



BÉNIN

APPRENDRE EN PAIX, ÉDUIQUER SANS VIOLENCE



GUIDE COMMUNAUTAIRE

Équipe pédagogique de Graines de Paix :

Dre Edivanda MUGRABI

Frédérique BOUBAKEUR

Sandrine SAISON-MARSOLLIER

Sophia FAUNDEZ

Assa DIWARA

Valérie IDOSSOU

Édition et mise en page : Mathilde LAGIER

Illustrations : Elisabeth SCHLOSSBERG

© Graines de Paix 2023 - Tous droits réservés pour tous pays

APPRENDRE EN PAIX, ÉDIFIER SANS VIOLENCE

GUIDE COMMUNAUTAIRE

SOMMAIRE

Contenu théorique

Introduction	6
MODULE 1 : Un cadre éducatif modélisant et exempt de violences au sein de la famille et de la communauté	8
Pour une posture d'autorité juste, inspirante et modélisante	9
Un cadre éducatif ferme et bienveillant	13
Valoriser toutes et tous les enfants et célébrer la diversité	15
MODULE 2 : Renforcer les compétences socio-émotionnelles dès le plus jeune âge et tout au long de la vie, chez soi et chez les enfants	19
Développer les compétences socio-émotionnelles	20
MODULE 3 : L'importance du jeu et de l'oisiveté dans le développement de l'enfant	27
Bouger, jouer et s'inspirer	28
MODULE 4 : Prévenir la violence et agir pour protéger les enfants	30
Prévenir les risques et faire face à la violence - soutenir un·e enfant victime de violence	31
Soutenir, signaler, référencer : information à la communauté	33
MODULE 5 : Prévenir l'extrémisme violent et agir en situation de crise	51
L'extrémisme violent	52
Apprendre à réagir : L'attaque et après	55



Activités associées à l'agenda de la formation

SÉQUENCE 1 : Construction d'un cadre bienveillant pour les échanges	58
SÉQUENCE 2 : Le rôle des émotions dans la vie	58
SÉQUENCE 3 : L'égalité des genres et l'épanouissement de tous les enfants, filles et garçons	61
SÉQUENCE 4 : L'accompagnement positif des enfants	62
SÉQUENCE 5 : Se préparer en cas de situation de crise	64
Annexes	65
Glossaire	77

INTRODUCTION

Ce Guide est une ressource pédagogique spécialement conçue pour renforcer les capacités des travailleur-euses sociaux-ales, des leaders religieux, des autorités traditionnelles, des représentant-es d'associations de parents d'élèves (APE) et de l'Association des mères d'enfants (AME) des départements de l'Alibori, Borgou et Atacora, dans le cadre du projet *Apprendre en paix et éduquer sans violence (APEV)*.

Le contexte du projet et les objectifs du projet APEV

Cette nouvelle phase du projet *Apprendre en paix et éduquer sans violence (2023-2024)* prend place dans un contexte particulier de tensions liées à la montée de l'extrémisme violent dans le Nord du Bénin et plus généralement dans toute la région subsaharienne et sur le continent.

Ces tensions gangrènent la vie nationale, portent atteinte aux efforts de développement, à la cohésion sociale, aux Droits humains, ainsi qu'à l'accès à l'éducation et aux apprentissages. Les conséquences sont directement visibles auprès des enfants qui sont des cibles particulièrement vulnérables de toutes les manifestations de violence. Les réponses actuelles apportées face à la flambée des désordres sont encore trop ponctuelles ou ne résistent pas dans le temps, l'urgence s'opposant à la construction de solutions pérennes. Pour être durables, les actions de promotion de la paix et du vivre ensemble doivent dorénavant intégrer l'élargissement du rôle de l'éducation et reposer sur un projet éducatif ancré dans un plan d'action globale.

Objectif général :

- > Renforcer la paix, la résilience à l'influence des violences et extrémismes au Bénin, en transformant les postures et méthodes éducatives des enseignant-es et des parents.

Objectifs spécifiques :

- > Réduire le recours aux violences en milieu scolaire, en famille et dans les communautés.
- > Renforcer la relation entre écoles et communautés en l'inscrivant dans un effort conjoint de prévention de l'extrémisme et des violences.
- > Dans l'Alibori, rendre l'école plus inclusive, démocratique et équitable, grâce à la mise en place de postures et pratiques pédagogiques pertinentes de nature à prévenir les risques de violence et d'extrémisme .
- > Dans l'Atacora et le Borgou, rendre les classes exemptes de violence.

Les thématiques et contenus phares

Le Guide aborde cinq thématiques majeures :

- Un cadre éducatif modélisant et exempt de violences au sein de la famille et de la communauté.
- Le développement des compétences socio-émotionnelles dès le plus jeune âge et tout au long de la vie (chez l'adulte et chez les enfants).
- L'importance du jeu dans le développement des filles et des garçons.
- Prévenir la violence et agir pour protéger les enfants.
- Prévenir l'extrémisme violent et agir en situation de crise.

Il met en œuvre l'approche de Graines de Paix, qui intègre dans un seul tout cohérent l'éducation à la culture de la paix et l'éducation de qualité. Par ailleurs, il s'inspire des conseils de l'UNESCO en matière de paix :

- Il promeut un cadre éducatif valorisant et soutenant.
- Il forme les acteur-rices pour réduire à zéro les recours à la violence au sein des familles.
- Il renforce les relations entre école et communauté.
- Il aide les acteur-rices à acquérir les compétences en communication non violente, des aptitudes relationnelles nécessaire pour dialoguer, faire face au désaccord et s'initier aux approches pacifiques du changement.
- Il invite les garçons et les hommes à s'investir en faveur de l'égalité des genres, en adoptant une masculinité positive.
- Il encourage l'inclusion de toutes les diversités pour favoriser le sentiment d'appartenance de tous-tes à une même

communauté. Ces liens forts adoptés dès le plus jeune âge et directement en rapport avec les notions de droit et d'égalité sont des remparts que les familles peuvent édifier contre toutes les formes de fracturation de la société.

- Il développe le discernement chez les acteur·rices pour affiner leur esprit critique afin de chercher à en savoir plus sur les affirmations, de vérifier les rumeurs et de remettre en question la légitimité et la force d'attraction des opinions et actions extrémistes.
- Il aide les acteur·rices à renforcer leur résilience et à résister ainsi aux discours extrémistes tout en acquérant les compétences socio-émotionnelles nécessaires pour surmonter leurs doutes et s'investir de manière constructive dans la société, sans avoir à recourir à la violence.
- Il renoue avec les valeurs positives de l'éducation traditionnelle de l'Afrique, en accordant une place importante aux contes, aux devinettes et aux proverbes, au théâtre, comme des ressources ancestrales pour maintenir la paix.

Le présent Guide vient ainsi renforcer les compétences de prévention et de réduction des violences déjà mobilisées lors de la première phase du projet APEV (2019-2022) et lors du projet *Meilleure école pour les filles*, dans le département de l'Alibori, afin d'agir à la fois sur l'amélioration de l'éducation et la prévention des violences et discriminations. Ces deux projets associent ces compétences aux postures d'autorité et aux pratiques pédagogiques inclusives des parents, dans le but d'agir simultanément sur l'amélioration de la qualité de l'éducation parentale et la prévention de la violence sociale.

Les outils

Les outils réunis dans ce Guide et leur mise à la disposition des acteur·rices sont très variés et alignés avec ceux conçus pour les écoles. Ils comprennent des éclairages théoriques, des séquences d'animation, des scénarios pour la mise en place des théâtres-forums, des contes, des proverbes, des devinettes, des affiches et des imagiers.

Dans un contexte marqué par l'incertitude et la division, l'ensemble de ces ressources se veut une aide aux parents pour parvenir à créer, au sein de la famille, une bulle thérapeutique où les enfants et les jeunes apprennent à devenir optimistes et croire à l'avenir. L'optimisme et la joie les aideront à mieux cheminer à l'école et dans la vie.

L'Équipe pédagogique de Graines de Paix

MODULE 1



**Un cadre éducatif modélisant et exempt de violences
au sein de la famille et de la communauté**

Pour une posture d'autorité juste, inspirante et modélisante

TEXTE 1 : L'ÉTAT DE DROIT DANS LES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES

L'État de droit est une ressource et un outil au service de la communauté. Il présuppose que les citoyens et citoyennes, adultes et jeunes, partagent une même culture de la paix, définie par l'ONU comme étant « *l'ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des modes de vie fondés sur le respect de la vie, le rejet de la violence et la promotion et la pratique de la non-violence par l'éducation, le dialogue et la coopération (...)* » (ONU, A/53/243, 1999). Ce sont ensuite ces mêmes valeurs, attitudes et comportements qui pourront permettre aux parents de contribuer ensemble à la consolidation et au rétablissement de l'État de droit dans l'école et la société.

C'est donc aussi dans le quotidien que chacun·e peut expérimenter, valoriser et appliquer les principes de l'État de droit. L'idéal associé à la définition de l'État de droit est à la fois un moteur pour la participation des jeunes à la vie de la cité en même temps qu'un bouclier contre les abus de pouvoir de l'État et toutes les forces qui pourraient tenter de l'affaiblir. Les pratiques scolaires collectives et engageantes en faveur de l'État de droit vont permettre de se construire avec une telle identité citoyenne. La réitération des mises en situation en condition réelle ancre des savoir-être durables et une appropriation de la culture de la légalité.

Il peut s'agir d'une assemblée des villageois-es ; de l'organisation de débats ; du développement de projets avec les communautés ou les jeunes qui ont l'avantage de motiver les enfants et leurs pairs en leur apportant du sens, et les éloigner ainsi de la tentation de radicalisation. Le but est l'acquisition de savoir-faire : participation active aux structures et processus démocratiques (à l'école et en dehors) ; pratiques participatives et démocratiques dans les prises de décisions collectives ; suivi des institutions et processus de l'État de droit (à l'école et en dehors) ; actions destinées à promouvoir les améliorations en matière d'État de droit (aux différents niveaux de la société).

TEXTE 2 : AUTORITÉ ET AUTORITARISME

A. L'autorité

Définition

C'est le pouvoir de décider ou de commander. Elle implique les notions de légitimité, de commandement et d'obéissance. Toutefois, l'autorité peut être entièrement corrélée au savoir, à la sagesse, à la responsabilité. Dans ce cas, elle exclut toute contrainte, toute violence. L'autorité est alors discipline. Elle s'apparente à une forme de bienveillance. Elle installe la relation à l'autre.

L'autorité n'est pas naturelle, elle est construite dans les relations entre les personnes. Elle s'associe à un pouvoir et assoit l'inégalité et l'asymétrie des relations (exemples : parents/enfants, enseignant-es/élèves). L'autorité est garante du cadre et donne des repères. Une personne n'est détentrice que provisoirement de l'autorité. Le cadre ne doit pas être imposé mais expliqué et sanctionné de façon juste et constante quand il n'est pas respecté.

L'autorité est sécurisante et protectrice. Elle est la justice du pouvoir. L'autorité est limitée (dans le temps et dans l'espace) et limitative (elle cadre les comportements, évite les débordements). L'autorité instaure une obéissance sans utilisation de la force. L'autorité confère un pouvoir mais ce pouvoir est civilisateur et non destructeur. La violence n'est jamais utilisée par l'autorité. La violence ne reconnaît pas la liberté alors que l'autorité construit l'autonomisation.

Exemples d'autorité :

- Famille : père, mère, oncles, tantes, aînés.
- Communauté : chef de la communauté, chef religieux.
- Espace scolaire : directeur·rice, enseignant·e, chef·es de groupe.
- Espace professionnel : hiérarchie, respect de la structure.
- Nation : président·e.

A quoi sert l'autorité ?

L'autorité est nécessaire dans l'éducation des enfants car elle pose des limites qui sont structurantes et sécurisantes pour l'enfant et lui permettent un bon développement psychologique. En effet, les limites servent à prendre conscience des besoins des autres, des dangers, des interdits de la vie ; elles apprennent à vivre avec les autres. Elles montrent les attentes de l'adulte vis-à-vis de l'enfant, qui vit ainsi dans un cadre rassurant et dans lequel il ou elle peut s'épanouir.

L'autorité est également nécessaire pour circonscrire les désirs de l'enfant. Elle lui permet le passage du principe de plaisir à celui de réalité. Finalement, l'autorité mène l'enfant à l'autonomie de l'enfant, celle-ci est la clé de l'intelligence et de la confiance en soi.

Un enfant qui est donc laissé-e sans autorité (lacune en limites) est voué-e à une profonde angoisse d'abandon et une réelle détresse.

- Principe de plaisir : fait d'éviter tout déplaisir, de satisfaire en permanence son plaisir de façon immédiate. Aucun obstacle n'est alors tolérable.
- Principe de réalité : capacité à prendre en compte les exigences d'autrui et de répondre des conséquences de ses actes. Apprendre la frustration, la déception. Connaître la satisfaction différée.

B. L'autoritarisme

Dans l'autoritarisme, il y a également, comme dans l'autorité, une dissymétrie des relations. Toutefois, dans ce cas, le pouvoir s'exerce avec la force. (Ordre, surveillance et punition).

L'autoritarisme est une hypertrophie de l'autorité érigée en valeur suprême. C'est une dérive de l'autorité vers une tentative de domination d'autres personnes. L'autoritarisme cherche la soumission et l'obéissance. L'autoritarisme s'apparente au dressage. L'autoritarisme conduit l'enfant à obéir par peur d'être puni-e, cela ne lui permet pas d'intégrer les règles et donc de s'auto-discipliner. De plus, cela peut générer un sentiment de colère face à cette autorité toute puissante.

Pour éviter cette dérive vers l'autoritarisme, il est important de comprendre les étapes charnières de la construction psychique de l'enfant.

Autoritarisme, Autorité et Permissivité

AUTORITARISME	AUTORITÉ	PERMISSIVITÉ
• Négation de la personnalité de l'enfant et de son potentiel • Soumission de l'enfant face à l'imposition de l'éducateur-ric (risque de défiance à long terme) • Non construction de l'autonomie/dépendance	• Affirmation et respect de la personnalité de l'enfant • Acceptation et meilleure compréhension par l'enfant des règles • Respect mutuel favorisant le développement intellectuel de l'enfant • Douce autorité	• Absence de cadre régulateur • Très peu d'intérêt pour la personnalité de l'enfant et son développement • Laxisme (risque de défiance)

TEXTE 3 : L'ÉDUCATION POSITIVE

Élever un-e enfant, l'accompagner d'un état de dépendance total à son plein développement et l'aider à devenir un adulte responsable, représente l'un des plus grands défis parental et sociétal. Dans ce processus, souvent, la pratique du châtiment corporel est envisagée comme un moyen formateur de l'enfant (« c'est pour son bien »). Mais quelles sont les conséquences de cette pratique sur l'enfant et sur la société tout entière ? La violence est-elle nécessaire et/ou efficace pour une éducation optimale des enfants ?

En croyant protéger l'enfant, en utilisant des méthodes violentes, l'adulte perturbe de fait le développement moral, émotionnel et affectif de l'enfant. Pire encore, il contribue à renforcer le cercle vicieux de la violence qui aura pour seul effet de fracturer encore plus la cohésion sociale et de créer plus d'insécurité.

Les enfants ont le droit de bénéficier d'une éducation non violente. La famille se doit de donner l'exemple de bonnes pratiques du respect du droit à la protection, tel qu'inscrit dans la Convention des droits des enfants et dans la Loi n° 2015-08 portant code de l'enfant en République du Bénin.

Ceci suppose l'adoption d'approches éducatives dites positives. Les parents doivent pouvoir susciter une adhésion forte de leurs enfants en étant inspirant-e, juste et bienveillant-e. C'est de cette manière que l'autorité se construit et que le respect entre l'adulte et l'enfant se développe.

L'éducation aux Droits humains invite les parents à agir en faveur de la réalisation de l'Objectif 16.2 de l'Agenda 2030 de développement durable, qui appelle à mettre un terme à la maltraitance, à l'exploitation et à la traite, et à toutes formes de violence et de torture dont sont victimes les enfants. L'éducation par la violence, qu'elle soit verbale, psychologique ou physique, caractérise une violation manifeste de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant et, de surcroît,

une atteinte directe à notre humanité.

TEXTE 4 : L'INTERDICTION DES CHÂTIMENTS CORPORELS

Conventions internationales

Le Bénin a adopté la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et conformément à l'article 5 de cette déclaration : « *Nul ne sera soumis à la torture, ni à des traitements cruels* ».

Le Bénin a ratifié la Convention relative aux Droits de l'Enfant en août 1990. Conformément à certaines dispositions de cette convention, les enfants doivent être protégés contre toutes formes de violence.

Article 19 : « *Les enfants ont le droit d'être protégés contre la violence et les mauvais traitements, physiques ou moraux ; ...)* »

Article 28 : « *Les enfants ont le droit à une éducation de bonne qualité. L'enseignement supérieur des enfants devrait être encouragé le mieux possible. La discipline scolaire doit respecter la dignité des enfants. Les gouvernements doivent veiller à ce que les administrateurs scolaires revoient leurs politiques sur la discipline et éliminent les pratiques disciplinaires impliquant des violences physiques ou mentales, l'abus ou la négligence* ».

Article 37 : « *Nul n'est autorisé à punir des enfants d'une manière cruelle ou dégradante* ».

Le Bénin s'engage à respecter la Charte Africaine des Droits et du Bien-Être de l'Enfant. Conformément à l'article 16 : « *Les États parties à la présente charte prennent des mesures législatives et administratives, sociales et éducatives spécifiques pour protéger l'enfant contre toutes formes de tortures, traitements inhumains et dégradants et en particulier, toute forme d'atteinte ou d'abus physique ou mental, de négligence ou de mauvais traitements y compris des sévices sexuels, lorsqu'il est confié à la garde d'un parent, d'un tuteur légal, de l'autorité scolaire ou de toute autre personne ayant la garde de l'enfant* ».

Circulaire et arrêté Ministériel

Circulaire N°232/MEMB/DGM/DEMB du 10 mars 1981 rappelant les dispositions de la Circulaire N°100 du Ministère de l'Éducation interdisant les châtiments corporels en date du 15 mars 1962

« *Il m'a été donné de constater que déjà en début d'année, les châtiments corporels commencent à pleuvoir à un rythme redoublé et inquiétant. Il est hors de doute que la plupart des maîtres qui frappent les élèves ne le font pas par pure animosité, mais seulement parce qu'ils attendent de leurs disciplines, certaines performances, des bonnes habitudes et de l'application, toutes choses nécessaires aux succès des élèves et des maîtres eux-mêmes.*

Aussi, n'est-il pas de mon intention de jeter la pierre à ceux qu'anime une telle volonté de réussir et qui veulent donner à leur classe un bon départ.

Néanmoins, je ne pourrais cacher mes inquiétudes quand je sais que les maîtres n'ont pas encore eu le temps de connaître et par conséquent de comprendre leurs élèves avant de se livrer à de telles pratiques, tout au début de l'année scolaire et qu'ils pourraient, avec un peu plus d'attention et de sens psychologiques, en utilisant des méthodes actives, obtenir beaucoup plus d'effort et d'activité de n'importe quel élève.

Vous n'ignorez pas les incidents fâcheux qui résultent souvent de l'abus des châtiments corporels. Sans compter les séquelles psychologiques qu'ils entraînent chez certains élèves, ces châtiments créent des dissensions entre maîtres et parents qui n'hésitent pas à en venir aux mains. L'usage intempestif des châtiments corporels expose en outre les maîtres à des sanctions pénales, la responsabilité civile de ceux-ci se trouve ainsi engagée.»

Exemples de problèmes évoqués par les parents au sujet de leurs enfants	Besoins sous-jacents	Ce que les parent peuvent faire pour se soulager et aider les enfants	Ce qui n'aide pas
« Mon second jumeau veut qu'on s'occupe de lui constamment, il pleure pour rien, il se salit souvent alors que son frère est plus autonome et apprécié de tous. »	• Attention • Se sentir exister (sans confondre existence et performance) • Se sentir accepté-e et apprécié-e	• Confier des responsabilités • Planifier des temps d'attention dédiés • Remplir le réservoir d'amour • En cas d'indisponibilité, accueillir la demande et prendre comme un « rendez-vous » • Trouver des solutions pour exprimer les besoins sans comportements inappropriés	• Les traitements de faveur • Comparer les enfants entre eux • Ignorer les demandes de l'enfant • Punir • Récompenser l'un et réprimander l'autre
« Ma fille de 4 ans nous éprouve son père et moi. A chaque fois qu'on lui donne des règles, elle n'aime pas respecter. Pour prendre son bain les soirs, il faut la supplier intensément. »	• Liberté • Pouvoir personnel • Expression personnelle • Recherche de l'autonomie	• Décoder les comportements inappropriés de l'enfant en émotions et besoins (la « fonction positive » du comportement) • Impliquer les enfants (demander leur aide, redonner du pouvoir personnel) • Offrir des choix • Établir des règles ensemble (et les faire évoluer si besoin) • Passer un message de confiance dans les capacités de l'enfant (tu vas apprendre à faire autrement)	• Entrer dans une lutte de pouvoir • Contre attaquer • Punir • Exercer le châtiment corporel
« Notre petite fille a aujourd'hui 14 ans, elle est avec nous depuis l'âge de 5 ans. C'est sa mère qui nous l'a envoyé pour qu'elle nous aide mais là on a l'impression qu'elle nous en veut. Des fois quand elle sort, elle revient quand elle veut, elle aime porter ce qu'elle veut et maintenant c'est difficile de la contenir. Elle menace même de retourner chez sa mère. »	• Justice • Respect pour les idées, le corps, les affaires • Soutien • Recherche d'empathie et d'affection	• Valider la souffrance et compatir • Utiliser l'écoute empathique (valider les émotions de l'enfant rejoindre son imaginaire, faire parler l'enfant de ce qu'il pense), donner le droit à l'expression émotionnelle pleurer, faire un câlin • Reconnaître nos erreurs et nous excuser auprès des enfants • Encourager les points forts à travers le renforcement positif • (« merci d'avoir... », « tu as fait ça et ça », « j'ai remarqué que... ») • Chercher à comprendre la jeune	• Représailles/punitions • Se sentir visé-e personnellement • Nier la recherche d'affection de l'enfant • Ignorer l'enfant

Un cadre éducatif ferme et bienveillant

TEXTE 5 : LES RÈGLES ÉDUCATIVES DANS LA FAMILLE

L'élaboration de règles claires, pour certaines coélaborées ou négociées avec l'enfant est importante pour construire le cadre éducatif. Ainsi, il ou elle sera mieux à même de les respecter. Un cadre éducatif explicite contribue à améliorer les relations dans la famille. Il assure la sécurité de tous et toutes. C'est ainsi que se construisent les valeurs partagées et un climat familial positif.

TEXTE 6 : RESPECT ET NON-RESPECT DES RÈGLES DE LA FAMILLE, QUE FAIRE ?

Que faire lorsque les règles sont respectées ? Féliciter les enfants, faire des ovations ; donner un droit supplémentaire ; partager ce progrès avec la famille élargie et les voisin-es.

Et en cas de non-respect ? Définir des sanctions et réparations est une obligation. Il est important pour l'enfant comme pour le parent, de distinguer la punition (action punitive) de la sanction (action réparatrice).

Punir implique de faire une certaine chose désagréable pour l'enfant, le priver de ce qu'il ou elle veut ou lui infliger une douleur physique ou psychologique. La punition implique une relation de pouvoir d'une personne sur une autre. Les punitions ne sont pas efficaces à long terme. Elles font naître colère, tristesse, rancœur. Elles impactent le développement harmonieux de l'enfant et violent souvent ses droits fondamentaux (intégrité physique ou psychologique).

La sanction se veut un rappel à la discipline de façon concertée. Elle est le résultat d'une entente entre tous et toutes. Elle est réparatrice par rapport à l'écart constaté. Elle ne comporte ni blâme, ni dépréciation, ni menace. Elle aide l'enfant à développer son auto-discipline et son sens de responsabilité.

La sanction réparatrice se fonde sur trois critères :

1. Elle est respectueuse de la dignité humaine.
2. Elle est en relation avec l'écart de comportement.
3. Elle est raisonnable et mesurée en fonction de l'écart de comportement.

Ces trois critères combinés sont la garantie d'une sanction réparatrice.

Les punitions qui ne respectent pas la règle des 3R ne sont pas jugées comme réparatrices et éducatives. Elles rabaissent les enfants plutôt que de les faire grandir et ont un impact négatif sur leur développement et la réussite de l'enfant en étant des sources de stress, de peur et d'anxiété.

Les sanctions positives/réparatrices assoient l'autorité et réparent la faute commise. Elles permettent de prendre conscience du comportement inapproprié et réorientent l'enfant vers un comportement juste, respectueux des autres et du cadre. Elles invitent à de nouveaux apprentissages. En ce sens, elles contribuent au développement psychosocial de l'enfant. Apprendre à faire cette distinction permet aussi de développer la capacité de discernement.

TEXTE 7 : LA COMMUNICATION NON-VIOLENTE (CNV)

La communication non violente (CNV) nous engage à considérer la façon dont nous nous exprimons et dont nous écoutons l'autre, en fixant notre attention sur quatre éléments : l'observation d'une situation, les sentiments qu'éveille cette situation, les besoins qui sont liés à ces sentiments, et enfin ce que nous pourrions demander concrètement pour satisfaire nos besoins. La CNV suscite 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.

Le processus 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 l'énergie vitale sous forme de besoins, valeurs, désirs, attentes ou pensées qui sont à l'origine de mes sentiments : *« parce que je besoin de... »*
4. Demander clairement ce qui pourrait contribuer à mon bien-être, sans y mettre de l'exigence (les actions concrètes que je souhaiterais que l'autre entreprenne : *« et je souhaiterais que tu... »*)

TEXTE 8 : L'ÉCOUTE ACTIVE

C'est une façon remarquable d'impliquer l'émetteur-rice et le ou la récepteur-rice du message. Dans l'écoute active, le ou la récepteur-rice essaie de comprendre ce que ressent l'émetteur-rice, de saisir ce que son message veut dire. Ensuite, il ou elle transforme sa compréhension dans ses propres mots et retourne le message à l'émetteur-rice pour vérification. Le ou la « receveur-se » ne transmet pas son propre message, comme une évaluation, une opinion, un conseil, un raisonnement, une analyse ou une question. Il ou elle retourne seulement ce qu'il ou elle pense être le sens véritable du message de l'émetteur-rice, rien de plus, rien de moins. L'écoute active aide l'enfant à en dire plus, à approfondir, à mieux développer sa pensée et à exprimer ses sentiments.

Par exemple : Le Dialogue

Enfant : *Je souhaiterais avoir un rhume de temps à autre comme Marie. Elle est chanceuse.*

Adulte : *Tu te sens en sorte privée de quelque chose.*

Enfant : *Oui, elle peut s'absenter de l'école et moi ça ne m'arrive jamais.*

Adulte : *Tu aimerais pouvoir t'absenter de l'école plus souvent ?*

Enfant : *Oui, j'aimerais ça. Je n'aime pas aller à l'école tous les jours, jour après jour. J'en suis dégoûtée.*

Adulte : *Tu es vraiment fatiguée de l'école ?*

Enfant : *Quelquefois je déteste ça, tout simplement...*

Adulte : *C'est plus que ne pas aimer cela, quelquefois même tu déteste l'école.*

Enfant : *C'est exact. Je déteste les devoirs à la maison et je déteste les cours.*

Adulte : *Tu déteste à peu près tout à l'école.*

Enfant : *En réalité, je ne déteste pas tous les professeurs, seulement deux. Et il en a une en particulier que je ne peux pas supporter. C'est la pire.*

Adulte : *Tu en détestes une en particulier, n'est-ce pas ?*

Enfant : *Si je la déteste ! C'est cette Mme Tremblay. Je l'ai en horreur et je l'ai pour toute l'année aussi.*

Adulte : *Tu es prise avec elle pour une longue période.*

Enfant : *Oui. Je ne sais pas comment je pourrai supporter cela. Tu sais ce qu'elle fait ? Chaque jour nous avons une longue conférence : elle se tient là debout, elle sourit, comme ceci (elle montre) et elle nous explique comment un étudiant responsable est supposé se comporter ; et elle nous dit toutes ces choses que nous devons faire pour obtenir un « A » dans sa classe. Ça me rend malade !*

Adulte : *Tu détestes sûrement entendre toute cette histoire.*

Enfant : *Oui. D'après ce qu'elle dit, il semble pratiquement impossible d'obtenir un « A », à moins d'être une espèce de génie ou un chouchou du professeur.*

Adulte : *Tu te sens battue avant de commencer : tu penses qu'il t'est impossible d'obtenir un « A ».*

Enfant : *Oui ! Je ne serai sûrement pas une des chouchous du professeur ! Les autres jeunes les haïssent. Je ne suis déjà pas populaire auprès des jeunes. J'ai tout simplement l'impression que bien peu de filles m'aiment. (Elle pleure.)*

Adulte : *Tu ne te sens pas tellement populaire et ça te bouleverse.*

Enfant : *Oui. Ça me met toute à l'envers. Il y a un groupe de filles qui sont les meilleures dans l'école. Elles sont les plus aimées des jeunes. J'aimerais pouvoir être dans leur groupe. Mais je ne sais pas comment.*

Adulte : *Tu aimerais vraiment appartenir à ce groupe, mais c'est la manière de le faire qui t'embarrasse.*

Source : Thomas Gordon (1970). *Parents efficaces*, Marabout, pp.74-75.

TEXTE 9 : LA COMMUNICATION POSITIVE

C'est celle qui évite d'utiliser la négation « ne... pas », dans les interactions interpersonnelles. Souvent, les enseignant-es sont prompts à souligner aux élèves ce qu'ils et elles ne doivent pas faire ou dire aux autres en classe. Une façon positive d'y remédier consiste à remplacer les interdictions par des formules plus positives.

Par exemple : au lieu de dire « *N'utilisez pas de stylos dans ma classe* », vous pouvez dire « *Pour les exercices de mathématiques, nous utiliserons des crayons, au cas où nous ferions une erreur* ». Les élèves seront plus susceptibles d'apporter des crayons en classe parce qu'ils et elles sont conscient-es de l'attente et du raisonnement, au lieu de se voir uniquement dire ce qu'il ne faut pas apporter.

TEXTE 10 : MESSAGES EN TU ET MESSAGES EN JE

La formulation de messages en « je » constitue également une composante de la CNV. Le « message en je » 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. Elle invite à un engagement ou adhésion à des décisions collectives.

Les « messages en tu » comportent souvent une attitude de commander, de demander, de menacer, ou de conseiller le ou la récepteur-rice à changer de comportement d'une certaine façon. Ils amènent à la confrontation, donnent des solutions qui sont souvent interprétés par l'enfant comme un manque de confiance en lui ou elle. Certaines sont très dévalorisantes

de l'enfant. Il ne faut pas être surpris si les enfants offrent de la résistance, prennent une attitude défensive ou répondent par de l'agressivité. Il ne faut pas être étonné qu'ils et elles perdent la face. L'enfant qui reçoit continuellement des messages qui le déprécient va apprendre à se voir lui-même ou elle-même comme un-e incapable, un-e méchant-e, un-e va-tout, un-e paresseux-se, un-e étourdi-e, un-e imbécile, un-e ingrat-e, etc.

Les « messages en je » laissent l'enfant se développer et apprendre à assumer la responsabilité de ses actes. Ils communiquent à l'enfant que l'adulte lui laisse la responsabilité, qu'on lui fait confiance qu'il ou elle prendra la situation en main d'une manière constructive. A cause de leur sincérité, les « messages-je » poussent l'enfant à s'exprimer lui aussi ou elle aussi par des messages francs et honnêtes à chaque fois qu'il ou elle éprouve un sentiment. Dans une relation, des « messages en je » exprimés par l'une des personnes incitent l'autre personne à communiquer ses « messages en je ».

Par exemple : des « messages en TU » et leur transformation en « messages 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'agace de voir que nos accords ne soient 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-le ?	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 pour t'exaspérer !	Quand tu lèves la voix, j'ai peur parce que je me dis que quelqu'un-e pourrait être blessé-e et j'ai besoin d'être assuré-e que nous sommes tous en sécurité.

Valoriser tous les enfants et célébrer la diversité

TEXTE 11 : STÉRÉOTYPES, PRÉJUGÉS ET DISCRIMINATIONS

Les **stéréotypes** sont des croyances partagées concernant les caractéristiques d'une personne appartenant à un groupe, ou à des comportements d'un groupe de personnes (*Leyens, 1996*). Ils naissent souvent d'une tendance à effectuer une généralisation abusive (mettre toutes les personnes dans le même panier) et une réduction identitaire (ne voir une personne qu'à travers ce prisme). Les stéréotypes peuvent avoir une connotation positive (les garçons sont courageux) ou une connotation négative (les garçons sont distraits).

Les stéréotypes mènent aux **préjugés**, qui renvoient à une attitude ou à une prédisposition à adopter une conduite (ou jugement) négative envers un groupe ou ses membres. Par exemple « les filles sont douces et gentilles » est un stéréotype. « C'est parce qu'elles sont douces et gentilles qu'elles ne peuvent pas faire de bonnes directrices » est un préjugé, un jugement émis sur le groupe des femmes. Un autre stéréotype : la femme est un être incomplet, immature, une éternelle enfant. Préjugé qui en découle : le développement de son intelligence ne peut arriver à terme.

Les préjugés conduisent aux **discriminations**, ces dernières correspondent à une action. Il s'agit d'un traitement défavorable (par exemple le fait de payer une femme moins qu'un homme pour un poste égal), voire de ségrégation ou d'apartheid, qui se fonde sur un critère de différenciation inique (contraire à l'équité).



TEXTE 12 : COMMENT LE GENRE SE CONSTRUIT-IL ?

Au-delà du sexe biologique, devenir fille ou garçon se fait d'une façon lente depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Cette construction du genre, résultats de pratiques sociales, ne se perçoit pas toujours. Cela est le résultat d'un processus de socialisation différenciée, ou genrée. Les deux sexes se construisent selon les attentes de la société. À travers différentes pratiques, filles et garçons assimilent des modèles sous peine d'être marginalisé-es par leurs pairs ou leur entourage (*Héritier, 2015*). La socialisation réfère aux processus par lesquels les personnes apprennent et intériorisent les valeurs, les normes et les règles d'une société. Lorsque les filles et les garçons ne sont pas éduqué-es de la même manière, on parle de socialisation genrée.

En effet, dans plusieurs cultures, les adultes ont tendance à ne pas se comporter de la même manière avec les enfants selon qu'ils et elles sont des filles ou des garçons. Cette différenciation n'est pas consciente, mais elle est présente dans plusieurs aspects de la vie quotidienne. Le tableau ci-dessous recense quelques éléments de différenciation dans plusieurs sociétés (occidentales, occidentalisées, africaines) sans qu'ils ne soient la règle générale.

En Afrique, on empêche les filles de poursuivre leurs études au-delà de l'école primaire et d'envisager des métiers techniques tels que l'ingénierie civile, l'informatique... On pense souvent que les filles doivent rester à la maison et s'occuper des enfants. Cette idée vient de la tradition qu'il faudra questionner. Par exemple, au Niger on dit que « avoir et élever une fille c'est comme arroser le champ du voisin ! » Dans cette perspective, les familles croient qu'investir dans la formation de filles représente un gaspillage d'argent. Or, maintenir les filles à l'école entre 12 et 18 ans permet d'éviter les grossesses précoces et de retarder l'âge du mariage, deux pratiques qui ont des effets adverses sur la santé psychologique et physique de millions de jeunes filles. Donner aux filles les opportunités de rester à l'école longtemps et aussi d'alphabétiser un maximum de jeunes femmes contribue à les autonomiser, en plus de mieux prendre soin d'elles-mêmes et de leur entourage. C'est la société toute entière qui gagne avec l'égalité de filles et garçons. Ainsi, il est lieu de se demander si le discours et les pratiques éducatifs peuvent changer pour développer chez les filles tout leur potentiel.

Marqueurs de différences

	Filles	Garçons
Des mots pour les décrire	Elle est jolie, elle est douce et délicate, elle est bien habillée, elle a des beaux cheveux, elle s'occupe bien de la maison, etc.	Il est vigoureux, il est fort, il est malin, il est brillant, il est courageux, il travaille beaucoup, etc.
Des messages de réprobation pour les situer	« Les filles ne se comportent pas comme ça »	« Les garçons ne pleurent pas »
Des jouets proposés Des jeux encouragés	Les poupées, jeux où le rose domine ; des activités « bonne ménagère » et les soins Les claquettes Choux	Les voitures, les jeux de construction, les soldats, les consoles vidéo, etc. Tous les jeux de ballon (football, handball, basketball, etc.) Tous les jeux de courses (vitesse, relais, etc.) Tous les sauts (hauteur, longueur, etc.) La lutte Le grimper de corde
Les vêtements	Jupes, robes	Pantalons
La répartition des tâches domestiques	Cuisiner, gérer la maison, langer, porter l'eau, nettoyer la cour S'occuper des enfants S'occuper des anciens	Rien dans la cuisine, sauf exceptions, mais quelques tâches physiques ou techniques, telles que sortir les ordures ou les rebuts, nettoyer la voiture, réparer une prise, ramasser les fruits, utiliser la perceuse.
Métiers encouragés	Pas de métier du tout Métiers sans grandes responsabilités managériales Métiers administratifs Métiers du soin Métiers créatifs, artistiques Enseignante	Métiers à grande responsabilité management Métiers où le salaire ou le pouvoir est le plus élevé Métiers techniques, scientifiques, militaires

Métiers peu encouragés	Tout ce qui semble masculin, mais ne l'est pas : Métiers à hautes responsabilités, à haut salaire Métiers techniques (génie civil, informaticien...), scientifiques, militaires Dans le sport car cela change le corps d'une femme	Tout ce qui semble féminin mais ne l'est pas : les soins, la danse, la création, etc.
Perspectives éducatives	Elles sont encouragées à travailler dans les champs et dans des tâches domestiques. Fréquenter l'école primaire suffit.	Ils sont encouragés à poursuivre leurs études.

TEXTE 13 : LE MÉCANISME QUI ENGENDRE LES STÉRÉOTYPES DE GENRE ET LA DISCRIMINATION

Ce sont les mêmes pratiques sociales qui engendrent les discriminations sexistes. La discrimination sexuelle est le résultat d'une sorte de réaction en chaîne fondée sur un mécanisme psychologique de **catégorisation** de l'environnement. En fait, l'être humain a tendance à raisonner par catégories, à ordonner l'environnement en termes de catégories : groupes de personnes, d'objets, d'événements en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalents les uns aux autres pour l'action, les intentions ou les attitudes d'un sujet. La catégorisation sociale permet de **regrouper des personnes** qui sont (ou nous paraissent) similaires, comme si elles étaient toutes pareilles au sein d'une catégorie. Les critères de ces regroupements sont arbitraires. Ils prennent en compte certaines dimensions (par exemple, la couleur de peau, le sexe, l'appartenance religieuse, etc.) et en laissent d'autres de côté (l'identité de chacun-e, l'histoire propre, une personnalité spécifique, des goûts particuliers, etc.). Il s'agit d'un phénomène de simplification qui aide à la lecture du monde, mais il peut aussi déraiser. En fait, quand on raisonne par groupes, par ensembles, par camps, on fait abstraction des particularités, de la valeur et de l'apport de chaque individu, et on tombe facilement dans le simplisme et la généralisation. On parle des immigré-es, des fonctionnaires, des femmes, des hommes, etc.

La catégorisation sociale basée sur l'appartenance de genre peut générer des stéréotypes qui influencent profondément les représentations des individus et peuvent ensuite se matérialiser dans des comportements réels menant aux discriminations sexistes.

TEXTE 14 : LES CONSÉQUENCES DES STÉRÉOTYPES NOTAMMENT DE GENRE

Lorsqu'il est question d'hommes et de femmes, on parle de stéréotypes de genre. Ces stéréotypes sont ces idées, implicitement véhiculées par la société, de ce qui est attendu d'un homme et d'une femme. Ces stéréotypes sont intériorisés à travers des processus de socialisation et des messages tant explicites qu'implicites. Ils engendrent des attentes différenciées selon le sexe et ont un effet sur la façon de percevoir et de traiter les enfants. Par exemple à l'école, une attente positive ou négative sur les capacités, compétences ou le potentiel d'un élève se traduirait par une modification du comportement de l'enseignant-e à son égard.

Les conséquences des stéréotypes, dont les stéréotypes de genre sont nombreux :

1. **Baisse de l'estime de soi** : Les individus cibles d'un stéréotype négatif développent des dispositions à échouer et ont tendance à une attitude d'évitement ou d'auto-défaite.
2. **L'effet Pygmalion*** : Les individus ont tendance à s'ajuster au jugement et aux stéréotypes (négatif ou positif) qui sont émis à leur rencontre.
3. **Le conformisme du groupe** : Un groupe dominé qui est l'objet d'un stéréotype négatif émis par un groupe dominant aura tendance à adopter ce stéréotype. Cela provient d'une sorte de fatalisme : toute chose qui survient est quelque part méritée ou inéluctable.

*L'effet Pygmalion est une théorie qui est souvent mobilisée pour expliquer un des effets délétères du stéréotype de genre en milieu scolaire. D'une façon générale, elle fonctionne comme une sorte de prophétie autoréalisatrice qui influence la performance d'un sujet, en fonction du degré de croyance venant d'une autorité ou de son environnement. Autrement dit, le simple fait de croire en la réussite de quelqu'un-e améliore ainsi ses probabilités de succès ; le contraire est aussi valable. D'après cette théorie, les croyances ou idées que les enseignant-es posséderaient sur les élèves, et qu'ils et elles exprimeraient plus ou moins implicitement, provoqueraient chez ces dernier-ères des comportements conformes à ces idées. Par exemple, dans une classe, des élèves considéré-es par l'enseignant-e comme intelligent-es et traité-es de la sorte, réaliseront effectivement des progrès plus importants que les élèves dont le potentiel est présumé moindre.

Pagnol le dit joliment : « Dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement » (Marcel Pagnol, *Le temps des amours*).

TEXTE 15 : INCLUSION ET VALORISATION DE LA DIVERSITÉ

Qu'est-ce que l'inclusion ?

C'est le fait de permettre aux individus et aux groupes de prendre part à la société et de jouir pleinement de leurs droits. Elle consiste à respecter la dignité de chaque personne indépendamment de son appartenance politique, social, religieuse, ethnique. 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 entre mêlées (*Dictionnaire en ligne Graines de Paix*).

Dans l'éducation, c'est le processus d'amélioration des conditions pour assurer la pleine participation, sans exclusion ni discrimination, des enfants qui sont différent-es en termes d'identité (cultures, ethnies, religions), de genre, de handicap, d'apprentissages (douance), de situation socio-économique ou d'autres formes de diversité. Avec l'inclusion, la même participation, le même engagement dans la vie de la communauté sont offertes aux filles, aux garçons et aux jeunes qui subissent l'exclusion en raison de leur diversité, et qui sont d'autant plus vulnérables de ce fait.

Qu'est-ce que l'alliance ethnique :

L'alliance est un lien sacré entre deux familles ou deux groupes ethniques, qui est fondé sur un traité assorti d'un ou plusieurs mariages et qui fait entrer des personnes et leur descendance dans la parenté réelle ou fictive d'une autre famille. Les alliances interethniques en Côte d'Ivoire ou « Toukpè » sont des pactes de non-agression signés entre les ancêtres de différentes ethnies du pays.

Les alliances ethniques mettent un accent particulier sur les railleries et permettent de maintenir la paix et la cohésion sociale. Elles donnent occasion à des plaisanteries qui ont pour seul but d'accepter sans rancune le regard critique sur sa propre culture : « *Les alliances interethniques reposent sur des mythes, des légendes ou des faits historiques. Ces alliances, qu'elles soient sujettes à sermon ou à plaisanterie, sont des pactes scellés autrefois entre des peuples, des groupes ethniques ou des familles à la suite de relations conflictuelles et qui se jurent de ne plus verser leur sang mutuellement. Ainsi, l'accent est mis sur les valeurs telles que la fraternité et la solidarité, valeurs susceptibles de créer entre les alliés des comportements de non-violence et de tolérance qui permettent de prévenir les conflits. Ce sont en fait des moyens de pacification et de maintien de l'équilibre de la société* » (Insiata, 2013).

Au Sénégal par exemple, entre les Sérères et les Peuls, existe la pratique du cousinage à plaisanterie ou parenté à plaisanterie. Un-e Sérère et un-e Peul-e peuvent sans se connaître se traiter affectueusement de tous les noms d'oiseaux avec le sourire ; chacun-e assurant que l'autre est son « esclave ». Cette pratique sociale caractérisée par un humour corrosif, des moqueries entre membres d'ethnies différentes, constitue un rempart contre l'ethnocentrisme d'après plusieurs études d'anthropologues et sociologues.

MODULE 2



**Renforcer les compétences socio-émotionnelles
dès le plus jeune âge et tout au long de la vie,
chez soi et chez les enfants**

Développer les compétences socio-émotionnelles

TEXTE 16 : LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

L'OMS (2003), propose une classification des Compétences Socio-Émotionnelles (CSE) en trois catégories :

- Les compétences émotionnelles : elles font référence à la capacité d'un enfant à gérer son stress et ses émotions agréables et désagréables.
- Les compétences sociales ou relationnelles : elles recouvrent la capacité d'un-e jeune à communiquer efficacement, à faire preuve d'empathie, à formuler et recevoir des critiques, à résoudre des problèmes relationnels, à être habile dans les relations interpersonnelles.
- Les compétences cognitives : elles désignent la conscience de soi et la capacité d'un-e enfant à adopter une pensée critique et créative.

La notion de compétences socio-émotionnelles sous-entend que celles-ci peuvent se développer, être enseignées et évaluées. Il s'agit du processus par lequel tous-tes les jeunes et les adultes acquièrent et appliquent les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour développer une identité saine, gérer leurs émotions et atteindre leurs objectifs personnels et collectifs, ressentir et montrer de l'empathie pour les autres, établir et entretenir des relations de soutien et prendre des décisions responsables et bienveillantes.

Compétences socio-émotionnelles à acquérir pour construire une culture de la paix

DOMAINES	COMPÉTENCES
CONSCIENCE DE SOI La capacité à comprendre ses propres émotions, pensées et valeurs et la façon dont elles influencent le comportement dans différents contextes. Cela inclut la capacité de reconnaître ses forces et ses limites avec un sentiment de confiance et de détermination bien ancré.	• Intégrer les identités personnelles et sociales. • Identifier les atouts personnels, culturels et linguistiques. • Identifier ses émotions. • Faire preuve d'honnêteté et d'intégrité. • Établir des liens entre les sentiments, les valeurs et les pensées. • Examiner les préjugés et les partis pris. • Faire l'expérience de l'efficacité personnelle. • Avoir un état d'esprit de croissance. • Développer des intérêts et un sens du but à atteindre.
GESTION DE SOI Les capacités à gérer efficacement ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations et à atteindre des objectifs et des aspirations. Cela inclut les capacités à retarder la gratification, à gérer le stress et à ressentir de la motivation et de « l'agency » pour accomplir des objectifs personnels et collectifs.	• Gérer ses émotions. • Identifier et utiliser des stratégies de gestion du stress. • Faire preuve d'autodiscipline et d'automotivation. • Se fixer des objectifs personnels et collectifs. • Utiliser des compétences en matière de planification et d'organisation. • Faire preuve de courage pour prendre des initiatives. • Faire preuve d'un esprit d'initiative personnel et collectif.
CONSCIENCE SOCIALE Les capacités à comprendre les points de vue des autres et à faire preuve d'empathie à leur égard, y compris celles et ceux provenant de divers milieux, cultures et contextes. Cela inclut les capacités à ressentir de la compassion pour les autres, à comprendre les normes historiques et sociales plus larges en matière de comportement dans différents contextes, et à reconnaître les ressources et les soutiens familiaux, scolaires et communautaires.	• Prendre le point de vue des autres. • Reconnaître les forces chez les autres. • Faire preuve d'empathie et de compassion. • Se montrer préoccupé-e par les sentiments des autres. • Comprendre et exprimer de la gratitude. • Identifier diverses normes sociales, y compris celles qui sont injustes. • Reconnaître les exigences et les opportunités situationnelles. • Comprendre les influences des organisations et des systèmes sur le comportement.

COMPÉTENCES RELATIONNELLES Les capacités à établir et entretenir des relations saines et solidaires et de naviguer efficacement dans des environnements avec des individus et des groupes divers. Cela comprend les capacités à communiquer clairement, à écouter activement, à coopérer, à travailler en collaboration pour résoudre les problèmes et à négocier les conflits de manière constructive, à naviguer dans des environnements présentant des exigences et des opportunités sociales et culturelles différentes, à faire preuve de leadership et de rechercher ou à offrir de l'aide en cas de besoin.	• Communiquer efficacement. • Développer des relations positives. • Faire preuve de compétence culturelle. • Pratiquer le travail d'équipe et la résolution collaborative des problèmes. • Résoudre les conflits de manière constructive. • Résister à la pression sociale négative. • Faire preuve de leadership dans les groupes. • Chercher ou offrir du soutien et de l'aide en cas de besoin. • Défendre les droits des autres.
PRISE DE DÉCISION RESPONSABLE Les capacités à faire des choix bienveillants et constructifs concernant le comportement personnel et les interactions sociales à travers diverses situations. Cela inclut les capacités à prendre en compte les normes éthiques et les préoccupations en matière de sécurité, et à évaluer les avantages et les conséquences de diverses actions pour le bien-être personnel, social et collectif.	• Faire preuve de curiosité et d'ouverture d'esprit. • Apprendre à porter un jugement raisonné après avoir analysé des informations, des données et des faits. • Identifier des solutions aux problèmes personnels et sociaux. • Anticiper et évaluer les conséquences de ses actions. • Reconnaître l'utilité de l'esprit critique à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. • Réfléchir à son rôle pour promouvoir le bien-être personnel, familial et communautaire. • Évaluer les impacts personnels, interpersonnels, communautaires et institutionnels.

TEXTE 17 : QU'EST-CE QU'UNE ÉMOTION ?

L'émotion est une réponse extrêmement **rapide à un stimulus extérieur** accompagnée de **changements** physiologiques. L'émotion peut être définie comme « [...] un bouleversement cérébral dont la fonction est d'adapter le cerveau (et le reste de l'organisme) à la situation qui a généré cette émotion qu'il s'agisse de joie, de colère, de dégoût, etc. Les modifications sont donc multiples et complexes. Dans le cas de la peur, par exemple, le signal passe d'abord par une petite structure appelée l'amygdale. Il est ensuite transmis à une série d'autres zones cérébrales: celles de l'activité motrice, responsable du fait que l'on sursaute ou au contraire que l'on reste figé sur place, celles qui commandent l'accélération du rythme cardiaque et la mobilisation de l'énergie pour une éventuelle fuite, celles de la mémoire afin d'avoir immédiatement à l'esprit les informations importantes pour comprendre et analyser la situation, celles de la vue, de l'ouïe et de l'attention dont les performances sont momentanément augmentées, etc. [...] ». (UNIGE, 2017, p. 199)

Notre vie émotionnelle est ainsi considérablement influencée par notre cerveau et par toutes les substances chimiques sécrétées par notre corps. Cependant, nous pouvons également agir sur nos émotions en modifiant peu à peu nos habitudes et nos comportements. Les scientifiques parlent de la neuroplasticité du cerveau. En effet, le cerveau se modifie continuellement en fonction de nos expériences, en fabriquant de nouveaux neurones ou de nouvelles connexions neuronales. Sur ce point, les neurosciences affectives et sociales nous apprennent que nous sommes la somme de nos gènes et de notre environnement.

TEXTE 18 : LES ÉMOTIONS DE BASE SELON LES SCIENTIFIQUES

En 1872, Darwin pose les fondements de l'expression des émotions dans son livre *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. Il souligne le fait qu'elles sont innées et universelles. Le même « vocabulaire » facial et corporel est employé par tous les humains de n'importe quelle culture pour communiquer. Nous pouvons deviner l'émotion d'une personne au travers de ses mimiques, de ses gestes, de ses attitudes.

Le psychologue Paul Ekman est un pionnier de l'étude des émotions et de leurs relations aux expressions faciales. Il a répertorié une liste des émotions de base dites « biologiques » ou « universelles ».

Cette liste comprend 6 émotions : joie, colère, peur, tristesse, surprise et dégoût. Par la suite, Ekman a élargi sa liste à 15 émotions : amusement, mépris, culpabilité, fierté, contentement, excitation, embarras, satisfaction, plaisir sensoriel, honte.

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 certains auteurs 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.

Exemple de vocabulaire émotionnel

Émotions	Lexique émotionnel
La joie	Agréable, amusé-e, béat-e, captivé-e, comblé-e, content-e, de bonne humeur, décontracté-e, égayé-e, émerveillé-e, ému-e, en extase, enjoué-e, enthousiaste, épanoui-e, euphorique, excité-e, gai-e, heureux-se, jovial-e, ravi-e, réjoui-e, serein-e, etc.
La colère	Agacé-e, contrarié-e, crispé-e, de mauvaise humeur, enragé-e, énervé-e, exaspéré-e, fâché-e, frustré-e, furieux-se, haineux-se, irrité-e, mécontent-e, nerveux-se, remonté-e, etc.
La tristesse	Abattu-e, accablé-e, affecté-e, affligé-e, anéanti-e, attristé-e, bouleversé-e, chagriné-e, consterné-e, déchiré-e, défait-e, déprimé-e, désespéré-e, désolé-e, ému-e, malheureux-se, mélancolique, morose, navré-e, nostalgique, peiné-e, soucieux-se, etc.
Le dégoût	Amer-ère, dégoûté-e, désabusé-e, désenchanté-e, désillusionné-e, écœuré-e, horripilé-e, incommodé-e, etc.
La surprise	Alerte, abasourdi-e, confondu-e, confus-e, consterné-e, déconcerté-e, désorienté-e, ébahi-e, ébouriffé-e, émerveillé-e, épaté-e, époustoufflé-e, estomaqué-e, étonné-e, étourdi-e, frappé-e, interloqué-e, renversé-e, sidéré-e, stupéfait-e, etc.
La peur	Affolé-e, alarmé-e, angoissé-e, anxieux-se, apeuré-e, choqué-e, craintif-ve, déconcerté-e, désesparé-e, déstabilisé-e, épouvanté-e, horrifié-e, inquiet-ète, intimidé-e, mal à l'aise, paniqué-e, terrifié-e, tremblant-e, etc.
La honte	Confus-e, désolé-e, humilié-e, mortifié-e

On sait que la langue maternelle (ou les premières langues) sont capitales pour l'identité personnelle et sociale du sujet parlant. Elle sert à définir le groupe d'appartenance, et, en même temps, à en exclure les autres. Les gens expriment typiquement leurs émotions dans la langue maternelle, qui est pour cette raison « la langue du cœur », d'où l'importance, en Afrique, de travailler les émotions à partir d'un vocabulaire émotionnel plurilingue. En effet, les chercheur-euses ont remarqué que l'usure et la perte de la langue maternelle minoritaire conduit à une « alexithymie », c'est-à-dire, à une incapacité d'exprimer ses émotions dans une langue quelconque. Privée de la langue ancestrale, 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 également le vocabulaire émotionnel plurilingue. Cette remarque est valable pour toutes les activités du Kit et peut aussi s'étendre comme une pratique de classe au-delà de celles-ci.

Exemple de vocabulaire plurilingue

Français	Fulfuldé (Peulh)	Bariba	Dendi	Boo	Yoruba	Fon
La joie/ être content	Leedu welukoi/ leedu ane weli	nukudobu nukurudobu	bininkanin	Ponā,nōsenā	Idunu;ayo	awajije
La colère	Monne	mōnru	binin	Pōfē	ibinu	xomensi
La tristesse	Kpinne bisine	nukusankiraru nukusankunu	bininsari bininsaro	Pōsia, noseya/noseja/	ibanujē	Wukuku/ wubla
La surprise	Djohol	Subaru	biti	bōsae	iyalenu	ajiji
La peur	Kulal	bērun bēnun nandabu	hanburé	Vīa	ibēru	xesi
La honte	Sintene	sékūru	haawé	wí	itiju	winyá
Le stress	Taayol	Businu busikunu	gabuyo	Sōdèdèe	wahala	noudjèa- kondji

TEXTE 19 : DÉVELOPPER SON INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

Nous sommes traversé-es par nos émotions. Nous pouvons les libérer comme on lâcherait une meute de chiens sauvages, en renonçant à toute maîtrise des émotions négatives, en les laissant exploser à la moindre occasion, au détriment du bien-être d'autrui et de sa propre santé mentale... ou nous pouvons apprendre à nous affranchir de leur pouvoir, sans les réprimer, ni les laisser détruire notre équilibre. Les psychologues parlent d'intelligence émotionnelle, à « *cette forme d'intelligence qui suppose la capacité à contrôler ses sentiments et émotions et ceux des autres, à faire la distinction entre eux et à utiliser cette information pour orienter ses pensées et ses gestes* » (Mayer).

Les cinq piliers de l'intelligence émotionnelle qui fondent la confiance en soi sont décrits par les scientifiques en termes de compétences comme suit :

1. **Identifier ses émotions et celles des autres.** C'est l'aptitude à identifier son état émotionnel et celui des autres. Il s'agit de comprendre pourquoi on a le cœur qui bat, des sueurs en profusion, la boule au ventre... Identifier ses émotions aide à reconnaître celles des autres et à augmenter sa flexibilité, son adaptation au groupe. Des indicateurs nous permettent de reconnaître les émotions : les réponses physiologiques (transpiration, larmes, etc.), les gestes et postures du corps, la voix (aiguë, tremblante, etc.), etc. Généralement, les émotions sont véhiculées par le corps entier ; cependant, le visage joue un rôle très important pour la plupart des gens (Palama, Theurel & Gentaz, 2017).
2. **Comprendre ses émotions et celles des autres.** Cette capacité implique d'identifier la source de l'émergence des émotions que l'on ressent : leurs évolutions et les comportements qui peuvent en découler (Sander, 2014). Il s'agit d'identifier les causes profondes des émotions : pourquoi je ressens de la colère, est-ce dû à la frustration de ne pas être respecté-e ? Trop de tristesse, parce que je ne suis pas assez entendu-e et soutenu-e ? Comprendre ses émotions, c'est mieux comprendre ses besoins émotionnels y compris sa relation aux autres, et aussi les besoins émotionnels de ceux et celles avec qui l'on interagit. Ceci implique de comprendre le lexique émotionnel et de l'enrichir, de comprendre comment les émotions évoluent (par exemple, de l'irritation vers la colère puis la rage).
3. **Exprimer ses émotions.** La capacité de manifester son émotion. L'expression d'une émotion comporte 2 étapes : son déclenchement et la réponse émotionnelle. Le déclenchement survient lorsqu'un événement est interprété comme une alerte. La réponse émotionnelle comprend quatre composantes : une réaction corporelle (sueur, rire, fuite, etc.), une expression (voix, visage, posture), un sentiment (partie consciente de l'émotion), une motivation (la tendance à l'action). Manifester physiquement et verbalement son émotion permet de faire comprendre à l'autre ce qui est ressenti afin d'aboutir à une solution, ce qui déclenche un sentiment de soulagement. Exemple d'une expression verbale adaptée : cela me rend triste que tu n'aies pas écouté ce que j'ai dit... (ou lieu de « tu ne m'écoutes jamais »).
4. **Réguler ses émotions.** Il est toujours possible de moduler leur intensité, leur durée ou leur expression, d'adapter ainsi son comportement émotionnel au contexte et aux normes socioculturelles, atteindre ainsi ses buts et mieux satisfaire ses besoins (Sander, 2014). Il est également possible d'atténuer les émotions négatives, en les comprenant, en les exprimant et aussi en utilisant des techniques de recentrage, de relaxation, ou de respiration. Réguler les émotions signifie aussi renforcer les affects positifs, les exprimer pour les renforcer, prendre pleinement conscience de ces moments, se concentrer sur les événements positifs, sourire, faire de l'humour.
5. **Utiliser ses émotions.** S'appuyer sur sa propre sensibilité émotionnelle permet d'être attentif-ve aux émotions des autres, en résonance avec autrui. Ce qui favorise le bien-être des autres, la bonne entente et des liens sociaux plus profonds, un facteur de protection de la santé.
6. **Anticiper les émotions des autres afin de prévenir des réactions violentes.** Cette capacité est 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 (<https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/intelligence-emotionnelle>).

TEXTE 20 : DÉVELOPPER SON INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE (SUITE)

« Un épisode émotionnel correspond à un bouleversement cérébral dont la fonction est d'adapter le cerveau (et le reste de l'organisme) à la situation qui a généré cette émotion qu'il s'agisse de joie, de colère, de dégoût, etc. Les modifications sont donc multiples et complexes. Dans le cas de la peur, par exemple, le signal passe d'abord par une petite structure appelée l'amygdale. Il est ensuite transmis à une série d'autres zones cérébrales : celles de l'activité motrice, responsable du fait que l'on sursaute ou au contraire que l'on reste figé sur place, celles qui commandent l'accélération du rythme cardiaque et la mobilisation de l'énergie pour une éventuelle fuite, celles de la mémoire afin d'avoir immédiatement à l'esprit les informations importantes pour comprendre et analyser la situation, celles de la vue, de l'ouïe et de l'attention dont les performances sont momentanément augmentées, etc. Le tout en un clin d'œil », UNIGE, Campus (2017, p. 119).

Pour approfondir le lien entre anticipation et réflexe de paix voir : <https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/sinspirer/concepts-de-paix/Facteurs-de-paix-3-idees-fortes/les-reflexes-de-paix/mise-en-pratique-du-reflexe-de-paix/comment-reagir-avec-un-reflexe-de-paix-en-cas-d2019agression-verbale>

Notre vie émotionnelle est donc considérablement influencée par notre cerveau et par toutes les substances chimiques sécrétées par notre corps. Celles-ci exercent un rôle important dans notre aptitude au bonheur ou au malheur. Mais nous pouvons également agir sur eux et elles en modifiant peu à peu nos habitudes et nos comportements. Les scientifiques parlent de la neuroplasticité du cerveau. En effet, le cerveau se modifie continuellement en fonction de nos expériences, en fabriquant de nouveaux neurones ou de nouvelles connexions neuronales. Ainsi, tout ce que nous vivons transforme en permanence notre cerveau : plasticité, malléabilité.

Pour que le cerveau se développe bien (évolution optimale), il est essentiel d'avoir la possibilité d'exprimer ses émotions. Apaisement et régulation du cerveau émotionnel, relations empathiques, soutenantes et aimantes permettent à l'enfant de se socialiser et de se connecter à ses émotions.

Exemples de stratégies pour réguler ses émotions :

LA COLÈRE

Stimulus	Réactions	Stratégies
Une situation que nous refusons, qu'on nous impose de manière volontaire ou involontaire.	Exploser ou accumuler une colère rentrée.	Dévier la colère en préservant un espace sécurisé pour soi et pour les autres (taper sur un coussin, hurler dans la forêt...) Supprimer les causes d'irritation chronique, laisser passer le temps avant de réfléchir à nouveau à la situation, prendre conseil, rester centré-e sur le comportement sans juger son responsable...

Mieux gérer trop de colère

A faire	A éviter
Diminuer les causes d'énervement	Laisser s'accumuler les petites contrariétés
Réfléchir à ses priorités	Penser que tout est important
Considérer le point de vue de l'autre	Penser que la personne le fait exprès
Laisser passer une nuit de réflexion	Réagir sur le champs
Rester centré-e sur la cause de la colère	Rappeler les griefs du passé
Interrompre l'entrevue si perte de self contrôle	Aller jusqu'à la violence physique ou verbale
Tourner la page, accepter la réconciliation	Ruminer, se venger

LA PEUR

Stimulus	Réactions	Stratégies
Réactions innées : peur des animaux, des inconnus, du vide, des hauteurs, de l'obscurité, de l'eau.../ réactions culturelles : peur du diable, des sorcières, des vampires.../ Par l'observation et l'imitation des semblables : les enfants dont les parents ont certaines peurs ont plus de chances de les partager.	Très diverses (paralysie, fuite, étourdissement, somatisation, crise de panique...)	s'informer, accepter, tolérer, apprivoiser

Comment gérer sa peur

A faire	A éviter
Accepter sa peur	Avoir honte ou nier sa peur
Développer des moyens de contrôle (information, relaxation...)	Pensez que tout est important
Apprendre à tolérer un certain degré de peur	Vouloir ne ressentir aucune peur
L'apprivoiser progressivement	Maintenir ou aggraver la peur par un évitement systématique
Regarder la peur en face : quels sont les risques réels	Ne jamais réfléchir à sa peur parce que c'est désagréable

LA TRISTESSE

Stimulus	Réactions	Stratégies
Liée le plus souvent à une perte (être cher, amitié, objet, emploi...), à un échec	Très diverses (pleurs, insomnie, perte d'appétit...)	Maturation, acceptation, recherche de soutien, temps qui passe...

LA JOIE

La joie vient en donnant de la joie.

Stimulus	Réactions	Stratégies
Multiples	Très diverses (rires, excitation, entrain, agitation...)	À repérer et mémoriser...

TEXTE 21 : QU'EST-CE QUE LA PEUR ?

La peur est une émotion ressentie en réponse à une menace perçue ou à un danger imminent. Elle peut être déclenchée par des stimulus externes (ex. peur des animaux, peur des autres, peur de certaines situations, etc.) ou des stimulus internes tels que les pensées négatives (ex. peur de l'échec, peur de décevoir, etc.). (*Wikipédia, s. d.*). Elle peut pousser la personne à faire des choix irréflectifs et avoir des comportements irrationnels.

Différentes réactions physiques peuvent se produire lorsqu'une personne éprouve de la peur : l'accélération du rythme cardiaque, une sensation de suffocation, de la transpiration, une dilatation des pupilles, des vertiges, de la nausée, une sensation de tension ou de raidissement musculaire, des douleurs dans le corps, ou encore une sensation de boule dans la gorge ou dans l'estomac (*André, 2005*).

Les expériences de la peur peuvent se manifester longtemps après que les situations ont été vécues, comme par exemple sous forme de flashbacks, de cauchemars ou de terreurs nocturnes.

Il y a différents moyens de traiter la peur, tels que la relaxation, la méditation, l'exposition graduelle à des stimulus apeurants. Pour des peurs très grandes, on peut avoir recours à des thérapies spécifiques chez les professionnels de la santé mentale.

TEXTE 22 : TYPES ET DEGRÉS DE LA PEUR

La peur se manifeste à différents degrés : inquiétude/crainte, anxiété, effroi, panique, terreur.

- **Inquiétude** : état pénible déterminé par l'attente d'un événement, d'une souffrance que l'on craint, par l'incertitude (*Le Robert, s. d.a*).
- **Crainte** : un état d'appréhension d'une situation qui peut à tout moment devenir effrayante voire dangereuse. (*Wikipédia, s. d.a*); elle se manifeste en réponse à une personne ou quelque chose perçue comme dangereux·se, peu familier·ère ou inconnu·e.
- **Anxiété** : État d'inquiétude extrême causé par l'appréhension d'un événement (*Le Nouveau Petit Robert*).
- **Effroi** : Sentiment de frayeur intense, d'épouvante, de terreur, d'une grande peur (*L'internaute, s. d.*).
- **Panique** : Terreur extrême et soudaine devant un danger réel ou seulement possible (*Le Nouveau Petit Robert*).
- **Terreur** : Peur extrême qui bouleverse, paralyse (*Le Robert, s. d.b*).

Des peurs intenses et persistantes, impactant négativement la vie quotidienne de manière importante, peuvent être liées à certaines pathologies (dépression, trouble de panique, anxiété sociale, schizophrénie, etc.) devant être traitées par des spécialistes de la santé mentale.

Le tableau à la page précédente présente quelques exemples de peurs et les réactions possibles face à ceux-ci.

TEXTE 23 : LE RESENTI ET L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS

Nos émotions sont presque aussi indispensables que l'eau que l'on boit ou l'air que l'on respire. S'il faut connaître les émotions, il est aussi important de les reconnaître en soi, d'en prendre conscience pour en bénéficier totalement si elles ont un but positif, ou de les maîtriser si cela s'avère nécessaire.

Le psychologue Carl Rogers (1968) utilise le terme « congruence » pour se référer à cette capacité à trouver un juste accord entre son état interne et ses actes : « *La congruence est le terme que nous avons employé pour indiquer une correspondance exacte entre l'expérience et la prise de conscience. Ce terme peut aussi désigner d'une façon plus large l'accord de l'expérience, de la conscience et de la communication* ». Les psychologues parlent de degrés de conscience émotionnelle.

Ces degrés rendent compte de cette capacité de congruence, en lien avec les émotions. Chaque individu a une manière propre de ressentir (ou pas) ses émotions :

- Certain·es les subissent, mais sont incapables de les nommer ou les expliquer ;
- Certain·es se sentent forts parce qu'ils et elles ne ressentent rien, ils et elles sont anesthésié·es, coupé·es de leurs sensations, mais ont alors du mal à reconnaître, voire à accepter les émotions des autres ;
- Certain·es ne savent ou ne peuvent mettre des mots sur les émotions, et multiplient les actes de remplacement :

- frapper, violenter, tuer : « *La violence résulte d'un manque de vocabulaire, car, l'individu ne sait pas décrire ce qu'il ressent.* » (D'Ansembourg, 2001) ;
- ou alors adopter des comportements excessifs, violents envers eux-mêmes ou elles-mêmes : devenir anorexique, manger, boire, pratiquer du sport à outrance ;
- Certain-es sont empathiques, ils et elles perçoivent les émotions des autres et les comprennent.

La verbalisation des émotions est un facteur crucial de prise de conscience majeur de notre état émotionnel. Pour développer cette capacité de compréhension des émotions, il est nécessaire de comprendre le déroulement naturel des émotions. D'abord, identifier l'état intérieur pour ce qu'il est à la capacité à identifier la source de l'émergence de l'émotion, leur évolution et les comportements qui peuvent en découler (Sander, 2014). Ceci suppose l'acquisition d'un lexique émotionnel et la manière par laquelle les émotions se combinent et évoluent (par exemple, de l'irritation vers la colère). Pour se faire, il est important de poursuivre le travail d'enrichissement du vocabulaire émotionnel.

Vocabulaire plurilingue de la peur

FRANÇAIS	BARIBA	DENDI	DITAMMARI	WAAMA	PEULH (FULFULDÉ)	NAGOT
La peur	Bèrum	Hamburé	Kufôwaa	Furuku	Kulul	odjô
La crainte	Sérubu	Hamburé béri	Fédédiéfè	Dosimâ	Pitol gabarè	ibèhun
L'inquiétude	Naanabu	Lakari tunuyo	Mèd	Dosaka	Midjaèrè	Ayadja
Mal à l'aise	Dakari Kpindu sariru	Lakari goroyo Zammin		Botun	Humuèhakilo/ Bènè mèdjodaki	kogbadon
La panique	Wururabu	Guidanni	Kudèètèkperi	Saà nè terun	Pilotolo	mondjaya
Tremblement	Diribu ou wassirabu	Guiguiyiyo			Tchélol	igbon

Le "u" en langue est prononcé "ou" en français.

MODULE 3



**L'importance du jeu et de l'oisiveté
dans le développement de l'enfant**

Bouger, jouer et s'inspirer

TEXTE 24 : FAVORISER LES ÉMOTIONS AGRÉABLES CHEZ LES ÉLÈVES POUR MIEUX APPRENDRE

Depuis une quarantaine d'années, le cerveau humain a fait l'objet de nombreuses études. Certaines recherches ont permis de mettre à jour une extraordinaire chimie du cerveau qui influe directement sur notre bien-être. On a ainsi découvert que certaines molécules produites dans l'encéphale jouent un rôle important dans notre équilibre émotionnel. À l'heure actuelle, les spécialistes de l'anatomie et de la physiologie du cerveau mentionnent l'existence de « systèmes composés » de plusieurs unités cérébrales reliées impliqués dans les émotions, tels que l'amygdale, le noyau accumbens et le cortex préfrontal. La stimulation des zones cérébrales spécifiques se fait par l'intermédiaire de neuromédiateurs ou d'hormones.

Ce constat nous amène à réfléchir sur le rôle de la maltraitance durant l'enfance, car les maltraitements vécus dans l'enfance ne restent pas seulement gravés dans l'esprit de la personne qui les a subies. Elles sont également susceptibles de s'imprimer durablement sur ses gènes. Des chercheurs de l'Université de Genève ont en effet observé l'existence d'une « *corrélation entre les violences physiques ou psychiques rapportées par les victimes, devenues adultes, et le degré de « méthylation » d'un gène précis qui code pour le récepteur des glucocorticoïdes (...). La méthylation désigne le fait qu'une molécule (...) vient se coller sur l'ADN. Ce phénomène, dit « épigénétique », peut, s'il se multiplie, perturber voire arrêter le fonctionnement de certains gènes. En l'occurrence, le gène que les chercheurs ont choisi d'étudier, le NR3C1, joue un rôle important dans la réaction physiologique au stress.* » (UNIGE, Campus 108, 2012).

Aussi, plus de 200 études internationales ont démontré scientifiquement que les élèves engagés dans les activités scolaires réussissent mieux aux examens (Freeman et al., 2014). L'action, le tâtonnement et également les émotions jouent un rôle important dans les apprentissages. Le neurologue Damasio explique dans son ouvrage *L'Ordre étrange des choses : sur la vie, les sentiments et la fabrique de la culture* comment les apprentissages s'ancrent dans les sentiments, les émotions et la biologie. On peut donc affirmer que les apprentissages scolaires sont plus efficaces lorsqu'ils sont menés dans la bonne humeur et dans un esprit positif, attentifs aux besoins des élèves.

TEXTE 25 : DEVENIR UN·E ENSEIGNANT·E DES ÉMOTIONS

Comme l'écrit Houdé (*L'école du cerveau*, 2019), il est important de mettre les émotions au centre des apprentissages car elles sont au centre du cerveau et du corps. « *L'émotion individuelle et collective alliée à l'engagement actif, à la curiosité, au retour d'information et à la correction d'erreurs est un très bon guide de l'intelligence dans le cerveau* ». Aussi, les enseignant·es doivent réveiller constamment les émotions positives de leurs élèves pour favoriser leurs apprentissages. Dans la pratique de classe, cela suppose d'encourager les élèves et de croire en leurs capacités à combiner leurs forces pour surmonter les défis. Féliciter ouvertement les élèves contribue à de meilleurs apprentissages, cela peut prendre la forme d'un sourire, d'un bon mot sur les progrès, sur les comportements ou sur les réussites individuelles et collectives. En somme, toutes les actions individuelles et collectives peuvent faire l'objet de compliments explicites.

Liste de mots pour encourager les élèves :

Tu peux y arriver	Tu t'améliores de jour en jour	Fameux!
Tu vas progresser	Quelle champion·ne !	Respire, retrouve le calme
Tu as toutes les qualités pour réussir	Tu fais du bon travail	Je sais que tu en es capable
Tu es doué·e	Bel effort, continue !	C'est beaucoup mieux
Tu es solidaire	Super !	Tu agis comme un·e grand·e
Bravo	Joli !	Tu peux être fier·ère de toi
Tu as réussi	Ne pleure pas, je peux t'aider	

TEXTE 26 : POUR UNE ÉDUCATION EXEMPTÉ DE VIOLENCE

La recherche scientifique montre que le degré d'amour et de tendresse que l'enfant reçoit dans l'enfance influence profondément le reste de son existence. Il est donc important pour les adultes de développer et d'exprimer ce qu'ils et elles ont de meilleur en eux et elles afin de manifester le maximum d'affection, de bienveillance et d'amour envers les enfants et les jeunes. Selon Jacques Leconte, il y a une plus forte probabilité d'être maltraitant·e chez les personnes qui ont été elles-mêmes maltraitées.

Dans de nombreuses cultures, la violence s'est infiltrée dans les relations que les adultes entretiennent avec les enfants. Le témoignage ci-dessous pris d'un blog « Pour ou contre la chicotte ? » (<https://www.afrik.com/pour-ou-contre-la-chicotte>) est très édifiant à cet égard :

« Avec la chicotte, le jeune Africain comprend vite. »

« La chicotte, c'est une planchette, un morceau de bois que j'utilise pour me faire obéir. Avec la chicotte, l'Africain comprend vite. C'est une sorte de remède qui permet de mettre les enfants au pas, par exemple quand ils ne veulent pas travailler. Avec ça, ils savent que s'ils ne travaillent pas, ça va chicoter. Ça reste exceptionnel parce que c'est interdit dans le règlement, mais on est obligé de l'utiliser parce que l'Africain a besoin de la chicotte. Personne ne dit rien que ce soit la direction de l'école ou les parents. Et puis avant de chicoter, je donne toujours au moins deux avertissements, au bout du troisième, l'enfant sait ce qui l'attend. C'est sûr qu'en Occident, vous ne pouvez pas trop comprendre cette méthode, mais ici, elle est indispensable dans l'éducation des enfants. Mes enfants aussi, quand ils commettent une faute, je n'hésite pas à les chicoter. Comme je vous l'ai dit, c'est le seul moyen pour qu'ils comprennent vite. C'est sûr qu'au moment de la chicotte, ils ne sont pas contents, mais une fois grands, ils doivent forcément nous remercier. »

(Marchault, 44 ans, professeur au collège, d'origine béninoise)

« Comprendre vite » est l'argument utilisé dans ce témoignage. Pourtant, on sait que la violence des adultes enseigne aux enfants :

- que nous communiquons les choses importantes par la violence ;
- que la violence est une réaction acceptable à la colère ;
- que les gens sur qui ils et elles comptent pour les protéger les blesseront ;
- qu'ils et elles doivent avoir peur de leurs enseignant-es plutôt que de leur faire confiance pour les aider et leur apprendre des choses ;
- que l'école n'est pas un lieu sûr pour apprendre et explorer.

Nous devons donc réfléchir à ce que nous voulons apprendre à nos enfants à long terme pour construire le monde de demain. Si nous voulons un monde non violent, et que chacun-e se sente en sécurité, nous devons montrer l'exemple de la non-violence.

TEXTE 27 : 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.

Le jeu est une activité imaginaire que les enfants choisissent d'investir. Ils et elles s'attribuent des rôles, décident librement d'en changer et s'appliquent un certain nombre de règles liées aux rôles retenus (le docteur fait des ordonnances, le bébé ne marche pas...). Ainsi, le jeu favorise le développement de l'imagination. Les situations imaginaires libèrent les enfants des contraintes, des situations et leur permettent d'apprendre à agir par la pensée. Dans le jeu, ce n'est plus l'objet ou la situation qui génère des significations (le bâton est un bâton), mais les significations qui permettent de générer des situations ou de transformer la réalité (j'ai besoin d'un cheval, le bâton devient cheval). Ainsi, l'enfant agit au-delà de ce qu'il ou elle pourrait faire dans une situation réelle. Il ou elle utilise spontanément sa capacité à séparer le sens d'un objet de l'objet lui-même. Il ou elle prend des risques, dépassant ce qu'il ou elle pourrait gérer dans une situation formelle et imposée. Le jeu crée ainsi une zone proximale de développement (Vygotski, 1935/1995), notamment parce qu'il permet de prendre de la distance d'avec la réalité, offrant une possible séparation entre un objet et sa signification. Il prépare ainsi l'enfant à la pensée abstraite (Van Oers, 2012) et favorise les changements dans la relation de l'enfant au temps et à la réalité (Clerc-Georgy, 2016).

Le jeu est aussi un moyen privilégié d'appropriation et d'intériorisation des outils et des modes de pensée que l'enfant observe, imite, teste et transforme. Par le jeu, à partir de l'imitation, l'enfant commence à explorer les signes, à en saisir le sens et à s'approprier les outils proposés dans des situations d'enseignement formel. Par ailleurs, et contrairement au jeu de règles auquel les enfants peuvent jouer en silence (je lance le dé, j'avance le pion...) le jeu de rôle nécessite l'usage du langage à plusieurs niveaux : pour négocier et décider des rôles et/ou du scénario, pour jouer le scénario, pour le réguler, etc.

Dans le jeu de faire-semblant 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.

Adapté 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 – 1/2020

MODULE 4



**Prévenir la violence
et agir pour protéger les enfants**

Prévenir les risques et faire face à la violence

Soutenir un·e enfant victime de violence

TEXTE 28 : PRÉVENIR LES RISQUES ET FAIRE FACE À LA VIOLENCE

Pour grandir et pour apprendre, les élèves ont besoin d'adultes modèles, d'une atmosphère de soutien et de beaucoup d'espace pour traiter les questions qui les préoccupent. Aucun·e élève ne doit passer inaperçu·e et chaque acte de violence à leur encontre doit être immédiatement pris en compte, y compris lorsque l'élève risque d'être marginalisé·e ou radicalisé·e.

Ci-dessous les éléments nécessaires à prendre en compte en cas de violence contre les enfants à l'école, dans la famille ou au sein de la communauté.

Qu'est-ce que la violence et comment détecter les signes de maltraitance chez l'enfant

L'Organisation Mondiale de la Santé distingue quatre types de violence envers les enfants :

- **La violence physique** : toute forme d'atteinte au corps de l'enfant : le fait de le secouer, de le frapper, de le pousser, de le brûler, de le stranguler, de le couper, de lui tirer dessus avec des armes, quelles qu'elles soient, de l'attaquer à l'acide ou tout autre acte occasionnant des douleurs, une gêne, des blessures voire la mort.
- **La violence psychologique** : lorsque l'enfant subit continuellement une attitude négative et destructrice de la part des personnes chargées de son éducation avec rabaissement continu (insultes, brimades, humiliations, menaces, etc.) et aussi lorsque l'enfant supporte des appréciations négatives répétées qui diminuent durablement son estime de soi.
- **La violence sexuelle** : toute une palette de pratiques sexuelles avec et sur un·e enfant, allant des agressions sexuelles sans contact physique aux formes plus graves de viol oral, vaginal et anal.
- **La négligence** : la non-satisfaction des besoins de l'enfant en matière d'alimentation, d'hygiène, d'habillement, d'éducation, d'assistance, de surveillance, de protection suffisante contre les dangers.

D'autres organismes ajoutent à ces formes de violence les maltraitances telles que :

- **L'exploitation** : toute forme d'emploi de l'enfant pour un travail ou une activité pour un bénéfice personnel qui compromet son éducation ou son développement ou qui nuit à sa santé physique ou mentale.
- **Le harcèlement** : forme de violence qui vise à déstabiliser, inférioriser, isoler, marginaliser voire exclure une ou plusieurs personnes
- **La discrimination** : des distinctions entre les enfants quant aux conditions d'accès et de jouissance des droits sur la base de leurs caractéristiques et/ou conditions personnelles et sociales (sexe, statut juridique, origine, santé physique et mentale, appartenance sociolinguistique, etc.).
- **La stigmatisation** : le rejet et la mise à l'écart des enfants jugés « différent·es », pour des raisons injustifiées (origine, couleur de peau, religion, sexe, handicap, apparence physique, etc.). Les enfants dits « sorciers », les enfants porteur·euses d'un handicap, les enfants albinos, sont stigmatisés et souffrent d'une discrimination qui porte atteinte à leur développement physique et psychique.

TEXTE 29 : DÉTECTER LES VIOLENCES

Détecter les violences qui affectent les enfants est indispensable pour pouvoir secourir la victime et lui apporter l'assistance nécessaire. Voici une liste des signaux pouvant aider l'enseignant·e à détecter les cas de violence.

Signaux physiques et psychosomatiques :

Hématomes, griffures, brûlures, morsures, fractures, maux de ventre, vomissement, fatigue, maux de tête, éruptions cutanées, plaies, lésions, etc.

Parfois, l'enfant peut adopter des changements comportementaux et émotionnels qui peuvent contraster avec son âge, ou son comportement antérieur ; ces derniers peuvent survenir de manière « soudaine ».

Changements comportementaux :

- Troubles du sommeil (par exemple : difficulté d'endormissement, cauchemars, réveil nocturne, énurésie)
- Troubles de l'alimentation (par exemple : refus de manger, perte d'appétit, boulimie)
- Difficultés scolaires (par exemple : problème de concentration, absentéisme, baisse des notes)
- Retard dans les apprentissages (par exemple : langage, propreté)

Changements émotionnels :

- Tristesse, pleurs plus fréquents, peurs inexplicables

- Colère, agressivité, opposition marquée
- Isolement, repli sur soi, détachement, évitement, diminution d'activité, refus de jouer
- Faible estime de soi
- Recherche d'attention, d'affection
- Comportement « sage », « adapté », « passif »
- Mise en danger (par exemple : fugues, conduites à risques)
- Hypervigilance (par exemple : toujours inquiet-e. ou dans l'observation...), hypermaturation (par exemple : très autonome)

La liste des signaux de violence ci-dessus doit donc être utilisée et interprétée avec une extrême prudence, car les comportements particuliers adoptés par un enfant à un moment donné pendant l'enfance peuvent être la conséquence des traumatismes vécus et traduisent la manière dont l'enfant fait face à cette situation. L'intervention d'un spécialiste du domaine de la psychologie ou de la psychiatrie peut s'avérer judicieuse dans certaines situations.

En cas de harcèlement scolaire par les pairs

Les adultes de l'établissement doivent être attentif-ves à certains indices : absentéisme, changement de comportement, etc. L'émergence du harcèlement se fait dans l'ombre. C'est pour cette raison qu'il faut aiguïser le regard de chaque membre de la communauté éducative à détecter l'invisible.

Toutes les recherches montrent que le rôle de l'adulte est fondamental, il ou elle doit pouvoir intervenir en amont d'une situation avérée de harcèlement et être garant-e du respect des règles de vie et de la notion de « bien vivre ensemble ». En effet, une absence de regard sur les mécanismes de construction du groupe et une absence d'aide à son fonctionnement peuvent favoriser la mise en place de situations de harcèlement. Les enfants et les adolescent-es sont extrêmement sensibles au défaut de cadre structurant donné par les adultes.

COMPORTEMENTS OBSERVÉS	BESOINS SUPPOSÉS	RÉPONSES POSSIBLES
Harcèlement (blesse volontairement, soit physiquement, soit par des mots ou des comportements humiliants, et ce, de manière répétée)	Besoin de s'intégrer Besoin d'attention Besoin de gérer des émotions complexes chez ses pairs Besoin de protection (il arrive que les harceleur-ses soient eux-mêmes ou elles-mêmes victimes ou témoins de violence chez eux ou elles ou au sein de leur communauté).	1. Communiquez : essayez de comprendre pourquoi l'élève se comporte ainsi : se sent-il ou elle vulnérable à l'école ? Se dispute-t-il ou elle avec un-e ami-e, un frère ou une soeur ? S'il ou elle a du mal à expliquer son comportement, vous pouvez consulter un-e conseiller-ère, un-e travailleur-e social-e ou un-e professionnel-le de la santé mentale. 2. Trouvez des moyens adéquats de surmonter les difficultés : demandez au ou à la jeune de décrire un scénario dans lequel il ou elle s'est trouvé-e frustré-e, et proposez des manières constructives de réagir. Encouragez le ou la jeune à imaginer ce que ressent la personne harcelée. Rappelez-lui que les commentaires publiés en ligne blessent dans le monde réel. 3. Questionnez-vous : un-e jeune qui harcèle reproduit souvent ce qu'il ou elle voit dans son entourage. Est-il ou elle exposé-e à des comportements physiquement ou émotionnellement dommageables à l'école, à la maison, dans son quartier ? 4. Appliquez des sanctions et offrez-lui la possibilité de présenter des excuses : en discussion avec les parents, appliquez des sanctions non violentes : limitez ses activités, notamment celles qui favorisent le harcèlement (réunions entre amis, temps passé devant les écrans/sur les réseaux sociaux). Incitez le ou la jeune à s'excuser.

TEXTE 30 : CONTINUITÉ FAMILLES/ ÉCOLE POUR LE BIEN-ÊTRE DE L'ENFANT

Aujourd'hui, la participation des parents s'impose dans le discours des enseignant-es comme une voie d'innovation incontournable car l'école et la famille sont complémentaires et se doivent de s'engager dans une forme de collaboration qui privilégie l'expérience collective.

L'école est reconnue par les familles comme jouant un rôle important dans l'éducation de leurs enfants.

En effet, tous les milieux sociaux font de la réussite scolaire un enjeu majeur (*Durning, 2006*). Dès lors, la nécessité d'une coordination entre parents et enseignant-es n'est plus à démontrer. Il s'agit plutôt de créer les conditions concrètes de sa réalisation.

Pour une interaction réussie familles/école et établir et maintenir des relations harmonieuses, il n'y a pas qu'une seule façon d'agir (*Ouédraogo, 2016*). Une voie est de prévenir les difficultés en ne laissant pas les situations se détériorer ou dégénérer. Parents et enseignant-es peuvent donc interagir dès qu'une difficulté apparaît afin de prendre au plus vite des

mesures adaptées.

Aussi, partager des moments positifs, pour un spectacle, un dîner communautaire, une exposition, sont également des moyens au service de remontrances pour favoriser de bonnes relations. Enfin, comme dans toutes relations humaines, ouverture et écoute ainsi que tous comportements prosociaux contribuent à la réussite des interactions et favorisent une communication réussie au service du bien-être de l'enfant.

Soutenir, signaler, référencer : information à la communauté

TEXTE 31 : COMMENT SOUTENIR UN ENFANT AYANT SUBI DES VIOLENCES GRAVES, DES ABUS OU DE LA NÉGLIGENCE ?

Les abus ou les violences de toutes sortes sont clairement des facteurs de risque dans le développement de troubles psychiques. Les enfants marqués par des maltraitances ont souvent des difficultés à faire confiance et à se livrer aux autres, d'où le besoin d'une posture soutenant de la part de l'adulte.

Approcher l'enfant

- Approcher l'enfant ou le jeune pour lui faire part de son inquiétude à son sujet.
- Trouver le moment opportun et le lieu approprié pour que les deux personnes se sentent à leur aise pour parler.
- Être attentif-ve à son langage oral et corporel afin de poser dès les premiers contacts un sentiment de confiance et non de défiance.
- Si l'enfant ou le ou la jeune n'entame pas la conversation avec l'adulte au sujet de ce qu'il ou elle ressent, celui-ci ou celle-ci doit lui parler.
- Respecter la vie privée de l'enfant et la confidentialité.

Écouter activement et sans jugement

- Mettre de côté tout jugement sur l'enfant ou sur la situation, et éviter de lui exprimer ces jugements, car 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.
- Mettre l'enfant ou le ou la jeune à l'aise pour parler librement de ses difficultés.

Réconforter et informer

- Une fois que l'enfant ou le ou la jeune a senti 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.

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.

Renseigner sur les autres ressources disponibles

- Renseigner l'enfant ou le jeune sur les stratégies d'auto-aide qu'il peut utiliser et l'encourager à chercher du soutien auprès de sa famille, de ses ami·es et d'autres personnes de son entourage.

Lors de l'entretien avec l'enfant ou le jeune

- L'adulte (enseignant-e, directeur-riche...) n'est pas un-e enquêteur-riche lorsqu'il ou elle cherche à offrir de l'aide à l'enfant ou au jeune.
- Pour libérer la parole de l'enfant, il est important de ne pas être intrusif-ve, et donc de ne pas poser de questions fermées (par exemple : « C'est ton père qui t'a fait ça ?... »).
- Le but n'est pas de rechercher l'auteur-riche des violences, ni de répondre à « où-quand-qui ? », mais de laisser l'enfant ou le jeune parler librement.
- Il faut 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'en étonner, en particulier lorsque l'enfant a subi un traumatisme (car sa mémoire sera sélective, pourra être confuse, etc.).
- Certains enfants peuvent ne pas vouloir parler : l'adulte sera alors orienté-e par des signaux indirects et devra être plus vigilant. Le silence peut être très évocateur, il est essentiel de ne pas le négliger et de l'observer.
- Il ne faut pas rompre le lien de confiance avec l'enfant (s'adapter, le respecter, lui parler, quel que soit son âge).

TEXTE 32 : SIGNALER 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 ou elle va. Puis, peut-être obtenir de premières confessions et expliciter à l'enfant que l'on s'inquiète pour lui ou pour elle. Ensuite, 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.

Comment faire le signalement ?

Le signalement peut se faire de manière orale ou écrite.

- **À l'oral** : Ligne verte, commissariats de police via des numéros dédiés.
- **À l'écrit** : Via un document (formulaire officiel) contenant toutes les informations permettant d'identifier l'enfant et les motifs du signalement : son nom, son adresse, le nom de ses parents, son âge, son établissement scolaire.

En l'absence de toutes ces informations, le nom des parents et l'adresse peuvent suffire.

Ce document est envoyé aux autorités judiciaires (police, gendarmerie) et transmis au Procureur de la République du Tribunal de Grande Instance du lieu où se sont produits les faits, pour alerter les autorités judiciaires. Cette démarche peut être réalisée par tout individu.

La personne qui dénonce un cas de violence peut aussi saisir le procureur directement. En effet, le signalement écrit est un acte judiciaire qui s'applique aux situations les plus urgentes et les plus graves, dans le but de signifier qu'une infraction a été commise à l'encontre d'un·e mineur·e.

TEXTE 33 : LE RÉFÉRENCEMENT

Dans de nombreux cas, l'enfant maltraité·e a besoin d'une prise en charge spécialisée.

Le référencement est une démarche formelle qui consiste à solliciter les services d'une organisation pour aider un enfant victime de violence ou sa famille.

Le référencement s'impose lorsqu'il y a nécessité d'orienter l'enfant vers un service compétent au regard de ses besoins et de ceux de sa famille. Cette démarche se fait à l'aide d'un formulaire officiel (voir exemple ci-dessous) et d'une procédure établie.

Le référencement est du ressort des acteurs et actrices de la prise en charge énuméré·es ci-dessous :

- les services sociaux ;
- les Organisations Non Gouvernementales (ONG) ;
- la police ou la gendarmerie ;
- les centres d'hébergement temporaire ou les centres de transit ;
- les établissements de protection, de remplacement (pouponnières, orphelinats) ;
- les psychologues ;
- les centres de santé ;
- les Directions Régionales de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) ou les écoles ;
- les Organisations à Base Communautaire (OBC).

Ces services, institutions ou professionnels constituent non seulement des portes d'entrée, mais ils peuvent également intervenir dans la prise en charge en tant que telle, selon les besoins de la victime.

Le référencement est conditionné par le consentement du parent ou tuteur·rice de l'enfant, parce qu'il suppose le partage d'informations entre les services concernés.

Exemple : cas d'un enfant victime de violence portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique

Après une écoute active de l'enfant :

- Demander à ses parents de le conduire dans un service social (centre social ou centre d'éducation spécialisée).
- 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.
- Le parent amène l'enfant au service compétent pour un traitement dont nécessite la situation de la victime.

MES BESOINS

d'après Abraham Maslow

6 Besoin de créer

Tu as le temps et l'espace
pour imaginer des jeux,
dessiner, chanter.

5 Besoin d'autonomie

Tu peux, petits pas
par petits pas, faire de plus
en plus de choses seul·es.

Tu as du temps

et de l'espace pour apprendre



BÉNIN

APPRENDRE EN PAIX, ÉDUIQUER SANS VIOLENCE

Au Bénin, la loi dit **STOP** aux **violences** envers les enfants

La déclaration universelle des Droits de L'homme :

ARTICLE 5 : « Nul ne sera soumis à la torture, ni à des traitements cruels. »

La Convention relative aux droits de l'enfant :

ARTICLE 19 : « Les enfants ont le droit d'être protégés contre la violence et

La Charte africaine des Droits et du Bien-être de l'enfant

ARTICLE 16 : « Les Etats parties à la présente charte prennent des mesures législatives et administratives, sociales et éducatives spécifiques pour protéger l'enfant contre toutes forme de tortures, traitements inhumains et dégradants et en particulier, toute forme d'atteinte ou d'abus physique ou mental, de négligence ou de mauvais traitements y com-

7 messages pour prévenir l'exploitation sexuelle des enfants

1 Ton corps t'appartient !

Tu es important·e et ton corps est unique et précieux. Tu peux en être fier·ère. C'est toi seul·e qui décides de ton corps et tu as le droit de décider comment, quand, où et par qui tu veux être touché·e.

3 Caresses agréables et désagréables !

Il y a des caresses qui sont agréables et rendent heureux·se. Chaque être humain en a besoin. Mais il y en a également d'autres qui sont désagréables, bizarres, angoissantes ou même douloureuses. Tu as le droit de les refuser. Les adultes n'ont pas le droit de passer leurs mains sous tes vêtements et de te toucher la vulve, le pénis, les fesses ou la poitrine. Certains adultes voudraient que tu les touches d'une manière

2 Tes sentiments sont importants !

Tu peux te fier à tes sentiments. Il y a des sentiments agréables qui font que tu te sens bien. Il y a aussi des sentiments qui sont désagréables. Tu as le droit d'avoir des sentiments bizarres ou désagréables et tu peux t'y fier. Ils t'avertissent que quelque chose ne va pas et ne te fait pas du bien. Tu as le droit d'exprimer tes sentiments et d'en parler, même si cela est difficile et que tu penses que ces sentiments ne conviennent pas à une fille ou à un garçon.

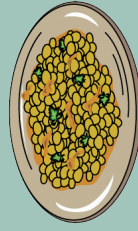
4 Tu as le droit de dire « non »

Tu as le droit de dire « non » quand une personne essaie de te toucher contre ta volonté ou te demande de

Je suis un·e enfant, **fil·le ou garçon**, et j'ai le droit...

À une

alimentation
suffisante
et équilibrée



D'être protégé·e contre les
maladies, d'être soigné·e, de

recevoir des

soins
particuliers
si j'ai un
handicap



De ne pas être battu·e,
torturé·e, ou subir des
sévices corporels,
psychologiques
ou émotionnels



D'être protégé·e
contre les violences
sexuelles (viol,
attouchements,
harcèlement...)



D'avoir un refuge,
une maison,
d'être
secouru·e



D'avoir des
loisirs, de jouer,
de danser,
de chanter



D'être écouté·e



des adultes,
de donner
mon avis sur
les choses qui
me concernent



D'aller à l'école,
d'apprendre et
d'avoir accès
à une bonne
éducation



D'avoir
une famille
et d'être
entouré-e
et aimé-e



À mon
intimité



D'être protégé-e contre l'exploitation,
de ne pas faire
un travail d'adulte,
un travail forcé et dangereux



À la sécurité
sociale



Si mes droits ne sont pas respectés, je peux en parler à l'enseignant-e, à mes parents, à la direction ou au comité de protection de mon école.

JE PEUX AUSSI APPELER
LES NUMÉROS SUIVANTS

Ligne d'assistance aux enfants victimes de violence et d'abus : 138

Police République (en cas d'insécurité) : 166

Institut National de la Femme : 5107 8888

SAMU PARAKOU : 90012131

Sapeurs pompiers (incendie, noyade, accident
pour les premiers secours) : 118



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Direction du développement
et de la coopération DDC

smartpeace
initiatives for peace



MINISTÈRE
DES ENSEIGNEMENTS
MATERNEL ET PRIMAIRE
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN



MINISTÈRE
DES AFFAIRES SOCIALES
ET DE LA MICROFINANCE
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

qui te déplaît, par exemple sur leur sexe. Personne n'a le droit de t'entraîner ou de te contraindre à le faire, même des personnes que tu connais et que tu aimes bien.

5 Il y a de bons et de mauvais secrets

Il y a des bons secrets qui font plaisir et maintiennent un certain suspense, par exemple lorsque tu souhaites faire un cadeau à quelqu'un. Les mauvais secrets, eux, tourmentent, font peur, sont pesants et angoissants. Si tu as des secrets qui te mettent mal à l'aise, il faut que tu en parles à quelqu'un, même si tu as promis de ne pas le faire. Tu ne seras pas pour autant un·e mouchard·e.

saie de te taire et de ne pas te laisser influencer par la demande de faire des choses que tu ne veux pas. Tu as le droit de te défendre. Il faut se demander quelles sont les situations dans lesquelles il est bon de ne pas obéir et de quelle manière tu peux te défendre.

6 Le droit de recevoir de l'aide

Si un mauvais secret te pèse ou que tu as vécu quelque chose de désagréable, il faut que tu en parles à une personne en qui tu as confiance et qui pourra alors t'aider. Parles-en jusqu'à ce que quelqu'un te croie. Réfléchis aux personnes à qui tu peux parler de choses délicates.

7 Ce n'est pas de ta faute !

S'il t'est arrivé ou s'il t'arrive qu'un adulte ou un enfant plus âgé te fasse subir des actes de violence sexuelle, ce n'est pas de ta faute. Même si tu as essayé de te défendre, il y a des adultes qui ne respectent pas, malgré tout, tes limites. Peut-être n'as-tu pas réussi à te défendre parce que tu avais trop peur. Tu n'es en aucun cas responsable de ces actes, peu importe ce que prétend l'auteur·rice. C'est la personne adulte qui porte toujours la responsabilité de ce qu'elle t'a infligé.



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Direction du développement
et de la coopération DDC



MINISTÈRE
DES ENSEIGNEMENTS
MATERNEL ET PRIMAIRE
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN



MINISTÈRE
DES AFFAIRES SOCIALES
ET DE LA MICROFINANCE
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

d'être protégés contre la violence et les mauvais traitements, physiques ou moraux. [...] »

ARTICLE 28 : « Les enfants ont le droit à une éducation de bonne qualité. L'en-
seignement supérieur des enfants de-
vrait être encouragé le mieux possible.
La discipline scolaire doit respecter
la dignité des enfants. Les gouverne-
ments doivent veiller à ce que les ad-
ministrateurs scolaires renvoient leurs
politiques sur la discipline et éliminent
les pratiques disciplinaires impliquant
des violences physiques ou mentales,
l'abus ou la négligence. »

ARTICLE 37 : « Nul n'est autorisé à pu-
nir des enfants d'une manière cruelle
ou dégradante. »

pris des sévices sexuels, lorsqu'il est confié
à la garde d'un parent, d'un tuteur légal, de
l'autorité scolaire ou de toute autre personne
ayant la garde de l'enfant.»

Loi n° 2015-08 portant code de l'enfant en République du Bénin

ARTICLE 130 : Châtiments corporels

L'État veille à ce que, dans la famille, les éta-
blissements scolaires, les institutions privées
et publiques, la discipline soit exempte de
châtiments corporels ou de toute autre forme
cruelle ou dégradante de traitement.

4

et de l'espace pour bouger,
courir et grimper.

**Besoin
de mouvements**

Des membres de ta famille,
de ta communauté, des
amies, sont présent-es
pour jouer, discuter ou
t'accompagner
dans tes
apprentissages.

**3
Besoin
de relations**

Les lieux de vie
autour de toi sont
propres et sans
danger.

**2
Besoin de se sentir
en sécurité et aimé**

**1
Besoins pour vivre : nourriture,
hygiène, respect du sommeil,
temps de jeu...**



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Direction du développement
et de la coopération DDC

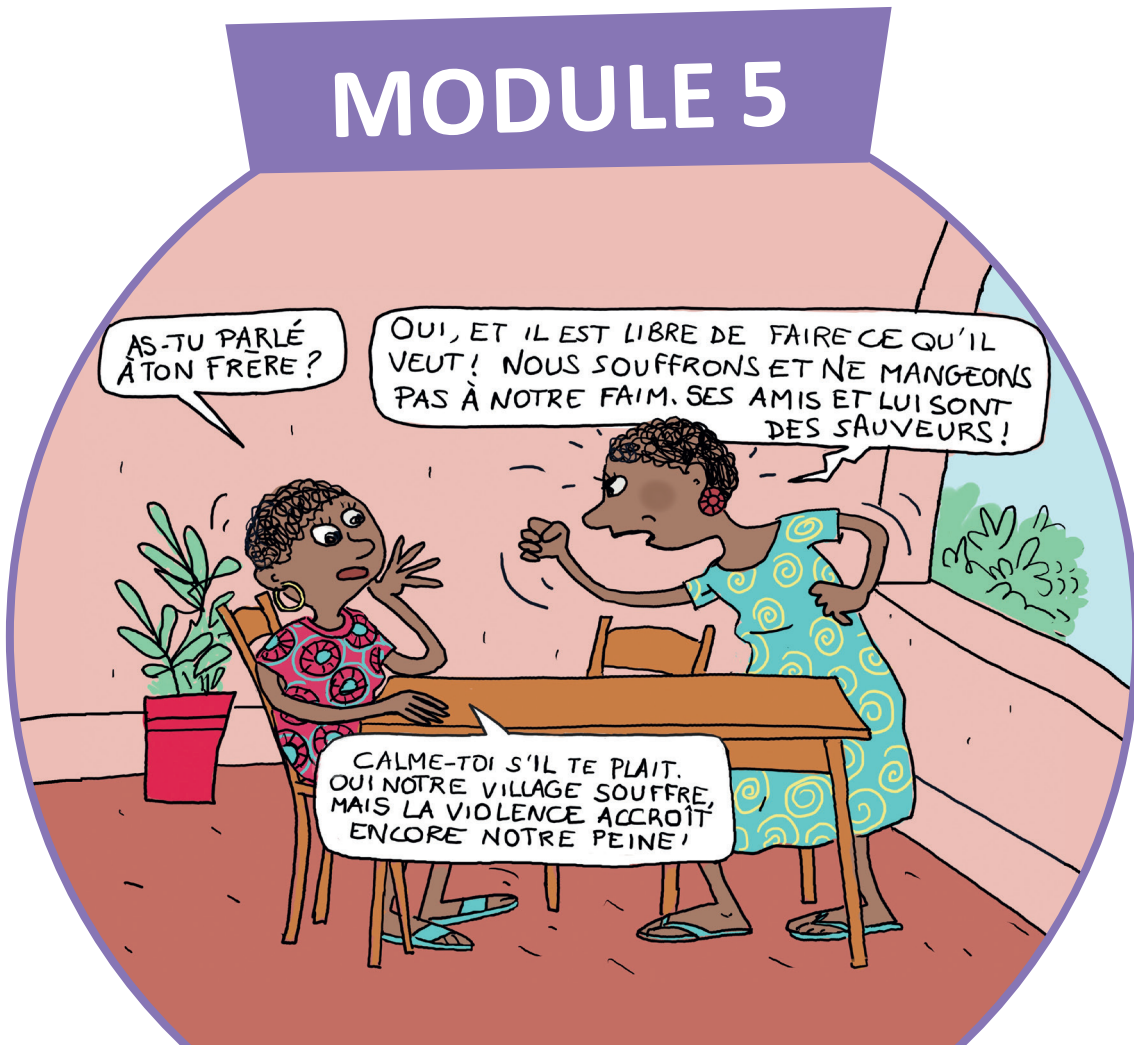


MINISTÈRE
DES ENSEIGNEMENTS
MATERNEL ET PRIMAIRE
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN



MINISTÈRE
DES AFFAIRES SOCIALES
ET DE LA MICROFINANCE
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

MODULE 5



Prévenir l'extrémisme violent
et agir en situation de crise

L'extrémisme violent

TEXTE 34 : QU'EST-CE QUE L'EXTRÉMISME VIOLENT ?

L'extrémisme violent est défini comme une doctrine qui soutient ou utilise la violence pour atteindre 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 comportements et idées extrémistes violents peuvent s'exprimer dans la politique, la religion, les relations entre genres, etc.

En général, les personnes extrémistes nient la pluralité de points de vue, la diversité et la différence. Elles utilisent la violence pour imposer leurs propres convictions à autrui.

Quelles sont les causes de l'extrémisme violent ?

On pense souvent à tort que les causes de l'extrémisme violent sont d'ordre religieux. Or la religion n'est qu'un alibi parmi d'autres utilisé pour rallier une partie de la population. En fait, les causes de l'extrémisme violent sont nombreuses : les fortes inégalités sociales et économiques associées à la fragilité de l'État, la corruption, la criminalité, l'exclusion sociale... nourrissent chez certains individus un fort sentiment d'injustice et d'abandon les amenant à adhérer à une idéologie de haine et de vengeance.

D'autres facteurs jouent également un rôle important : le manque d'éducation et de repère, la pression familiale, la perte d'un membre de famille/ami-e proche vécue comme une injustice, le parcours de vie marqué par la violence, etc.

En général, le besoin profond d'appartenance, de se sentir valorisé-e et respecté-e persuadent les recrues de se rallier à des actes de violence extrême.

Quelles sont les conséquences de l'extrémisme violent ?

L'extrémisme violent déclenche et/ou aggrave les conflits, la pauvreté, les crises humanitaires, les souffrances extrêmes, les migrations massives. La migration prive les enfants du droit à l'éducation et provoque des abandons scolaires précoces. Par ailleurs, dans ces situations, des abus et violences sexuelles sont souvent commis contre les jeunes filles et les femmes. Le nombre de morts est également élevé : on estime qu'entre 2011 et 2016, 33 300 personnes ont perdu la vie à cause de l'extrémisme violent en Afrique.

TEXTE 35 : COMMENT LA FAMILLE PEUT-ELLE PRÉVENIR L'EXTRÉMISME VIOLENT ?

Pour l'ONU (2015) la prévention de l'extrémisme violent est une obligation des États et de tous les citoyen·nes au regard des principes et valeurs consacrés par des accords internationaux (la Charte des Nations Unies, la Déclaration universelle des droits de l'homme, etc.).

La famille contribue à la prévention de l'extrémisme violent lorsqu'elle :

- renforce les compétences comportementales et socio-émotionnelles des enfants pouvant contribuer à la coexistence pacifique et à la tolérance ;
- renforce la résilience des enfants, c'est-à-dire, la capacité à résister (ou à ne pas adhérer) à des points de vue et des opinions qui légitiment la haine et le recours à la violence ;
- encourage les enfants à penser de manière critique, à vérifier les faits afin qu'ils ne soient pas déformés par des visions simplistes et unidimensionnelles du monde propagées par des groupes extrémistes violents ;
- insuffle la participation et l'interaction en famille ;
- renforce la capacité des enfants à se mettre à la place des autres (camarades, parents, voisin·es) pour prévenir les phénomènes négatifs.

Plus largement, en tenant compte des besoins et des droits des enfants, la famille peut développer chez les filles et les garçons la capacité à prévenir, éviter et déjouer les violences.

- **Le besoin de protection et de sécurité** : besoin d'être protégé-e contre les dangers, d'apprendre dans un cadre ferme mais bienveillant, stable et fiable, défini par des règles clairement établies et négociées conjointement ;
- **Le besoin de compétence** : besoin de se sentir capable d'apprendre, de réaliser les tâches scolaires attendues, de sentir que l'on progresse ;
- **Le besoin de réalisation de soi** : besoin d'expérimenter l'autonomie, d'élaborer un projet de vie, d'être soutenu-e dans la réalisation de ses besoins et de ses objectifs, d'être à l'origine de ses actions et de ses choix ;
- **Le besoin d'appartenance sociale** : besoin de faire partie d'une famille, d'une classe, d'un groupe, d'avoir des rela-

tions stables, de pouvoir communiquer verbalement et non verbalement, d'appartenir à une communauté ;

- **Le besoin de justice** : besoin de se sentir traité-e et considéré-e de la même manière que toutes autres personnes – élèves, adultes, sans iniquité, sans discrimination ni violence ; besoin de se sentir respecté-e comme être humain à part entière ;
- **Le besoin d'être estimé-e** : besoin d'être reconnu-e comme un être ayant une valeur physique et psychique propre, besoin d'affection et de tendresse, de soutien de sa capacité active d'aimer ;
- **Le besoin de stimulation, de jeu et de résultats** : besoin d'être soutenu-e dans sa curiosité et ses exigences ; besoin d'explorer, d'utiliser sa créativité et d'inventer des solutions personnelles ;
- **Le besoin de respect** : besoin d'être pris-e au sérieux, d'être considéré-e comme un être de même valeur que les autres et traité-e comme tel ;
- **Le besoin de reconnaissance** : besoin de recevoir la confirmation qu'on a bien fait, même si les résultats des efforts personnels ne correspondent pas tout à fait aux attentes des adultes ; se sentir sûr-e d'être « sur la bonne voie » et d'être encouragé-e par les compliments, par un sourire, par un regard... à faire d'autres tentatives.

TEXTE 36 : COMMENT 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. Exposé-es 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 de **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 professionnel·les 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 contactent la police si nécessaire. La police s'assure de ce qu'il faut faire et d'orienter la personne vers les services et 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.



ACTIVITÉ DE FORMATION

Consigne : Dans certains pays comme le Burkina Faso, les éléments énumérés dans les tableaux ci-dessous sont travaillés dans la formation des enseignant-es et des villageois-ses en zones de risque. Comment réagissez-vous à ces conseils et mise en garde ? Complétez ou biffez les éléments qui ne vous semblent pas pertinents, dans chacune des rubriques.

COMMENT RECONNAITRE LES TERRORISTES ?

- ✓ Ils portent un turban et on n'aperçoit que leurs yeux ;
 - ✓ Ils portent des pantalons sautés, sales et ont une barbe ;
 - ✓ Ils sont agités lorsqu'on les rencontre ;
 - ✓ Ils sont armés et portent une grosse couverture sur leur moto ainsi que des drapeaux. Dans cette couverture, sont cachées des armes. Elle sert également de couchage ;
- Toutefois, certains de ces signes distinctifs peuvent ne pas être significatifs car les enfants de la communauté même peuvent adopter ces styles (pantalons coupés, barbe et saleté)

COMMENT NE PAS S'EXPOSER FACE AUX TERRORISTES ?

- ✓ Éduquer les enfants de sorte qu'ils et elles respectent leurs parents et leur obéissent ;
- ✓ Éviter d'être aux côtés des Forces de Défenses et de Sécurité, le Kolgwéogo, et les Volontaires De la Patrie (VDP) ;
- ✓ Faire attention à sa tenue vestimentaire, par exemple éviter les couleurs et vêtements ayant trait aux vêtements des FDS, VDP ou Kolgwéogo.
- ✓ Ne pas afficher son appartenance religieuse ;
- ✓ Éviter d'aller puiser de l'eau très tôt le matin vers 4h ou 5h ou le soir vers 18h, dans les point d'eau auprès des camps, car ce sont des heures stratégiques de relèvement et de ravitaillement des FDS ;
- ✓ Dans son téléphone portable, éviter d'enregistrer de numéro en spécifiant si la personne est un FSD, VDP ou Kolgwéogo dans les zones d'insécurité ;
- ✓ Toujours avoir sa pièce d'identité ou au moins un document d'identification. Avoir en plus des personnes à même de certifier votre présence dans le village ;
- ✓ Éviter de parler des terroristes en public. Utiliser des pseudonymes pour les désigner.

COMMENT SE COMPORTER FACE À UN TERRORISTE ?

- ✓ Lorsqu'il y a un coup de feu, le premier réflexe doit être de se coucher au sol, chercher un abri dans une maison, derrière un mur, ou un arbre ;
- ✓ Lorsqu'ils vous posent des questions il faut y répondre sincèrement parce que certains sont cachés et vous encerclent ;
- ✓ Éviter de leur résister sous n'importe quel prétexte ;
- ✓ Éviter de les fixer, toujours baisser la tête en s'adressant à eux ;
- ✓ Il ne faut jamais essayer de faire demi-tour ;
- ✓ Ne pas faire de gestes brusques. Par exemple pour enlever la ceinture de sécurité, il faut communiquer, garder une main levée et l'enlever.

COMMENT IDENTIFIER UNE MINE ANTI-PERSONNELLE ?

Très souvent les mines sont placées avec la complicité d'un membre de la communauté. Et pour cela il y a des indicateurs concernant le lieu, afin d'éviter que cette personne ne tombe dans le piège. On peut remarquer une branche d'un côté de la route, sur un arbre, un habit suspendu, un fil attaché, la terre est remuée à cet endroit...

Quelques conseils pratiques :

- ✓ Il ne faut pas emprunter une voie le premier ;
- ✓ Il faut emprunter les marches sur les traces du premier ;
- ✓ Ne pas dépasser un cortège de FDS en chemin.

Source : Rapport de formation en renforcement des capacités des bénéficiaires du projet en entrepreneuriat : Association IQRA ; « Projet semer la graine de la paix », 12 et 13 Octobre 2021.

Apprendre à réagir : L'attaque et après

TEXTE 37 : QUE FAIRE EN CAS D'ATTAQUE TERRORISTE ?

Les terroristes cherchent à provoquer la peur. La peur réveille le besoin de blâmer quelqu'un. La peur augmente la polarisation et le besoin de diviser les gens entre nous et les autres. La peur produit un impact considérable sur la société. Il est important de contrôler la peur parce que le terrorisme ébranle profondément notre droit fondamental de sentiment de sécurité. La peur affaiblit notre sentiment de contrôler notre propre vie.

TEXTE 38 : COMMENT AGIR EN SITUATION DE CRISE ET METTRE EN PLACE LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE ?

En situation d'urgence, il sera nécessaire de faire face à plusieurs besoins. La formation à l'approche *safe school* et sur la redevabilité citoyenne des membres de COGES/APE/AME pourra être nécessaire. Cette approche consiste à préparer les élèves, les enseignant·es et toute la communauté à se protéger en cas d'attaque. Il s'agit de simulations permettant de développer les bons réflexes. « A l'écoute d'un coup de sifflet, on ferme les volets et on se cache ». Prévenir l'insécurité, savoir évacuer l'école en cas de danger, mais savoir aussi gérer le stress et identifier les enfants traumatisés.

Les différentes activités du kit (corps en mouvements, contes, proverbes, activités minute...) peuvent être menées avec les enfants et les jeunes, dans des espaces sécurisés, lorsque les enfants ne peuvent pas fréquenter l'école.

En amont, il est nécessaire de préparer les enseignant·es à identifier ses forces et ses faiblesses en contexte d'insécurité et à élaborer des plans de préparation/réponse. Pour cela, il est nécessaire d'impliquer la communauté sur les questions de sécurité scolaire en utilisant leurs propres ressources et capacités pour renforcer la résilience des écoles et des personnes qui les fréquentent, contre d'éventuels dangers. La démarche consiste à :

- identifier les dangers et les vulnérabilités auxquels l'établissement est exposé ;
- voir s'ils sont identiques ou différents selon le genre (filles/garçons, femmes/hommes), profils spécifiques ou groupes de personnes ;
- hiérarchiser / prioriser les dangers, c'est-à-dire retenir le danger le plus important ;
- identifier ce que nous pouvons faire et les moyens dont nous disposons et ce que nous ne pouvons pas contrôler ;
- connaître la conduite à tenir en cas de danger ;
- pratiquer et utiliser les compétences et connaissances nécessaires.

Les domaines d'intervention concernent :

1. Communauté/communication : Ce domaine prend en compte l'intégration de l'établissement au milieu. Il interroge l'ensemble du réseau de relations de l'établissement, sa connexion avec toute la communauté éducative pour analyser ses forces, ses faiblesses et envisager des actions à mener pour améliorer sa résilience en cas de danger. Qui peut aider ?

- Est-ce que l'établissement est connecté à la communauté ?
- Est-ce que l'établissement dispose du numéro de téléphone des institutions d'aide sociale ?
- L'enseignant·e et le ou la directeur·rice ou le ou la proviseur·e de l'établissement disposent-ils ou elles d'une liste avec les noms et les numéros de téléphone des parents ?
- Est-ce que chaque enseignant·e dispose d'un répertoire téléphonique des parents d'élèves de sa classe ?
- Est-ce que nous pouvons retrouver le chemin de la maison ?
- Existe-t-il un système de communication pour alerter le directeur ou la directrice et les enseignant·es en cas de danger ?
- Quels sont les types et moyens de communication utilisés ?
- Est-ce que nous avons quelqu'un pour nous aider au sein de la communauté ?
- Quel est le rôle de chacun·e au cas où un danger arrive ?
- Est-ce qu'il existe un code d'alerte dans notre établissement ?
- Etc.

2. Connaissances : il s'agit ici de répertorier l'ensemble des connaissances utiles pour qu'en cas de danger, chacun·e sache quoi faire, comment le faire, où aller, etc.

- Est-ce-que nous savons ce qu'il faut faire lorsqu'un danger arrive ?
- Est-ce-que nous savons où aller si nous devons fuir l'établissement ?
- Est-ce-que nous savons où aller si nous devons nous cacher ?
- Est-ce-que nous savons où trouver nos parents lorsqu'un danger arrive et que nous nous sommes perdu-es ?
- Savons-nous comment nous protéger contre les engins explosifs ?
- Savons-nous reconnaître une personne suspecte (qui peut nous faire du mal) ?
- Est-ce que nous savons utiliser un téléphone ?
- Est-ce nous connaissons le code d'alerte de notre établissement ?
- Savons-nous reconnaître les signes de dangers, de détresse, les emblèmes, des organisations (Croix rouge, HCR, UNICEF, HI, DRC...) ?
- Etc.

3. Environnement physique/Infrastructures : l'environnement dans lequel est situé l'établissement pour comprendre les forces et les faiblesses ; la qualité des infrastructures de l'école en lien avec un besoin de mise à l'abri ou d'évacuation. Elle s'intéresse également aux sites d'accueil en cas d'évacuation.

- Notre établissement dispose-t-il d'un mur ou d'une clôture ?
- Notre établissement dispose-t-il d'un portail fonctionnel ?
- Les salles de classe disposent-elles d'issues de secours adaptées (Portes, fenêtres etc.) ?
- Les sites d'accueil sont-ils bien aménagés ?
- Un passager peut-il accéder à l'établissement sans contrôle ?
- Notre établissement dispose-t-il d'un-e gardien-ne ?
- Etc.

4. Bien être personnel : ce domaine s'intéresse au réseau de relations interpersonnelles entre les différents membres de l'établissement, aux dispositions psychologiques et aux compétences psychosociales de chacun-e en cas de danger et aux personnes à besoins spécifiques.

- Quelles sont nos forces pour faire face à ce problème ?
- Comment notre confiance réciproque, notre amitié ou nos bonnes relations peuvent-elles nous aider à faire face à cette situation ?
- Les élèves font-ils et font-elles confiance à leurs enseignant-es ?
- Les élèves se font-ils et se font-elles confiance ?
- L'un-e d'entre nous a-t-il ou at-telle des besoins particuliers à prendre en compte ?
- Sommes-nous prêt-es à les aider en cas de danger ?
- Comment comptons-nous le faire ?
- Quelles compétences interpersonnelles, état d'esprit seraient utiles en cas d'attaque ? ou de manifestation d'un danger ?
- Pouvons-nous rester calmes en cas de danger ?
- Etc.

L'activité du kit « Mes très grandes peurs, agir en situation d'urgence » pratiquée régulièrement en classe prépare à réagir en situation d'attaque. Elle aide à consolider la régulation du stress et de la peur (techniques de relaxation et respiration) et contribue à affronter les situations et émotions difficiles en cas d'attaque (exposition en imagination et *in vivo*). Ce travail permettra aux élèves de gérer leurs émotions et à résister à la peur.



Activités associées à l'agenda de la formation



SÉQUENCE 1 : Construction d'un cadre bienveillant pour les échanges

Activité : Construction d'un recueil des attentes des participant-es

Consigne : Par binôme, pendant environ 5 minutes, les participant-es échangent sur leurs attentes de la journée de formation. Puis en collectif, chaque membre du binôme présente les attentes de son ou sa partenaire pendant environ 3 minutes.

Activité : Construction d'un cadre bienveillant pour les échanges

Consigne : Les participant-es sont séparé-es en deux groupes, chaque groupe discute et note la liste des règles de bon fonctionnement de la formation. Puis, en collectif, ils et elles échangent.

SÉQUENCE 2 : Le rôle des émotions dans la vie

Activité « La confiance en soi, c'est... »

Consigne : En individuel, les participant-es complètent les deux phrases par écrit (ou oral en groupe) :

« La confiance en moi, c'est... »

« Pour moi, les émotions ce sont... »

Toutes les propositions sont notées et discutées en guise de connaissances préalables.

Activité « Le baromètre des émotions »

Enjeu : Découvrir 6 émotions primaires (joie, peur, tristesse, colère, dégoût, surprise) ainsi que le vocabulaire associé à chacune d'elles selon leur intensité. Comprendre que nous ne vivons pas les émotions de la même manière.

Matériel : 4X6 sacs contenant des petits cartons (feuilles) avec les émotions en gras dans l'activité, un dessin d'un baromètre gradué sur un flipchart par groupe.

Pose du cadre :

Demander : Qu'est-ce qu'une émotion ? Quelles émotions connaissez-vous ? Comment se manifestent les émotions ?

Mise en Situation :

Étape 1 : Mimer les émotions

- L'animateur·rice divise les participant-es en 4 groupes.
- Il ou elle donne à chaque groupe un sac contenant les mots associés à une émotion (ne noter que les émotions en gras ci-dessous). Les groupes vont fonctionner de manière autonome autour d'une émotion pendant 15 minutes.

Consigne : Dans chaque groupe, vous allez, tour à tour, tirer au sort un carton, mimer l'émotion inscrite sur ce carton et

la faire deviner aux autres. Le groupe devra ensuite se mettre d'accord pour disposer cette émotion sur son baromètre.

- Sac 1 : apeuré, affolé, terrifié, mal assuré, épouvanté, effrayé, craintif, inquiet, alarmé, angoissé, choqué, dérouté, déconcerté, anxieux, déconcerté, désespéré, désorienté, déstabilisé, effare, horrifié, paniqué, intimidé, glacé de peur
- Sac 2 : agacé, contrarié, crispé, de mauvaise humeur, courroucé, enragé, écœuré, en colère, énervé, enragé, exaspéré, excédé, fâché, frustré, furieux, haineux, irrité, mécontent, nerveux, remonté
- Sac 3 : surpris, alerte, abasourdi, atterré, baba, confondu, confus, consterné, déconcerté, désorienté, ébahi, embarrassé, étonné, étourdi, interloqué, médusé, saisi, sidéré, soufflé, stupéfait, stupide
- Sac 4 : abattu, accablé, affecté, affligé, anéanti, attristé, bouleversé, cafardeux, chagriné, déprimé, désabusé, désenchanté, désespéré, désolé, ému, exploré, malheureux, maussade, mélancolique, morose, navré, nostalgique, peiné, sombre, soucieux, taciturne
- Sac 5 : amer, dégoûté, désabusé, désenchanté, désillusionné, écœuré, horripilé, incommodé, ulcéré
- Sac 6 : joyeux, amusé, béat, bien disposé, charmé, captivé, comblé, confiant, content, de bonne humeur, décontracté, délivré, détendu, ébloui, égayé, émerveillé, émoustillé, ému, en harmonie, enchanté, encouragé, enjoué, enthousiaste, épanoui, euphorique, exalté, excité, gai, gaillard, guilleret

Étape 2 : Tour d'horizon des émotions primaires

Consigne : Un-e rapporteur-se volontaire par groupe va présenter son baromètre aux participant-es .

- L'animateur-riche invite le ou la rapporteur-se de chaque groupe à afficher le baromètre et peut dire un mot si le groupe a une remarque particulière à faire.

Mise en commun :

Demander :

- Que pensez vous de cette activité ? Qu'avez vous ressenti ?
- Ressentons-nous tous les émotions de la même manière, avec la même intensité ?
- Qu'apprenons-nous grâce à cette activité ?
- Faut-il avoir honte de ses émotions ? Pourquoi ?
- Selon vous, est-ce important d'avoir un vocabulaire riche pour identifier, communiquer chaque émotion ? Cela aide-t-il à vivre ses émotions et à vivre avec les autres ? Pourquoi ?

Activité : Exploitation de l'imagier « La leçon »



Consigne : Suivre la méthodologie présentée en deux volets : questionnement sur l'image problématique et discussion, puis présentation de l'image positive et discussion. Il s'agit de :

- mener les deux étapes entièrement ;
- souligner les postures à adopter ;
- discuter des propositions de l'imagier : possible à mettre en œuvre ?

Cet imagier permet de travailler sur les aspects suivants :

- identifier les émotions vécues par l'enfant dans cette situation : peur, colère, irritation, manque de confiance en soi ;
- accompagner l'apprentissage de façon bienveillante (lieu calme, témoignage de la confiance...) ;
- écouter les besoins de l'enfant ;
- éviter la violence sous toutes ses formes ;
- échanger sur exemples de paroles positives à utiliser ;
- aider le parent à mieux gérer ses propres émotions.

Activité : Les modèles féminins de réussites

Consigne : Réparti-es en trois groupes, les participant-es échangent sur les qualités d'une « personne inspirante » pour eux et elles. Chaque groupe reçoit ensuite un des textes ci-dessous, que l'un-e des membres du groupe lit à voix haute. Les participant-es vont discuter des éléments du portrait qui sont inspirants pour eux et elles, puis, répondre aux questions : les éléments que vous avez soulignés sont-ils propres à une femme ou à un homme ? Reconnaissez-vous votre personne inspirante ? Qui est-il ou qui est-elle ?

Personne 1 :

Je suis âgée de 19 ans et je réside à Worla dans la commune de Tchaourou. Un jour, dans la matinée, alors que j'étais en convalescence, j'entends des cris de détresse dans le fleuve Opkara et je décide d'aller voir ce qui se passe. J'ai vu des naufragé-es et je me suis jeté-e immédiatement à l'eau pour leur sauver la vie. Mon oncle me décrit comme une personne altruiste qui pense donc aux autres et à leur bien-être : « C'est une personne courageuse et serviable », ne cesse-t-il de répéter avec fierté. Après cet exploit, j'ai reçu un appui financier d'une ONG et de nombreuses personnalités voulant saluer ma bravoure. Mon nom a été cité dans toutes les radios nationales et les journaux du pays. Le Président de la République m'a reçu-e au palais de la Marina. Entouré des Ministres, le Président m'a offert des cadeaux et la médaille du chevalier de l'ordre du mérite du pays. Tout le pays est fier de moi et salue mon acte de bravoure. Je rêve de devenir chaque jour une personne meilleure.

Personne 2 :

Je suis une athlète hors pair. J'ai commencé l'apprentissage de la course à 8 ans. Je fais actuellement la fierté du Bénin à l'International. J'ai été repéré-e par le centre d'entraînement de Claude Guillaume au Bénin et je poursuis ma carrière d'athlète en France. J'ai à mon actif plusieurs prix et plusieurs médailles d'or. Je cumule ces prix depuis 2002. Je suis classé-e dans le top 20 mondial des athlètes. Au début, c'est ma mère qui m'a beaucoup encouragé, c'est elle qui m'a donné le goût de courir. À chaque fois qu'elle m'envoyait acheter des choses, elle me disait « Si tu reviens vite, je te donnerai un cadeau ». Et comme j'adorais boire le lait de vache, elle m'en achetait en récompense, c'était notre deal ! À chaque fois qu'on organisait des championnats inter-écoles, je gagnais ! C'est même au nom de cette compétence que j'ai intégré l'armée du Bénin. J'ai d'abord été militaire. J'ai envie de transmettre tout ce que j'ai appris au sujet de l'athlétisme. J'ai donc mis en place une course hors stade dans ma ville natale de Matéri. Voilà mes objectifs : motiver les jeunes à faire comme moi. Leur montrer que l'on peut réussir par le sport. On peut étudier, mais aussi pratiquer l'athlétisme. Leur faire découvrir la course à pied, tout en détectant aussi des talents ; c'est cela mon ambition. Il faut que quelqu'un prenne la relève quand je vais arrêter.

Personne 3 :

Je suis de profession tisserande, mais je ne cesse de surprendre agréablement depuis mon entrée en politique. Je suis devenue successivement conseillère communale, cheffe d'arrondissement, Première Adjointe au Maire puis Maire. Depuis mon arrivée à la tête de la commune de Kandi en 2020, je gravis des échelons, en assumant des postes à grande responsabilité tant au niveau local, national qu'international. J'ai été élue pour siéger au sein du Conseil des Collectivités Territoriales de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (CCT-UEMOA). On m'a choisie car je suis très dynamique, j'ai un fort amour pour ma patrie, j'ai une très bonne gouvernance, mais surtout, je suis très rigoureuse et j'aime le travail bien fait. Avec toutes ces responsabilités confiées sur le plan national et sous régional, je suis devenue un modèle de leadership politique au Bénin.

Réponses : Personne 1 : Sakina HAROUNA, la sauveteuse de la noyade ; personne 2 : Noélie Yarigo, une athlète depuis l'enfance qui fait la fierté du Bénin ; Personne 3 : Madame la maire de Kandi, Zinatou ALAZI OSSENI

SÉQUENCE 3 : L'égalité des genres et l'épanouissement de tous les enfants, filles et garçons

Activité : Exploitation de l'imagier « les tâches ménagères »



Consigne : Les participant-es vont théâtraliser les scénarios sur les tâches ménagères. Les participant-es forment deux groupes, un groupe prend le scénario problématique et l'autre groupe prend le scénario positif. Ils et elles ont 15 minutes pour monter une petite représentation de 5-10 minutes. Puis, toutes et tous discutent et échangent sur la représentation et sur les nouvelles postures à adopter.

Le tableau sur la répartition des tâches peut être présenté ici.

Activité : Exploitation de l'imagier « L'hygiène »



Consigne : Suivre la méthodologie présentée en deux volets : questionnement sur l'image problématique et discussion, puis présentation de l'image positive et discussion. Il s'agit de :

- mener les deux étapes entièrement ;
- souligner les postures à adopter ;
- discuter des propositions de l'imagier : est-ce possible à mettre en œuvre ?

Activité : Modèles de personnes inspirantes

Introduction

Hommes et femmes peuvent nous inspirer dans notre vie. Des modèles autour de nous peuvent influencer notre vie, nos actes et nos paroles. Des graines de personnes inspirantes se cachent en chacun-e de nous et autour de nous. Ce sont des choses extraordinaires que l'on fait, et surtout, ce que nous sommes, qui font de nous des personnes inspirantes.

Cette activité invite les participant-es à réfléchir aux trajectoires de personnes qui font changer leur entourage. Ils discutent sur l'importance à accorder à chaque personne : chaque voix compte ; l'histoire est remplie de femmes et d'hommes qui ont osé se dépasser. Ils concluent sur la découverte d'un outil pour affirmer leur choix et œuvrer pour le bien de tous et toutes.

L'égalité des genres, la masculinité positive et le rôle de la femme dans la communauté sont thématiques.

La masculinité positive est une manière de se visualiser et de se comporter qui s'appuie sur l'ensemble des qualités associées à la masculinité traditionnelle (la force, le courage, la détermination, la persévérance, l'intelligence), tout en délaissant ses aspects négatifs, comme l'agressivité, la domination et la violence, dont les femmes et les filles en sont le plus souvent victimes. Cette attitude invite à se libérer du poids des attentes de la société quant à la manière de se comporter et de penser sa vie. Cette vision positive de soi permet de gagner en confiance, de découvrir d'autres facettes de soi, de laisser place à l'empathie. Dans l'effort de lutte pour un monde meilleur, les hommes et les garçons sont invités, en mobilisant ces qualités, à s'engager en faveur de l'égalité entre les genres, l'autonomisation et l'épanouissement des femmes et des filles, et contre toute forme de violence à l'égard de celles-ci.

Les personnes inspirantes sont souvent celles qui incarnent pleinement les valeurs humaines (bonté, générosité, justice...) et qui font des choses pour changer positivement leur entourage.

Réalisation

Aujourd'hui, nous allons discuter sur les actes et les qualités des personnes inspirantes pour découvrir la valeur de chaque personne de la communauté.

Étape 1 : Identifier les qualités d'une personne inspirante

Consigne : Je vais vous lire le portrait d'une personne mystérieuse (annexe) et en groupe vous allez énumérer tous les éléments qui sont inspirants pour vous et répondre aux questions : les éléments énumérés sont-ils propres à une femme ou à un homme ? Connaissez-vous la personne du portrait ?

Étape 2 : Le portrait à l'oral

Consigne : A l'oral, vous allez maintenant faire le portrait d'une personne qui vous inspire dans votre milieu ou pays : Comment est-elle ? Que fait-elle ? Comment se comporte-t-elle ? Quels sont ses goûts ? Ses qualités ? Pourquoi vous inspire-t-elle ?

Conclusion :

Quelle est la chose qui vous inspire le plus chez une personne ?

Citez deux personnes qui sont inspirantes selon vous. Expliquez pourquoi.

Qu'est-ce que la masculinité positive selon vous ?

Séquence 4 : L'accompagnement positif des enfants

Activité : Les messages en tu et les messages qui commencent par « je »

Introduction : La formulation des messages en je constitue une composante de la CNV. Le « message en je » aide dans la résolution des conflits parce qu'il accorde une place importante à l'expression de ses émotions et de ses besoins.

Consigne : En groupe, les participant-es complètent le tableau par des reformulations de phrase qui commencent par « je ». Les animateur-rices peuvent au fur et à mesure proposer des nouveaux messages en tu à reformuler par les participant-es.

Messages en tu	Messages en je
« Tu devrais avoir honte ! »	
« Tais-toi... ! »	« Je me sens très fatigué-e et le bruit me dérange, je n'arrive pas à me concentrer si l'on parle en même temps que moi... »
« Tu m'exaspères car tu fais tout tomber sur ton passage ! »	
« C'est de ta faute ! »	
...	

Activité : Exploitation du tableau sur les comportements et les besoins

Consigne :

1. Histoires de deux parents ayant des difficultés de maîtrise de leur enfant à utiliser pour la séquence **5 alternatives aux comportements inappropriés des enfants**.

« Hum, je ne sais quoi faire par rapport à ma petite fille de 14 ans, elle vit chez nous depuis l'âge de 6 ans. Elle est en classe de 4^e. Sa mère vit à quelques kilomètres de nous dans un autre village et a envoyé sa fille pour fréquenter chez nous les grands parents. Sa maman a pensé qu'elle serait utile dans les tâches ménagères à sa grand-mère mais c'est tout le contraire que nous observons maintenant. Cette fille est devenue très récalcitrante, elle veut toujours faire ce qui lui semble bon. Quand elle sort de la maison, elle revient quand elle veut. Quand elle quitte l'école, elle ne rentre pas immédiatement la maison. Nous avons usé de chicotte au début, mais ça n'a rien donné. Nous ne savons plus quoi faire »

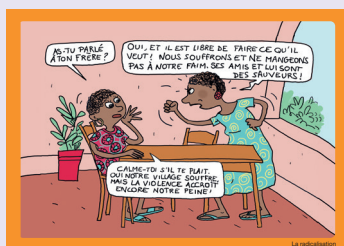
Un père de famille à Kandi

« Parfois les parents ne savent pas quoi faire devant des enfants assez particuliers. Moi aussi j'ai un garçon vraiment avec qui je ne sais quoi faire. Il a refusé d'aller à l'école contrairement à ses frères. J'ai acheté du bétail que je lui ai confié pour qu'il s'en occupe. Quelques temps après, il a dit qu'il ne voulait plus faire ça. Il a dit qu'il voulait être camionneur, ça fait plus de six patrons chez qui il est déjà passé. A chaque fois, il vient me dire qu'il ne peut plus continuer avec tel ou tel patron. Nous sommes dans un éternel. Vraiment il me fatigue ! »

Père de famille et délégué de quartier à Kandi

2. Partager ces histoires avec les parents et engager un débat sur leurs postures possibles.
3. Faire la synthèse et exploiter le tableau sur les alternatives aux comportements inappropriés pour fixer de nouvelles postures des parents.

Activité : Exploitation de l'imagier « Détecter les signes de radicalisation chez les jeunes »



Consigne : Suivre la méthodologie présentée en deux volets : questionnement sur l'image problématique et discussion, puis présentation de l'image positive et discussion. Il s'agit de :

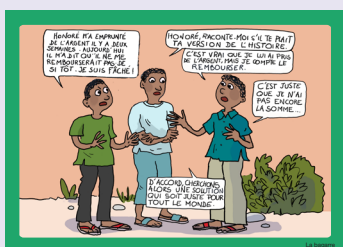
- mener les deux étapes entièrement ;
- souligner les postures à adopter ;
- discuter des propositions de l'imagier : possible à mettre en œuvre ?

L'environnement familial peut influencer la résilience contre le discours et les pratiques de l'extrémisme violent. Malgré les conditions difficiles que les familles vivent, il est possible de donner aux jeunes différentes ressources pour leur (re)construction psychique et leur développement. En effet, la résilience chez l'enfant ou le ou la jeune est souvent due à la présence d'un-e adulte significatif dans son environnement. Enfin, le regard positif de la famille et son implication dans la recherche de solution au fléau naissant de la violence peut aider le jeune dans la recherche de solutions durables plutôt que considérer la violence comme un moyen acceptable pour obtenir une rémunération, rétribution, compensation ou réparation.

Activité : Exploitation de l’imagier « La gestion des conflits »

Consigne : Suivre la méthodologie présentée en deux volets : questionnement sur l'image problématique et discussion, puis présentation de l'image positive et discussion. Il s'agit de :

- mener les deux étapes entièrement ;
- souligner les postures à adopter ;
- discuter des propositions de l'imagerie : possible à mettre en œuvre ?



Le milieu et les relations constituent des éléments importants dans la formation de la personnalité de l'enfant ou du ou de la jeune. Un·e enfant ou un·e jeune élevé·e avec bienveillance, empathie, que l'on aide à se connecter à ses émotions, à les exprimer, va devenir lui-même ou elle-même empathique, sociable et ne développera pas des comportements agressifs et antisociaux. Les adultes jouent un rôle important dans ce processus. Leur autorité devrait être non seulement bienveillante et empathique, mais également ferme, sans violence car l'enfant ou le ou la jeune apprend et accepte ainsi les limites, à gérer ses émotions face à ces limites, à trouver son épanouissement grâce à cet apprentissage des limites. La prévention de la violence requiert cet apprentissage des limites, par une éducation ferme, non-violente et bienveillante. En revanche, les humiliations physiques, verbales, les punitions, les menaces impactent négativement les enfants ou jeunes et les amènent à réagir de la même sorte envers les autres. Grâce à l'exemple des adultes, les jeunes peuvent apprendre à négocier, à écouter les arguments contraires aux siens, à rejeter toute forme de violence et à se comporter comme un agent de paix.

Séquence 5 : Se préparer en cas de situation de crise

Activité «Agir en situation d'urgence »

Introduction

Mise en situation : Vous vous retrouvez face à une situation extrême comme un incendie ou une attaque d'individus malveillants. Que faites-vous ?

Réalisation

Étape 1 : Lister les situations extrêmes

Consigne : Nous allons lister les situations extrêmes qui pourraient survenir dans la communauté

- Insister sur l'importance de se préparer aux situations extrêmes qui pourraient arriver dans la communauté en précisant que mettre en place un protocole permet de mieux réagir.
- Demander : Quelles situations extrêmes pourraient arriver dans la communauté ?
- Noter les propositions au tableau.
- Former des groupes de 2 ou 3 participant-es.
- Au sein de chaque groupe, les participant-es échangent sur les situations notées et réfléchissent aux meilleures réactions à avoir face à ces situations.
- Interroger quelques participant-es sur les solutions proposées et les noter sur une affiche.
- Poser les questions suivantes et note les réponses au tableau : Quand s'enfuir ? Quand s'enfermer ?

Etape 2 : Identifier des endroits pour se mettre à l'abri

Consigne : Nous allons réfléchir ensemble aux lieux où nous pouvons nous enfermer pour nous mettre à l'abri.

- Noter sur une affiche les différents endroits où l'on peut se mettre à l'abri dans l'environnement proche.
- Insister sur les règles à suivre pour se cacher : marcher et rester silencieux-ses.
- Inviter les participant-es à mettre en pratique la technique du ballon intérieur pour pouvoir se calmer et gérer le stress.

Conclusion

ANNEXES

Exemples de sanctions réparatrices

COMPORTEMENTS OBSERVÉS	EXEMPLES DE SANCTIONS RÉPARATRICES
<u>Avant toute sanction : je relis la règle transgressée dans la charte de classe</u>	
Enfants indiscipliné-es, impoli-es, irrespectueux-ses	Je reformule les propos irrespectueux en propos respectueux. Je réfléchis à l'émotion suscitée par mes propos ou mon comportement. Je présente mes excuses à la personne offensée. J'accomplis un service pour la personne lésée.
Bavardage ou autres perturbations	Je perds un temps de parole. Je m'isole un moment. Je présente mes excuses à la classe.
Oubli de son matériel	Je prépare une liste du matériel nécessaire chaque jour pour travailler en classe. Je demande de l'aide si besoin pour m'organiser avec mon matériel. (Autre élève, parents)
Bagarre	Je m'isole et respire. Je réfléchis à un moyen non violent de partager ma colère ou mon désaccord. Je présente mes excuses à la personne offensée.
Tricherie	Je m'éloigne de la source de tricherie. Je réfléchis au message que je me donne à moi-même en trichant. Je retravaille la leçon pour laquelle j'ai triché. Je me fais aider par un pair si besoin. Je me mets seul-e lors du prochain examen/ contrôle.
Vol/détérioration d'un bien d'autrui	Je rends l'objet volé. Je le répare, je le remplace par un autre objet. Je présente mes excuses à la personne offensée.
Harcèlement	Je réfléchis à mes besoins en tant qu'harceleur-se (Reconnaissance, appartenance, pouvoir...) Je cherche un autre moyen de répondre à mes besoins. J'écris un texte ou j'aide un·e enfant harcelé·e. Je réfléchis et note les émotions ressentis par l'enfant harcelé·e. Je rends un service à la personne que j'ai harcelé. J'écris une lettre d'excuse à la personne que j'ai harcelée.
Refus d'effectuer un travail	Je m'isole et respire. Je réfléchis à mon besoin au moment où je refuse de faire ce qui m'est demandé. Je réfléchis à l'intérêt de ce travail pour mes apprentissages. Je planifie un moment dans la semaine pour faire ce travail. Je demande de l'aide si besoin.

Liste des tâches pouvant être demandées aux enfants, filles et garçons, selon leur âge

Avant 3 ans

- Ranger les jouets
- Plier des linges simples
- Mettre ses chaussures aux bons endroits
- Nettoyer la table ou d'autres objets avec un linge humide
- Mettre un déchet dans la poubelle
- Laver et déchirer des feuilles de légumes, verser des ingrédients dans un bol

Entre 3 ans et 5 ans

- Ranger ses jouets
- Ranger ses vêtements
- Rassembler la vaisselle sale
- Aider à cuisiner
- Aider à mettre la table
- Balayer la cour
- Balayer la maison

À 5 ans

- Mettre la table pour le repas
- Ramasser la vaisselle sale
- Ranger ses jouets
- Plier les linges simples
- Arroser le jardin

Vers 6 ou 7 ans

- Aider à faire les courses
- Faire son lit
- Plier et ranger ses vêtements
- Mettre le linge à sécher
- Balayer la maison
- Aider à cuisiner
- Aider à laver la vaisselle
- Préparer son petit-déjeuner
- Sortir les poubelles
- Arracher les mauvaises herbes dans la cour

Dès l'adolescence

- Nettoyer les sols, les WC, la salle de bain, la cuisine, les casseroles chaque fois que nécessaire, mais au moins une fois par semaine
- Aller au marché ou à la boutique faire des achats
- S'occuper du potager
- Sortir la poubelle
- Concevoir, prévoir et préparer les repas
- Faire les achats de nourriture et autres matériels nécessaires au fonctionnement de la famille

Vocabulaire plurilingue en rapport avec la peur

Français	Bariba	Dendi	Ditammari	Waama	Peulh (fulfuldé)	Nagot
La peur	bèrum	hamburé	kufôwaa	furuku	kulul	odjô
La crainte	sérubu	hamburé béri	fédédiéfè	dosimâ	pitol gabarè	ibèhun
L'inquiétude	naanabu	lakari tunuyo	mèd	dosaka	midjaèrè	Ayadja
Mal à l'aise	dakari Kpindu sariru	lakari goroyo zammin		botun	Humuèhakilo/ bènè mèdjodaki	kogbadon
La panique	wururabu	guidanni	kudèètèkperi	Saà nè terun	pilotolo	mondjaya
Tremblement	diribu ou was-si sirabu	guiguiyiyo			tchélol	igbon

Le ballon intérieur

S'exercer à respirer pour réguler ses émotions : le ballon intérieur (15 à 20 min).

- Inviter les élèves à fermer les yeux afin de se mettre dans leur bulle silencieuse.
- Demander aux élèves de placer une main sur leur ventre et l'autre sur leur poitrine.
- Consigne : Vous portez maintenant toute votre attention sur votre respiration. Vous gonflez tout doucement un ballon imaginaire à l'intérieur de vous en inspirant l'air par le nez : d'abord, le ballon grossit dans le ventre ; puis quand il n'y a plus assez de place, il gonfle dans la poitrine et monte ensuite jusqu'aux clavicules, à la base du cou. Quand le ballon

est complètement gonflé, vous le dégonflez lentement ; uniquement par la bouche, du haut vers le bas du ventre. Vous observez le mouvement de votre corps à chaque inspiration et expiration.

- Les élèves se concentrent sur le mouvement de leur respiration : est-ce qu'ils sentent leur ventre se gonfler ? Est-ce que les côtes bougent sous les doigts ? Entendent-ils et elles leurs organes faire du bruit ? Peuvent-ils et elles sentir l'air dans les différentes zones de leur corps ?
- Demander aux élèves d'imaginer que leurs émotions désagréables (peur, colère, tristesse, dégoût, etc.) sont enfermées dans le ballon. En inspirant puis en expirant ; ils et elles imaginent qu'ils et elles calment ces émotions (elles sortent du ballon) ; puis ils et elles les évacuent par la bouche.
- Ne craignez pas de laisser des temps de silence, même si les élèves rient.
- Discuter : Avez-vous aimé ? Pourquoi ? Quelles émotions avez-vous ressenties ? En quoi cette manière de respirer peut-elle être utile en classe (se concentrer, gérer ses émotions, etc.) ? Pourrait-elle vous aider lorsque vous vous sentez énervés ou stressés ? Pensez-vous que cette manière de respirer peut vous être utile ailleurs ? Pourquoi ?

Exercice de visualisation et de respiration

Entraîner son cerveau à avoir des pensées constructives (15 à 20 min).

- Demander : ***Que faites-vous, que dites-vous et que pensez-vous quand vous avez peur ?*** Je pense à des choses inquiétantes : Je vais mourir, je ne vais pas m'en sortir, je suis fou, je perds le contrôle, je ne comprends pas ce qui m'arrive, etc.. ; ma tête est vide et je ne pense plus à rien, je crie, je me mets en colère, je cours partout, je reste sans bouger, je me replie sur moi-même etc.
- Noter au tableau les différentes propositions des élèves.
- Expliquer que le cerveau est comme un muscle que l'on peut entraîner à travailler différemment et que vous allez essayer de modifier leurs comportements habituels.
- Insister sur l'importance de ce travail afin d'avoir des comportements plus efficaces pour soi-même et les autres en cas de peur.

Consigne : Vous allez entraîner votre cerveau à avoir des pensées constructives pour faire face à vos émotions, grâce à un exercice de visualisation et de respiration :

Quand je pense à quelque chose de négatif, avant d'agir :

1. Je me dis STOP
 2. Je visualise le mot STOP dans ma tête
 3. Je respire profondément
 4. J'oriente mon attention vers autre chose : soit quelque chose autour de moi que je regarde intensément et que je décris dans ma tête le plus précisément possible, soit quelque chose d'agréable que j'imagine, quelqu'un que j'aime beaucoup et dont la présence me fait du bien.
- Proposer aux élèves de répéter cet exercice à chaque fois que des pensées négatives traversent leur esprit.

Les contes

CONTE 1 : Comment les femmes deviennent reines

Dans un royaume lointain, le roi Sounon tomba malade. Personne ne put le guérir. Les grands guérisseurs du royaume échouèrent face à la maladie du roi. Seule Zinatou, la princesse et nièce du roi, prédit au monarque une prompte guérison. Après avoir bien observé le roi, elle lui prescrivit unealebasse de lait frais trait d'une biche venant à peine de mettre bas.

Le roi commanda aussitôt à ses sujets de parcourir la brousse pour lui rapporter le lait guérisseur. Pendant plusieurs jours les sujets du roi Sounon ne parvinrent à lui apporter ce lait magique. La princesse Zinatou voyant la souffrance de son oncle se présenta à lui, demanda un cheval pour parcourir la brousse. Sur la route, elle rencontre plusieurs difficultés mais elle ne se décourage pas. Une journée après, elle revint au palais royal avec ce précieux lait de biche.

Le roi une fois guéri, rassembla tous les princes et les notables du royaume et leur dit : « A ma mort c'est ma nièce Zinatou qui va me succéder... »

Et c'est depuis ce jour que les femmes deviennent reines.

CONTE 2 : le combat de Jeanne

Il était une fois une jeune orpheline qui se nommait Jeanne. Elle avait perdu ses parents à cause de la peste et elle vivait

depuis lors seule dans un taudis. Jeanne était forte et très débrouillarde, elle arrivait à survivre grâce à son intelligence et son courage. Pour s'en sortir, elle faisait de petits travaux dans le village, des ménages et de la cuisine mais c'était également une chasserresse et une cavalière très douée. Mais Jeanne avait un secret, un rêve qu'elle gardait cachée au fond de son cœur. Depuis toujours elle voulait devenir soldat du roi. Elle rêvait d'intégrer la garde royale, mais évidemment cela lui était impossible par sa condition de femme.

Un jour, un émissaire du roi vint au village pour faire une grande annonce : la garde royale avait besoin de jeunes recrues ! Jeanne prit une décision très grave et très dangereuse mais elle n'avait pas froid aux yeux ! Elle se rasa la tête, banda sa poitrine, revêtit des vêtements d'homme et se dirigea avec confiance vers le château du roi. Au château, elle rejoignit le groupe d'hommes venus pour passer les épreuves de sélection.

Les candidats devaient passer trois épreuves : une épreuve d'intelligence, une épreuve de courage et une épreuve de générosité. Le matin de la première épreuve, Jeanne, qui se faisait appeler Jean, attendit que l'on soumette son énigme : « Je suis très léger pourtant ni la magie d'une fée ni la force d'un géant ne peuvent me porter, qui suis-je ??? » Jeanne était une jeune fille très intelligente. Elle n'a pas eu de mal à trouver la bonne réponse : « l'air ! ». Elle fut la seule candidate à réussir l'épreuve d'intelligence.

Le lendemain, elle participe à l'épreuve de courage. Jeanne devait affronter le soldat du roi le plus fort, Jifir. C'était un géant, une masse de muscles et de force, il était impressionnant !! Mais Jeanne n'était pas de celles qui se laissent impressionner facilement. Elle était plus rusée qu'une renarde et savait qu'en utilisant son intelligence, elle pourrait vaincre ce molosse. L'épreuve de courage consistait à un combat de javelot. Heureusement, Jeanne était bonne cavalière, et elle avait son rêve en tête ! Alors qu'elle galopait face à son rival, elle sortit un petit miroir de sa poche. Ce miroir lui servait non pas à se repoudrer mais bel et bien à aveugler Jifir, en le faisant tomber du cheval. Avec l'aide d'un reflet du soleil, Jeanne aveugla son ennemi et il bascula à terre. Elle remporta la seconde épreuve.

Outré par l'échec de son champion, le roi ordonna à Jeanne d'exécuter Jifir comme c'était la coutume. Mais Jeanne avait l'âme noble et généreuse, elle respectait toute vie humaine, elle refusa de tuer Jifir. Elle remporta alors sans le savoir, l'épreuve de générosité.

Le roi admirait beaucoup Jeanne et décida d'en faire son nouveau champion ! Jeanne lui révéla alors son secret. Le roi fut d'abord abasourdi mais très vite il fut admiratif et décida que la garde royale pourrait désormais accueillir dans ses rangs des jeunes femmes intelligentes et courageuses comme Jeanne.

CONTE 3 : Zita, la petite fille astucieuse

Après l'école et après avoir fait ses leçons pour le lendemain, Zita, la petite fille astucieuse, jouait avec son petit frère alors que ses parents n'étaient pas encore rentrés du champ.

Ce soir-là, son petit frère pleura si fort car il avait faim. Zita décida alors de rejoindre ses parents aux champs pour que sa maman donne le sein au bébé. C'est alors qu'elle rencontra une hyène, une belle hyène, bien adulte, qui saliva en voyant les deux enfants. Zita a rapidement compris que la suite n'allait pas être une partie de plaisir pour elle et son petit frère : les intentions de l'hyène étaient claires, elle comptait bien les manger. La fillette domina sa peur, resta tranquille et dit à l'hyène d'une voix douce :

- Monsieur le phacochère, soyez discret et silencieux.
- Et pourquoi donc, belle enfant ? Alors que ton frère pleure et ameute la terre entière...
- Il pleure pour attirer les hyènes, mentit effrontément Zita, car il aime la viande d'hyène et mon papa est derrière les herbes, prêt à tirer sur la première hyène qu'attirera ses pleurs, afin de le nourrir ! C'est la seule viande qu'il aime.
- Ah ! répondit alors l'hyène avec une grande peur, laisse-moi vite passer ! Nous, les phacochères, on n'aime pas ces histoires d'hommes et de hyènes.

Il n'est de situation qu'avec de l'astuce et de l'intelligence, qu'on ne se sorte. Zita l'a prouvé.

CONTE 4 : Tel père, telle fille

Dans un village lointain vit un grand cultivateur nommé Gabi. Il possède beaucoup de champs, beaucoup de terres sur lesquelles il travaille. Il laboure tous les jours et chaque saison. Il récolte des tonnes de cultures : des sacs de maïs, des sacs de mil, des sacs de sorgho, des tubercules d'igname, de patates, de manioc...

Gabi, sa femme, Bona et ses frères travaillent dur. Quelle famille laborieuse !

Sa fille Bona a toujours été très ambitieuse. Après avoir appris le métier du travail aux champs avec son père, elle décida de monter son propre domaine.

Bona alla dans la forêt non loin des champs de son père. Elle défricha des vastes étendus et les laboura. Elle réalisa beaucoup de récoltes ; elle installa même des fermes et fit beaucoup d'élevage. Tout le monde admire Bona car elle aime le travail et l'exerce comme son père.

C'est pourquoi on est heureux de dire « tel père, telle fille ».

CONTE 5 : Fati, la petite fille généreuse

Il était une fois, une petite fille appelée Fati. Elle habitait au bord d'une rivière avec ses parents. Dans cette rivière, vivait un gros et beau poisson qui était l'ami de Fati.

Un matin, le papa de Fati va à la pêche et il attrape le gros poisson. Mais quand Fati voit son ami, elle se met à pleurer et supplie son papa de le remettre dans l'eau.

Le papa de Fati accepta et le gros poisson fut remis dans la rivière. Très content, il remercia Fati et plongea au fond de la rivière.

Un jour, en marchant au bord de la rivière, Fati glisse et plouf, elle tombe dans l'eau. Son ami le poisson la fait sortir de l'eau en la portant sur sa grosse tête. Arrivée à la surface, son papa et sa maman la prennent et tous sont très contents, ils remercient le poisson car Fati est bien sauvée.

La générosité de Fati l'a bien sauvée de la noyade !

CONTE 6 : Mari et femme face à l'altruisme

Youma était orpheline. Sa mère était morte en lui donnant la vie. Très jeune, on l'avait mariée à Bogli, un homme jaloux et cruel qui n'aimait personne. Les deux époux quittèrent tout le monde pour aller s'installer au milieu de la forêt. Tous les soirs, de retour de la chasse, Bogli battait Youma car selon lui, elle s'occupait mal du foyer.

Un soir, il fut particulièrement méchant. Après avoir battu Youma comme on bat son mil, il s'empara de son fusil et menaça de la tuer. Youma décida qu'il fallait que son malheur cesse et qu'elle ne méritait pas la violence de son bourreau. Prise d'un courage immense, elle décida de se sauver pendant la nuit. Elle voulait rejoindre le village de ses parents.

Mais ce village et le hameau de son mari étaient séparés par une grande rivière. Dans cette rivière, vivait un vieux caïman mangeur d'hommes. Une fois la nuit tombée, personne ne pouvait regagner le village sans se faire dévorer par le gros caïman.

Youma se retrouva au bord de la rivière. Si elle s'y jetait, le vieux caïman va la dévorer, mais si elle retournait chez son mari, celui-ci va peut-être la tuer.

A nouveau, Youma se remplit de courage et se dressa devant sa peur. Elle allait se lancer quand soudain, la rivière se mit à remuer dans tous les sens, balayée comme par une tempête.

Dans l'obscurité, Youma vit émerger de l'eau et nager vers elle quelque chose comme une île flottante: c'était le vieux caïman. Il vint s'amarrer près de Youma et lui dit :

- Je sais ce qu'il se passe chez toi ma fille, je t'observe depuis longtemps. Pour saluer ton courage, monte sur mon dos, ma fille. Je vais te faire traverser !

Youma monta et le caïman la transporta sur l'autre rive. En la déposant, il lui dit :

- Que cela reste entre nous ! Personne d'autre ne doit le savoir ! Il faut que les hommes continuent de me craindre.

Youma rentra chez ses parents. Sa marâtre effrayée lui demanda :

- Qui t'a aidée à traverser la rivière ? Dis-moi !

Elle répondit en baissant les yeux : « Personne ». Son père lui posa la même question, de même que les vieux et les jeunes du village. A tous elle répondit : « Personne ». Mais le jour où son unique ami d'enfance lui dit :

- Entre nous, qui t'a fait traverser la rivière ? Il y a le vieux caïman mangeur d'hommes. Même les plus braves chasseurs ne peuvent s'y hasarder une fois la nuit venue ! Dis-moi le secret, entre nous !

Elle répondit :

- C'est le vieux caïman lui-même qui m'a aidée ! Il a salué mon courage, j'ai été récompensée.

CONTE 7 : Une répartition équitable des tâches quotidiennes

Il était une fois un homme qui battait tous les jours sa femme parce que pour lui, la femme ne faisait rien à la maison. Un jour, il rêva que Dieu l'avait transformé en femme.

Après s'être réveillé à cinq heures pour balayer les chambres et la cour, pour faire le petit déjeuner, laver la vaisselle, préparer la table, servir le repas, s'occuper des enfants, chercher de l'eau, faire le linge... Il était très fatigué. Dans son sommeil, il disait : « Je n'en peux plus, je suis épuisé ». Il se réveilla brusquement, réveilla sa femme puis lui demanda pardon pour tous les mauvais traitements qu'il lui a infligés car il se rendait enfin compte qu'il n'avait aucune idée du temps et de l'énergie que prenait les tâches quotidiennes de la maison.

Depuis ce jour, il respecte sa femme et il a décidé de répartir les tâches quotidiennes. Le soir, quand il rentre du travail, il peut aussi préparer la table, servir le repas, laver la vaisselle et s'occuper des enfants, car sa femme aussi, a passé une rude journée. Il le sait à présent.

CONTE 8 : Forestia, l'héroïne courageuse

Il était une fois une petite orpheline que l'on nommait Forestia. Elle portait ce nom car elle vivait la plupart du temps dans la forêt. De toute évidence, elle séjournait dans la nature, parmi les animaux.

Les habitants du village l'évitaient car ils la prenaient pour une sorcière. En effet, Forestia avait un don bien particulier, elle savait communiquer avec les animaux et la nature. Forestia était courageuse et farouche, les gens la craignaient.

Elle avait un seul ami, Sanni. Ce dernier était un jeune homme timide et effacé. Les autres garçons du village ne l'appréciaient guère et se moquaient de lui fréquemment. Forestia prenait souvent sa défense mais Sanni était quand même très malheureux et il rêvait de devenir un homme fort et courageux.

Un jour, il prit une grave décision, il décida d'aller voir le sorcier des montagnes afin qu'il l'aide à réaliser ses rêves. Le sorcier lui fit une proposition très cruelle. Il lui offrit de réaliser tous ses rêves à condition qu'il trahisse Forestia en lui volant son don. Sanni accepta et partit vers la forêt avec la potion que le sorcier lui avait confiée. Il alla retrouver son amie et lui offrit de boire la potion en la faisant passer pour un doux breuvage. Lorsque Forestia but la potion, il se produisit quelque chose d'étonnant dans la forêt : les animaux devinrent agressifs, les oiseaux cessèrent immédiatement de chanter et l'atmosphère s'assombrit instantanément. Sanni prit peur et s'enfuit à toutes jambes.

Consciente d'avoir perdu son don, Forestia se dirigea vers les montagnes pour se confronter au sorcier, car elle savait bien qu'il était l'auteur de tout cela. Elle arriva face au sorcier et dit : « Rends-moi mes dons ». Le sorcier lui dit alors : « Si tu songes à récupérer ton don, tu devras passer trois épreuves, une épreuve d'intelligence, une épreuve de courage et une épreuve de générosité ».

Forestia accepta le défi. Le sorcier lui dit alors : « Tu dois répondre à cette énigme : J'ai des ailes mais je ne suis pas un oiseau, mais je vole aussi bien qu'un moineau, qui suis-je ? ». Forestia connaissait bien les animaux et elle répondit aussitôt « une chauve-souris ».

Le sorcier lui proposa alors la deuxième épreuve : « Tu devras combattre le lion des montagnes ». Il fit apparaître un lion immense, horrible et effrayant. Mais Forestia n'était pas de celles qui se laissent impressionner par les apparences, elle attrapa un gros caillou et le lança sur la tête du lion. Le lion fut terrassé sans difficultés.

Le sorcier lui donna alors l'ultime épreuve : « Tu devras tuer ce traître de Sanni, après sa mort ton don te sera rendu ». Certes, Sanni avait trahi Forestia mais cette dernière avait un grand cœur et ne voulait pas céder à la vengeance. Elle était prête à renoncer à son don précieux au profit de la vie de Sanni. Elle annonça sa décision au sorcier.

Cette troisième épreuve était en fait un piège. Le sorcier voulait éprouver la générosité de la jeune fille. Prête à rendre le bien pour le mal, Forestia la remporta avec succès ! Le sorcier disparut et Forestia récupéra son don. Sanni demanda pardon à son amie et sentant que son repentir était sincère, Forestia lui pardonna.

Les gens du village apprirent rapidement la disparition du redoutable sorcier et ils acclamèrent Forestia comme l'héroïne courageuse qu'elle était.

CONTE 9 : Baké, la fille aux pouvoirs magiques

Baké est orpheline. Depuis le décès de ses parents, elle travaille si bien à l'école et est si gentille avec les autres qu'on dit qu'elle a des pouvoirs magiques. Elle est appréciée de tous ses camarades et de son oncle qui la garde. Un jour, sa camarade Abiba, jalouse d'elle l'invita dans un champ et disparut rapidement alors qu'elle savait qu'il y avait un lion.

Le lion dit à Baké : « Je sais que tu as des pouvoirs magiques et je ne peux pas te dévorer ; porte-moi sur ton dos car je suis blessé à la jambe ». Alors que l'animal s'apprêtait à la tuer, un jeune adolescent, éleveur, la sauva en tuant le lion.

C'est depuis ce jour que, face à la méchanceté de certains êtres, l'enfant orphelin reste souvent protégé.

CONTE 10 : Le rêve de la petite fille

Dans une plage éloignée, munie d'un bâton, une fillette de 7 ans dessinait avec application quelque chose sur le sable. Un vieux monsieur s'y approche et demande à la petite :

- Qu'est-ce que c'est ?
- Un navire.
- Tu aimes les bateaux ?
- Oui. Avant, je voulais devenir capitaine de navire.
- Tu as changé d'avis ?
- Oui, parce que c'est trop difficile pour moi. Elle disait cela sur un ton de regret.
- Comment le sais-tu ?
- C'est mon grand-père qui me l'a dit. Il dit que c'est un métier pour les garçons, pas pour les filles.
- Comment t'appelles-tu ?
- Poku.
- Ecoute, Poku, regarde-moi.

Elle lâcha son bâton et se tourna vers le monsieur. Il tombait à genoux dans le sable, se mettant à sa hauteur.

- Je suis persuadé que ton grand-père t'aime beaucoup et qu'il te veut du bien. Mais je vais te dire quelque chose. Comme un secret que tu garderas toujours avec toi. Tu veux ?

- Oui.
- Poku, ne laisse jamais personne te dire ce dont tu n'es pas capable. C'est à toi de choisir et de vivre ta vie.

Elle regarda le monsieur dans les yeux et resta concentrée un moment. Puis son air sérieux s'effaça progressivement pour laisser apparaître un sourire qui illumina tout son visage. Elle s'éloigna d'une démarche confiante, le regard tourné vers le large, où un navire traçait sa route à l'horizon.

Source : Texte adapté à des fins didactiques du roman « L'homme qui voulait être heureux », de Laurent Gounelle (2008). Editions Anne Carrière, Paris

Conte : L'abeille et la tourterelle (Amitié)

L'abeille et la tourterelle étaient des amies. Un jour, elles allèrent à la rivière pour chercher de l'eau puis plouf, l'abeille tomba dans l'eau.

Son amie la tourterelle lui tendit une branche sur laquelle elle grimpa.

Lorsqu'elle fut hors de l'eau, elle remercia la tourterelle qui s'envola vers un arbre. Survient un chasseur.

Il se mit en joie et visa la tourterelle avec son fusil. A son tour, l'abeille s'envola et alla demander au chasseur de laisser partir son amie la tourterelle. Sitôt, le chasseur laissa tomber son fusil. La tourterelle s'envola loin dans la forêt pour s'y cacher. L'abeille était sauvée.

« La bonne amitié vaut plus que de l'or. »

CONTE : Pourquoi le poisson vit dans l'eau avec le crabe et la crevette ? (Solidarité)

Autrefois, le poisson vivait seul dans l'eau. Un jour, il est triste parce qu'il est fatigué de la solitude. Le canard qui arrive au marigot pour se laver le trouva et fut choqué par la situation du poisson. Alors à son retour à la maison ; il demanda à ses frères, le crabe et la crevette d'aller vivre dans l'eau avec le poisson.

C'est depuis ce temps que le poisson vit avec le crabe et la crevette dans l'eau.

Le poisson très content, donna comme récompense au canard toute la surface de l'eau.

Et c'est depuis ce jour que le canard nage sur l'eau.

« Il faut toujours faire preuve de solidarité. »

Conte : L'esprit et le petit garçon (Entraide)

Dans un village très profond de L'Atacora, vivait un petit garçon très intelligent et courageux du nom de Kouagou.

Un jour, la sécheresse s'abat dans la région. Il n'y a plus de pluie, plus d'eau. Kouagou doit en trouver à tout prix ! Il décide donc de partir à la recherche de la source de l'esprit protecteur.

Sur le chemin, le jeune garçon rencontre un chasseur, N'DAH. Celui-ci lui dit : « La source est gardée par un mauvais génie. Tu ne pourras jamais l'affronter seul. Il a de grands pouvoirs. Je t'accompagne. »

Après quelques heures de marche, les deux compagnons arrivent non loin de la source. Ils entendent des bruits étranges et effrayants. Seulement, ils n'ont pas peur. Ils continuent à marcher, droit devant eux. Tout à coup, une étrange forme, grande et noire avec trois yeux dont un au milieu du front s'avance vers eux. « Je sais que vous voulez, l'eau de ma source. »

Le génie n'a pas terminé sa phrase que le chasseur prend son filet le lance sur lui et l'enferme dans une marmite. Kouagou remercie vivement le chasseur pour son aide.

Depuis ce jour, tout le village peut boire l'eau pure de la source.

« Si tu veux aller loin, marche avec les autres. »

Conte : La grande aventure de Mamadou (Bienveillance)

Dans la savane du Borgou, vit Mamadou un jeune garçon qui veut devenir le plus fort des chasseurs de la région.

Un jour, le chef de son village décide d'organiser le concours du meilleur chasseur. Pour gagner, chaque chasseur doit rapporter la plus grande des bêtes. Mamadou décide de prendre son fétiche avec lui : un bracelet de pierres qui le protège.

La grande chasse commence. Tous les chasseurs prennent des chemins différents, bien décidés de remporter l'épreuve. Mamadou est seul dans la recherche d'un rhinocéros. Il regarde le sol, à la recherche de traces pouvant le guider. En chemin il trouve un chasseur grièvement blessé, du sang coulant au sol. Il oublie la chasse et soigne le chasseur. « C'est un dangereux rhinocéros qui m'a renversé, j'ai pu le blesser »

Ils décident de partir ensemble à la recherche de la bête. Les traces mènent à une mystérieuse grotte, très sinistre. Ils y entrent et imaginent tout d'abord un plan : Mamadou devra attirer le rhinocéros vers lui et Baki le chasseur devra le tuer avec son fusil. Leur plan fonctionne à merveille et ils réussissent à abattre la bête. Les deux nouveaux amis rentrent au village ; heureux de leur exploit. Ils sont déclarés les meilleurs chasseurs et font la fête en compagnie des villageois. Mamadou a trouvé un ami.

« Très souvent, pour réussir, on a besoin les uns des autres. »

Devinettes

Devinette n°1 :

J'ai deux portes qui s'ouvrent à la vie quand on les ferme tout devient noir. Elles se trouvent au niveau de ma tête

Question : De quoi s'agit-il ?

Réponse : Les yeux

Devinette n°2

Je suis l'une des composantes de la tête. Grâce à moi on arrive à respirer, inspirer et identifier les odeurs

Question : Qui suis-je ?

Réponse : Le nez

Devinette : n° 3 :

J'ai une amie très fidèle qui me suit partout où je vais. Elle fait tout ce que je fais, et ne parle pas.

Question : De quoi s'agit-il ?

Réponse : La silhouette.

Devinette n°4 :

Je suis un grand animal, j'ai quatre pattes et je suis très beau. Le jour de la fête de la Gaani c'est sur moi que le roi monte.

Question : Qui suis-je ?

Réponse : Le cheval

Devinette : n°5:

Je suis un insecte dont la piqûre donne la maladie du paludisme.

Question: Qui suis-je ?

Réponse : Le moustique

Devinette : n°6:

Je suis de la famille des oiseaux.

Je porte toujours une robe noire tachetée des points blancs.

Mon corps est couvert de plumes noires et blanches.

Question : Qui suis-je ?

Réponse : La pintade

Devinette n°7

Je suis un animal domestique qui mange toutes souris de la chambre

Question : Qui suis-je ?

Réponse : Le chat

Devinette n°8 :

J'ai un animal de compagnie qui garde la maison de jour comme de nuit

Question : De quoi s'agit-il ?

Réponse : Le chien

Devinette n°9 :

Je suis un objet de forme ronde. On me joue sur le terrain. Lorsque je rentre dans le filet, on gagne.

Question : Qui suis-je ?

Réponse: Le ballon

Devinette n°10 :

Je suis un objet, on me porte au pied. Lorsqu'on ne me porte pas, on se blesse

Question : De quoi s'agit-il ?

Réponse : Une chaussure

Devinette n°11

Je suis l'ami des enfants. Je descends du ciel et je donne beaucoup de cadeaux aux enfants sages.

Question : Qui suis-je ?

Réponse : Papa Noel

Devinette : n°12

Je suis une boisson naturelle nécessaire à la vie. On me boit plusieurs fois par jour. Sans moi, pas de vie.

Question : Qui suis-je ?

Réponse : L'eau

Les portraits des personnes inspirantes

Portrait 1 :

Je suis né-e au Bénin, j'ai fait des hautes études universitaires. Puis, je suis revenu-e dans ma commune natale pour enseigner les mathématiques au collège.

Je passe mon temps à chercher des solutions aux problèmes des gens, je suis toujours au service des autres. J'aime travailler et je me sens très courageux-se. Dans mon rôle de Président-e d'une association, j'aide à faire des projets communautaires et mène des activités génératrices de revenus. En restant centré-e sur mes objectifs et mes projets, j'ai appris à ne pas m'attarder sur les critiques. Mon attitude positive et ma manière de parler, de traiter les gens et de me comporter ont certainement influencé mon élection comme Député-e à l'Assemblée nationale. Puis, en raison de mon dévouement pour les autres, je suis devenu-e Président-e d'une Union des Parlementaires d'Afrique. Partout où je vais, les gens me disent qu'ils sont fiers de moi.

Portrait 2 : Marwane

Je suis étudiant à l'université de Parakou. Ma mère est restauratrice. À mes heures perdues, Je l'aide dans les travaux dits « de femmes » : je balaie le restaurant, lave les assiettes, prépare la pâte, pile l'igname, sers la sauce. Je fais les mêmes

travaux à la maison lorsque je ne suis pas à l'université. Je faisais l'objet de curiosité de la part de certains clients qui ont fini par s'y habituer.

Portrait 3 : Moumouni CHABI OUOROU

Je suis originaire du nord Bénin. Chez nous les bariba, un garçon ne fait pas les travaux dits "féminins" c'est-à-dire exclusivement réservés aux femmes. Au risque de perdre sa virilité (selon notre tradition), un garçon ne balaie pas la maison, il ne fait pas la cuisine, la lessive, la vaisselle encore moins piler le maïs ou l'igname.

Aujourd'hui, les idées ont évolué et nous rencontrons de plus en plus des garçons qui font les mêmes travaux que les femmes. Des époux assistent leurs épouses dans les travaux domestiques. Cette façon de faire n'est pas toujours acceptée par tout le monde, mais les changements commencent par s'opérer dans les mentalités.

Moi personnellement, sous la tutelle de mon grand-frère, j'avais fait ces travaux dits de femmes quand j'allais à l'école. Aujourd'hui, mes enfants garçons le font sous le regard admiratif de nos voisins.

La masculinité est à encourager dans l'intérêt du vivre ensemble.

positive Les personnes inspirantes

Personne 1 :

Je suis âgée de 19 ans et je réside à Worla dans la commune de Tchaourou. Un jour, dans la matinée, alors que j'étais en convalescence, j'entends des cris de détresse dans le fleuve Opkara et je décide d'aller voir ce qui se passe. J'ai vu des naufragés et je me suis jeté-e immédiatement à l'eau pour leur sauver la vie.

Mon oncle me décrit comme une personne altruiste qui pense donc aux autres et à leur bien-être : « C'est une personne courageuse et serviable », ne cesse-t-il de répéter avec fierté.

Après cet exploit, j'ai reçu un appui financier d'une ONG et de nombreuses personnalités voulant saluer ma bravoure. Mon nom a été cité dans toutes les radios nationales et les journaux du pays.

Le Président de la République m'a reçu-e au palais de la Marina. Entouré des Ministres, le Président m'a offert des cadeaux et la médaille du chevalier de l'ordre du mérite du pays. Tout le pays est fier de moi et salue mon acte de bravoure. Je rêve de devenir chaque jour une personne meilleure.

> **Son identité : Sakina HAROUNA, la sauveteuse de la noyade**

Personne 2 :

Je suis une athlète hors pair. J'ai commencé l'apprentissage de la course à 8 ans.

Je fais actuellement la fierté du Bénin à l'International. J'ai été repéré-e par le centre d'entraînement de Claude Guillaume au Bénin et je poursuis ma carrière d'athlète en France. J'ai à mon actif plusieurs prix et plusieurs médailles d'or. Je cumule ces prix depuis 2002. Je suis classé-e dans le top 20 mondial des athlètes.

Au début, c'est ma mère qui m'a beaucoup encouragée, c'est elle qui m'a donné le goût de courir. À chaque fois qu'elle m'envoyait acheter des choses, elle me disait « Si tu reviens vite, je te donnerai un cadeau ». Et comme j'adorais boire le lait de vache, elle m'en achetait en récompense, c'était notre deal ! À chaque fois qu'on organisait des championnats inter-écoles, je gagnais !

C'est même au nom de cette compétence que j'ai intégré l'armée du Bénin. J'ai d'abord été militaire.

J'ai envie de transmettre tout ce que j'ai appris au sujet de l'athlétisme. J'ai donc mis en place une course hors stade dans ma ville natale de Matéri. Voilà mes objectifs : motiver les jeunes à faire comme moi. Leur montrer que l'on peut réussir par le sport. On peut étudier, mais aussi pratiquer l'athlétisme. Leur faire découvrir la course à pied, tout en détectant aussi des talents ; c'est cela mon ambition. Il faut que quelqu'un prenne la relève quand je vais arrêter.

> **Son identité : Noélie Yariou, une athlète depuis l'enfance qui fait la fierté du Bénin**

Personne 3 :

Je suis de profession tisserande, mais je ne cesse de surprendre agréablement depuis mon entrée en politique. Je suis devenue successivement conseillère communale, cheffe d'arrondissement, Première Adjointe au Maire puis Maire. Depuis mon arrivée à la tête de la commune de Kandi en 2020, je gravis des échelons, en assumant des postes à grande responsabilité tant au niveau local, national qu'international.

J'ai été élue pour siéger au sein du Conseil des Collectivités Territoriales de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (CCT-UEMOA). On m'a choisi car je suis très dynamique, j'ai un fort amour pour ma patrie, j'ai une très bonne gouvernance, mais surtout, je suis très rigoureuse et j'aime le travail bien fait.

Avec toutes ces responsabilités confiées sur le plan national et sous régional, je suis devenue un modèle de leadership politique au Bénin.

> **Son identité : Madame la maire de Kandi, Zinatou ALAZI OSSENI**

Proverbes

Proverbe 1 : (Vivre ensemble)

« Celui qui n'a pas traversé l'autre rive ne doit pas se moquer de celui qui se noie. »

> **A retenir :** Il faut toujours apporter assistance à celui qui est en difficultés.

Proverbe 2 : (Vivre ensemble)

« Si tu n'aimes pas manger la nuit, n'épouse pas la fille de la chauve-souris. »

> **A retenir :** Pour un bien vivre ensemble, il faut se connaître. La chauve-souris ne mange que la nuit.

Proverbe 3 : (Bienveillance)

« Tant que dire merci n'est pas fini, le don continuera toujours. »

> **A retenir :** Les mots et gestes bienveillants sont le terreau du vivre ensemble.

Proverbe 4 : (Bienveillance)

« Celui qui mange un œuf ne sait pas que la poule a souffert lors de la ponte. »

> **A retenir :** Soyez reconnaissant·e vis-à-vis de l'effort des autres.

Proverbe 5 : (Inclusion)

« Pour combler un trou, on ne sélectionne pas les feuilles mortes. »

> **A retenir :** Pour réussir, on a besoin des efforts de tout le monde.

Proverbe 6 : (Entraide)

« C'est la hache du malvoyant qui lui donne du bois de chauffage. »

> **A retenir :** Après avoir emprunté la hache d'un malvoyant, il faut lui apporter du bois en récompense.

Proverbe 7 : (Vivre ensemble)

« Le sourire du chien se trouve dans sa queue. »

> **A retenir :** Il faut aimer les animaux et comprendre leur langage.

Proverbe 8: (inclusion)

« C'est celui qui sait se laver les mains qui mange avec ses pairs. »

> **A retenir :** De ton bon comportement, dépend ton inclusion.

Proverbe 9: (Bienveillance)

« Ne méprisez personne aujourd'hui, il pourrait être votre aide demain ».

> **A retenir :** Personne n'est inutile.

Proverbe 10 : (Empathie/Bienveillance)

« Le cri de secours pour sauver un enfant n'est pas toujours celui de sa maman. »

> **A retenir :** L'enfant, un être innocent et vulnérable mérite l'attention de tout le monde.

Proverbe 11 : (Amitié)

« Il faut que mes amis soient bons pour que je devienne meilleur. »

> **A retenir :** On gagne toujours à se faire de bons amis.

Proverbe 12 : (Discernement)

« Les défenses de l'éléphant ne conviennent qu'à l'éléphant. »

> **A retenir :** Ne cherchez pas à ressembler ou à imiter les autres.

Proverbe 13 : (Solidarité)

« La rivière est large mais on peut la traverser ensemble. »

> **A retenir :** Ensemble on peut réaliser de grandes choses.

Proverbe 14 : (Amitié)

« Amitié d'un jour, souvenir d'une minute » (Proverbe Arabe)

> **A retenir :** Cultivons l'amitié sincère et durable.

Proverbe 15 : (Amitié)

« Faites encore plus attention aux bonnes qualités de vos amis qu'à leurs défauts. »

> **A retenir :** Une bonne amitié se réalise autour des qualités.

Proverbe 16 : (Amitié)

« Pour que l'amitié tienne, il faut qu'une main aille et l'autre vienne. » (Proverbe Corse)

> **A retenir :** La réciprocité consolide l'amitié.

Proverbe 17 : (Solidarité)

« Les doigts de la main ne sont pas pareils, mais ils s'unissent pour couper la pâte. »

> **A retenir :** Dans la différence, on peut être unis.

Proverbe 18 : (Amitié)

« Le mensonge détruit l'amitié. »

> **A retenir :** La vérité est une vertu qui prévient la violence.

Proverbe 19 : (Vivre ensemble)

« Si tu caches la clé de la cuisine, vous dormirez tous à jeun. »

> **A retenir :** Il faut penser à soi-même avant de poser un acte.

Proverbe 20: (Empathie)

« La grande richesse est dans le cœur. » (Proverbe Français)

> **A retenir :** La richesse ne se limite pas aux biens matériels mais à la tolérance, au partage.

Histoire « Vivons en paix »

Quelque part dans une localité du Bénin, les disputes entre les paysans et éleveurs de bœufs sont très fréquentes.

En effet, les éleveurs de bœufs, à la recherche de pâturages, traversent les champs des paysans que leurs bêtes détruisent en grande partie. Il s'en suit souvent des heurts parfois si violents qu'ils en viennent aux mains.

Un jour, un éleveur du nom d'Adam a installé son campement non loin d'un marigot derrière le champ d'un fermier appelé Babalola. Comme on devait si attendre, les bœufs d'Adam n'ont pas tardé à entrer dans les champs de Babalola. Les bagarres ont commencé et se répétaient si souvent que la cohabitation entre Babalola et Adam était devenue impossible.

C'est dans cette ambiance qu'un après-midi, l'un des enfants d'Adam conduisit les bœufs au marigot situé derrière les champs de Babalola. Pendant que les bœufs s'abreuvaient tranquillement, un des fils de Babalola, ayant fini de sarcler son champ alla rejoindre l'enfant d'Adam. Les deux enfants se mirent à jouer paisiblement, sans tenir compte du temps qui avançait.

Ne voyant pas le troupeau de bœuf revenir, Adam alla voir ce qui avait pu arriver. Au même moment, Babalola voulut contrôler le travail fait par son fils dans la journée. Mais que virent les deux pères ennemis ? Deux jeunes enfants qui se pourchassaient dans les herbes et se rattrapaient en riant à gorge déployée.

Pas possible, se dirent les deux pères, chacun de son côté.

Les deux enfants, comme des frères, s'adonnaient à leurs jeux, heureux d'être ensemble.

Babalola et Adam, émus, se regardent sans pouvoir dire mot. Chacun retourne chez lui et raconte aux siens cette scène surprenante, mais riche de leçons. Les deux pères ennemis ont compris que là où les adultes avaient échoués, leurs enfants avaient réussi. Après plusieurs rencontres, ils ont fini par trouver une solution à leur problème par le dialogue. Babalola a décidé de ne pas cultiver un étroit couloir de son champ pour laisser le passage à Adam et son troupeau. En échange, celui-ci a promis de respecter ce couloir de passage et d'aider Babalola lors des grandes récoltes.

Depuis lors, les deux familles vivent en bonne entente et dans la paix.

GLOSSAIRE

Toutes les définitions sont de Graines de Paix, sauf mention contraire

A

Autorité

Manière d'agir claire et compétente pour amener une personne, un groupe, une classe, une population à respecter l'ordre, le droit, les règles, les objectifs. L'autorité est d'autant plus respectée qu'elle s'exerce avec calme, en dehors de toute violence physique, verbale ou psychologique.

Autoritarisme

L'autoritarisme est une dérive de l'autorité vers une tentative de domination d'autres personnes. L'autoritarisme cherche la soumission et l'obéissance, il s'apparente au dressage et conduit l'enfant à obéir par peur d'être puni, cela ne lui permet pas d'intégrer les règles et donc de s'autodiscipliner. De plus, cela peut générer un sentiment de colère face à cette autorité toute puissante.

B

Bienveillance

Mot issu du latin benevole, « vouloir le bien de l'autre », qui désigne une disposition favorable envers autrui, accompagnée d'une volonté de passer à l'acte.

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 tous, mais leur expression diffère selon les personnes, les époques, les cultures.

C

Citoyen du monde

Personne qui a conscience d'appartenir à l'ensemble de l'humanité et qui choisit de se définir comme telle, comme acte de contribution à la paix.

Climat de paix

Environnement calme, harmonieux et sans violence du fait que les personnes partagent un même espace de vie et s'entraident. Chacun peut vivre et se sentir en sécurité et en paix.

Cohésion sociale/sociétale

Caractéristique d'une société dont les multiples composantes, notamment culturelles et sociales, convergent vers un but commun : le bien-vivre ensemble. Le sentiment d'instabilité, d'insécurité est diminué, laissant place au sentiment d'appartenance et à l'inclusion sociale.

Communication non-violente

Type de communication qui nous engage à considérer la façon dont nous nous exprimons en fixant notre attention sur quatre éléments : l'observation d'une situation, les sentiments qu'éveille cette situation, les besoins qui sont liés à ces sentiments, et enfin ce que nous pourrions demander concrètement pour satisfaire nos besoins mutuels. La communication non-violente est ainsi un dialogue structuré qui permet de dépasser les émotions et aboutir à des relations sereines dans la durée.

Compétences citoyennes/démocratiques

Ensemble de capacités (prise de décision démocratique, pensée critique, respect des droits humains, etc.) permettant d'échanger au sein d'une société de manière participative, constructive et respectueuse.

Compétences de paix

Ensemble de capacités nécessaires pour bien-vivre ensemble dans un climat et une culture de paix, comprenant des compétences humaines, sociales, interculturelles et écocitoyennes d'une part, et la capacité de discernement, les capacités d'observation, de réflexion et de discernement d'autre part.

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 interculturelles

Ensemble de capacités (écoute active, empathie, respect, etc.) permettant d'interagir avec aisance, avec une personne, un groupe ou des groupes de cultures différentes, de manière à ce que tout le monde soit à l'aise.

Compétences humaines

Ensemble de capacités (écoute active et bienveillance, empathie, entraide, solidarité, etc.) permettant à une personne de maintenir et renforcer son bien-être, de tisser des liens vers et avec autrui, ainsi que de résoudre positivement les difficultés rencontrées au quotidien.

Compétences psychosociales

Ensemble de capacités psychologiques (être bien avec soi) et sociales (être bien dans ses relations avec les autres), permettant de développer et favoriser des relations harmonieuses, constructives et non-conflictuelles.

Conflit

Relation pouvant aller du désaccord à l'affrontement parfois violent, dans laquelle deux personnes ou des groupes de personnes s'opposent au sujet de valeurs, de croyances, d'intérêts ou de droits divergents.

Conflit positif

Le conflit fait partie de la vie. Il n'est pas destructeur lorsqu'il

est résolu sans violence. Correctement régulé, il peut « devenir une source de transformation, d'expérience et de découverte de soi et des autres » (*Mirimanoff et Courvoisier, 2006*).

Coopération

Action où les membres d'un groupe ont une tâche concrète à effectuer : la répartition du travail entre les participants est claire. Les apports de chacun sont ensuite assemblés pour former un projet collectif. Chacun est alors responsable de son propre travail et doit interagir avec les autres participants pour que le travail final soit cohérent. La coopération convient particulièrement aux groupes hétérogènes en matière de compétences.

Culture de la paix

Culture qui favorise le bien-vivre ensemble, fondée sur la construction de la paix et l'éducation non violente ainsi que sur des valeurs, des attitudes et comportements partagés tels que la tolérance, le respect mutuel, le rejet de la violence, l'inclusion et l'intégration.

Ensemble des valeurs, des attitudes, des traditions, des comportements et des modes de vie fondés entre autres, sur le respect de la vie et le respect de l'être humain et de ses droits, le rejet de la violence sous toutes ses formes, la reconnaissance de l'égalité de droits des hommes et des femmes, la reconnaissance du droit de chacun à la liberté d'expression, d'opinion et d'information, l'attachement aux principes de la démocratie, de la liberté, de la justice, du développement pour tous, de la tolérance, de la solidarité, du pluralisme et de l'acceptation des différences ainsi que de la compréhension entre nations, entre groupes ethniques, religieux, culturels et autres, et entre individus (*UNESCO, 2000*).

D

Décentration

Capacité à prendre de la distance par rapport à soi-même et à son propre point de vue, pour pouvoir comprendre et ressentir ce que vit et pense un autre.

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.

Dialogue

Échange entre deux personnes ou plus afin de trouver une solution commune : cela demande de comprendre et apprécier le point de vue de l'autre.

Discernement

Capacité à percevoir avec justesse et clairvoyance une situation et à identifier et distinguer par la réflexion et le ressenti, les éléments qui la composent : elle opère ainsi en réunissant la réflexion (discernement cognitif) et le ressenti (discernement sensible).

Discrimination

Action de distinguer, d'isoler et de traiter différemment, souvent de manière défavorable, une personne ou un groupe pour des raisons injustifiées (origine, couleur de peau, religion, sexe, handicap, apparence physique, etc.).

E

Écoute active/bienveillante

Écoute qui permet d'impliquer et l'émetteur et le récepteur du message. Dans l'écoute active, le récepteur essaie de comprendre ce que ressent l'émetteur, de saisir ce que son message veut dire. Ensuite, il transforme sa compréhension dans ses propres mots et retourne le message à l'émetteur pour vérification. Le « receveur » ne transmet pas son propre message, comme une évaluation, une opinion, un conseil, un raisonnement, une analyse ou une question. Il retourne seulement ce qu'il pense être le sens véritable du message de l'émetteur, rien de plus, rien de moins. L'écoute active aide l'enfant à en dire plus, à approfondir, à mieux développer sa pensée et à exprimer ses sentiments.

Éducation à la citoyenneté

Enseignement d'un comportement participatif, démocratique et responsable pour devenir un acteur de la société.

Éducation interculturelle

Éducation qui permet de se sentir bien avec la diversité culturelle, fondée sur les capacités de communication, de collaboration, de coopération et d'empathie.

Équité

Sentiment de justice basé sur la volonté d'offrir aux personnes les mêmes ressources pour satisfaire leurs besoins, favoriser leur épanouissement et le vivre ensemble.

Émotion

Réaction affective intense et temporaire en réponse à un stimulus (événement, pensées...). Celle-ci se manifeste par des changements physiologiques (rythme cardiaque, respiration, température, tensions ou relâchements musculaire, etc.).

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.

Entraide

Actions réciproques d'aide et de soutien. À l'école, la pratique motivée des gestes et des actes d'entraide contribue à renforcer la sympathie entre les enfants et à préparer un climat favorable à la coopération organisée (Office québécois de la langue française, 2003).

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.

Ethnocentrisme

Tendance qui consiste à interpréter et juger la culture de l'autre en se basant sur ses propres modèles culturels.

I

Identité

Reconnaissance de ce qu'est une personne, par elle-même et par autrui : celle-ci est le résultat d'une interaction entre plusieurs composantes telles que la personnalité, les valeurs, les attitudes et les goûts d'une personne.

Inclusion

L'inclusion est le fait que toutes les personnes soient acceptées et valorisées au sein d'un groupe ou d'une société malgré leurs différences.

Inégalité de genre

Les inégalités de genre désignent l'ensemble des disparités entre le genre féminin et le genre masculin (sociales, économiques, juridiques, etc). Pour lutter contre ces inégalités, il est nécessaire de les reconnaître. Il existe plusieurs textes (traités, conventions, etc.) qui affirment le droit des femmes, dont notamment la Déclaration des droits de l'homme : « Chacun peut se prévaloir de tous les droits [...] sans distinction aucune, notamment [...] de sexe [...] » (ONU, 1948, Article 2.1). En ce qui concerne l'Afrique, la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples (Charte de Banjul), ratifiée par tous les États africains, préconise que « L'Etat a le devoir de veiller à l'élimination de toute discrimination contre la femme et d'assurer la protection des droits de la femme et de l'enfant tels que stipulés dans les déclarations et conventions internationales. » (OUA, Article 18.3, 1981/1986)

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.

M

Masculinité positive

La masculinité positive est une manière de se visualiser et de se comporter qui s'appuie sur l'ensemble des qualités associées à la masculinité traditionnelle (la force, le courage, la détermination, la persévérance, l'intelligence), tout en délaissant ses aspects négatifs, comme l'agressivité, la domination et la violence, dont les femmes et les filles en sont le plus souvent victimes. Cette attitude invite à se libérer du poids des attentes de la société quant à la manière de se comporter et de penser sa vie. Cette vision positive de soi permet de gagner en confiance, de découvrir d'autres facettes de soi, de laisser place à l'empathie. Dans l'effort de lutte pour un monde meilleur, les hommes et les garçons sont invités, en mobilisant ces qualités, à s'engager en faveur de l'égalité entre les genres, l'autonomisation et l'épanouissement des femmes et des filles, et contre toute forme de violence à l'égard de celles-ci.

P

Paix

Art de prévenir, calmer et dépasser des conflits par des initiatives proactives, en remplaçant sa propre 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.

Part sensible

Composante affective et intime des êtres humains, relative entre autres à la capacité à faire appel à l'imagination, l'intuition, l'esthétique et aux émotions.

Pédagogie coopérative

Pratique utilisée en classe où une tâche concrète est assignée à chaque élève. Les travaux de chaque élève seront ensuite assemblés pour former un projet collectif. Pour arriver à une cohérence, les élèves sont incités à apprendre à interagir au moyen de diverses habiletés renforçant les valeurs et comportements qui favorisent la culture de la paix (solidarité, inclusion, entraide, autonomisation, etc.). Le travail coopératif permet aussi de prendre conscience de l'interdépendance et de la dépendance du groupe par rapport au résultat escompté. La coopération convient particulièrement aux groupes hétérogènes en termes de compétences.

Pédagogie collaborative

La pédagogie collaborative est une pratique permettant d'apprendre en collaborant et d'apprendre à collaborer pour apprendre. Elle consiste à mettre les élèves en groupes de 2-3-4, leur demander de travailler ensemble pour résoudre un problème, rédiger un texte, réaliser un dessin collectif ou construire un objet, tout en développant leurs compétences de vie en exerçant des capacités transversales.

Les élèves sont invités à étudier une discipline en petits groupes tout en apprenant des compétences de vie qui sont transversales : s'écouter, dialoguer, collaborer, partager, s'entraider et s'encourager mutuellement pour y arriver. Ils apprennent à mieux se connaître et à s'apprécier entre eux, renforçant ainsi leurs sentiments d'inclusion et d'appartenance. Ainsi, tous les élèves sont inclus, même ceux des derniers rangs. Ils peuvent se répartir des rôles tels que scribe, présentateur, gardien du temps ou modérateur permettant de valoriser chaque membre de leur groupe.

L'enseignant·e circule parmi les groupes pour les aider et les stimuler, pose son regard sur chacun des élèves, les invite à exercer ces valeurs et comportements pour réussir leurs apprentissages ensemble. Chaque élève se sent considéré. La gestion de la classe devient aisée. Dans les classes très nombreuses, la pratique collaborative est l'unique manière pour l'enseignant d'aller vers chaque élève, y compris ceux au fond de la classe. L'enseignant peut mettre les élèves en binôme, ou réorganiser les tables pour que 3-4 élèves soient face à face, ou demander aux élèves d'un rang de pivoter sur leur banc pour faire face à deux élèves du rang derrière. La pédagogie collaborative diffère de la pédagogie coopérative par le fait que les élèves travaillent tous ensemble, ce qui est source de plus d'interactions, alors que dans la pédagogie coopérative, les élèves se répartissent les tâches, ce

qui est source de plus d'autonomie et de responsabilisation. La pédagogie collaborative est bien adaptée pour des classes homogènes, mais peut se pratiquer aussi en classes hétérogènes, où les plus forts sont alors responsabilisés envers ceux qui ont besoin de plus d'aide.

La pédagogie coopérative peut fonctionner dans les classes hétérogènes si les élèves sont prêts à développer leur autonomie.

Les deux formes permettent aussi de prendre conscience de l'interdépendance et de la dépendance du groupe par rapport au résultat escompté.

Voir aussi la pédagogie différenciée pour les classes hétérogènes.

Pédagogie démocratique

Pratique utilisée en classe consistant à exercer différentes formes de procédés démocratiques afin de mieux s'organiser collectivement. Les élèves peuvent d'une part apprendre à exprimer leur opinion (verbalement et par vote) au sujet de contenus disciplinaires à apprendre, sur leur déroulement ou sur leur appréciation à la fin, ce dès les classes pré-primaires. Les pratiques démocratiques permettent en outre de familiariser les élèves à d'autres procédés démocratiques: charte, conseil de classe, recherche de consensus, débats d'opinion, recherche de solutions prenant en compte les droits humains.

L'utilisation en classe de ces pratiques démocratiques permet aux élèves d'apprendre comment prévenir les réactions de violence et favoriser la convergence, tout en renforçant leur affirmation de soi, leur habileté verbale, leur démarche réflexive et la prise en compte d'opinions différentes des leurs.

Pédagogie différenciée

Pratique d'enseignement et d'apprentissage qui consiste à varier les moyens et les procédures pédagogiques pour répondre à la diversité des élèves en matière d'âge, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire afin d'atteindre les objectifs communs et la réussite éducative de tous. Cette pratique, reconnaissant l'hétérogénéité de la classe, nécessite de la part de l'enseignant-e une individualisation dans ses interactions avec les élèves mais également au niveau de l'évaluation.

Pédagogie participative interactive

Pratique d'apprentissage interactive durant laquelle les élèves apprennent en interagissant entre eux et avec leur enseignant-e en s'aidant de questions ouvertes. Ils y répondent en procédant par tâtonnement collectif : la réponse de l'un permet à l'autre de préciser, corriger ou confirmer son propos. Les élèves construisent ainsi ensemble leurs savoirs et leur compréhension des sujets.

Pédagogie proactive

Pratique pédagogique dont le but est de développer la responsabilisation proactive des élèves, dès le plus jeune âge, afin qu'ils puissent réagir de manière utile lors de situations soudaines, voire violentes. Elle consiste à organiser des mises en situation qui amènent les élèves à prendre des initiatives autonomes telles que venir en aide ou protéger, en mesurant les risques, en s'auto-organisant sans sollicitation, notamment en l'absence de plus grands. Ainsi, ils deviendront pro-

gressivement plus aptes à aider, sauver, préserver un groupe ou eux-mêmes, à apaiser des vives tensions par des actes de désamorçage (réflexes de paix) de leur propre chef, notamment en l'absence d'appui de tiers. Ils sauront mieux maîtriser des situations dangereuses.

Pédagogie résolutive

Pratique, conçue par Graines de Paix, qui consiste à inviter les élèves à résoudre des problèmes dans le but de renforcer leur estime d'eux-mêmes, de dépasser les blocages éventuels, de stimuler leur créativité et d'y prendre goût. Trois types de problèmes sont particulièrement ciblés : les problèmes scientifiques et notamment mathématiques, les problèmes pratiques et les conflits.

Préjugé

Jugement hâtif et négatif, fondé sur une première impression et/ou sur une analyse succincte s'appuyant sur des informations incomplètes, sans prise en compte d'autres éléments d'analyse, ni d'ouverture à d'autres interprétations possibles, envers un exogroupe.

Posture éducative ferme et bienveillante

Posture de l'enseignant-e, à la fois juste, bienveillante et empathique, rigoureuse ou clémente 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 crée les conditions favorables à la réussite scolaire.

Punition

Expression d'un rapport de force dans lequel le dominant (l'adulte) exerce son pouvoir sur le dominé (l'enfant ou le 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.

R

Réflexes de paix

Ensemble de compétences (communication non violente, écoute active et bienveillante...) qui apaisent et arrêtent les violences. Elles englobent les actes d'apaisement immédiats et proactifs envers une personne ou un groupe dont le désir de violence se perçoit. Ces actes peuvent être faits par une personne impliquée dans la situation violente ou un témoin externe : celui-ci doit, dans ce cas, parvenir à substituer les réflexes habituels, qui peuvent alimenter la violence, par les réflexes de paix.

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.

Résilience

La résilience est la capacité d'un individu à rebondir, à se construire, à poursuivre un développement normal malgré des conditions difficiles, à retrouver une existence positive malgré un traumatisme psychique. C'est un processus complexe, l'effet d'une relation entre l'individu et son environnement.

Au sens large, la résilience concerne les ressources dont fait preuve une personne pour faire face aux épreuves habituelles de l'existence, ou même pour se prémunir contre la survenue de telles épreuves, par exemple en se maintenant en bonne santé.

Valoriser l'estime de soi et les compétences psychosociales d'une personne l'aide à développer sa résilience.

Respect

Attention portée à l'autre qui lui permet de ne pas se sentir ignoré, rejeté ou nié dans son existence même, et plus encore, de se sentir légitime d'exister. Il repose sur le principe d'équité.

S

Sanction

Par opposition à la punition, la sanction peut être définie comme « la conséquence prévue à l'avance d'une infraction ou d'un non-respect d'une règle ou d'une loi explicitement formulée et reconnue » (Jean-Pierre Carrier – Docteur en Sciences de l'Éducation).

Savoir-être

Ensemble d'attitudes et de comportements qui permettent et favorisent les relations harmonieuses en société et le bien-vivre ensemble. Dans l'éducation à la culture de la paix, le savoir-être cherche à développer et renforcer les compétences et les valeurs humaines (respect, considération, empathie, bienveillance), les qualités (posé, centré, serein) utiles en cas de tensions, les positionnements face à la violence et les comportements d'apaisement (réflexes de paix).

Savoir-faire

Capacité d'une personne à agir, interagir ou résoudre avec aisance un problème, pour trouver des réponses adéquates à des enjeux de différentes sortes.

Solidarité

Sentiment de responsabilité et de dépendance réciproque qui relie les membres d'un groupe : ceux-ci ont des obligations morales les uns envers les autres. Dès lors qu'un problème affecte l'un ou plusieurs de ses membres, l'ensemble du groupe est concerné et son avenir en est altéré.

Stéréotype

Croyance ou idée partagée, positive ou négative, reposant sur les caractéristiques personnelles (traits de personnalité et comportements) d'un groupe.

T

Terrorisme

Stratégie particulière adoptée pour atteindre un objectif politique, qui vise spécifiquement l'avènement et l'exploitation délibérés 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'extré-

misme 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).

Tolérance

Attitude qui consiste à accepter la diversité (culturelle, religieuse, handicap, etc.).

V

Valeurs humaines

Valeurs qui encouragent le lien avec autrui en se connectant à l'humanité de l'autre à partir de notre propre humanité et muent les êtres humains les uns vers les autres dans la réciprocité. Elles comprennent notamment le respect, l'acceptation, la considération, l'appréciation, l'écoute attentive, l'ouverture, l'accueil, la bienveillance, l'empathie, l'affection, l'amour et la fraternité. Elles sont la source des compétences psychosociales et émotionnelles du même nom (compétences du respect et de la considération, compétences bienveillantes et empathiques, compétences d'ouverture et d'accueil, etc.). Ce sont les valeurs humaines qui nous permettent de vivre ensemble en bonne harmonie et de contribuer personnellement à la paix. Elles servent comme outil de gestion des relations humaines personnelles, comme outil de paix lorsque les tensions montent.

Violence

La menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologique, un mal-développement ou des privations (OMS, 1996).

Vivre ensemble

Capacité et assentiment des habitants, dans un environnement de diversité sociale et culturelle, à partager harmonieusement leur lieu de vie.



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

**Direction du développement
et de la coopération DDC**



**MINISTÈRE
DES ENSEIGNEMENTS
MATERNEL ET PRIMAIRE**
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN



**MINISTÈRE
DES AFFAIRES SOCIALES
ET DE LA MICROFINANCE**
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN