

GUIDE DE FORMATION



École et familles unies au service de l'enfant :
*accompagner l'enfant dans
ses apprentissages et son bien-être*

Graines de Paix a été fondée en 2005 à Genève par Delia Mamon. Son but est d'encourager la pleine éducation de qualité qui favorise la réussite scolaire de tous les enfants ainsi que leur épanouissement à travers l'inclusion, la prévention des violences et une culture de la paix. Grâce à une approche pédagogique systémique, l'action de Graines de Paix touche à la fois les enfants, les parents, les enseignants et les autorités éducatives et sociales.

En 2019, Graines de Paix a reçu le prix Smart Peace de la Fondation Leaders pour la paix. En 2022, la Fondation a été récompensée par le prix UNESCO-Hamdan pour l'éducation innovante.

Équipe pédagogique de Graines de Paix :

Dre Edivanda MUGRABI

Sandrine SAISON-MARSOLLIER

Sonia BOUFFORT

CHABI O. Moumouni

Sabaïna ADELEKE

Christophe VILTARD, responsable des programmes

Jules ZANOU, coordinateur national

Traductions coordonnées par CHABI O. Moumouni

* ZIKI SIA Abdel Rahman, directeur d'école (en DENDI)

* CHABI G. Yaya, enseignant du primaire (en BARIBA)

* DJAUGA S.Ibrahim, enseignant (en PEUL)

Édition et mise en page : Mathilde LAGIER

Illustrations : Elisabeth SCHLOSSBERG

GUIDE DE FORMATION

**École et familles unies au service de l'enfant :
*accompagner l'enfant dans
ses apprentissages et son bien-être***

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
PROPOSITION DE TRAME DE FORMATION EN 5 JOURS	8
TECHNIQUES D'ANIMATION	13
MODULE 1 : Enfants et adultes outillé-es avec des compétences scolaires et socio-émotionnelles deviennent des ressources pour la communauté	16
Thème 1 : L'échec scolaire au Bénin	17
Activité 1.1 : Pourquoi beaucoup d'enfants béninois échouent-ils et échouent-elles à l'école ?	17
Thème 2 : Les postures de l'adulte favorables à l'épanouissement de l'enfant et à la réussite scolaire	19
Activité 1.2 : L'éducation positive et la discipline positive	19
Thème 3 : L'enfant et ses besoins	21
Activité 1.3 : Les besoins de l'enfant	21
Activité 1.4 : La pédagogie de projet pour assouvir les besoins de l'enfant	23
Activité 1.5 : Les pratiques et les outils pédagogiques favorables à la réussite scolaire	24
MODULE 2 : Violence et violence extrême	30
Thème 1 : Les formes de violence subies par les enfants	31
Activité 2.1 : Analyse des cas de violence contre les enfants au Bénin	31
Activité 2.2 : Les effets de la violence et de la bienveillance sur le développement de l'enfant	35
Activité 2.3 : Des actions pour soutenir l'enfant victime de violences	39
Thème 2 : Qu'est-ce que l'extrémisme violent ?	41

Activité 2.4 : Définition de l'extrémisme violent	41
Activité 2.5 : Les facteurs qui incitent à l'extrémisme violent	43
Activité 2.6 expérientielle : Toutes et tous uni-es pour nos enfants	46
MODULE 3 : Construire des communautés soudées et résilientes par l'éducation	47
Thème 1 : Prévenir la violence pour limiter la vulnérabilité des communautés	48
Activité 3.1 : Interagir et communiquer de manière inclusive, empathique et bienveillante	48
Thème 2 : Tisser des liens pour assurer la continuité éducative	55
Activité 3.2 expérientielle : Réviser les leçons à la maison	55
Activité 3.3 : Soutenir les apprentissages avec le livret <i>Éduquer pour réussir</i>	57
Thème 3 : Prévoir les risques pour anticiper ses effets sur les communautés	59
Activité 3.4 : Se préparer	59
Activité 3.5 : Sensibiliser sur les facteurs d'insécurité	60
Activité 3.6 : Mettre en place un mécanisme communautaire d'alerte précoce	61
Thème 4 : Promouvoir l'éducation pour faire de la jeunesse une force	63
Activité 3.7 : Quelles sont nos forces ?	63
Activité 3.8 : Soutenir les enfants dans leur initiative en faveur de la communauté	64
MODULE 4 : Préparer l'atelier de formation Parents-Enseignant-es	65
Activité 4.1 : S'approprier la trame de formation	66
Trame de formation de l'atelier Parents-Enseignant-es	67
GLOSSAIRE	70

Introduction

Ce guide fait partie d'une série de ressources pédagogiques conçues pour atteindre l'objectif 4 du projet **Apprendre et éduquer en Paix et sans violence - APEV-Innovation (2023-2024)**, mises en œuvre par Graines de Paix au Nord du Bénin.

OBJECTIF GÉNÉRAL DU PROJET : Renforcer la paix, la résilience à l'influence des violences et de l'extrémisme au Bénin, en transformant les postures et méthodes éducatives des parents, des enseignant.es et des communautés.

Objectif spécifique 4: Renforcer la relation entre écoles et communautés en l'inscrivant dans un effort conjoint de prévention de l'extrémisme et des violences.

Résultat attendu 1 : Les parents s'impliquent davantage dans la scolarité des enfants et cherchent ensemble des solutions aux problèmes pouvant conduire les jeunes vers l'extrémisme et les violences.

Résultat attendu 2 : La confiance des parents dans la qualité et la probité des enseignant.es de toutes les structures éducatives est renforcée.

Résultat attendu 3 : Les structures éducatives collaborent entre elles pour favoriser une éducation positive, inclusive et valorisante pour tous et toutes.

La série de ressources inter-reliées à laquelle ce guide est intégré comprend :

La séquence didactique : *Pourquoi et comment devons-nous nous occuper de nos déchets ?*

Cette séquence didactique structure plusieurs activités autour d'un projet écocitoyen, en mettant en œuvre les principes d'une **pédagogie de projet** inspirée de l'**Éducation au Développement Durable (EDD)**. Son but primordial est de renforcer à la fois les compétences en lecture-écriture-calcul et les compétences socio-émotionnelles des enfants, à l'école ou dans des activités extra-scolaires.

Le livret *Éduquer pour réussir*

Rassemblant plusieurs outils de différentes natures explorés dans la séquence didactique, ce livret a pour but d'aider les parents à accompagner les enfants dans leurs activités scolaires et dans leur épanouissement à la maison et au sein de communauté.

Des supports de campagne de sensibilisation : émissions radio et téléfilm

Les objectifs du guide

Adressé à des formateurs et formatrices issus de la communauté éducative élargie (enseignant.es, animateurs sociaux et animatrices sociales, parents), ce guide a été conçu pour être déroulé sur cinq jours, dans le tissage d'un fil rouge qui est explicité en début de chacun de quatre modules. A la fin de cette formation, les participant.s seront en mesure de :

- Former d'autres acteurs et actrices de la chaîne éducative sur les postures et les pratiques qui contribuent à transformer l'éducation des enfants, en mettant en œuvre un atelier réunissant parents et enseignant.es sur la base d'une trame conçue à cet effet (p.62).
- Mettre en œuvre, en partie ou en totalité, la séquence didactique ***Pourquoi et comment devons-nous nous occuper de nos déchets ?*** en classe ou dans des espaces non scolaires, pour assurer la continuité éducative en cas d'attaque ; le cas échéant, d'accompagner d'autres acteurs et actrices dans la mise en œuvre de cette séquence didactique.
- Orienter les parents dans l'utilisation du livret ***Éduquer pour réussir*** pour prévenir la violence et assurer la réussite scolaire.
- Insuffler du renouveau dans les activités éducatives promues par les instances scolaires et/ou communautaires, en y apportant une pédagogie qui promeut l'empowerment de l'enfant.
- Assumer un leadership dans la conduite des actions de protection des enfants en cas d'attaque en assurant la continuité éducative.

L'organisation du guide et les contenus transversaux des modules

Le guide est structuré en quatre modules, chacun ciblant le renforcement de compétences de formation en lien avec une ou plusieurs thématiques transversales du projet **APEV-Innovation (2023-2024)** à savoir :

- La transformation de l'éducation par la mise en œuvre des postures et des pratiques de la **pédagogie positive, interactive et expérientielle**, qui placent l'enfant au cœur de l'action éducative.
- Le développement intégré de compétences académiques (lecture-écriture-calcul) et socio-émotionnelles pour soutenir les enfants dans la réussite scolaire.
- La prévention de la violence et de l'extrémisme violent ainsi que la protection de l'enfant en cas de violence.
- L'inclusion et le développement du sentiment d'appartenance, en mettant l'accent sur le rôle des **langues du milieu et des cultures locales** comme des outils précieux pour mieux apprendre et pour cultiver le bien-vivre ensemble.
- La continuité éducative au sein de la communauté, en cas de fermeture de l'école en raison des attaques extrémistes.

Ces thématiques se déclinent en plusieurs thèmes précis au sein de chaque module et permettent aux participant-es de faire un va-et-vient entre **théorie et pratique**.

La mise en œuvre des modules de formation

Les modules combinent plusieurs activités, qui partant des représentations des participant-s, amènent ces derniers et ces dernières à se demander si leurs attitudes et leurs comportements peuvent contribuer à perpétuer la violence. Ce questionnement permanent est éclairé par des textes théoriques et/ou des activités expérientielles.

- **Recueil des représentations des participant-es :**
En tout début d'une activité de formation, à l'annonce d'un thème ou d'un contenu nouveau, les participant-es sont invité-es à réfléchir et noter tout ce qu'ils et elles savent sur ce thème. Ce recueil se fait sous forme d'une liste d'idées ou encore sous la forme d'une carte mentale. Ces notes peuvent être reprises à la fin des activités de formation.
- **Travail à partir de textes théoriques :**
Ce travail permet d'approfondir ses connaissances ou d'en construire de nouvelles. Ancré sur les savoirs antérieurs identifiés en étape 1, le travail individuel ou en groupe peut se faire selon une de six techniques qui découlent de la pédagogie collaborative et interactive : l'exposé interactif, la lecture en puzzle, la comparaison de notes personnelles, les techniques « Citer des applications » et « Penser-comparer-partager » et la classe puzzle (voir leur déroulement en pages suivantes).
- **Simulation des activités expérientielles :**
Les participant-es vivent ou animent des activités de la séquence didactique et de la trame de formation de l'atelier qu'ils et elles animeront auprès des autres acteurs et actrices de la chaîne éducative. Ils et elles passent également en revue les outils du livret **Éduquer pour réussir**. Cette étape est très importante en formation. Elle s'appuie sur le principe que c'est en agissant et en vivant des expériences que l'on construit de nouveaux savoirs et compétences. C'est ainsi que la pratique pédagogique évolue.
- **Mise en commun :**
La clôture d'une activité en particulier ou la fin du module se fait au moyen de questionnements permettant d'aboutir à une synthèse. Cette dernière capitalise les acquis en vue de leur transposition pour la formation en cascade.

Le glossaire

Ce guide est assorti d'un glossaire, permettant aux formateurs et formatrices d'enrichir le cadre théorique et pratique de leur intervention auprès d'autres acteurs et actrices de la chaîne éducative.

Nous espérons que ce guide puisse accomplir les buts auxquels il est destiné : nourrir la réflexion sur les meilleures manières d'éduquer les enfants et leur assurer la réussite scolaire, insuffler des nouvelles pratiques dans ce même sens, prévenir et protéger les enfants contre les violences.

L'équipe pédagogique de Graines de Paix

Proposition de trame de formation en 5 jours

À tout moment, formuler des mots d'encouragement et des feed-back aux participant-es (voir le livret *Éduquer pour réussir* : fiche outil 15).

Après des activités nécessitant une concentration importante, ou quand le besoin se fait sentir, proposer des exercices pour se détendre (voir le livret *Éduquer pour réussir* : fiche-outil 12).

JOUR 1

Horaires Durées	Activités	Matériel Techniques d'animation
8h (45 min)	Cérémonie d'ouverture Présentation des intervenant-es Tour de table : nom, prénom, fonction, état d'esprit du moment	
(10 min)	Présentation d'APEV et Graines de Paix : Objectifs et finalité du projet, mission des participant-es à la fin de la formation	Guide de formation : Introduction : p.6 et 7
(15 min)	Charte du groupe et répartition des tâches	Paper board ou tableau
(20 min) 9h30	Recueil des attentes des participant-es Distribution du Guide de formation	Guide de formation
(10 min) 9h40	Prétest des objectifs du module 1 : <i>Enfants et adultes outillé-es avec des compétences scolaires et socio-émotionnelles deviennent des ressources pour la communauté</i>	Guide de formation : formulaire d'évaluation (p.29)
(50 min) 10h30	Thème 1 - Module 1 - Activité 1.1 : <i>Pourquoi beaucoup d'enfants béninois échouent-ils et échouent-elles à l'école ?</i> Technique : comparaison des notes personnelles	Guide de formation (p.17 à 18) Guide de formation (p.14)
PAUSE		
10h45 (40 min) 11h20	Module 1 - thème 2 - Activité 1.2 : <i>L'éducation positive et la discipline positive</i> Technique : Comparaison des notes personnelles	Guide de formation (p.19 à 20) Guide de formation (p.14)
(1h40) 13h	Module 1 - thème 3 - Activité 1.3 : Les besoins de l'enfant Technique : carte mentale	Guide de formation (p.21 à 22) Tableau (flip chart), feutre Post it de 3 couleurs différentes (jaune, vert, bleu) Boite à outils de la séquence didactique : Fiche-outil 1 (p.10)
PAUSE DÉJEUNER		
14h (2 h)	Module 1 - Thème 3 - Activité 1.4 : <i>La pédagogie de projet pour assouvir les besoins de l'enfant</i> Distribuer la Séquence didactique : <ul style="list-style-type: none"> • Lire l'introduction • Faire vivre la mise en situation de la séquence didactique 	Guide de formation (p.23) Séquence didactique (p.18 à 22)
16h (1h)	Découverte du Livret <i>Eduquer pour réussir</i> : <ul style="list-style-type: none"> • Comment est-il organisé ? • Faire un focus sur le thème I : <i>Eduquer de manière non violente, inclusive et valorisante</i>, en se centrant sur les besoins de l'enfant : raccrocher ce qui a été vu dans la journée aux pages correspondantes du livret. Devoirs du soir : Regarder l'affiche 7 du livret <i>Éduquer pour réussir</i> . Échanger en famille sur cette affiche et le vocabulaire.	Livret <i>Éduquer pour réussir</i> (p.6 à 33) Livret <i>Éduquer pour réussir</i> (p.26)
17h	Clôture de la journée	

JOUR 2

Horaires Durées	Activités	Matériel Techniques d'animation
8h (30 min)	Accueil Tour des émotions Rappel des thématiques et contenus abordés lors de la journée 1 Annonce des objectifs du jour 2	
(15 min)	Retour sur les devoirs du soir : Affiche 7 du livret <i>Éduquer pour réussir</i> Échanger en famille sur cette affiche et le vocabulaire.	Livret <i>Éduquer pour réussir</i> (p.26)
8h45 (1h45)	Module 1 - Thème 3 - Activité 1.5 : <i>Les pratiques et les outils pédagogiques favorables à la réussite scolaire</i>	Guide de formation (p.24 à 29 : déroulé de la classe puzzle) Guide de formation (p.15 : technique de la classe puzzle)
10h30	Technique de la classe puzzle	Séquence didactique
PAUSE		
10h45 - 13h (2h15)	Suite de la classe puzzle (Module 1 - Thème 3 - Activité 1.5)	
PAUSE DÉJEUNER		
14h (1h30)	Suite de la classe puzzle (Module 1 - Thème 3 - Activité 1.5)	Guide de formation (p.24 à 29 : déroulé de la classe puzzle) Séquence didactique
15h30 (1h)	Retour au Livret <i>Eduquer pour réussir</i> : <ul style="list-style-type: none"> Faire un focus sur le thème II : <i>Accompagner l'enfant dans ses apprentissages</i> en se centrant sur les conditions pour apprendre ; les outils pour accompagner les enfants dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Raccrocher ce qui a été vu dans la journée aux pages correspondantes du livret. 	Livret <i>Éduquer pour réussir</i> (p.36 à 41 et 43 à 45) Boite à outils de la séquence didactique : fiche-outil 2 (p.10), fiche-outil 4 (p.11), fiche-outil 5 (p.12) ; fiche-outil 6 (p.13)
16h30 (30mn)	Évaluation du module 1 Comparaison avec le prétest effectué en jour 1 Devoirs du soir : Compiler les questions et/ou les doutes par rapport à la séquence didactique et au livret	Guide de formation : formulaire d'évaluation (p.29)
17h	Clôture de la journée	

JOUR 3

Horaires Durées	Activités	Matériel Techniques d'animation
8h 45 min	Accueil Tour des émotions Retour sur les questions et doutes concernant la journée 2 Objectifs du jour 3 Prétest des objectifs du module 2 : <i>Violence et violence extrême</i>	Guide de formation : formulaire d'évaluation (p.46)
8h45 (1h)	Module 2 - Thème 1 - Activité 2.1 : <i>Analyse des cas de violence contre les enfants au Bénin</i> Technique de la classe- puzzle	Guide de formation (p.15 : la technique de la classe puzzle et p.31 à 34 : déroulé de la classe puzzle) Livret <i>Éduquer pour réussir</i>
9h45	Module 2 - Thème 1 - Activité 2.2 : <i>Les effets de la violence et de la bienveillance sur le développement de l'enfant</i> Mise en œuvre du recueil de représentations de l'activité Lecture collective de la mise en commun	Guide de formation (p.35 à 38)
PAUSE		
10h15 (30mn)	Module 2 - Thème 1 - Activité 2.3 : <i>Des actions pour soutenir l'enfant victime de violences</i> Technique : Jeu de rôle	Guide de formation (p.39 à 40)
10h45 (2h15) 13h	Retour au Livret <i>Éduquer pour réussir</i> : <ul style="list-style-type: none"> Faire un focus sur le thème 1 : <i>Eduquer de manière non violente, inclusive et valorisante.</i> Raccrocher ce qui a été vu dans la matinée aux pages correspondantes du livret. 	Livret <i>Éduquer pour réussir</i> (p.6 à 33)
PAUSE DÉJEUNER		
14h (45 min)	Module 2 - Thème 2 - Activité 2.4 : <i>Définition de l'extrémisme violent</i> S'appuyer sur la fiche-outil 6 : <i>Etiquette de vocabulaire bilingue</i>	Etiquettes bilingues à imprimer Boite à outils de la séquence didactique : fiche-outil 6 (p.13) Glossaire p.70 à 74
14h45 (45 min)	Module 2 - Thème 2 - Activité 2.5 : <i>Les facteurs de l'extrémisme violent</i> Technique : Penser - comparer - partager	Guide de formation (p 43 à 45) Guide de formation (p.14)
15h30 (1h)	Module 2 - Thème 2 - Activité 2.6 : <i>Toutes et toutes unies pour nos enfants</i> Vivre l'activité expérientielle	Guide de formation (p.46)
16h30 (30mn) 17h	Évaluation du module 2 Comparaison avec le prétest effectué en jour 3 - matinée Devoirs du soir : Compiler les questions et/ou les doutes par rapport à la séquence didactique et au livret Clôture de la journée	Guide de formation : formulaire d'évaluation (p.46)

JOUR 4

Horaires Durées	Activités	Matériel Techniques d'animation
8h (45 min)	Accueil Tour des émotions Objectifs du jour 4 Retour sur les questions et doutes concernant la journée 3 Prétest des objectifs du module 3 : <i>Edifier des communautés soudées et résilientes par l'éducation</i>	Guide de formation : formulaire d'évaluation (p.64)
8h45 (1h30) 10h15	Module 3 - Thème 1 - Activité 3.1 : Interagir et communiquer de manière inclusive, empathique et bienveillante Technique de la classe puzzle	Guide de formation (p.48 à 54) Guide de formation (p. 15 : technique de la classe puzzle)
PAUSE		
10h30 (1h30)	Module 3 - Thème 1 - Activité 3.2 : Réviser les leçons à la maison Vivre l'activité expérientielle	Guide de formation (p.55 à 56)
12h (1h) 13h	Retour au Livret <i>Éduquer pour réussir</i> : <ul style="list-style-type: none"> Faire un focus sur le thème II : <i>Accompagner l'enfant dans ses apprentissages</i> en se centrant sur comment donner des feed back et encourager ; des activités pour se détendre ; résoudre un problème de mathématique. Raccrocher ce qui a été vu dans la matinée aux pages correspondantes du livret 	Livret <i>Éduquer pour réussir</i> (p.34-37) Boîte à outils de la séquence didactique : fiche-outil 3 (p. 11) ; fiche-outil 9 (p. 15-16), fiche-outil 11 (p .17)
PAUSE DÉJEUNER		
14h (1h)	Module 3 - Thème 3 - Activité 3.4 : <i>Se préparer</i> Module 3 - Thème 3 - Activité 3.5 : <i>Sensibiliser sur les facteurs d'insécurité</i> Module 3 - Thème 3 - Activité 3.6 : <i>Mettre en place un mécanisme communautaire d'alerte précoce</i> Prendre connaissance des consignes de sécurité, prendre des notes dans le guide de formation Renseigner les check list	Guide de formation (p.59 à 62)
15h (1h)	Module 3 - Thème 4 - Activité 3.7 : Quelles sont nos forces ? Module 3 - Thème 4 - Activité 3.8 : Soutenir les enfants dans leur initiative en faveur de la communauté	Guide de formation (p.63 à 64)
16h (45mn)	Retour au Livret <i>Éduquer pour réussir</i> : <ul style="list-style-type: none"> Faire un focus sur le thème IV « Prévoir le risque pour anticiper ses effets » en se centrant sur les consignes de sécurité Raccrocher ce qui a été vu dans l'après-midi aux pages correspondantes du livret Retour sur la phase finale de la séquence didactique	Livret <i>Éduquer pour réussir</i> (p.62 à 67) Séquence didactique (p.75 à 76)
16h45 (15 mn) 17h	Évaluation du module 3 Comparaison avec le prétest effectué en jour 3- matinée Devoirs du soir : Compiler les questions et/ou les doutes par rapport à la séquence didactique et au livret Clôture de la journée	Guide de formation : formulaire d'évaluation (p.64)

JOUR 5

Horaires Durées	Activités	Matériel Techniques d'animation
8h (45 min)	Accueil Tour des émotions Rappel de la journée 4 Objectifs du jour 5 Retour sur les questions et doutes concernant la journée 4 Évaluation des objectifs	Guide de formation (p. 66)
8h45 (4h15) 13h	Activité 4.1 : <ul style="list-style-type: none"> • s'approprier la trame de formation • adapter la trame de formation • s'entraîner Mobiliser au besoin la séquence didactique et le livret <i>Éduquer pour réussir</i>	Guide de formation (p.66 à 69) Livret <i>Éduquer pour réussir</i> Séquence didactique
PAUSE DÉJEUNER		
14h (3h) 17h	Suite de l'appropriation de la trame de formation Tour de table sur les ressentis, les doutes, la planification, etc. Évaluation du module 4 Évaluation de la formation Clôture de la journée et de la formation	Guide de formation : formulaire d'évaluation (p. 66)

TECHNIQUES D'ANIMATION

A. TECHNIQUE DE « L'EXPOSÉ INTERACTIF »

L'exposé interactif est une technique de formation employée pour présenter les concepts d'une discipline ou d'une thématique. Il assure que tous et toutes les participant·es aient accès aux mêmes savoirs et connaissances.

Pour maintenir l'attention de tous et toutes, il convient de mobiliser certaines stratégies interactives :

- **Structurer le contenu en blocs de 15 à 20 minutes**, chacun intercalé de courtes périodes réservées aux questions, aux discussions, ou à des activités d'écriture et d'intégration.
- **Interagir régulièrement avec les participant·es** : les questionner afin de réactiver leurs connaissances préalables et de diriger leur attention sur ce qui est attendu d'eux et d'elles au terme de la séance ; évaluer fréquemment la compréhension des participant·es en leur posant des questions qui les invitent à appliquer leurs nouvelles connaissances.
- **Intégrer des activités en lien avec les objectifs d'apprentissage visés** afin de permettre aux participant·es d'appliquer et de transférer leurs nouvelles connaissances : étude de cas, résolution de problème, débat, jeu de rôle, etc. Prévoir également un bref retour en grand groupe sur l'activité réalisée.
- **Planifier des activités qui permettent aux participant·es de rassembler et d'organiser leurs nouvelles connaissances**. Par exemple, laisser quelques minutes aux participant·es pour rédiger un résumé ou produire une carte conceptuelle des principaux éléments abordés. Demander aux participant·es de comparer leur production avec un·e collègue ou inviter l'un·e d'entre eux ou elles à partager ses réflexions à l'ensemble du groupe.

B. TECHNIQUE « LECTURE EN PUZZLE »

- Un texte est subdivisé en extraits (3,4...).
- Les participant·es font des groupes en fonction du nombre d'extraits (3,4...).
- Chaque participant·e reçoit un extrait ou un texte théorique différent qu'il ou elle doit étudier seul·e pendant une dizaine de minutes.
- Les participant·es de chaque groupe ayant reçu le même extrait se rassemblent et échangent pour vérifier qu'ils et elles ont bien compris leur partie.
- Les groupes de 3 ou 4 participant·es se reforment et passent une demi-heure à échanger leur savoir avec les autres membres du groupe.
- À la fin, le formateur propose des questionnements conduisant à l'institutionnalisation des acquis sur l'ensemble des textes.

C. TECHNIQUE DE LA « COMPARAISON DES NOTES PERSONNELLES » (1 à 2 min.)

Il est important que les participant-es prennent des notes synthétiques utiles des exposés ou des textes théoriques qu'ils et elles auront lus. Cependant, certain-es n'y arrivent pas en raison de capacités limitées de leur mémoire de travail, d'une trop grande quantité d'informations et de manque de pratique de prise de notes. Les participant-es ont donc fort à gagner d'apprendre à mieux prendre des notes et de les réviser. En tant que formateur ou formatrice, on peut aider les participant-es en leur donnant la chance de travailler avec un pair.

La façon de procéder :

- Après une courte période (15 à 30 minutes) d'exposé, le formateur ou la formatrice demande aux participant-es de comparer leurs notes en équipe de deux.
- Chacun-e complète ses notes avec l'aide des notes de son coéquipier ou de sa coéquipière (2 ou 3 minutes).

Le but est d'augmenter la quantité ainsi que la qualité des notes prises durant un exposé ou une lecture d'un texte.

Les avantages :

- Cette activité permet la coopération entre les participant-es.
- Elle assure une meilleure qualité de prise de notes.
- Elle est bénéfique lors de la période de formation.

D. TECHNIQUE « CITER DES APPLICATIONS » (5 à 10 min.)

L'activité « citer des applications » aide les participant-es à mieux comprendre comment on peut appliquer un concept dans la réalité du quotidien.

La façon de procéder :

- Après un exposé, le formateur ou la formatrice demande aux participant-es d'écrire sur un carton au moins une application concrète sur ce qu'ils ou elles viennent d'apprendre.
- Le formateur ou la formatrice peut ramasser ces cartons pour vérifier si les participant-es ont bien saisi la matière et son application ou pour proposer une mise en commun.

Les avantages :

Aide les participant-es à faire le lien entre les savoirs et connaissances et leur application pratique.

Le formateur ou la formatrice constate si les participant-es appliquent adéquatement un concept et peut y revenir au besoin.

Les élèves pourront bénéficier de cette technique qui leur permet d'aller de l'abstrait au concret.

E. TECHNIQUE DU « PENSER-COMPARER-PARTAGER »

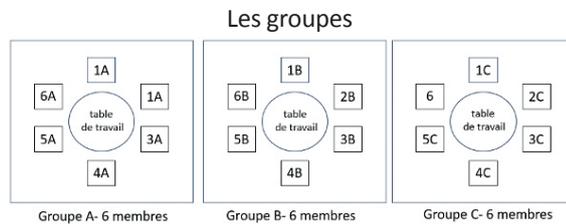
Les participant-es sont divisé-es en 4 groupes en fonction du nombre de questions. Les membres de chaque regroupement répondent individuellement à une question. Par la suite, chacun-e partage ses réponses avec son ou sa voisin-e en petit groupe. Enfin, les regroupements divulguent le fruit de leur concertation à l'ensemble de participant-es.

F. TECHNIQUE « CLASSE PUZZLE »

C'est une technique fondée sur l'apprentissage coopératif (*Elliot Aronson, 1971*). Elle encourage les participant-s à l'écoute, à l'interaction et au partage, conférant à chacun-e un rôle essentiel à jouer : l'apprentissage ne peut se faire sans la coopération de chacun-e.

Tout comme un puzzle, chaque pièce est indispensable à la compréhension de l'ensemble.

Les participant-es sont réparti-es en groupes de 6 membres



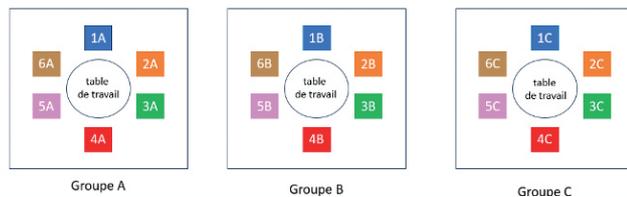
La leçon est divisée en 6 parties

La leçon



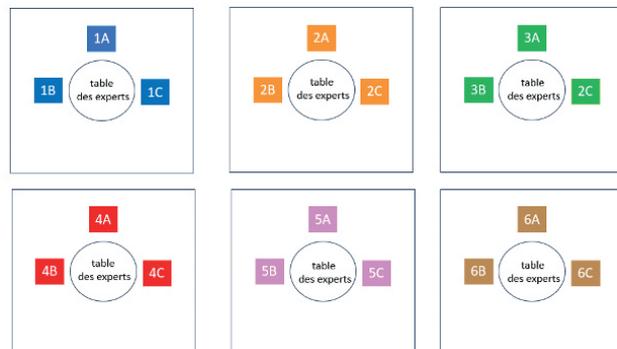
Dans chaque groupe, chaque participant-e reçoit une des 6 parties de la leçon et l'étudie seul-e pendant un moment

Le travail en groupes initiaux



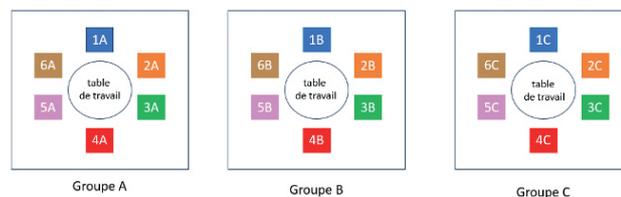
Les participant-es de chaque groupe qui ont reçu la même partie de la leçon se rassemblent. Ils et elles forment alors un groupe d'« expert-es ». Ils et elles échangent, complètent, précisent les informations pour vérifier qu'ils et elles ont bien compris leur partie

Le travail en groupes d'« expert-es »



Les groupes initiaux de 6 membres se reforment et échangent leur savoir au sein de leur groupe initial.

Le retour dans les groupes initiaux



A la fin, une mise en commun collective est faite pour s'assurer que tous et toutes les participant-es ont bien compris l'ensemble de la leçon.

MODULE 1

Enfants et adultes outillé·es
avec des compétences scolaires
et socio-émotionnelles
deviennent des ressources
pour la communauté



Beaucoup d'enfants Béninois, en particulier au Nord du Bénin, sont en difficultés scolaires. Le taux d'échec est très important notamment en lecture et en mathématiques. Cela s'explique en partie par le fait que les enfants ne maîtrisent pas suffisamment la langue de scolarisation et se sentent peu concerné·es par les activités scolaires. En effet, des enseignements-apprentissages fondés essentiellement sur la répétition des notions apprises par cœur et détachées du vécu des enfants, rendent les apprentissages peu motivants et peu engageants.

Ces éléments du contexte sont abordés dans ce module au travers des questions suivantes : Pourquoi des nombreux enfants Béninois échouent-ils à l'école ? Quels sont les besoins des enfants et comment les prendre en compte, dans l'apprentissage de la lecture-écriture-calcul ? Comment renforcer l'apprentissage du français et des mathématiques chez l'enfant ? Comment accroître le sentiment d'efficacité et l'estime de soi de l'enfant ? Comment développer chez l'enfant les compétences socio-émotionnelles leur permettant de s'épanouir et de réussir à l'école ?

Les participant·es partent d'une analyse des causes et des conséquences de l'échec scolaire au Bénin. Puis, grâce à des activités expérientielles ainsi qu'à l'étude de la séquence didactique **Pourquoi et comment devons-nous nous occuper de nos déchets ?**, ils et elles se forgent peu à peu des outils et des pratiques permettant de favoriser les apprentissages scolaires, dans un cadre motivant, ferme et bienveillant et respectueux des besoins des enfants.

Prévu pour être déroulé en deux journées, ce module outille les participant·es à mettre en œuvre, en partie ou en totalité, la séquence didactique **Pourquoi et comment devons-nous nous occuper de nos déchets ?**, en classe ou dans des espaces non scolaires.

Les objectifs d'apprentissage de ce module sont :

- Comprendre pourquoi de nombreux·ses enfants échouent à l'école pour construire des pistes favorisant la réussite scolaire.
- Identifier les besoins de l'enfant et les mettre en relation avec l'échec scolaire.
- Identifier les postures et les pratiques favorables à la réussite scolaire, les pratiquer pour les incarner, dans le quotidien.
- Pratiquer des activités contextualisées et porteuses de sens pour les proposer ensuite aux enfants, dans le cadre scolaire ou communautaire.

THÈME 1 : L'échec scolaire au Bénin



ACTIVITÉ 1.1 : Pourquoi beaucoup d'enfants béninois échouent-ils et échouent-elles à l'école ?

Recueil des représentations des participant·es

En plénum, le formateur ou la formatrice pose les questions suivantes. Il prend note des réponses sur le tableau noir :

- **Combien de vos enfants réussissent aujourd'hui à l'école ? Combien sont passé·es en classe supérieure avec un bon niveau ?**
- **Comment avez-vous accompagné votre enfant et contribué à sa réussite ?**
- **Quelles sont vos difficultés ?**
- **Qu'avez-vous fait pour résoudre ces difficultés ?**

Une discussion autour des données débouche sur le travail qui suit.

Travail à partir de textes théoriques

Les participant·es sont regroupé·es en trinômes, chacun·e lit un texte et ils et elles échangent entre eux et elles, selon la technique de la comparaison des notes personnelles (voir p.14).



Document 1 : Les difficultés d'apprentissage et le rôle des langues du milieu

Au Bénin, environ 56% des élèves de 10 ans ne sont pas capables de lire un texte simple. En Alibori, seuls 44.5% réussissent en lecture et expression écrite et aucun·e enfant ne réussit en dictée, à la fin du CEP (résultats de 2023). En mathématiques, la moyenne de réussite y est de 58%. En Atacora et Borgou, la situation est un peu meilleure qu'en Alibori, mais de nombreux enfants ne réussissent pas dans ces matières scolaires.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces faibles réussites, parmi lesquels la non-maîtrise du français par les élèves quand ils et elles arrivent à l'école. Ce facteur affecte l'image que les enfants ont dans leurs capacités à apprendre et cela alimente l'échec. En effet, la recherche scientifique montre que la croyance que les enfants ont dans leurs propres capacités constitue un élément clef pour la réussite scolaire. Cette croyance est connue aussi par la notion de **senti-ment d'efficacité personnelle** (SEP), c'est-à-dire la capacité personnelle à réussir une tâche et non pas à faire mieux que les autres. Les chercheurs et chercheuses montrent ainsi que les élèves obtiennent de meilleurs résultats scolaires quand leur SEP en mathématiques et leur SEP dans la réalisation des devoirs à la maison sont élevés. En effet, un·e élève présentant un SEP élevé va utiliser des stratégies cognitives plus performantes et de ce fait obtenir de meilleurs résultats.

Pour augmenter le SEP des enfants et ainsi assurer des meilleures chances de réussite scolaire, cette séquence didactique fait l'option de donner un statut important aux langues du milieu dans le processus d'apprentissage. Dans certaines activités, les enfants sont invités à penser dans la langue du milieu qu'ils et elles maîtrisent, à reformuler des notions et des démarches dans cette langue, pour apprivoiser, peu à peu, la langue de scolarisation (le français). La création de fiches « définition de mots », les jeux de cartes, la construction d'un vocabulaire plurilingue, la démarche de résolution de problèmes sont quelques exemples de la manière dont les enfants peuvent mettre à profit les langues du milieu pour accroître leur sentiment d'efficacité personnelle.

Extrait de l'introduction de la Séquence didactique p.6



Document 2 : La place des langues nationales à l'école

Extraits article 1 : La qualité de l'éducation de base au Bénin : la voix des acteurs locaux

Résumé de l'article : L'article aborde la question de la qualité de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest, en adoptant une approche qui valorise les perceptions des acteurs éducatifs locaux et actrices éducatives locales. Nous avons

choisi de nous concentrer sur le cas du Bénin, et plus particulièrement de la commune de Comé située au sud du pays. Après avoir présenté le contexte général de la recherche ainsi que des cadres conceptuels et théoriques pertinents pour étudier la qualité, cet article met en avant les nombreux défis dans l'éducation de base tout en proposant des pistes de réflexion pour l'amélioration de la qualité.

Les langues d'enseignement

Facteur important pour la qualité de l'éducation, la question des langues d'enseignement a été évoquée lors des entretiens. Pratiquement tous les enquêtés ont précisé que le français comme langue d'apprentissage constitue un obstacle pour les élèves de Comé, le français n'étant pas la langue maternelle. L'apprentissage est ralenti à cause du temps d'assimilation d'une langue qui n'est pas maîtrisée.

Même si le français permet théoriquement et officiellement à tous les Béninois de se comprendre, l'introduction de langues nationales faciliterait grandement les apprentissages, d'autant plus que les enseignant·es eux-mêmes et elles-mêmes ne maîtrisent pas toujours le français, comme l'ont révélé des entretiens. C'est aussi le cas pour les parents d'élèves dans une plus grande mesure.

La présence d'une langue nationale aurait ainsi un impact sur la qualité de l'enseignement : « *Ce n'est pas que l'on rejette le français, mais ce serait un atout pour mieux comprendre encore le français. Parce que si je n'arrive pas à comprendre quelque chose en français, je peux déjà le comprendre en Fon-gbe ou en Mina* » (responsable administratif).

Peu d'enquêtés ont ainsi souhaité que le français ou une langue nationale soit la seule langue d'enseignement : « *Avec la mondialisation, il ne faut pas se renfermer. A côté du français qui est la langue nationale, nous faisons de l'anglais qui est dans la sphère mondiale, qui est une langue très forte. A côté de cela, il y a des pays où on parle nos langues, le yoruba, l'haoussa, qui sont valorisées. Il va falloir introduire ces langues à l'école petit à petit. Mais il va falloir faire un regroupement car nous avons beaucoup de langues. Il faut faire ressortir deux ou trois langues sur lesquelles travailler* » (directeur).

Extraits de l'article : LAUWERIER, Thibaut, BRUENING, Marie, AKKARI, Abdeljalil. La qualité de l'éducation de base au Bénin : la voix des acteurs locaux. In : Recherches en Education, 2013, n° 15, p. 120–136.

Extraits article 2 : Au Bénin, c'est comme si l'échec et la déperdition scolaire n'ont pas d'issues

Dans l'époque contemporaine, au Bénin, la seule langue dans laquelle est exercé l'enseignement dans presque toutes les écoles publiques et privées, demeure la langue française. Les autres langues occupent toujours la place de « dialectes » qui leur était réservée par le colonisateur. Bien que les lignes directrices du programme exigent l'introduction des langues nationales dans les activités académiques, leur espace formel reste encore très limité dans les écoles.

Dans la recherche que j'ai menée sur l'abandon scolaire, certains de mes participants justifient leurs sorties définitives de l'école par leur échec dans la langue d'apprentissage. Il leur était difficile de réaliser les productions écrites demandées dans les évaluations. Dans le texte de Vygostki (2004), pour expliquer les difficultés des enfants dans la production de texte, l'auteur a distingué la parole orale et la parole écrite. La parole écrite n'est pas juste un passage de l'oral pour l'écriture. Il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe et abstrait. En outre, l'auteur a insisté sur la question de la motivation dans la différenciation de la parole orale et de la parole écrite et le lien étroit qui existe entre la conscience et celle-ci.

Pour les enfants béninois et en particulier les enfants dans les zones rurales, la difficulté est double : les difficultés à assimiler la langue d'apprentissage et des difficultés dans le tissage des connaissances scolaires dans cette langue.

Extraits de l'article : Fidèle, K. S. F. (2017). Réflexions autour de l'éducation scolaire au Bénin : c'est comme si l'échec et la déperdition scolaire n'ont pas d'issues. McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 52(3), 775–781. <https://doi.org/10.7202/1050913ar>

3. Mise en commun

Mettre l'accent sur les points suivants :

- Les enfants béninois, en particulier au Nord du Bénin, ont besoin d'être soutenu·es dans leurs apprentissages.
- Les enfants ne maîtrisent pas suffisamment la langue de scolarisation; le passage par la langue du milieu peut être soutenant, notamment lors de la lecture de textes et la résolution de problèmes. Pour cela, la séquence didactique met l'accent sur quelques outils permettant de faciliter l'apprentissage du français : les étiquettes de vocabulaire bilingue, le jeu de dominos bilingue, la carte mentale, la démarche de résolution de problèmes, la construction d'un vocabulaire plurilingue, etc. Utiliser ces outils à l'école et à la maison peut faciliter les apprentissages. Les parents et les enseignant·es peuvent accompagner les enfants à apprendre à apprendre, en tirant parti des langues du milieu.
- La pédagogie de projet, comme dans la séquence didactique sur les déchets, aide à contextualiser les apprentissages et les rendre plus motivants et plus engageants. Donner du sens à ce qu'on fait à l'école, en les reliant à la vie de tous les jours, est un gage de réussite. Les enseignant·es peuvent s'efforcer de chercher des liens entre les leçons et la vie. Et les parents peuvent aider leurs enfants à retrouver ces liens.

THÈME 2 : Les postures de l'adulte favorables à l'épanouissement de l'enfant et à la réussite scolaire



ACTIVITÉ 1.2 : L'éducation positive et la discipline positive

Recueil des représentations des participant·es

Le formateur ou la formatrice pose la question suivante : **Comment faire en sorte que l'enfant se sente bien pour bien réussir à l'école ?** La discussion amène au travail de groupes qui suit.

Travail à partir de textes théoriques

Les participant·es sont partagé·es en deux grands groupes et chacun·e travaille sur un de textes ci-dessous (documents 3 et 4), selon la technique de la comparaison des notes personnelles (voir p.14).

Le questionnement suivant guide ce travail : Quelles sont les postures promues par l'éducation positive et la discipline positive qui doivent être incarnées par les adultes pour favoriser l'épanouissement de l'enfant et la réussite scolaire ?



Document 3 : La discipline positive

La discipline positive est une approche éducative en lien avec l'éducation positive, qui encourage chez l'enfant le développement de compétences sociales dans un esprit de respect mutuel au sein des familles, des écoles et des communautés.

La discipline positive, c'est :

- des solutions à long terme qui favorisent le développement de l'autodiscipline chez l'enfant.
- la communication claire des attentes des adultes, des règles et des limites.
- l'établissement d'une relation de respect mutuel avec l'enfant.
- l'enseignement aux enfants d'aptitudes qui leur serviront toute leur vie.
- le renforcement de leurs compétences et de l'assurance qu'ils et elles ont en eux et elles pour gérer des situations difficiles.

Enfin la discipline positive, c'est l'enseignement de la courtoisie, de la non-violence, de l'empathie, du respect de soi, des droits de la personne et du respect d'autrui.

Dans la discipline positive, l'autorité ne s'exerce ni dans la soumission ou la punition, ni dans la permissivité. Au contraire, la discipline exerce une autorité juste et constructive fondée sur l'encouragement et la possibilité donnée à l'enfant de faire lui-même ou elle-même l'expérience de la conséquence de ses choix.

La discipline positive repose sur quatre principes d'éducation efficace : mettre l'accent sur la 1) détermination d'objectifs à long terme ; 2) procurer de la chaleur et une structure ; 3) comprendre le raisonnement et les sentiments des enfants ; 4) résoudre les problèmes.

Les objectifs à long terme sont ceux que les parents et les enseignant·es veulent atteindre d'ici à ce que leurs enfants/élèves soient rendus à l'âge adulte.

Par exemple, il se peut qu'on désire que l'enfant soit :

- gentil et serviable ;
- attentionné·e et courtois·e ;
- capable de prendre des décisions éclairées ;
- honnête et digne de confiance ;
- non violent·e ;
- bienveillant·e envers les adultes ;
- un parent aimant.

Il faut beaucoup de temps pour atteindre les objectifs à long terme – habituellement de nombreuses années. Ces objectifs sont toutefois le fondement de l'éducation des enfants.

La façon dont nous agissons dans des situations à court terme sert de modèle à nos enfants.

Qu'est-ce que la chaleur ?

- la sécurité émotionnelle ; l'amour inconditionnel ;
- l'affection verbale et physique ;
- le respect du niveau de développement de l'enfant ;
- la sensibilité aux besoins de l'enfant ;
- l'empathie à l'égard des sentiments de l'enfant.

Dans un climat familial ou scolaire chaleureux, les enfants veulent faire plaisir à leurs parents ou enseignant-es. La chaleur favorise le respect des règles à court terme et permet d'enseigner des valeurs à long terme.

Qu'est-ce qu'une structure ?

- donner des directives claires sur le comportement ;
- énoncer clairement les attentes ;
- expliquer clairement les raisons ;
- apporter du soutien à l'enfant pour l'aider à réussir ;
- encourager l'enfant à penser par lui-même ou elle-même ;

Les enfants se développent, et les formes de chaleur et de structure dont ils et elles ont besoin changent selon leur âge. Leur raisonnement et leurs sentiments également.

Certaines situations difficiles peuvent survenir avec les enfants à l'école ou à la maison, à différents stades de développement, qui deviennent des sources de tension entre eux et elles et les adultes qui les accompagnent. En mettant en pratique les apprentissages sur le développement de l'enfant, il serait possible de penser à ce qui peut causer le comportement de l'enfant. Cela aide à pratiquer la discipline positive.

-Association Discipline positive France, Association Discipline Positive France, consulté le 23.10.2023, Jane NELSEN, La discipline positive, Marabout, Ed° 2019, 416 p. Durran, J. (2013). La discipline positive au quotidien à la maison (2e éd.). Save the Children.



Document 4 : L'éducation positive

L'éducation positive est l'application de la science de la psychologie positive (défendue par le psychologue Martin Seligman) dans un cadre éducatif. Également appelée éducation bienveillante ou pédagogie positive, cette approche alternative est fondée sur l'écoute des besoins de l'enfant. Elle exclut toute forme de violence à la place de laquelle elle propose des pratiques favorisant le bien-être et le respect mutuel.

L'éducation positive s'efforce de créer une culture scolaire qui favorise les relations bienveillantes et de confiance, encourage et soutient l'épanouissement des enfants et de la communauté. Elle se concentre sur des compétences spécifiques qui aident les élèves à développer des émotions positives, à renforcer leur résilience personnelle, à promouvoir la pleine conscience et à encourager un mode de vie sain.

L'éducation positive contribue également à des objectifs sociétaux tels que le bien-être et la qualité de vie, une société compatissante et inclusive, l'enracinement et l'engagement, ainsi qu'une société adaptable et résiliente.

Dans les écoles, la recherche montre que lorsque les élèves sont heureux-ses, ils et elles sont mieux à même de résoudre les problèmes, sont plus ouvert-es à la pensée critique et au raisonnement, et sont plus concentré-es. D'autres études révèlent que la satisfaction à l'égard de la vie et les résultats scolaires semblent avoir une influence réciproque.

Texte adapté de Audrey AKOUN, Isabelle PAILLEAU, Apprendre autrement avec la pédagogie positive, (re)donnez à vos enfants le goût d'apprendre, ed° Eyrolles, 2023, 284 p.

Mise en commun

Mettre l'accent sur les points suivants :

- La discipline positive et l'éducation positive, à la maison et à l'école, améliorent la réussite scolaire, augmentent la confiance en soi puisqu'elles favorisent les émotions agréables propices aux apprentissages.
- L'éducation positive et la discipline positive contribuent à la cohésion sociale et au partage des valeurs humaines (confiance, l'empathie, l'entraide) et des valeurs culturelles (sens de la communauté, respect des anciens et de la mère, valorisation de l'enfant comme symbole de richesse au sein de la famille, etc.).
- Dans l'éducation positive et dans la discipline positive, les postures de l'adulte sont : une autorité juste, constructive, ferme et bienveillante ; une écoute attentive ; un questionnement permanent sur les besoins profonds de l'enfant.
- Les pratiques à cultiver pour éviter les conflits à la maison et à l'école : appliquer la règle des 3R en cas de comportement inapproprié (voir Livret, **Éduquer pour réussir** Fiche-outil 1 p.18), dialoguer sur les émotions, encourager les enfants avec des mots appropriés (voir Livret **Éduquer pour réussir** Fiche-outil 15 p.46)

THÈME 3 : L'enfant et ses besoins



ACTIVITÉ 1.3 : les besoins de l'enfant

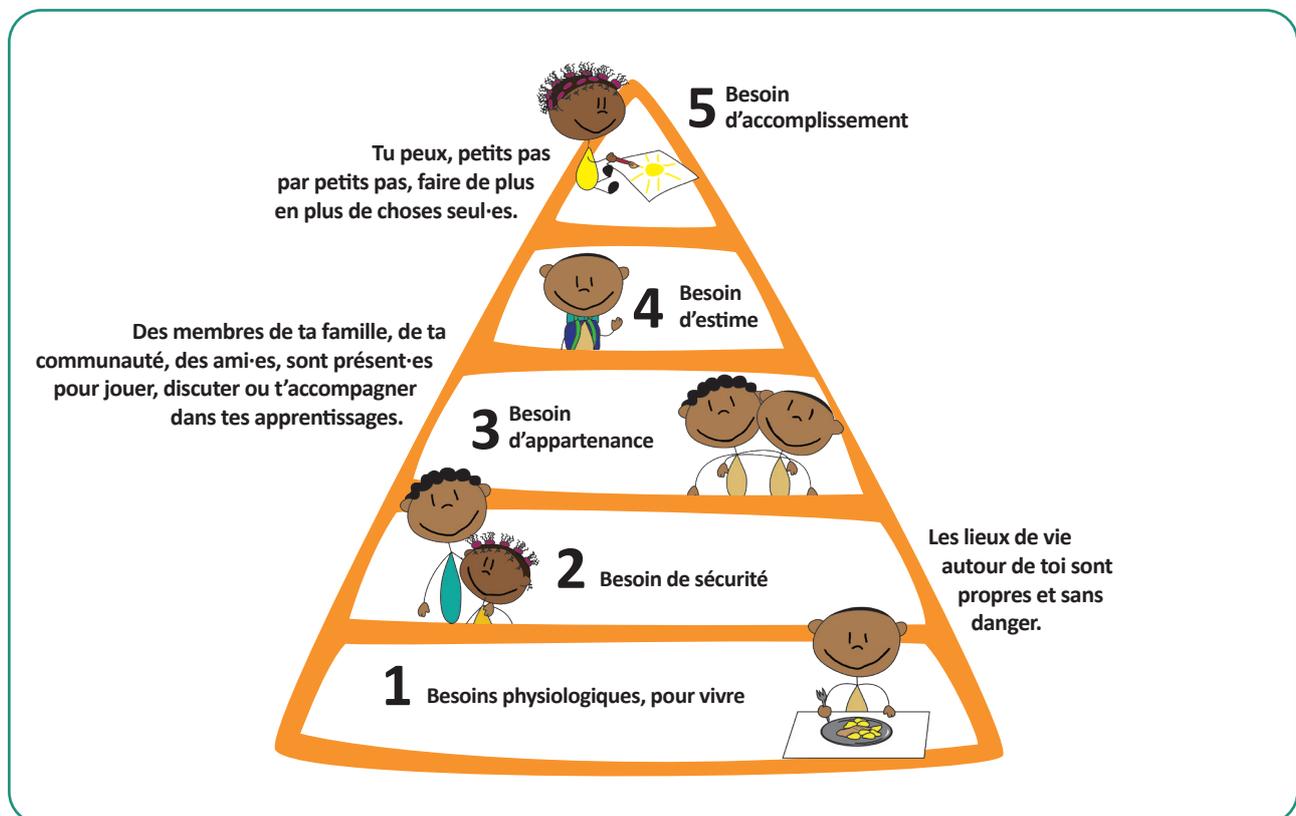
Recueil des représentations de participant·es

Le formateur ou la formatrice pose la question suivante : **Quels sont les besoins fondamentaux des enfants ?** Les participant·es formulent oralement leurs idées qui sont notées par le formateur ou la formatrice. Puis, ce dernier leur propose les pas suivants, en s'appuyant sur le document 5 et la fiche-outil 1 : Construire et utiliser une carte mentale (Séquence didactique p.10).

Travail à partir de textes théoriques



Document 5 : La pyramide des besoins de Maslow



- En s'appuyant sur le document 5 et en expliquant les cinq étages de la pyramide en allant du bas vers le haut, le formateur ou la formatrice rappelle quels sont les cinq besoins de l'enfant.
- En s'appuyant sur la Fiche-outil 1 de la séquence didactique, le formateur ou la formatrice aide les participant·es à construire collaborativement la carte mentale mobile de l'échelle des besoins de l'enfant.
- Au centre d'un flip chart ou du tableau noir, le formateur ou la formatrice dessine une forme (ovale, rectangle, nuage, etc...) et y inscrit « les besoins de l'enfant ». Il ou elle indique qu'il s'agit du sujet que les participant·es vont explorer.
- A partir de cette forme centrale, il ou elle trace 5 branches au bout desquelles il ou elle écrit les cinq besoins identifiés précédemment (document 5).

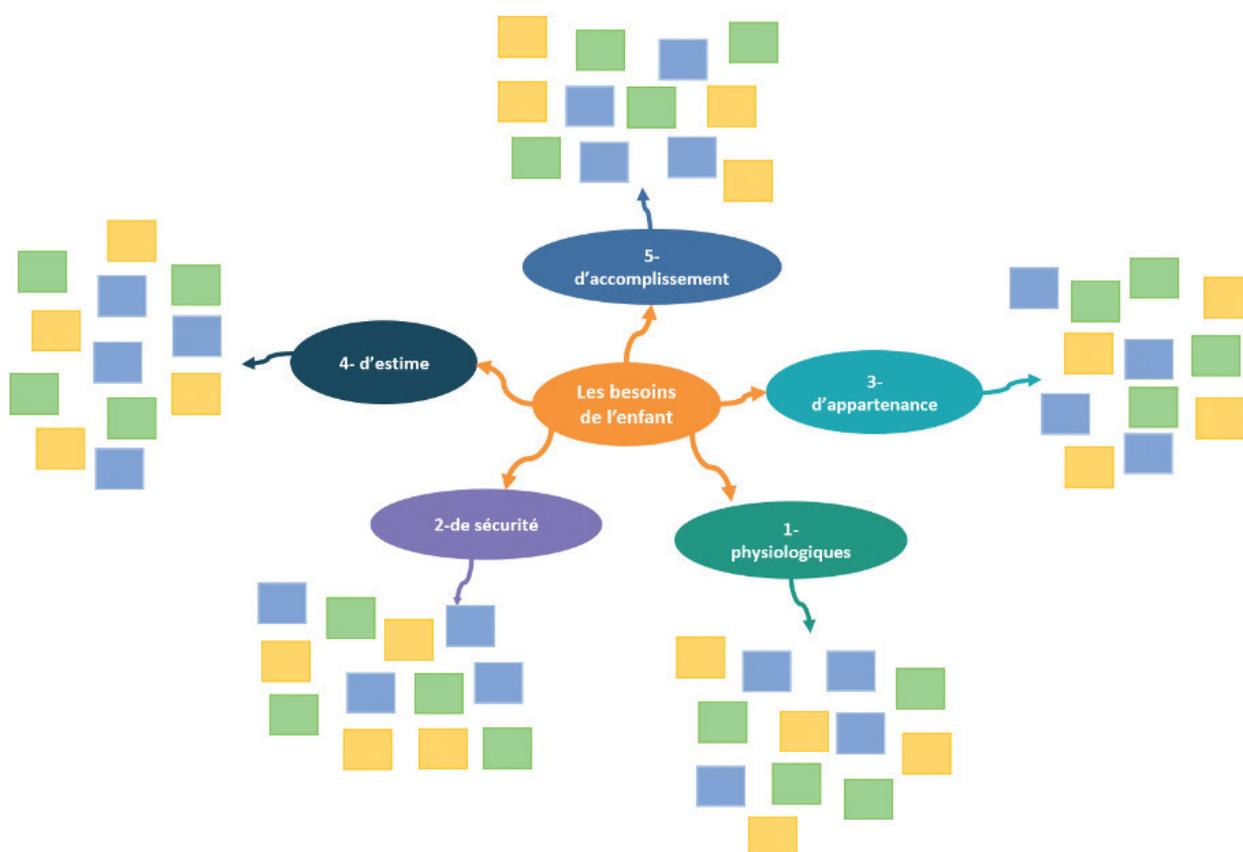
Ces cinq besoins sont les suivants :

1. Les besoins physiologiques
2. Le besoin de sécurité
3. Le besoin d'appartenance
4. Le besoin d'estime
5. Le besoin d'accomplissement

- Le formateur ou la formatrice distribue aux participant-es des post-it de trois couleurs différentes : bleus pour les enseignant-es, verts pour les parents, jaunes pour les autres acteurs et actrices de la chaîne éducative.
- Les participant-es (individuellement, en binômes ou en groupes) sont invité-es à écrire et ou à dessiner sur ces post-it leurs représentations, leurs habitudes, leurs idées pour répondre à ces cinq besoins de l'enfant.
- Au terme de ce temps de réflexion, à tour de rôle, les participant-es viennent positionner les post-it au bout des cinq branches sur le flip chart ou le tableau noir : les enseignant-es collent leurs post-it bleus, les parents collent leurs post-it verts, les autres acteurs et actrices de la chaîne éducative collent leurs post-it jaunes.

Ces éléments de réponse peuvent être eux-mêmes des points de départ pour de nouvelles branches auxquelles s'accrochent de nouvelles idées.

La carte mentale se construit donc progressivement de manière collaborative par les apports des participant-es comme dans l'exemple ci-dessous :



Mise en commun

Mettre l'accent sur les points suivants :

- On peut constater que les réponses des parents, des enseignant-es et des autres acteurs et actrices de la chaîne éducative se rejoignent, se recoupent : ils et elles ont donc des solutions conjointes pour aider les enfants à mieux réussir dans leurs apprentissages et à s'épanouir à la maison et à l'école.
- Si des divergences entre les réponses des parents, des enseignant-es et des autres acteurs et actrices de la chaîne éducative apparaissent, elles font l'objet d'échanges et de discussions encadrés par le formateur ou la formatrice.
- Tous les besoins de l'enfant sont importants. Ils doivent être pris en compte et alimentés tout au long de son développement.



ACTIVITÉ 1.4 : La pédagogie de projet pour assouvir les besoins de l'enfant

Le formateur ou la formatrice pose la question suivante : **Comment l'école et la famille peuvent-elles contribuer à nourrir les multiples besoins des enfants (besoin d'efficacité et d'estime personnelles ; besoin de stimulation et de jeu ; besoin d'appartenance sociale ; besoin de mouvement ; besoin d'autonomie ; besoin d'accomplissement) ?**

Le formateur ou la formatrice prend des notes et, en conclusion, rappelle que Graines de Paix propose des méthodes et des outils qui accompagnent les adultes et les jeunes dans ce processus de réponses à ces différents besoins.

Par la suite :

- Distribuer la séquence didactique.
- Faire découvrir la vue d'ensemble et faire vivre la mise en situation de la séquence didactique.

A la fin, expliquer que cette séquence didactique met en œuvre la pédagogie de projet et que, durant le deuxième jour de la formation, les participant-es vont vivre ensemble des activités de cette séquence, afin de leur permettre de découvrir cette démarche, de leur donner envie de la mettre en œuvre et de les outiller en ce sens.



ACTIVITÉ 1.5 : Les pratiques et les outils pédagogiques favorables à la réussite scolaire

Recueil des représentations de participant-es

- Rappel des objectifs de la formation.
- Partage des ressentis des participant-es sur les activités de la journée 1.
- Annonce du travail de la journée sur la séquence didactique avec la technique **Classe puzzle**.
Demander ce qu'est un puzzle, comment il fonctionne et les idées que les participant-es se font d'une classe puzzle.

Travail sur les textes théoriques et simulation des activités expérientielles

Organiser 3 groupes (A, B et C) de 6 binômes et donner les consignes (le nombre de groupes est modulable en fonction du nombre total de participant-es).

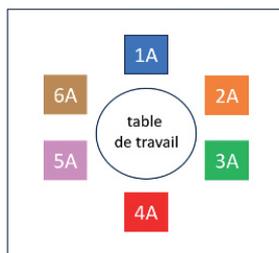
Consignes :

- Prendre connaissance des activités de la séquence didactique attribuées à chaque groupe.
- Expliquer comment l'activité en étude nourrit les besoins de l'enfant.
- Approfondir l'analyse avec les apports du texte théorique reçu.

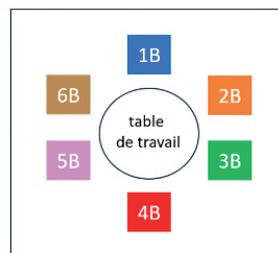
Etape 1 : Les groupes

Dans chaque groupe A, B ou C, chaque binôme est chargé d'étudier une des parties de la tâche (constituée de 3 consignes). Pour cela, le formateur ou la formatrice distribue à chaque binôme une fiche de travail selon les modalités indiquées dans le tableau ci-dessous.

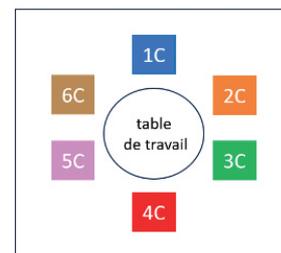
Au sein de son groupe, chaque binôme lit les documents et devient ainsi « expert-e » d'une des parties de la tâche.



Groupe A



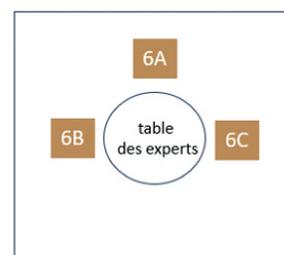
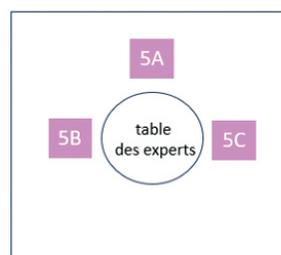
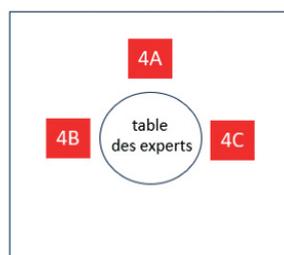
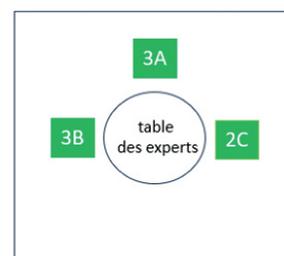
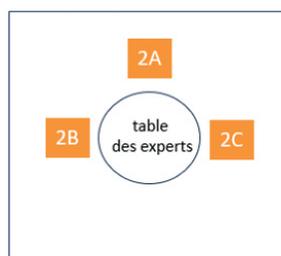
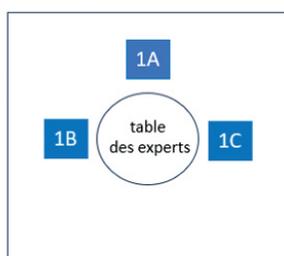
Groupe B



Groupe C

Etape 2 : Travail dans des « groupes d'expertes »

Les expert-es se réunissent en « groupes d'expert-es » pour échanger leurs idées sur la même partie qu'ils et elles ont étudiée précédemment. En confrontant leurs idées, ils et elles peuvent ainsi compléter, préciser, améliorer la compréhension des documents et de ce qu'ils et elles devront restituer à leur « groupe-puzzle. »



Etape 3 : Reconstitution des « groupes-puzzle » initiaux

Les « groupes-puzzles » initiaux se réunissent à nouveau. A tour de rôle, chaque expert·e s'exprime et expose aux autres membres du groupe les connaissances apprises sur sa partie.

Le formateur ou la formatrice encourage les autres membres du groupe à poser des questions pour obtenir des précisions.

Etape 4 : Mise en commun

Quand les échanges oraux sont terminés, chaque groupe peut synthétiser sur un tableau ou une grande feuille ce qu'il a appris.

La synthèse des apports de chaque groupe peut faire l'objet d'échanges oraux et de formalisations communes.

Matériel :

	GROUPES	Tâche		
		BESOINS	ACTIVITÉS DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE	APPORTS THEORIQUES
Partie 1	1A - 1B - 1C	Besoin de stimulation, de jeu et de résultats : Besoin d'être soutenu·e dans sa curiosité et ses exigences	Atelier 1 - Activités 1.1, 1.2 et 1.3 (tris)	Document 6 : Les émotions et les apprentissages
Partie 2	2 A - 2B - 2C	Besoin de compétence : Besoin de se sentir capable de réaliser les tâches demandées et que l'on progresse ; besoin de nourrir son sentiment d'efficacité	Atelier 2 - Activités 2.2 (lecture collaborative) et 2.4 (démarche de mathématique)	Document 7 : Comment l'enfant apprend-il et se développe-t-il en tant qu'humain ?
Partie 3	3A - 3B - 3C	Besoin de stimulation, de jeu et de résultats : Besoin d'être soutenu·e dans sa curiosité et ses exigences	Atelier 2 - Activité 2.6 (jeu de dominos)	Document 8 : Les filles et les garçons ont besoin de jouer pour grandir
Partie 4	4A - 4B - 4C	Besoin d'appartenance sociale : Besoin de se sentir faisant partie d'un groupe, d'avoir des relations stables, de pouvoir communiquer verbalement et non verbalement, de faire partie d'une communauté	Atelier 2 - Activités 2.1 à 2.4 (Étiquettes et tableau plurilingue, démarche de mathématique)	Document 9 : Comment apprendre quand on ne comprend pas ?
Partie 5	5A - 5B	Besoin de stimulation, de jeu et de résultats : Besoin d'être soutenu·e dans sa curiosité et ses exigences	Atelier 3- Activité 3.3 (économie circulaire avec les cordes)	Document 10 : Le rôle du mouvement dans les apprentissages
	5C		Atelier 1 - Activité 1.5 (Saynète)	Document 10 : Le rôle du mouvement dans les apprentissages
Partie 6	6A - 6B - 6C	Besoin d'autonomie et d'accomplissement : Besoin de se réaliser personnellement, d'élaborer un projet de vie personnel, d'être soutenu·e dans la réalisation de ses besoins et de ses objectifs personnels, d'être à l'origine de ses actions et de ses choix	Atelier 3 - Activités 3.5 et 3.6 (agir pour transformer le problème des déchets en solution)	Document 11 : L'Éducation au Développement Durable (EDD)



Document 6 : Les émotions et les apprentissages

De nombreuses études montrent qu'être « émotionnellement compétent » est essentiel au succès à l'école. Les compétences émotionnelles seraient, selon certaines recherches, parmi les compétences les plus importantes (avec les compétences cognitives) et parmi celles qui soutiennent les compétences scolaires de l'élève notamment au cours des premiers degrés de la scolarité.

Différentes raisons peuvent expliquer l'influence de ces compétences sur la réussite scolaire de l'enfant :

- Les aspects socio-émotionnels et ceux liés au tempérament de l'enfant sont indissociables et interdépendants des aspects relatifs aux compétences cognitives de l'enfant, principalement les fonctions exécutives qui sont centrales pour apprendre à l'école.
- Les élèves présentant de meilleures compétences émotionnelles seraient plus aptes à réguler des émotions négatives telles que l'anxiété, l'ennui ou la déception relative à leur performance scolaire.
- Pour apprendre et se développer, les élèves (et tout particulièrement les plus jeunes) ont besoin du soutien des adultes et des pairs. Ainsi, les élèves plus compétents sur le plan émotionnel gèreraient mieux le monde social dans lequel ils et elles sont amenés à évoluer, en formant de meilleures relations avec leurs enseignant-es, leurs pairs et leur famille. Cette capacité à mieux gérer les relations sociales influencerait ainsi indirectement la réussite scolaire de l'enfant en lui fournissant un « réseau de soutien social » qui le protégerait dans les moments de stress et le soutiendrait lorsqu'il est confronté à une nouvelle situation d'apprentissage requérant l'aide d'un expert (par exemple pair-e ou enseignant-e).

Ainsi, de nombreux bénéfices sur le plan académique et social devraient être constatés si ces compétences émotionnelles faisaient partie intégrante des pratiques d'enseignement quotidiennes en classe et à la maison.

Trois pratiques d'enseignement visant à promouvoir le développement des compétences émotionnelles :

- Nommer les émotions, car la labellisation des émotions chez soi et chez autrui constitue une première étape incontournable au développement de la régulation des émotions. L'habileté à labelliser les émotions renvoie à la capacité à « percevoir » les émotions ainsi qu'à la compétence relative à la « compréhension » des émotions, et plus spécifiquement l'habileté à « connaître le vocabulaire des émotions ».
- Promouvoir le dialogue, des discussions entre pairs et entre l'enseignant-e et ses élèves sur leurs émotions et leurs stratégies de régulation émotionnelle.
- Organiser le travail enseignant quotidien en intégrant un temps et un espace en classe dévolus au jeu de faire semblant, afin de pouvoir laisser les enfants éprouver, discuter, expérimenter, réguler des émotions complexes par le biais de situations fictives imaginées par eux dans un cadre sécurisant.

Extraits adaptés (sans les références bibliographiques) de Sylvie Richard, Philippe Gay, Édouard Gentaz. Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. Dans Raisons éducatives 2021/1 (N° 25), pages 261 à 287.



Document 7 : Comment l'enfant apprend-t-il et se développe-t-il en tant qu'humain ?

À cette question, Vygotsky, le psychologue russe qui a révolutionné la vision de l'enfant, répond :

1. L'enfant se développe en tant qu'être humain grâce à ses interactions avec son entourage (famille, école...). L'enfant apprend et se développe par le biais de ses rapports avec autrui, d'une part, et de ses propres efforts d'intégration, d'autre part. Le milieu social rend possible le développement psychologique de l'enfant parce qu'il contient la « forme finale » ou la « forme idéale » vers laquelle les « formes primitives » ou « formes élémentaires » de pensée de l'enfant vont évoluer. Le milieu est donc une source qui nourrit le développement de l'enfant et non pas un simple cadre dans lequel l'enfant se développe.
2. Au cours de son développement, l'enfant s'approprie et intériorise ce qu'il ou elle pratique avec les autres. Les fonctions psychologiques supérieures de l'enfant (mémoire, volonté, pensée verbale, etc.) apparaissent initialement comme des formes d'un comportement collectif de l'enfant, comme des formes de coopération avec d'autres personnes. Ce n'est qu'ensuite qu'elles deviennent des fonctions intériorisées, individuelles, une ressource propre à l'enfant, une fonction de sa personnalité. Le milieu agit ainsi en tant que source de son développement.
3. L'enfant développe ses capacités intellectuelles durant la résolution des tâches complexes qui font du sens pour

lui ou elle et lorsque celles-ci sont accompagnées par des adultes ou des pairs. Même lorsque l'enfant ne peut faire encore quelque chose de manière autonome (physiologiquement, intellectuellement, émotionnellement), il ou elle arrivera à le faire s'il ou elle est accompagné-e : à chaque pas, pour peu qu'on l'accompagne, l'enfant se forge des outils pour avancer. Ce n'est donc pas par la répétition des leçons que les enfants apprennent. Tout au contraire, c'est par l'expérimentation, la confrontation, la discussion, l'analyse guidée qu'il ou elle se forge de nouveaux outils pour penser et pour agir dans le monde.

4. L'apport de l'école en termes de connaissances scientifiques enrichit les formes de pensées de l'enfant à condition que l'enseignement-apprentissage arrive à mettre en relation les expériences et connaissances préalables de ce dernier. L'appartenance à un groupe « culturel », qui possède des outils mentaux et techniques et lui transmet un héritage culturel, fait de l'enfant un être humain apte à développer ses fonctions mentales supérieures d'ordre intellectuel propres à l'espèce humaine. L'école doit s'appuyer sur ces idées initiales de l'enfant pour fonder les apprentissages. Les enseignements-apprentissages des matières scolaires aident l'enfant à élargir ses expériences du monde.



Document 8 : Les filles et les garçons ont besoin de jouer pour grandir

Le jeu a un effet bénéfique sur le développement de l'enfant et devrait être valorisé par les parents.

Certains jeux stimulent l'activité imaginaire que les enfants choisissent d'investir comme le jeu du faire semblant. Dans ce type de jeu, l'enfant développe plusieurs capacités nouvelles : il ou elle apprend à se distancier du monde réel, à transformer le monde réel, à adopter des rôles et à attribuer des significations à des objets et des situations autres que celles dictées par la perception ; il ou elle apprend à parler de ce qui se passe dans le jeu. L'enfant joue le rôle, crée, adapte et met en scène le scénario qui se déroule. Le jeu de faire semblant favorise une expérience consciente particulière. Il permet potentiellement la prise de conscience de ce qui est vécu. Il permet à l'adulte d'avoir accès au point de vue de l'enfant, c'est-à-dire à sa compréhension des situations, des rôles ou des outils qu'il ou elle mobilise en jouant.

D'autres jeux stimulent la mémoire et augmentent la concentration, comme le jeu de dominos.

Dans les jeux de rôle et les saynètes les enfants utilisent le langage à plusieurs niveaux : pour négocier et décider des rôles et/ou du scénario, pour jouer le scénario, pour le réguler, etc.

Inspiré de : Anne Clerc-Georgy et Béatrice Maire Sardi (2020). Penser la didactique des apprentissages fondamentaux en articulant jeu et curriculum : l'exemple d'un théâtre de marionnettes avec des élèves de 4 à 6 ans. www.forumlecture.ch | www.leseforum.ch | forumlettura.ch – 1/202



Document 9 : Comment apprendre quand on ne comprend pas ?

Au Bénin, l'entrée à l'école, vers 6 ou 7 ans, constitue pour l'enfant une rupture totale d'avec ses habitudes linguistiques au sein de sa famille et de sa communauté. Il ou elle entame sa scolarité avec l'apprentissage aussi bien oral qu'écrit du français, langue qui lui est étrangère, sans référence aucune à sa langue maternelle qui constituait pourtant son référent socio-culturel et cognitif. Il en est ainsi tout au long de son cursus scolaire.

Les enfants qui étudient dans une langue qui ne leur est pas familière font face à une double difficulté : ils et elles doivent non seulement apprendre à maîtriser de nouveaux concepts et de nouvelles compétences, mais ils et elles doivent le faire en utilisant des termes qu'ils et elles ne comprennent pas (Bühmann et Trudell, 2007 ; Pinnock, 2009b). Cela joue sur leur assiduité et leurs résultats scolaires (Pinnock, 2009b).

Plusieurs études montrent que permettre aux filles d'étudier dans leur langue maternelle a des conséquences positives sur leurs taux de scolarisation et de réussite, principalement parce qu'elles sont moins exposées que les garçons aux langues parlées en dehors de chez elles et ont donc plus de difficultés lorsque la langue utilisée à l'école n'est pas leur langue maternelle (Benson, 2004, 2005).

Pour garantir que les enfants puissent acquérir de solides compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, les écoles doivent enseigner le programme dans une langue qu'ils et elles comprennent. Une approche bilingue (ou multilingue) combinant un enseignement continu dans la langue maternelle de l'enfant en parallèle avec l'introduction d'une deuxième langue, peut améliorer les acquis de la deuxième langue et des autres matières (UNESCO, 2016:3).

*<https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/fiches-pratiques/ameliorer-les-apprentissages/langue-denseignement>
UNESCO. Comment apprendre, quand on ne comprend pas? Rapport mondial de suivi sur l'éducation: document de référence 24, 2016.*



Document 10 : Le rôle du mouvement dans les apprentissages

Dans son livre *L'esprit absorbant de l'enfant (1949)*, Maria Montessori écrit : « *Quand le développement mental est en discussion, de nombreuses personnes se demandent ce que le mouvement vient faire là-dedans, car nous sommes en train de parler de l'esprit. Et quand nous pensons à l'activité intellectuelle, nous imaginons toujours des gens assis, immobile, sans bouger. Mais le développement mental doit être connecté au mouvement et dépendre de lui. Il est vital que les théories et pratiques de l'éducation prennent en compte cette idée.* »

Apprendre en mouvement peut améliorer le processus d'apprentissage : autoriser l'enfant à bouger en même temps qu'il révise sa leçon ou fait un exercice. Le mouvement motive, augmente la mémorisation.

Apprendre par le mouvement pour faciliter le processus d'apprentissage : l'activité de mouvement est choisie pour sa finalité d'apprentissage. Par l'expérience corporelle, l'élève prend conscience de certaines associations cognitives.

Apprendre en mouvement | Fondation suisse pour la santé (courverte.ch)



Document 11 : L'Éducation au Développement Durable (EDD)

Extrait 1 :

Le concept de développement durable (Sustainable Development) a été introduit en 1987 par le rapport dit Brundtland (Our Common Future) qui en donne la définition suivante : « mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs » (Clément, 2004). Il fut adopté lors du Sommet de la Terre (Conférence mondiale des Nations Unies sur l'environnement) de Rio en juin 1992, sur la base d'un double constat d'urgence à l'échelle mondiale : écologique (changement climatique, biodiversité, ressources fossiles, etc.) et sociale (inégalités, satisfaction des besoins de base, etc.). Il a pour objectif d'aboutir à un état d'équilibre entre trois piliers : le social, l'économique et l'environnemental.

La notion recouvre les trois aspects fondamentaux du développement et de la qualité de vie de nos sociétés : le développement économique, la protection de l'environnement et le développement social et humain. L'économie est le moteur du développement durable car elle permet l'amélioration des conditions sociales, en prenant en compte les contraintes que pose la préservation de l'environnement. Le jeu entre ces trois composantes engendre les trois propriétés du développement durable : équitabilité, viabilité, vivabilité.

Ces 3 piliers peuvent être représentés sous la forme d'un diagramme qui en offre une représentation à la fois mnémotechnique, harmonieuse et systémique.

Géoconfluences, Ressources de géographie pour les enseignants Développement durable — Géoconfluences (ens-lyon.fr), site consulté le 22.11.2023



Extrait 2 :

Sur le plan cognitif, l'Éducation au Développement Durable (EDD) requiert de mobiliser une approche systémique du développement durable (DD). Cela induit, dès l'école primaire, la prise en compte des trois « piliers » du DD (les questions écologiques, sociales et économiques) et la mise en relation de phénomènes relevant de ces différents domaines (voir schéma infra).

Penser la complexité nécessite de décloisonner les disciplines scolaires par la mise en place d'une inter- ou transdisciplinarité. De plus, l'EDD repose sur l'apprentissage du doute critique et de la réflexion dans l'incertitude (Considère et Tutiaux-Guillon, 2013).

La question des valeurs, plus particulièrement celles de responsabilité (aujourd'hui et pour demain) et de solidarité (intergénérationnelle et interpersonnelle) est également centrale. Pour la formation du futur citoyen sont également en jeu la capacité à prendre en compte une diversité des points de vue, dans la construction d'une culture du débat, du compromis démocratique et de l'intérêt commun.

*L'éducation au développement durable, entre discours didactiques et actualisation dans la classe : l'étude d'un écoquartier à l'école primaire.
Anne Glaudel, Thierry Philippot, Dans Recherches en didactiques 2020/2 (N° 30), pages 35 à 53*



Évaluation du module

Ce module sera évalué selon la modalité d'auto-évaluation. La fiche ci-dessous est distribuée aux participant-es, puis ramassée. Un partage oral des ressentis est aussi à encourager.

Sur une échelle de 0 à 10, comment est-ce que j'évalue mon appropriation de ce module ?

1. Je comprends pourquoi des nombreux enfants Béninois échouent à l'école.



2. Je me sens capable d'identifier les besoins des enfants.



3. Je me sens capable de mobiliser certains outils pour renforcer l'apprentissage du français et des mathématiques chez l'enfant .



4. Je me sens capable d'aider l'enfant dans ses apprentissages et ainsi à accroître son sentiment d'efficacité et d'estime de soi.



5. Je me sens capable de mobiliser certains outils pour développer chez l'enfant les compétences socio-émotionnelles lui permettant de s'épanouir et de réussir à l'école.



6. Je me sens capable de mettre en œuvre, en partie ou en totalité, la séquence didactique "Pourquoi et comment devons-nous nous occuper de nos déchets ?", en classe ou dans des espaces non scolaires.



MODULE 2

Violence et violence extrême



La violence contre les enfants est un fait au Bénin. Selon l'UNICEF, 91% des enfants béninois sont victimes d'au moins une forme de violence (dont les châtimements corporels). Lors de la célébration de la Journée de l'Enfant Africain (JEA) au Bénin le 16 juin 2022, les enfants du département de l'Atacora ont invité les autorités à défendre leurs droits de mener une bonne vie, exempte de toute forme de violence :

« Nous, enfants du département de l'Atacora, plaidons pour que les autorités du pays, quel que soit leur rang et leur niveau d'intervention, agissent et prennent des actions fortes pour que plus jamais, les enfants du Bénin, ne soient impactés par des pratiques néfastes affectant leurs droits ». Emmanuella Koukoui, 15 ans, Deuxième Adjoint au Maire Enfant de la commune de Natitingou ce 16 juin 2022, à la Maison des Jeunes de la municipalité <https://www.unicef.org/benin/recits/journ%C3%A9e-de-lenfant-africain-2022>.

Les pratiques néfastes mentionnées par les enfants durant les débats étaient, entre autres, la non-scolarisation des enfants, les grossesses en milieu scolaire, le harcèlement sexuel, le mariage des enfants, le viol des enfants, le travail forcé, les sacrifices d'enfants et la négligence des enfants. Les préjudices causés par ces différentes formes de violence ont un impact négatif sur la dignité, l'intégrité, le développement physique, psychosocial et moral ainsi que sur la santé des enfants.

Sur le plan social et sécuritaire, au nord du Bénin, les attaques terroristes se multiplient et impactent négativement l'accès des enfants, adolescent·es et jeunes à l'éducation avec une forte augmentation du nombre d'écoles fermées. À Matéri, à Karimama et Baniakoara, quelques mois après le début de l'année scolaire 2022-2023, une dizaine d'écoles primaires publiques ont été fermées en raison de menace terroriste. De nombreux·ses apprenant·es ont été transféré·es dans d'autres écoles, mais plusieurs autres n'ont pas pu s'inscrire dans un autre établissement. Cette situation de privation d'un droit fondamental attriste les enfants : *« Je ne me sens pas bien depuis la fermeture de notre école » Sahgui, écolier en classe de CE2, à l'école primaire de Koualou, Matéri.* Et elle n'est pas sans conséquence sur l'avenir des enfants : *« Sans éducation, les enfants seront aux prises avec un avenir dépourvu d'espoir. La vie d'un enfant déscolarisé est une tragédie faite de potentiel non réalisé et d'opportunités manquées » (Fonds des Nations Unies pour l'enfance, no. de SOS Enfants, 2019).* Par ailleurs, cette situation sécuritaire actuelle accentue le travail des enfants et le mariage précoce. De nombreuses filles sont placées comme domestiques, dans des familles au Togo, et beaucoup d'enfants sont envoyés à Banikoara pour travailler dans les champs de coton. Des petites filles sont données en mariage par crainte qu'elles soient « détournées ».

Ce module porte sur ces deux thèmes interconnectés : la **violence contre les enfants** et la **violence extrême** qui les empêchent de jouir du droit à l'éducation. Quelles sont les causes et les manifestations de la violence contre les enfants au sein de la famille et à l'école ? Quelles sont les conséquences de la violence sur le développement de l'enfant à court et à long termes ? Comment soutenir un enfant victime de violence ? Qu'est-ce que l'extrémisme violent ? Quels sont les facteurs de l'extrémisme violent et les signes de radicalisation ? Comment prévenir l'extrémisme violent ?

A la fin de ce module, les participant·es sont capables de :

- comprendre les processus (les facteurs de risque individuels et les vecteurs structurels) qui engendrent la violence et l'extrême violence.
- reconnaître les cas de violence et les cas d'extrémisme violent.
- comprendre l'impact de la violence sur le développement de l'enfant.
- déterminer les facteurs de risque au sein de leur communauté et contribuer à prévenir ou à contrer la violence et l'extrémisme violent à leur échelle.

THÈME 1 : Les formes de violence subies par les enfants



ACTIVITÉ 2.1 : Analyse des cas de violence contre les enfants au Bénin

Recueil des représentations des participant-es

Le formateur ou la formatrice rappelle les objectifs de la formation, et présente les données exposées dans l'introduction de ce module. Il ou elle invite les participant-es à exprimer leurs ressentis sur cette réalité.

Ensuite, en reprenant le dispositif de la classe puzzle découvert et mis en œuvre dans le module 1, il ou elle organise des groupes pour traiter les consignes ci-dessous.

Travail sur les textes théoriques

Consignes :

1. Prendre connaissance d'un cas de violence :
 - Identifier/caractériser la violence subie par l'enfant.
 - Identifier les signes ou changements de comportement chez l'enfant.
 - Identifier les mesures prises par l'adulte dans le cas étudié.
2. Approfondir la compréhension du cas par l'analyse des facteurs de la violence.

	Groupes	Études de cas	Facteurs de la violence
Partie 1	1A-1B-1C	Cas 1- Koffi l'orphelin	Document 16
Partie 2	2A-2B-1C	Cas 2- La souffrance d'Awa	Documents 15 et 16
Partie 3	3A-3B-3C	Cas 3- Apalo et les menaces du maître	Document 14
Partie 4	4A-4B-4C	Cas 4- Le calvaire de Maniga	Document 17
Partie 5	5A-5B-5C	Cas 5- Kalvi la domestique	Documents 13 et 15
Partie 6	6A-6B-6C	Cas 6- Le travail forcé d'Eva	Document 16



Document 12 : Six cas de violence contre les enfants

Cas 1 : Koffi l'orphelin

Koffi est un garçon de 8 ans. Il vit chez son oncle Kouamé depuis que ses parents sont décédés dans un accident de la circulation deux ans plus tôt. Les débuts se sont bien passés. Mais quelques mois après, la femme de son oncle l'accuse d'être un sorcier, elle affirme qu'il est à l'origine des multiples décès dans la famille et de son incapacité à faire des enfants. Pour la moindre faute commise Koffi est sévèrement battu et privé de nourriture, il est devenu triste et ne joue presque plus avec ses amis. Ses résultats scolaires sont en baisse. Son oncle le confie à un guérisseur pour le « délivrer ».

Cas 2 : La souffrance d'Awa

Awa est une élève de 13 ans, c'est une très belle jeune fille. Sa famille étant très pauvre, elle a été placée chez le couple Keita où elle aide Madame, dans son restaurant, après les cours. Elle dort dans la même chambre que Seydou le fils aîné du couple qui, depuis quelques temps, l'agresse sexuellement. Il la menace de mort si elle le dénonce, et Awa garde le silence. Quand il fait nuit, elle n'arrive pas à trouver le sommeil et a très peur. Le maître a constaté qu'Awa dort beaucoup en classe et qu'en plus elle est très angoissée. L'enseignant a rassuré la jeune fille et l'a mise en confiance. Lors d'un entretien, Awa prend courage et lui raconte son problème. Le maître l'amène à l'hôpital pour des soins et rencontre les parents de Seydou pour discuter du problème.

Cas 3 : Apalo et les menaces du maître

Apalo est en classe de CM2. Cette année, il doit présenter l'examen du CEPE et le concours d'entrée en 6ème. Dès le 1er jour de classe, le maître, M. Sah, s'est adressé à tous et toutes les élèves de la classe en ces termes : « notre classe

doit avoir le meilleur résultat aux examens de fin d'année ; tous ceux qui n'apprendront pas leurs leçons seront sévèrement punis et je n'hésiterai pas à les chicoter s'ils n'ont pas de bonnes notes dans les devoirs ou ne donnent pas de bonnes réponses aux questions pendant les cours ». Une fois rentré à la maison, Apalo travaille beaucoup. Il ne mange plus et ne sort plus jouer avec ses amis. Sa maman s'inquiète. Un jour, il se confie à elle et lui dit qu'il a très peur de retourner à l'école dans la classe du maître tenant le CM2. Sa mère le rassure et va rencontrer le Directeur d'école, qui à son tour échange avec le maître de CM2.

Cas 4 : Le calvaire de Maniga

Ali, un grand garçon de 16 ans, et Maniga, 10 ans, fréquentent la même école.

Presque tous les jours à l'école, pendant la récréation, Ali oblige Maniga à lui remettre son argent de poche après lui avoir donné quelques violents coups de poing dans le ventre et des paires de gifles pour l'intimider.

Maniga a des marques sur le visage. Il a très peur et ne se sent plus en sécurité à l'école.

Le Directeur de l'école, ayant constaté que Maniga n'est plus le même, échange avec lui pour connaître les raisons de son comportement. Après les explications de Maniga, le Directeur convoque les deux enfants dans son bureau pour discuter avec eux.

Cas 5 : Kalví la domestique

Codjovi est gardien dans une grande boutique de Cotonou. Il a beaucoup d'enfants. Il a souvent besoin d'un peu plus d'argent pour nourrir sa nombreuse famille, il place Kalví, sa fille de dix ans, auprès de la femme de son patron.

Kalví, la petite domestique, n'est pas du tout heureuse. Elle dort dans un coin de la cuisine. Elle mange les restes de repas. Elle se lève tôt et se couche tard. Elle travaille trop. Elle est souvent fatiguée. La patronne n'a pas pitié d'elle. Kalví est battue pour la moindre faute.

Plus d'une fois, la petite domestique a voulu se sauver et rejoindre ses parents. Mais Kalví aime son père et ne veut pas lui faire de la peine. Elle accepte donc de souffrir pour aider sa famille.

Un jour, la patronne demande à Kalví d'enlever la casserole de sauce du foyer. La casserole lui glisse entre les mains et la sauce se renverse sur ses jambes. Kalví crie. Fâchée, la patronne se jette sur sa domestique et il bat sauvagement. Kalví tombe évanouie. Elle ne bouge plus. Elle ne crie plus. Elle respire à peine. Kalví est conduite de toute urgence à l'hôpital où elle reçoit beaucoup de soins. Le troisième jour, la domestique revient à la vie. « Vous avez beaucoup de chance, dit le docteur à la patronne. Si Kalví était morte, le juge vous aurait fait jeter en prison. Une enfant placée à les mêmes droits que vos propres enfants. Ne l'oubliez, pas madame. »

Cas 6 : Le travail forcé d'Eva

Eva a 13 ans, elle est porte de lourdes charges de marchandises au marché du matin au soir depuis si longtemps qu'elle n'arrive pas à estimer le temps qu'elle a déjà passé à exercer cette activité.

« J'ai commencé il y a si longtemps, ma mère ne nous a pas mis à l'école parce que nous n'étions pas dociles. Donc je suis restée à ses côtés au marché. En fin de journée je peux avoir 800 ou 1500. Parfois il y a des bagages lourds parfois, j'ai mal aux hanches et au cou ». Eva était souvent en colère contre les adultes et agressive envers ses pairs.

Une ONG a repéré sa souffrance et l'a amenée chez le médecin. Celui-ci a constaté une déformation de sa structure osseuse et lui a conseillé de quitter ce travail en expliquant que ça dépasse ce que sa structure physique peut supporter.



Document 13 : Les facteurs juridico-judiciaires de la violence au Bénin

Les phénomènes compris dans le terme de « violence à l'égard de l'enfant » sont complexes et multidimensionnels. Ils trouvent leur origine dans une donnée anthropologique fondamentale : c'est l'adulte qui détient le pouvoir de déterminer la substance et la teneur de ses relations avec l'enfant. L'enfant ne peut que les accepter ou subir, au moins jusqu'à son adolescence. En plus de cette dissymétrie irréductible, les autres facteurs qui contribuent au phénomène se situent à des différents niveaux selon les caractéristiques individuelles, familiales, sociales et économiques spécifiques des personnes impliquées et selon le contexte socioculturel et politico-institutionnel plus ample. Cependant, d'une manière générale, toute forme de violence, abus et exploitation à l'égard de l'enfant est plus ou moins directement mise en corrélation avec plusieurs facteurs parmi lesquels :

Les facteurs juridico-judiciaires : au Bénin, comme dans d'autres pays de la région, il existe un écart important entre le statut juridique de l'enfant - les droits qui lui sont reconnus dans la législation - et son statut sociologique - les droits et les obligations que la société lui attribue. Dans la vie publique, l'enfant peine à être vu et traité comme une personne à part entière et comme un citoyen porteur de droits spécifiques. L'intérêt supérieur de l'enfant, protégé par la législation, est subordonné largement aux intérêts des adultes, de la communauté, des institutions. Les institutions censées appliquer la Loi minimisent les infractions commises à l'égard des enfants et se montrent dysfonctionnelles dans le traitement des cas les concernant.

Politique Nationale de Protection de l'Enfant, Ministère des Affaires sociales et de la Microfinance, République du Bénin, 2014



Document 14 : Les facteurs politico- institutionnels de la violence au Bénin

Les phénomènes compris dans le terme de « violence à l'égard de l'enfant » sont complexes et multidimensionnels. Ils trouvent leur origine dans une donnée anthropologique fondamentale : c'est l'adulte qui détient le pouvoir de déterminer la substance et la teneur de ses relations avec l'enfant. L'enfant ne peut que les accepter ou subir, au moins jusqu'à son adolescence. En plus de cette dissymétrie irréductible, les autres facteurs qui contribuent au phénomène se situent à des différents niveaux selon les caractéristiques individuelles, familiales, sociales et économiques spécifiques des personnes impliquées et selon le contexte socioculturel et politico-institutionnel plus ample. Cependant, d'une manière générale, toute forme de violence, abus et exploitation à l'égard de l'enfant est plus ou moins directement mise en corrélation avec plusieurs facteurs parmi lesquels :

Les facteurs politico-institutionnels : les faiblesses du système national d'état civil, l'accès limité à la santé reproductive, les défaillances du système éducatif, l'étrécissement des opportunités d'apprentissage et d'insertion socioéconomique pour les enfants qui quittent précocement l'école, la presque inexistence de filets sociaux pour les familles très démunies et finalement une présence limitée des services de prévention et de protection sur le territoire sont autant d'éléments qui contribuent à la persistance des phénomènes qui se rattachent à la violence.

Politique Nationale de Protection de l'Enfant, Ministère des Affaires sociales et de la Microfinance, République du Bénin, 2014



Document 15 : Les facteurs socio-économiques de la violence au Bénin

Les phénomènes compris dans le terme de « violence à l'égard de l'enfant » sont complexes et multidimensionnels. Ils trouvent leur origine dans une donnée anthropologique fondamentale : c'est l'adulte qui détient le pouvoir de déterminer la substance et la teneur de ses relations avec l'enfant. L'enfant ne peut que les accepter ou subir, au moins jusqu'à son adolescence. En plus de cette dissymétrie irréductible, les autres facteurs qui contribuent au phénomène se situent à des différents niveaux selon les caractéristiques individuelles, familiales, sociales et économiques spécifiques des personnes impliquées et selon le contexte socioculturel et politico-institutionnel plus ample. Cependant, d'une manière générale, toute forme de violence, abus et exploitation à l'égard de l'enfant est plus ou moins directement mise en corrélation avec plusieurs facteurs parmi lesquels :

Les facteurs socio-économiques : la pauvreté de nombreuses familles associée au nombre élevé d'enfants, leur incapacité à garantir la satisfaction des besoins de base et l'éducation des enfants, le faible niveau d'éducation et ou d'alphabétisation des parents, les dérives et les reconfigurations de la composition et de l'économie familiale suite à l'urbanisation et à la modernisation, l'attribution très précoce d'un rôle économique aux enfants, la demande élevée de la main d'œuvre enfantine à bas coût sont des facteurs qui contribuent au recours à des stratégies individuelles et familiales de subsistance qui sont très dommageables pour les enfants.

Politique Nationale de Protection de l'Enfant, Ministère des Affaires sociales et de la Microfinance, République du Bénin, 2014



Document 16 : Les facteurs socio-culturels de la violence au Bénin

Les phénomènes compris dans le terme de « violence à l'égard de l'enfant » sont complexes et multidimensionnels. Ils trouvent leur origine dans une donnée anthropologique fondamentale : c'est l'adulte qui détient le pouvoir de déterminer la substance et la teneur de ses relations avec l'enfant. L'enfant ne peut que les accepter ou subir, au moins jusqu'à son adolescence. En plus de cette dissymétrie irréductible, les autres facteurs qui contribuent au phénomène se situent à des différents niveaux selon les caractéristiques individuelles, familiales, sociales et économiques spécifiques des personnes impliquées et selon le contexte socioculturel et politico-institutionnel plus ample. Cependant, d'une manière générale, toute forme de violence, abus et exploitation à l'égard de l'enfant est plus ou moins directement mise en corrélation avec plusieurs facteurs parmi lesquels :

Les facteurs socio-culturels : la vision prédominante selon laquelle l'éducation de l'enfant doit être sévère tant dans le milieu familial que scolaire de même que certaines croyances et pratiques socioculturelles sont en pleine contradiction avec le droit de l'enfant à la protection. Le caractère communautaire de la perception de l'enfant par la société est souvent évoqué comme cause de la tolérance de certaines formes de violences à leur égard.

Politique Nationale de Protection de l'Enfant, Ministère des Affaires sociales et de la Microfinance, République du Bénin, 2014



Document 17 : Qu'est-ce que le harcèlement ?

Le harcèlement se définit comme une forme de violence qui vise à déstabiliser, inférioriser, isoler, marginaliser voire exclure une ou plusieurs personnes. Le harcèlement est une forme d'abus d'une position de pouvoir et peut se manifester par des actes de violence physique et/ou psychologique. On rencontre des situations de harcèlement partout et dans toutes sortes de relations sociales : à l'école, entre professeur-es et élèves, sur le lieu de travail, dans l'espace public...

Les victimes souffrent du harcèlement subi parfois des années plus tard. Cela peut se traduire de différentes manières : insomnie, perte de confiance en soi – une personne chaleureuse et ouverte devient méfiante et effacée –, troubles de la concentration, oublis, anxiété sociale, dépression, etc. À cela s'ajoutent les manifestations caractéristiques de l'angoisse et de l'anxiété : migraines, maux de dos, de ventre, ulcères, asthme, crises de tétanie, etc. Enfin, les victimes peuvent développer des addictions à différentes substances : tabac, alcool, psychotropes, etc.

Les particularités du harcèlement à l'école :

- Les agressions (humiliations, insultes, exclusions, dégradations matérielles, rackets, coups, etc.) sont systématiquement dirigées sur une même personne et se répètent sur une longue durée.
- Les agressions visent souvent à l'exclusion d'un groupe.
- Les élèves harceleur-euses sont fréquemment des pairs de la classe.
- La victime, placée en position de faiblesse, ne peut se protéger seule. Elle peut penser être responsable du harcèlement.
- Pour les témoins, c'est la loi du silence qui prévaut, ce qui perpétue la situation de harcèlement.
- Les victimes appellent rarement à l'aide en raison d'un sentiment de honte ou de culpabilité.
- Beaucoup d'épisodes – pris individuellement - ne sont pas clairement reconnaissables comme agressions. La proportion de cas où l'adulte identifie le harcèlement est faible.
- Une différence entre la victime et les agresseur-euses est souvent à l'origine du harcèlement.
- Un-e élève isolé-e court un risque accru de harcèlement.

Les causes du harcèlement :

Le harcèlement est une réaction forte liée à la peur d'être exclu-e du groupe. La faiblesse est vécue comme un danger. En agressant l'autre, le ou la harceleur-euse croit qu'il ou elle est plus fort-e. Le ou la harceleur-euse est quelqu'un en souffrance et en besoin. Il est intéressant de noter que harceleur-ses et harcelé-es partagent un certain nombre de caractéristiques sur le plan de la vulnérabilité, en particulier le mal-être et la faible estime de soi. C'est cette estime de soi qui amène le plus souvent le ou la harceleur-se à faire usage de la violence comme exutoire et moyen de positionnement social dans un groupe.

Mise en commun

Mettre l'accent sur les points suivants :

Différents signaux doivent alerter les adultes sur les cas de violence chez l'enfant :

- Enfant devenu-e triste
- Enfant qui ne joue presque plus avec ses ami-es.
- Résultats scolaires en baisse
- Enfant qui dort beaucoup en classe
- Enfant très angoissé-e
- Enfant qui travaille trop
- Enfant qui ne mange plus
- Enfant qui a peur de retourner à l'école
- Enfant qui a des marques sur le visage ou sur le corps
- Enfant qui change de comportement, qui n'est plus le ou la même

Les actions à mener dans des tels cas :

- Rassurer l'enfant victime
- Organiser un entretien avec l'enfant victime pour recueillir les informations
- Convoquer les adultes qui peuvent intervenir auprès des auteurs de violence
- Amener la victime à l'hôpital ou au centre de santé
- Convoquer les auteurs ou autrices des violences

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les différentes formes de violence à l'égard de l'enfant parmi lesquels des facteurs socio-culturels, socio-économiques, etc. Nous pouvons agir sur ces différents facteurs pour mieux protéger les enfants.

Les enfants victimes de violence en classe et à la maison sont plus vulnérables aux influences négatives de l'environnement et en grandissant, ils peuvent devenir la cible privilégiée des activités de radicalisation et de recrutement des organisations extrémistes violentes.

Un enfant qui est respecté-e, aimé-e et valorisé-e à la maison et à l'école, qui développe un sentiment d'efficacité et de bien-être, construit une résilience lui permettant de résister aux discours de haine et aux actes de violence. Il devient aussi un agent de paix dans son entourage, et s'engage pour le bien-commun.



ACTIVITÉ 2.2 : Les effets de la violence et de la bienveillance sur le développement de l'enfant

Recueil des représentations des participant·es

Le formateur ou la formatrice invite les participants à réfléchir à la manière dont ils ont vécu leur enfance, l'adolescence et le passage à la vie adulte, en y identifiant des moments clés et des tournants de leur vie. Il leur pose les questions suivantes :

- Quels sont les grands événements de votre vie qui ont façonné votre histoire ?
- Le cours de votre vie a-t-il été façonné par de grands moments de douleur ou de souffrance (qu'il s'agisse de la vôtre ou non) ?
- Ou par des événements de grande envergure (à l'échelle locale, régionale ou mondiale) ?
- Quel était votre âge approximatif à chaque étape clé ?
- Pensez aux différentes personnes qui vous ont accompagnés tout au long de ce parcours. Certaines relations ont-elles été plus importantes à certains moments de votre vie ? Qui a eu la plus grande influence sur ce que vous êtes aujourd'hui ?

Les personnes volontaires peuvent s'exprimer au sujet de leur souvenirs.

Travail sur les textes théoriques

Les participant·es travaillent en binômes un des textes ci-dessous, avec la technique **Comparaison des notes personnelles**.



Document 18 : Conséquence de la violence sur le développement des enfants

A la maison comme à l'école, de nombreux enfants subissent des violences de la part des adultes qui y ont recours comme méthode éducative. L'étude de Waller, Gardner, & Hyde (2013, p. 593-608) fait le bilan de 30 études sur les éducations punitives et sévères. Elle conclut que les effets sont déplorables et totalement contraires au but recherché par les adultes. Ce type d'éducation n'améliore pas du tout le comportement de l'enfant et de l'adolescent, au contraire, cela les rend insensibles, durs, sans empathie ; et elle débouche souvent sur des conduites antisociales (agressivité, vol, drogues) (Gershoff, & Grogan-Kaylor, 2016).

Quand l'enfant est entouré d'adultes durs, rigides, non empathiques, des conséquences sont observables sur sa santé physique, psychologique et sur son intellect. Les humiliations physiques, verbales, les punitions, les menaces provoquent en général de très grandes souffrances, des névroses, des troubles fonctionnels ou psychogènes qui peuvent produire un traumatisme durable et avoir des effets redoutables sur le cerveau de l'enfant. Si le sentiment de dévalorisation, d'humiliation, d'amour propre blessé est quotidien, répété, il peut amener à des maladies, des réactions pathologiques, des troubles du développement, voire diminuer la neurogenèse et même provoquer la destruction de neurones dans des structures cérébrales très importantes (cortex préfrontal, le cortex orbito-frontal, l'hippocampe) (Teicher, Anderson, Ohashi, & Polcari, 2014).

Graines de Paix, Référentiel de compétences des enseignants du préscolaire au secondaire, pour la PEV-E, l'EED et l'approche genre, Révision du rapport de revue documentaire, p.21, Unesco, 2023



Document 19 : Les enfants grandissent : présentation générale

L'enfant se développe physiquement, intellectuellement et émotionnellement. Ainsi son raisonnement et ses sentiments changent aussi selon l'âge. Son développement est grandement influencé par l'environnement et les relations qu'il maintient avec son entourage. En effet, des études montrent que l'exposition de jeunes enfants à des interactions positives en opposition à des interactions négatives avec les parents façonnent les différences individuelles au niveau de la manière dont l'enfant perçoit, exprime et écoute les émotions, utilise les émotions pour agir sur soi et sur les autres. Les chercheurs montrent aussi qu'un environnement « appauvri » ou peu stimulant sur le plan cognitif, affectif et social durant la petite enfance (0 à 5 ans) peut avoir pour conséquences de sévères altérations des circuits neuronaux (Meredith, 2015). Cependant, la plupart des déficits engendrés par ces potentielles privations au cours du développement peuvent être recouverts si la compensation intervient suffisamment précocement (Bear, Connors, & Paradiso, 2007).

Tous les éléments fondamentaux que les parents ont mis en place à la petite enfance (5-9 ans) prennent toute leur importance quand l'enfant grandit (10-13 ans) : attachement, confiance, aptitudes à la communication respectueuse, résolution de conflits sans violence, indépendance, respect des sentiments, recherche d'information, confiance en soi, identité.

- Les enfants qui apprennent tôt dans leur vie qu'ils/elles peuvent faire confiance à leurs parents sont plus susceptibles d'écouter leurs conseils.
- Les enfants dont les parents ont favorisé leur indépendance lorsqu'ils/elles étaient jeunes sont moins susceptibles de subir l'influence négative de leurs pairs.
- Les enfants dont les sentiments ont été respectés lorsqu'ils étaient petits sont plus susceptibles de faire part de leurs craintes et de leurs inquiétudes à leurs parents.
- Les enfants dont les parents ont favorisé la confiance en soi dès le départ sont plus susceptibles de croire en elles-mêmes et eux-mêmes.
- Les enfants qui ont reçu du soutien et des conseils de la part de leurs parents sont plus susceptibles de s'adresser à eux avant de s'attirer des ennuis.

Ainsi, la relation que les parents ont établie avec l'enfant sera son point d'ancrage pendant son passage vers l'adolescence.

Extraits adaptés de :

Richard, S., Gay, P., & Gentaz, É (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. Raisons éducatives, 25, 287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261> - Durran, J. (2013). La discipline positive au quotidien à la maison (2e éd.). Save the Children. (corpus théorique et pratique transposable à l'enseignement.



Document 20 : Les enfants grandissent : analyse par tranche d'âges (5-9 ans)

Les recherches en neurobiologie et en neuroendocrinologie indiquent que les conditions environnementales et les interactions interpersonnelles, toutes deux positives et négatives, sont imbriquées biologiquement, façonnant ou canalisant le développement du cerveau et du comportement de l'enfant (Blair & Raver, 2015).

Le contexte scolaire exerce lui aussi une influence sur le développement psycho-biologique de l'enfant. Lorsque l'enfant débute l'école, ce nouvel environnement va représenter le lieu privilégié de socialisation et d'apprentissage pour lui (Cèbe & Picard, 2009). Dans cette perspective, sous certaines conditions, l'école peut jouer un rôle important pour aider en particulier certains enfants présentant des difficultés socioaffectives et cognitives, spécifiquement lors des premières années scolaires.

Pendant les premières années d'école, les relations sociales des enfants deviennent de plus en plus importantes. Leur intérêt grandissant pour les amitiés est un signe de leur indépendance accrue. Le monde de l'enfant s'élargit. Il/elle en apprend de plus en plus sur les pensées, les croyances et les comportements des autres. Parfois, à ce stade, les parents craignent de perdre le contrôle de leurs enfants. Ils s'inquiètent de toutes les nouvelles influences sur leurs enfants. Toutefois, cette étape est nécessaire et importante dans le développement de l'enfant. À ce stade, il/elle en apprend beaucoup sur les autres personnes. Il/Elle en apprendra encore plus sur elle/lui-même. À ce stade, les enfants doivent résoudre des problèmes très compliqués pour la première fois.

Ils doivent apprendre à :

- gérer des conflits avec d'autres enfants ;
- communiquer avec les autres, même lorsqu'ils/elles sont en désaccord ;
- se défendre ;
- défendre les autres ;
- composer avec l'intimidation ;
- faire preuve de loyauté, même lorsque c'est difficile ;
- être aimables, même lorsque les autres ne le sont pas.

Les aptitudes et la confiance qu'a acquises l'enfant aux premiers stades de sa vie lui serviront de base solide pour affronter ces nouveaux défis. Les enfants qui se perçoivent comme des personnes bonnes et attentionnées et qui croient en leurs capacités sont plus susceptibles de prendre de bonnes décisions.

Les enfants qui se sentent appuyé-es et accepté-es par leurs parents sont plus susceptibles de leur demander des conseils et de l'aide. Les enfants qui ont observé leurs parents gérer des conflits, de la colère et du stress sans agressivité ni violence sont plus susceptibles de bien résoudre leurs propres conflits. Les enfants à qui les parents ont appris à écouter, à communiquer et à traiter les autres avec respect sont plus susceptibles de faire la même chose avec leurs pairs et leurs enseignant-es. Tout ce que vous avez fait pour établir une relation solide fondée sur la confiance avec votre enfant à la petite enfance lui donnera maintenant la force de gérer les situations difficiles. Pour un-e enfant, il

est extrêmement difficile de comprendre toutes les composantes complexes des relations. C'est tout nouveau pour elle/lui. Il/elle fera des erreurs, car il/elle ne comprend pas tout ce que nous comprenons. Toutefois, par ses essais, ses échecs et ses réussites, il/elle en apprendra beaucoup sur les autres et sur elle/lui-même. Il/elle aura plus d'empathie envers les autres et comprendra de mieux en mieux ses propres croyances et valeurs. À ce stade, la principale tâche des parents consiste à appuyer et guider leur enfant. Les enfants comptent sur nous pour leur donner l'exemple et les guider. Puisque nous sommes les premier-ères et les plus important-es enseignant-es de nos enfants, nous pouvons leur apprendre, par notre propre comportement, à :

- respecter les droits d'autrui ;
- faire preuve de gentillesse ;
- aider les autres ;
- comprendre lorsqu'ils ont blessé d'autres personnes ;
- réparer leurs erreurs ;
- s'excuser du fond du cœur ;
- faire preuve de loyauté ;
- agir avec intégrité.

Ce stade est très important, car l'enfant fait la transition entre l'enfance et l'adolescence. Nous pouvons nous appuyer sur la fondation créée à la petite enfance et nous pouvons ouvrir la voie à une prise de décisions indépendante à l'adolescence.

Extraits adaptés de:

Richard, S., Gay, P., & Gentaz, É (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. Raisons éducatives, 25, 287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>

Durran, J. (2013). La discipline positive au quotidien à la maison (2e éd.). Save the Children. (corpus théorique et pratique transposable à l'enseignement).



Document 21 : Les enfants grandissent : analyse par tranche d'âges (10-13 ans)

Dans la tranche d'âge 10-13 ans, l'enfant s'apprête à entrer dans la puberté. Beaucoup de changements intéressants s'annoncent. Son corps changera. Ce n'est plus un petit garçon ou un-e petite fille. Votre enfant se prépare à devenir adulte ; mais c'est toujours un-e enfant. Cette situation peut entraîner des conflits familiaux. Pourquoi ?

Raison 1 : À ce stade, les enfants veulent plus d'indépendance par rapport à leurs parents. Cependant, les parents craignent que leurs enfants n'aient pas encore toutes les connaissances et les aptitudes nécessaires pour prendre des décisions par elles/eux-mêmes.

Raison 2 : Les grands changements qui se produisent dans le corps de votre enfant peuvent entraîner une certaine instabilité émotive. Un-e enfant habituellement joyeux-se peut soudainement devenir maussade et irritable.

Raison 3 : Les enfants passent plus de temps avec leurs pairs et moins de temps avec leurs parents. Parfois, ils/elles veulent faire comme leurs pairs, même si leurs parents désapprouvent.

Raison 4 : À ce stade, les enfants réalisent qu'ils/elles peuvent être en désaccord avec leurs parents. Ils/elles sont en train de définir leurs propres croyances et de comprendre qui ils et elles sont en tant que personnes.

Raison 5 : À ce stade, les parents ont peur pour leur enfant. Ils s'inquiètent de leur sécurité ou de leur santé. Ils craignent que leur enfant s'attire des ennuis ou qu'ils/elles aient de mauvaises notes à l'école. Parfois, les parents se sentent impuissants.

Les amitiés deviennent de plus en plus importantes à ce stade. Les ami-es sont très important-es pour le bien-être émotionnel des enfants. Ils et elles peuvent s'avérer une excellente source de soutien, de réconfort et de plaisir. Ils et elles peuvent apprendre des aptitudes à votre enfant et l'aider à développer de nouveaux intérêts. Tout comme les adultes, les enfants ont besoin d'un soutien social. Cependant, l'intérêt grandissant des enfants à se faire des ami-es et à les garder peut aussi donner lieu à des inquiétudes chez les parents. À cette étape, les parents s'inquiètent souvent de la « pression exercée par les pairs ». Les enfants feront parfois des choses avec lesquelles leurs parents sont en désaccord dans le simple but de se sentir acceptés par leurs pairs. L'un des grands défis en matière d'éducation auquel vous êtes confronté-e à ce stade, c'est de protéger votre enfant tout en respectant son besoin grandissant d'indépendance.

Pour assurer la protection de l'enfant, vous pouvez :

- Passer du temps ensemble : faire des choses en famille ; discuter de ses amis avec elle/lui ; écouter ses craintes et ses inquiétudes ; reconnaître ses réalisations ; parler avec lui /elle des difficultés qu'il/elle rencontrera dans les années à venir et dire-lui que vous serez là pour l'aider ; être honnête et affectueux avec elle/lui; essayer de

comprendre les sentiments qui se cachent derrière ses comportements.

- Renforcer son amour-propre : l'aider à découvrir – et à aimer – qui il/elle est ; l'encourager à croire en ses propres capacités ; l'aider à voir ses points forts et ses traits de caractère particuliers.
- Participer à ses activités scolaires : assister à des activités scolaires ; faire la connaissance de ses enseignant-es ; discuter de ses devoirs et l'offrir de l'aide ; s'intéresser à ce qu'il/elle lit et discutez-en avec elle/lui.
- Faire la connaissance de ses ami-es : les laisser passer du temps chez vous ; rencontrer leur famille ; assister à des événements auxquels votre enfant et ses ami-es prennent part.
- Rester à proximité – mais en gardant vos distances : savoir où il/elle se trouve et avec qui, mais respecter ses besoins grandissants d'indépendance et d'intimité ; lui montrer que vous lui faites confiance et que vous croyez en elle/lui.

Pour encourager l'indépendance de l'enfant, vous pouvez :

- L'aider à développer son sens du bien et du mal : lui parler des activités à risque – comme l'usage du tabac, la consommation de drogues et les défis physiques dangereux – et lui expliquer pourquoi il/elle doit les éviter ; lui parler de vos valeurs et être à l'écoute des siennes ; lui parler des changements physiques et émotionnels de la puberté ; lui parler des pressions qui seront exercées sur lui pour qu'il/elle fasse des choses qu'il/elle croit mauvaises ou dangereuses ; l'aider à planifier de manière à se sentir prêt-e à faire face à la pression des pairs ; l'aider à trouver des façons qui lui conviennent pour résister à la pression exercée par ses pairs.
- L'aider à développer son sens des responsabilités et ses compétences : le faire participer aux tâches ménagères ; lui parler de l'argent et de la façon de l'utiliser intelligemment ; le faire participer à l'élaboration des règles et des attentes pour la famille.
- L'aider à développer de l'empathie et du respect envers les autres : l'encourager à aider les gens dans le besoin ; lui parler de ce qu'il faut faire lorsque les autres ne sont pas aimables.
- L'aider à réfléchir à l'avenir : l'aider à se fixer des objectifs ; lui parler des aptitudes et des connaissances qu'il/elle aimerait avoir plus tard ; l'encourager à avoir un rêve, une vision de la vie ; l'aider à trouver des façons d'atteindre ses objectifs.

Extraits adaptés de:

Richard, S., Gay, P., & Gentaz, É (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. Raisons éducatives, 25, 287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>

Durran, J. (2013). La discipline positive au quotidien à la maison (2e éd.). Save the Children. (corpus théorique et pratique transposable à l'enseignement).

Mise en commun

Mettre l'accent sur les éléments suivants :

- L'éducation des enfants fondée sur la violence n'améliore pas du tout le comportement de l'enfant et de l'adolescent, au contraire, cela les rend insensibles, durs, sans empathie ; et elle débouche souvent sur des conduites antisociales (agressivité, vol, drogues, etc).
- Le développement de l'enfant est influencé par l'environnement et les relations qu'il maintient avec son entourage ; les interactions positives aident l'enfant à grandir sainement tandis que les interactions négatives empêchent les enfants de se construire pleinement.
- Les humiliations physiques, verbales, les punitions, les menaces quotidiens et répétées provoquent en général de très grandes souffrances et même des maladies chez l'enfant.
- Tous les éléments fondamentaux que les parents ont mis en place à la petite enfance (5-9 ans) deviennent des ressources plus tard : attachement, confiance, aptitudes à la communication respectueuse, résolution de conflits sans violence, indépendance, respect des sentiments, recherche d'information, confiance en soi, identité.
- Protéger l'enfant et en même temps lui faire confiance aide l'enfant à grandir en responsabilité et à envisager le futur sereinement.



ACTIVITÉ 2.3 : Des actions pour soutenir l'enfant victime de violences

Recueil des représentations des participant·es

Cette activité est en lien avec l'activité 1.

Le formateur ou formatrice pose la question suivante : **Comment soutenir un enfant victime de violence ?**

La prise de parole de volontaires est valorisée.

Travail sur les textes théoriques

Les participant·es travaillent en groupes.

Consigne : Vous êtes confronté·es à des enfants victimes de violence. Lisez le document 22, préparez et jouez la scène.



Document 22 : Conseils pour venir en aide aux enfants victimes de violence

1. Approcher l'enfant

Lors de l'entretien avec l'enfant ou le jeune : l'adulte (enseignant·e, directeur·rice...) doit garder en tête son objectif : venir en aide à l'enfant pour améliorer sa situation. Il ou elle n'est pas un enquêteur ou une enquêtrice lorsqu'il ou elle cherche à offrir de l'aide à l'enfant ou au jeune. Il ou elle doit dans tous les cas respecter la vie privée de l'enfant et la confidentialité.

Recommandations :

Chercher comment améliorer la situation. Ne pas chercher l'auteur·rice des violences, ni essayer de répondre à « où·quand·qui ? », mais laisser l'enfant ou le jeune parler librement.

- Trouver le moment opportun et le lieu approprié pour que les deux personnes se sentent à leur aise pour parler.
- Installer un sentiment de confiance. Pour cela, il est nécessaire d'avoir une posture calme et accueillante. Être attentif·ve à son langage oral et corporel afin de poser les premières bases de relations de confiance.
- Approcher l'enfant ou le jeune pour lui faire part de son inquiétude à son sujet.
- Si l'enfant ou le jeune n'entame pas la conversation avec l'adulte au sujet de ce qu'il ou elle ressent, celui-ci doit lui parler.
- S'adapter, respecter l'enfant ou le jeune et lui parler avec un vocabulaire adapté à son âge.
- Poser des questions ouvertes, comme par exemple : Que puis-je faire pour t'aider ? En quoi puis je t'être utile ?
- Montrer son intérêt pour ce que l'enfant ou le jeune dit et pratiquer l'écoute attentive, sans parti pris et sans jugement.

Il peut y avoir des incohérences ou une certaine confusion dans les propos de l'enfant ou du jeune. Il ne faut pas s'étonner, en particulier lorsque l'enfant a subi un traumatisme (car sa mémoire sera sélective, pourra être confuse, etc.).

2. Écouter activement et sans jugement

Écouter activement et sans jugement c'est mettre de côté tout jugement sur l'enfant ou sur la situation. Il faut éviter de lui exprimer des jugements. L'enfant ou le ou la jeune dont le psychisme est mis à l'épreuve a besoin d'être écouté·e avec empathie avant de se voir proposer des solutions.

Bien entendre et comprendre ce que l'enfant ou le ou la jeune dit.

3. Réconforter et informer

Une fois que l'enfant ou le ou la jeune sent qu'il ou elle est écouté·e, il est plus facile pour l'adulte de le ou la reconforter et de l'informer.

Le ou la reconforter consiste à offrir un soutien émotionnel, notamment en faisant preuve d'empathie à l'égard de ce que la personne éprouve, en lui donnant de l'espoir d'un rétablissement, et à apporter une aide pratique pour les tâches qui peuvent lui sembler insurmontables à ce moment-là.

4. Encourager l'enfant ou le ou la jeune à aller vers des professionnel·les

Renseigner l'enfant ou le ou la jeune sur les solutions disponibles vers lesquelles il ou elle peut s'orienter pour obtenir de l'aide et du soutien. Demander à ses parents ou une personne de confiance de le conduire dans un service social

(centre social ou centre d'éducation spécialisée). Le parent amène l'enfant au service compétent pour un traitement dont nécessite la situation de la victime.

Le travailleur social ou la travailleuse sociale qui reçoit la victime l'enregistre et procède à l'évaluation de ses besoins afin de déterminer le service susceptible de répondre aux attentes et besoins de l'enfant.

Sur la base de cette évaluation, une fiche de référencement est remplie par l'agent-e et transmise aux parents.

5. Signaler/ référencer la maltraitance

Lorsque le cas de violence est extrêmement grave, et que l'intégrité physique, psychique ou sexuelle d'un enfant est ou semble menacée, il est impératif de porter à la connaissance des autorités chargées de la protection de l'enfant des informations relatives au cas détecté, en vue d'une réponse de leur part.

Toute personne peut procéder à un signalement auprès de l'autorité de protection de l'enfant. Tout d'abord il faudra parler avec l'enfant, lui demander comment il va, et peut-être obtenir de premières confessions et expliciter à l'enfant que l'on s'inquiète pour lui ou elle. Puis, si cela ne suffit pas ou révèle des difficultés familiales, parler aux parents et leur demander comment cela se passe à la maison, discuter avec eux et chercher des solutions avec eux. Ensuite si la famille est hostile, il est nécessaire alors d'aller vers le signalement. Ces étapes permettent le respect et la responsabilisation des familles et évitent aussi tous les risques de surinterprétation des comportements des enfants.

Guide de Formation : Premiers Secours en Santé Mentale Jeunes, Association PSSM France

Mise en commun

Mettre l'accent sur les éléments suivants :

- Qu'est-ce que cela vous a fait de jouer cette scène ?
- Était-ce un exercice difficile ou non ?
- Qu'avez-vous ressenti durant cet exercice ?
- Que nous apprend cet exercice sur des situations complexes?

THÈME 2 : Qu'est-ce que l'extrémisme violent ?



ACTIVITÉ 2.4 : Définition de l'extrémisme violent

Recueil des représentations des participant·es

Le formateur ou formatrice pose la question suivante : **Comment dit-on « extrémisme violent » en langues du milieu ?**

Réponses attendues :

Bariba : abikuru

Dendi : ibirisi

Peul : wôloulougô nêdo êssênê

Travail sur les textes théoriques

Consigne : Construire collectivement une définition du terme « extrémisme violent » en complétant l'étiquette de vocabulaire bilingue. Le formateur ou la formatrice s'appuie sur le document 23 pour aider les participant·es à approfondir la définition.



Document 23 : Des mots pour définir l'extrémisme violent

Extrait 1 :

L'extrémisme violent ne désigne pas seulement des actions violentes visant à atteindre des objectifs idéologiques, religieux ou politiques. Il peut également s'agir de justifier ou encourager les violences.

Extrait 2 :

- L'extrémisme violent se définit différemment d'un contexte à l'autre. C'est la communauté qui doit définir ce que l'on entend par extrémisme violent.
- L'extrémisme violent ne désigne pas seulement des actions violentes. Il peut s'agir également de préconiser ou justifier la violence.
- Si les croyances radicales et l'extrémisme violent sont deux choses différentes, les premières peuvent être un précurseur du second ou pousser des individus à rejoindre un groupe extrémiste violent.

Fondation Kofi Annan, Guide pour les jeunes : Comment prévenir l'extrémisme violent ? Initiative Extremely Together, FKA, Genève (Suisse), 2023

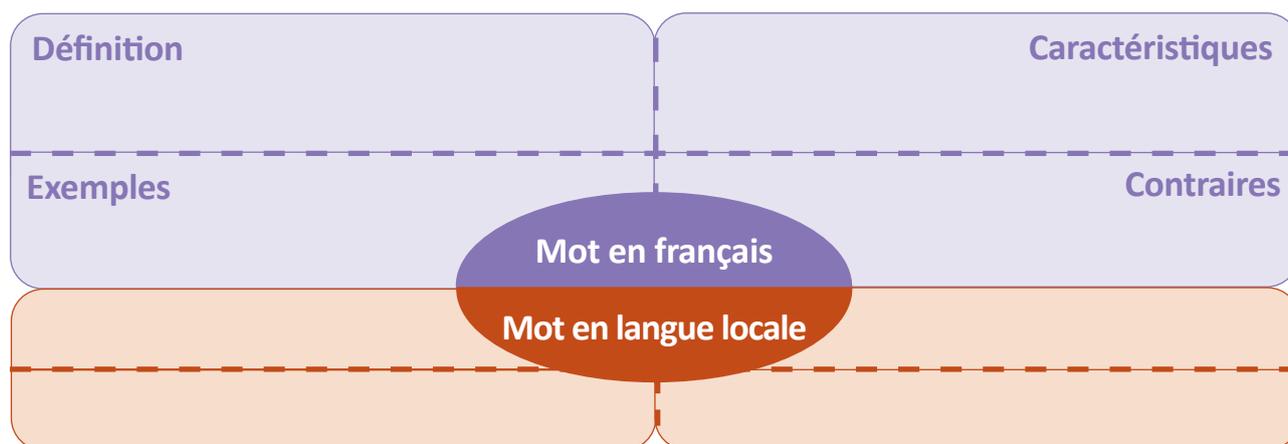
Extrait 3 :

Il n'existe pas de définition unanimement reconnue pour le terme extrémisme violent mais, dans sa compréhension la plus commune, il est défini comme une doctrine qui soutient ou utilise la violence pour des objectifs idéologiques, religieux ou politiques. Il inclut le terrorisme et d'autres formes de violences à caractère politique et sectaire (Rapport du Secrétaire Général de Nations Unies, A/70/826, 2017). Les points de vue extrémistes violents peuvent s'exprimer dans de nombreux domaines de la vie (la politique, la religion, les relations entre genres ...). Dès lors que l'on considère que son propre point de vue est le seul possible, que la diversité et la différence n'ont pas de possibilité d'expression, que l'on utilise la violence pour imposer ses propres convictions à autrui... on atteint le seuil de l'extrémisme violent.

Révision du rapport de revue documentaire.

Elaboration d'un modèle de référentiel de compétences des enseignants du préscolaire au secondaire pour la PEV_E, l'EED et l'approche genre. Graines de Paix, UNESCO, 2023.

Étiquette de vocabulaire bilingue



3. Mise en commun

Mettre l'accent sur les éléments suivants :

- Les recruteurs de l'extrémisme violent s'appuient sur plusieurs idéologies, discours, griefs et, parfois, facteurs identitaires pour radicaliser leurs cibles. En fonction des intérêts des groupes extrémistes violents, certains membres de la communauté seront plus vulnérables à la radicalisation que d'autres.
- Les individus radicalisés peuvent adopter petit à petit des croyances extrêmes, sans nécessairement rejoindre les activités des groupes extrémistes violents. Dans d'autres cas, les individus radicalisés peuvent être si bien convaincus par les idées et les histoires qui leur sont présentées qu'ils décident de rejoindre les groupes extrémistes violents.



ACTIVITÉ 2.5 : Les facteurs qui incitent à l'extrémisme violent

Recueil des représentations des participant·es

Pour faire émerger les représentations de participants·es, le formateur ou formatrice propose l'activité expérientielle : *Sur le bord de la route*.

- Diviser les participant·es en quatre groupes : les bleus, les jaunes, les rouges, les verts.
- Expliquer : vous marchez librement à travers la salle. Lorsque je cite le nom de votre groupe vous vous immobilisez dans la position que j'indique pendant 4 secondes puis vous recommencez à marcher. Si je n'évoque pas votre groupe vous continuez à marcher sans vous arrêter. Vous ne devez faire aucun commentaire pendant tout l'exercice.
- Énumérer une série de consignes : les bleus lèvent les bras, les rouges s'assoient au sol, les jaunes touchent leur nez, les rouges ouvrent la bouche, les bleus lèvent un pied, les jaunes mettent leurs mains sur le ventre, etc. (Continuer en inventant d'autres consignes, mais ne jamais donner de consigne pour les verts).

Arrêter l'activité et demander aux participant·es ce qu'ils et elles en ont pensé :

- Qu'ont ressenti les verts ?
- Comment se sent-on lorsqu'on est exclu dans l'indifférence générale ? Quelles émotions ressent-on ?
- Demander aux autres participant·es s'ils et elles ont remarqué l'exclusion des verts.
- Discuter du sentiment d'appartenance à une communauté. Comment le sentiment d'exclusion peut-il inciter certain·es jeunes à se radicaliser ?

Travail sur les textes théoriques

Diviser l'ensemble des participant·es en 5 groupes.

Consigne : Chaque groupe étudie un texte (documents 24 à 28). Dans chaque groupe, un·e volontaire présente une synthèse du texte. Les autres participant·es complètent au besoin.



Document 24 : Exclusion et extrémisme

Contrairement à certaines idées reçues, les facteurs explicatifs de l'extrémisme violent sont d'abord sociaux, économiques, politiques et personnels, le facteur religieux n'étant qu'un alibi parmi d'autres utilisé pour rallier une partie de la population. L'absence de réponse aux besoins primaires des populations, conjuguée à la corruption généralisée et à l'absence de sécurité et de justice est exploitée par des groupes armés qui offrent parfois des rémunérations ou des services à la population en lieu et à la place d'un État quasi absent dans certaines situations. Plus que la pauvreté, **c'est l'exclusion sociale non résorbée par l'État et la société qui sème les graines de la crise et conduit à la radicalisation** (Rouamba-Ouedraogo, et al., 2021).

Graines de Paix, Référentiel de compétences des enseignants du préscolaire au secondaire, pour la PEV-E, l'EED et l'approche genre, Révision du rapport de revue documentaire, p.15, Unesco, 2023.



Document 25 : Extrémisme violent et Etat de droit

« L'extrémisme violent a tendance à prospérer en cas de déficit démocratique ou quand règnent la mauvaise gouvernance, la corruption et une culture de l'impunité pour l'État ou de ceux de ses agents qui se livrent à des actes illicites. Il a d'autant plus d'attrait que la mauvaise conduite des affaires publiques va de pair avec des politiques répressives et des pratiques contraires aux droits de l'homme et à l'état de droit. Les violations du droit international des droits de l'homme commises au nom de la sécurité de l'État peuvent le favoriser en ce qu'elles marginalisent des individus et suscitent l'hostilité envers l'État de groupes de population importants qui, en réaction, soutiennent les actes extrémistes violents, éprouvent une certaine sympathie à leur égard, voire s'en font les complices. Les extrémistes se servent de la répression d'État et d'autres motifs de mécontentement pour affaiblir l'État. Par conséquent, les gouvernements qui prennent ostensiblement des mesures répressives brutales non respectueuses des droits de l'homme et

de l'état de droit, comme le ciblage de certaines catégories de population, l'adoption de techniques de surveillance intrusives et les renouvellements répétés de l'état d'urgence, risquent de voir les extrémistes se multiplier. Leurs partenaires internationaux qui ferment les yeux contribuent quant à eux à saper la confiance dans le système international et portent atteinte à sa légitimité. »

ONU Rapport du Secrétaire général, Plan d'action pour la prévention de l'extrémisme violent, article 27, 2015



Document 26 : Les facteurs de risque communautaires et individuels

Les points suivants peuvent être expliqués pour mettre en évidence les facteurs de risque communautaires : des valeurs et des normes véhiculées par les groupes extrémistes encourageant les comportements antisociaux et le soutien à l'extrémisme violent ; des liens sociaux avec des membres exposés à l'extrémisme violent ou activement impliqués dans le recrutement des groupes extrémistes violents ; l'intimidation ou la coercition pratiquée par les combattants et les recruteurs de groupes extrémistes violents (ces derniers mènent des raids au sein d'une communauté pour enlever de force plusieurs personnes et les obliger à rejoindre le groupe) ; la pauvreté, le manque de perspectives économiques et le manque de ressources, une participation faible dans les affaires communautaires et la vie civique ; une faible infrastructure de soutien social au sein de la communauté, une interprétation erronée des doctrines religieuses, sociales, économiques ou politiques, un bouleversement de la cellule familiale.

Il existe également des facteurs de risque individuels parmi lesquels : le sentiment d'être inutile ; un désir d'aventure ; des croyances et attitudes antisociales ; un manque d'esprit critique ; des difficultés à comprendre les informations ; un rejet par les pairs ; un sentiment d'isolement et un faible sentiment d'appartenance ; l'influence des pairs exposés à des activités extrémistes violentes ou à la propagande de ces gens ; des environnements familiaux instables ; une expérience personnelle de mauvais traitements ; une mauvaise interprétation des doctrines religieuses, sociales, économiques ou politiques ; le désir de jouir d'un pouvoir et d'un statut politiques ; le désir d'obtenir des avantages économiques et une certaine stabilité.

Fondation Kofi Annan, Guide pour les jeunes : Comment prévenir l'extrémisme violent ? Initiative Extremely Together, FKA, Genève (Suisse), 2023



Document 27 : Détecter les signes de radicalisation et intervenir

Les expériences d'injustice, l'exclusion sociale, l'absence de sens, les crises personnelles, la déception à l'égard de la démocratie et parfois les brimades sont des facteurs qui peuvent contribuer au discours de haine et au comportement raciste. Exposés à des telles situations, les jeunes peuvent rejoindre les mouvements violents.

Les enseignant-es et les personnes qui travaillent avec des enfants et des jeunes ont la responsabilité de déceler les premiers signes de radicalisation. Il s'agira de repérer les changements préoccupants dans le comportement des enfants et des jeunes et y répondre de manière appropriée.

En voici quelques signes (liste non exhaustive) :

- L'isolement et la distanciation sociale,
- Un cercle d'amis modifié,
- Des changements dans le mode de vie ou dans la manière de passer son temps libre,
- Des opinions plus strictes envers le comportement des membres du groupe,
- Un intérêt inhabituel ou des opinions tranchées sur certains thèmes,
- Peu d'intérêt envers la famille, le travail, l'école, le sport,
- Les règles d'habillement et de comportement très strictes,
- Refus systématique des opinions différentes, etc.

Ces signes pris séparément, et en tant que tels, ne sont pas nécessairement préoccupants. Il importe d'examiner leur rôle dans les différentes étapes de la vie du ou de la jeune, et les uns par rapport aux autres. Au sein de l'école, il est possible de disposer des personnes référentes qui assument la responsabilité de prévenir les forces de l'ordre lorsque qu'il y a la crainte qu'une personne ne se radicalise de manière violente.

Nous devrions pouvoir agir de la même manière qu'en cas d'accident lorsque nous voyons une personne se radicaliser violemment. Dans le cas d'un accident : lorsque nous voyons une personne allongée au sol, nous vérifions la situation et faisons de notre mieux pour l'aider. Nous ne posons pas de diagnostic et ne soignons pas les blessures nous-mêmes. Nous lui demandons comment elle se sent, informons éventuellement ses proches et nous appelons les professionnels à l'aide si nécessaire.

Dans les écoles, il peut s'agir des adultes, ou d'un comité constitué des représentants des adultes, des élèves et des parents qui évaluent la situation et contacte la police si nécessaire. La police s'assure ce qu'il est raison de faire et d'orienter la personne vers les services organisations locales désignés.

Il est important que chacun-e, au niveau local, sache qui contacter. Il sera important de chercher auprès de la police et/ou du Ministère de l'intérieur quelles sont les instructions et les pratiques en la matière.

Graines de Paix, Apprendre en paix éduquer sans violence, Guide de formation, p.46-47, 2023



Document 28 : Points à retenir lorsqu'on mobilise des jeunes en faveur de la PEV

- Les terroristes, en particulier les jeunes terroristes d'aujourd'hui, sont avant tout des êtres humains avec leurs propres histoires.
- Personne ne naît extrémiste. Des événements de la vie, qu'ils touchent directement une personne ou son entourage, peuvent toutefois rendre quelqu'un vulnérable à l'extrémisme violent.
- Les extrémistes viennent de tous les milieux sociaux. Des individus de tous horizons politiques, religieux, éducatifs, professionnels et ethniques peuvent être la proie de la propagande extrémiste.
- Il n'existe pas de voie unique vers l'extrémisme. Le parcours de radicalisation et l'enrôlement dans un groupe extrémiste sont propres à chaque personne et dépendent de plusieurs facteurs. La situation personnelle et sociale d'un individu et ses réseaux d'influence peuvent entrer en jeu.
- Tous les radicaux ne deviennent pas violents, mais une radicalisation peut néanmoins être un indice de l'évolution d'une personne vers l'extrémisme violent.
- Il a été prouvé que la thérapie comportementale et cognitive permet de faire prendre conscience aux jeunes à risque de leurs préjugés et leurs processus décisionnels, de réduire leur impulsivité et d'améliorer leur prise de décisions.
- Si la lutte contre l'extrémisme violent (LEV) peut paraître une tâche ardue, même la plus petite contribution des jeunes compte, et peut, au bout du compte, sauver des vies.
- Un(e) jeune qui se demande simplement si ses préjugés, ses attitudes et son comportement peuvent contribuer à perpétuer les injustices qui alimentent l'extrémisme violent et le terrorisme peut tout changer.

Source : Fondation Kofi Annan, Guide pour les jeunes : Comment prévenir l'extrémisme violent ? Initiative Extremely Together, FKA, Genève (Suisse), 2023, p.11



ACTIVITÉ 2.6 expérientielle : Toutes et tous uni·es pour nos enfants

Cette activité fait partie de la trame de l'atelier de formation Parents-Enseignant·es.

- Former deux groupes qui travaillent dans deux espaces différents.
- Déposer au sol une silhouette d'enfant sur une grande feuille qui représente tous les enfants de la communauté.
- Demander aux membres des groupes quels sont, selon eux, les menaces qui pèsent sur les enfants aujourd'hui au Bénin dans leur communauté.
- A chaque fois qu'un participant fait une proposition, il ou elle dépose un des objets de la collection sur la silhouette.
- Continuer jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de propositions.
- Constaté les degrés de menace. Demander de verbaliser les ressentis et émotions.
- Demander à un·e volontaire de venir pour retirer l'enfant ou lever physiquement les menaces.
- Constaté les difficultés puis demander au groupe de chercher une solution collective pour mettre l'enfant à l'abri de manière rapide et efficace.
- Quand les deux groupes ont réussi, se rassembler en plénière et faire une mise en commun.

Mise en commun :

- Partager les émotions ressenties
- Quelle est la leçon apprise de cette expérience ?
- En tant que parents et enseignant·es, que pourriez-vous faire ensemble contre les violences dont nous venons de parler ?



Évaluation du module

Ce module sera évalué selon la modalité d'auto-évaluation. La fiche ci-dessous est distribuée aux participant·es, puis ramassée. Un partage oral des ressentis est aussi à encourager.

Sur une échelle de 0 à 10, comment est-ce que j'évalue mon appropriation de ce module ?

1. Je comprends le processus qui génère la violence.



2. Je sais quels sont les impacts négatifs de la violence sur le développement de l'enfant.



3. Je me sens capable d'agir pour aider l'enfant victime de violences.



4. Je sais définir l'extrémisme violent.



5. Je comprends les facteurs qui produisent l'extrême-violence.



6. Je sais identifier les signes de radicalisation.



7. Je sais expliquer ce que j'ai appris avec mes propres mots.



8. Je me sens capable de contribuer à la prévention de la violence et de l'extrémisme violent.



MODULE 3

Construire des communautés soudées et résilientes par l'éducation



L'insécurité persistante au nord du Bénin se manifeste par des attaques contre les civils et contre les infrastructures de l'Etat, notamment les écoles et les centres de santé. Les groupes armés ordonnent aux communautés de fermer l'école, et suggèrent aux parents d'inscrire les enfants plutôt dans les écoles coraniques, voyant dans l'éducation publique une source de détournement des valeurs islamiques. Le déplacement des écoliers d'une commune à l'autre lors de la fermeture des écoles, le manque de ressources humaines formées pour assurer la continuité éducative dans une situation d'urgence, sont autant de facteurs qui rendent le quotidien des enfants et des adultes difficile. Sans école, les jeunes sont plus exposés à la violence domestique et les groupes armés profitent de leur fragilité pour les enrôler.

Le besoin est donc pressant de contribuer à atténuer les effets de l'insécurité sur l'apprentissage et les possibilités d'éducation des jeunes filles et garçons. Pour cela, il est nécessaire que tous les acteurs et actrices de l'éducation travaillent main dans la main afin de promouvoir des activités de mobilisation communautaire visant particulièrement les enfants et les jeunes. C'est par ce biais qu'ils peuvent contribuer à renforcer la cohésion sociale, encourager le dialogue et la culture démocratiques. Une telle mobilisation suppose le dépassement de la méfiance des familles envers les enseignant-es mise en évidence par certains chercheurs béninois. Selon ces derniers, des nombreux parents pensent que l'école actuelle dégrade l'éducation donnée à la maison et que les enseignant-es ne maîtrisent ni la pédagogie ni leur discipline*. Plus largement, cette perte de repères concernant l'autorité et l'efficacité éducative nourrit un manque de confiance des parents envers le système éducatif.

La méfiance s'installe aussi envers certains groupes ethniques accusés à tort de connivence avec les groupes d'extrémistes armés. Ce climat de discorde inter-ethnique fait partie de la stratégie des extrémistes pour utiliser la violence intercommunautaire comme levier à leurs propres activités. L'escalade des tensions intercommunautaires menace la cohésion sociale des communautés et rend plus complexe l'éradication de la violence. Tout devrait être fait pour éviter les amalgames et empêcher l'intensification d'un cercle vicieux de violence et d'instabilité. Ces populations souffrent et méritent d'être prises en compte dans le processus de construction de la paix.

Dans un tel contexte, les formateurs et formatrices APEV sont invité-es à assumer un leadership dans la conduite des actions de protection de tous les enfants et jeunes, en assurant la continuité éducative. Ceci tous les jours, et en situation d'urgence. A cette fin, ce module aborde les enjeux et les défis de la prévention et de l'action en situation d'urgence.

Il vise les objectifs suivants :

- Tisser un lien de confiance entre parents et enseignant-es fondé sur la connaissance mutuelle et le partage de valeurs d'une éducation non violente au service de l'enfant.
- Soutenir l'enfant dans ses apprentissages, au quotidien et en situation d'urgence.
- Outiller les acteurs et actrices de l'éducation pour qu'ils et elles puissent faire face à leur vulnérabilité tout en renforçant leur résilience.
- Promouvoir une éducation de qualité, inclusive et équitable pour faire de la jeunesse une force.

A la fin de ce module, les participant-es :

- comprennent mieux en quoi consiste la résilience.
- ont une compréhension globale de l'importance de la résilience et de la nécessité d'être unis pour contrer la violence.
- sont mieux équipé-es pour mobiliser différents types de ressources contenues dans le livret **Eduquer pour réussir**, pour aider les enfants et les familles à résister à la violence et à l'extrémisme violent.
- gagnent en autonomie et peuvent promouvoir l'empowerment des autres acteurs et actrices.

*« 60 % des parents enquêtés (144 personnes) pensent que l'école actuelle dégrade l'éducation donnée à la maison et que les enseignant-es ne maîtrisent ni la pédagogie ni leur discipline » (La relation maître-élève et la question de l'autorité, une étude sur le Bénin, Clarisse NAPPORN (sept. 2016), Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne])

THÈME 1 : Prévenir la violence pour limiter la vulnérabilité des communautés



ACTIVITÉ 3.1 : Interagir et communiquer de manière inclusive, empathique et bienveillante

Recueil des représentations des participant·es

En guise d'introduction, le formateur ou la formatrice :

- rappelle les objectifs de la formation, et de ce module en particulier.
- présente les données exposées dans l'introduction de ce module.
- invite les participant·es à exprimer leurs ressentis sur cette réalité.
- évoque la dernière activité du module 2, en mettant l'accent sur le besoin d'être uni·es pour protéger les enfants
- présente le livret **Eduquer pour réussir**, en invitant les participant·es à avoir une vue d'ensemble de son contenu.
- explique que ce livret rassemble plusieurs outils de différentes natures qui répondent aux objectifs suivants :
 - Pratiquer une éducation non violente, inclusive et valorisante
 - Accompagner l'enfant dans ses apprentissages
 - Repérer, accompagner, référencer en cas de violence
 - Prévoir et prévenir la violence extrême (sensibilisation sur les facteurs d'insécurité d'accès à l'école, y compris les mines antipersonnel, les mesures d'évacuation d'urgence, attitudes à adopter en cas d'attaque et mécanismes communautaires d'alerte précoce).
- organise des groupes pour traiter les consignes ci-dessous, en reprenant le dispositif de la classe puzzle découvert et mis en œuvre dans les modules 1 et 2.

Travail sur les textes théoriques

Consignes :

- S'exercer dans la pratique des outils en lien avec l'éducation non violente, inclusive et valorisante attribués à chaque groupe.
- Approfondir la compréhension de ces outils grâce aux apports d'un texte théorique.
- Préparer une présentation du contenu de sa partie aux autres participant·es lors de la mise en commun.

	Groupes	Fiches-outils du livret <i>Eduquer pour réussir</i>	Apports théoriques
Partie 1	1A-1B-1C	Fiche-outil 6 : Vocabulaire plurilingue pour communiquer de manière non violente (p.31) Fiche-outil 7 : Les messages en « Je » (p. 32)	Documents 29 et 30
Partie 2	2A-2B-1C	Fiche-outil 3: Développer les compétences socio-émotionnelles à la maison (p. 24)	Document 31
Partie 3	3A-3B-3C	Fiche-outil 5 : Exercices pour réguler ses émotions (p. 30)	Document 32
Partie 4	4A-4B-4C	Affiche 7 : Vocabulaire plurilingue pour nommer ses émotions (p. 26)	Document 33
Partie 5	5A-5B-5C	Fiche-outil 1 : La charte de la famille (p. 18)	Document 35
Partie 6	6A-6B-6C	Affiche 8 : Vocabulaire plurilingue pour nourrir l'estime de soi et la confiance en soi (p. 33)	Document 34



Document 29 : La communication non violente (CNV)

La **CNV** est un mode de communication qui est attentif à la façon dont nous nous exprimons et dont nous écoutons l'autre, dans des situations de la vie courante, notamment celles ressenties comme conflictuelles.

Pour cela nous devons fixer notre attention sur quatre éléments :

- l'observation de la situation conflictuelle sur laquelle nous voulons communiquer,
- les sentiments que cette situation éveille chez nous,
- les besoins qui sont liés à ces sentiments,
- ce que nous pourrions demander concrètement à notre interlocuteur pour satisfaire nos besoins, en apaisant le conflit.

Le déroulement de la CNV :

1. Exprimer sincèrement ce qui se passe en moi sans faire de critique ni de reproche (les actes concrets que j'observe : « *Quand je vois/j'entends...* »)
2. Exprimer les sentiments que m'inspirent ces actes : « *je me sens...* »
3. Exprimer mes besoins, valeurs, désirs, attentes ou pensées à l'origine de mes sentiments : « *parce que j'ai besoin de...* »
4. Demander clairement les actions concrètes que je souhaiterais que l'autre entreprenne et qui pourrait contribuer à mon bien-être, sans y mettre de l'exigence (: « *et je souhaiterais que tu...* »)

Exemple : Mon enfant parle fort pendant que j'écoute les nouvelles.

Expression des émotions : Cela m'agace et me met en colère. Je lui exprime mon agacement.

Quand tu parles fort comme cela, je n'entends plus rien. Je sens la colère qui monte en moi.

Exprimer son besoin : J'ai besoin de plus de calme pour écouter mon émission.

Exprimer sa demande : Je te demande de parler moins fort ou bien de te déplacer un peu plus loin afin que je reste au calme.

La CNV suscite une qualité d'écoute, respect et empathie, et fait naître un courant de générosité réciproque. Elle aide aussi à dénouer toutes sortes de différends et de conflits. Elle favorise un développement moral fondé sur l'autonomie et l'interdépendance, qui nous amène à reconnaître notre responsabilité pour nos actes, à réaliser que notre bien-être et celui des autres ne font qu'un.



Document 30 : Les messages en JE

La **formulation de messages en JE** constitue également une variante de la Communication Non Violente (CNV). Ces messages se définissent par opposition au « message-tu » et se prête bien à la communication avec les enfants.

En effet, lorsque notre enfant dit ou fait quelque chose qui provoque des émotions telles que la colère, la peur, la honte...sous le coup de l'émotion, nous sommes souvent tenté-es de lui adresser un «message-tu» : ex : « tu es méchant, tu es vraiment irresponsable, tu ne m'écoutes jamais, tu es égoïste...». Ces messages comportent des jugements que l'enfant peut recevoir comme un blâme, un reproche et un manque de confiance en lui. Blessé-e par ces messages accusateurs, il ou elle a de grandes chances de se défendre en nous accusant à son tour (« c'est même pas vrai », « toi aussi tu es méchant-e! »), en se repliant sur lui-même ou elle-même ou en ignorant notre message. Quoiqu'il en soit, il y a peu de chances qu'il ou elle ait envie de tenir compte de notre remarque et de modifier de bon cœur son comportement ! Répétés, ces messages peuvent avoir des conséquences néfastes sur l'estime de soi de notre enfant et sur la qualité de notre relation.

Par contre en disant « je » plutôt que « tu », c'est-à-dire en parlant de soi, de ce qui nous gêne dans le comportement de l'enfant, le plus concrètement et le plus clairement possible (sans jugement, critique, accusation, ou menace de notre part), cela aide dans la résolution de conflit, parce qu'elle accorde une place importante à l'expression des émotions et/ou et la recherche des besoins profonds.

Exemple : Mon enfant parle fort pendant que j'écoute les nouvelles.

Message-tu : « Tu es vraiment pénible et tu n'as aucune considération pour les autres ! »

Message-je : « Je suis agacé-e (ressenti) quand tu parles si fort pendant que j'écoute les nouvelles (comportement), je n'arrive pas à entendre ! (effet concret) »

En décrivant le comportement qui nous gêne, ce que l'on ressent face à ce comportement et l'effet concret qu'il a sur nous, nous délivrons un message clair, crédible et authentique. Nous nous adressons à ce qu'il y a de meilleur chez notre enfant :

sa sensibilité, son sens des responsabilités, son intelligence et sa capacité à prendre notre bien-être en considération.

Les « messages en je » laissent l'enfant se développer et apprendre à assumer la responsabilité de ses actes. Il communique à l'enfant que l'adulte lui laisse la responsabilité, qu'on sait qu'il ou elle prendra la situation en main d'une manière constructive. Dans une relation, des « messages-je » exprimés par l'une des personnes incitent l'autre personne à communiquer ses « messages-je ».

En résumé : dans chaque situation conflictuelle, décrire les faits et les comportements de l'enfant (ce qu'il ou elle dit et fait) sans jugement ni interprétation ; dire ce qui nous gêne (et même ce qui nous réjouit !), exprimer nos émotions, identifier et dire nos besoins

Extrait du livre « éduquer sans punir » de Thomas Gordon (1970) p.74-75 – Marabout



Document 31 : Les Compétences socio-émotionnelles

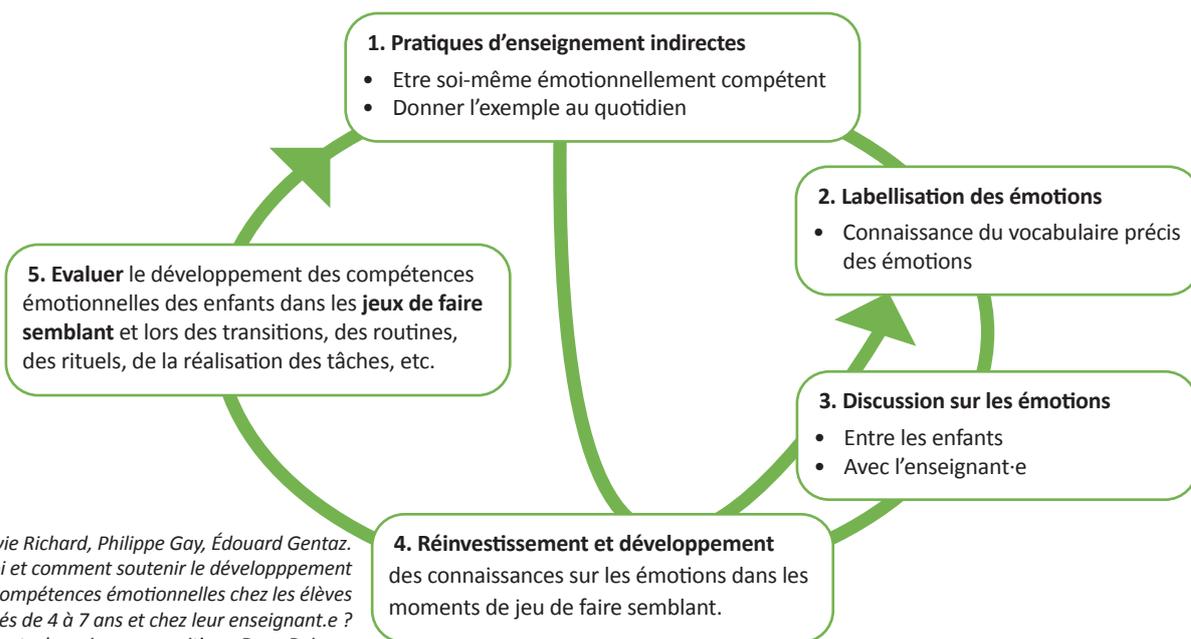
Les compétences émotionnelles sont un ensemble de ressources permettant de percevoir, exprimer et écouter les émotions, utiliser les émotions notamment pour gérer ses propres émotions ainsi que celles d'autrui (tableau suivant). Elles sont des ressources efficaces et fonctionnelles permettant de nous adapter à l'environnement. Elles sont donc essentielles au développement psychologique de l'enfant et doivent faire l'objet d'un enseignement. Le schéma de la figure page suivante donne des pistes sur des exercices à faire avec les enfants en classe, et qui servent aussi aux familles.

Les quatre domaines des aptitudes liées aux émotions ou compétences émotionnelles à développer chez les adultes et les enfants.

Compétences ciblées	Habilités requises
Perception des émotions	<ul style="list-style-type: none">• Identifier les émotions chez les autres au travers, par exemple, des expressions faciales, du langage et dans d'autres stimulus émanant notamment des arts visuels et de la musique).• Identifier ses propres émotions (stimulus internes, états physiques, sentiments et pensées).• Exprimer ses propres émotions précisément, faire la distinction entre l'expression d'émotions authentiques, trompeuses ou forcées.• Connaître les règles relatives à l'expression des émotions dans différentes cultures et différents contextes.
Facilitation émotionnelle de la pensée	Faire usage des émotions ou de l'information émotionnelle comme un apport ou une assistance dans les tâches cognitives ou dans les décisions
Compréhension des émotions	<ul style="list-style-type: none">• Connaître le vocabulaire des émotions (pour une liste de termes émotionnels plurilingue, voir document 33).• Connaître les antécédents et les conséquences des émotions, en particulier distinguer la cause et le déclencheur d'une émotion.• Connaître la manière dont les émotions se combinent (émotions complexes et mixtes) et changent dans le temps (par exemple, transition de la colère à la satisfaction).• Connaître l'effet probable d'une situation spécifique sur les émotions actuelles ou futures (prévision affective).
Gestion des émotions	Réguler ses propres émotions positives et négatives ainsi que les émotions d'autrui, à la hausse (par exemple, augmenter la curiosité ou la tristesse pour faire comprendre une notion) et à la baisse (par exemple, diminuer la peur d'un test ou la joie pour mieux se concentrer), pour atteindre un résultat souhaité.

Tableau adapté du modèle hiérarchique à quatre « branches » des aptitudes émotionnelles de Mayer et Salovey, 1997 (Mayer, et al., 2016 ; cités par MacCann, et al., 2020) cité par Sylvie Richard, Philippe Gay, Édouard Gentaz. Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. Dans *Raisons éducatives* 2021/1 (N° 25), pages 261 à 287

**Schéma représentant des pratiques vertueuses
pour le développement des compétences émotionnelles en classe dans les premiers degrés de la scolarité**



*Sylvie Richard, Philippe Gay, Édouard Gentaz.
Pourquoi et comment soutenir le développement
des compétences émotionnelles chez les élèves
âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ?
Apports des sciences cognitives. Dans Raisons
éducatives 2021/1 (N° 25), pages 261 à 287*



Document 32 : Pratiques de régulation émotionnelle

La **régulation des émotions** est une compétence socio-émotionnelle qui doit être développée tout au long de la vie. Il nous arrive d'être conscient-es d'une émotion, mais de ne pas pouvoir l'exprimer au moment où on la ressent, parce que les personnes avec qui l'on est ne comprendraient pas, parce que ce n'est pas le moment... Il arrive donc que l'on doive se retenir, autant que possible, dans les contextes où cela n'est pas adapté, pour nous (comme hurler de colère dans notre lieu de travail) ou pour l'environnement dans lequel nous nous trouvons (comme avoir un fou rire lors d'un enterrement ou quand quelqu'un nous raconte un malheur). Cela veut dire qu'il faut avoir à notre disposition des stratégies pour gérer nos émotions. Une stratégie de gestion est une manière de détourner l'attention de notre cerveau de ce qui l'ennuie, lui pose un problème.

En voici quelques exemples :

- Nommer l'émotion, la laisser sortir (par exemple un enfant qui hurle pour expulser la peur de son organisme après avoir vécu une situation de détresse...)
- Exprimer, parler à quelqu'un, écrire, tenir un journal (mettre des mots sur l'émotion)
- Se confier, demander de l'aide, rechercher de l'affection
- Crier
- Respirer
- S'isoler, se recueillir, s'aérer, se promener, se connecter à la nature
- Dessiner, sculpter, construire, créer
- Danser, courir, jardiner, pratiquer un sport ou toute autre activité physique
- Chanter, écouter de la musique, jouer de la musique
- Rire, se souvenir d'une histoire ou d'une situation drôle, d'un fou rire

La capacité de régulation permet à l'individu de modifier la nature de son émotion, son intensité, sa durée ou sa composante expressive, dans le but d'adapter son comportement émotionnel au contexte et aux normes socioculturelles et/ou de faciliter l'atteinte de ses buts et besoins (Sander, 2014). En effet, une régulation émotionnelle réussie constitue un prérequis essentiel à un fonctionnement adaptatif. Devenir progressivement « émotionnellement compétent » constitue dès lors un des enjeux majeurs des premiers degrés de la scolarité.

Situations dans lesquelles des élèves doivent utiliser leurs compétences émotionnelles (contexte scolaire) :

Marc (5 ans) joue avec une balle qu'il tient serrée dans ses bras. Il crie « oui » à une invitation à jouer avec un camarade, mais il est incapable de contenir son envie de garder la balle pour lui. Finalement, il prend la balle des mains de

son camarade de jeu en exprimant de la colère et en l'insultant. Dans les jeux libres, dans les activités individuelles, en petits groupes ou avec le grand groupe, il est souvent fâché, hors de contrôle, frappant et jetant des objets.

Martine (4 ans), en revanche, parle avec hésitation. Elle est toujours la troisième, la quatrième ou la dernière à terminer une tâche, elle n'affirme jamais ses idées ou désirs. Elle est calme, parfois elle a un regard triste et elle recherche le réconfort en suçant son pouce. Elle semble très souvent bouleversée et en retrait.

Jéréemie (5 ans) présente un comportement différent : il est « stressé ». Bien qu'il joue et interagisse avec ses pairs relativement bien, les enseignant-es relèvent qu'il a des difficultés à laisser les autres élèves mener les activités. Il a également tendance à rejeter leurs idées. Il déteste faire des erreurs, cela le déçoit énormément.

Extraits adaptés (sans les références bibliographiques) de Sylvie Richard, Philippe Gay, Édouard Gentaz. Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. Dans Raisons éducatives 2021/1 (N° 25), pages 261 à 287



Document 33 : Le vocabulaire plurilingue pour nommer les émotions

Le **vocabulaire plurilingue pour nommer les émotions** est un outil indispensable pour construire l'identité personnelle et sociale des enfants béninois, car c'est dans leur langue du cœur qu'ils et elles peuvent mieux parler de leurs émotions. Les chercheurs ont remarqué que l'usure et la perte de la langue maternelle conduisent à une incapacité d'exprimer ses émotions dans une langue quelconque. Privée de sa langue maternelle, mal à l'aise dans la langue officielle (le français), la jeune génération peut se retrouver sans « langue du cœur ». Si nous voulons des « bilingues pour la vie », travaillons le vocabulaire émotionnel plurilingue !

On s'accorde en général sur 5 émotions de base : amour, joie, peur, colère, tristesse. On y ajoute souvent le dégoût, la fierté, la honte et la surprise. Certaines émotions sont dites « secondaires » ou mixtes. La honte, considérée par certain-es auteurs et autrices comme une émotion primaire, est pour d'autres un mélange de peur et de colère. Pour les enfants, parmi les émotions fortes vécues à l'école, la honte et la frustration tiennent une grande place et sont donc à prendre en compte. Autres exemples, la jalousie : un mélange de tristesse et de colère; la compassion : un mélange d'amour et de tristesse; la culpabilité : un mélange de peur, de colère et de tristesse ou de honte et de tristesse.

	Français	Bariba	Dendi	Fulfuldé (Peul)	Boo	Yoruba	Fon
	Joie/être content-e	nukudobu nukurudobu	bininkanin	Leedu welu- koi/ leedu ane weli	Ponã, nosenã	Idunu;ayo	awajije
	Colère	mønru	binin	Monne	Põfě	ibinu	xomensi
	Tristesse	nukusanki- raru nukusankunu	bininsari bininsaro	Kpinne bisine	Posia, noseya/ noseja/	ibanuję	Wukuku/ wubla
	Surprise	Subaru	biti	Djohol	bońsae	ivalenu	ajiji
	Peur	berun benun nandabu	hanburé	Kulal	Via	iberu	xesi
	Honte	sékùru	haawé	Sintene	wí	itiju	winyá
	Stress	Businu busikunu	gabuyo	Taayol	Sòdédèè	wahala	noudjèakondji



Document 34 : L'estime de soi

L'estime de soi désigne le jugement ou l'évaluation qu'une personne a de sa propre valeur. Lorsqu'une personne accomplit un acte qu'elle pense valable, elle ressent une valorisation ; lorsqu'elle évalue ses actions comme étant en opposition à ses valeurs, elle réagit en « baissant dans son estime ». Cette notion englobe trois autres notions : **l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi.**

L'amour de soi : C'est s'aimer malgré ses défauts, ses limites, les échecs que l'on a eus. C'est grâce à l'amour de soi que l'on peut se reconstruire après une épreuve, un échec ou face à l'adversité. Il est difficile de croire en l'amour que les autres peuvent nous porter lorsqu'on ne s'aime pas soi-même. L'amour de soi est l'assise de l'estime de soi.

La vision de soi : C'est le regard que l'on porte sur soi, le sentiment d'être utile et d'avoir de la valeur. C'est l'évaluation fondée ou non, que l'on se fait de ses qualités et de ses défauts. Ce regard que l'on porte sur soi, est en grande partie, régi par notre environnement qu'il soit familial ou social.

La confiance en soi : c'est le sentiment qu'on peut se fier à soi pour choisir et réussir sa vie personnelle, professionnelle, sociale. La confiance en soi donne des ailes pour agir. Il faut oser, prendre des risques, aller au-devant des autres, s'entourer de personnes, d'amis, qui nourrissent cette confiance, qui acceptent sans juger.

Les expériences vécues par un individu durant sa vie développent son estime de soi. Des expériences positives peuvent favoriser un regard positif porté sur soi-même, et inversement. Durant les premières années de la vie d'un enfant, les parents influencent significativement le développement de son estime de soi, que ce soit en positif ou en négatif. Un amour inconditionnel est d'une influence notable pour un développement émotionnel stable. Ces émotions affectent l'estime de soi de l'enfant lorsqu'il grandit.

Adapté de : <https://www.psychologue.net/articles/quest-ce-que-lestime-de-soi>; https://fr.wikipedia.org/wiki/Estime_de_soi



Document 35 : La charte du bien-vivre ensemble à la maison

La charte est un ensemble de règles élaborées en famille pour construire un cadre stable et sécurisant, avec des repères, pour permettre à l'enfant de comprendre ce qui est attendu de lui ou d'elle.

Pourquoi établir des règles à la maison ?

Au sein d'une famille, il est important que des règles de vie soient posées et respectées afin que chacun-e puisse s'épanouir. Ainsi, l'enfant appréhende la notion de responsabilité de ses actes. Il ou elle apprendra à respecter cet ensemble de règles de la maison qui forme le cadre dans lequel les membres de sa famille et lui ou elle évoluent.

Ces règles peuvent concerner la propreté, la politesse, le rangement, l'entraide, le respect mutuel. Elles peuvent et doivent évoluer en fonction de l'âge des enfants, de leurs compétences, de l'impact positif sur le foyer (ou non).

Les sanctions

Il est important d'établir les sanctions qui accompagnent les règles en cas de non-respect de ces dernières. Quand un enfant transgresse une règle ou adopte un comportement inacceptable (comme taper ou casser, dire des mots mal placés...), une sanction réparatrice sera l'occasion pour l'adulte de manifester un intérêt bienveillant à l'enfant, de lui confier une responsabilité.

Les sanctions doivent être comprises comme des réparations symboliques (comme un mot d'excuse) ou matérielle (comme la réparation d'un objet cassé ou le nettoyage d'une bêtise). La sanction ne peut pas être vécue comme injuste car elle est accessible à toutes et tous et s'applique de la même manière à chacun-e. C'est là que réside la différence entre punition et sanction.

Réparation : avec l'enfant, chercher ce qui pourrait réparer la faute commise (s'excuser, réparer, aider à refaire, etc...).

Les sanctions réparatrices se fondent sur la règle dite de « 3 R », c'est-à-dire, trois critères :

1. Elle est **respectueuse** de la dignité humaine, c'est-à-dire, qu'elle n'humilie pas, ni blesse l'enfant
2. Elle est en **relation** avec l'écart de comportement, c'est-à-dire qu'elle se rapporte au comportement inapproprié
3. Elle est **raisonnable** et mesurée en fonction de l'écart de comportement.

Exemple d'une charte

- Nous nous écoutons attentivement.
- Nous faisons de notre mieux.
- Nous nous disons *Je t'aime*.
- Nous apprenons à nous excuser.
- Nous demandons de l'aide si besoin.
- Nous apprenons à exprimer nos émotions.
- Nous proposons de l'aide.
- Nous respectons l'avis de chacun-e.
- Nous sommes honnêtes.
- Nous nous respectons les un-es et les autres.
- Nous prenons soin des autres et des choses.
- Nous pardonnons même si c'est dur.
- Nous rions tous les jours.
- Nous croyons en nous.
- Nous acceptons nos différences.
- Nous avons le droit de nous tromper.
- Nous partageons des moments ensemble.
- Nous disons *Merci* et *S'il te plait*.

Les messages en JE

Lorsque notre enfant dit ou fait quelque chose qui provoque en nous des émotions négatives telles que la colère, la peur, la honte... au lieu de lui adresser un « message-tu » (« tu es méchant, tu es vraiment irresponsable, tu ne m'écoutes jamais, tu es égoïste, etc. »), formulons des messages en JE.

Suivre les trois pas :

1. Décrire le comportement qui nous gêne
2. Dire ce que l'on ressent face à ce comportement
3. Dire l'effet concret de ce comportement sur nous

Exemple : Mon enfant parle fort pendant que j'écoute les nouvelles.

Message-je : « Quand tu parles si fort pendant que j'écoute les nouvelles (comportement), je suis agacée (ressenti), je n'arrive pas à entendre ! (effet concret) »

Transformons nos messages en TU » en « messages en JE » :

Message en TU	Message en JE
Arrête-toi.	Je ne peux pas expliquer lorsque quelqu'un parle en même temps que moi.
Tu ne devrais pas faire ça.	Je suis découragée de voir qu'on n'arrive pas à avancer.
Si jamais tu recommences...	Ça m'attriste de voir que nos accords ne sont pas respectés.
Tu es insupportable	Je ne savais pas que cela te troublait au point de t'énerver.
Tu cherches à attirer l'attention	Cela te touche profondément, n'est-ce pas ?
Pourquoi n'es-tu pas gentil ?	Je m'excuse de te dire ça, et je réalise que cela te met mal à l'aise.
Tu devrais comprendre mieux	Je crois que je n'explique pas suffisamment bien. J'aimerais connaître tes sentiments à propos de ce que j'ai dit, et savoir ce que tu aimerais que je fasse différemment...
Tu devrais avoir honte !	Je comprends que cela te perturbe, et j'aimerais que cela ne soit plus le cas.
Tu fais tout m'exaspérer !	Quand tu élèves la voix, j'ai peur parce que je me dis que quelqu'un pourrait être blessé et j'ai besoin d'être assuré que nous sommes tous en sécurité.

Recueil des représentations des participant·es

- Demander aux enseignant·es quelles sont les attentes de l'école par rapport à l'accompagnement des enfants dans la révision et la répétition des leçons ou la réalisation des devoirs à la maison.
Je suis enseignant·e : Quel rôle puis-je jouer dans cet accompagnement ? (Conseils aux parents...)
- Demander aux parents quelles sont les difficultés ressenties dans l'accompagnement de la révision des leçons à la maison.
Je suis parent : Que puis-je faire pour accompagner au mieux mon enfant dans son travail scolaire ?



ACTIVITÉ 3.2 expérientielle : Réviser les leçons à la maison



Document 36 : Imagier la leçon

Cette activité sera également conduite lors de l'atelier de formation parents-enseignant·es.

- Demander trois volontaires pour jouer une saynète et les isoler avec le formateur ou la formatrice 1 pour la préparer.
- Pendant ce temps, le formateur ou la formatrice 2 montre l'image aux participant·es :
 - Regardez la scène. Observez bien le visage des personnages (les yeux, la bouche, l'expression faciale) ainsi que leur posture corporelle
 - Essayez de deviner les émotions que ressentent les trois personnages : la petite fille ? la maman ? le papa ?
- Les réponses de participant·es sont notées sur le tableau noir ou une grande feuille.
- Les volontaires jouent la scène.
- Demander aux volontaires d'émettre des hypothèses sur ce qu'ont ressenti les personnages et comparer leur réponse avec les émotions identifiées par l'ensemble de participant·es en amont. Est-ce identique ? Différent ? Pourquoi ?
- **Discussion :**
 - En tant que parents avez-vous déjà ressenti les mêmes émotions que les personnages adultes par rapport aux révisions des leçons ?
 - D'où viennent ces émotions ?
 - Pourquoi les devoirs peuvent être source de conflit entre les parents et les enfants ?
 - Comment dépasser les émotions négatives qui nous submergent ?
 - Pourquoi faut-il faire autrement ?
- ➔ *Apport théorique : l'effet de la violence sur les enfants (vu dans le module 2) / Repérer le mal-être des enfants : comment ?*
 - Comment peut-on faire autrement ? Parler de la règle des 3R proposée dans le Livret **Éduquer pour réussir** (p.19)
 - Montrer l'image sur fond vert et recueillir les observations et échanger.
- ➔ *Apport théorique*





ACTIVITÉ 3.3 : Soutenir les apprentissages avec le livret *Éduquer pour réussir*

Recueil des représentations des participant·es

Le formateur ou la formatrice pose la question suivante : **Comment peut-on mettre les langues nationales à profit des apprentissages ?** Encourager les réponses et les étayer avec des éléments déjà abordés lors du module 2.

2. Travail sur les textes théoriques

En reprenant le dispositif de la *classe puzzle* découvert et mis en œuvre dans les modules 1 et 2, prendre connaissance des outils en lien avec l'accompagnement de l'enfant par la famille dans ses apprentissages scolaires.

	Groupes	Fiches-outils du livret <i>Eduquer pour réussir</i>
Partie 1	1A-1B-1C	Fiche-outil 8 : Les conditions pour apprendre (p.36)
Partie 2	2A-2B-1C	Fiche-outil 12 : Résoudre un problème de mathématiques (p.42)
Partie 3	3A-3B-3C	Fiche-outil 10 : Vocabulaire plurilingue pour comprendre les consignes (p.40)
Partie 4	4A-4B-4C	Fiche-outil 13 : Jeu de dominos (p.43)
Partie 5	5A-5B-5C	Fiche-outil 14 : Étiquettes de vocabulaire plurilingue (p.44)
Partie 6	6A-6B-6C	Fiche-outil 15 : Vocabulaire plurilingue pour encourager (p.46)

La mise en commun répond à la question : Comment les enfants apprennent-ils et apprennent-elles ?
Le formateur ou la formatrice s'appuie sur la lecture des documents suivants.



Document 37 : Qu'est-ce qu'apprendre ?

Tous et toutes les intervenant·es (parents, enseignant·es, animateurs sociaux et animatrices sociales), l'environnement (école, maison, communauté) et les méthodes d'apprentissage contribuent au bien-être, à l'épanouissement et à la réussite des enfants. Pour aider l'enfant à apprendre, il est nécessaire de prendre en compte les conditions favorisant son bien-être dans une vision globale de ses besoins :

- en se montrant disponible et bienveillant·e,
- en se servant des pédagogies actives par le recours fréquent aux activités ludiques,
- en introduisant de la nouveauté dans les pratiques, qui doivent être davantage centrées sur l'enfant, son activité et globalement la satisfaction de ses besoins psychologiques,
- en interrogeant les pratiques et les méthodes quand les résultats d'apprentissage escomptés ne sont pas atteints,
- en portant toujours un regard positif et optimiste sur l'enfant,
- en favorisant un environnement émotionnel stimulant, en classe comme à la maison.

Face à une nouvelle situation, un nouveau problème, nous essayons de l'appréhender en utilisant nos connaissances et nos compétences. Pourtant, parfois, elles ne nous permettent pas de trouver la meilleure solution pour gérer cette nouvelle situation. C'est alors que nous devons apprendre pour faire autrement. Chercher, réfléchir, tâtonner, échanger avec des personnes, autant d'actions qui nous permettent d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences. C'est ainsi que l'on apprend. C'est ainsi que les enfants apprennent.



Document 38 : L'approche pédagogique de Graines de Paix

L'approche pédagogique de Graines de Paix se fonde sur les sciences de l'éducation. En référence aux avancements de ces dernières, nous pouvons systématiser les principes qui guident notre conception du processus d'enseignement et d'apprentissage comme suit :

- **La clarté cognitive est une clef de réussite.** Les apprentissages sont rendus conscients grâce au fait que les apprenant-e-es savent ce qu'ils et elles sont en train de faire, le but de l'activité et ce qu'on cherche à leur faire apprendre. Cette prise de conscience permet aux apprenant-es de centrer leur attention sur les objets à apprendre et/ou sur les ressentis. Les objectifs et consignes doivent donc être clairs et concrets. Le dispositif d'apprentissage doit être adapté aux possibilités de chaque élève par une pédagogie de la différenciation. Pour cela, l'enseignant-e est invité-e à utiliser un langage informationnel et flexible, donner du temps pour expérimenter et produire ; proposer des tâches compatibles avec les intérêts des élèves, offrir des choix véritables ; donner du sens à l'apprentissage, expliquer l'intérêt, la cohérence de la séance et de la séquence.
- **Les apprentissages durables sont ceux qui dépassent des exercices répétitifs** et d'un seul type, d'où la nécessité de fournir aux élèves plusieurs voies afin qu'ils et elles développent des stratégies personnelles et parviennent à construire des niveaux de généralisation nécessaires à l'appropriation des savoirs et savoir-faire. Plus l'enfant a vu, entendu et expérimenté, plus il ou elle sait et a appris, plus la quantité d'éléments du réel dont il ou elle dispose dans son expérience est importante, plus ses apprentissages et son imagination seront significatifs et productifs.
- **La communication et l'échange avec d'autres est un moteur d'apprentissage.** La communication et l'échange entre l'enseignant-e ou le parent et l'élève constituent le moyen nécessaire pour la construction des capacités psychiques de haut niveau telles que lire, écrire, penser, calculer, parler... Ces capacités se construisent toujours d'abord en interaction avec d'autres. Le ton de voix positif et chaleureux de l'enseignant-e ou du parent ; le fait qu'il ou elle accepte et comprenne les difficultés, les frustrations voire la peur exprimée par l'enfant ; sa posture impliquée (souriant, à l'écoute, au contact de élèves) sont autant des manières de créer des apprentissages positifs et durables.

THÈME 3 : Prévoir les risques pour anticiper ses effets sur les communautés

Recueil des représentations des participant-es

Le formateur ou la formatrice :

- rappelle la nécessité de promouvoir un environnement d'apprentissage protecteur, en impliquant les communautés sur les questions de sécurité scolaire, et en mobilisant leurs propres ressources.
- rappelle qu'en situation d'urgence, il sera nécessaire de faire face à différents risques et à plusieurs besoins.
- explique que toute personne, en fonction des situations d'attaque auxquelles elle est confrontée et de ses responsabilités, doit être en mesure de prendre les dispositions nécessaires pour concourir à la sécurité de la communauté.
- explique que l'objectif des activités développées dans ce thème 3 est d'outiller les acteurs et actrices du milieu éducatif pour qu'ils et elles soient mieux préparé-es et plus résilient-es face aux attaques des groupes armés extrémistes. Cet objectif peut être atteint par une approche graduelle de mise en sécurité :
 - Se préparer.
 - Sensibiliser la communauté sur les facteurs d'insécurité.
 - Co-construire avec tous les acteurs et actrices du milieu éducatif des plans et procédures de sécurité.



ACTIVITÉ 3.4 : Se préparer

Travail sur les textes théoriques

Le formateur ou la formatrice réunit les participant-es en groupes et leur distribue la check-list ou liste de vérification : Que faire en cas d'alerte (document 39)?

Il ou elle explique qu'il s'agit d'un document regroupant l'ensemble des mesures à prendre pour se préparer à d'éventuelles attaques de groupes extrémistes violents. Il ou elle explique que l'exercice consiste à identifier et répertorier les connaissances de chacun-e et les mesures déjà existantes dans la communauté. La check-list permet de vérifier si l'on possède toutes les informations nécessaires à une préparation efficace :

- Pour chaque information vérifiée et existante, les participant-es mettent une croix dans la case correspondante.
- Les informations non validées font apparaître les insuffisances dans le dispositif de préparation, défaillances que la communauté cherchera à combler.



Document 39 : Que faire en cas d'alerte ?

Ce que nous devons faire lorsqu'un danger arrive :

- Reconnaître les signes de dangers, de détresse, les emblèmes, des organisations (Croix rouge, HCR, UNICEF, HI, DRC...).
- Reconnaître une personne suspecte (qui peut nous faire du mal).
- Connaître le code d'alerte de notre établissement
- Savoir utiliser un téléphone.
- Savoir où aller si nous devons nous cacher.
- Savoir où aller si nous devons fuir l'établissement.
- Savoir où trouver nos parents quand nous nous sommes perdu-es.
- Se protéger contre les engins explosifs.

Mise en commun

Mettre l'accent sur les éléments suivants :

- Apporter une attention particulière au bien-être personnel et collectif est important.
- S'intéresser au réseau des relations interpersonnelles entre les différents membres de l'établissement, aux dispositions psychologiques et aux compétences psychosociales de chacun-e permet de mieux réagir en cas de danger.



ACTIVITÉ 3.5 : Sensibiliser sur les facteurs d'insécurité

Recueil des représentations des participant·es

Faire le point sur les connaissances existantes en matière de mesures de sécurité.

Travail sur les textes théoriques

En groupe, découvrir la fiche de consignes de sécurité dans le livret *Éduquer pour réussir* (voir fiche-outil 20 p.64)

Lire et commenter chacune de ces consignes.

Finaliser l'activité en demandant aux participant·es de partager leurs ressentis et de compléter la fiche de sécurité au besoin.

Consignes de sécurité en cas d'attaque

NE PAS S'EXPOSER AUX AGRESSEURS



Faire attention à sa tenue vestimentaire, (ex : éviter les couleurs et vêtements ressemblant à ceux des Forces de sécurité (FDS), VDP ou Kolgwéogo.)



Selon sa religion, ne pas afficher son appartenance religieuse.



Éviter d'aller puiser de l'eau très tôt le matin (4h,5h) ou le soir vers 18h, dans les points d'eau auprès des camps, car ce sont des heures stratégiques de relèvement et de ravitaillement des FDS.



Éviter d'enregistrer dans son portable un numéro en spécifiant si la personne est un FSD, VDP ou Kolgwéogo dans les zones d'insécurité.



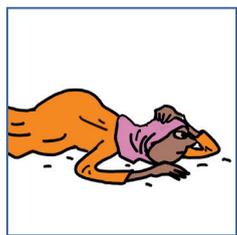
Si possible avoir toujours sur soi sa pièce d'identité ou un document d'identification.

En plus, avoir des personnes à même de certifier votre présence dans le village.



Éviter de parler des terroristes en public. Utiliser des pseudonymes pour les désigner.

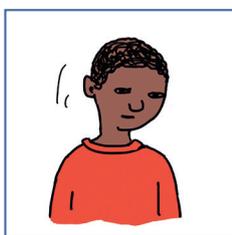
APPRENDRE À SE COMPORTEUR FACE AUX AGRESSEURS



Lors d'un coup de feu, se coucher au sol, chercher un abri dans une maison, un mur, ou un arbre.



Ne pas fuir ou faire demi-tour face à un agresseur qui vous interpelle.



Éviter de regarder dans les yeux, baisser la tête.



Répondre sincèrement aux questions des agresseurs.



Éviter de résister à l'agresseur sous n'importe quel prétexte.



Ne pas faire de gestes brusques, comme par exemple en voiture, pour enlever la ceinture de sécurité.



ACTIVITÉ 3.6 : Mettre en place un mécanisme communautaire d'alerte précoce

Recueil des représentations des participant·es

Lorsqu'une attaque a lieu, chaque établissement doit s'organiser afin d'assurer efficacement la transmission de l'information : **Quels sont les moyens permettant la sécurisation de l'école ?**

Travail sur les textes théoriques

Le formateur ou la formatrice réunit les participant·s en groupes et leur distribue une 2^e check-list ou liste de vérification : Comment sécuriser l'environnement scolaire (document 40) ?

En reprenant les consignes de l'activité 4, les participant·es renseignent la check-list.



Document 40 : Comment sécuriser l'environnement scolaire ?

Comment pouvons-nous connecter l'établissement à la communauté ?

- Connaître les types et moyens de communication utilisés.
- S'assurer que l'établissement dispose du numéro de téléphone des institutions d'aide sociale.
- Vérifier que l'enseignant·e et le directeur ou la directrice de l'établissement disposent d'une liste avec les noms et les numéros de téléphone des parents.
- S'assurer que chaque enseignant·e dispose d'un répertoire téléphonique des parents d'élèves de sa classe.
- Mettre en place un système de communication pour alerter le directeur ou la directrice et les enseignant·es en cas de danger.
- Savoir qui peut nous aider au sein de la communauté.
- Connaître le rôle de chacun·e au cas où un danger arrive.
- Connaître un code d'alerte dans notre établissement.

Comment nous pouvons connecter l'établissement à la communauté ?

- S'assurer qu'un intrus ne peut accéder à l'établissement sans contrôle.
- Contrôler si notre établissement dispose d'un mur ou d'une clôture.
- Vérifier que notre établissement dispose d'un gardien.
- Établir un plan de l'école où figurent les sorties et les endroits où l'on peut se mettre à l'abri.
- Aménager des sites d'accueil .
- Identifier les élèves ayant des besoins particuliers à prendre en compte.
- Organiser régulièrement des exercices d'évacuation.
- Organiser régulièrement des exercices de mise en sécurité.

Ressources pour les directeurs et directrices d'école et les travailleurs sociaux et travailleuses sociales : voir dans le livret p.58 à 61, les noms et numéros utiles.

Mise en commun

Mettre l'accent sur les éléments suivants :

- Il est nécessaire de renforcer le rôle des acteurs et actrices du milieu éducatif pour qu'ils et elles soient mieux préparés et plus résilients face aux attaques des groupes armés extrémistes.
- Cet objectif peut être atteint par l'identification et la prise en compte des risques encourus ; la mise en œuvre de plans de préparation ; l'élaboration de plans de sécurité et d'alerte précoce.
- Le renforcement des liens école-communauté joue également un rôle important pour relever le défi de la sécurisation de l'environnement d'apprentissage et favoriser le maintien des élèves à l'école. Impliquer les communautés sur les questions de sécurité scolaire en utilisant leurs propres ressources et leurs capacités permet de renforcer la résilience des écoles et des personnes qui les fréquentent, contre d'éventuels dangers.

Il s'agit donc d'agir :

- Sur le plan collectif : construire une culture de la sécurité partagée, afin de permettre une véritable résilience de la communauté en cas d'événement grave.
- Sur le plan personnel : intérioriser son rôle de leader au sein de la communauté dans la préparation et la mise en œuvre de ce plan de sécurité à l'échelle locale (Avec qui ? Comment ? Avec quelles contraintes ? Quand ? Etc.).

THÈME 4 : Promouvoir l'éducation pour faire de la jeunesse une force



ACTIVITÉ 3.7 : Quelles sont nos forces ?

Le formateur ou la formatrice lit la lettre d'Amadou Hampâté à voix haute en guise de lecture offerte.

À la fin de la lecture, il laisse un moment pour que les participant·es expriment ce qui les a le plus marqué dans cette lettre :

- Sont-ils et elles d'accord avec les conseils donnés par l'auteur ?
- Quels conseils pourraient-ils et elles adresser aux jeunes pour qu'ils et elles s'engagent en faveur de la communauté ?

Liste de conseils possible : voir ci-dessous.



Document 41 : Extraits de la Lettre d'Amadou Hampâté Ba adressée à la jeunesse

Celui qui vous parle est l'un des premiers nés du vingtième siècle. Il a donc vécu bien longtemps et, comme vous l'imaginez, vu et entendu beaucoup de choses de par le vaste monde. Il ne prétend pas pour autant être un maître en quoi que ça soit. Avant tout, il s'est voulu un éternel chercheur, un éternel élève, et aujourd'hui encore sa soif d'apprendre est aussi vive qu'aux premiers jours.

À notre époque, si grosse de menaces de toutes sortes, les hommes doivent mettre l'accent, non plus sur ce qui les sépare, mais sur ce qu'ils ont de commun, dans le respect de l'identité de chacun. La rencontre et l'écoute de l'autre est toujours plus enrichissante, même pour l'épanouissement de sa propre identité, que les conflits et les discussions stériles pour imposer son propre point de vue.

C'est à vous, jeunes gens et jeunes filles, adultes de demain, qu'il appartiendra de laisser disparaître d'elles-mêmes les coutumes abusives, tout en sachant préserver les valeurs traditionnelles positives.

La vie humaine est comme un grand arbre et chaque génération est comme un jardinier. Le bon jardinier n'est pas celui qui déracine, mais celui qui, le moment venu, sait élaguer les branches mortes et, au besoin, procéder judicieusement à des greffes utiles. Couper le tronc serait se suicider, renoncer à sa personnalité propre pour endosser artificiellement celle des autres, sans y parvenir jamais tout à fait. Là encore, souvenons-nous de l'adage : « le morceau de bois a beau séjourner dans l'eau, il flottera peut-être, mais jamais il ne deviendra caïman ! ».

Soyez, jeunes gens, ce bon jardinier qui sait que, pour croître en hauteur et étendre ses branches dans toutes les directions de l'espace, un arbre a besoin de profondes et puissantes racines. Ainsi, bien enracinés en vous-mêmes, vous pourrez sans crainte et sans dommage vous ouvrir vers l'extérieur, à la fois pour donner et pour recevoir.

Pour ce vaste travail, deux outils vous sont indispensables : tout d'abord, l'approfondissement et la préservation de vos langues maternelles, véhicules irremplaçables de nos cultures spécifiques : ensuite, la parfaite connaissance de la langue héritée de la colonisation (pour nous la langue française), tout aussi irremplaçable, non seulement pour permettre aux différentes ethnies africaines de communiquer entre elles et de se mieux connaître, mais aussi pour nous ouvrir à l'extérieur et nous permettre de dialoguer avec les cultures du monde entier.

Dans les tourbillons qui vous emportent, souvenez-vous de vos vieilles valeurs de communauté, de solidarité et de partage. Si des conflits vous menacent, souvenez-vous des vertus du dialogue et de la palabre ! Et lorsque vous voudrez vous employer, au lieu de consacrer toutes vos énergies à des travaux stériles et improductifs, pensez à revenir à notre Mère la Terre, notre seule vraie richesse, et donnez-lui tous vos soins afin que l'on puisse en tirer de quoi nourrir tous les hommes. Bref, soyez au service de la vie, sous tous ses aspects » !

Certains d'entre vous diront peut-être : « C'est trop nous demander ! Une telle tâche nous dépasse ! ». Permettez au vieil homme que je suis de vous confier un secret : « de même qu'il n'y a pas de *petit* incendie (tout dépend de la nature du combustible rencontré), il n'y a pas de petit effort. Tout effort compte, et l'on ne sait jamais, au départ, de quelle action apparemment modeste sortira l'événement qui changera la face des choses. N'oubliez pas que le roi des arbres de la savane, le puissant et majestueux baobab, sort d'une graine qui, au départ, n'est pas plus grosse qu'un tout petit grain de café ».

« Lettres ouvertes à la jeunesse – Concours Dialogue des générations » organisé par l'ACCT (Agence de Coopération Culturelle et Technique) pour l'année « 1985, Année internationale de la Jeunesse »



ACTIVITÉ 3.8 : Soutenir les enfants dans leur initiative en faveur de la communauté

Le formateur ou la formatrice rappelle le projet de la séquence didactique et sa finalité. Il demande aux participant-es comment ils pourraient :

- Aider les enfants à organiser la séance d'information communautaire, quelles ressources ils et elles pourraient mettre à leur disposition.
- Soutenir les jeunes à apporter une contribution positive à la vie de leur communauté, à susciter un changement par rapport à la gestion des déchets.
- Plus largement, comment les appuyer pour acquérir des compétences telles que le travail collaboratif, l'esprit d'initiative, la gestion des conflits, l'esprit de réflexion et de discernement.



Évaluation du module

Ce module sera évalué selon la modalité d'auto-évaluation. La fiche ci-dessous est distribuée aux participant-es, puis ramassée. Un partage oral des ressentis est aussi à encourager.

Sur une échelle de 0 à 10, comment est-ce que j'évalue mon appropriation de ce module ?

1. Je me sens capable de contribuer à construire des liens de confiance entre parents et enseignants-e.



2. Je comprends l'importance de la résilience et la nécessité d'être uni-es contre la violence.



3. Je me sens outillé-e pour soutenir l'enfant dans ses apprentissages scolaires au quotidien et en situation d'urgence.



4. Je me sens capable d'accompagner les parents dans leur rôle éducatif.



5. Je suis capable de mobiliser les différents types de ressources contenues dans le livret *Éduquer pour réussir*, pour aider les enfants et les familles à résister à la violence et à l'extrémisme violent.



Liste de conseils issus de l'extrait de la lettre : Rester un éternel chercheur, un éternel élève

- Identifier ce que les humains ont en commun plutôt que les différences.
- Respecter de l'identité de chacun.
- Rester ouvert-e à la rencontre et écouter de l'autre.
- Laisser disparaître d'elles-mêmes les coutumes abusives.
- Préserver les valeurs traditionnelles positives.
- Préserver les langues maternelles.
- Préserver les vieilles valeurs de la communauté : solidarité et partage.
- En cas de désaccord, installer le dialogue et la palabre.
- Prendre soin de notre Mère la Terre, notre seule vraie richesse.
- Toujours se souvenir : il n'y pas de petit effort. Tout effort compte !

MODULE 4

Préparer l'atelier de formation Parents-Enseignant·es



Un des objectifs primordiaux de cette formation est de préparer les participant·es pour animer l'atelier de formation Parents-Enseignant·es. Ce dernier module est consacré à cette tâche. Il comporte la trame de formation dudit atelier, laquelle réunit plusieurs activités qui seront vécues durant la mise en œuvre des modules 1, 2 et 3.

Les contenus privilégiés dans cette trame portent sur :

- Les besoins des enfants.
- Les effets des violences et le repérage du mal-être des enfants.
- Le vocabulaire émotionnel.
- Comment on apprend/ comment accompagner ces apprentissages (tous les jours/ en cas de rupture scolaire).

La trame sera soigneusement étudiée par l'ensemble de participant·es. Elle pourra être adaptée au besoin et des jeux de rôles pourront être menés pour s'assurer que toutes les activités retenues sont bien comprises.

Rappel du mode d'intervention envisagé :

- **120 animateurs et animatrices** travailleront sur **3 départements**. Ils et elles travaillent en équipes constituées d'un **travailleur social ou travailleuse sociale + binômes** (parent-enseignant ou directeur ou directrice d'école)
- Chaque équipe anime des ateliers dans **4 écoles : 2 séances dans chaque école** (une le matin, une l'après-midi), soit **8 séances par équipe**.
- Ces ateliers auront lieu de préférence le week-end pour mobiliser les parents et ils veilleront à l'équilibre des genres pour les AME et APE.
- Les bénéficiaires de ces ateliers : **une trentaine de parents et 6 enseignant·es par groupe**.



ACTIVITÉ 4.1 : S'approprier la trame de formation

Consigne :

En groupes, lire la trame de formation et noter :

- les points d'attention
- les éventuels doutes
- les propositions de modifications

Mise en commun

Éclaircir les doutes, finaliser la trame et donner les consignes ci-dessous.

Consignes pour la planification et l'animation de l'atelier :

Avant la formation :

- Entraînez-vous avant l'atelier en passant en revue l'ensemble d'outils (Séquence didactique, livret *Éduquer pour réussir*) et les consignes avec votre équipe. Cela vous permettra non seulement de savoir exactement ce que vous allez faire avec les participant-es, mais aussi de bien gérer votre temps.
- Instaurez un espace favorable au travail et à l'esprit d'équipe dans lequel tout le monde est considéré sur un pied d'égalité et a la possibilité de contribuer à la formation.

Durant la formation :

- Demandez aux participant-es ce qu'ils et elles attendent de la formation au début de l'atelier. C'est l'occasion de partager les objectifs d'apprentissage et de connaître leurs compétences et connaissances en lien avec le sujet qui va être abordé.
- N'hésitez pas à reformuler ou faire traduire certains propos et/ou consignes en langues du milieu afin que les participant-es soient à l'aise et se sentent pleinement intégrés-es.
- Il arrive que les questions liées à l'extrémisme violent et au terrorisme suscitent des discussions animées et réveillent des souvenirs douloureux. Essayez de créer une bonne dynamique de travail et de bonnes relations entre les participant-es ainsi qu'un environnement agréable où chacun et chacune se sente suffisamment en sécurité et en confiance pour apporter sa contribution. Définir des règles de base au début d'un atelier de formation peut être un autre moyen d'instaurer un environnement bienveillant.
- Faites preuve d'empathie en montrant aux participant-es que vous comprenez ce qu'ils et elles traversent et ce qu'ils et elles ressentent.
- Estimez le temps dont vous aurez besoin pour chaque activité. Contrôlez votre temps de parole, ainsi que celui des participant-es, afin de respecter les délais fixés pour chaque activité.
- À l'issue de la formation, demandez aux participant-es ce qu'ils et elles en ont pensé afin de savoir quelles améliorations apporter.



Évaluation du module

Ce module sera évalué selon la modalité d'auto-évaluation. La fiche ci-dessous est distribuée aux participant-es, puis ramassée. Un partage oral des ressentis est aussi à encourager.

Sur une échelle de 0 à 10, comment est-ce que j'évalue mon appropriation de ce module ?

1. Je me sens capable d'animer l'atelier de formation Parents-Enseignant-es.



TRAME DE FORMATION

Atelier Parents-Enseignant-es : Dialoguer et partager

Horaire (Durée)	Objectifs	Activité : contenu et déroulé	Matériel à prévoir Techniques d'animation
8h - 8h30 (30 min)	Accueillir et mettre à l'aise les participant-es.	Accueil libre Discussions informelles et installation des participant-es.	Prévoir à l'avance un espace.
8h30 - 9h (30 min)	Se présenter et nouer des liens affectifs. Expliciter la mission de Graines de Paix et les objectifs de la journée.	Accueil guidé <ul style="list-style-type: none"> • Activité brise-glace : Mes ressentis, mes émotions. • Tour de table : Proverbes par les animateurs et animatrices et participant-es volontaires. • Présentation rapide de Graines de Paix. • Attentes pour la journée : celles du projet APEV/ les vôtres ? • Les objectifs de la journée + engagements 	Guide de formation Powerpoint ? Affiche ?
9h - 9h45 (45 min en tout)	Prendre conscience de la nécessité de protéger les enfants de manière collective. S'unir dans un projet d'éducation qui engage de manière solidaire l'école et les familles. Identifier la réussite scolaire comme un rempart à l'extrémisme violent.	<p>Activité 1 : Toutes et tous uni-es pour nos enfants</p> <p>Étape 1 : Expérimentation : l'enfant blessé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Former deux groupes de 15 participant-es qui travaillent dans deux espaces différents (s'assurer que les enseignant-es sont partagés-es entre les deux groupes). • Déposer au sol une silhouette d'enfant sur une grande feuille qui représente tous et toutes les enfants de la communauté. • Demander aux groupes quelles sont, selon eux, les menaces qui pèsent sur les enfants aujourd'hui au Bénin dans leur communauté. • A chaque fois qu'un-e participant-e fait une proposition, il ou elle dépose un des objets de la collection sur la silhouette. • Continuer jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de propositions. • Constaté les degrés de menace. • Demander de verbaliser les ressentis et émotions. • Demander à un-e volontaire de venir pour retirer l'enfant ou lever physiquement les menaces. • Constaté les difficultés, puis demander au groupe de chercher une solution collective pour mettre l'enfant à l'abri de manière rapide et efficace. • Quand les deux groupes ont réussi, se rassembler en plénière et faire une mise en commun : <ul style="list-style-type: none"> – Partager les émotions ressenties (vocabulaire émotionnel enrichi). – Quelle est la leçon apprise de cette expérience ? – En tant que parents et enseignant-es, que pourriez-vous faire ensemble contre les menaces dont nous venons de parler ? <p>Étape 2 : Les besoins de l'enfant De quoi les enfants ont-ils et elles besoin pour grandir en sécurité ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tour de parole • Montrer la pyramide des besoins • Demander : Que comprenez-vous ? Selon vous, que peut faire un adulte pour nourrir les besoins de l'enfant et lui permettre de bien apprendre et bien grandir ? Selon vous quels bénéfices les parents et la communauté peuvent-ils tirer des soins et soutien donnés aux enfants tout au long de leur apprentissage ? 	Collection d'objets (cailloux, morceaux de bois, meubles, livres, etc.) Silhouette d'un enfant grandeur nature. Accueillir toutes les paroles avec bienveillance. Si des propos graves sont partagés, prendre le temps de les accueillir et récolter les émotions (« est-ce que ça t'est arrivé ? Qu'as-tu ressenti ? Merci pour le partage... ») Pour lancer l'activité, l'animateur ou l'animatrice dépose le premier objet « J'ai peur que mon enfant bascule dans l'extrémisme violent »
(25 mn)		(20 mn)	Orienter les débats sur l'intérêt de former une communauté éducative soudée autour des enfants (parents et enseignant-es ensemble)
		L'animateur ou l'animatrice pose la question et accueille les réponses. Il ou elle montre sur la pyramide les besoins identifiés pendant le tour de parole et les complète si nécessaire.	

		<ul style="list-style-type: none"> • Tour de parole • Un exemple concret au quotidien pour les parents et les enseignant-es : accompagner les élèves dans leur travail scolaire/ réviser et répéter les leçons à la maison : Que faites-vous d'ordinaire ? Comment faire autrement ou aller plus loin dans cet accompagnement ? 	L'animateur ou l'animatrice prend en notes et commente les propositions des participant-es.
9h45 10h45 (en tout : 60 min)	S'impliquer activement pour la réussite scolaire des enfants.	<p>Activité 2 : Réviser les leçons à la maison</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander trois volontaires pour jouer une saynète et les isoler avec l'animateur ou l'animatrice 1 pour la préparer. • L'animateur ou l'animatrice 2, montre l'image et demande aux participant-es d'observer la scène et de deviner les émotions que ressentent les trois personnages. <ul style="list-style-type: none"> – Que ressent la petite fille ? – Que ressent la maman ? – Que ressent le papa ? • Jouer la scène. • Demander aux acteurs et actrices ce qu'ont ressenti les personnages et comparer avec les émotions identifiées en amont. Est-ce identique ? Différent ? Pourquoi ? • Discussion : <ul style="list-style-type: none"> – En tant que parents avez-vous déjà ressenti les mêmes émotions que les personnages adultes par rapport aux révisions des leçons ? – D'où viennent ces émotions ? – Pourquoi les devoirs peuvent être source de conflit entre les parents et les enfants ? – Comment dépasser les émotions négatives qui nous submergent ? Proposer des activités de régulation (autre que 3min de RAB). • Demander aux enseignant-es de présenter rapidement les savoirs essentiels à l'école. Leur demander quelles sont les attentes de l'école par rapport à l'accompagnement des enfants dans la révision des leçons ou l'accomplissement des devoirs à la maison. • Demander aux parents quelles sont les difficultés ressenties dans l'accompagnement de la révision et la répétition des leçons à la maison. <p>➔ <i>Apports théoriques : Comment apprend-on ?</i></p> <p>Je suis parent : que puis-je faire pour accompagner au mieux mon enfant dans son travail scolaire ? Quel rôle peuvent jouer les enseignant-es dans cet accompagnement ? (Conseils aux parents...)</p>	Guide de formation : imagier « réviser les leçons à la maison » (à adapter au contexte du Nord Bénin) (p.56).
10 mn		L'animateur ou l'animatrice récolte les propositions et fait circuler la parole.	
15 min		L'animateur ou l'animatrice prend en notes toutes les émotions citées tout au long de l'activité 1.	
35 min		L'animateur ou l'animatrice fait circuler la parole.	
10 min		Guide de formation p.55	
5 min	Guide de formation p.55		
PAUSE			

		<p>Activité minute : Calebasse de proverbes</p> <p>Pourquoi faut-il faire autrement ?</p> <p>➔ <i>Apport théorique : l'effet de la violence sur les enfants</i> Repérer le mal-être des enfants : comment ?</p> <p>Comment peut-on faire autrement ? La règle des 3R</p> <p>Montrer l'image sur fond vert et recueillir les observations et échanger</p> <p>➔ <i>Apport théorique : l'effet d'un accompagnement bienveillant chez les enfants</i></p> <p>Défi parents-enseignant.es : construire une nouvelle manière d'accompagner les enfants dans leur travail scolaire au service de leur réussite et leur bien-être (la révision et la répétition des leçons).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir les fiches par acteurs et actrices (1 groupe de 6 enseignant-es et trois groupes de 7 ou 8 parents) et les compléter. • Partager les résultats avec tout le monde. 	<p>Parents: la partie 2 du Livret (p. 34)</p> <p>Enseignant-es: Boîte à outils de la Séquence didactique (p. 10)</p>
<p>11h00 11h15 (15 min)</p>	<p>S'exercer à la régulation émotionnelle.</p>	<p>Transition : 3 minutes RAB béninois</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se remémorer toutes les émotions citées pendant l'activité 1 + autre vocabulaire des émotions pour aller plus loin. • Une personne seule mime face au reste du groupe une émotion. • Celui ou celle qui trouve l'émotion va dans sa direction, propose un geste d'apaisement, puis prend sa place et mime une autre émotion. • Ainsi de suite, à tour de rôle, jusqu'à ce qu'elles soient toutes citées. 	<p>L'animateur ou l'animatrice vérifie que toutes les émotions soient mimées et encourage à les retrouver.</p> <p>Vocabulaire plurilingue des émotions (annexe Séquence didactique et livret p. 28)</p>
<p>11h15 11h45 (30 min)</p>	<p>S'exercer à la communication non violente.</p>	<p>Activité 3 : Des mots de louanges et de gratitude (CNV)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire deux groupes : un groupe d'enseignant-es et un groupe de parents. • Chaque groupe prépare des mots de louange et gratitude sincères adressées l'un à l'autre. • Restitution sous forme d'un chant partagé face à face ou de reconnaissance verbale des valeurs de chacun des groupes constitués. 	<p>L'animateur ou l'animatrice aide à noter des idées pour chacun des groupes.</p>
<p>11h45 12h (15 min)</p>	<p>Evaluer les effets de la rencontre sur les participant-es, notamment sur la relation parents-enseignant-es.</p>	<p>Bilan</p> <p>Quatre questions sont proposées aux participant-es :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'ai-je appris de nouveau pendant cette rencontre ? • Qu'ai-je appris sur moi ? • Qu'ai-je aimé ? • Que ferai-je de ce que j'ai appris ? Un engagement concret de mise en œuvre. 	<p>L'animateur ou l'animatrice propose oralement quatre questions aux participant-es et prend en notes les réponses.</p>

Glossaire

Apprentissage coopératif

Faire travailler ensemble les élèves dans des petits groupes dans lesquels on s'entraide, on s'encourage et on loue les succès et les efforts des un-es et des autres. Lorsqu'une tâche difficile doit être accomplie, les efforts de chaque membre du groupe sont nécessaires au succès de l'ensemble de l'entreprise, ce qui suppose non seulement d'œuvrer en commun mais encore de réfléchir à la façon d'associer au mieux les compétences de chacun.

Apprentissage socio-émotionnel

Un processus tout au long de la vie par lequel les enfants et les adultes acquièrent et appliquent les connaissances, les attitudes et les compétences nécessaires pour comprendre et gérer leurs émotions, ainsi que pour fixer et poursuivre des objectifs positifs, ressentir et démontrer de l'empathie à l'égard des autres, établissent et entretiennent de bonnes relations et prennent des décisions responsables.

Bienveillance

Mot issu du latin *bénévole*, « vouloir le bien de l'autre », qui désigne une disposition favorable envers autrui, accompagnée d'une volonté de passer à l'acte. Il s'agit d'une compétence psychosociale fondée sur la valeur humaine du même nom, qui amène une personne à veiller au bien-être d'une autre.

Besoins

Le psychologue Abraham Maslow identifie 5 grandes familles de besoins humains : physiologiques (boire, manger, dormir, etc.), de sécurité, d'appartenance à un groupe, d'estime de soi et enfin, d'accomplissement de soi. Ces besoins sont les mêmes pour toutes et tous, mais leur expression diffère selon les personnes, les époques, les cultures.

Charte

Convention écrite sur des valeurs écrites, partagées et proposées à chaque enfant, à la maison ou à l'école, afin qu'il ou elle puisse analyser son comportement de tous les jours et viser à l'améliorer.

Citoyenneté

Concept qui prend en compte des éléments d'ordre civil, politique et social. L'élément civil se compose des droits nécessaires à la liberté individuelle et des droits et devoirs concomitants. L'élément politique implique le droit de participer à la vie politique. Et l'élément social implique la gamme de droits au bien-être, à la sécurité et celui de vivre selon les règles définies dans la société. L'éducation à la citoyenneté a pour objectif de doter les élèves des connaissances, des savoir-faire et des outils d'analyse critique dont ils et elles ont besoin pour jouer un rôle efficace au sein de la société aux niveaux local, national et international, en les aidant à devenir des citoyen·nes. Elle promeut leur développement spirituel, moral, social et culturel, les rendant ainsi plus confiant·es et responsables tant dans la classe qu'en dehors. (*Revue Vie sociale et traitements, 2005*).

Dans un sens strictement juridique :

1. « *Qualité de citoyen ; ensemble des droits attachés à ce titre.* » (*Dictionnaire de l'Académie française, 9^e édition, cité par Graines de Paix, s.d*) ;
2. Qualité juridique qui garantit à son titulaire la jouissance des libertés publiques et l'électorat (sauf pour les femmes dans les pays où ce dernier droit ne leur est pas accordé).» (*Grand dictionnaire terminologique, cité par Graines de Paix, s. d*);
3. Dans les pays anglosaxons, il y a une notion strictement juridique supplémentaire, celle de la responsabilité envers l'État (généralement : allégeance à l'État, paiement des impôts et service militaire) en échange de la protection de ses citoyen·nes à l'intérieur et à l'étranger, du droit de vote et d'éligibilité. (*Encyclopédie Britannica, cité par Graines de Paix, s. d*)

Communication Non Violente (CNV)

Selon son fondateur Marshall Rosenberg, la Communication Non violente est « *le langage et les interactions qui renforcent notre aptitude à donner avec bienveillance et à inspirer aux autres le désir d'en faire autant* ». Fondée sur l'observation sans jugement, l'identification de ses ressentis et la formulation claire de ses besoins, la CNV vise à établir un climat de bienveillance mutuelle et à favoriser la résolution des conflits.

Compétences écocitoyennes

Ensemble de capacités (respect, considération...) permettant de s'impliquer dans des gestes et actions qui protègent le vivant et la planète, de contribuer à la paix et à la culture de la paix.

Compétences socio-émotionnelles (CSE)

Capacités à identifier, comprendre, exprimer, utiliser, apaiser et anticiper ses émotions et celles d'autrui. Les enfants pouvant comprendre leurs propres émotions et celles des autres sont plus susceptibles de les réguler (régulation émotionnelle) et d'adapter leur comportement. Les CSE favorisent l'acceptation mutuelle entre camarades de classe et leur permettent d'établir de meilleures relations avec leurs enseignant-es ; elles facilitent en outre la capacité à se focaliser sur les apprentissages, les résultats scolaires s'en trouvant ainsi améliorés. (*Dictionnaire Graines de Paix*)

Développement durable

Mode de développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins (*Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations unies, 1987*). Il requiert un juste équilibre entre les piliers économique, écologique, social et humain.

Discernement

Le discernement est la capacité d'observation et d'analyse permettant de percevoir plus et mieux que ce qui se voit à première vue. Plus spécifiquement, le discernement est la capacité de distinguer et de décrypter dans une situation, un discours ou un texte ce qui est vrai du faux, ce qui est juste ou pas, ce qui sera bénéfique de ce qui causera du tort. C'est la capacité de distinguer les faits des opinions, les discours sincères des discours manipulateurs, les conséquences à long-terme de ce qui semble sans conséquences sur le moment. Contrairement au jugement hâtif, il s'appuie sur un temps plus long et attentif d'observation, afin de repérer ce qui n'est pas immédiatement perceptible, d'aboutir à une analyse plus fine et par-là, à mieux se protéger et à agir plus efficacement. Le discernement est comme une lanterne dans le brouillard, il permet d'éclairer ce qui semble encore peu visible dans les faits, gestes, ressentis et influences autour de nous. (*Dictionnaire Graines de Paix*)

Écocitoyenneté

Ce terme caractérise la conscience accrue de l'individu des dégradations environnementale et sa prise en compte dans une série d'actes concrets menés au quotidien, afin de mettre l'intégralité de son mode de vie en cohérence avec cette préoccupation. La norme d'écocitoyenneté valorise et encourage certaines attitudes et pratiques qu'elle suppose liées par une relation de causalité, dans le présent, mais aussi à moyen et à long terme, conformément à la définition de l'écocitoyenneté que donne Alexandre Kiss, pionnier du droit international de l'environnement.

Économie circulaire

Modèle de production et de consommation qui implique la réutilisation, la réparation, la remise à neuf et le recyclage des matériaux et produits existants le plus longtemps possible. En rupture avec le modèle économique traditionnel linéaire, qui repose sur un schéma «prendre-faire-consommer-jeter», l'économie circulaire prolonge le cycle de vie des produits, réduit les déchets au minimum et réutilise les matériaux de manière productive, créant ainsi une valeur supplémentaire aux produits en fin de vie. Associée au renoncement de produits dont le besoin n'est pas urgent, l'économie circulaire permet de satisfaire aux exigences du développement durable en imitant le fonctionnement par cycles de la nature.

Éducation au développement durable (EDD)

L'EDD procure aux apprenant-es de tous âges les connaissances, les compétences, les valeurs et le pouvoir d'action nécessaires pour relever des défis mondiaux interconnectés comme le changement climatique, la perte de biodiversité, l'utilisation non durable des ressources et les inégalités. Elle leur permet de prendre des décisions éclairées et d'agir à titre individuel et collectif afin de transformer la société et de prendre soin de la planète. L'EDD est un processus d'apprentissage tout au long de la vie qui fait partie intégrante d'une éducation de qualité. Elle améliore les dimensions cognitives, socio-émotionnelles et comportementales de l'apprentissage et englobe le contenu et les résultats de l'apprentissage, la pédagogie et l'environnement d'apprentissage lui-même. (*Ce qu'il faut savoir sur l'éducation au développement durable | UNESCO*)

Émotions

Réaction affective intense et temporaire en réponse à un stimulus (événement, pensées...). Celle-ci est accompagnée par des changements physiologiques (rythme cardiaque, respiration, température, tensions ou relâchements musculaires). Exemples : la colère, la peur, la tristesse ou la joie à un stimulus, basées sur des évaluations d'une situation. Normalement, l'intensité des émotions est liée au niveau d'implication de l'individu dans une situation donnée. Anticiper les émotions des autres afin de prévenir des réactions violentes est une capacité essentielle pour prévenir la violence. Être capable d'imaginer les émotions potentielles de l'autre ou de groupes permet de prévoir les réactions émotionnelles, et plus encore, de les réguler *a priori* par des actes d'apaisement, « des réflexes de paix ». L'anticipation, cette forme de discernement sensible, permet de prévenir les spirales de violence. C'est une des compétences émotionnelles les plus utiles pour vivre en harmonie (*Dictionnaire Graines de Paix*).

Empathie

Capacité à se mettre à la place de l'autre, à entrer en relation et en résonance avec lui, pour se connecter à ses émotions dans le but de mieux le comprendre et percevoir ses besoins.

Empowerment

L'empowerment est le réveil, l'épanouissement et le renforcement du potentiel d'une personne ou d'un groupe de personnes, et par là, de leur pouvoir d'agir. (*Dictionnaire Graines de Paix*)

Estime de soi

Opinion positive ou négative qu'une personne a d'elle-même : celle-ci est le résultat d'une auto-évaluation, reposant sur ses réussites et ses actes, qui évolue au cours des étapes de la vie.

État de droit

Principe de gouvernance selon lequel tous les individus, institutions et entités, qu'ils soient publics ou privés, y compris l'État lui-même, sont responsables des lois promulguées et doivent se conformer aux normes internationales des droits humains s'appliquent équitablement. (*ONU, 2004*)

Extrémisme violent

L'extrémisme violent se définit par le fait de défendre, commettre, préparer ou encore soutenir des actes de violence motivés ou justifiés par une idéologie afin d'atteindre des objectifs sociaux, économiques et politiques. *USAID*

Inclusion

Processus d'amélioration des conditions permettant aux individus et aux groupes de prendre part à la société et de jouir pleinement de leurs droits. L'inclusion nécessite que l'on traite les causes profondes de l'exclusion et que l'on comprenne à quel point les racines des différentes formes d'exclusion sont entremêlées. L'inclusion consiste à améliorer les possibilités offertes aux filles, aux garçons, aux jeunes, en particulier ceux qui sont vulnérables et exclu-es, notamment les enfants handicapé-es et celle et ceux qui sont rejeté-es en fonction des groupes sociaux ou ethniques auxquels ils et elles s'identifient ou sont associé-es. Elle consiste aussi à respecter la dignité de chaque personne indépendamment de son appartenance politique, sociale, religieuse, ethnique.

Intelligence émotionnelle

Intelligence fondée sur la capacité à identifier, comprendre et réguler les émotions pour faciliter la prise de décision, les interactions sociales et l'adaptation des réponses émotionnelles à un contexte particulier. Quatre composantes la définissent : la conscience de soi, la gestion de soi, l'intelligence interpersonnelle et la gestion des relations.

Littératie

Ce terme désigne la capacité à comprendre et à utiliser l'information écrite (textes, schémas, cartes, organigramme, pages Internet), dans la vie quotidienne. L'OCDE définit comme « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (<http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>).

Numératie

Ce terme désigne la capacité à utiliser, à appliquer, à interpréter, à communiquer, à créer et à critiquer des informations et des idées mathématiques de la vie réelle. C'est également la tendance d'un individu à réfléchir mathématiquement dans différentes situations professionnelles, personnelles, sociales et culturelles.

Paix

Art de prévenir, calmer et dépasser des conflits par des initiatives proactives, en remplaçant la violence par le dialogue et en transformant la violence des autres par des réflexes de paix. C'est une dynamique d'interactions positives, mutuelles et incessantes, qui permet d'atteindre l'harmonie.

Pédagogie de projet

Forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant-e est associé-e de manière contractuelle à l'élaboration et à la construction de ses connaissances et de ses compétences. Le moyen d'action de cette démarche est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par le désir d'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs identifiés et en activités interdisciplinaires visant à développer la maîtrise de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

A la suite de différents apports théoriques, la pédagogie de projet s'appuie sur 5 fonctions principales : 1- Fonction économique de production : sublimation des contraintes temporelles, humaines et matérielles. C'est le principe de faisabilité et de « lucidité » 2- Fonction thérapeutique : socialisation secondaire – « agir sur le monde » les savoirs (être et faire) permettent à l'élève de s'engager de façon 3 signifiante dans le monde réel du point de vue politique, social et professionnel. 3- Fonction didactique : mobilisation des acquis et acquisitions nouvelles dans tous les domaines du savoir au service de la réalisation du projet. 4- Fonction sociale et médiatrice : c'est la dimension partenariale et d'ouverture vers l'extérieur (partage, confrontation, négociation) 5- Fonction politique : vivre ensemble (socialisation primaire), vie collective, éducation civique et acceptation des contraintes.

Pédagogie positive

Fondée sur la psychologie positive, dont le pionnier est le psychologue américain Martin Seligman, la pédagogie positive se définit comme la mise en œuvre de méthodes et pratiques d'enseignement qui contribuent tout à la fois à l'acquisition des apprentissages académiques et à l'épanouissement des apprenants-e. Ni punitive ni permissive, la pédagogie positive allie fermeté et bienveillance. Elle s'appuie sur le modèle PERMA qui décompose le bien-être et l'épanouissement autour de cinq éléments : les sentiments positifs, l'engagement, les relations, la signification et l'accomplissement.

Posture éducative ferme et bienveillante

Posture de l'enseignant-e, à la fois juste, bienveillante et empathique, rigoureuse ou clémentine selon la situation, qui engendre un climat sûr et harmonieux, pose un cadre clair aux élèves, construit leur confiance en soi, les encourage à questionner et à réfléchir, à adopter des attitudes et comportements positifs et à grandir avec des valeurs. Cette posture pose les conditions favorables à la réussite scolaire.

Prévention de l'extrémisme violent

La prévention de l'extrémisme violent correspond à un ensemble de stratégies conçues pour traiter des causes sous-jacentes de l'extrémisme violent, affaiblir l'attrait pour les mouvements extrémistes violents dans la communauté et diminuer le soutien qui leur est apporté. Les efforts de prévention ont pour but d'écarter la menace de l'extrémisme violent en luttant contre les forces ou les frustrations très diverses au niveau politique, social, économique et historique qui peuvent créer et renforcer les conditions favorisant l'extrémisme violent.

Punition

Expression d'un rapport de force dans lequel le dominant (l'adulte) exerce son pouvoir sur le ou la dominé-e (l'enfant ou le ou la jeune). La punition s'exerce dans le cadre d'un pouvoir personnel et peut paraître arbitraire car elle dépend du bon vouloir de l'individu en position de supériorité.

Radicalisation

Processus selon lequel un individu ou un groupe se met à développer des idées et des aspirations politiques, sociales ou religieuses de plus en plus extrêmes et violentes, qui rejettent ou ébranlent le *statu quo* et les idées ou les expressions contemporaines relevant du libre arbitre.

Règle

Prescription qui, dans un cadre scolaire, est à définir en collaboration avec les élèves et à respecter pour le bon ordre de la classe. En famille, une règle du vivre-ensemble se construit également avec les enfants et tous les membres de la famille.

Résilience

Capacité d'un individu à surmonter des défis qui ont un impact négatif sur son bien-être émotionnel et physique. En d'autres termes, c'est la capacité à réussir à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative. Dans le contexte de l'extrémisme violent, la « résilience » désigne la capacité de résister - ou de ne pas adhérer - à des points de vue et des opinions qui décrivent le monde dans des vérités exclusives légitimant la haine et le recours à la violence. En éducation, cela nécessite de développer la capacité des élèves à penser de manière critique, à apprendre par la pratique et à vérifier les faits afin qu'ils ne soient pas biaisés par des visions simplistes et unidimensionnelles du monde propagées par des groupes extrémistes violents. Renforcer la résilience des étudiant-s et des jeunes est l'une des mesures clés que le secteur de l'éducation peut mettre en œuvre pour prévenir la propagation de l'extrémisme violent (UNESCO, 2017).

Sanction réparatrice

Par opposition à la punition, la sanction peut être définie comme la conséquence prévue à l'avance du non-respect d'une règle explicitement formulée et reconnue. En termes éducatifs, il s'agit d'un acte ou action permettant de : 1) reconnaître sa responsabilité (dans un dommage matériel ou une blessure causée à autrui, dans une insulte ou un accident) ; 2) recréer la connexion, de rétablir la relation entre les deux parties engagées et de retrouver son calme (demander des excuses : Je suis désolé-e/ Je te demande pardon/ Je m'excuse/ Je te demande de m'excuser/ Serais-tu prêt-e à m'excuser ? ; 3) trouver des solutions pour réparer ou pour compenser ce qui a été endommagé matériellement ou symboliquement.

Sentiment d'efficacité personnelle ou auto-efficacité

Cette expression désigne les croyances d'un individu quant à sa capacité à réaliser une tâche, un apprentissage, un défi ou un changement avec succès. Ce sentiment constitue un déterminant important de la motivation à agir et de la persévérance vers des buts car le niveau d'effort investi est en fonction des résultats attendus. Les personnes qui ont un fort sentiment d'efficacité ont notamment tendance à être plus proactives pour atteindre des buts et pour anticiper et prévenir le stress. Le sentiment d'efficacité personnelle se développe à partir des expériences personnelles de réussites ou d'échecs ; de l'observation d'autrui (si il ou elle peut réussir, moi aussi) ; de la persuasion sociale (encouragements ou découragements reçus).

Séquence didactique

Il s'agit d'un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un projet d'apprentissage ou d'un projet citoyen. La structure de base d'une séquence didactique comporte trois phases : 1) Phase initiale ou mise en situation durant laquelle l'enseignant-e et les élèves négocient un projet qui sera réalisé « pour de vrai » dans la phase finale ; elle définit pour l'élève le sens des apprentissages et les capacités à développer pour réaliser le projet. 2) Les ateliers d'apprentissage, durant lesquels les élèves réalisent un ensemble d'activités et tâches diverses permettant de construire des outils nécessaires (conceptuels, langagiers, numériques) pour comprendre la problématique comprise dans le projet . 3) Phase finale, durant laquelle les élèves réalisent le projet pour de vrai. Telle que présentée par Graines de Paix, cette démarche inclut des possibilités d'évaluation formative, à savoir de régulation des processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle s'insère dans un projet qui motive la lecture, l'écriture et la prise de parole des élèves. Elle maximise, par une diversification des activités et exercices, les chances pour chaque enfant de s'appropriier les outils et notions proposés. Elle contribue à développer chez les élèves des compétences scolaires, socio-émotionnelles et citoyennes.

Terrorisme

Stratégie particulière adoptée pour atteindre un objectif politique, qui vise spécifiquement l'avènement et l'exploitation dé-livrés de la peur, de la terreur. Les termes « extrémisme violent » et « terrorisme » sont souvent utilisés à tort, de manière interchangeable. Alors que le terrorisme est une forme d'extrémisme violent souvent motivé par des raisons idéologiques, politiques, il se distingue de l'extrémisme violent par l'installation de la peur ou de la terreur en tant que moyen de parvenir à une fin (*adapté de l'UNESCO, 2017*).

Violence

Tout acte qui menace l'intégrité physique ou psychologique d'un individu *Salmi, Violence and Democratic Society: New Approaches to Human Rights. London, Zed Books, 1993.*

- physique : « *La violence physique est un acte avec pour intention ou conséquence la douleur et/ou une blessure physique. [...]* » (*Conseil d'Europe, s. d.*)
- psychologique : Les violences psychologiques sont toutes formes de violence qui nuisent à l'intégrité psychique d'une personne ou d'un groupe de personnes. Elles comprennent tous gestes, actes, paroles, écrits, dessins... qui ont pour effet d'affaiblir, de fragiliser et de blesser psychologiquement (ex. : moqueries, insultes, harcèlement, discrimination, exclusion, menaces, manipulation mentale, chantage affectif). (*Dictionnaire Graines de Paix, s.d.h*)
- sexuelle : Les violences sexuelles consistent à obliger une personne à subir, à accomplir ou à être confrontée à des actes d'ordre sexuel sans son libre consentement. Selon la loi, elles constituent des délits ou des crimes. (*Dictionnaire Graines de Paix, s. d. i*)

Vulnérabilité

Cette notion exprime le niveau d'effet prévisible d'un risque sur les sociétés humaines et leurs activités. L'analyse de la vulnérabilité s'appuie sur une description de l'impact du dommage selon différents critères : sensibilité au dommage, degré de prévision et de prévention, capacité d'adaptation et résilience. L'atténuation de la vulnérabilité face aux risques repose sur les trois « P » : prévision, prévention, protection. La prévision permet de mettre en place des protocoles et d'informer la population de manière claire. La prévention et la protection regroupent toutes les actions mises en œuvre pour minimiser les effets du risque.



Graines de Paix
www.grainesdepaix.org

Graines de Paix
Carrefour Bidossessi
Immeuble les tours jumelles
BP 1072 Abomey-Calavi, Bénin
+229 90 87 95 90

Réalisé avec le soutien de :



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Bureau de la coopération suisse au Bénin



POST TENEBRAS LUX

REPUBLIQUE
ET CANTON
DE GENEVE

Service de la solidarité internationale (SSI)