

Évaluation externe de l'impact de l'utilisation systématique de la collection *Grandir en Paix* dans un établissement scolaire

Rapport final, St-Maurice, novembre 2017

Marie-Anne Broyon, Zoe Moody & Lirija Namani (HEP-VS)

Sommaire

1. Introduction	2
2. Méthode, échantillon et terrain d'enquête	3
3. Qualité pédagogique et utilisation de la collection <i>Grandir en Paix</i>	6
4. Impact de l'utilisation de la collection <i>Grandir en Paix</i>	11
5. Conclusions et recommandations	16
6. Annexes	18

Évaluation externe de l'impact de l'utilisation systématique de la collection *Grandir en Paix* dans un établissement scolaire

1. Introduction

Ce rapport présente les résultats principaux d'une enquête menée durant l'année scolaire 2016-2017 dans un établissement scolaire du canton de Vaud (commune de Bex) dont neuf classes ont utilisé de manière régulière et systématique les manuels de la collection *Grandir en Paix* produits par l'association Graines de Paix (Ed. Loisirs et Pédagogie). Cette enquête a été mise en place dans le cadre d'un mandat qui nous a été adressé nominalelement en tant qu'expertes et qui a été accepté par la direction de notre institution la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS).

Le premier objectif de ce mandat consiste à **évaluer la qualité pédagogique des deux volumes et leur utilisation possible en contexte scolaire**. L'enquête vise donc à analyser la manière dont les volumes sont intégrés dans un projet pédagogique et dans un projet d'établissement, du point de vue de la direction, à décrire l'appropriation et l'utilisation (prolongements, transferts, etc.) de l'outil par les enseignant-e-s et à examiner la réception des activités pédagogiques par les élèves.

Le deuxième objectif vise à **évaluer l'impact de l'ensemble des activités à différents niveaux** : a) sur l'acquisition et la progression des compétences psychosociales des enfants, du point de vue des enfants, des enseignant-e-s et des parents ; b) sur le climat de classe et la violence, du point de vue des enfants et des enseignant-e-s ; c) sur la capacité des enseignant-e-s à gérer leur classe, du point de vue des enseignant-e-s et de la direction et d) sur la prise de conscience de chacun des comportements valorisés par les activités et à leur donner du sens au cœur d'une culture d'établissement.

En fonction de ces différents objectifs, le rapport est structuré de la manière suivante : après le rappel du mandat dans l'introduction, nous détaillons la méthodologie utilisée, l'échantillon et le terrain d'enquête. Puis, nous présentons une analyse de l'utilisation des deux volumes dans les neuf classes en articulant les données récoltées auprès des différents acteurs concernés. Dans la quatrième partie, nous mobilisons ces données pour mesurer l'impact de l'utilisation du manuel et du projet plus largement sur le climat de classe, la violence et l'acquisition de compétences psychosociales. Quelques recommandations clôturent ce rapport, afin d'ancrer ce projet dans une plus vaste réflexion.

2. Méthode, échantillon et terrain d'enquête

a. Dispositif méthodologique

Considérant la complexité du questionnement, la démarche méthodologique a été développée autour de deux axes principaux. Premièrement, nous avons mis en place une démarche multi-acteurs de façon à pouvoir coordonner plusieurs points de vue, plus ou moins informés, autour de la collection *Grandir en Paix* et son implémentation au sein des écoles de Bex (Objectif 1). Comme l'illustre la figure 1, les enseignant-e-s, les élèves, les parents et la direction d'établissement ont été questionnés dans le cadre de cette

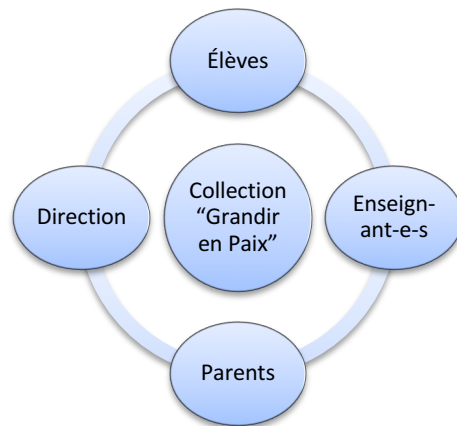


Figure 1: Approche multi-acteurs

Deuxièmement, le design méthodologique a été divisé en trois phases distinctes : a) pré-test b) test c) post test (cf. Figure 2). Ces trois phases permettent d'obtenir des informations à trois moments cruciaux de l'enquête, avant, pendant et après la mise en place des activités. Elles rendent également possible une comparaison entre la situation en début d'année et en fin d'année pour mesurer l'impact de l'utilisation des volumes (Objectif 2).

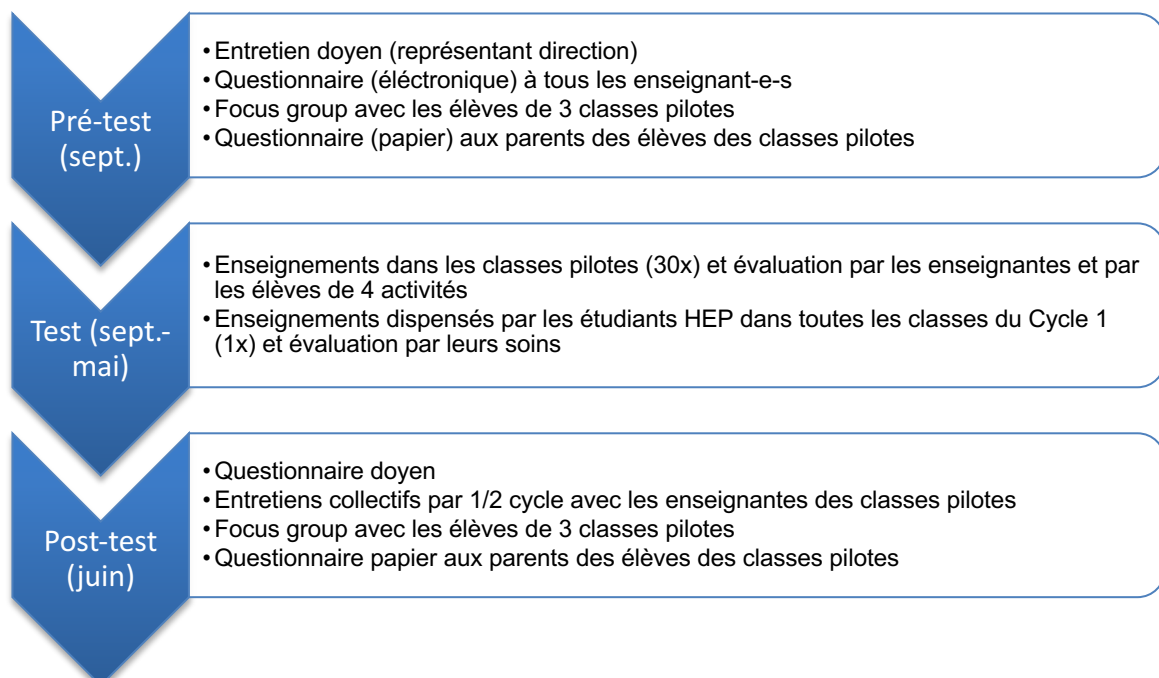


Figure 2: Design méthodologique

Comme le montre la Figure 2, durant le *pré-test*, tous les acteurs concernés ont été interrogés, en utilisant des méthodes appropriées en fonction du nombre de personnes à consulter et du degré d'information souhaité. Un entretien individuel et semi-directif a été mené avec le doyen,

en sa qualité de représentant de la direction, pour comprendre l'organisation des écoles et les attentes de la direction par rapport au projet pédagogique et les liens avec le projet de l'établissement. Un questionnaire électronique a été soumis à l'ensemble du corps enseignant pour évaluer le climat de classe et les compétences psychosociales des élèves (sociales, cognitives et émotionnelles) et connaître quelles sont les compétences qu'ils valorisent ainsi que leurs attentes par rapport à la collection *Grandir en Paix* et au projet. Les parents des élèves des classes pilotes ont quant à eux reçu un questionnaire papier reprenant les aspects liés au climat de classe et aux compétences psychosociales de leurs enfants.¹ Bex étant une commune avec un fort pourcentage de familles issues de la migration ce questionnaire a été traduit dans les langues fortement représentées dans l'établissement scolaire (portugais, albanais et anglais). Finalement, 16 élèves ont été interrogés dans le cadre d'un focus group sur ces deux aspects également.

Durant la phase de *test*, les enseignantes des 9 classes pilotes ont dispensé en moyenne 30 leçons tirées des manuels de la collection *Grandir en Paix*. Elles ont évalué quatre de ces activités à l'aide d'une grille qui leur a été fournie par nos soins et couvrant l'utilisation, l'adaptation, les prolongements et la satisfaction. Les élèves ont également évalué ces quatre activités, au moyen d'un questionnaire de satisfaction (smiley).

Le *post-test* reprenait la logique du pré-test tout en allégeant les parties qui pouvaient l'être pour ne pas créer de lassitude chez les participant-e-s ou en ciblant les personnes qui avaient été concernées directement par la mise en place de ces moyens. Les 16 élèves ont à nouveau été interrogés, dans le cadre d'un focus group. Les parents des élèves concernés par l'utilisation de la collection ont aussi reçu un questionnaire papier quasiment identique au premier. Les enseignantes des classes pilotes ont été les seules à être recontactées par l'équipe de recherche. Elles ont été entendues dans le cadre de deux entretiens collectifs (un par demi-cycle) afin de leur donner la parole sur l'utilisation de la méthode, sa réception par les élèves et que les avis puissent être confrontés aux expériences de leurs collègues. Le doyen a, pour sa part, répondu par écrit à une série de questions concernant le projet, son déroulement et sa réception par les différents acteurs concernés, le contexte de l'école étant bien connu des chercheuses à ce stade.

b. Echantillon

Le tableau 1 donne un aperçu de la population de cette enquête, au regard des personnes impliquées dans ce projet pédagogique et des écoles de la commune de Bex.

Tableau 1 : Echantillon et population

	Echantillon (répondant-e-s à l'enquête)		Population Impliqués dans le projet / Total
	Pré-test	Post-test	
Direction	1	1	1 / 3
Enseignant-e-s	46	9 ²	11 / 100
Elèves	16	16	182 / env. 950
Parents (1 questionnaire par élève)	127	84	182 / env. 750

¹ La distribution et la récolte des questionnaires ont été gérées par les enseignantes des classes pilotes, les élèves fonctionnant comme messagers.

² Seules les neuf enseignantes des classes pilotes ayant utilisé *Grandir en Paix* ont été sollicitées à participer au post-test.

c. Terrain d'enquête

Le projet d'utilisation de la collection *Grandir en Paix* dans les écoles de Bex s'ancre dans un contexte plus large qu'il convient de détailler ici, sur la base des informations qui nous ont été communiquées par le Doyen (pré-test) et d'éléments évoqués par les enseignantes lors du post-test. Premièrement, il faut noter que les écoles de Bex comptent parmi leurs élèves beaucoup d'enfants issus de familles qui ont un parcours migratoire, souvent difficile aux dires du Doyen et à bas revenu dont soixante enfants qui viennent du centre EVAM (Etablissement vaudois d'accueil des migrants). Une enseignante évoque aussi la particularité de ces parcours :

Il ne faut pas oublier qu'à Bex on a des enfants qui sont non seulement non francophones mais qui ont vécu des débuts de vie très difficiles avec des actes innommables aussi il est très difficile de travailler avec ces enfants-là.

L'accueil des élèves issus de la migration implique une structure relativement conséquente : au primaire, il y a trois temps pleins en sus du français intensif pour les degrés de 3-4-5-6.³ Ces classes ont des petits effectifs (maximum 10 élèves) et un horaire spécifique avec des activités hors cadre qui permettent aux élèves d'approprier le système scolaire local. Les élèves y restent entre six mois et une année au maximum. Dès que la maîtrise de la langue est suffisante et que l'enfant a saisi les enjeux de son métier d'élève, la transition en classe régulière est organisée. Il y a aussi une enseignante à 70% qui anime un groupe d'accueil et qui accompagne la transition entre la classe d'accueil (français intensif) et la classe ordinaire.

Deuxièmement, considérant ce contexte particulier, les écoles de Bex ont mis en place un projet d'établissement qui dure depuis 15 ans déjà. Ce projet, intitulé *Se connaître, se reconnaître*, promeut une culture du dialogue entre les élèves, entre professionnels et avec la communauté. Ce projet a pris des formes différentes au fil du temps, mais demeure le cadre général pour toute action entreprise dans les écoles, y compris le projet *Grandir en Paix*.

Le principe central est de « *travailler sur soi pour ensuite renforcer le collectif (se connaître et se reconnaître)* ». Un des axes de développement du projet est de rapprocher et de responsabiliser les élèves plus âgés envers les plus jeunes avec des activités de médiation par les pairs, ou de lecture des plus grands aux plus petits. Pour les enseignant-e-s, le Doyen insiste sur le fait qu'il tente de « *vraiment pousser les enseignant-e-s et les équipes pédagogiques à prendre en compte chaque problématique au niveau individuel* » et à en discuter avec les personnes ressources (médiateurs, infirmière, membres de la direction, des psychologues, les membres des PPLS). Diverses commissions migration, groupe santé sont aussi en fonction organisant des présentations-conférences mais surtout jouant le rôle de pôle de compétence pour les problématiques liées aux questions dont elles sont en charge. C'est d'ailleurs le groupe santé qui coordonne le projet *Grandir en Paix*.

Finalement, le dialogue constant avec les familles et la communauté est fortement soutenu. Comme requis par la loi cantonale, les écoles de Bex disposent d'un Conseil d'établissement, qui est un espace de dialogue avec la communauté. Ce conseil est composé de 12 personnes et est subdivisé en 4/4 : ¼ de membre de politique, membre de l'établissement scolaire,

³ A noter que le fait de proposer un accueil spécifique aux degrés 3 et 4 nécessite une dérogation cantonale, c'est donc une particularité liée au contexte.

société civile et parents. Trois parents d'élèves y siègent comme représentants. En ce qui concerne les familles issues de la migration, le doyen précise que le budget d'interprète et traducteur est illimité : « *on insiste pour que les choses soient bien expliquées et bien dites* ».

Le troisième et dernier élément de contexte à prendre en considération est le fait que peu d'actions visaient le primaire alors que récemment les écoles de Bex ont assisté au regroupement de toutes les classes du primaire dans un seul bâtiment. Cela a engendré des tensions notamment dans le préau :

Je me dis maintenant que 50% de la raison de ces tensions étaient dû à un préau trop petit. Les enfants avaient l'habitude d'en avoir un beaucoup plus grand [...] Comme on a juste après des terrains multi sport qui ont été inaugurés, on a pu les ouvrir, du coup il y avait plus d'espace et moins de tensions.

Le 50% restant devait néanmoins être géré. Le Doyen évoque « *depuis 6 mois une année de la méfiance de certains parents* » ainsi que des injures à répétition qui deviennent des moqueries et du harcèlement, « *c'est le plus gênant* ». Le projet *Grandir en Paix*, prévu pour le primaire arrive au bon moment pour travailler sur le climat de classe dans les degrés primaires et améliorer le climat d'établissement plus globalement. C'est aussi pour le Doyen, le moyen de prévenir certaines problématiques de violence ou de harcèlement qui perdurent jusqu'au Cycle 2.

J'ai l'impression que c'est une approche bien construite et bien planifiée. J'ai bon espoir à ce qu'il y ait un apport important pour ces enfants. [...] Au sein des classes qu'on puisse vivre ensemble en meilleure intelligence et qu'il y ait des répercussions sur la vie du préau. Plus tard, en 5-6-7-8 qu'on puisse avoir moins de harcèlement.

3. Qualité pédagogique et utilisation de la collection *Grandir en Paix*

Globalement, il apparaît que la collection *Grandir en Paix* peut servir de base commune de travail pour développer un projet d'établissement sur le "bien vivre ensemble". La qualité pédagogique des volumes y est pour beaucoup : les démarches méthodologiques sont suffisamment explicites, détaillées et complètes d'une part, tout en étant variées et adaptables d'autre part, pour que plusieurs enseignant-e-s puissent s'y investir pleinement en prenant les libertés pédagogiques qu'ils jugent nécessaires. La formation à la collection des enseignant-e-s peut demeurer basique, sa prise en mains étant aisée.

a. Lien avec le projet d'établissement préexistant

Lors du pré-test, le Doyen montre bien comment l'utilisation systématique de la collection *Grandir en Paix* s'ancre dans le projet de cet établissement scolaire qui fait face à une grande diversité d'élèves :

Cela rentre toujours dans l'idée de travailler sur soi pour ensuite renforcer le collectif (se connaître et se reconnaître). [...] Pouvoir s'identifier, pouvoir donner comme information : je reconnais chez toi ces qualités, et c'est comme ça qu'on va faire connaissance, qu'on va tirer le meilleur de notre entente et le fait d'être réuni. Oui, dans ce que j'ai pu voir du matériel, cette approche progressive qui est de parler de soi pour pouvoir ensuite renforcer le collectif. Se connaître individuellement pour ensuite se projeter en tant que groupe.

La direction n'avait qu'un seul objectif explicite par rapport à ce projet : « *que les enseignantes arrivent à tenir leur engagement en menant les 28 activités plus ou moins dans les délais. Ça serait déjà pas mal !* ». A l'issue de cette année pilote, elle se disait donc satisfaite que les neuf classes pilotes soient parvenues à mener toutes les activités à bien.

En matière de prolongements, le doyen indique qu'il serait favorable à sélectionner sept activités incontournables pour chaque demi-cycle (1-2 et 3-4) et de faire en sorte que tous les enseignant-e-s puissent les dispenser durant l'année. Il pense que ce serait le moyen de s'assurer que tous les enseignant-e-s et toutes les classes soient concerné-e-s par cette approche, avec des outils concrets à disposition. Il propose également de mettre en place un café-rencontre mensuel afin que les enseignant-e-s puissent partager leurs expériences. Toutes ces pistes soulignent l'importance d'impliquer un maximum de classes pour que ces enseignements aient un réel impact sur le climat et *in fine* la culture d'établissement.

b. Utilisation des manuels

La plupart des enseignantes ont réalisé une vingtaine d'activités avec leurs élèves (22-23 activités) sur les 28 à disposition. Généralement, elles les ont effectuées dans l'ordre du manuel, à l'exception des enseignantes de 1-2P qui ont pris les saisons en considération. Une seule enseignante a travaillé toutes les activités mais rapidement et donc parfois de manière superficielle, au détriment d'autres aspects de la vie de classe. Une autre n'a intentionnellement pas réalisé toutes les activités du manuel car elle préférerait reprendre certaines d'entre elles, pour les approfondir.

Concrètement, les activités ont été intégrées de manière non systématique à la grille horaire : dans les cours d'histoire biblique, français, environnement, dessin, en s'assurant que les élèves qui nécessitent des cours de soutien ne soient pas toujours absents. Les activités n'ont par contre pas été traitées de manière interdisciplinaire, les enseignantes (3-4P) disent ne pas suffisamment connaître la méthode pour ce faire. Une certaine transversalité est toutefois à relever puisque quelques activités ont été implémentées dans les classes de manière permanente : la boîte à soucis, les bracelets (choix des élèves pour le travail en groupe) et le rituel des émotions pratiqué tous les jours par une enseignante de 1-2P. De plus, les éléments travaillés avec la collection sont fréquemment réactivés lors d'incidents/incivilités qui nécessitent un rappel des règles.

De manière générale, les enseignantes indiquent avoir dépensé une grande énergie pour préparer les activités et les adapter au groupe-classe. Par exemple, une enseignante de 3-4P a décidé de valoriser plus le message et les valeurs abordées que la manière d'y arriver en évitant de faire écrire aux élèves eux-mêmes et en le faisant elle sur un transparent. Les enseignantes de 1-2P semblent avoir pris plus de liberté surtout avec le matériel (bracelets = étiquettes, activité menée à l'extérieur plutôt qu'à l'intérieur, utiliser de la musique au lieu des états de l'eau, une enseignante de 1-2P a remplacé le livre du secret par une autre histoire).

Paradoxalement, les enseignantes affirment ne pas avoir différencié au sein du groupe-classe. Elles n'ont pas non plus proposé d'activités d'approfondissement. En ce qui concerne le livret de l'élève, presque toutes les enseignantes ont demandé aux élèves de les laisser en classe. Certaines craignaient de les retrouver abimés ou de ne pas pouvoir les récupérer du tout. Une enseignante de 1-2P évoque une inquiétude autour du soutien qui peut être offert aux élèves à la maison : si des parents ne sont « *pas preneurs* » et d'autres « *très preneurs* », cela

comporte le risque d'« *augmenter les différences entre les enfants* ». De manière intéressante, une collègue des mêmes degrés ayant laissé le livret sortir de la classe indique que « *certaines activités ont été faites avec les grands frères et sœurs dans les familles issues de la migration* ». Concrètement, les questionnaires aux parents montrent que ceux-ci n'ont pas eu accès à la collection *Grandir en Paix*, ce qui entre en contradiction avec les objectifs de cette collection comme avec la politique globale de l'établissement telle que présentée par le Doyen au point 2.c.

Lorsque les enseignantes sont questionnées sur les aspects de gestion de classe dans le cadre de l'utilisation de la méthode ainsi que la manière d'accueillir des informations potentiellement problématiques sur un plan émotionnel ou de l'ordre des confidences, les enseignantes de 1-2P évoquent principalement la difficulté de sortir d'une logique de répétition, car les enfants ont tendance à se rallier à l'avis des autres. En 3-4P, une enseignante remarque que les messages lui sont systématiquement destinés. De manière générale, il apparaît qu'il y a beaucoup de situations où les enfants parlent du divorce de leurs parents et que les difficultés de gestion de classe apparaissent surtout en lien avec la récréation.

Idéalement, la majorité des enseignantes pensent que les activités des manuels *Grandir en Paix* devraient être choisies en fonction des besoins de la classe (climat de classe), histoire de « *pouvoir piocher dedans* » plutôt que de suivre l'ordre des activités dans les deux volumes. Une enseignante de 3-4P trouve quant à elle que les volumes sont conçus de manière progressive et qu'il est important de faire toutes les activités avec les élèves. Comme mentionné ci-dessus, le doyen serait favorable à sélectionner sept activités et de les rendre obligatoires pour chaque demi-cycle. Il souhaiterait proposer des espaces d'échange pour accompagner cette implémentation. Ces échanges pourraient s'avérer fructueux considérant les différences de perception des enjeux de la collection relevés lors des entretiens collectifs avec les enseignant-e-s. Selon le parcours pratique ou théorique des enseignant-e-s, les intentions pédagogiques et les orientations ne sont pas nécessairement les mêmes. La confrontation de ces perceptions pourrait donner lieu à ces débats riches pour l'ajustement de l'utilisation des volumes au contexte particulier de l'établissement.

c. Qualité pédagogique des volumes

De manière générale, la qualité pédagogique des deux volumes est relevée par les enseignantes comme par le Doyen :

J'ai un point de vue positif dans ce qui est amené. [...] dans l'approche Graines de Paix, il y a du clé en main ! Le clé en main fait que très vite on va dans le faire et sur le quoi faire (du type : combien il me faut de photocopies, quelles couleurs, etc.). [...] Je sais qu'il y avait une grande attente de la part des enseignantes d'avoir du matériel clé en main. (pré-test)

Durant le post-test, une enseignante de 1-2P rapporte qu'elle était très heureuse de pouvoir tester un moyen qui met la focale sur les émotions des enfants, au-delà du fait qu'elle « *aime bien travailler sur ça* » cela lui permet surtout d'enrichir les rituels habituellement mis en place dans sa classe. Une autre apprécie particulièrement le caractère graduel et systématique du cheminement que propose la collection *Grandir en Paix* : « *la méthode est intéressante car elle est progressive* ». Finalement, toutes relèvent la facilité de prise en main de la collection, son caractère original et varié, même si elles jugent avoir passé beaucoup de temps à préparer les activités.

Le Tableau 3 donne un aperçu détaillé des forces et faiblesses des deux volumes de la collection, dans le cadre de leur utilisation régulière en classe et comme base pour un projet d'établissement, sur la base des évaluations des enseignantes et de leurs retours lors des entretiens collectifs.⁴ Il est intéressant de noter que souvent, un aspect qui paraît négatif peut aussi être perçu comme une force de la collection par une autre enseignante et inversement. Il convient donc de lire ce tableau de manière nuancée en y relevant des pistes d'amélioration et de renforcement.

Tableau 2: Forces et faiblesses de la collection du point de vue des enseignantes

Aspects positifs	Aspects négatifs
Les activités répondent aux finalités et aux objectifs du PER, de plus elles couvrent « <i>des aspects que l'on ne va pas forcément travailler</i> ».	Volume 1 : les activités sont parfois trop compliquées et du coup seuls les élèves ayant de la facilité sont sollicités. Volume 2 : certaines activités sont trop scolaires et comportent beaucoup trop d'écrit, certaines activités sont longues. Or, les élèves participent bien quand ils peuvent être plus actifs.
Les activités sont variées et provoquent des moments de partage et de réflexion. Le collectif peut être très bénéfique pour les élèves en difficulté.	Volume 1 : il y a trop de moments en collectif dans un contexte de diversité marquée, les élèves non francophones se désinvestissent et d'autres monopolisent la parole. Volume 2 : la notion de coopération n'est pas encore acquise à cet âge.
Bonne adéquation entre le contenu du matériel pédagogique et le visuel.	
Les indications données dans le manuel permettent de mener l'activité de manière efficace (même par des personnes qui n'ont pas été formées) et les pistes de réflexion théoriques sont utiles.	
La collection permet le développement de l'expression, notamment des émotions.	
La collection permet de développer le vocabulaire des enfants (beaucoup de nouveaux mots).	Le vocabulaire pose problème : les adjectifs ne sont pas adéquats en début d'année pour les élèves en début de demi-cycle. Dans le Volume 1, il y a trop de vocabulaire nouveau, « on perd du temps à expliquer chaque mot ». Le contenu est abstrait et trop éloigné des préoccupations des élèves. Encore plus difficile pour les élèves allophones.
Collection qui permet une progression dans les apprentissages.	
Les transferts par les élèves dans d'autres contextes sont aisés car les thématiques sont marquantes.	Le transfert est souvent suggéré par l'enseignante. Aussi, il est parfois difficile en présence d'autres élèves que ceux de sa classe car « <i>on ne les connaît pas</i> » (ex. la récréation).
La collection permet de répondre différemment à certains problèmes rencontrés par des élèves.	La différenciation n'a pas été investie par les enseignantes, une indique qu'il est difficile d'adapter les activités sauf en quantité. Les étudiants de la HEP-VS l'ont par contre fait avec succès.

⁴ Pour rappel, l'évaluation des activités ayant déjà été réalisé ultérieurement, la focale est donc placée sur la cohérence générale de ces activités, les unes par rapport aux autres et sur les commentaires d'ordre généraux, transversaux à toutes ces activités.

d. Réception par les élèves

Les activités pédagogiques ont été globalement appréciées par les élèves. Parmi les activités mentionnées lors des entretiens post-test figurent la Boîte à soucis (évoquée par tous élèves de 4P), le Secret de la planète (une mention en 3P) et les histoires (une mention en 3P) qui sont « *chouettes (...) surtout quand c'est la maîtresse qui lit* ». Les enseignantes relèvent aussi le succès de l'activité du bracelet en 1-2P, laquelle est « *souvent redemandée* » par les élèves, et de celle des émotions.

Lorsque les élèves de 4P évoquent la boîte à soucis dans laquelle ils peuvent mettre un billet, ils relèvent que « *c'est nouveau dans la classe* » et qu'il y a un coin dédié à cette activité. Ils aiment bien utiliser la boîte et trouvent son impact positif. Tous indiquent apprécier de pouvoir plus s'exprimer entre eux et travailler en groupe.

Pour une élève de 4P la collection *Grandir en Paix* est « *pratique* » et « *ça aide à résoudre les conflits* ». Un autre trouve au contraire les techniques de résolution de conflit inefficaces : « *A chaque fois, j'essaie de prendre les techniques pour résoudre des conflits mais ça ne marche jamais* », il retient « *partir ailleurs, pour qu'ils arrêtent de m'embêter, à chaque fois, ils reviennent* ». Un autre élève rétorque qu'il a essayé la méthode de « *discuter* » et que cela marche. Le fait de pouvoir transférer un outil efficace apparaît être un facteur d'appréciation pour les élèves, de même que pour les enseignantes.

Les enseignantes relèvent d'ailleurs qu'il est plus aisé de faire appel à des compétences psychosociales lorsqu'elles ont été explicitement travaillées en classe (vs. uniquement évoquées), ce que permet la collection. Une enseignante relate le cas de la course d'école pendant laquelle un accompagnant a remarqué que quelque chose avait été travaillé lorsqu'elle a fait recours à une histoire de la collection (le lapin blanc) pour faire face à un conflit naissant :

Je trouvais intéressant chaque fois qu'il y avait un événement particulier dans la classe ou hors de la classe, pendant la récréation, de pouvoir faire allusion à un thème qu'on avait déjà fait, là ils captaient direct ; on savait de quoi on causait. Parce qu'en temps ordinaire on prêche dans le vide, on n'a rien construit avant, bon par rien, forcément pas rien, mais on voyait une petite lumière dans leurs yeux et c'était satisfaisant. On sentait qu'on construisait, qu'on bâtissait quelque chose, cela c'était bien.

L'aspect ludique est fréquemment relevé comme un aspect positif : « *C'est bien, et des fois il y a des jeux que j'aime beaucoup* ». Tous les élèves n'apprécient pas de la même manière le côté « *facile* » de certaines activités. Pour un élève de 4P redoublant, c'était agréable. A l'inverse une élève en 3P indique : « *je faisais tout et après je m'ennuyais* », elle venait donc en aide à ses camarades quand elle avait fini. D'autres élèves racontent que dans une activité (secret de la planète) dans laquelle l'enseignante a mis en concurrence les garçons et les filles « *c'était long* » parce que « *c'est tout le temps les garçons qui faisaient juste et on perdait du temps* ». Un autre précise que les groupes « *n'allaient pas à la même vitesse* ». Il apparaît qu'un dispositif de différenciation aurait pu être souhaitable.

Certains élèves (principalement en 3P) ne trouvent pas leur compte dans les activités de la collection. Un élève quelque peu atypique n'a pas aimé certaines activités qu'il juge « *pas intéressantes, pas chouettes* ». Une autre fille dit qu'elle n'aimait pas lire.

Les enseignantes de 1-2P disent que les activités du livret ont été appréciées des élèves à cause du design et parce que les activités du cahier ne sont jamais longues. En 3P un élève apprécie le fait que « *le cahier, cela se fait vite, mais il y a beaucoup de pages* ».

Finalement, nous constatons un effet « *genre* » dans les réponses : les filles semblent plus enthousiastes que les garçons, plus attentives, plus intéressées et plus précises dans les réponses qu'elles donnent, tous degrés confondus. Les filles de 2P et 4P indiquent même avoir tout aimé dans la collection. Les garçons sont plus critiques à l'exception de ceux qui constatent que les outils sont efficaces en cas de conflit.

Les parents se sont peu prononcés sur les activités, notamment lié au fait que leur accès au projet était limité (cahier resté à l'école). Deux remarques du post-test peuvent toutefois être relevées : « *Que tout continue comme ça, c'est super !* » et « *Il faut espérer que les élèves retiennent ce qu'ils ont appris et qu'ils adoptent un comportement correct en grandissant* ».

4. Impact de l'utilisation de la collection *Grandir en Paix*

De manière générale, il peut être noté que l'utilisation systématique de la collection *Grandir en Paix* dans le cadre d'un projet d'établissement permet le développement de compétences psychosociales chez les élèves et de compétences professionnelles chez les enseignant-e-s. Elle renforce l'évolution positive du climat scolaire et le développement d'une culture d'établissement. Ces deux derniers points sont à nuancer dans le contexte de cette évaluation puisque toutes les classes n'ont pas été impliquées ; les incivilités et autres conflits n'ont donc pas été influencés dans les espaces communs tels que le préau.

a. Compétences psychosociales des élèves

Les enseignantes de 1-2P notent une grande évolution en matière de compétences psychosociales (émotionnelles, sociales, cognitives). Elles indiquent que certains élèves ont développé une capacité à s'exprimer plus facilement : « *les élèves ont appris à verbaliser* » ou à communiquer autour de leur colère. D'autres commencent à « *dépasser leur timidité* » : une enseignante donne l'exemple d'une élève qui s'exprime désormais lors de l'activité sur les émotions qui a souvent été reprise.

Les enseignantes de 1-2P indiquent qu'il est néanmoins difficile d'imputer totalement cette évolution à l'utilisation de la collection car « *ils ont aussi muri cette année* ». D'ailleurs, le travail des compétences psychosociales est considéré par ces enseignantes comme leur travail quotidien « *on est obligé d'y revenir tout le temps, c'est le fil rouge de la journée* ». Paradoxalement, une enseignante indique que les élèves n'ont suivi qu'une fois ces enseignements et se prend donc à rêver que le projet soit poursuivi dans les autres cycles « *en y remettant des couches, on peut rêver d'avoir des adultes un peu plus attentifs aux autres ayant une conscience un peu plus élargie* ».

Pour une enseignante de 1-2P la collection *Grandir en paix* permet surtout de développer une capacité « à parler plutôt qu'à réagir », elle met l'accent sur l'expression, notamment des émotions. À sa collègue de 3-4P de compléter :

Mais je trouve qu'on le sentait aussi vis-à-vis aux autres classes qui ne faisaient pas le projet. Des fois, j'ai senti des différences où ils avaient moins l'habitude de verbaliser, comme tu le dis plus vite tout dans les coups, c'était plus vite directement dans les coups, dans la violence. Et je voyais qu'ils [les élèves des classes pilotes] disaient : 'il s'est passé ça'. Cela partait dans l'expression des sentiments plutôt que de la garder à l'intérieur.

D'après les enseignantes, la collection permet aussi de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent, sur ce qu'il leur arrive, une enseignante de 3-4P explique : « *la gestion du stress, je trouve qu'ils verbalisaient bien : 'là je me sens tout stressé, je me sens pas bien'. Ils ont pas mal parlé en 'je' une compétence sociale importante pour vivre avec les autres* ».

Certaines activités ont ouvert un espace de dialogue. Souvent les enfants parlent du divorce de leurs parents : « *c'est une petite soupape où ils peuvent poser leur sac trop lourd* ». Une élève très sérieuse de manière générale « *on en sait peu sur elle* » a fait part, dans la boîte à soucis, de ses problèmes relationnels avec ses parents dont elle ne parvenait pas à parler avec eux et qui impactaient sa santé « *mais après que faire avec cela* » se demande l'enseignante.

Il ressort que la collection permet aussi aux élèves d'apprendre à mieux se connaître soi-même. Une enseignante indique que l'activité des compliments transforme les élèves physiquement ; après l'activité des encouragements, certains élèves disaient : « *je me sens fort* », « *je me sens intelligente* ».

Outre un travail régulier sur les émotions qui porte ses fruits, la collection invite aussi les élèves à « *se pencher sur l'autre* », à se décentrer. Une enseignante indique que les élèves les plus matures (en 4P) « *arrivent à avoir de l'empathie* ». Mais il apparaît que des comportements très proches de l'empathie ont été développés dans tous les degrés. Les enseignantes relèvent que les élèves se sont montrés très respectueux et à l'écoute lorsque des élèves ont évoqué des événements douloureux pour eux : par exemple une élève qui raconte que sa maman va pleurer dans sa chambre quand elle se fait gronder par le papa ou un élève qui a expliqué que son papa est en prison. Ils ont donc en tous les cas partiellement compris/perçu les émotions de leurs camarades dans ces situations.

Ces compétences sociales se retrouvent d'ailleurs dans l'évolution notée par une majorité d'enseignantes dans la gestion des conflits qui émergent dans la cour de récréation. Un élève violent a été conseillé par ses camarades avec beaucoup de bienveillance : lorsqu'il les tapait, ils lui suggéraient d'autres manières d'interagir. Un cas similaire a été observé dans une autre classe, où les élèves cherchaient des solutions pour un élève qui fabulait passablement. Depuis, ils viennent dire à la maîtresse quand il se comporte bien à la récréation, étant capables d'identifier ses points positifs.

D'après les enseignantes, les progrès sont de manière générale moins marqués sur le plan cognitif. Elles trouvent que la pensée critique, l'auto-évaluation et l'autorégulation demeurent difficiles, surtout en 1-2 voire 3P. Pourtant, certains récits d'enseignantes indiquent que le développement d'un regard critique et la capacité de changer d'avis en fonction du contexte peut être lié à l'utilisation de la collection. Une enseignante relate par exemple qu'un élève lui

a fait prendre conscience de certaines qualités d'un camarade, il lui a fait changer de regard sur lui. Un autre élève face à son camarade très agressif a pris une posture analytique et régulé l'interaction : « *moi je pense que tu manques d'éducation* ».

Aussi, les élèves de 3-4P ont, selon les enseignantes, toujours passablement de peine à se taire et à vraiment écouter l'autre, ce qui n'a pas été observé par les chercheuses dans le contexte du focus group et ne résonne pas forcément avec les éléments relevés par les enseignantes elles-mêmes concernant le respect et l'écoute de problématiques évoquées par leur camarade.

Les enseignantes indiquent qu'entrer dans le débat est encore très compliqué pour les élèves : « *ils ont tendance à se rallier à l'avis des autres* ». Et paradoxalement, les enseignantes de 3-4P apprécient le fait qu'un ou deux élèves de 4^e développent ces compétences plus facilement peuvent agir comme « *locomotives* » et que « *cela fait effet boule de neige* ». Il apparaît donc que ce ralliement observé par les enseignantes relève davantage des débuts d'une décentration cognitive, au sens piagétien du terme, d'une capacité à entendre un avis, à l'assimiler puis à l'intégrer en le faisant plus ou moins évoluer (échange social et structuration individuelle en vue du développement de la pensée logique). Ces étapes de développement ne semblent pas être reconnues par les enseignantes.

Elles ne semblent pas non plus considérer le contexte comme influençant le développement de ces compétences cognitives puisqu'elles indiquent qu'en matière de pensée critique généralement les élèves « *n'ont pas d'idées* ». Pourtant, ils paraissent avoir de nombreuses idées à expérimenter lorsqu'il s'agit de la gestion des relations sociales comme évoqué ci-dessus. Prenons encore l'exemple d'une fillette de 3P qui explique avec réflexivité dans le focus group comment elle s'y prend pour se faire des ami-e-s et pour reconquérir des ami-e-s avec qui elle est fâchée montrant que pour avoir des amis, il faut être proactif. Peut-être que les thématiques sur lesquelles les élèves sont invités à avoir un regard critique sont trop éloignées de leur quotidien et de leurs préoccupations, peut-être n'ont-ils simplement pas les connaissances nécessaires.

Finalement, le lien avec la maison est problématisé par les enseignantes. Certaines trouvent que l'évolution en matière d'acquisition de compétences psychosociales est plus marquée chez les élèves « *qui vont bien* » que chez les élèves qui ont des difficultés à l'école ou la maison. Une enseignante précise « *nous on peut leur donner des pistes mais après il peut se passer d'autres choses à la maison, il est important de pas créer un conflit de loyauté avec la maison* ». Elle souligne toutefois que la collection est intéressante car elle est progressive et permet d'entrer pas à pas dans une culture à l'interface entre le domicile et le monde scolaire.

b. Climat scolaire, gestion de classe et incivilités

L'évolution du climat scolaire est perçue différemment en fonction des acteurs, lesquels mettent la focale sur des aspects distincts, d'une part en lien avec leur statut et d'autre part, parce que les outils de la recherche les y invitent. On constate donc que le doyen se base sur les signalements ou échos à la direction, les enseignantes analysent principalement les relations entre élèves, les parents relatent les problématiques individuelles rencontrées par leurs enfants et les élèves eux-mêmes se centrent sur comment ils se sentent. Ces différentes perspectives doivent donc être croisées pour permettre de prendre la mesure de l'évolution du climat scolaire qui de manière générale semble avoir évolué positivement au cours de l'année

2016-17. Par contre, tous les enquêtés font état d'enjeux sérieux liés à la cour de récréation dans laquelle la loi du plus fort est encore d'actualité.

Du point de vue de la direction, le Doyen juge « *l'atmosphère ambiante en 1 à 6 saine* » même s'il lui est difficile de déterminer si celle-ci est dû à la mise en place du projet *Grandir en Paix* :

Avec l'arrivée d'une nouvelle Directrice depuis le mois de janvier 2017 et d'une nouvelle doyenne au primaire depuis octobre 2016, il est difficile de dire si l'atmosphère actuelle est due à la mise en place du projet 'Grandir en Paix'. (Post-test)

Les enseignantes relèvent quant à elles plusieurs aspects liés au développement de compétences sociales qui influencent positivement le climat de classe et présentés ci-dessus (point a) : 1) bienveillance, 2) écoute, 3) respect, 4) meilleure gestion des conflits.

Du point de vue des élèves interrogés et en comparant les réponses données lors du pré-test (septembre 16) et du post-test (mai 17), il peut être noté que si quelques-uns d'entre eux n'aimaient pas l'école lors en septembre, ils affirment tous aimer cela en mai. Ceux qui avaient des problèmes avec l'école ou l'environnement scolaire semblent d'ailleurs les avoir résolus. Une fillette qui pleurait à la rentrée semble plus souriante et épanouie. En ce qui concerne les amitiés, certaines évolutions peuvent être notées, plus particulièrement chez les garçons qui ont « *perdu* » des amis durant l'année, pour des questions de mésentente (méchanceté, bêtise).

Cette question des relations entre élèves est thématiquée par les élèves eux-mêmes lorsqu'ils sont questionnés sur les faits de violence auxquels ils ont été confrontés durant l'année. Ils relèvent les mêmes problèmes à la récréation qu'au début d'année ; et quand certains ont été résolu, on constate que ces enfants ont changé de classe et que c'est la raison pour laquelle le conflit s'est tassé. La collection ne semble donc pas avoir d'influence en dehors de la classe. D'ailleurs, un nouveau problème de violence à l'Unité d'accueil de la petite enfance (UAPE) est apparu chez les élèves de 3P.

Ces éléments sont corroborés par tous les acteurs. Les parents indiquent que leur enfant a fait face à plus d'actes malveillants dans le post-test que dans le pré-test, que ces problèmes sont les mêmes qu'en début d'année, qu'ils se déroulent durant les récréations et qu'ils ont lieu principalement dans le préau. Quelques enjeux autour de l'école (chemin de l'école, bus et UAPE) sont aussi évoqués.

Tableau 3: Actes malveillants perpétrés sur leur enfant, du point de vue des parents (pré-test et post-test)

Effectif		Actes malveillants enfant			Total
		0	oui	non	
passation	pré-test	8	38	75	121
	post-test	0	34	50	84
Total		8	72	125	205

Quantitativement, il n'est pas surprenant de découvrir plus de violence en fin qu'en début d'année. Pourtant le doyen, tout comme une enseignante ont le sentiment que ces problèmes

proviennent principalement d'élèves n'ayant pas été impliqués dans le test de la collection *Grandir en Paix*. Lors du pré-test le doyen avait l'impression que les problèmes liés au préau (récréation et autres) avaient été réglés par des mesures d'agrandissement de l'espace. Lors du post-test, il évoque des incidents avec des élèves n'ayant pas participé au projet :

De mon point de vue, les situations d'élèves qui ont posé problème aussi dans la cour de récréation venaient cette année principalement de classes qui ne participaient pas au projet. Et je ne pense pas qu'il s'agisse d'une simple coïncidence. La prise en charge du "bien être ensemble" des élèves tient plus à cœur à certaines enseignantes. La plupart de ces enseignantes ont décidé de participer au projet. La mauvaise prise en charge d'un mal-être naissant chez un enfant, de tensions dans une classe, par les autres enseignantes a forcément des retombées négatives sur les moments de récréation. Nous devons, bien sûr, encore travailler sur ce qui peut être entrepris durant la récréation : formation des surveillantes, procédures, interventions des "médiateurs élèves" de 10^e-11^e, expérience initiée cette année, etc. Mais, cependant, je pense que le travail doit aussi débiter dans chaque classe.

Les acteurs du système perçoivent donc une relation entre des comportements inadéquats d'élèves et le fait qu'ils n'aient pas reçu d'outils de gestion des émotions et des conflits.

En matière de relations école familles, il est intéressant de noter qu'en dépit d'un accès limité des parents au projet d'utilisation de la collection, les parents eux-mêmes indiquent se sentir mieux informés et avoir davantage d'opportunités de participer qu'en début d'année scolaire. Cette évolution est d'autant plus marquée dans les degrés 1-2P.

c. Culture d'établissement

Finalement, l'utilisation systématique de la collection *Grandir en Paix* dans plusieurs classes, dans le cadre d'un projet d'établissement permet de développer une culture d'établissement commune et de prendre conscience des comportements qui permettent de mieux vivre ensemble. Pour le doyen, quand plusieurs enseignantes partagent une expérience commune cela a toujours des retombées positives sur l'ambiance de l'établissement.

Elles apprennent à se connaître et tissent ainsi des liens. Cependant, même si je ne le perçois pas encore, je suis persuadé que les enseignantes qui ont utilisé intensément cette méthode ont développé des compétences dans la prévention des conflits et dans la mise en place d'une bonne ambiance de classe. (Post-test)

Ce propos est confirmé par une enseignante lors du post-test :

Ce projet a permis une prise de conscience de l'importance de l'établissement, le fait de travailler sur des compétences communes dans les différentes classes, cela donne une bonne base pour arriver à développer une culture commune.

La problématique dans un cas comme celui-ci, à savoir qu'il ne propose l'utilisation de cette collection qu'à un certain nombre de classes, est que les élèves se retrouvent confrontés à un double discours à l'intérieur de l'établissement. En effet, même si toutes les enseignantes impliquées dans le projet pilote reconnaissent que tout enseignant est appelé à travailler avec ses élèves autour de valeurs "universelles" (respect, empathie, etc.), elles identifient certains comportements problématiques de la part de leurs collègues qui n'ont pas participé au projet. Elles entendent souvent à la récréation des « *va jouer* », sans que l'élève qui est venu demander de l'aide ne soit écouté. Faisant référence à l'histoire du lapin blanc de la collection dans laquelle il est conseillé de s'adresser à un adulte en cas de difficulté, elles soulignent le

message contradictoire donné aux élèves, tout en signalant qu'elles se questionnent aussi sur leurs propres comportements.

Les enseignantes affirment que la collection les encourage à prendre en compte sans tarder certains petits éléments qui pourraient dégénérer. Une enseignante trouve même que *Grandir en Paix* permet de développer des compétences chez les enseignant-e-s également : une certaine sensibilité, une prise de conscience, une manière de répondre différemment et plus rapidement aux enfants qui rencontrent des problèmes. Elle leur « a donné des pistes ».

Ce propos entre en écho avec un souhait du Doyen au démarrage du projet, qui n'avait pas eu l'ambition de le mettre comme objectif : « là je pense que tout ce qui concerne les compétences d'éducation à la paix, les compétences relationnelles, elles [les enseignantes] vont être au fait ». Il terminait cette réflexion en se demandant si le format clé en main de la collection limiterait la prise de conscience de ces nouvelles compétences professionnelles, les éléments précisés ci-dessus le contredisent partiellement.

5. Conclusions et recommandations

Sur la base de ces données et de leur analyse, nous faisons les constats suivants.

- a) **La collection *Grandir en Paix* peut servir de base commune de travail pour développer un projet d'établissement sur le "bien vivre ensemble"**. L'utilisation systématique des volumes dans les degrés 1 à 4 d'un établissement scolaire à forte diversité culturelle permet de travailler positivement le climat scolaire et de développer une culture d'établissement commune, pour tous les acteurs impliqués (enseignant-e-s, élèves, directions, parents). Cela s'explique notamment par la qualité pédagogique des volumes : les démarches méthodologiques sont suffisamment explicites, détaillées et complètes d'une part, tout en étant variées et adaptables d'autre part, pour que plusieurs enseignant-e-s puissent s'y investir pleinement en prenant les libertés pédagogiques qu'ils/elles jugent nécessaires. La formation des enseignant-e-s à la collection par Graines de Paix correspond tout à fait aux besoins. Ces effets positifs dépendent toutefois du nombre de classes impliquées : si toutes les classes sont concernées le projet prend vraiment sens.
- b) **L'utilisation systématique de la collection *Grandir en Paix* dans le cadre d'un projet d'établissement permet le développement de compétences psychosociales chez les élèves et de compétences professionnelles chez les enseignant-e-s**. Les élèves identifient et expriment mieux leurs émotions, renforcent leurs compétences communicationnelles, s'approprient et imaginent de nouvelles stratégies de gestion des conflits, renforcent leur estime d'eux-mêmes et développent progressivement une pensée critique, des capacités de décentrement et d'empathie. Ces progrès nécessitent toutefois un travail continu et progressif et devraient être renforcés dans tous les degrés de la scolarité obligatoire (vs. Cycle 1 uniquement). Les enseignant-e-s quant à eux identifient plus aisément les indices d'une situation potentiellement conflictuelle, prennent conscience de l'importance de l'accompagnement systématique et structuré des élèves dans l'acquisition de compétences psychosociales et développent des savoirs professionnels pour travailler

ces compétences en lien avec les plans d'étude. L'évaluation de ces compétences psychosociales demeure difficilement objectivable pour les enseignant-e-s.

- c) **Pour une utilisation dans un contexte très hétérogène, la collection *Grandir en Paix* présente encore quelques lacunes.** Premièrement, le fait qu'elle soit très axée sur la langue (oral et écrit) rend difficile la participation des élèves allophones ou en difficulté avec la langue. Le vocabulaire est complexe et abstrait. Deuxièmement, la collection ne met pas suffisamment l'accent sur l'importance d'impliquer la famille dans ce type de travail, ce qui rend possible l'exclusion simple de ce partenaire. Finalement, les prolongements ne sont pas compris par les enseignant-e-s comme des pistes de différenciation et de nombreuses activités étant proposées au collectif classe, les enseignant-e-s ne se sentent pas invités à les différencier que ce soit en fonction du niveau ou des intérêts (sexospécifiques notamment) des élèves.

En nous fondant sur ces constatations et leur analyse, nous proposons ci-après une série de recommandations ou pistes de travail, en vue de préciser l'accompagnement qui peut être réalisé dans le cadre de projets d'établissement et d'assurer une utilisation optimale de la collection par tout enseignant-e intéressé-e.

- i. **Indications à introduire dans la méthodologie à l'attention des enseignant-e-s ou ajustements à proposer au niveau des activités (ces différents éléments peuvent aussi figurer sur une plateforme informatique d'échange, cf. point ii ci-après) :**
- a. Encourager davantage la prise de distance par rapport aux activités et l'adaptation en fonction du niveau des élèves (par ex. faire les activités sur deux années) et donner des exemples concrets de différenciation ;
 - b. Développer des activités spécifiques adaptées des activités existantes ou non pour les élèves primoarrivants et allophones ;
 - c. Proposer des pistes pour ancrer de manière permanente quelques activités dans la classe (par exemple la boîte à soucis, les bracelets, etc.) ;
 - d. Renforcer la collaboration école famille en lien avec les activités et le développement des compétences psychosociales ;
 - e. Ajuster les activités portant sur les droits de l'enfant pour qu'elles soient davantage en lien avec le quotidien de l'enfant et qu'elles prennent plus de sens ;
 - f. Mettre à disposition des indicateurs (sous forme de grille d'observation) de progression pour l'évaluation des compétences psychosociales par les enseignant-e-s.
- ii. **Mettre en place une plateforme d'échange sur les bonnes pratiques enseignantes sur le site de Graines de Paix. Sur cette plateforme, proposer des fiches élèves (pour ne pas avoir à acheter le livret chaque année) et des compléments à télécharger.**

iii. Dans le cadre d'un projet d'établissement :

- a. Impliquer toutes les classes de l'établissement dans le projet et indiquer un nombre minimum d'activités de la Collection *Grandir en Paix* à réaliser ;
- b. Assurer le temps d'appropriation de la collection par tous les enseignant-e-s et définir un moment privilégié (pas obligatoire) où les activités peuvent être conduites (par ex. la dernière heure de vendredi) ;
- c. Lors des rencontres organisées autour du projet, mélanger les niveaux pour avoir des groupes d'enseignant-e-s hétérogènes et les faire travailler sur l'adaptation des activités et la différenciation ;
- d. Encourager quelques enseignant-e-s (tous niveaux confondus), voire certains membres de la direction à suivre des formations continues approfondies et certificatives dans le domaine du vivre ensemble (CAS, MAS) ;
- e. Travailler à l'intégration des parents dans le projet, pour aller au-delà d'une simple information ;
- f. Assurer que ce travail ne soit pas limité au cycle 1 mais concerne tous les degrés de la scolarité obligatoire.

Annexes :

1. Grille d'évaluation des activités – Enseignant
2. Grille d'évaluation des activités – Elève 3-4 P

Annexe 1 : Grille d'évaluation des activités – Enseignant

Grille d'évaluation d'une activité « Grandir en Paix »

Cette grille est destinée à évaluer 4 activités de votre choix pendant le déroulement du projet pilote.

Il est possible de choisir plusieurs activités dans une même séquence si vous le désirez. Néanmoins deux activités doivent être évaluées durant ce semestre (jusqu'à fin janvier) et deux activités au cours du semestre suivant.

Les élèves de votre classe évaluent les mêmes activités que vous. A cette fin, nous vous serions reconnaissantes de les questionner sur 2 aspects qui portent sur les apprentissages développés et l'appréciation des activités. Les questions à poser se trouvent à la page 4 de ce document. Vous pouvez sans autre noter les réponses des élèves à la main à la suite des questions.

Merci également de ne pas oublier de spécifier la date à laquelle vous les avez remplies.

Les données récoltées seront traitées de manière anonyme.

Nous restons à votre disposition pour toute question :

Marie Anne Broyon (Marie-Anne.Broyon@hepvs.ch - 078 749 76 89) et Lirija NAMANI (Lirija.Namani@hepvs.ch - 079 314 70 69).

Classe (degré et lettre) :

Activité no :

Date de la réalisation de l'activité :

Veillez pondérer chaque affirmation, en évaluant votre accord plus ou moins marqué avec l'item en question (4=tout à fait d'accord, 3=plutôt d'accord, 2=moyennement d'accord, 1=pas d'accord, 0 pas concerné, pas touché ou sans avis).

1. Méthodologie - didactique		
Indicateurs	Points	Remarques
1.1 Les objectifs de l'activité choisie sont bien formulés. Les connaissances, valeurs/attitudes et compétences qui devraient être acquises ou développées sont clairement définies.		
1.2 Des liens pertinents sont faits avec le plan d'études.		
1.3 Le contenu est adapté au vécu des enfants, leur expérience et leurs intérêts sont pris en compte.		

1.4 Le contenu est adapté aux degrés scolaires et structurés de manière claire et appropriée.		
1.5 Les différentes étapes de l'activité sont réalisables en classe.		
1.6 Cette activité favorise la collaboration et la coopération de l'élève avec ses pairs ; il encourage le travail en autonomie.		
1.7 L'activité favorise le débat et la confrontation des idées.		
1.8 L'activité propose aux élèves des défis raisonnables, signifiants et variés.		
1.9 L'activité proposée est modulable. Une adaptation à des besoins particuliers est possible (différenciation, élèves intégrés).		
1.10 La fiche de l'activité dans le guide pédagogique de l'enseignant fournit des informations spécifiques au thème, en rapport étroit avec le livret pour élèves ; il est compréhensible pour des non spécialistes en matière de vivre ensemble en société.		
1.11 Les indications destinées aux enseignant-e-s facilitent la conception, la planification et le déroulement de la séance d'enseignement, elles constituent une aide véritable.		
1.12 Le contenu de l'activité propose des moments de réflexion et de partage sur les apprentissages faits et sur les liens entre les nouveaux savoirs et les savoirs antérieurs.		
1.13 Des liens peuvent être faits avec le jeu libre (symbolique).		
1.14 Les pistes de réflexion théoriques mentionnées sur la page de l'activité permettent d'aller plus loin.		
1.15 Les prolongements proposés et le retour des enseignant-e-s sont utiles.		

2. Savoirs et compétences développés		
Indicateurs	Points	Remarques
2.1 Savoirs développés et valeurs abordées dans l'activité		
→ Culture de la paix		
→ Non-violence		
→ Situations de droit et de non-droit (droits humains / droits de l'enfant)		
→ Développement durable - aspects environnementaux/écologiques		
→ Apprentissage de la démocratie		
→ Dialogue et coopération		
→ Respect de la diversité culturelle		

2.2 Attitudes et compétences développées par les élèves pendant l'activité		
→ Le respect, la considération		
→ La confiance		
→ L'écoute		
→ L'ouverture aux autres		

→ La décentration, la prise de distance		
→ La bienveillance		
→ L'empathie		
→ La solidarité		
→ Compétences de communication (verbale et non verbales)		
→ Capacité de négociation		
→ Capacité d'affirmation et de résistance à la pression d'autrui		
→ Compétences de coopération et de collaboration		
→ Compétences de prise de décision et d'argumentation		
→ Compétences de résolution de problème		
→ Compétences de résolution de conflit		
→ Pensée critique et auto-évaluation		
→ Compétences d'auto-régulation et d'auto-évaluation qui favorisent la confiance, l'estime de soi et la connaissance de soi		

3. Aspects formels de l'activité dans le livret de l'élève et sur les fiches photocopiables pour la classe

Indicateurs	Points	Remarques
3.1 Fonctionnalité		
→ Cohérence entre le contenu de l'activité et du support pédagogique (livret ou fiche).		
→ Adéquation entre l'illustration et le contenu (livret ou fiche).		

3.2 Réalisation visuelle

→ Le style et la réalisation visuelle sont adaptés aux degrés cibles.		
→ Les illustrations, graphiques et tableaux sont utilisés en adéquation avec le sujet.		
→ Le layout (typographie, intégration image/texte) facilite la lecture en général.		

3.3 Aspects éthiques

→ La diversité humaine est représentée (sexe, ethnie, handicap, homoparentalité, etc.).		
---	--	--

4. Réception du matériel par les élèves

Indicateurs	Points	Remarques
→ Les élèves sont intéressés par la/les problématiques traitée/s.		
→ Les élèves montrent qu'ils ont du plaisir à utiliser la fiche liée à l'activité dans le livret.		
→ Les élèves n'ont aucune difficulté à utiliser le matériel mis à leur disposition.		

5. Satisfaction globale

Indicateurs	Points	Remarques
--------------------	---------------	------------------

5.1 Avez-vous apprécié travailler cette activité avec vos élèves ?		
5.2 Suggestions		

Questions à poser aux élèves pour évaluer les 4 activités « Grandir en paix » :

- Qu'avez-vous appris durant l'activité ?
- Qu'est-ce que vous avez apprécié lors de cette activité ?
- Qu'est-ce que vous n'avez pas apprécié lors de cette activité ?

Annexe 2 : Grille d'évaluation des activités – Elève 3-4P

Bonjour,

Tu es invité(e) à participer à une enquête sur les activités Grandir en Paix que vous réalisez dans ta classe. Nous désirons savoir ce que tu penses de ces activités.

Considère les points suivants en remplissant le questionnaire :





- Il n'y a **pas** de bonnes ou de mauvaises réponses.
- Ne réfléchis pas trop longtemps aux questions et réponds.
- Réponds aux questions les unes après les autres.
- Réponds à **toutes** les questions.
- **Une seule** réponse est possible par question.
- Ce questionnaire est **anonyme**... On ne peut pas savoir qui tu es!

Marie Anne Broyon et Lirija Namani

1. Es-tu ? ☐ une fille ☐ un garçon

2. Comment s'appelle l'activité que tu as réalisée ?

3. Coche la réponse qui convient le mieux à l'énoncé.

	 Tout à fait d'accord	 Plutôt d'accord	 Plutôt en désaccord	 Tout à fait en désaccord
J'ai aimé réaliser l'activité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai appris des choses nouvelles en réalisant cette activité.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durant de cette activité, j'ai pu donner mon opinion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lors de cette activité, j'e me suis senti-e écouté-e par mes camarades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

