



# BÉNIN

## APPRENDRE EN PAIX, ÉDUQUER SANS VIOLENCE



### GUIDE DE FORMATION

Équipe pédagogique de Graines de Paix :

**Équipe Genève :**

Dre Edivanda MUGRABI

Frédérique BOUBAKEUR

Sandrine SAISON-MARSOLLIER

Sophia FAUNDEZ

Assa DIWARA

**Équipe Bénin :**

Viviane OROU TAMA

Sabaïna ADELEKE

Moumouni CHABI OUOROU

**Édition et mise en page :** Mathilde LAGIER

**Illustrations :** Elisabeth SCHLOSSBERG

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

# APPRENDRE EN PAIX, ÉDUQUER SANS VIOLENCE

---

## GUIDE DE FORMATION

# SOMMAIRE

Introduction	6
Méthodologie de mise en œuvre des modules de formation	8
Trame de formation	11
<b>MODULE 1 : Conduire sa classe de manière démocratique, inclusive et non violente</b>	<b>17</b>
1. Promouvoir une école juste	18
2. Installer un cadre scolaire ferme et valorisant	19
3. Accueillir toutes et tous les élèves et célébrer la diversité	20
<b>MODULE 2 : Enseigner et apprendre pour construire la paix</b>	<b>25</b>
1. Développer les compétences socio-émotionnelles	26
2. Bouger, jouer et s'inspirer	34
3. S'engager pour la paix	36



<b>MODULE 3 : Prévenir la violence et agir pour protéger les enfants</b>	<b>37</b>
1. Prévenir les risques et faire face à la violence	38
2. Soutenir un enfant victime de violence	40
3. Signaler les maltraitances	41
4. Référencer les maltraitances	42
<b>MODULE 4 : Prévenir l'extrémisme violent et agir en situation de crise</b>	<b>44</b>
1. Qu'est-ce que l'extrémisme violent ?	45
2. Prévenir l'extrémisme violent à l'école	45
3. Détecter les signes de radicalisation et intervenir	46
4. Agir en cas d'attaque terroriste	48
5. Mettre en place la continuité éducative	48
<b>Glossaire</b>	<b>51</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>56</b>

# INTRODUCTION

Ce Guide est une ressource pédagogique spécialement conçue pour renforcer les capacités des acteurs et actrices de la chaîne éducative en vue de les doter d'outils conceptuels et de méthodes contribuant à prévenir les violences en milieu scolaire et dans la société. Il aborde quatre thématiques majeures : la classe démocratique, inclusive et non violente / La construction de la paix / La prévention des violences et la protection des enfants / La prévention de l'extrémisme violent et l'action en situation de crise.

Il est soutenu par des activités pédagogiques portant sur les thématiques ciblées et compilées dans un Kit pédagogique. Ce matériel offre des éclairages théoriques et des pistes concrètes pour mettre en place une pédagogie véritablement active et capable de prévenir les violences en milieu scolaire et dans la société. Dans un souci de prévention de l'extrémisme violent elle dresse également des pistes afin de faire face aux situations de crise et mettre en place une continuité éducative en cas de fermeture des écoles.

Ce document utilise une approche modulaire souple et facile à implémenter ; les activités sont de durée variable et peuvent être réalisées en formation et en salle de classe. Ses différents composants peuvent être arrimés au Programme National sans grand effort de la part des enseignant-es.

## Le contexte du projet

Le projet *Apprendre en paix et éduquer sans violence* prend place dans un contexte particulier de tensions liées à la montée de l'extrémisme violent dans le Nord du Pays et plus généralement dans toute la région subsaharienne et sur le continent. On estime en effet qu'en 2022 les attaques djihadistes au Bénin ont plus que décuplé entre juillet et décembre par rapport à la même période l'année précédente, passant de deux à 25<sup>1</sup>.

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 dorénavant intégrer l'élargissement du rôle de l'éducation et reposer sur un projet éducatif ancré dans un plan d'action globale.

Le présent guide est une réponse aux enjeux majeurs liés à la prévention de l'extrémisme violent et de la lutte contre toutes les formes de violences. Il vient aussi renforcer les compétences de prévention et de réduction des violences déjà mobilisées lors du premier volet du programme 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 enseignants, afin d'agir simultanément sur l'amélioration de la qualité de l'éducation primaire et la prévention de la violence sociale.

Prendre conscience de toutes ces formes de violences est un premier pas pour agir mais ce n'est pas suffisant. C'est par la pratique et la mise en œuvre d'actions éducatives régulières, cohérentes et partagées avec le plus grand nombre que de nouveaux comportements résilients et proactifs pourront se généraliser.

Pour transformer ce contexte, les enseignant-es sont invité-es à s'impliquer personnellement et à se forger des ressources multiples permettant de créer une ambiance où règne un processus donnant-donnant entre les enseignant-es/parents et les enfants/jeunes.

## La pédagogie active et positive d'une pleine éducation de qualité pour lutter contre les violences

Les activités du Guide sont conçues selon les principes de la pédagogie active et interactive. Notre pédagogie engageante fait appel à plusieurs méthodes favorisant le développement des capacités relationnelles et la pleine incarnation à des valeurs humaines profondes. L'éducation étant souvent prisonnière des routines et encombrée dans des méthodes qui ne suscitent pas entièrement l'adhésion des élèves, le défi ici est que les méthodes vécues en formation puissent être transpo-

1. Source: Armed Conflict Location & Event Data Project

sées en salle de classe. Dynamiser l'espace scolaire pour éveiller le plaisir d'apprendre, la connaissance de soi et l'ouverture aux autres nous semble une clef importante d'une éducation de qualité d'autant que les mêmes méthodes renforcent l'habileté pour prévenir les violences et la résilience pour réagir en cas de survenue.

## L'égalité des genres et l'inclusion pour lutter contre toutes les formes de violences

Les recherches actuelles ont mis en évidence des mécanismes souvent subtils et diffus par lesquels la société (la famille, l'école, les médias, les réseaux sociaux, etc.) tend à créer ou à renforcer des rôles sociaux fondés sur le genre. Ces pratiques ont un impact déterminant au cours de la vie, notamment sur les orientations professionnelles. Afin que les filles et les garçons puissent se développer en fonction de leurs capacités et compétences, de leurs désirs profonds et indépendamment des stéréotypes, l'école est invitée à contribuer à la promotion et au respect de l'égalité filles-garçons en travaillant à déconstruire les stéréotypes de genre. De la même manière, l'école encourage l'inclusion de toutes les diversités et une plus grande inclusivité dans les attitudes pour favoriser le sentiment d'appartenance des élèves à une même communauté. Ces liens forts adoptés dès le plus jeune âge et directement en lien avec les notions de droit et d'égalité sont des remparts que l'école peut édifier contre toutes les formes de fracturation de la société.

La masculinité positive est aussi à encourager: les idées que les garçons et les hommes ne peuvent pas pleurer ni montrer leurs émotions doivent être questionnées et dépassées. En revanche, les comportements positifs des garçons et des filles en faveur de toutes et tous notamment dans la distribution des tâches dites « féminines » sont à valoriser. C'est avec ces gestes quotidiens qu'on invite les garçons et les hommes à devenir des alliés de l'égalité entre les genres et de la lutte contre toutes les formes de violence à l'égard des femmes et des filles.

## L'espoir et la joie à l'école pour déjouer la violence

La recherche scientifique montre que les enfants et les jeunes plus optimistes et joyeux·ses réussissent mieux à l'école et dans la vie que les enfants moins optimistes (Snyder, Edwards, Marques, 2020). Les enfants de la région ont besoin d'un effort soutenu de la part des adultes pour leur apprendre à devenir optimistes et croire à l'avenir. Il y a de nombreuses manières de stimuler la transmission de l'espoir, dont le développement de l'estime de soi et de la satisfaction dans la vie. Certaines activités à mener en classe telles que les séances de contes constituent elles aussi un moyen de s'attacher positivement à la vie. Ces activités créent une bulle thérapeutique au cœur d'un contexte marqué par l'incertitude et la division. Les devinettes, les contes et les proverbes servent de moyen culturel pour développer l'imagination tout en ouvrant des espaces de réflexion sur les valeurs humaines qui nous relient.

## Un positionnement proactif face à la montée des extrémismes violents

Les études montrent que tous les individus ne sont pas égaux face à l'extrémisme violent. Des facteurs sociétaux tels que la précarité, l'injustice et l'exclusion pèsent lourd dans les processus de radicalisation. D'autres causes plus personnelles sont à l'œuvre au niveau individuel. L'école peut devenir un modèle en proposant un cadre juste et en encourageant les élèves à mobiliser leurs propres compétences et ressources pour faire face aux adversités. C'est dans cet esprit qu'est conçu le guide, en donnant des outils pour bâtir un cadre bienveillant valorisant, encourager le discernement des élèves et apprendre à réagir en cas de crise. En abordant largement la question des violences et de l'extrémisme violent, adultes et enfants se préparent à faire face à des situations de crise et à construire des modèles résilients pour se protéger de la peur ou de la surenchère agressive. Ce modèle s'appuie sur l'ensemble de la communauté éducative rassemblée autour des enfants, pour affirmer encore et encore que la vie est notre bien le plus précieux et qu'elle ne vaut que dans une société en paix.

## Des pratiques pédagogiques pour renforcer les apprentissages par toute la classe, grandir et prévenir les violences

L'éducation magistrale, passive et fondée uniquement sur la mémorisation n'est pas la meilleure manière de favoriser les apprentissages et la réussite de tous les élèves. Elle convient encore moins pour s'approprier les compétences permettant d'interagir sans violence. Il est temps de découvrir les pratiques interactives, celles qui renforcent les compétences pour apprendre, grandir et prévenir les violences tout à la fois. Tout au long de cette formation, ces pratiques pédagogiques interactives favorisant le dialogue et l'expérimentation entre les participant·es seront vécues et pratiquées.

L'équipe pédagogique de Graines de Paix

# MÉTHODOLOGIE DE MISE EN ŒUVRE DES MODULES DE FORMATION

La formation alternera quatre types d'activités :

**PRISE DES REPRÉSENTATIONS :** En tout début de séance, à l'annonce d'un thème nouveau, les participant-es sont invité-es à réfléchir et noter tout ce qu'ils et elles savent sur ce thème. Ils et elles peuvent le faire sous forme d'une liste d'idées ou encore sous la forme d'une carte mentale. Ces notes peuvent être revues à la fin des activités de formation.

**TRAVAIL À PARTIR DE TEXTES THÉORIQUES :** Ce travail sur les textes théoriques permet d'approfondir ses connaissances ou d'en construire de nouvelles. Ancrées sur les savoirs antérieurs identifiés en étape 1, le travail individuel ou en groupe peut se faire selon 5 modalités de travail :

- A. **L'exposé interactif**, préparé par le ou la formateur-riche, durant lequel les participant-es sont stimulé-es à débattre et à échanger ;
- B. **La lecture en puzzle**, durant laquelle chaque participant-e prépare la présentation d'un contenu théorique propre au module à l'aide de textes théoriques. Le ou la formateur-riche s'investit du rôle de facilitateur-riche lors de la mise en commun des travaux de groupe ;
- C. **La comparaison de notes personnelles :** les participant-es élaborent seul-es une synthèse d'un texte théorique ou d'un exposé, puis comparent leur travail entre pairs. Le formateur-riche s'investit du rôle de facilitateur-riche lors de la mise en commun des travaux de groupe.
- D. **« Citer des applications » :** Les participant-es recherchent des exemples concrets venant illustrer les propos.
- E. **« Penser-comparer-partager » :** Les participant-es regroupé-es par 4 répondent individuellement à une question, puis échangent avec les membres de leur groupe. Tous les groupes partagent ensuite leurs réponses lors du travail collectif.



**SIMULATION DES ACTIVITÉS EXPÉRIENTIELLES DU KIT PÉDAGOGIQUES :** les participant-es vivent ou animent des activités du kit. Cette étape est très importante en formation. Elle s'appuie sur le principe que c'est en agissant et en vivant des expériences que l'on construit de nouveaux savoirs et compétences. C'est ainsi que la pratique évolue.

**MISE EN COMMUN FINALE :** La clôture de la séance ou du module se fait au moyen de questionnements qui permettent l'internalisation des acquis et guident leur institutionnalisation.

## A. TECHNIQUE DE « L'EXPOSÉ INTERACTIF »

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

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

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

## B. TECHNIQUE « LECTURE EN PUZZLE »

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

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

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

### La façon de procéder :

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

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

### Les avantages :

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

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

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

### La façon de procéder :

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

### Les avantages :

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

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

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

## E. TECHNIQUE DU « PENSER-COMPARER-PARTAGER »

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



## POUR ANIMER LES MODULES DE FORMATION

### AVANT L'ANIMATION

- Maîtriser les notions abordées spécifiquement dans les séances, se préparer aux réactions et questions potentielles des acteur·rices (CP, enseignant·es, élèves et parents).
- Identifier les obstacles liés à l'animation (par exemple : passivité des acteur·rices, manque de motivation) et adapter le contenu et le déroulement des séances afin qu'ils et elles se sentent davantage interpellé·es.
- Prévoir des activités de formation (d'apprentissage) complémentaires à celles proposées dans les modules qui favoriseront l'appropriation des contenus sur un mode plus ludique ou contextualisé aux spécificités du groupe de participant·es.
- Connaître votre propre perception des thématiques abordées : en étant conscient·e de ce qui vous touche, de vos peurs, de vos insécurités en lien avec les thèmes, vous serez davantage en mesure de comprendre les réactions des acteur·trices, par conséquent, de les soutenir dans l'appropriation des notions essentielles et des stratégies pédagogiques proposées dans les modules.

### PENDANT L'ANIMATION

- Ne pas hésiter à reformuler, à expliquer une notion de plusieurs façons, à utiliser des expressions mieux connues des acteurs·trices.
- Partager : les participant·es peuvent apprécier que l'animateur·trice partage avec eux ou elles des anecdotes les concernant ; cela contribue à normaliser leurs pensées, émotions, perceptions et comportements dans les situations qu'ils ou elles vivent. Par exemple : l'animateur·trice peut raconter comment il ou elle se sentait face à telle ou telle activité.
- Valider la compréhension des participant·es : encourager les participant·es à reformuler les concepts dans leurs mots ; à exprimer leur propre perception, ils ou elles pourront ainsi relier plus facilement les textes et les activités à leur propre vécu, et bénéficieront d'autant plus des moyens et stratégies proposés.

# TRAME DE FORMATION

## JOUR 1

Durée	Activités	Éléments de contenus	Stratégies et techniques d'animation	Matériels didactiques
1h	Cérémonie d'ouverture Activité minute du kit : nos émotions Objectifs et présentation du projet Introduction au contexte d'intervention	Prénoms des participant.es + formateurs, formatrices Activité nos émotions Agenda et objectifs de la formation : présentation des 4 modules de formation (Exploitation du texte de présentation du contexte) Présentation des objectifs du jour et prise des représentations (voir méthodologie) Attentes des participant.es	Présentation individuelle Travail collectif sur les attentes des participant.es	Agenda et objectifs clairs de la formation Texte de présentation du contexte, pages 6 et 7 du guide Extraire les objectifs journaliers en lien avec les objectifs du module 1
30 min	Évaluation T0	Évaluation T0 à l'ensemble des participant.es	Travail individuel	

## Module 1 : Conduire sa classe de manière démocratique, inclusive et non violente

2h	Charte de la formation et répartition des rôles	<p><b>Installer un cadre scolaire ferme et valorisant (partie 1/2)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Charte de la formation : liste des règles que les participant.es veulent voir respectées pendant la formation</li> <li>Lien vers l'activité du kit 3 : Tous engagés pour notre charte de classe</li> <li>Répartition des tâches entre les participant.es : installation d'un présidium, tâches et rôles associés</li> <li>Lien vers l'activité du kit 5 : La répartition des tâches</li> </ul>	Travail collectif	Activité 3 du kit Tableau des tâches sur le flip chart
----	---	--	-------------------	---

## Pause déjeuner

2h	Lecture de textes et travail d'appropriation Activité du kit 1 : Je respecte le bien public ou Activité du kit 2 : L'État de droit	Promouvoir une école juste Travail à partir des textes théoriques 1 et 2 Simulation des activités du kit 1 ou 2	Travail collectif Technique au choix : A/B/C/D/E (voir p. 8-9) Modalités de mise en œuvre du kit	Textes 1 et 2 Activités du kit 1 et 2
2h	Lecture de textes et travail d'appropriation Activité du kit 4 : Je progresse, nous progressons	<p><b>Installer un cadre scolaire ferme et valorisant (partie 2/2)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Travail à partir des textes théoriques 3 et 4</li> <li>Simulation de l'activité du kit 4</li> </ul>	Modalités de travail sur les textes théoriques Technique au choix : A/B/C/D/E (voir p. 8-9) Modalités de mise en œuvre du kit activité 4	Textes 3 et 4 Activité du kit 4
15 min	Points sur les éléments essentiels abordés dans la journée	Mise en commun finale : retour sur les objectifs du jour et les représentations initiales	Révision individuelle des représentations initiales Travail collectif	Notes personnelles Flip chart

Pause détente à proposer entre deux activités au moins une fois dans la journée

- Lecture offerte : un conte au choix/ un proverbe
- Activité 17 : Le corps en mouvement

Un conte  
Un ou deux enchaînements  
« Corps en mouvement »

## JOUR 2

Durée	Activités	Éléments de contenus	Stratégies et techniques d'animation	Matériels didactiques
45 min	<p>Activité minute Nos émotions (voir kit activité 16)</p> <p>Compte rendu des travaux de la veille</p> <p>Répartition des tâches du jour</p> <p>Objectifs du jours</p> <p>Prise des représentations</p>	<p>Activité routinière du matin à consolider en vue d'une mise en œuvre dans les classes</p> <p>Questionnements sur les contenus de la veille</p>	<p>Travail collectif</p> <p>Travail individuel sur les représentations</p>	<p>Extraire les objectifs journaliers en lien avec les activités jour 2</p>
<b>Module 1 ( suite et fin) : Conduire sa classe de manière démocratique, inclusive et non violente</b>				
2h	<p>Lecture de textes et travail d'appro-priation</p> <p>Deux activités du kit au choix :</p> <p>Activité 8 : Les jours de fêtes</p> <p>Activité 9 : Tous différents, tous unis</p> <p>Activité minute 10 : D'où vient mon prénom ?</p> <p>Activité minute 11: Je connais les régions et traditions de mon pays</p>	<p><b>Accueillir toutes et tous les élèves et célébrer la diversité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail à partir du texte théorique 10</li> <li>• Simulation des activités : 8,9, 10, 11</li> </ul>	<p>Modalités de travail sur les textes théoriques : "Technique au choix A/B/C/D/E voir p8-9"</p> <p>Modalités de mise en œuvre des activités du kit</p>	<p>Texte 10</p> <p>Les deux activités du kit retenues parmi : 8,9, 10, 11</p>
<b>Module 2 : Enseigner et apprendre pour construire la paix</b>				
1h	<p>Lecture de textes et travail d'appro-priation</p>	<p><b>Développer les compétences socio-émotionnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail à partir des textes théoriques : 11,12,13,14,15</li> </ul>	<p>Modalités de travail sur les textes théoriques : "Technique au choix A/B/C/D/E voir p8-9"</p>	<p>Textes : 11,12,13,14,15</p>
<b>Pause déjeuner</b>				
1h	<p>Activité du kit 12 : La connaissance de soi et de l'autre</p>	<p><b>Poursuite du travail sur : Développer les compétences socio-émotionnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulation de l'activité : 12</li> </ul>	<p>Modalités de mise en œuvre de l'activité 12 du kit</p>	<p>Activité du kit 12</p>
2h	<p>Lecture de textes et travail d'appro-priation</p> <p>Activités du kit :</p> <p>Activité 13 : Fais-moi peur ! Activité 14 : Comment se manifeste la peur ?</p> <p>Activité 15 : Je traverse mes peurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail spécifique sur la peur</li> <li>• Travail à partir des textes théoriques : 16,17,18</li> <li>• Simulation des activités du kit 13,14,15</li> </ul>	<p>Modalités de travail sur les textes théoriques : "Technique au choix A/B/C/D/E voir p8-9"</p> <p>Modalités de mise en œuvre des activités du kit</p>	<p>Textes 16, 17, 18</p> <p>Activités du kit : 13,14,15</p>
15 min		<p>Mise en commun finale : retour sur les objectifs du jour et les représentations initiales</p>		

## JOUR 3

Durée	Activités	Éléments de contenus	Stratégies et techniques d'animation	Matériels didactiques
45 min	<b>Activité minute</b> Nos émotions <b>Compte rendu des travaux de la veille</b> <b>Répartition des tâches du jour</b> <b>Objectifs du jour</b> <b>Prise des représentations</b>	Activité routinière du matin à consolider en vue d'une mise en œuvre dans les classes Questionnements sur les contenus de la veille Découverte des objectifs et récolte des représentations individuelles	Travail collectif Travail individuel sur les représentations Liste d'idées ou carte mentale	Bloc note Crayons Extraire les objectifs journaliers en lien avec les objectifs des modules 2 et 3 et les activités du jour 3
<b>Module 2 : suite et fin</b>				
2h	<b>Lecture de textes et travail d'appropriation</b> <b>Au choix, activités du kit :</b> <b>Activité 18</b> Les contes <b>Activité 19</b> Des personnes inspirantes <b>Activité 20</b> Activité minute, les proverbes	<b>Bouger, jouer et s'inspirer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Travail à partir des textes théoriques : 19, 20</li> <li>Simulation des activités : 18,19,20</li> </ul>	Travail collectif Technique au choix : A/B/C/D/E (voir p. 8-9) Modalités de mise en œuvre du kit	Textes 19, 20 Activités 18, 19, 20
1h	<b>Lecture de textes et travail d'appropriation</b>	<b>S'engager pour la paix</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Travail à partir du texte théorique 21</li> </ul>	Travail collectif Technique au choix : A/B/C/D/E (voir p. 8-9) Modalités de mise en œuvre du kit	Texte 21
<b>Pause déjeuner</b>				
1h	<b>Au choix, activités du kit :</b> <b>Activité 21</b> Jeux de rôle pour la paix et la non-violence <b>Activité 22</b> Je dis non à la violence	Simulation des activités du kit 21 et 22	Travail collectif Technique au choix : A/B/C/D/E (voir p. 8-9) Modalités de mise en œuvre du kit	Activités 21 et 22
<b>Module 3 : Prévenir la violence et agir pour protéger les enfants</b>				
2h	<b>Lecture de textes et travail d'appropriation</b> <b>Activité du kit 24 : affiches de classe</b>	<b>Prévenir les risques et faire face à la violence</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Travail à partir des textes théoriques : 22, 23</li> <li>Activités sur 3 affiches :               <ul style="list-style-type: none"> <li>Je suis un élève, filles ou garçons et j'ai le droit</li> <li>Messages pour prévenir l'exploitation sexuelle des enfants à l'école</li> <li>Au Bénin la loi dit stop aux violences envers les enfants</li> </ul> </li> </ul>	Travail collectif Technique au choix : A/B/C/D/E (voir p. 8-9) Modalités de mise en œuvre du kit	Textes 22 et 23 Activités affiches
15 min	<b>Point sur les éléments essentiels abordés dans la journée</b>	Mise en commun finale : retour sur les objectifs du jour et les représentations initiales	Révision individuelle des représentations initiales Travail collectif	Notes personnelles Flip chart
5 min		Pause détente à proposer entre deux activités au moins une fois dans la journée <ul style="list-style-type: none"> <li>Lecture offerte : un conte au choix/ un proverbe</li> <li>Activité 17 : Le corps en mouvement</li> </ul>		Un conte Un ou deux enchaînements « Corps en mouvement »

## JOUR 4

Durée	Activités	Éléments de contenus	Stratégies et techniques d'animation	Matériels didactiques
45 min	<p>Activité minute Nos émotions (voir activité 16)</p> <p>Compte rendu des travaux de la veille</p> <p>Répartition des tâches du jour</p> <p>Objectifs du jours</p> <p>Prise des représentations</p>	<p>Activité routinière du matin à consolider en vue d'une mise en œuvre dans les classes</p> <p>Questionnements sur les contenus de la veille</p>	<p>Travail collectif</p> <p>Travail individuel sur les représentations</p>	<p>Extraire les objectifs journaliers en lien avec les activités jour 4 et du module 4</p>
<b>Module 4 : Prévenir l'extrémisme violent et agir en situation de crise</b>				
1h30	<p>Lecture du texte et travail d'appro-priation</p> <p>Saynètes</p>	<p>Travail à partir du texte théorique : 24</p> <p>Activité de formation : jouer les saynètes</p>	<p>Modalités de travail sur les textes théoriques : "Technique au choix A/B/C/D/E voir p8-9"</p> <p>Jeux de rôle</p>	<p>Texte 24</p> <p>Activité du guide de formation</p>
1h30	<p>Lecture de textes et travail d'appro-priation</p> <p>Activité 23 du kit : Découverte des numéros d'urgence</p>	<p>Travail à partir des textes théoriques : 25 et 26</p> <p>Simulation de l'activité du kit 23</p>	<p>Modalités de mise en œuvre des activités du kit</p> <p>Travail collectif</p>	<p>Textes : 25 et 26</p> <p>Activités du kit : 23</p>
<b>Pause déjeuner</b>				
1h	<p>Activité du kit les affiches</p>	<p>Activité sur 1 affiche : Signale toute violence sur toi ou sur un autre enfant</p>	<p>Modalités de mise en œuvre des activités du kit</p> <p>Travail collectif</p>	<p>Affiche : Signale toute violence sur toi ou sur un autre enfant</p>
2h	<p>Lecture de textes et travail d'appro-priation</p> <p>Activité du kit sur les affiches</p>	<p>Travail à partir des textes théoriques : 27,28</p> <p>Simulation de l'activité du kit : travail à partir de l'affiche sur la hiérarchie des besoins</p>	<p>Modalités de travail sur les textes théoriques : "Technique au choix A/B/C/D/E voir p8-9"</p> <p>Modalités de mise en œuvre des activités du kit</p> <p>Travail collectif</p>	<p>Textes : 27,28</p> <p>Les deux affiches (version enseignant/ version élève)</p> <p>La hiérarchie des besoins</p>
15 min		<p>Mise en commun finale : retour sur les objectifs du jour et les représentations initiales</p>		
5 min		<p>Pause détente à proposer entre deux activités au moins une fois dans la journée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lecture offerte : un conte au choix/ un proverbe</li> <li>Activité 17 : Le corps en mouvement</li> </ul>		<p>Un conte</p> <p>Un ou deux enchaînements</p> <p>« Corps en mouvement »</p>

## JOUR 5

Durée	Activités	Éléments de contenus	Stratégies et techniques d'animation	Matériels didactiques
45 min	<p>Activité minute Nos émotions (voir activité 16)</p> <p>Compte rendu des travaux de la veille</p> <p>Répartition des tâches du jour</p> <p>Objectifs du jours</p> <p>Prise des représentations</p>	<p>Activité routinière du matin à consolider en vue d'une mise en œuvre dans les classes</p> <p>Questionnements sur les contenus de la veille</p> <p>Découverte des objectifs et récolte des représentations individuelles</p>	<p>Travail collectif</p> <p>Travail individuel</p> <p>Liste d'idées ou carte mentale</p>	<p>Bloc note</p> <p>Crayons</p> <p>Extraire les objectifs journaliers en lien avec les objectifs le module 4 et les activités du jour 5</p>
<b>Module 4 : Suite et fin</b>				
2h	<p>Lecture de texte et travail d'appropration</p> <p>Activité du kit 25 : Mes très grandes peurs : agir en situation d'urgence</p>	<p><b>Faire face à une situation de crise :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail à partir du texte théorique : 30</li> <li>• Simulation de l'activité 25 du kit</li> </ul>	<p>Travail collectif</p> <p>Technique au choix : A/B/C/D/E (voir p. 8-9)</p> <p>Modalités de mise en œuvre du kit</p>	<p>Texte 30</p> <p>Activité 25</p>
5 min		<p>Pause détente à proposer entre deux activités au moins une fois dans la journée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture offerte : un conte au choix/ un proverbe</li> <li>• Activité 17 : Le corps en mouvement</li> </ul>		<p>Un conte</p> <p>Un ou deux enchaînements</p> <p>« Corps en mouvement »</p>
<b>Pause déjeuner</b>				
2h	<p>Préparation de la formation à destination des enseignants</p>	<p><b>Préparer la trame de formation à destination des enseignants</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix des textes prioritaires</li> <li>• Choix des activités phares</li> <li>• Rédaction de la trame</li> </ul>	<p>Travail par groupes</p> <p>Présentation des groupes et validation collective</p>	<p>Flip chart</p> <p>Bloc note, crayons</p>
30 min	<p>Clôture de la formation</p>	<p>Mise en commun finale :</p> <p>Retour sur les objectifs du jour et les objectifs généraux</p> <p>Retour sur les représentations initiales du jour et générales</p>	<p>Travail collectif</p>	<p>Notes personnelles</p> <p>Flip chart</p>
30 min	<p>Evaluation T1</p>	<p>Evaluation T0 à tous les participant.es</p>	<p>Travail individuel</p>	
<b>FIN</b>				

En Alibori, un travail spécifique est prévu pour compléter et enrichir les formations déjà dispensées dans le département. Un volume horaire supplémentaire de 4 heures sera consacré au module : Enseigner et apprendre pour construire la paix.

Les stéréotypes et notamment ceux liés au genre feront l'objet d'un travail théorique et d'activités expérientielles additionnelles.

Le thème de l'inclusion sera également abordé au travers d'un texte et d'une activité spécifiques.

Ci-dessous la liste des activités du kit simulées pour aborder l'ensemble de ce travail :

Activité 6 : Dans la cour de récréation

Activité 7 : Quand je serai grand-e je serai...

Activité 8 : Les jours de fêtes

Activité 9 : Tous différents, tous unis

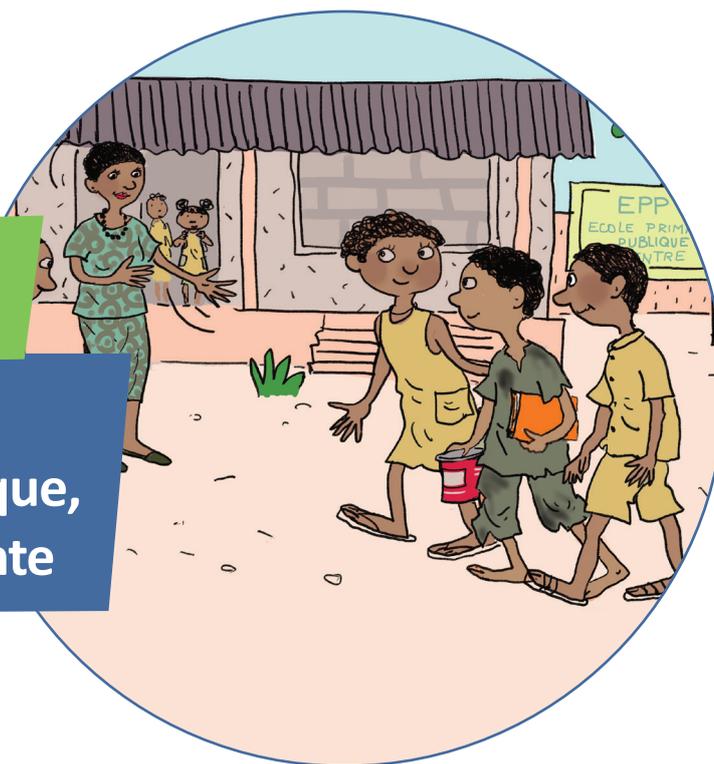
Le module : Prévenir l'extrémisme violent et agir en situation de crise sera également approfondi. Un volume horaire supplémentaire permettra de spécifier les compétences enseignantes dans un contexte d'extrémisme violent. Les activités de formation traiteront des situations suivantes :

- Reconnaître les terroristes
- Ne pas s'exposer face aux terroristes
- Comment se comporter face à un terroriste
- Identifier une mine anti personnelle

Enfin, les participant-es co-élaboreront un plan d'action afin de mettre en place la continuité éducative en cas de crise et d'impossibilité d'accueillir les élèves à l'école.

# MODULE 1

## Conduire sa classe de manière démocratique, inclusive et non violente



### OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES POUR LES ENSEIGNANT-ES :

- Incarner une posture d'autorité exemplaire alignée avec l'État de droit et la justice sociale.
- Garantir aux élèves un environnement sécurisant, bienveillant et inclusif qui réponde à leurs besoins.
- Renforcer le sentiment d'appartenance des élèves à la communauté scolaire ainsi que leur engagement.
- Intégrer l'inclusion y compris l'égalité de genre dans les enseignements-apprentissages.

### DÉROULEMENT

Ce module comporte trois thématiques clefs :

- L'éducation et l'état de droit ;
- Le cadre scolaire ferme, bienveillant et valorisant ;
- L'inclusion de tous et toutes comme facteur d'épanouissement et réussite scolaire.

Ces thématiques sont traitées dans des textes théoriques et abordées dans les activités du Kit. Chacune de ces thématiques peut faire l'objet d'une séance d'une ou deux heures selon le déroulement générique décrit ci-dessous.

#### Déroulement de chaque séance :

Démarrer la séance par l'activité de **prise des représentations**. Ensuite, réaliser un travail à partir de **textes théoriques** utilisant une des techniques décrites en début du Guide (**L'exposé interactif, La lecture en puzzle, La comparaison de notes personnelles, Citer des applications, Penser-comparer-partager**). Puis, découvrir les activités du Kit en lien avec les thématiques et les simuler. Finaliser avec une **Mise en commun**, explorant une question englobant les objectifs du module. Par exemple : Comment l'enseignant-e peut-il ou elle incarner une posture d'autorité exemplaire alignée avec l'État de droit et la justice sociale ? Quels sont les caractéristiques d'un environnement scolaire sécurisant, bienveillant et inclusif ? Comment le mettre en place concrètement ? Quels sont les signes d'inclusivité et de l'égalité de genres dans les pratiques de classe ?

# 1. PROMOUVOIR UNE ÉCOLE JUSTE

## TEXTE 1 : LES NATIONS UNIES DÉFINISSENT L'ÉTAT DE DROIT

« Un principe de gouvernance en vertu duquel l'ensemble des individus, des institutions et des entités publiques ou privées, y compris l'État lui-même, ont à répondre de l'observation de lois promulguées publiquement, appliquées de façon identique pour tous et toutes, administrées de manière indépendante, et compatibles avec les règles et normes internationales en matière de droits humains. Il implique, d'autre part, des mesures propres à assurer le respect des principes de la primauté du droit, de l'égalité devant la loi, de la responsabilité au regard de la loi, de l'équité dans l'application de la loi, de la séparation des pouvoirs, de la participation à la prise de décisions, de la sécurité juridique, du refus de l'arbitraire et de la transparence des procédures et des processus législatifs. » (ONU, 2004, p. 4).

## TEXTE 2 : L'ÉTAT DE DROIT DANS LES INSTITUTIONS SCOLAIRES

L'État de droit est une ressource et un outil au service de l'enseignant·e et des élèves dès le préscolaire. 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 enseignant·es et aux élèves 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 des établissements 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 de la co-construction de la charte de classe ; d'une assemblée des élèves ; de l'organisation de débats ; du développement de projets avec les apprenant·es et notamment de projets d'Éducation au Développement Durable (EDD), sujet qui a l'avantage de motiver les enfants et des jeunes 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).

Les établissements permettent de renforcer l'État de droit en étant eux-mêmes régis par ce principe et capables de l'appliquer. Tous les aspects de la vie scolaire ou des établissements doivent être alignés avec une culture de l'égalité, de la responsabilité et de la transparence, en conformité avec les règles et les normes internationales des droits humains, et ce à tous les niveaux de relations (élèves-élèves; élèves-adultes; adultes-adultes; établissement-partenaire...).

### L'État de droit et le personnel éducatif

Pourtant toutes les personnes travaillant dans le secteur de l'éducation ne sont pas elles-mêmes conscientes de leurs propres attitudes, comportements et préjugés (apparents ou dissimulés), ce qui peut compromettre leur capacité à parler de l'État de droit de façon crédible (UNESCO & ONUDC, 2019). L'enseignant·e joue donc un rôle primordial et qui nécessite des compétences d'ouverture culturelle, de raisonnement, de pensée critique et de discernement, d'empathie. C'est par la formation, les échanges entre pairs et l'auto-formation, qu'ils ou elles peuvent les acquérir, incarner un leadership positif et adopter une posture citoyenne alignée avec l'État de droit.



## ACTIVITÉ 1 : JE RESPECTE LE BIEN PUBLIC



## ACTIVITÉ 2 : L'ÉTAT DE DROIT

## 2. INSTALLER UN CADRE SCOLAIRE FERME ET VALORISANT

### TEXTE 3 : LES RÈGLES DANS LA SALLE DE CLASSE

L'élaboration d'une charte permet une éducation à une citoyenneté active et responsable (Rey, 2010). Lorsque les élèves sont associés à la rédaction des règles, ils et elles les comprennent mieux et sont plus à même de les respecter. Une charte de classe contribue ainsi à améliorer les relations entre les élèves, et entre les élèves et l'enseignant-e. Elle assure la sécurité de toutes et tous, développe un sentiment d'appartenance au groupe et permet de travailler dans un esprit de collaboration, de partage des valeurs et de construction d'un climat de classe positif.

### TEXTE 4 : RESPECT ET NON-RESPECT DES RÈGLES DE CLASSE, QUE FAIRE ?

Que faire lorsque les règles sont respectées ? Féliciter les élèves, faire des ovations ; donner un droit supplémentaire ; partager ce progrès avec le directeur et les parents ; partager ces progrès avec les enseignant-es des autres classes.

Et en cas de non-respect de la charte ? Définir des sanctions et réparations est une obligation. Il est important pour l'élève, comme pour l'enseignant-e, 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 enseignant-e et élèves. Elle est réparatrice par rapport à l'écart constaté. Elle ne comporte ni blâme, ni dépréciation, ni menace. Elle aide l'élève à développer son auto-discipline et son sens de responsabilité. Par exemple, si l'élève arrive constamment en retard, peut-être a-t-il ou elle besoin d'un réveil-matin, de prendre une note qu'il ou elle doit se coucher plus tôt, etc.

**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 élèves 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.

A noter que le Bénin interdit la violence contre les élèves depuis 1962 (Circulaire 100).



### ACTIVITÉ 3 : TOUS ENGAGÉ-ES POUR NOTRE CHARTE DE CLASSE



### ACTIVITÉ 4 : JE PROGRESSE, NOUS PROGRESSONS

# 3. ACCUEILLIR TOUTES ET TOUS LES ÉLÈVES ET CÉLÉBRER LA DIVERSITÉ

## TEXTE 5 : 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 trop 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).

Stéréotype



Préjugé



Discrimination

## TEXTE 6 : 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 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-ils changer pour développer chez les filles toutes leurs potentialités.

## TEXTE 6 (SUITE)

### Marqueurs de différences

	Filles	Garçons
<b>Des mots pour les décrire</b>	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.
<b>Des messages de réprobation pour les situer</b>	« Les filles ne se comportent pas comme ça »	« Les garçons ne pleurent pas »
<b>Des jouets proposés</b> <b>Des jeux encouragés</b>	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
<b>Les vêtements</b>	Jupes, robes	Pantalons
<b>La répartition des tâches domestiques</b>	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.
<b>Métiers encouragés</b>	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
<b>Métiers peu encouragés</b>	Tout ce qui semble masculin, mais ne l'est pas : Métiers à hautes responsabilités, à haut salaire Métiers techniques (génie civile, 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.
<b>Perspectives éducatives</b>	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 7 : LE MÉCANISME QUI ENGENDRE LES STÉRÉOTYPES DE GENRE ET LA DISCRIMINATION

Ce sont les mêmes pratiques sociales qui engendrent les discriminations sexistes. La discrimination sexiste 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 dérapier. 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 immigrés, des fonctionnaires, des femmes, des hommes, etc.

La catégorisation sociale basée sur l'appartenance sexuelle et 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 8 : 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 9 : LA DYNAMIQUE DE CLASSE RÉGIE PAR LES STÉRÉOTYPES DE GENRE

Les études récentes révèlent que les représentations de genre structurent les interactions entre élèves et enseignant·es en salle de classe.

Concernant les garçons :

- Ils tendent à occuper davantage l'espace sonore et matériel de la classe et de la cour de récréation.
- Le temps qui leur est accordé est plus important et le type de questions qui leur sont posées porte davantage sur la réflexion, alors que les filles sont plutôt interrogées sur la restitution d'un contenu.
- Ils reçoivent parfois plus d'encouragements et de reconnaissance que les filles.
- Le corps enseignant tend à les solliciter davantage (Jones & Dindia, 2004) et ils mettent en place des stratégies de prise de parole (répondre vite plutôt que bien) conforme aux attentes des enseignant·es (Collet, 2015).
- Ce sont seulement des garçons (deux ou trois par classe) qui réclament une attention démesurée.
- Ils ont le monopole de l'humour.
- Ils sont perçus comme plus compétents dans le cadre de cours de mathématiques et de sciences, ce qui influe sur les attentes portées envers eux (Meece et al., 2006).

Concernant les filles :

- Il est possible que leur silence leur laisse plus de temps pour apprendre et comprendre, leur énergie n'étant pas absorbée par la compétition, au détriment du contenu.
- Mais elles n'apprennent pas à prendre la parole en public, à faire entendre leur opinion.
- Dans certaines classes, quand elles sortent de leur réserve, elles sont jugées plus sévèrement par les enseignant·es et les élèves garçons.
- On croit qu'elles ne sont pas faites pour les mathématiques ou les autres matières scientifiques.

## TEXTE 10 : INCLUSION ET VALORISATION DE LA DIVERSITÉ

### Extrait 35 ateliers pour une école inclusive, Graines de Paix, Hatier, 2020

#### **Un monde en mutation**

L'école ne fonctionne pas en vase clos, elle reflète la société dans laquelle elle évolue. À l'heure de la mondialisation, elle s'avère aujourd'hui plurielle, accueillant des élèves de différentes cultures ou religions, de milieux sociaux divers, des élèves aux capacités d'apprentissage plurielles ou porteur-euses de handicaps... Cependant, cette hétérogénéité, qui pourrait être une richesse, est encore trop souvent synonyme de rejet, l'école n'étant pas préservée des difficultés que la diversité entraîne dans son sillage. Repli identitaire, rejet de la différence, montée des extrêmes, radicalisation... se développent de manière inquiétante un peu partout dans le monde et ont des conséquences dans les cours de récréation. Le sentiment d'exclusion multiplie en effet les risques d'abandon scolaire et constitue le terreau propice à différentes formes de violences qui gangrènent le climat scolaire. L'épanouissement et l'accomplissement de tous les élèves sont essentiels pour la paix sociale, c'est pourquoi l'inclusion est au cœur de l'éducation de qualité définie par l'ONU comme le 4<sup>e</sup> des Objectifs de développement durable 2016-2030. Qu'est-ce que l'éducation inclusive ? C'est un enseignement qui inclut tous les élèves quelles que soient les formes de diversité.

### Extrait du plan sectoriel de l'éducation du Bénin pour la période 2018 à 2030, p22

**Education inclusive :** Elle est basée sur le principe selon lequel tous les enfants, quel que soit leur degré de handicap doivent avoir l'opportunité d'apprendre et que les enfants apprennent mieux quand ils apprennent ensemble. « Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants » (*Principes directeurs pour l'inclusion, UNESCO, p.14, 2005*).

#### **Dictionnaire en ligne Graines de Paix :**

**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, sociale, 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 entremêlées.

Dans l'éducation, c'est le processus d'amélioration des conditions pour assurer la pleine participation, sans exclusion ni discrimination, des élèves qui sont différents en termes d'identité (cultures, ethnies, religions), de genre, de handicap, d'apprentissages (douance), de situation socio-économique ou d'autres formes de diversité. L'inclusion scolaire consiste à améliorer les possibilités d'apprentissage (accès adapté) et les formes d'apprentissage (pratiques participatives, collaboratives et démocratiques) qui 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.

#### **L'alliance ethnique peut-elle inspirer l'école pour instiller l'inclusivité de tous et toutes ?**

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 Sérère et un Peul peuvent sans se connaître se traiter affectueusement de tous les noms d'oiseaux avec le sourire ; chacun 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.

*Source : Abdeljalil Akkari, Stefania Gandolfi, Moussa Mohamed Sagayar (Eds.), Repenser l'éducation et la pédagogie dans une perspective africaine. Manuel pratique à destination des enseignants et des formateurs d'enseignants Geneva: Globethics.net, 2022*



**ACTIVITÉ 5 : LA RÉPARTITION DES TÂCHES**

---



**ACTIVITÉ 6 : DANS LA COUR DE RÉCRÉATION**

---



**ACTIVITÉ 7 : QUAND JE SERAI GRAND·E JE SERAI...**

---



**ACTIVITÉ 8 : LES JOURS DE FÊTES**

---



**ACTIVITÉ 9 : TOUS DIFFÉRENTS, TOUS UNIS**

---



**ACTIVITÉ 10 : ACTIVITÉ MINUTE : D'OÙ VIENT MON PRÉNOM ?**

---

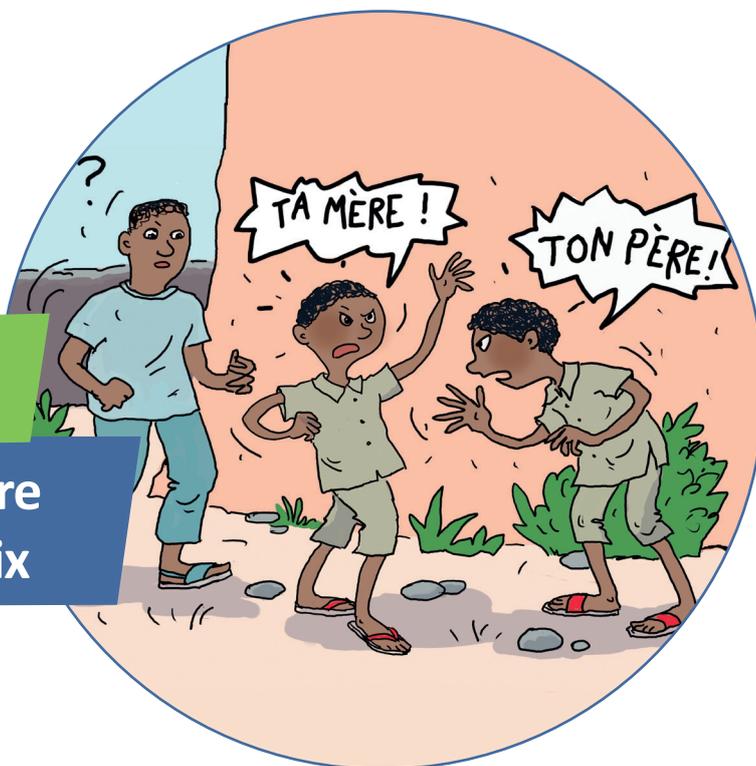


**ACTIVITÉ 11 : ACTIVITÉ MINUTE : JE CONNAIS LES RÉGIONS ET TRADITIONS DE MON PAYS**

---

## MODULE 2

### Enseigner et apprendre pour construire la paix



#### OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES POUR LES ENSEIGNANT-ES :

- Garantir aux élèves des enseignements bienveillants et motivants pour favoriser les apprentissages.
- Développer les compétences émotionnelles et interculturelles des élèves.
- Intégrer la dimension culturelle et le jeu dans les enseignements-apprentissages.

#### DÉROULEMENT

Ce module comporte trois thématiques clefs :

- Les compétences socio-émotionnelles ;
- L'école comme lieu d'émotions positives ;
- Enseigner-apprendre sans violence.

Ces thématiques sont traitées dans des textes théoriques et abordées dans les activités du Kit. Chacune de ces thématiques peut faire l'objet d'une séance d'une ou deux heures selon le déroulement générique décrit ci-dessous.

##### Déroulement de chaque séance :

Démarrer la séance par l'activité de **prise des représentations**. Ensuite réaliser un travail à partir de **textes théoriques** utilisant une des techniques décrites en début du Guide (**L'exposé interactif, La lecture en puzzle, La comparaison de notes personnelles, Citer des applications, Penser-comparer-partager**). Puis, découvrir les activités du Kit en lien avec les thématiques et les simuler. Finaliser avec une **Mise en commun**, explorant une question englobant les objectifs du module. Par exemple : Comment favoriser les apprentissages en classe ? Quelles compétences émotionnelles et interculturelles développer en classe de façon quotidienne ? Comment Intégrer la dimension culturelle et le jeu dans les enseignements-apprentissages ?

# 1. DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

## TEXTE 11 : 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 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 élève 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 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.

Ci-dessous les compétences socio-émotionnelles à acquérir pour construire une culture de la paix :

DOMAINES	COMPÉTENCES
<p><b>CONSCIENCE DE SOI</b></p> <p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégrer les identités personnelles et sociales.</li> <li>• Identifier les atouts personnels, culturels et linguistiques.</li> <li>• Identifier ses émotions.</li> <li>• Faire preuve d'honnêteté et d'intégrité.</li> <li>• Établir des liens entre les sentiments, les valeurs et les pensées.</li> <li>• Examiner les préjugés et les partis pris.</li> <li>• Faire l'expérience de l'efficacité personnelle.</li> <li>• Avoir un état d'esprit de croissance.</li> <li>• Développer des intérêts et un sens du but à atteindre.</li> </ul>
<p><b>GESTION DE SOI</b></p> <p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gérer ses émotions.</li> <li>• Identifier et utiliser des stratégies de gestion du stress.</li> <li>• Faire preuve d'autodiscipline et d'automotivation.</li> <li>• Se fixer des objectifs personnels et collectifs.</li> <li>• Utiliser des compétences en matière de planification et d'organisation.</li> <li>• Faire preuve de courage pour prendre des initiatives.</li> <li>• Faire preuve d'un esprit d'initiative personnel et collectif.</li> </ul>
<p><b>CONSCIENCE SOCIALE</b></p> <p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre le point de vue des autres.</li> <li>• Reconnaître les forces chez les autres.</li> <li>• Faire preuve d'empathie et de compassion.</li> <li>• Se montrer préoccupé-e par les sentiments des autres.</li> <li>• Comprendre et exprimer de la gratitude.</li> <li>• Identifier diverses normes sociales, y compris celles qui sont injustes.</li> <li>• Reconnaître les exigences et les opportunités situationnelles.</li> <li>• Comprendre les influences des organisations et des systèmes sur le comportement.</li> </ul>

### 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.

### LA 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 12 : 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 13 : 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 y pointe 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

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

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 chercheurs 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
<b>La joie/ être content</b>	Leedu welukoi/ leedu ane weli	nukudobu nukurudobu	bininkanin	Ponã,nosẽnã	Idunu;ayo	awajije
<b>La colère</b>	Monne	mõnru	binin	Põfě	ibinu	xomensi
<b>La tristesse</b>	Kpinne bisine	nukusankiraru nukusankunu	bininsari bininsaro	Põsia, noseya/noseja/	ibanuḡe	Wukuku/ wubla

<b>La surprise</b>	Djohol	Subaru	biti	bóśac	iyalenu	ajji
<b>La peur</b>	Kulal	berun benun nandabu	hanburé	Vía	iberu	xesi
<b>La honte</b>	Sintene	sékuru	haawé	wí	itiju	winyá
<b>Le stress</b>	Taayol	Businu busikunu	gabuyo	Sòdèdèè	wahala	noudjèa- kondji

## TEXTE 14 : DÉVELOPPER SON INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE

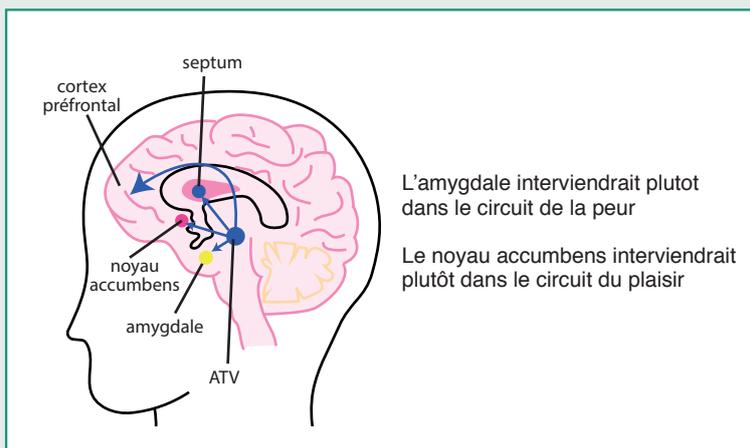
Nous sommes traversés par nos émotions. Nous pouvons les libérer comme on lâcherait une meute de chiens sauvages, en renonçant à toute maîtrise des émotions négatives, en les laissant exploser à la moindre occasion, au détriment du bien-être d'autrui et de sa propre santé mentale. Ou nous pouvons apprendre 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 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 se compose de 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 socioculturels, 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 15 : 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 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 sur le comportement sans juger son responsable...

#### Mieux gérer trop de colère

A faire	A éviter
Diminuez vos causes d'énervement	Laissez s'accumuler les petites contrariétés

Réfléchissez à vos priorités	Pensez que tout est important
Considérez le point de vue de l'autre	Pensez qu'il le fait exprès
Laissez passer une nuit de réflexion	Réagir sur le champs
Restez centré 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
Multiplés	Très diverses (rires, excitation, entrain, agitation...)	À repérer et mémoriser...

## TEXTE 16 : 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 stimuli externes (ex. peur des animaux, peur des autres, peur de certaines situations, etc.) ou des stimuli 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 irréfléchis 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, ou dans cauchemars, terreurs nocturnes.

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

## TEXTE 17 : 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 où l'on est (*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, peu familière ou inconnue.
- **Anxiété:** Etat 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 ci-dessous présente quelques exemples de peurs et les réactions possibles face à celles-ci:

STIMULUS	RÉACTIONS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Réactions innées : peur des animaux, des inconnus, du vide, des hauteurs, de l'obscurité, de l'eau...</li><li>• Réactions culturelles: peur du diable, des sorcières, des vampires...</li><li>• Par l'observation et l'imitation des semblables: les enfants dont les parents ont certaines peurs ont plus de chances de les partager.</li></ul>	Paralysie, fuite, étourdissement, somatisation, crise de panique...

## TEXTE 18 : LE RESSENTI ET L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS

Nos émotions sont presque aussi indispensables que l'eau que l'on boit et 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 des degrés de conscience émotionnelle représenté par le schéma ci-dessous.

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 :

- Certains les subissent, mais sont incapables de les nommer ou les expliquer ;
- Certains se sentent forts parce qu'ils ne ressentent rien, ils sont anesthésiés, coupés de leurs sensations, mais ont alors du mal à reconnaître, voire à accepter les émotions des autres ;
- D'autres 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. », Thomas 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 ;
- Certains sont empathiques, ils 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	Saànè terun	Pilotolo	mondjaya
Tremblement	Diribu ou wassirabu	Guiguiriyô			Tchélol	igbon

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



### ACTIVITÉ 12 : LA CONNAISSANCE DE SOI ET DE L'AUTRE



### ACTIVITÉ 13 : FAIS-MOI PEUR !



### ACTIVITÉ 14 : COMMENT SE MANIFESTE LA PEUR ?



### ACTIVITÉ 15 : JE TRAVERSE MES PEURS



### ACTIVITÉ 16 : ACTIVITÉ MINUTE : NOS ÉMOTIONS

## 2. BOUGER, JOUER ET S'INSPIRER

### TEXTE 19 : 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 acumens 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 maltraitances vécues dans l'enfance ne restent pas seulement gravées 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 « *a 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, attentif aux besoins des élèves.

### TEXTE 20 : 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 vas progresser  
Tu as toutes les qualités pour réussir  
Tu es doué-e  
Tu es solidaire  
Bravo  
Tu as réussi

Tu t'améliores de jour en jour  
Quelle champion-ne !  
Tu fais du bon travail  
Bel effort, continue !  
Super !  
Joli !  
Ne pleure pas, je peux t'aider

Fameux!  
Respire, retrouve le calme  
Je sais que tu en es capable  
C'est beaucoup mieux  
Tu agis comme un-e grand-e  
Tu peux être fier-ère de toi



**ACTIVITÉ 17 : LE CORPS EN MOUVEMENT**

---



**ACTIVITÉ 18 : LES CONTES**

---



**ACTIVITÉ 19 : DES PERSONNES INSPIRANTES**

---



**ACTIVITÉ 20 : ACTIVITÉ MINUTE : LES PROVERBES**

---

## 3. S'ENGAGER POUR LA PAIX

### TEXTE 21 : 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 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 se sente en sécurité, nous devons montrer l'exemple de la non-violence.



### ACTIVITÉ 21 : JEUX DE RÔLE POUR LA PAIX ET LA NON-VIOLENCE



### ACTIVITÉ 22 : JE DIS « NON » À LA VIOLENCE



## MODULE 3

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

Ce troisième module comporte des éléments utiles à l'enseignant-e pour voir les situations de violence et les victimes, comprendre ces situations et agir en faveur de la protection des enfants. Il aborde la thématique de la violence pouvant être infligée à l'enfant à l'école, au sein de la famille ou de la communauté.

#### OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES POUR LES ENSEIGNANT-ES :

- Identifier les signes physiques, psychologiques et comporte-mentaux de maltraitances subies par les enfants, et adopter la posture et les gestes appropriés pour les protéger
- Faire les démarches nécessaires pour signaler et référencer les cas de violence contre les enfants aux autorités
- Protéger les enfants de toute forme de violence à l'école, par la mise en œuvre de mécanismes de prévention de la violence et de protection des victimes.

#### DÉROULEMENT

Ce module comporte quatre thématiques clefs :

- Identifier les signes de violence subies par les enfants à l'école et au sein de la famille ou de la communauté;
- Signaler les violences aux autorités ;
- Référencer les enfants victimes de violence aux services compétents ;
- Créer des mécanismes de prévention de violence et de protection des victimes au sein de l'école.

Chacune de ces thématiques peut faire l'objet d'une séance d'une ou deux heures selon le déroulement générique décrit ci-dessous.

##### Déroulement de chaque séance :

Démarrer la séance par l'activité de **prise des représentations**. Ensuite réaliser un travail à partir de utilisant une des techniques décrites en début du Guide (**L'exposé interactif, La lecture en puzzle, La comparaison de notes personnelles, Citer des applications, Penser-comparer-partager**). Puis, découvrir les activités du Kit en lien avec les thématiques et les simuler. Finaliser avec une **Mise en commun**, explorant une question englobant les objectifs du module. Par exemple : Quels sont les signes physiques, psychologiques et comportementaux de maltraitances subies par les enfants ? Comment écouter et soutenir un enfant victime de violence ? Quelles sont les démarches à faire pour signaler et référencer les cas de violence contre les enfants aux autorités ? Concrètement, quels mécanismes de prévention de la violence et de protection des victimes peuvent être mis en place à l'école ?

Une activité supplémentaire de formation est également prévue dans la thématique 3, dans le but de simuler l'analyse de certains cas graves de violence contre les enfants, d'une part, et d'agir pour les protéger, d'autre part.

# 1. PRÉVENIR LES RISQUES ET FAIRE FACE À LA VIOLENCE

## TEXTE 22 : 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 tenir 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 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 maltraitements tels que :

- **L'exploitation** : toute forme d'emploi de celui-ci pour un travail ou une activité pour un bénéficiaire 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 « différents », pour des raisons injustifiées (origine, couleur de peau, religion, sexe, handicap, apparence physique, etc.). Les enfants dits « sorciers », les enfants porteurs d'un handicap, les enfants albinos, sont stigmatisés et souffrent d'une discrimination qui porte atteinte à leur développement physique et psychique.

## TEXTE 23 : 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 attentifs 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 doit pouvoir : intervenir en amont d'une situation avérée de harcèlement ; être le garant 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 adolescents sont extrêmement sensibles au défaut de cadre structurant donné par les adultes.

COMPORTEMENTS OBSERVÉS	BESOINS SUPPOSÉS	RÉPONSES POSSIBLES
<b>Harcèlement</b> (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).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Communiquez</b> : 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 conseil·ler·ère, un·e travailleur·e social·e ou un·e professionnel·le de la santé mentale.</li> <li>2. <b>Trouvez des moyens adéquats de surmonter les difficultés</b> : 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.</li> <li>3. <b>Questionnez-vous</b> : 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 ?</li> <li>4. <b>Appliquez des sanctions et offrez-lui la possibilité de présenter des excuses</b> : 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.</li> </ol>

## 2. SOUTENIR UN ENFANT VICTIME DE VIOLENCE

### TEXTE 24 : 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 maltraitements ont souvent des difficultés à faire confiance et à se livrer aux autres, d'où le besoin d'une posture soutenante 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 jeune n'entame pas la conversation avec l'adulte au sujet de ce qu'il ou elle ressent, celui-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 enquêteur lorsqu'il 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'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).

## 3. SIGNALER LA MALTRAITANCE

### TEXTE 25 : 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 va, et peut-être obtenir de premières confessions et expliciter à l'enfant que l'on s'inquiète pour lui ou elle. Puis si cela ne suffit pas ou révèle des difficultés familiales parler aux parents et leur demander comment cela se passe à la maison, discuter avec eux et chercher des solutions avec eux. Ensuite si la famille est hostile, il est nécessaire alors d'aller vers le signalement. Ces étapes permettent le respect et la responsabilisation des familles et évitent aussi tous les risques de surinterprétation des comportements des enfants.

#### 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 mineur.



### ACTIVITÉS DE FORMATION

Mettez en scène les saynètes, répondez aux questions individuellement et participez aux discussions en plénière.

#### Saynète 1 : Koffi l'orphelin

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

#### QUESTIONS :

**Vous êtes au courant de cette situation, que faites-vous ?**

- **Quel est le problème ?**
- **Quelles sont les causes de ce problème ?**
- **Quelles sont les conséquences du problème sur l'enfant ?**
- **Quels sont les moyens pour résoudre le problème ? (envisagez tous les moyens, toutes les personnes et stratégies)**
- **Quelle est la solution la plus acceptable, qui a un but positif et qui a plus de chances de marcher ?**

#### Saynète2 : La souffrance d'Awa

Awa est une élève de 13 ans, c'est une très belle jeune fille. Elle vit chez le couple Kéita où elle aide Madame, dans son restaurant, après les cours. Elle dort dans la même chambre que Seydou le fils aîné du couple qui depuis quelques temps, l'agresse sexuellement. Il la menace de mort si elle le dénonce, et Awa garde le silence. Quand il fait nuit, elle n'arrive pas à trouver le sommeil et a très peur.

Le maître ayant constaté qu'Awa dort beaucoup en classe et qu'en plus elle est très angoissée à l'idée de rentrer à la maison

à la fin des cours, s'entretient avec elle : il met la jeune fille en confiance et la rassure. Elle prend courage et lui raconte son problème. Le maître amène Awa à l'hôpital pour des soins et rencontre les parents de Seydou pour discuter du problème.

#### QUESTIONS :

- De quel type de violence Awa est victime ?
- Pourquoi n'arrive-t-elle pas à dénoncer l'auteur des actes dont elle est victime ?
- Comment son maître s'y est pris pour parvenir à faire parler Awa ?
- Comment analysez-vous les mesures prises par l'enseignant ?
- À quelles autres structures aurait-il pu s'adresser ?
- Que feriez-vous à sa place ?
- Comment conseillerez-vous les parents ?
- Que faire pour protéger un enfant contre le harcèlement sexuel ?

### Saynète 3 : Le maître du CM2

Apalo est en classe de CM2. Cette année, il doit présenter l'examen du CEPE et le concours d'entrée en 6ème. Dès le 1er jour de classe, le maître, M. Sah, s'est adressé à tous et toutes les élèves de la classe en ces termes : « notre classe doit avoir le meilleur résultat aux examens de fin d'année ; tous ceux qui n'apprendront pas leurs leçons seront sévèrement punis et je n'hésiterai pas à les chicoter s'ils n'ont pas de bonnes notes dans les devoirs ou ne donnent pas de bonnes réponses aux questions pendant les cours ».

Une fois rentré à la maison, Apalo se confie à sa maman et lui dit qu'il a très peur de retourner à l'école dans la classe du maître tenant le CM2. Sa mère le rassure et va rencontrer le Directeur d'école qui à son tour échange avec le maître de CM2.

#### QUESTIONS :

- Qu'est-ce qui caractérise la relation de cet enseignant envers ses élèves ?
- Que ressentent Apalo et ses camarades ?
- Comment analysez-vous la conduite de l'enseignant à la lumière de la Circulaire 100 de 1962 ?
- Vous êtes témoin des cas des violences des enseignants contre les élèves. Que faites-vous ?

### Saynète 4 : Le calvaire de Maniga

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

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

Maniga a peur et ne se sent plus en sécurité à l'école. Il se fait discret et quelques fois ne sort pas en récréation pour jouer avec ses camarades de classe.

Le Directeur de l'école, ayant constaté que Maniga n'est plus le même, échange avec lui pour connaître les raisons de son comportement.

Après les explications de Maniga, le Directeur convoque les deux enfants dans son bureau pour discuter avec eux.

#### QUESTIONS :

- De quel type de violence Maniga est victime ?
- Quels sont les signes qui ont attiré l'attention du Directeur sur les violences subies par Maniga ?
- Comment analysez-vous la conduite du Directeur ?
- Connaissez-vous d'autres violences entre les élèves à l'école ? Que faites-vous pour les stopper ?
- Selon vous comment protéger les élèves contre les violences à l'école (mesures de protection, de prise en charge et de suivi) ?
- Comment prendre en charge le harcèlement à l'école (victimes-harceleur-témoins) ?

## 4. RÉFÉRENCER LES MALTRAITANCES

### TEXTE 26 : LE RÉFÉRENCIEMENT

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 énumérés 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-riche 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.



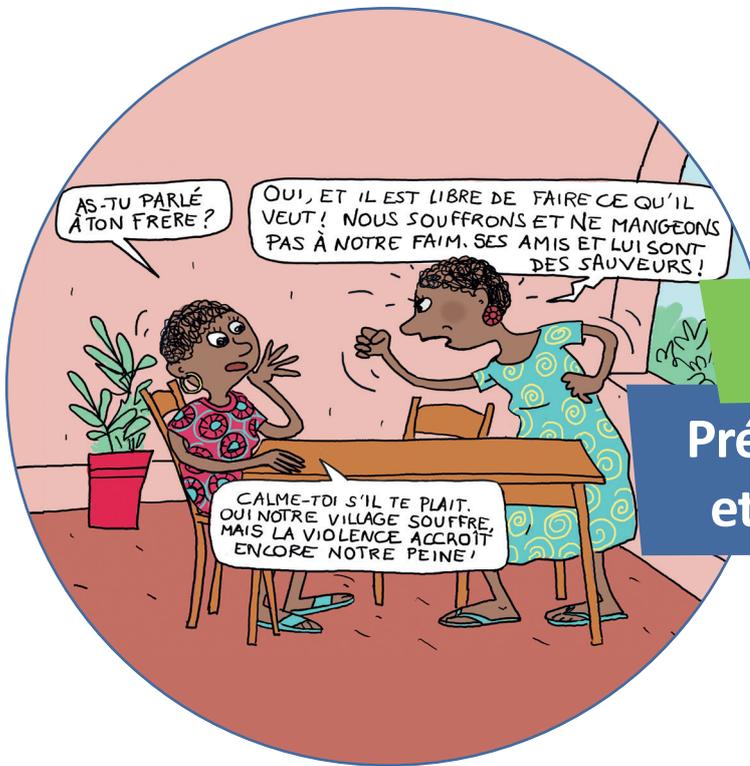
## ACTIVITÉ 23 : DÉCOUVERTE DES NUMÉROS D'URGENCE

---



## ACTIVITÉ 24 : AFFICHES DE CLASSE

---



## MODULE 4

### Prévenir l'extrémisme violent et agir en situation de crise

Ce module fournit des informations utiles concernant l'extrémisme violent.

#### OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES POUR LES ENSEIGNANT·ES :

- Comprendre l'extrémisme violent
- Identifier les signes de radicalisation des jeunes
- S'entraîner à faire face aux attaques de l'extrémisme violent
- Agir avec d'autres acteurs en situation de crise
- Mettre en place la continuité éducative

#### DÉROULEMENT

Ce module comporte quatre thématiques clefs :

- Les causes et les conséquences de l'extrémisme ;
- L'école et la prévention de l'extrémisme violent ;
- Détecter les signes de radicalisation et intervenir ;
- Comment agir en cas d'attaques ?
- Comment assurer la continuité éducative après un attaque ?

Chacune de ces thématiques peut faire l'objet d'une séance d'au moins deux heures selon le déroulement générique décrit ci-dessous.

#### Déroulement de chaque séance :

Démarrer la séance par l'activité de **prise des représentations**. Ensuite réaliser un travail à partir de **textes théoriques** utilisant une des techniques décrites en début du Guide (**L'exposé interactif, La lecture en puzzle, La comparaison de notes personnelles, Citer des applications, Penser-comparer-partager**). Puis, découvrir les activités du Kit en lien avec les thématiques et les simuler. Finaliser avec une **Mise en commun**, explorant une question englobant les objectifs du module. Par exemple : Qu'est-ce que l'extrémisme violent et quels sont les signes de radicalisation des jeunes ? Comment l'école peut aider les élèves à faire face aux attaques de l'extrémisme violent ? Comment agir en situation de crise ? Quel plan peut-on mettre en place pour assurer la continuité éducative après une attaque de l'extrémisme violent ?

Au vu de la gravité des menaces de l'extrémisme violent dans la région, une activité supplémentaire de formation est également prévue dans ce module, dans le but de simuler l'analyse de certains cas graves de violence contre les enfants, d'une part, et d'agir pour les protéger, d'autres parts.

# 1. QU'EST-CE QUE L'EXTRÉMISME VIOLENT ?

## TEXTE 27 : QU'EST-CE QUE L'EXTRÉMISME VIOLENT ?

L'extrémisme violent est défini comme une doctrine qui soutient ou utilise la violence pour des objectifs idéologiques, religieux ou politiques. Il inclut le terrorisme et d'autres formes de violences à caractère politique et sectaire (Rapport du Secrétaire Général de Nations Unies, A/70/826, 2017).

Les 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, etc. Cela nourrit 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 et respecté 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 2011-2016, 33.300 personnes ont perdu la vie à cause de l'extrémisme violent en Afrique.

# 2. PRÉVENIR L'EXTRÉMISME VIOLENT À L'ÉCOLE

## TEXTE 28 : COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE PRÉVENIR L'EXTRÉMISME VIOLENT ?

Pour l'ONU (2015) la prévention de l'extrémisme violent est une obligation des Etats et de tous les citoyennes, citoyens, 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.).

L'école contribue à la prévention de l'extrémisme violent lorsque les enseignements-apprentissages :

- Sont en lien direct avec la vie et que les élèves peuvent réinvestir les apprentissages dans des situations concrètes de la vie
- Renforcent les compétences comportementales et socio-émotionnelles des élèves pouvant contribuer à la coexistence pacifique et à la tolérance.
- Renforcent 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.
- Encouragent les élèves 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.
- Insufflent la participation et l'interaction en classe et renforcent la capacité des élèves à se mettre à la place des

autres (camarades, parents, voisins) pour prévenir les phénomènes négatifs.

Plus largement, en tenant compte des **besoins et des droits des enfants**, l'école 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 relations 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.

## 3. DÉTECTER LES SIGNES DE RADICALISATION ET INTERVENIR

### TEXTE 29 : 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. Exposés à des telles situations, les jeunes peuvent rejoindre les mouvements violents.

Les enseignant-es et les personnes qui travaillent avec des enfants et des jeunes ont la responsabilité pour déceler les premiers signes de radicalisation. Il s'agira de repérer les **changements préoccupants dans le comportement** des enfants et des jeunes et y répondre de manière appropriée. En voici quelques signes (liste non exhaustive) :

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

Ces signes pris séparément, et en tant que tels, ne sont pas nécessairement préoccupants. Il importe d'examiner leur rôle dans les différentes étapes de la vie du ou de la jeune, et les uns par rapport aux autres.

Au sein de l'école, il est possible de disposer des **personnes référentes** qui assument la responsabilité de prévenir les forces de l'ordre lorsque qu'il y a la crainte qu'une personne ne se radicalise de manière violente.

Nous devrions pouvoir agir de la même manière qu'en cas d'accident lorsque nous voyons une personne se radicaliser

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

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

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



## 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 enseignants et des villageois 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 l'on n'aperçoit que leurs yeux ;
- ✓ Portent des pantalons sautés, sale et laissent leur barbe ;
- ✓ Ils sont agités lorsqu'on les rencontre ;
- ✓ Sont armés et portent une grosse couverture sur leur moto ainsi que des drapeaux. Dans cette couverture, sont cachées des armes et sert également de matériel 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 ?

- ✓ Eduquer les enfants de sorte qu'ils respectent et obéissent à leurs parents ;
- ✓ Eviter 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 très aux vêtements des FDS, VDP ou Kolgwéogo.
- ✓ Ne pas afficher son appartenance religieuse ;
- ✓ Eviter d'aller puiser de l'eau très tôt le matin (4h, 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 les portables il faut éviter d'enregistrer un 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. En plus avoir des personnes à même de certifier votre présence dans le village ;
- ✓ Il faut éviter de parler des terroristes en public. Utiliser des pseudonymes pour les désigner.

### COMMENT SE COMPORTEUR 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, un mur, ou un arbre
- ✓ Lorsqu'ils vous posent des questions il faut y répondre sincèrement parce que certains sont cachés et vous encerclent
- ✓ Eviter de les résister sous n'importe quel prétexte
- ✓ Eviter 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 noter :
- ✓ 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 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.

## 4. AGIR EN CAS D'ATTAQUE TERRORISTE

### TEXTE 30 : 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.

## 5. METTRE EN PLACE LA CONTINUITÉ ÉDUCATIVE

### TEXTE 31 : 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 enseignants et toute la communauté à se protéger en cas d'attaque. Il s'agit des 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 enseignants 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 « dangereux »;

- identifier ce que nous pouvons faire et les moyens dont nous disposons et ce que nous ne pouvons pas contrôler;
- savoir 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 : 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 social?
- L'enseignant-e et le ou la directeur-riche 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 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 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/ 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 gardien ?
- 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 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 se font-elles confiance en leurs enseignant·es ?
- Les élèves se font-ils et se font-elles confiance ?
- Quelqu'un d'entre nous a-t-il 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.



## ACTIVITÉ 25 : MES TRÈS GRANDES PEURS, AGIR EN SITUATION D'URGENCE

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 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 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 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-conflituelles.

### **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 senti, les éléments qui la composent : elle opère ainsi en réunissant la réflexion (discernement cognitif) et le senti (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 progressivement 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 sécure 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'extrémisme violent par l'installation de la peur ou de la terreur en tant que moyen de parvenir à une fin (adapté de l'UNESCO, 2017).

### **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.

# BIBLIOGRAPHIE

- André, C. (2005). *Psychologie de la peur: Craintes, angoisses et phobies*. Odile Jacob.
- Armed Conflict Location & Event Data Project. (date). Titre.
- Collet, I. (2015). Faire vite et surtout : le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie* (4), 6–22. <https://riethno.org/wp-content/uploads/2015/05/Faire-vite-et-surtout-le-faire-savoir-Les-interactions-verbales-en-classe-sous-l%E2%80%99influence-du-genre.pdf>
- d'Ansembourg, T. (2001). *Cessez d'être gentil soyez vrai ! Être vrai avec les autres en restant soi-même*. Les Éditions de l'Homme.
- Damasio, A. R. (2017). *L'Ordre étrange des choses : sur la vie, les sentiments et la fabrique de la culture*. Odile Jacob.
- Darwin, C. (1872). *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux*. [« The Expression of the Emotions in Man and Animals »] (trad. de l'anglais par S. Pozzi & R. Benoit). Reinwald.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Graines de Paix. (s. d.). Intelligence émotionnelle. Dans *Graines de Paix - Dictionnaire Consulté le 10 avril 2023*, à l'adresse <https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/intelligence-emotionnelle>
- Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau: De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.houde.2018.01>
- Jones, S. M., & Dindia, K. (2004). A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. *Review of Educational Research*, 74(4), 443–471. <https://doi.org/10.3102/00346543074004443>
- L'internaute. (s. d.). Effroi. Consulté le 22 mars 2023, à l'adresse <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/effroi/>
- Le Robert. Anxiété. Dans *Le Nouveau Petit Robert*.
- Le Robert. Panique. Dans *Le Nouveau Petit Robert*.
- Le Robert. (s. d.a). Inquiétude. Dans *Dictionnaire Le Robert, Dico en ligne*. Consulté le 22 mars 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/inquietude>
- Le Robert. (s. d.b). Terreur. Dans *Dictionnaire Le Robert, Dico en ligne*. Consulté le 22 mars 2023, à l'adresse <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/terreur>
- Leyens, J-P., Yzerbyt, V., Schadron, G. (1996). Stéréotypes et cognition sociale (trad. de l'anglais par G. Schadron). *Psychologie et sciences humaines*, 214, 123-179.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual review of psychology*, 57, 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Mbougou, V. (2006, février 7). Pour ou contre la chicotte ? *Afriki.com*. <https://www.scribbr.fr/category/le-plagiat/>
- ONU. (1999). Déclaration et Programme d'action sur une culture de la paix (A/53/243). <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N99/774/44/PDF/N9977444.pdf?OpenElement>
- ONU. (2015). Plan of Action to Prevent Violent Extremism. [https://www.un.org/sites/www.un.org.counterterrorism/files/plan\\_action.pdf](https://www.un.org/sites/www.un.org.counterterrorism/files/plan_action.pdf)
- ONU. (2017). Rapport du Secrétaire Général des Nations Unies (A/70/826).
- Palama, A., Theurel A. & Gentaz, E. (2017). Le développement des émotions primaires durant l'enfance. *Médecine & Enfance*. [https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/application/files/9315/0634/4237/sept17\\_me\\_sc\\_cogn\\_emotions\\_final.pdf](https://www.unige.ch/fapse/sensori-moteur/application/files/9315/0634/4237/sept17_me_sc_cogn_emotions_final.pdf)
- Rey, B. La discipline en classe. résumé par Pierre Hebrant. (2010) <https://www.calameo.com/books/0011480209fcd-c4ff71c6> / Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant - Éléments de réflexion et d'action*. Action !
- Sander, D., & Scherer, K. R. (2009/2014/2019). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Edwards, L. M., Marques, S. C. (2020). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. (éd. 3). Oxford University Press.
- UNESCO. (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre)
- UNESCO & ONUDC. (2019). Renforcer l'état de droit par l'éducation: guide à l'intention des décideurs politiques <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369860>
- UNIGE. (2017). Le cerveau sous le coup de l'émotion. *Campus*, (129). <https://www.unige.ch/campus/numeros/129/dossier5/>
- UNIGE. (2012). L'épigénétique fait toute la différence. *Campus*, (108). <https://www.unige.ch/campus/numeros/108/recherche2/>
- Wikipédia. (s. d.). Peur. Consulté le 22 mars 2023, à l'adresse <https://fr.wikipedia.org/wiki/Peur>









**Graines de Paix**  
[www.grainesdepaix.org](http://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**

**smartpeace**  
initiatives for peace



MINISTÈRE  
DES ENSEIGNEMENTS  
MATERNEL ET PRIMAIRE  
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN



MINISTÈRE  
DES AFFAIRES SOCIALES  
ET DE LA MICROFINANCE  
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN