Repenser les espaces de récréation

Vers l'organisation d'espaces de citoyenneté, d'épanouissement et d'empathie

Les Ateliers du Centre d'Action Laïque de la Province de Liège

Centre d'Action Laïque de la Province de Liège

Avec le soutien du Fonds Houtman

Toi qui passes par ici,
tous les jours ou de temps en temps,
petit ou grand,
rappelle-toi :

Que tu as ta place ici comme les autres ont la leur.
Que ce lieu de savoirs et d'exercices est un bien commun partagé.

Que tu es un exemple pour les autres.

Le projet « Mieux vivre ensemble à l'école » a été initié en 2016 à l'école communale Morchamps en partenariat avec le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège, avec le soutien du Fonds Houtman.

Les panneaux qui se trouvent dans la cour et les salles de classe s'adressent à tous les usagers de l'école, enfants comme adultes, et leur rappellent au quotidien qu'ils sont les acteurs responsables d'un vivre ensemble harmonieux au sein de l'école.

Table des matières

INTRODUCTION 4
1. Méthode rédactionnelle 4
2. Quelques repères 4
2.1. Le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège 4
2.2. Dispositif d'ateliers 5
3. Terrain et Public 7
3.1. Caractéristiques sociologiques du terrain 7
3.2. La marginalisation 9
VERS L'ORGANISATION D'ESPACES DE CITOYENNETÉ, D'ÉPANOUISSEMENT ET D'EMPATHIE 10
1. Objectif général 10
1.1. Objectifs particuliers 10
2. Description du projet d'action/de recherche-action 11
3. Spécificité 14
4. Méthodologie 15
4.1. La valorisation 16
4.2. L'approche ludique, le plaisir au cœur des démarches 16
4.3. Cadre 18
4.4. De la coopération au vivre ensemble 20
5. Dispositif d'évaluation 27
6. Résultats 28
6.1. Évaluation des objectifs 28
6.2. Analyse des résultats, freins et difficultés rencontrés 29
CONCLUSIONS 32
ANNEXES 33
1. Proposition de logo à l'origine du projet 34
2. Exemples de Jeux Récréa+ 35
3. Les Fiches Outils 41
4. Les Panneaux 46

INTRODUCTION

1. Méthode rédactionnelle

Le présent article, rédigé par Renaud Erpicum, coordinateur de l'équipe « Ateliers » du Service Actions locales de Seraing du Centre d'Action Laïque de la Province de Liège, met en lumière une partie[1] du travail mené entre 2015 et 2017 dans le quartier du Molinay à Seraing. Il a pour objet de rendre compte de la recherche-action « repenser les espaces de recréation : vers l'organisation d'espaces de citoyenneté, d'épanouissement et d'empathie » menée avec le soutien du Fonds Houtman (ONE) dans la continuité de la recherche-action « de la discrimination à l'inclusion des outils pour les milieux scolaires » (2013-2015).

2. Quelques repères

2.1. Le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège

Créé en 1977, le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège est une association sans but lucratif dont l'objectif est la défense, la promotion et la structuration de la laïcité sur le territoire de la Province de Liège.

La laïcité est le principe humaniste qui fonde le régime des libertés et des droits humains sur l'impartialité du pouvoir civil démocratique dégagé de toute ingérence religieuse.

Il oblige l'État de droit à assurer l'égalité, la solidarité et l'émancipation des citoyens par la diffusion des savoirs et l'exercice du libre examen.

Pour tous les laïques, l'humain quels que soient ses origines, ses convictions, son sexe, sa culture, est au cœur des préoccupations. Être laïque, c'est militer pour la dignité de chaque individu, en combattant les pratiques discriminatoires, les exclusions et les injustices.

Pour le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège, cela se traduit par des initiatives en faveur de l'égalité au sens le plus large, d'une solidarité, d'une démocratie et d'une citoyenneté renforcées.

[1] Pour plus d'informations, voir *Une approche intégrée de l'enseignement et de l'éducation : carnet de bord d'une expérience de terrain*, 2015, disponible en téléchargement gratuit à l'adresse https://www.calliege.be/wp-content/uploads/cal_enseignement_une-approche-integree-de-l-enseignement-et-de-l-education.pdf

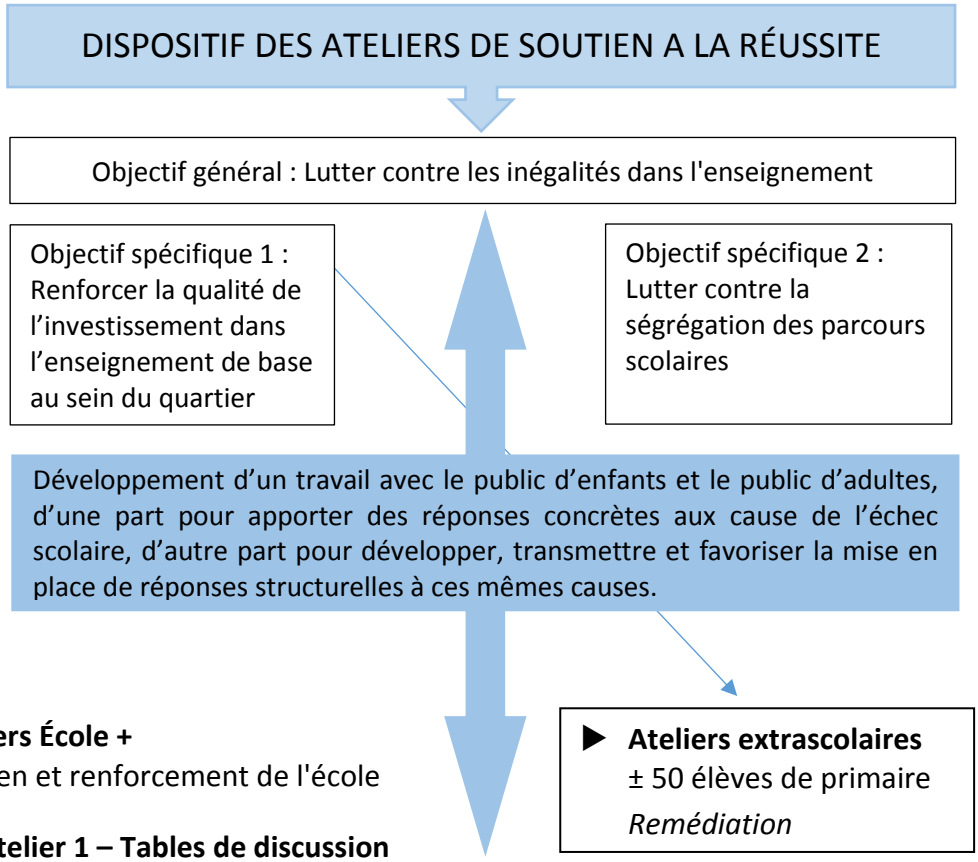
2.2. Dispositif d'ateliers

Le projet d'Ateliers de Soutien à la Réussite est un projet pilote de soutien et de renforcement du dispositif d'enseignement de l'école communale Morchamps. Il a pour ambition, au départ d'un travail concret de terrain, de nourrir la réflexion générale sur l'enseignement officiel d'une part, et d'expérimenter et de partager des outils relatifs à la prise en charge des populations marginalisées (précarisées et/ou primo arrivantes et/ou allophones) d'autre part.

Le projet d'Ateliers de Soutien à la Réussite est composé d'un volet extrascolaire (Ateliers Extrascolaires – Atext) et d'un volet de soutien global et spécifique dans et en dehors de la classe (École+). Le projet d'Ateliers du Mercredi est un projet pilote éducatif qui développe une approche de la laïcité politique en dégageant des balises théoriques et pratiques afin de nourrir la réflexion sur le vivre ensemble.

Enfin, les Ateliers Place aux Parents visent à donner une place à ses indispensables acteurs des apprentissages, à mettre en valeur la diversité des richesses culturelles et à vivre des moments collectifs et familiaux positifs au travers d'activités culturelles, ludiques, sportives, didactiques, etc. Pour le public souvent peu mobile, ces activités constituent autant d'occasions de rompre avec une dynamique de ghetto et proposer une ouverture vers de nouveaux horizons.

Les Ateliers de Soutien à la Réussite forment, avec les Ateliers du Mercredi et les Ateliers de Place aux Parents, le projet pilote global du Centre d'Action Laïque de la Province de Liège pour une approche intégrée de l'enseignement et de l'éducation.



- **Ateliers École +**
  Soutien et renforcement de l'école

  - **Atelier 1 – Tables de discussion**
    À destination des maternelles
    Langage et capacité d'expression

  - **Atelier 2 – Lecture Contée**
    À destination des primaires
    Vocabulaire, compréhension, débat

  - **Atelier 3 – Thème variable**
    À destination des primaires
    Ex. : Initiation à l'informatique, non-violence, genre

  - **Atelier 4 – Jeux+ et Récréa+**
    À destination des enseignants, de la direction et du personnel ATL
    Ex. : Coopération, apprentissage ludique

  - **Atelier 5 – Soutien global**
    À destination de la direction
    Soutien varié, aide à l'organisation d'activités, de réflexion, formation...

- **Sorties École +**
  À destination des enseignants, de la direction et des enfants
  Déségrégation des parcours scolaires

- **Offre de formations, participation à des lieux de réflexion, diffusion d'outils, etc.**
  Alimentation de la réflexion globale

3. Terrain et Public

Le public bénéficiaire principal est constitué au premier titre par les enfants et les enseignants de l'école Morchamps. Cependant, le projet s'est adressé à l'ensemble des utilisateurs aussi bien pour la phase d'émergence que pour celle de construction des solutions et leur mise en œuvre : les parents, les professeurs, la direction, les accueillants extrascolaires, le personnel d'entretien mais aussi les utilisateurs plus ponctuels de l'école comme les éducateurs ou les animateurs et visait des retombées positives pour tous ces intervenants.

« Mieux vivre ensemble », à l'école ou ailleurs nous apparait être l'affaire de tous et non celle d'une partie de la population, souvent minoritaire et dès lors stigmatisée.

Il y a plusieurs années de cela nous avons été convoqués à une réunion entre la direction et divers intervenants public et associatifs au sujet de la violence à l'école. Tout le monde semblait s'accorder sur le fait que les enfants présentaient des comportements et attitudes violents et qu'il fallait dès lors agir. Agir oui mais comment ? Sur qui ? Réponse unanime : par des animations adressées aux enfants. Il nous semblait à l'époque que l'on confondait cause et conséquences. C'est toujours le cas aujourd'hui.

En l'absence de cadre adapté, les enfants reproduisent ce qu'ils observent par ailleurs, à la maison, dans la rue, dans les médias, à l'école. À ce titre la responsabilité des adultes est engagée : quels comportement adoptent-ils ? Quels exemples incarnent-ils ?

C'est pourquoi nous avons tenté de cibler l'ensemble des utilisateurs de l'école qu'ils soient jeunes ou adultes.

3.1. Caractéristiques sociologiques du terrain

Comme analysé dans l'étude Molinay 2017[2], l'école communale Morchamps (Seraing) est indissociable de son quartier, à savoir le Molinay. *Or, celui-ci présente une situation typique des centres urbains en difficulté : il réunit une population plutôt jeune, en croissance, composée davantage d'étrangers et de ménages de faible taille (beaucoup d'isolés). Ses revenus sont globalement plus faibles[3]. Le revenu médian était en 2004 de 15 110 € par habitant à Seraing (contre 16 341 € dans l'arrondissement de Liège et 16 671 € en Région wallonne[4]). Les revenus à Seraing comptent parmi les plus faibles de l'arrondissement de Liège. Au sein même de la commune, on observe des inégalités entre les quartiers. Seraing-Centre et le Molinay sont plutôt pauvres à l'inverse des quartiers des Biens Communaux ou de Boncelles, plus aisés[5].*

[2] *Molinay 2017*, Rapport de la démarche prospective, mars 2008.

[3] Fiche de synthèse population, Plan stratégique de la ville de Seraing, AREBS, V2 – 25/07/03, p. 20.

[4] Niveau de vie, statistique fiscale des revenus, exercice 2005 – revenus de 2004, SFP Economie – Direction Générale Statistique et Information économique, 2007.

[5] Fiche de synthèse activités économique, Plan stratégique de la ville de Seraing, AREBS, V4 – 21/08/03, p. 17.

Les classe de l'école, quant à elles, ont un double caractère : hétérogène – différences de vitesse d'apprentissage –, et multiculturel – enfants de cultures et langues maternelles différentes (origines : Albanie, Algérie, Belgique, Géorgie, Guinée, Iraq, Israël, Italie, Kosovo, Niger, Pakistan, Rwanda, Serbie, Togo, Turkménistan, Turquie, Yougoslavie).

2017

Âge	Nombre Total	Hommes	Femmes
3-6 ans	62	33	29
6-12 ans	121	50	71
12-18 ans	6	3	3
18-25 ans	3	1	2
24-45 ans	16	3	13
45-65 ans	6	1	5
Plus de 65 ans			
TOTAL	214	91	123

Détails

Nationalité	Qte en %
Belges	138 (65 %)
Origine UE	22 (10 %)
Non	54 (25 %)
Total	214 (100 %)

3.2. La marginalisation

S'il est un fait que la population du quartier du Molinay est plutôt jeune, en croissance, composée en majorité d'étrangers, si on ne peut nier que les revenus comptent parmi les plus faibles de l'arrondissement de Liège, il est préjudiciable de mettre ces données en lien pour en déduire la création d'une catégorie de public taxée de « socio-économiquement fragilisée d'origine immigrée ».

Travailler avec le public du Molinay revient à aborder un patchwork d'existences multicolores : aucune situation n'est semblable à une autre.

D'un côté, telle famille semble, au vu de la façade délabrée de la maison, habiter dans des conditions d'insalubrité alors qu'il suffit de pousser la porte pour découvrir un intérieur propret, soigné, habillé avec goût et pourvu de tout le confort high-tech. Telle autre famille fait pâle figure au milieu de la cour alors que monsieur était autrefois directeur d'école dans un institut privé, que ses filles suivent des cours de chant, de danse classique et jouent du piano.

D'un autre côté, il existe bel et bien une grande précarité au Molinay : la proportion de personnes d'origine immigrée présente sur le quartier est effectivement beaucoup plus importante qu'ailleurs et nous y côtoyons au quotidien une forme avancée de misère sociale. Mais ce n'est pas là la seule réalité. Si un quelconque lien peut être établi entre ces différents éléments, si quelque chose vient « faire sens », dans ce cas ce n'est pas l'origine culturelle des populations, leur statut socio-économique ni même un hypothétique lien de causalité (pourtant régulièrement avancé par certains) entre les deux.

Ce qui fait lien quand on vit au Molinay, qui se trouve être le résultat tant d'une posture du public que du regard que l'extérieur jette sur lui, c'est le caractère marginalisé de sa population. Être clandestin, ne pas parler le français, ne pas avoir ou ne pas trouver d'emploi, être endetté, être d'origine immigrée, éprouver des difficultés financières, être issu d'un milieu social défavorisé, vivre dans un quartier ghetto, chacun de ces éléments, à sa manière, est un tremplin vers le statut de marginal, c'est-à-dire de personne mise entre parenthèses, ne comptant plus aux yeux de la société.

C'est être sans avenir.

VERS L'ORGANISATION D'ESPACES DE CITOYENNETÉ, D'ÉPANOUISSEMENT ET D'EMPATHIE

1. Objectif général

Notre objectif était de développer une approche à la fois concrète et réflexive de l'organisation d'espaces de citoyenneté, d'épanouissement et d'empathie au sein des cours de récréation en partant de celle de l'école communale Morchamps envisagée comme un lieu de vie.

En nous basant sur notre expérience des pratiques méthodologiques relatives au vivre ensemble, nous souhaitions démontrer que la cour de récréation est un microcosme au fonctionnement similaire à celui d'autres lieux de vie tels la classe, la rue, le quartier, la ville et que les résultats engrangés dans une de ces réalités peuvent nourrir les pratiques de vivre ensemble développées dans les autres.

1.1. Objectifs particuliers

- Favoriser une action directe et pérenne permettant d'apporter des réponses concrètes aux difficultés relationnelles rapportées par les enfants et les enseignants au sein de l'implantation scolaire Morchamps.
- Permettre l'expression de tous (enfants et adultes).
- Favoriser la prise de conscience d'un bien commun, partagé, à améliorer.
- Formuler des propositions d'amélioration concrètes.
- Tester et adapter ces propositions aux réalités de terrain.
- Développer une pratique réflexive.
- Rendre visible les résultats sur la durée.
- Organiser le partage d'informations au plus grand nombre et envisager les possibilités de transfert des résultats « à et d'une » échelle plus vaste (classe, rue, quartier, ville).

2. Description du projet d'action/de recherche-action

La collaboration entre le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège et l'école Morchamps a débuté en 2008 et trouve son origine dans l'étude prospective Molinay 2017 qui établissait le constat suivant : *« le quartier [du Molinay] est un lieu de transit, de passage pour ses habitants. Dans une classe de l'école primaire Morchamps, seuls trois élèves sur 25 ont suivi l'ensemble de leurs classes primaires dans l'école. Le public de l'école communale Morchamps est indissociable de celui de son quartier, à savoir le Molinay. Or, celui-ci présente une situation typique des centres urbains en difficulté : il réunit une population plutôt jeune, en croissance, composée davantage d'étrangers et de ménages de faible taille (beaucoup d'isolés). Ses revenus sont globalement plus faibles. Les classes de l'école, quant à elles, présentent une double caractéristique : l'hétérogénéité (différences de vitesse d'apprentissage) et la multiculturalité (enfants de cultures et de langues maternelles différentes). 18 origines différentes sont ainsi présentes dans celles-ci*[6]*. »*

Ces caractéristiques (*turn over* des enfants, FLE, pauvreté, multiplicité des nationalités, …) ne sont pas sans soulever un certain nombre de défis du point de vue du vivre ensemble, que l'école rencontre certaines difficultés à relever.

La présente recherche-action, axée sur la coopération dans la cour de récréation (et qui s'inscrit dans une collaboration multiforme[7] de notre association avec l'école Morchamps) entendait apporter des réponses au constat de la présence de difficultés relationnelles importantes au sein de l'environnement scolaire qui a émergé lors de deux moments clés de consultation ayant eu lieu au cours de l'année 2015 :

- Une consultation des enseignants et des élèves en vue du réaménagement de l'espace de récréation avait fait ressortir la nécessité de lutter contre les nombreux conflits qui ont lieu lors de ce moment et dans cet espace qui cristallisent les problèmes liés à la grande diversité des élèves, le sentiment d'insécurité, la difficulté pour les enseignants d'y faire face en plus de la gestion de la dynamique au sein de leur classe pendant les heures de cours. Parmi les propositions des acteurs pour faire face à ces difficultés, au-delà des aménagements matériels envisagés, figurait le besoin d'outils de médiation, pour lesquels les encadrants ne se sentaient pas compétents.

- Une consultation des enfants par notre stagiaire en communication pour faire émerger l'image qu'ils avaient de leur école (en vue d'élaborer un logo[8]), a également fait ressortir la violence présente au sein de l'école et liée, notamment, à la difficulté de vivre avec la diversité et à des lacunes dans la gestion de ces difficultés par les adultes encadrants.

L'école avait posé quelques années auparavant les premiers jalons d'une amélioration de la gestion des moments et des lieux de récréation en procédant à différents aménagements matériels (marquage au sol pour délimiter des espaces, achat de matériel, …).

---

[6] *Une approche intégrée de l'enseignement et de l'éducation*, publiée avec le soutien du Fonds Houtman.

[7] *Ibid.*

[8] En annexe.

Nous avons donc accompagné l'école dans sa démarche en développant avec les différents acteurs une approche à la fois concrète et réflexive sur l'organisation d'espaces de citoyenneté, d'épanouissement et d'empathie au sein de la cour de récréation de l'école communale Morchamps et rayonné sur les diverses strates qui constituent l'école.

Nous avons agi sur la dynamique de la cour en faisant émerger la notion de bien commun afin de favoriser l'adhésion des enfants à un projet collectif, en leur donnant la possibilité d'expérimenter des nouveautés (jeux coopératifs, alternatifs) et en soutenant en parallèle les encadrants adultes (médiation, animation, informations) afin que ceux-ci puissent soutenir à leur tour et favoriser une dynamique de gestion collective.

Portés dans nos réflexions par les riches échanges qui eurent lieu lors des rencontres organisées par le Fonds Houtman, nous avons ensuite favorisé la mise en place par les enseignants des éléments indispensables à l'instauration d'un processus de gestion des conflits, d'autorégulation, d'instauration d'une dynamique positive entre enfants, qui prendrait en compte la diversité en impulsant une dynamique coopérative.

Parmi les animations/formations/échanges de pratiques proposés :

- Animation de jeux[9] sélectionnés pour leur capacité à développer chez les joueurs des compétences intéressantes pour le fonctionnement du groupe, mais aussi pouvant servir l'intégration de règles communes (partant du principe que le vivre ensemble nécessite l'identification d'un bien commun – ici, la cour de récréation – à gérer et réguler ensemble). Les animations furent menées de telle manière que les enfants puissent ensuite animer eux-mêmes les jeux (le matériel et les fiches furent laissées à leur disposition à l'école). Les adultes (professeurs, AES, …) furent également formés à accompagner les jeux afin de devenir autonomes dans la gestion du projet.

- Création d'une formation à l'interculturel, proposition de formation à la coopération, à la prise en charge de l'enfant en difficulté, échanges de pratiques, mais aussi animations autour de la non-violence à l'école (moments d'animations autour de la gestion des émotions, des techniques de gestion pacifique des conflits, animations autour de la coopération) à destination des élèves et des encadrants, etc.

[9] Cf. fiches annexées pour exemple : « La traversée de la rivière », « La roue des tâches », « À qui est cette voix ? ».

Étapes du projet MVE	Calendrier	Actions
Projet de réaménagement de la cour de récréation	2013-2014	Porté par l'école, avec notre collaboration, ce projet a permis la mise en place des zones de régulation telles que proposées par Bruno Humbeeck.
Phase préparatoire : études/recherches/ contacts préalables	2015	Travail du stagiaire en communication.
Début de la mise en œuvre pratique		
Étape 1	Mar-avril-mai 2016	Animations « Place aux Parents ».
Étape 2	Sept.-oct. 2016	Animations scolaires et entretiens avec les différents intervenants.
Étape 3	Oct.-nov. 2016	Traitement de l'information.
Étape 4	Nov. 2016	Mise à disposition des résultats.
Étape 5	Déc.-jan.-fév. 2016-2017	Traitement de l'information et adaptations.
Étape 6	Mars-avril-mai 2017	Animation « Place aux Parents ».
Étape 7	Sept.-oct. 2017	Animations scolaires et entretiens avec les différents intervenants (activité échos).
Fin de la recherche	Oct.-nov.-déc. 2017	Traitement de l'information et mise à disposition des résultats.
Journée de démonstration Mieux vivre ensemble à l'École	Mai 2018	Journée de démonstration de l'ensemble du dispositif dans le cadre de la semaine citoyenne portée par l'échevinat de l'enseignement de Seraing.
Les animations Récréa+ ont été proposées en continu.		

3. Spécificité

L'originalité de notre projet, et sa force, tient au partenariat particulier qui lie l'école Morchamps et le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège depuis de nombreuses années et qui nous permet d'inscrire ce travail dans la durée, avec une véritable connaissance du terrain et des acteurs en place et des besoins des enfants. Le projet ne peut en effet se penser en dehors du dispositif global mis en place depuis plusieurs années par l'équipe sérésienne du Centre d'Action Laïque de Liège au sein de/en partenariat avec l'école Morchamps. Les différents aspects de notre action (Ateliers de Soutien à la Réussite, Ateliers du Mercredi, Ateliers Place Aux Parents, …) ont en effet nourri la recherche-action de leurs apports variés.

Nous avons intégré dans notre approche des éléments qui sont au fondement de notre démarche globale et qui ont fait leurs preuves dans les autres aspects de notre projet : **valorisation**, travail sur l'**intégration au groupe** comme préalable à tout autre travail, travail **avec** en vue d'**autonomiser**.

Nous avons travaillé avec les publics concernés, en construisant les solutions avec eux. Notre principale préoccupation a été de mener ce projet de telle manière qu'il puisse ensuite fonctionner en toute autonomie, aussi bien du côté des enfants que des encadrants. S'il pouvait être géré par les publics concernés, nous étions en effet assurés de sa pérennité.

Le soutien apporté par le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège se veut ponctuel. Il ne s'agit en aucun cas de vouloir prendre une place qui serait par ailleurs déjà investie par un service public ou une association. Notre démarche vise à proposer une synthèse réflexive entre les apports de terrain et la théorie. En effet, de notre expérience, il apparait bien souvent que les divers acteurs manquent de temps, voire de moyens pour poser un regard réflexif sur leurs pratiques.

La multiplicité des outils que nous avons mobilisés (RAP, approche ludique, non-violence, gestion des émotions, etc.) est complémentaire des démarches davantage infrastructurelles entreprises par l'école. C'est un autre point fort de notre projet : il s'inscrivait dans une réflexion et une démarche déjà entamées par l'école et pouvait donc s'appuyer sur la motivation de l'école à utiliser toutes les ressources mises à sa disposition pour que Morchamps devienne une école où il fait bon vivre ensemble.

Un point notable : l'équipe d'enseignants et d'encadrants du maternel est spécialement active et motivée, ce qui nous a permis, d'une part, d'appuyer notre travail sur le fonctionnement enthousiaste d'une partie de l'équipe et, d'autre part, d'entamer un travail autour du vivre ensemble au moment le plus propice à savoir, au plus tôt.

Pour finir, cette action, centrée sur une école de l'enseignement officiel, était imbriquée dans une approche plus vaste qui vise à interroger les moyens de mieux vivre ensemble la diversité menée par le Centre d'Action Laïque de la Province de Liège à l'échelle du territoire sérésien.

4. Méthodologie

Notre dispositif, inspiré de la coopération, tente d'explorer pratiquement la question du vivre ensemble en proposant un modèle d'animation concret et directement exploitable. Il vise à former notre public par la pratique et à lui donner les références en termes de valeurs, principes et vécus partagés à même d'en faire de futurs citoyens responsables, actifs, critiques et solidaires aptes à construire la société de demain ensemble et ce malgré les particularismes.

Le vivre ensemble nécessite l'identification d'un bien commun (ici, la cour de récréation) pour lequel les différents intervenants ont défini des règles communes dont ils devront travailler l'acquisition, et qui appelleront la création et la répartition de différents rôles de gestion (ex. : animation, surveillance, gestion du matériel, …).

Cette notion de bien commun a été amenée au travers des quatre phases suivantes :

- Phase 1 : favoriser l'émergence des problèmes. Tous les intervenants de l'école ont été concernés et invités à participer au constat de départ : élèves, directeur, enseignants, accueillants extrascolaires, … Les parents furent consultés hors du temps scolaire, lors d'ateliers « Place aux Parents » dédiés au fonctionnement de l'école.

- Phase 2 : propositions, auto-construction des solutions par les différents acteurs : comment mieux vivre ensemble dans la diversité ?

- Phase 3 : rendre visibles les solutions partagées.

- Phase 4 : soutenir et pérenniser les résultats par la tenue d'actions/animations.

L'émergence de ces grands principes de la vie commune a abouti à la création de panneaux, qui furent affichés dans les espaces collectifs de l'école. Ces panneaux, reprenant des principes dont les acteurs ont estimé qu'ils sont au fondement du fonctionnement de l'école et du bon vivre ensemble de ses différents acteurs, sont à utiliser régulièrement afin d'en assurer l'appropriation par chacun.

L'approche développée dans nos animations se veut la plus pragmatique possible. Elle s'inspire totalement de procédés ayant fait leurs preuves dans d'autres structures et vise à agir effectivement et directement sur le terrain.

Quatre éléments centraux sont détaillés ci-après :

1. La valorisation ou « travail sur l'estime de soi », qui est avant tout une question de regard porté sur le public.

2. La pédagogie ludique ou « plaisir dans les apprentissages ».

3. Le cadre ou « révolution institutionnelle », la place de l'adulte.

4. L'articulation que nous opérons entre coopération et vivre ensemble.

4.1. La valorisation

Composante transversale de notre action, la valorisation se retrouve dans le moindre de nos procédés, de nos outils et de nos discours. Nous estimons en effet que c'est là une composante essentielle de la réussite. En valorisant, nous renforçons l'estime de soi et, par là même, la capacité d'un individu à être un acteur positif de sa propre construction.

Le processus de valorisation débute dès le premier contact avec le public. Les animateurs ont à cœur de prendre des nouvelles de chacun, de s'intéresser à leur quotidien et de les relancer afin qu'ils s'expriment, surtout ceux qui ne maitrisent pas le français.

Dans chaque relation interpersonnelle, nous sommes attentifs à soigner les détails : le message doit être clair « Tu as de l'importance, nous nous soucions de toi ».

Dès que le public met un pied en nos locaux, le processus de valorisation prend son essor. En effet, vastes espaces accueillants et colorés, ceux-ci ont tout pour plaire et accueillir le public dans un cadre chaleureux.

Lors de nos animations extérieures, nous n'hésitons jamais à nous déplacer avec un matériel adapté de qualité afin de porter aux cœur des classes, au cœur de la cour de récréation, un message convivial, enthousiasmant et positif.

L'effet de l'environnement sur la rentabilité est aujourd'hui communément admis. En milieu éducatif comme en séance individuelle, à l'école comme dans les milieux associatifs, des environnements soignés, un accueil travaillé, un cadre chaleureux et donc valorisant mettent le public dans de bonnes dispositions pour la suite.

4.2. L'approche ludique, le plaisir au cœur des démarches

Le plaisir nait entre autres de la satisfaction de nos besoins. Tout le monde connait Maslow et sa pyramide organisant les besoins en cinq catégories consécutives (besoins physiologiques ; besoins de sécurité ; besoins d'appartenance ; besoins d'estime/ de reconnaissance ; besoins d'accomplissement/de réalisation de soi) mais trop peu semblent prendre la juste mesure de l'incapacité à se projeter dans un besoin tant que le précédent n'est pas satisfait. Or, dans un quartier comme le Molinay, une part de la population se réveille chaque matin en se demandant si elle pourra rester sur le territoire (besoin de sécurité) ; voire ce qu'elle va trouver à manger ou si elle pourra se chauffer (besoins physiologiques).

Plongée dans des « logiques de survie », cette population ne peut que difficilement laisser de la place à autre chose.

Et pourtant, le plaisir n'est pas loin. Au contraire, il est même un levier de changement, un outil de transformation, un formidable « ticket pour un second tour » pour peu qu'on lui laisse l'opportunité d'éclore une première fois.

C'est là la logique de travail des équipes du Centre d'Action Laïque de la Province de Liège sur le quartier du Molinay : aller à la rencontre du public marginalisé avec une offre de service au moins égale si pas supérieure à celle dont peut bénéficier la plus grande part favorisée de la population ; permettre aux participants d'expérimenter un environnement ou l'intégralité de leurs besoins est

prise en compte et gager que le plaisir qui en découlera leur donnera envie d'y revenir et par extension de devenir eux-mêmes les acteurs de leur évolution, de leur émancipation.

On retrouve la même volonté de travailler avec le plaisir comme levier de mobilisation et d'intégration dans la trame même des interactions qui se nouent entre les participants et les animateurs.

Étymologiquement, en animation tout est affaire de mouvement. Il s'agit de donner de la vie, de créer une impulsion. Cette posture de travail adoptée par les délégués se base sur la transmission d'un enthousiasme contagieux. Rencontrer un animateur, c'est être en relation avec quelqu'un qui manifeste du plaisir à être là, à faire ce qu'il fait, c'est donc être confronté à un exemple positif… qui donne envie d'y revenir !

Si l'on vise une participation enthousiaste et positive du public, si l'on prétend que le plaisir est à la source des apprentissages et qu'il donnera envie d'y revenir, encore nous faut-il, à nous animateurs, enseignants, éducateurs, formateurs, accueillants et autres, être capables de véhiculer nous-mêmes ces vecteurs de satisfaction.

Pour que nos actes viennent illustrer nos paroles et les renforcer durablement dans l'esprit des participants.

Tarreck[10] est un jeune Turc de 9 ans qui présente un léger trouble du spectre autistique. Inscrit aux Atelier du Mercredi, il y a découvert les jeux « Nord et Sud » et « Poull Ball » qui sont régulièrement utilisés par les animateurs pour leurs composantes coopératives. Depuis deux ans, l'équipe mène un important travail d'intégration avec Tarreck. Dans ce cadre, il a été amené petit à petit à contrôler ses émotions et réactions, à exprimer clairement sa pensée, à oser prendre la parole devant les autres, etc. Engagé dans un « succès » (une sorte de diplôme utilisé par l'équipe pour valoriser les enfants et les amener à se dépasser) « animateur » (être capable d'animer des jeux pour les autres), Tarreck est revenu un jour en atelier avec un jeu de sa propre création « La Balle Royale[11] » ! Pour réaliser ce jeu, Tarreck s'est inspiré du « Nord et Sud » et du « Poull ball », mixant les deux en conservant les mécaniques qui lui plaisaient et ôtant celles qu'il jugeait superflues. Inutile de dire que Tarreck a remporté son succès animateur.

L'histoire ne s'arrête pas là. Avec son autorisation, les animateurs ont ajouté le jeu à l'offre Récréa+ (formation pratique aux jeux coopératifs) proposée à l'école Morchamps. Le jeu fut donc présenté à une classe et son institutrice (sans qu'ils sachent que Tarreck en était le créateur) et a remporté un franc succès. Madir et Julien[12], leaders d'opinions au sein de la classe et enfants réputés « difficiles » apprécièrent spécialement le jeu et furent particulièrement surpris alors d'apprendre que le jeu était une création d'un élève, non pas d'un « grand de sixième » comme ils le pensaient mais d'un condisciple de leur propre classe… Tarreck de surcroit ! Non seulement ils modifièrent l'image qu'ils avaient de lui mais ils se mirent en chantier en demandant à leur tour s'ils pouvaient eux aussi créer leur propre jeu.

[10] Prénom d'emprunt.

[11] En annexe.

[12] Prénoms d'emprunt.

4.3. Cadre

4.3.1. Modèle d'animation

Animer en milieu scolaire, c'est pouvoir faire la part des choses entre une participation nécessaire et la transmission de principes éducatifs, c'est être à l'aise avec une approche à la fois ascendante et descendante et être à même de saisir la relation qui se noue dans le passage de l'un à l'autre.

Depuis le travail de développement communautaire mené par les équipes locales sur la base des recherches actions participatives d'Ita Gassel, jusqu'à aujourd'hui, en passant par les intelligences citoyennes de Majo Hansotte et l'importante réflexion sur la démocratie participative menée par Cécile Parthoens dans son ouvrage intitulé *Participation citoyenne et démocratie locale*, notre vision de l'animation s'est enrichie de nombreuses influences qui nous ont amenés à utiliser ici le modèle suivant :

1. Exposé d'un sujet (d'une problématique).
2. Facilitation des expressions dans leurs diversités et richesses.
3. Soutien des publics en vue de faire émerger des propositions d'amélioration de cette problématique.
4. Mise en place de modules d'animations destinés à outiller les publics.
5. Évaluation des résultats.

Ce modèle nous a permis de composer avec nos exigences en matière de participation et d'expression des publics (démarche libre-exaministe) et les valeurs/principes dont nous cherchons à assurer la diffusion par le biais de nos animations.

4.3.2. L'adulte exemple, la révolution institutionnelle

En nous basant sur nos observations en animations, nous avons constaté que les enfants – et plus précisément ceux que nous avons pu longuement observer, les 7-12 ans –, entretiennent un schéma relationnel simple avec les adultes.

Ce schéma est à lire dans les deux sens : de l'animateur vers l'enfant mais également de l'enfant vers l'animateur, ce dernier ayant fort à gagner à abandonner une posture (parfois encore) trop descendante, ceci afin de s'ouvrir au jeune et à ses richesses.

Premièrement, l'animateur est un exemple pour l'enfant. En matière d'éducation, savoir faire preuve de cohérence permet de renforcer les discours et de neutraliser le sentiment d'injustice.

L'animateur qui se lance dans une démarche d'éducation ou en milieu éducatif doit prendre conscience qu'il est en lui-même un outil d'animation.

En effet, les enfants sont avides de modèles, en pleine construction de leur propre personnalité, ils cherchent à s'identifier et à se démarquer. Savoir faire preuve de congruence est donc plus qu'un atout, c'est un prérequis incontournable. De la sorte, les actes viennent illustrer les paroles et les renforcer durablement dans l'esprit des enfants.

L'inverse quant à lui place les enfants dans des situations tendues, qui loin de « ne simplement pas être éducatives » leurs apprennent de plus tout le contraire de ce que nous essayons de faire passer comme message en faisant le jeu de l'injustice.

Ainsi, par exemple : *il est contre-productif de voir coexister une action de promotion de la coopération avec les P1 et P2 et un conflit ouvert entre la bibliothécaire et la direction ; de mener une animation sur la non-violence avec les P5 si l'institutrice de P3 hurle littéralement sur ses élèves dans la classe à côté ou encore de promouvoir la coopération au sein des espaces récréatifs alors que la concertation est au point mort.*

Les enfants, nous l'oublions trop souvent, perçoivent bien plus de choses que nous le pensons, ce sont de véritables éponges à émotions dont le comportement est profondément influencé par celui des adultes qui les entourent.

Ainsi des enfants qualifiés de violents, intolérants, sexistes, etc., ne font en fait que refléter les relations et positionnements qu'ils observent...

C'est pourquoi l'adulte qui se veut dans une démarche d'éducation se doit d'adopter en tous temps et tous lieux une position d'exemple, de modèle.

Deuxièmement, l'enfant est une ressource pour l'animateur.

Cette qualification est à prendre au sens propre en ce que l'enfant permet à l'animateur de se ressourcer et donc de rester en mouvement perpétuel (n'est-ce pas cela après tout, le sens du verbe « animer » ?).

Dans nos animations, notamment celles axées sur le vivre ensemble, nous accordons une place importante au cadre.

Si celui-ci doit être présent, ne serait-ce que pour donner des repères aux enfants, structurer l'animation, guider le travail des animateurs et permettre une communication et une évaluation de qualité, il se doit également d'être suffisamment souple, adapté aux situations et aux publics et donc sans cesse critiqué, sans cesse remis sur la table et ajusté afin d'être une aide et non un frein.

Car le risque est grand dès lors qu'on n’y prête pas attention de se retrouver avec un cadre sclérosé, certes bien intentionné au départ mais qui se révèle inadapté avec le temps par défaut de remise en question et de mise à jour.

Les tenants de la pédagogie institutionnelle désignent ce processus de remise en cause permanente du cadre par le concept de « révolution institutionnelle ».

Et c'est bien là ce que les jeunes avec lesquels nous travaillons au quotidien nous apportent : une capacité à secouer nos idées, à remettre en cause nos acquis, à ajuster en permanence un cadre, certes nécessaire, mais qui doit être systématiquement critiqué, amendé, modifié, adapté.

4.4. De la coopération au vivre ensemble

NB : Notre équipe a développé une approche de cette question au travers du projet des Ateliers du Mercredi. Les éléments de méthode et surtout les exemples qui sont ici recensés ne renvoient donc pas à une réalité scolaire, bien qu'ils y soient applicables. La transposition des éléments du vivre ensemble dans la réalité scolaire, si elle nourrit notre réflexion en permanence, reste un projet passionnant à mener à l'avenir.

Il existe une pléthore d'écrits sur la coopération.

Résumons : dans les activités et jeux coopératifs, les joueurs font généralement face à plusieurs choix afin de se mesurer à un défi extérieur (ex. : forces de la nature) et gagnent ou perdent tous ensemble. L'objectif est de réaliser l'importance d'aider et de se faire aider pour augmenter les chances de succès du groupe. Les jeux coopératifs sont fondamentalement basés sur la solidarité. Il ne s'agit donc pas de savoir qui est le plus fort ou le meilleur, mais bien de gagner (ou de perdre) ensemble.

4.4.1. Les étapes de la coopération

L'apprentissage de la coopération est couramment envisagé comme une succession d'étapes[13] au travers desquelles les participants doivent évoluer pour atteindre le dernier stade : celui de la collaboration, de l'entraide et de la créativité. Les enfants franchissent chaque phase une à une au travers de jeux et activités diverses, qui leur permettent de les expérimenter par la pratique.

- **L'accueil.**
- **Être bien dans son corps.**
- **Être reconnu comme sujet et développer un regard positif sur soi-même.**
- **Prendre sa place dans un groupe.**
- **Développer la confiance en l'autre et dans le groupe.**
- **S'exprimer.**
- **Développer la collaboration, l'entraide et la créativité.**

[13] Rencontre avec Anne-Claire Delmelle et Dominique Vinaimont, BAO Jeunesse asbl, 2013.

Prenons le temps de nous attarder sur chacune.

La première étape, celle de l'accueil, a pour fonction de poser des conditions d'accès favorables à l'émergence de ce processus. L'enfant est accueilli chaleureusement, mis en confiance dans le lieu et est identifié par les autres. Par exemple, le « Tape chaise » permettra de se présenter et de faire connaissance : les participants sont assis en cercle, l'un d'eux se place au milieu (une chaise est donc vide). Chaque fois qu'une chaise sera vide à la droite d'un enfant il devra taper sur la chaise en disant le prénom d'un autre joueur qui se trouve dans le cercle. Le joueur devra venir s'asseoir le plus vite possible sur la chaise vide et celui du centre devra essayer d'y aller avant lui.

La deuxième étape, être bien dans son corps, suite logique de la mise en confiance, pousse l'enfant à aller vers l'autre. L'activité « Dominos », par exemple, permet, grâce à un dispositif adapté, de briser la glace et d'oser entrer en contact avec les autres. Ils sont ainsi invités à déambuler dans la salle pour trouver un point commun visible et un autre invisible en discutant avec quelqu'un. Il faut donc prendre le temps d'aller vers l'autre, de parler, d'observer et de chercher ensemble. Une fois cela fait, ils sont invités à passer devant une caméra et à expliquer ce qui les rassemble.

Ceci fait, l'enfant est prêt pour la troisième étape, être reconnu comme sujet à part entière par les autres ce qui lui permettra de développer un regard positif sur lui-même. Il est amené à se rendre compte de ses propres qualités et de celles des autres. « La Constellation des qualités » commence par donner la définition d'une qualité. L'animateur demande aux enfants de citer plusieurs qualités en s'aidant au besoin d'une liste préalablement vulgarisée. Il explique ensuite qu'ils vont construire la constellation de leurs qualités.

Chacun choisit un gabarit (étoile, planète, vaisseaux, lune, soleil, etc.), le dessine, le découpe, le colorie et le décore. Ils écrivent dessus la qualité qu'ils pensent posséder. L'ensemble sera ensuite attaché à des fils (qui pendent du plafond). Dans le même registre, le « Jeu des étiquettes » consiste à accrocher une feuille de papier dans le dos des enfants avec trois cases prédéfinies. Ils se promènent, sans jamais enlever leur propre feuille, et vont écrire une qualité, un moment agréable ou quelque chose de gentil sur le papier des autres. Le jeu se termine quand tous les participants ont leurs trois cases remplies.

De fil en aiguille, la porte est ouverte à la quatrième étape qui permet à l'enfant de prendre sa place dans le groupe, ce qui implique non seulement de percevoir sa propre place au sein du groupe mais aussi de respecter celle de l'autre. Plusieurs activités y contribuent. Ainsi « La photo de groupe » où l'animateur donne un thème aux participants, comme par exemple « La plage ». Tous prennent alors une pose en rapport avec le thème. Il s'agit d'un bon début qui peut être prolongé par « La photo modifiée » dans lequel chaque enfant prend une pose spéciale, comme dans le jeu précédent. L'un d'entre eux est ensuite désigné comme photographe. Les autres gardent la pose jusqu'à ce que ce dernier quitte la pièce. Ensuite, un certain nombre d'enfants vont se cacher, changer de place, etc. Le photographe, une fois de retour, doit repérer les changements. Ces deux jeux permettront tour à tour de se sentir inclus dans un groupe et de tester les limites de ce qu'il autorise ou refuse. Un autre exemple de jeu qui permet de travailler la cohésion est « Le monstre » : l'animateur, tout en racontant une histoire, incarne un monstre qui, s'il se dirige vers un enfant, risque de le manger... Les autres doivent alors voler à son secours en criant son prénom. Une fois la victime potentielle sauvée par ses camarades, l'animateur se replace au centre du cercle. Une synthèse de ce travail sur

la place dans le groupe peut être fournie par le jeu des crayons coopératifs (sorte de crayons fixés à travers une plaque à laquelle sont attachées des cordes). À l'aide du crayon coopératif, maintenu en place par les cordes tendues tenues par les enfants, ceux-ci sont mis au défi de colorier un grand poster, ensemble, en coordonnant leurs mouvements.

La suite logique, les étapes cinq et six, verra l'enfant développer sa confiance en l'autre et dans le groupe (divers jeux de confiance existent, comme « Dos à dos » où les participants sont assis dos à dos, les bras emmêlés, et doivent se relever sans l'aide de leurs mains), ce qui lui permettra de s'exprimer et donc d'être entendu dans des conditions optimales. Il pourra ensuite utiliser les acquis cumulés lors des phases précédentes pour développer la collaboration, l'entraide et la créativité au travers des divers défis et situations qui lui seront proposés. En guise d'exemple d'activité finale, citons le dessin coopératif : les enfants disposent de 40 minutes pour élaborer un dessin. Chacun possède cependant à la fois une contrainte et une forme obligatoire. Chaque équipe comprend ainsi un « sans bras » (qui serait amené à être leader car il ne peut rien faire mis à part partager ses idées et organiser le travail), deux « sans jambes » (qui ne peuvent se déplacer sans les autres et dépendent donc de l'équipe. L'un d'eux ne peut former que les lignes droites, l'autre que les lignes courbes), les « muets » (qui ne peuvent à aucun moment parler ou donner une idée !). Par ailleurs, certains ne peuvent former que des ronds, d'autres que des carrés/rectangles et les derniers seulement des triangles. Or, tous doivent construire ensemble un tableau à partir de la consigne suivante : le dessin final comprendra une maison, une rivière, un chemin, deux voitures, un bonhomme content et un autre fâché, un grand soleil, des fleurs au bord du chemin ainsi qu'une école. Un fameux défi en perspective !

4.4.2. Les étapes du vivre ensemble

Après avoir pratiqué la coopération pendant trois ans, un certain nombre de questions restaient en suspens, tels que des constats d'inadéquation entre les balises coopératives et l'objectif général de vivre ensemble. Après plusieurs remises en question, nous sommes arrivés à la conclusion suivante : la coopération est une étape, une partie de ce vivre ensemble que nous n'avions pas alors défini.

Parmi les interrogations et freins relevés, il nous est apparu que la coopération présupposait l'existence d'un objectif commun, et que cet objectif ne devait être atteignable que moyennant la coopération de tous. En effet, à quoi bon coopérer, ce qui ne va pas toujours de soi, si je peux obtenir le même résultat seul ?

Deuxième frein : la coopération présuppose que les coopérants se reconnaissent comme étant compétents, à la fois les autres (reconnaissance sociale) mais aussi eux-mêmes (estime de soi). Or, nous avons bien souvent constaté que ce n'était pas le cas, du moins en ce qui concerne les publics avec lesquels nous sommes amenés à travailler.

La quasi-obligation de coopérer nous est apparue comme « violente » à plus d'un égard. En effet, quelle place accorder à l'enfant qui ne souhaite simplement pas coopérer ? Que ce soit parce que l'enfant possède, dans un domaine, des compétences supérieures à celles des autres ; parce que les relations sont à un temps x, tendues et qu'il souhaite être seul ; ou tout simplement parce qu'il n'en a pas envie, il existe de nombreux moments où un enfant ne « coopère pas », au sens strict du terme, même parmi ceux qui ont été sensibilisés à cette approche.

Pour finir, la coopération ne permet pas d'aborder, encore moins de traiter, la notion de différence, ou du moins, il nous semble qu'elle l'évacue assez vite pour se concentrer sur la constitution d'un groupe au sein duquel les individus doivent faire corps pour progresser. Mais qu'en est-il s'ils ne peuvent pas ? S'ils ne veulent pas ? S'ils sont conditionnés par des déterminismes socioculturels ou convictionnels tels qu'ils ne semblent pas être en mesure de les dépasser, et donc de faire corps avec le groupe ?

Tous ces éléments nous ont amenés à nous pencher sur un modèle de vivre ensemble qui permette à chacun de trouver sa place dans le groupe, quel que soit son profil, ses différences avec les autres. Un modèle construit sur base d'étapes successives, tout comme le modèle coopératif, mais qui va au-delà en tâchant de réserver une place à chacun, quelle que soit sa spécificité.

Plus qu'un mode d'emploi à suivre à la lettre, il s'agit bien d'un modèle théorique, d'un étalonnage qui sert de base à la discussion et à l'interprétation des progrès de l'enfant. Chaque enfant, chaque équipe, le traverse à son rythme avec ses pauses, ses errements, ses avancées, etc.

- **Étape 1**
  - L'accueil.
  - Perception/compréhension de la notion de bien commun (le projet, le lieu, les activités, les valeurs...).

- **Étape 2**
  - Développement personnel.
  - Dynamique de groupe : introduction des différences.

  Étape 2A : l 'estime de soi
  - Développer une conscience de soi.
  - Développer un regard positif sur soi-même.
  - S'exprimer, affirmer son point de vue.

  Étape 2B : la socialisation
  - Développer une conscience des autres.
  - Être reconnu comme sujet.
  - Développer la confiance en l'autre et dans le groupe.

- **Étape 3**
  - Développer l'entraide, vivre avec les différences, la tolérance.

- **Étape 4**
  - Concevoir la Liberté et l'Égalité.

- **Étape 5**
  - Expérimenter la Fraternité.

Tout comme dans la coopération, que notre modèle de vivre ensemble inclut et prolonge, l'accueil occupe la première place. Il s'agit, tout comme pour un atelier extrascolaire d'être en mesure de recevoir les enfants dans un cadre accueillant et valorisant, où le moindre détail compte. En Atelier du Mercredi nous commençons par aller chercher une partie des enfants à pied à l'école communale voisine. Nous rejoignons ensuite l'Espace Laïcité, spécialement équipé et aménagé chaque semaine pour que les enfants s'y sentent accueillis. Chacun y dispose de son porte-manteau et chaque équipe, d'un coin bien à elle aménagé en fonction de sa tâche. L'ensemble est coloré, ludique, attrayant. À chaque rencontre, les animateurs ont à cœur de poser un cadre d'animation fonctionnel et valorisant, afin de permettre aux enfants de faire une place aux autres et de les reconnaître comme membres du groupe.

Ces prérequis permettront par la suite des développements de qualité reposant sur des bases solides. Dans la pratique, les jeux et activités expliqués supra pour l'accueil coopératif restent tout aussi valables ici.

Le deuxième stade consiste en la perception et la compréhension de la notion de bien commun en tant qu'éléments fondateurs de la dynamique de vivre ensemble. Ce bien commun est constitué du projet et de son idéal mais également du lieu occupé durant les animations (extensions visuelles et concrètes, symbole du bien commun), de même que des activités, des valeurs qui le sous-tendent, et du matériel disponible. Ce bien commun est absolument indispensable : c'est par lui et pour lui que les enfants vont s'entraider. Par exemple, aux Ateliers du Mercredi, chaque équipe possède une grande colonne de couleur sur laquelle sont collées les photos des membres, mais aussi des dessins, des souvenirs divers appartenant à l'équipe. Ainsi, elle lui sert en quelque sorte de mémoire visuelle. Ces éléments, hautement symboliques, permettent également de rendre visibles et de valoriser les efforts individuels des uns et des autres pour progresser vers plus de solidarité. Ils aident de ce fait à la perception et à la compréhension du bien commun. Cette démarche est régulièrement renforcée par les interventions des animateurs qui sont les premiers porteurs des valeurs et du sens des activités.

Au troisième stade, l'approche se scinde en deux courants complémentaires et simultanés, axés sur le développement personnel d'une part ; la perception et le travail sur les dynamiques de groupe ainsi que l'introduction des différences d'autre part.

Ainsi ce stade comprend un travail sur « l'estime de soi » d'une part, incluant le développement d'une conscience de soi, le développement d'un regard positif sur soi-même et la capacité à s'exprimer, affirmer son point de vue et d'autre part, un travail sur la socialisation qui favorisera le développement d'une conscience des autres ; la capacité à être reconnu comme sujet et le développement de la confiance en l'autre et dans le groupe. Comme expliqué supra, l'un et l'autre sont intimement liés. Ils ne peuvent se concevoir que dans une suite logique, l'un précédant l'autre, ni même s'envisager séparément. Il s'agit de deux approches complémentaires.

L'enfant parviendra à prendre sa place dans le groupe parce qu'il aura développé une estime de lui-même l'incitant à se sentir légitime dans cette approche. D'autre part, le groupe lui accordera une place parce qu'il l'estimera apte à le rejoindre.

Certains objecteront que le pire fauteur de troubles, le plus effacé des enfants aura toujours une place au sein d'un groupe, ne serait-ce que celle de « marginal ». Nous pensons toutefois que, dans un processus de dynamique de groupe, il ne s'agit pas d'une place à proprement parler mais d'une étiquette, d'une voie de garage, d'un chemin sans issue vide de perspectives de développement.

Plus l'enfant se construit une image positive de lui-même, plus le groupe s'ouvre à lui, plus il parvient à y prendre sa place et plus les interactions avec l'autre deviennent fréquentes. C'est à ce moment qu'un travail sur les différences peut être entamé afin de renforcer la prise de contact, les interactions entre ces enfants en construction. « Je m'estime, lui aussi », « Je suis estimé, lui de même », « Tiens, pourtant, lui fait telle chose et moi telle autre, lui réagit de telle manière et moi autrement ». Comment ? Pourquoi ? De nombreux jeux et activités permettent de faire émerger les différences tout en s'appuyant sur elles pour construire du lien.

Citons en exemple « Dedans dehors » : les enfants sont placés à l'intérieur d'un grand cercle ; ils sont « dedans ». Au signal, l'animateur énonce un critère de distinction quel qu'il soit (il est conseillé de prendre le temps d'établir une liste préalable) en invitant les uns à aller dehors (hors du cercle, donc) et les autres dedans. Par exemple : « Les yeux clairs dehors, les yeux foncés dedans », « Les grands dehors, les petits dedans », « Ceux qui aiment le sucré, ceux qui ont un frère », etc. La liste est infinie et à moduler selon vos envies. Mal utilisé, ce jeu pourrait être discriminant. Il est donc indispensable de varier les thématiques, de sorte que les enfants prennent peu à peu conscience que les groupes « dedans » et « dehors » sont totalement fluctuants et qu'en définitive, ils sont tour à tour tous semblables et différents ! Ce n'est qu'ensuite, au quatrième stade, une fois que les enfants se sentiront compétents et seront reconnus comme tels par leurs pairs que seront envisagés le développement de l'entraide, la capacité à vivre avec les différences et par là-même, la tolérance entendue comme la capacité à respecter l'autre même si on ne partage pas ses idées.

« La traversée » est un excellent jeu pour travailler l'entraide. Dans celui-ci, chaque équipe possède deux bateaux (des zones délimitées et espacées d'une dizaine de mètres) et deux cerceaux ou trois en fonction du nombre d'enfants composant l'équipe. Toute l'équipe doit traverser « la mer » en passant d'un bateau à l'autre. Quoi qu'il arrive, aucun enfant ne peut toucher l'eau, sinon tout le monde retourne au premier bateau. Ils doivent donc se placer, en tout ou en partie, sur le premier cerceau, poser le deuxième devant eux, s'y rendre puis faire passer le premier cerceau devant, et ainsi de suite.

Un autre, « Pas de mains » permet d'aller plus loin encore. Les participants s'alignent deux par deux puis, la première paire d'enfants doit soulever le ballon du sol sans l'aide de ses mains, le porter jusqu'à l'extrémité de la pièce et le ramène à la deuxième paire de la file qui fait de même... jusqu'au moment où tous les couples sont passés. Si la balle tombe, les deux participants doivent revenir au point de départ et recommencer.

Bien entendu, au-delà des activités et jeux ponctuels, c'est toute la structure d'animation qui doit tendre vers le développement de l'entraide, la capacité à vivre avec les différences et donc, la tolérance. Ici plus que jamais, l'animateur doit aider à se questionner, mettre en lumière, échanger, débattre sur la multitude de petites situations concrètes que les participants seront amenés à vivre au fil d'un quotidien qui ne cherchera pas à les épargner,

la structure étant faite pour que chacun soit libre de faire ce qu'il veut, tant qu'il fait preuve de solidarité. Tout est sujet à différences de tous types : capacités physiques, apparences, vécus, situations, positionnements, réactions, opinions mais aussi goûts, points de vue, interprétations, etc. La liste est infinie et l'animateur doit sans cesse veiller à y puiser pour remonter les différences pertinentes avec la situation vécue afin de permettre aux enfants d'en prendre connaissance et donc, de s'enrichir. Il s'agit d'un postulat éducatif. Au lieu de dire « crains l'autre car il est différent », nous choisissons de répéter « va vers l'autre, apprends, évolue, il est différent ! ».

Ultime étape avant l'aboutissement : la capacité à concevoir la Liberté et l'Égalité de même que l'articulation entre ces deux valeurs servira de tremplin vers la dernière étape constitutive du vivre ensemble à savoir l'expérimentation du sentiment de Fraternité, rendue possible tant par la mise en place de référentiels partagés que par la somme des expériences vécues en commun. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une étape, mais plutôt d'un aboutissement.

De notre expérience, les enfants qui ont suivi le processus jusqu'au quatrième stade finissent, le temps et l'expérience aidant, par intégrer solidement l'articulation entre la liberté et l'égalité, et font corps avec l'ensemble du groupe, si pas toujours « fraternellement », du moins sur le principe. Quoi qu'il en soit, plus les enfants auront partagé de moments de vie avec les autres, plus ils auront vécu d'expériences, accumulé des souvenirs communs, plus ils feront corps dans ce que nous n'hésiterons pas à appeler, pour ceux étant allés au bout du chemin, la Fraternité.

5. Dispositif d'évaluation

La faisabilité de notre projet tenait à ce que nous nous appuyions sur des bases solides : notre partenariat de longue date avec l'école Morchamps et des constats et des demandes émanant du public concerné lui-même. En effet, notre connaissance du terrain et le fait que notre démarche rencontre une demande bien présente au sein de l'école a donné une assise à notre démarche. Notre expérience de terrain avec les enfants de l'école Morchamps ainsi que l'équipe éducative nous a permis de développer au fil des années les compétences, les ressources, les acquis, l'expérience nécessaires. Qui plus est, comme souligné plus haut, nous nous sommes appuyés, pour ce projet Récréation, sur un processus de réflexion déjà entamé par l'école, qui devait être développé.

En outre, afin de pouvoir procéder, le cas échéant, à des rectifications en cours de route, notre programme s'est déroulé en deux sessions. 2016, première phase, nous a permis de tester les outils proposés auprès de notre public. En 2017, nous avons redémarré dès le mois de mars avec une seconde phase de consultation des publics, pour évaluer le fonctionnement des solutions apportées au terme de la première année et pouvoir opérer, le cas échéant, les ajustements nécessaires.

Par ailleurs, d'un point de vue quantitatif, la participation des divers publics non captifs et la capacité des publics à formuler des propositions d'amélioration nous ont servi également d'indicateurs.

D'un point de vue qualitatif, nous avons évalué, au regard des propositions d'amélioration formulées, la vérification de la faisabilité de celles-ci et leur pérennisation.

6. Résultats

6.1. Évaluation des objectifs

L'ensemble de notre dispositif a permis l'expression de tous, enfants et adultes mais avant tout « utilisateurs de la cour de récréation quels que soient leurs statuts ». Au total, ce sont 3 moments différents d'expressions qui ont été organisés avec chaque groupe (plus de 200 personnes) pour un total de plus de 40 animations spécifiques.

Suite à ces moments d'expressions, nous avons favorisé une action collective directe et pérenne permettant d'apporter des réponses concrètes aux difficultés relationnelles rapportées par les enfants et les enseignants au sein de l'implantation scolaire Morchamps en permettant de rendre visibles sur la durées 20 propositions constructives d'actions individuelles positives.

Ces propositions d'amélioration concrètes testées et adaptée aux réalités de terrain ont été formulées comme suit :

1. Je communique et dialogue davantage/Je parle de mes problèmes.
2. Je m'investis dans la vie de l'école.
3. Je n'utilise pas la violence.
4. Je respecte le matériel, mon environnement et le travail des autres
5. Je soutiens ceux qui en ont besoin.
6. Je trouve des solutions et non des problèmes.
7. Je respecte le règlement d'ordre intérieur.
8. Je vais à la rencontre des autres.
9. Je condamne le racisme.
10. J'encourage la mixité.
11. Je respecte le choix des autres.
12. Je m'excuse quand je suis en tort.
13. Je partage la cour/le matériel.
14. Je ne dis pas du mal/me moque des autres.
15. Je fais preuve de patience.
16. Je m'assure que l'on m'a bien compris.
17. Je suis à l'écoute des autres.
18. Je suis un exemple.
19. Je me mobilise et mobilise les autres pour faire changer les choses.
20. Je prends le temps.

Nous avons organisé le partage d'informations au plus grand nombre et envisagé les possibilités de transfert des résultats « à et d'une » échelle plus vaste (classe, rue, quartier, ville) au travers de diverses réunions, conférences et colloques et plus spécifiquement par la mise en place d'une formation à la « gestion des cours de récréation comme espace d'épanouissement, d'empathie et de citoyenneté » dans le cadre de la formation obligatoire des enseignants par le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces, une formation qui débutera à la rentrée de septembre 2018.

Au terme du processus nous avons mis en place un certain nombre d'éléments[14] (informations, formations, jeux Récréa+, chaises de la paix, chaises de la solitude, Méribôls, tabourets de la réflexion, panneaux et synthèse des panneaux) pour faciliter le vivre ensemble dans la diversité au sein de l'école Morchamps et améliorer les relations entre tous les acteurs ainsi que leur prise en charge par chacun, à sa mesure.

Nous avons entamé un important travail de valorisation des enfants et de l'équipe encadrante afin que chacun puisse se sentir écouté dans ses attentes et ses besoins et nous avons été attentifs à favoriser l'intégration des différents acteurs (PO, direction, personnel éducatif, auxiliaire d'éducation, personnel d'entretien, extérieures, parents, etc.) dans chaque étape du processus.

Nous avons également permis l'identification d'un bien commun qui doit être géré ensemble.

Le processus mis en place a pu faire émerger de bonnes pratiques et les outils nécessaires à l'appropriation autonome des uns et des autres de la gestion de l'espace et du temps de récréation pour en faire un espace démocratique et coopératif et aboutir sur des réalisations/procédures concrètes et pérennes.

6.2. Analyse des résultats, freins et difficultés rencontrés

Un projet qui évolue est un projet en bonne santé. Partant du principe qu'il n'existe pas de vérité, il serait donc inexact de dire que tout a parfaitement fonctionné, que chaque objectif a été intégralement rencontré et que nulle réflexion n'anime plus aujourd'hui l'équipe.

Dans son ensemble, nous considérons « Mieux vivre ensemble à l'école » comme une très belle réussite, ceci étant nous avons rencontré des difficultés, divers freins qu'ils nous a fallu et pour certains, qu'il nous faudra encore, dépasser.

En effet, sur le terrain, les adultes qui ont suivi les propositions des panneaux suite à la phase 1 relaient des avancées positives lors de la phase 2. Pour sa part, la majorité des enfants pense qu'on pourrait mieux faire. En effet, les enfants qui ont suivi les pistes de solutions suite à la phase 1 relaient, eux, des avancées négatives. Un certain nombre d'entre eux déclarent avoir arrêté leurs efforts après avoir constaté leur manque d'effet. Ils souhaiteraient un meilleur suivi de la part des adultes afin de mieux utiliser les outils de régulations des espaces.

[14] Voir annexes.

Également, un manque de communication entre les bonnes personnes (et de manière appropriée) est pointé par les différents acteurs qui notent aussi un excès de communication mais cette fois auprès des personnes non concernées par le sujet. Cette difficulté relationnelle va de pair avec un manque de considération envers la hiérarchie de manière générale. Cette difficulté semble concerner les sphères et niveaux les plus variés. La difficulté est présente de l'enfant à la direction en passant par les parents, les enseignants, les accueillants jusqu'au pouvoir organisateur. Finalement, la place du projet d'établissement pose question : certains enseignants s'investissent en effet dans leurs cours mais ne semblent pas être en mesure d'apporter la même attention au reste de la vie de l'école.

De manière plus générale, **le temps** dont nous avons disposé (pour les entretiens, les animations) face à la quantité d'informations à traiter a été une difficulté importante. Pour cet aspect, ainsi que pour la mise en place ultérieure de solutions, notamment via les animations, formations, échanges, nous avons dû avoir recours à un temps plein supplémentaire.

Ceci pose la question des moyens disponibles que ce soit en termes de temps de travail, de personnel et bien sûr d'énergie à mettre à la disposition de tels projets. L'enseignement fondamental ne peut que trop peu souvent compter sur l'appui d'un éducateur à temps plein pour mener entre bien d'autres choses, ce type de projet.

La question de **la pérennisation des résultats** obtenus dans le cadre de notre recherche-action, dans la mesure où le public de l'école évolue en permanence, mérite également d'être posée. Si le dispositif de co-construction devrait le permettre, il n'en reste pas moins qu'une partie des acteurs de l'école était et est, par essence, amenée à évoluer. Nous avons tenté de pallier à cette difficulté par l'élaboration de supports pérennes présentant les résultats de la recherche-action, panneaux de « bonnes pratiques » affichés dans le bien commun que sont l'école et la cour de récréation. De plus, nous avons mis en place des animations et formations de manière à favoriser leur appropriation par les enfants et l'équipe éducative et leur permettre de devenir autonomes dans l'utilisation ultérieure des outils développés.

Nous pensons que la culture d'établissement est un excellent moyen de favoriser la pérennité des résultats d'une recherche. De la sorte, celle-ci serait portée par l'équipe, soutenue par des outils simples employés régulièrement, impulsée mais aussi guidée par la direction ce qui devait permettre à son tour d'améliorer la cohésion de l'équipe et permettre que chacun trouve un rôle qui lui convienne au sein du vivre ensemble.

Or, la mise en place effective et la pérennité de ce type de projet au travers d'une culture d'établissement dépend profondément des acteurs adultes et de leur volonté.

À l'heure d'écrire ses lignes, certains intervenants se servent des panneaux mieux vivre ensemble dans leurs classes. Ainsi, il y a cette institutrice qui a instauré la phrase du mois afin de travailler plus en profondeur l'une ou l'autre thématique ou cette autre qui a créé une boite qui sert à récolter les interrogations et remarques au sujet du vivre ensemble et les passe en revue ponctuellement avec le soutien de l'éducatrice référente. Cependant, d'autres tardent à se mettre en action et ce, malgré un discours de surface « compliant ». Quelles sont

les motivations de ces personnes ? De quoi sont constitués leurs passés, leurs vécus ? Quels sont leurs enjeux aujourd'hui ? À l'heure où les individualités prennent le pas sur le collectif, qu'il soit placé sous le signe d'un idéal de professionnalisme ou celui de l'esprit d'équipe, comment réactiver ceux qui semblent s'être « marginalisés » au sein de leur équipe, de leur profession ? Tout comme pour les enfants, une des clés passera sans doute par la valorisation. Mais celle-ci, dans un cadre professionnel, ne peut être l'œuvre d'un organisme extérieur aussi bien intentionné soit-il. Elle ne peut et ne doit venir que d'une instance institutionnelle légitime. Bruno Humbeeck défend la mise en place d'espace de régulation comme préalable à toute réflexion. Nous ne pouvons qu'abonder dans son sens en insistant, au risque de formuler ce qui pourrait paraitre pour un truisme si notre réalité n'avait pas démontré à quel point il est important de le rappeler : un espace de régulation, aussi bien pensé soit-il ne fonctionne pas seul ; il nécessite des pratiques de régulation qui doivent être mises œuvre par les adultes de manière cadrée c'est-à-dire coordonnée, régulière et pérenne.

Posséder un outil ne suffit pas, il faut la volonté de s'en servir.

CONCLUSIONS

Mieux vivre ensemble à l'école est un vaste projet qui s'est étalé sur plusieurs années et qui a mobilisé un grand nombre de participants aux profils variés. Ces participants ont formulé des propositions constructives d'actions individuelles positives et ont été sensibilisés à un grand nombre d'outils. Pour autant, certains freins, certaines difficultés subsistent. Or, comme le démontre le projet d'ateliers du mercredi depuis 2010, il apparait que ce n'est pas le public, aussi spécifique qu'il soit, qui pose problème ici. En effet, les difficultés restantes semblent avant tout systémiques et en tout cas similaires à ce qui est observé ailleurs dans d'autres écoles. Ainsi, nous avons perçu que lorsque les équipes éducatives se mobilisent autour des quatre points suivants, la plus grande partie des difficultés relevées ont tendance à s'estomper et des avancées notables sont alors rapportées.

Créer des espaces de régulation

Quelles sont les règles à l'école (Morchamps) ? Sont-elles connues de tous ? Appliquées par tous ? Simples, accessibles, elles servent à unir les efforts des utilisateurs de la cour de l'école.

L'adulte exemple

Les adultes sont des exemples pour les enfants et ont un impact sur la dynamique globale de l'école chaque fois qu'ils mettent en œuvre les bonnes pratiques qu'ils exigent des enfants. *A contrario*, une attitude inadéquate discrédite durablement leur discours aux yeux des enfants.

Cadre et hiérarchie

L'école possède deux éléments forts pour guider son action : le projet d'établissement, concret, pratique, partagé et un bon fonctionnement hiérarchique. Pour favoriser une dynamique d'école positive, il est indispensable qu'ils soient (re)connus, compris et soutenus/portés par l'ensemble de l'équipe éducative.

Communication et exigences professionnelles

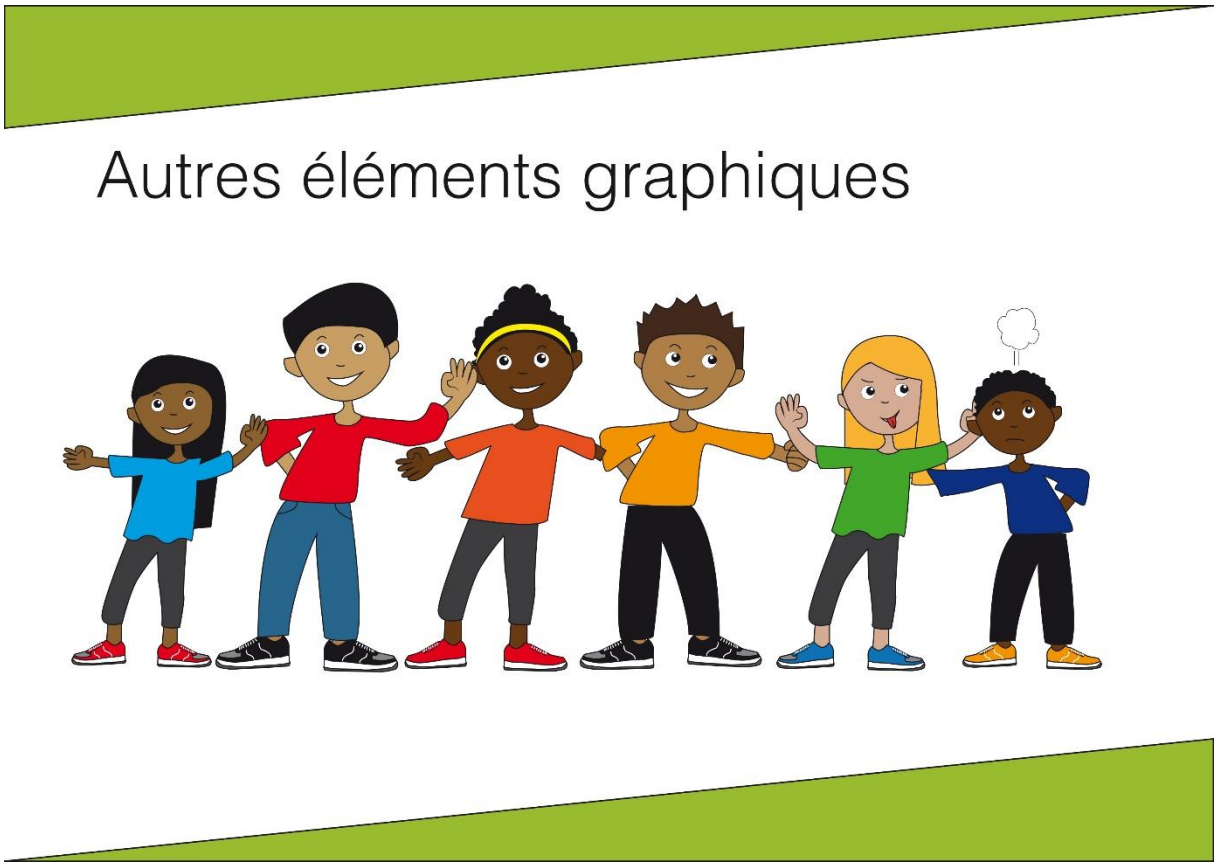
La capacité à pouvoir formuler ses difficultés/griefs dans une optique constructive ; à pouvoir « initier le dialogue » doit être considérée par tous comme une exigence professionnelle indispensable au bon fonctionnement de l'école.

ANNEXES

1. Proposition de logo à l'origine du projet

Extrait de la charte graphique proposée par notre stagiaire de communication fin 2015.

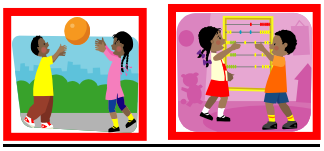
(Le projet fut refusé mais inaugura le travail de mieux vivre ensemble à l'école).



2. Exemples de Jeux Récréa+

À qui est cette voix ?

Extérieur – Intérieur



Bas – **Moyen** – Élevé

Calme – **Dynamique**

Coopératif – Individuel

Mise en place

- **Nombre de joueurs :** il faut deux équipes.
- **Durée : 30-40 minutes.**
- **Matériel :** un drap ou deux endroits séparés.

Déroulement

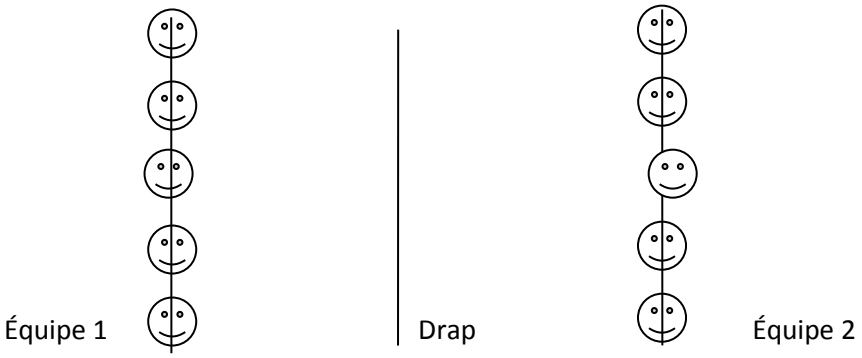
Il faut bien écouter et bien se concentrer !

Mise en place : diviser les joueurs en 2 équipes, tendre le drap au milieu de celles-ci afin que les équipes ne se voient pas ! La première équipe commence par choisir quelqu'un qui devra parler et que l'autre équipe devra reconnaître grâce à sa voix ! S'ils y arrivent, c'est à leur tour de choisir quelqu'un qui devra faire deviner sa voix.

Variantes

- Les enfants peuvent changer leurs voix.
- Ils peuvent également commencer une phrase par un joueur et terminer par un autre afin de déstabiliser l'autre équipe. Ils devront alors trouver les 2 voix....

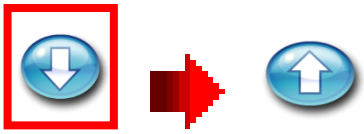
Schéma



La Traversée de la rivière

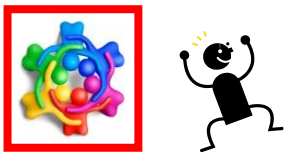
Extérieur – Intérieur

Bas – Moyen – Élevé



Calme – **Dynamique**

Coopératif – Individuel



Mise en place

- **Nombre de joueurs :** illimité.
- **Durée : 15 minutes.**
- **Matériel :** 12 cerceaux ou 12 foulards.

Déroulement

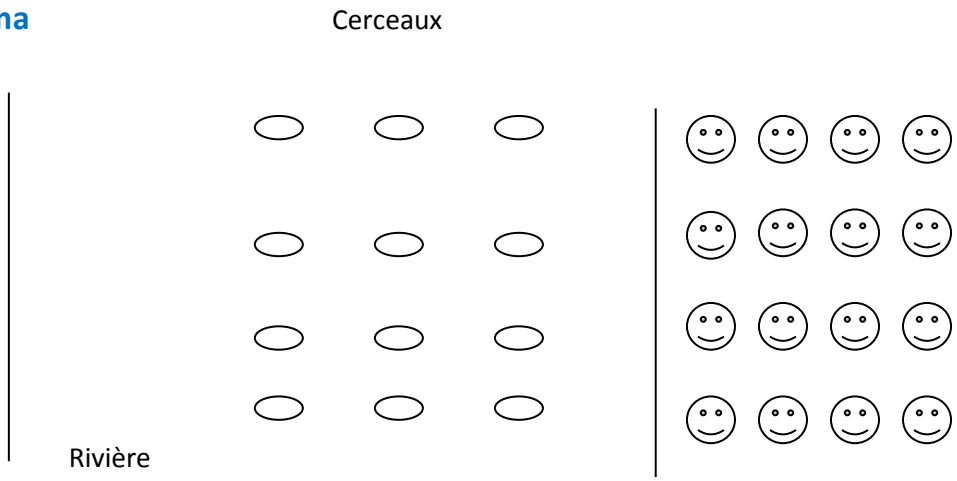
Il faut être la première équipe à franchir la rivière sans mettre le pied dans l'eau (on ne peut donc marcher que dans les cerceaux !).

Chaque équipe n'a que 3 cerceaux et elle doit trouver la bonne stratégie pour passer la rivière.

Variantes

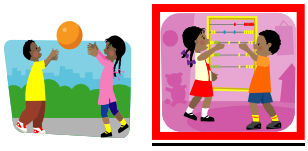
- Diminuer le nombre de cerceaux.
- Faire l'épreuve dans un temps donné.

Schéma



La Roue des tâches

Extérieur – **Intérieur**



Bas – **Moyen** – Élevé

Calme – Dynamique

Coopératif – Individuel

Mise en place

- **Nombre de joueurs :** illimité mais réparti en équipes.
- **Durée : 30 minutes.**
- **Matériel :**
  - Micro et costume de présentateur.
  - Chaises et tables.
  - Sifflets.
  - Cartons Q/R.
  - Chronomètre.

Déroulement

Les équipes sont rassemblées autour de l'animateur, un peu comme sur un plateau TV. Chaque équipe désigne tour à tour une personne pour faire fonctionner le buzzer (sifflet). L'équipe est assise sur des chaises en arc de cercle derrière le buzzer qui est assis à une table.

- Phase 1 : Question d'équipe, l'animateur demande à l'équipe de choisir une catégorie de questions (Animations, Artistes, Services, Cuisine, Règles) et pose une question au buzzer. Celui-ci a 10 secondes pour réfléchir. En cas de bonne réponse il gagne 10 points. S'il ne sait pas ou s'il se trompe, il peut faire appel à l'équipe (une seule réponse qui vaudra 5 points).
- Phase 2 : Question d'équipe aléatoire : idem que la phase 1 mais on tire au sort une question.
- Phase 3 : Question de vitesse, ouverte à tous, le plus rapide gagne (buzzer).

L'équipe qui a le plus de points gagne.

La Balle royale

Jeu créé par un élève de 3e primaire

Mise en place

- **Nombre de joueurs :** en 2 équipes.
- **Durée : 20 minutes.**
- **Matériel :**
  - Des plots (ou tout autre matériel servant à délimiter le terrain. À l'extérieur, nous pourrions utiliser des craies par exemple...).
  - 1 ballon.
  - 2 chaises.
  - 2 bouteilles remplies à moitié de riz.
  - 1 sifflet.
  - 1 chrono.

Buts

- Emprisonner toute l'équipe adverse en les touchant avec le ballon (il est interdit de viser le visage).
- Obtenir 3 points (1 point à chaque fois que l'on fait tomber la bouteille de l'équipe adverse).
- Avoir le plus de points après le temps imparti.

Déroulement

Chaque équipe se trouve d'un côté du terrain (à la limite de la prison).

L'une des deux équipes reçoit le ballon.

Il est interdit de se déplacer lorsqu'on possède le ballon. Il faut donc se faire des passes pour pouvoir avancer sur le terrain. Il faut en faire 3 au minimum. Lorsqu'un enfant a l'opportunité de toucher un adversaire, il peut tenter sa chance en lançant la balle. De même, il peut tenter de faire tomber la bouteille de l'équipe adverse.

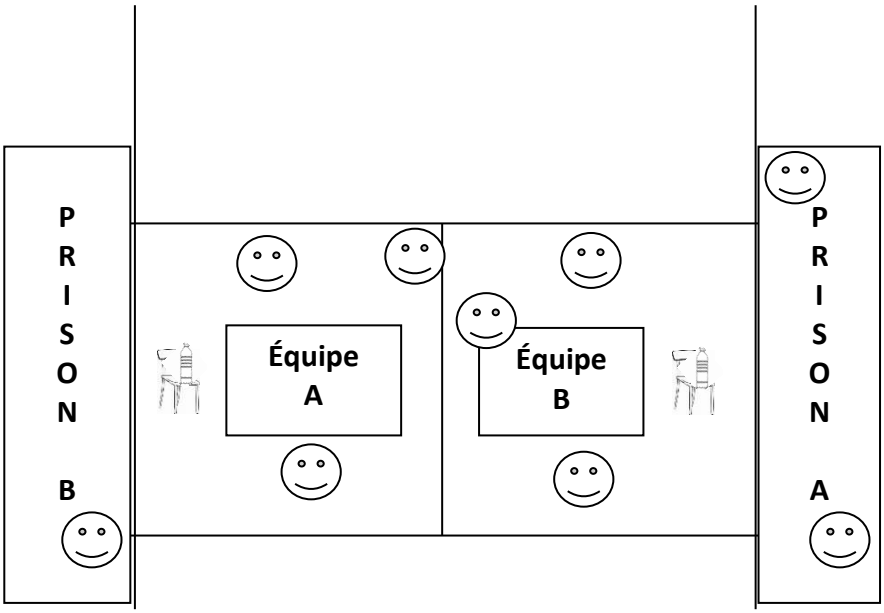
Si un enfant est touché par la balle, il se rend dans la prison du camp adverse.

Pour délivrer un de ses partenaires, il faut envoyer la balle dans la prison, à l'autre bout du terrain, afin que les prisonniers rattrapent la balle et puissent tenter de toucher un membre de l'équipe adverse. Le prisonnier peut aussi décider de faire gagner un point à son équipe en faisant tomber la bouteille des adversaires et en restant en prison.

Variantes

- Mettre la balle en jeu au milieu du terrain. C'est la première équipe qui le rattrape qui commence.
- Varier le nombre de participants.
- S'il y a beaucoup de participants, organiser un tournoi.

Schéma



3. Les Fiches Outils

FICHE Méribôl

Le méribôl

Le méribôl permet une gestion collective des dynamiques de conflits.

Cet outil est représenté sous forme de « petites pièces », chacune d'elles ayant une certaine valeur : 1, 5, 10, 50 ou 100.

Explication

Les animateurs peuvent s'adresser aux enfants et leurs expliquer en quoi leurs efforts ont le mérite d'être soulignés ou, à l'inverse, marquer le manque d'effort qui a été remarqué.

Le méribôl se range dans une mériboxe. Chaque enfant en possède une et ils ont la possibilité de la décorer à leur image.

Chaque année, un concours est lancé en septembre. Les enfants doivent atteindre un nombre de méribôls, tous ensemble, pour le mois de juin.

C'est lors de la fête des ateliers que l'on découvre si le groupe a réussi ou non le défi lancé par les animateurs. Si c'est gagné : ils reçoivent le trophée de l'année !

Attitude

En tant que symbole, le méribôl n'a d'autre importance que celle qu'on veut bien lui accorder. Lorsqu'on s'adresse à un enfant pour lui donner un méribôl ou le lui enlever, il est donc préférable que les autres soient silencieux et écoutent. Les remarques peuvent également servir au reste du groupe.

Où et quand ?

En fin de journée, au tour de table.

En résidentiel, lors du rassemblement que nous faisons le matin.

Place et rôle des animateurs

Les animateurs sont installés, tout comme les enfants, au sein du cercle que le groupe forme pour le tour de table.

Leurs rôles sont d'inciter, cadrer et valoriser les enfants.

Utilité ? À quoi cela sert-il ?

- Le premier effet recherché est de faire prendre conscience :
  - À l'enfant que ses actes ont un impact sur le groupe.
  - Au groupe qu'il est responsable et solidaire des actes de chacun de ses membres.
- Le deuxième effet voulu est un effet de valorisation. L'enfant qui reçoit un méribôl est mis en avant.
- Troisième effet, corrélateur, le méribôl retiré indiquera à l'enfant qu'une limite est franchie dans l'un ou l'autre domaine, marquant l'insatisfaction de l'équipe d'animateurs. Il dispense l'animateur d'avoir à marquer cette limite par une réaction émotive (colère, mauvaise humeur, insatisfaction marquée, etc.).
- Quatrième et dernier effet, le méribôl est un incitant, il sert à mettre en mouvement les individus en les amenant à se mettre en mouvement, à « faire mieux ».

FICHE Chaise de la paix

La chaise de la paix

La chaise est mise en place pour permettre au grand groupe de gérer ses conflits de manière autonome, sans que l'animateur n'ait besoin d'intervenir pour un oui ou pour un non.

Explication du déroulement

Deux chaises sont installées dans un coin de la salle où se passe l'animation. Ces chaises sont à disposition des enfants en cas de conflits, disputes, problèmes… Ils ont l'occasion d'écrire le nom du copain avec qui ils ont quelque chose à régler. Lorsque celui-ci voit son prénom, il doit se rendre sur la chaise afin de s'expliquer et de trouver une solution, ensemble.

Attitude

L'enfant qui est concerné par le conflit doit se rendre sur la chaise afin d'entendre ce que l'autre a à lui dire. Il pourra ensuite donner son avis sur le conflit et trouver, avec l'autre, une solution qui convient aux deux parties.

Où et quand ?

À n'importe quel moment, quand un enfant en ressent le besoin.

Place et rôle des animateurs

Les animateurs laissent les enfants gérer eux-mêmes ce genre de situation. Cependant, ils sont attentifs à la dynamique afin d'observer les éléments suivants :

- Les enfants parviennent-ils à se parler ?
- Y a-t-il une situation trop importante pour que les enfants ne puissent la gérer seuls ?
- Parviennent-ils à trouver une solution ?

Utilité ? À quoi cela sert-il ?

- Gestion autonome des conflits.
- Dispense l'animateur d'intervenir pour des petits conflits.
- Apprend aux enfants à s'exprimer, à dire ce qu'ils pensent.

FICHE Chaise de la solitude

La chaise de la solitude

La chaise de la solitude est à la disposition des enfants pour leur permettre de gérer de manière autonome le sentiment de solitude et permettre l'entraide.

Explication du déroulement

Deux chaises sont installées dans un coin de la salle où se passe l'animation. Ces chaises sont à disposition des enfants ; s'ils se sentent seul, qu'ils ont besoin de réconfort, d'être avec quelqu'un… Ils peuvent aller s'y asseoir. Les autres enfants auront la possibilité de rejoindre l'enfant assis et de l'aider à surmonter ce moment.

Attitude

On ne se rend sur la chaise que si l'on se sent seul, pas pour « faire semblant ». Si un enfant se trouve sur la chaise, le reste du groupe est invité à aller prendre de ses nouvelles et à faire preuve de solidarité.

Où et quand ?

À n'importe quel moment, quand un enfant en ressent le besoin.

Place et rôle des animateurs

Les animateurs laissent les enfants gérer eux-mêmes ce genre de situation. Cependant, ils sont attentifs à la dynamique afin d'observer les éléments suivants :

- Est-ce souvent le même enfant qui se rend sur la chaise ?
- Y a-t-il quelqu'un qui réagit ? Qui va aider l'autre ?
- Quels sont les enfants qui vont souvent aider les autres, qui est attentif ?

Utilité ? À quoi cela sert-il ?

- Développer l'entraide, la solidarité.
- Renforcer les liens entre les enfants.
- Apprendre à s'exprimer.
- Gérer certaines émotions.

FICHE Tabouret de la réflexion

Le tabouret de la réflexion

C'est un outil qui permet à l'enfant de réfléchir par lui-même à l'inadéquation de son comportement et qui lui permet de trouver une solution afin de s'améliorer.

Le tabouret est muni d'un sablier qui dure ± 5 minutes… On peut donc le tourner.

Explication du déroulement

Lorsque l'enfant présente un comportement inadéquat l'animateur l'invite à s'installer sur le tabouret… et à réfléchir à son comportement. Il le retourne afin que le sable s'écoule (durée ± 5 minutes).

L'enfant est donc retiré de la dynamique de conflit et peut revenir au calme. (Dans certains cas notez que cela permet aussi à l'animateur de prendre de la distance et de revenir au calme…).

Pendant ce temps, l'enfant réfléchit à son comportement et aux raisons qui ont poussé l'animateur à lui demander de s'asseoir sur le tabouret.

Ensuite, lorsque le temps est écoulé, l'animateur revient pour une discussion avec l'enfant : Pourquoi es-tu là ? Qu'as-tu fait d'inadapté ? Quelles règles as-tu enfreintes ?

Si l'enfant ne sait pas répondre, l'animateur lui explique. Au besoin on peut retourner une nouvelle fois le tabouret.

Lorsque l'enfant a bien compris les raisons pour lesquelles il est sur la tabouret, nous pouvons le retourner une nouvelle fois afin que l'enfant réfléchisse cette fois à ce qu'il pourrait faire pour ne plus que cela se reproduise, voire au besoin, à ce qu'il pourrait faire pour corriger son erreur.

Une nouvelle discussion entre l'animateur et l'enfant s'engage après les 5 minutes afin de s'assurer qu'il a trouvé la solution ou, au besoin, de lui en proposer une.

Attitude

L'enfant est sur le tabouret pour réfléchir… Il n'est pas là pour parler avec un copain qui passe ou bien pour danser sur la musique qu'il entend…

Où et quand ?

Le tabouret peut être transporté et donc placé où l'on veut.

L'enfant y est envoyé lorsque son comportement n'est pas adéquat.

Lorsque l'enfant doit aller s'y installer, le mettre à la périphérie du groupe.

Place et rôle des animateurs

L'animateur se tient à l'écart tout en surveillant le sablier.

Il doit aider l'enfant dans sa réflexion mais en lui permettant de trouver les solutions par lui-même.

Pour les moins autonomes : l'animateur est là pour leur donner des clés, des pistes…

Utilité ? À quoi cela sert-il ?

Cet outil :

- Dispense l'animateur d'intervenir de façon autoritaire et descendante.
- Gère le conflit immédiatement en mettant l'enfant à l'écart et en l'invitant à revenir dessus dans un second temps pour une solution durable.
- Permet le retour au calme de tous.
- Permet de guider progressivement l'enfant sur le chemin du libre examen.

4. Les Panneaux

JE COMMUNIQUE
ET DIALOGUE DAVANTAGE

JE SUIS
1
EXEMPLE

JE VAIS À LA RENCONTRE
DES AUTRES

JE M'EXCUSE QUAND
JE SUIS EN TORT

JE FAIS PREUVE DE
P A T I E N C E

JE TROUVE
DES SOLUTIONS
(ET NON DES PROBLÈMES)

JE RESPECTE
LE RÈGLEMENT

J'ENCOURAGE
LA mixiTé

JE NE DIS PAS DU MAL
DES AUTRES

JE N'UTILISE PAS
LA ~~VIOLENCE~~

JE SOUTIENS
CEUX QUI EN ONT BESOIN

JE RESPECTE :

- LE MATÉRIEL
- MON ENVIRONNEMENT
- LE TRAVAIL DES AUTRES

JE RESPECTE
LE CHOIX DES AUTRES

JE PRENDS LE TEMPS

JE CONDAMNE
LE RACISME

JE M'INVESTIS
DANS LA VIE
DE L'ÉCOLE

JE M'INVESTIS
DANS LA VIE
DE L'ÉCOLE
JE RESPECTE
LE CHOIX
DES AUTRES

JE ME MOBILISE
ET MOBILISE LES AUTRES
POUR FAIRE CHANGER LES CHOSES

JE SUIS
À L'ÉCOUTE
DES AUTRES
JE ME MOBILISE
ET MOBILISE LES AUTRES
POUR FAIRE CHANGER LES CHOSES

Mieux vivre ensemble à l'école