

**Accompagnement méthodologique  
pour une évaluation du processus  
et des activités du programme expérimental  
Prodas à Montpellier  
par le Planning familial 34**

**Rapport de fin d'expérimentation**

Novembre 2011



# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	<b>5</b>
<b>Le cadre de l'accompagnement</b> .....	<b>9</b>
<b>Le rappel des principes du Prodas</b> .....	<b>9</b>
<b>L'évaluation</b> .....	<b>10</b>
<b>I- MÉTHODE D'ÉVALUATION</b> .....	<b>13</b>
1- La formation et la régulation des acteurs : une évaluation subjective mais précise .....	13
2- Une discussion focalisée (focus group).....	13
3- Deux outils élaborés pour une évaluation standardisée : une démarche très empirique.....	15
4- Des entretiens de témoins privilégiés.....	15
<b>II- RÉSULTATS</b> .....	<b>16</b>
5- Le témoignage des enseignants : de la formation à la mise en place du Prodas.....	16
5.1 LES APPORTS INITIAUX DE LA FORMATION PRODAS .....	16
5.2 LA MISE EN PLACE DU PROGRAMME PRODAS .....	19
5.3 LES APPORTS À DISTANCE DE LA FORMATION PRODAS .....	20
5.4 L'ANALYSE DE PRATIQUE.....	24
5.5 LA DISCUSSION FOCALISÉE DE FIN DE PROGRAMME .....	27
6- L'évaluation qualitative auprès des élèves .....	32
6.1 LES ÉVOLUTIONS DES DEUX CLASSES SUR 3 CRITÈRES : EXPRESSION, CONSCIENCE DE SOI ET ÉCOUTE .....	32
6.2 LE SUIVI SÉANCE PAR SÉANCE DU PRODAS.....	35
7- Les entretiens semi directifs .....	42
7.1 LE CONTEXTE .....	42
7.2 LES ATTENTES.....	43
7.3 L'IMPLICATION .....	43
7.4 AU TITRE DES DIFFICULTÉS SUR LA MISE EN PLACE .....	44
7.5 LES APPORTS DU PROGRAMME .....	44
7.6 SUR LES PERSPECTIVES ET LE DÉVELOPPEMENT DU PROGRAMME.....	45
<b>III – DISCUSSION - CONCLUSION</b> .....	<b>47</b>
Liens de Prodas avec le socle commun de compétences.....	47
Liens de Prodas avec les compétences psychosociales ou aptitudes essentielles établies par l'OMS .....	49
En conclusion .....	50
Les perspectives .....	53
<b>IV – ANNEXES</b> .....	<b>55</b>
Annexe 1 – Note d'intention (février 2008)	
Annexe 2 – Le cercle de paroles Prodas – Fiche outil n°2	
Annexe 3 – Evaluation enseignants	
Annexe 4 – Evaluation des séances	
Annexe 5 – Guide et score élèves	
Annexe 6 – Focus group enseignants	



## Remerciements

En premier lieu, nos vifs et sincères remerciements s'adressent aux équipes éducatives des écoles Delteil et Rabelais qui ont accepté de se lancer dans l'aventure Prodas.

L'implication des directeur-trice, Joëlle Mascarilla pour l'école Rabelais et Bernard Molina pour l'école Delteil, a été une condition de réussite pour l'organisation et la mise en œuvre du programme dans leur établissement.

Sans leur adhésion, leur expérience et leur ouverture d'esprit, les nombreux aléas que rencontre inévitablement un programme nouveau (et en perpétuelle construction) auraient pu nous mettre en échec.

Nous tenons également à remercier avec force les enseignants qui ont participé à l'expérience pilote, Sophie Recommis et Martine Buonomo. Elles ont accepté de modifier certaines de leurs habitudes en classe pour intégrer ce programme, nous ont fait confiance malgré les difficultés et les questionnements successifs. Elles ont aussi accueilli avec une grande bienveillance deux animateur-trice du Planning, une fois par semaine pendant 2 ans et ont consacré beaucoup de leur temps à remplir les documents d'évaluation, à favoriser la réussite du programme dans leur classe.

Au-delà de l'expérience pilote, d'autres enseignant-e-s qui ont suivi la formation ont tenté une mise en œuvre dans leurs classes, parfois seul-e-s, parfois accompagné-e-s de bénévoles et militant-e-s du Planning. Nous les remercions plus que chaleureusement : grâce à leur travail, l'évaluation a pu être considérablement enrichie et leurs réflexions et interrogations nous ont permis d'avancer et d'affiner le programme.

Régulièrement, le Planning Familial a organisé des espaces d'échanges des pratiques – hors temps scolaire pour la plupart - autour de la réussite de ce programme.

Ces moments ont été un véritable appel d'air, et nous ont marqués par leur richesse et les liens qu'ils ont pu créer entre tous les acteurs du programme. Le succès rencontré par ces temps de travail tient à une mobilisation pratiquement sans faille – malgré les problèmes d'organisation engendrés - des équipes éducatives et des membres du Planning Familial.

Nous souhaitons saluer le travail et le soutien indéfectible de la secrétaire du Réseau Ambition Réussite – Myriam Bouchet – et de l'inspecteur d'académie du territoire, Philippe Quentin. Ceux-ci ont non seulement défendu cette approche au sein de l'institution Education Nationale, mais, qui plus est, ont fait le choix d'en être directement acteur-trice en co-animant des séances Prodas, ou en y participant ponctuellement, ainsi qu'aux temps « d'échanges de pratiques ». Leurs regards, leurs conseils et leur motivation nous ont souvent portés dans les moments – rares – de découragement.

Nos remerciements s'adressent aussi à Béatrice Cascales, animatrice, formatrice et de fait co-coordinatrice du PRODAS au Planning Familial, qui s'est impliquée avec un professionnalisme et un enthousiasme extrêmement motivant. Georgios Klouras, animateur au Planning, nous a permis de progresser dans nos questionnements concernant le rôle/la place d'un adulte/enseignant-e auprès des enfants/élèves, son engagement nous a tous incités à évoluer dans nos réflexions.

Encore une fois, la réussite d'un tel programme dépend de l'implication de tous les acteurs. A ce titre, plusieurs bénévoles du Planning Familial : Maria Moller, Delphine Henrard - durant deux ans - Marie-Christine Jeanney, Hayette Dehimi plus ponctuellement et d'autres encore... ont permis de « faire décoller » l'action en favorisant son élargissement à d'autres classes avec d'autres enseignants, non concernés au départ par l'expérience pilote. Leur engagement, leur disponibilité et leur rigueur, nous ont énormément apporté à tous et nous tenons à les remercier tout spécialement pour leur force de conviction et leur volonté de contribuer au changement pour le mieux-être collectif.

Bien d'autres acteurs de terrain ont participé au succès du programme aussi bien dans les établissements scolaires qu'au Planning Familial... nous pensons particulièrement à Jan Billand, stagiaire psychosociologue qui nous a brillamment aidés pour l'évaluation, par exemple.

Ces synergies nous ont soutenus pendant les deux années d'expérience dont nous sortons aujourd'hui grandis et plus soudés.

De la même manière, nous adressons nos sincères remerciements à l'équipe projet du GIP DSUA, et plus particulièrement à Christian Lejosnes, qui nous a permis la rencontre avec Myriam Bouchet et a présenté et soutenu notre projet devant les partenaires du GIP.

Nous remercions l'Agence pour la Cohésion Sociale et l'Égalité et la ville de Montpellier, qui nous ont soutenus financièrement et parfois stratégiquement pendant trois ans. Sans leurs soutiens, cette expérimentation n'aurait pas été possible.

Un grand merci à Valérie Desmartin-Belarbi, chargée d'études à l'Observatoire régional de la santé, qui a élaboré l'évaluation du programme. Nos exigences en la matière étaient fortes et précises : elle a su les mettre « en outils » et en mots. Elle a su également rendre compte du travail réalisé sur le terrain de manière immensément respectueuse: sa propre implication et ce qu'elle nous a apporté, nous ont permis d'affiner nos objectifs. Les temps d'échange et les divers entretiens qu'elle a menés pour l'évaluation ont participé à la mobilisation de tous...

Enfin, c'est avec une grande émotion que nous remercions pour leur adhésion sans concession ni complaisance, pour leur exigence et même parfois leur intransigeance, pour les moments joyeux et bouleversants qu'ils nous ont offerts, pour les liens qu'ils ont acceptés de construire à travers ce programme, entre eux et avec l'enseignant-e -, les élèves des deux classes pilotes suivies :

*Issam, Manal, Fatima Zahra, Brahim, Cameliya, Mohamed, Yacine, Amina, Anissa, Achraf, Soumaya, Bilal, Sofiane, Ayoub, Najwa, Imane, Saloua, Mahamed L., Yassine M., Imane M., Inès, Agathe, Myriam, Emma, Mayssen, Kylian, Nicolas, Clément, Marwan, Clara, Camille, Enzo, Elisa, Lucas, Kilmany, Yoan, Noah, Ouassila, Célia, Yasmine, Ayoub, Jihane, Khalifa, Laetitia, Kawtar, Téo, Benjami, Sotheary.*

Cette gratitude va également à tous les autres élèves, non directement concernés par l'expérience pilote, mais qui ont pu se « frotter » aux outils et à la démarche Prodas et nous ont permis de réfléchir à une mise en œuvre plus souple du programme.

Les derniers remerciements, mais non les moindre, iront à leurs parents. Ceux-ci confient leurs enfants à l'école... ils témoignent ainsi d'une grande confiance envers les enseignant-e-s et l'institution Éducation Nationale. Cette confiance, nous espérons en avoir été dignes...



Pierre Colombani  
Coordonnateur du Prodas  
Françoise Imbert  
Directrice  
Fatima Bellaredj  
Présidente





## Le cadre de l'accompagnement

Une expérience pilote de promotion des compétences psycho-sociales des enfants, inspirée du **programme** québécois de **développement affectif et social** (Prodas) est proposée à deux établissements scolaires volontaires distincts de Montpellier, dont un établissement en zone d'éducation prioritaire (le réseau Ambition réussite ou RAR). Il s'agit de l'école primaire Delteil dans le quartier des Cévennes et de l'école Rabelais dans le quartier Malbosc.

Adapté au contexte scolaire français, ce programme a été conçu en s'inspirant en premier lieu d'une première expérience pilote Marseillaise (également menée par le Planning Familial), puis réadapté à Montpellier, en lien avec des enseignant-e-s, la secrétaire de Réseau Ambition Réussite et des jeunes.

Deux classes dans deux écoles différentes font l'objet de l'expérimentation mais d'autres enseignants volontaires ont mené sur les deux écoles la même démarche en matière d'activités en utilisant plus ou moins les outils mis en place pour l'évaluation.

L'ORS a été sollicité pour proposer un accompagnement méthodologique de l'évaluation de cette expérience locale.

## Le rappel des principes du Prodas

Le Prodas (programme de développement affectif et social) est un programme québécois de prévention précoce qui vise à favoriser le bien-être et prévenir les violences en développant les compétences psychosociales. Il a été testé et validé à grande échelle au Québec dans les années quatre-vingts, et plus tard appliqué en Belgique et en Suisse, et depuis peu en France.

Il agit de façon coordonnée sur trois facteurs essentiels du développement humain : la conscience de soi (*connaître vraiment mes sentiments, mes pensées et mes actions*), la réalisation de soi (*et donc l'estime de soi : reconnaître mes compétences et savoir les utiliser*) et l'interaction sociale (*connaître les autres et entrer en relation avec eux*). C'est un programme pédagogique qui permet un travail de long terme avec les enfants dès le plus jeune âge (4 ans) et tout au long de la scolarité. Le nom « Prodas » vient d'une série de livrets méthodologiques et théoriques traduits en français à partir de 1975<sup>1</sup>. Ce nom a été préservé à l'usage malgré les évolutions résultant des adaptations successives réalisées par le Planning familial en France. Il existe aussi une série de fascicules appelés « Trans-formation », publiés plus tard, et permettant de travailler selon les mêmes principes avec des adolescents notamment au collège.

Le Prodas peut se définir comme une méthodologie éducative et préventive de développement de la personne, basée sur l'expression des ressentis. Il est conçu pour aider les jeunes à se comprendre et se respecter eux-mêmes pour ensuite comprendre et respecter les autres. Il vise à favoriser l'autonomisation et la responsabilisation des enfants. En travaillant sur les conditions d'apprentissage, il accompagne les enseignants sur leur réflexion sur les pratiques pédagogiques.

La méthodologie Prodas repose sur un outil central, même s'il n'est pas unique, dit le « cercle magique ». Le cercle est un groupe de parole assorti de règles précises

<sup>1</sup> Harold Bessell. Methods in Human development : Activity Guide, Level I, 1972.

destinées à garantir le cadre d'une « communication idéale et authentique ». Chaque cercle s'articule autour d'un thème issu de l'un des 3 facteurs de développement humain (conscience de soi, réalisation de soi, interaction sociale). Le programme est conçu afin que chacun des facteurs soit travaillé de manière progressive. L'objectif étant qu'à la fin du programme les participants comprennent les règles d'une communication efficace, aussi bien dans le cercle que dans la vie quotidienne. En bref, le Prodas donne l'occasion –quelque fois unique– aux enfants d'apprendre à exprimer leurs sentiments, à mieux se connaître, mieux s'accepter les uns les autres, et favorise ainsi des attitudes constructives. En s'intéressant aux conditions d'apprentissage, il implique aussi bien les élèves que les enseignants.

Ce programme est aujourd'hui intégré aux activités d'une trentaine au moins d'écoles et de collèges français : depuis 2005 à Marseille et depuis 2009 à Montpellier et ailleurs plus ponctuellement. Dans les Bouches-du-Rhône, le Vaucluse et l'Hérault, la formation des enseignants volontaires au Prodas est intégrée aux heures de formation continue.

## L'évaluation

Pour l'Observatoire régional de la santé, cette commande était, par bien des aspects, différente voire atypique de ses expériences d'évaluation dans le champ de la santé publique.

En accord avec le Planning 34, et pour des questions à la fois de faisabilité et de visée clairement pédagogique retenue dans le Prodas, a été abandonnée la piste d'objectiver des changements individuels des élèves en recherchant une standardisation de l'évaluation (avec un groupe témoin non soumis au programme ou une évaluation de type avant-après). L'obstacle principal était l'objectivation de processus psychiques complexes comme l'estime de soi, l'image de soi, les compétences relationnelles, ou les capacités de résolution de conflit. Les outils existants pour ce type d'évaluation standardisée empruntent au domaine de la psychologie sociale (échelle d'estime de soi, d'affirmation de soi, profil socio-affectif, autoévaluation de la qualité de vie, ...). Ni les conditions temporelles et matérielles, ni les compétences de passation, ni une taille suffisante de classes intégrées au programme avec un groupe témoin n'étaient réunies pour poursuivre sur cette voie. Notons également que sur les deux années du programme, il n'a pas été possible de suivre la même cohorte d'enfants au sens strict : certains sont partis en quittant l'école, d'autres sont arrivés dans l'une des classes en cours de programme.

Les opérateurs comme les acteurs du programme ont posé comme principe d'évaluer les effets collectifs du programme, avec un intérêt sur les deux groupes classes et les conditions de réussite ou au contraire les contraintes de la mise en place du Prodas au sein des écoles et des équipes enseignantes concernées.

Deux niveaux d'évaluation peuvent être identifiés : l'évaluation de la mise en œuvre du programme et l'évaluation de l'action auprès des enfants.

La proposition d'accompagnement méthodologique concerne donc essentiellement le premier niveau d'évaluation à savoir **le processus et les activités développées** : en effet l'efficacité du Prodas a été démontrée au Québec et le parti pris de son extension n'est pas de démontrer l'intérêt de ce programme mais plutôt comment le mettre en place. Cela suppose une évaluation de la formation

auprès des enseignants volontaires et des personnels, une évaluation du travail de partenariat et de mise en œuvre au sein des établissements (éléments facilitants, freins, ...).

En l'absence de transmission d'outils d'évaluation satisfaisants testés par les autres équipes qui développent le Prodas en France, une réflexion –en plus du recueil qualitatif– sur des outils pour mesurer les effets du programme sur les enfants a été menée et a abouti à consigner (en six temps durant les deux années d'expérimentation) pour chaque enfant une appréciation sur les trois critères fondamentaux du programme : l'expression des émotions, l'engagement et la conscience de soi, l'attitude compréhensive et les marques d'écoute. La description de ces résultats sera présentée au niveau de la classe, sachant que les deux classes expérimentales présentent des effectifs limités –18 élèves et 26 élèves– ne permettant pas des interprétations valides sur le plan statistique.

Ce rapport de fin d'expérimentation s'attache à rendre compte de :

**I- La présentation de la méthode d'évaluation du processus à partir de :**

1. la formation et la régulation des acteurs,
2. d'une discussion focalisée dite *focus group* avec les enseignants et animateurs en fin de programme,
3. des outils standardisés pour suivre l'évolution du programme,
4. d'entretiens ciblés avec des personnes ressources.

**II- Des principaux résultats d'évaluation du programme à partir :**

5. des acteurs,
6. des outils standardisés,
7. des personnes ressources.

**III- D'éléments de discussion-conclusion**

8. des liens de Prodas avec le socle commun des compétences,
9. des liens de Prodas avec les dix compétences psychosociales ou aptitudes essentielles ayant valeur transculturelle établies par l'OMS,
10. des principaux enseignements et perspectives.

# I- MÉTHODE D'ÉVALUATION

## 1- La formation et la régulation des acteurs : une évaluation subjective mais précise

Le témoignage des acteurs permet d'approcher les changements observés par ceux-ci mais aussi les difficultés de mise en œuvre du programme. Il est basé sur le vécu et l'observation des enseignants formés à Prodas et des animateurs DU PLANNING FAMILIAL 34 qui interviennent en binôme dans les séances. Il est donc précis, concret et contextualisé.

Il a été recueilli de manière systématique et standardisée à partir **d'une grille de questions** mi septembre 2009 (registre des attentes à la veille de la mise en place de l'action dans les classes) à l'issue de la formation Prodas qui avait eu lieu sur cinq jours les 18, 19 mai et 25 et 26 juin 2009 avec deux demi journées de construction du programme dans les écoles à la rentrée 2009/2010. Cette même évaluation a été répétée à mi programme en juin 2010 (à une année de mise en place) et en fin de programme à l'issue des deux ans en juin 2011 (Annexe 1).

Des séances **d'analyse de pratique** ont été organisées tout au long des deux années du programme les mercredis matin sur un rythme bimestriel. Elles ont réuni les enseignants et animateurs du Planning 34 formés à Prodas dans les classes ainsi que les directeurs des deux écoles. Animées par le formateur Prodas du Planning, et suivies autant que faire se peut par l'ORS, ces séances ont nourri et enrichi le questionnement évaluatif dans la mesure où elles ont permis d'évoquer les difficultés, de remédier aux problèmes de mise en place du programme dans le quotidien des classes tout en proposant une régulation du programme pour les enseignants animateurs. Des thèmes ont été proposés et ont fait l'objet de séances d'animation-formation.

**2- Une discussion focalisée (focus group)** a été proposée le 18 mai 2011 en présence de onze animateurs Prodas –enseignants et animateurs du Planning, d'une stagiaire en conseil conjugal et familial (CCF) ; la discussion a été animée par Jan Billand étudiant en stage professionnel pour l'obtention du titre de psychologue. L'objectif de ce focus group était de faire un bilan sur les éléments de consensus et de dissension autour du programme tel qu'il avait été mis en place, les motivations personnelles et collectives à l'issue de ces deux années expérimentales, les perceptions de changements que ce programme avait entraînés auprès des élèves et des opérateurs et enfin avoir un retour critique sur l'appropriation par les acteurs de la démarche et des outils d'évaluation.

### **Focus group : qu'est-ce que c'est ?**

La méthodologie des « focus group » a été développée en 1940 aux États-Unis. Elle est plus particulièrement utilisée depuis les années 1980 en sciences sociales. C'est une méthode d'enquête qualitative standardisée. Elle s'inspire des techniques de dynamique de groupe utilisées par C. Rogers, chef de file du courant de la psychologie humaniste. Cette technique est très utilisée dans les pays anglo-saxons dans les travaux de recherche en soins primaires dans une optique qualitative de recueil d'informations et d'opinions de manière systématique et vérifiable sur des thèmes variés.

Le « focus group » est généralement utilisé pour répondre aux objectifs suivants :

- collecter des opinions, des croyances et des attitudes concernant un sujet ou une problématique précise ;
- confirmer des hypothèses ;
- encourager la parole autour de problèmes particuliers.

Le « focus group » peut permettre également d'identifier les principales problématiques à creuser dans le cadre d'une enquête plus approfondie.

La méthodologie des « focus group » permet en plusieurs étapes de définir son objectif, d'identifier et inviter les participants (entre 8 et 12 par « focus group »), d'élaborer le plan de déroulement et la grille d'entretien du « focus group », de tenir le « focus group », d'en retranscrire le contenu, d'en faire un compte-rendu synthétique et d'analyser les données ainsi recueillies.

En pratique, le « focus group » en lui-même dure entre 1h30 et 2h00. Au cours des 15 premières minutes de la réunion, après un accueil des participants, l'introduction permet de rappeler le contexte du « focus group », ses objectifs et d'en présenter le déroulement. Les questions sont alors posées au groupe et chacun est invité à participer à la discussion autour de ces questions (entre 1h00 et 1h30). Le dernier quart d'heure de la réunion permet de clôturer la réunion en remerciant les participants et en leur donnant des informations sur l'utilisation des données collectées.

Pour l'animation d'un « focus group », deux personnes sont nécessaires :

- un facilitateur qui a pour rôle de poser les questions, de guider la discussion en organisant les prises de paroles et d'inciter les participants à s'exprimer ;
- un observateur qui, sans intervenir dans l'animation de la réunion, a en charge la prise de notes des réponses des participants.

L'enregistrement audio du « focus group » vient en complément de la prise de notes, tout en préservant l'anonymat des personnes présentes.

#### **Pour aller plus loin :**

Krueger R.A, Casey MA. Focus group, a practical guide for applied research, Sage Publications, Inc. 2000, 213p.

Moreau A., Dedienne MC. S'appropriier la méthode du focus group in, La Revue du Praticien-Médecine générale, T.18, 645, 15 mars 2004 : 382-4.

Slocum N. Méthodes participatives. Un guide pour l'utilisateur- Fondation du Roi Baudouin, mars 2006 : 119-27.

### 3- Deux outils élaborés pour une évaluation standardisée : une démarche très empirique

Nous avons essayé de construire et de proposer aux opérateurs de Prodas à Montpellier deux outils communs pour consigner ce qui se passe au niveau des classes expérimentales mais aussi dans les classes volontaires au fur et à mesure du déroulement du programme. Ces supports ont eu deux fonctions : celle de collecter la matière permettant de penser l'accompagnement évaluatif et créer une culture commune du questionnement évaluatif partagée par les opérateurs volontaires ou dans l'expérimentation.

**Une fiche à consigner par séance de Prodas (annexe 2)**: outre des éléments sur le thème, l'organisation matérielle (activité en demi groupe ou classe entière) et la composition du groupe, une attention particulière était portée sur le déroulement de la séance.

Il nous paraissait à priori intéressant de repérer quatre attitudes des élèves :

**l'écoute attentive/ la prise de parole/ l'expression non verbale/  
les activités parasites**

sur les différents temps du programme que sont :

**l'énoncé du thème et le rappel des règles (+ rituel d'entrée dans le cercle) / les récits, les révélations/ la reformulation ou phase d'intégration / la conclusion et la sortie du cercle**

et d'essayer de quantifier au niveau du groupe si on pouvait parler d'attitude adoptée par tous les élèves, une majorité, une minorité ou aucun élève.

Un « pense bête » sur le contenu lexical relatif aux émotions et ressentis amené par les participants était intégré dans cette fiche ainsi qu'une place au récit des animateurs type journal de bord.

Devant la lourdeur de remplissage de ces fiches, seules les classes pilotes ont été rigoureuses et régulières sur les deux ans consignant ainsi près d'une cinquantaine de séances.

**Une évaluation qualitative par élève (annexes 3, 4)** : sous la forme d'un relevé sur 3 critères en début de programme puis toutes les 8 séances environ. Six relevés au cours des deux années sont disponibles et portent sur :

**l'expression des émotions et du ressenti.**

**l'engagement, la connaissance et la conscience de soi.**

**les marques d'écoute, l'attitude compréhensive.**

Pour chaque critère, 4 modalités sont proposées : *élève en grande difficulté, rencontre des difficultés, plutôt à l'aise et très à l'aise*. Une analyse de ce score est prévue au niveau de la classe.

### 4- Des entretiens de témoins privilégiés

Afin de mieux saisir l'impact du Prodas sur l'environnement institutionnel et local, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec les deux directeurs des écoles expérimentales et l'inspecteur du secteur nord de Montpellier où se trouve l'école en réseau ambition réussite.

## II- RÉSULTATS

### 5- Le témoignage des enseignants : de la formation à la mise en place du Prodas

Animer un cercle Prodas ne s'improvise pas. Une formation est nécessaire afin :

- de comprendre le programme dans son ensemble et travailler les trois facteurs de développement humain qui y sont traités (conscience de soi, réalisation de soi, interaction sociale) ;
- de travailler ses attitudes d'écoute, de synthèse et de reformulation ;
- d'expérimenter les outils notamment le cercle ;
- d'apprendre à s'impliquer personnellement dans l'expression des ressentis ;
- de co-construire et mener l'évaluation du programme.

Pour cela, le Planning 34 a élaboré une formation de 5 jours.

Onze participants sur les 13 stagiaires (deux hommes et neuf femmes) qui ont suivi la formation du programme *Prodas* ont répondu au questionnaire d'évaluation lors du dernier jour de la formation proposée par le Planning.

Dix d'entre eux sont professeurs des écoles, un est directeur d'école et un partenaire institutionnel du programme est chargé de mission du RAR (réseau Ambition réussite) à l'inspection académique.

Deux enseignantes sont intégrées et volontaires pour l'expérience pilote : en début de programme, l'une a une classe de CE1 l'autre de CE2. Elles sont accompagnées chacune par un animateur du Planning. Ces deux enseignantes ont respectivement une formation initiale en histoire et en psychologie. Leurs collègues sont volontaires pour participer au programme mais en dehors de l'expérimentation et donc de l'évaluation ; certains seront en binôme avec un bénévole du Planning formé à Prodas, d'autres animeront seuls leur classe. Dans l'école en RAR, 6 enseignants en tout seront inclus au programme (le cycle CE2-CM1-CM2) et dans l'école Rabelais, 4 classes sur 16 appliqueront le Prodas.

#### 5.1 Les apports initiaux de la formation Prodas

Nous avons demandé aux participants à la formation quels sont selon eux les apports de celle-ci sur leurs pratiques pédagogiques, sur leurs relations avec les élèves, avec leurs collègues, avec leur hiérarchie et avec les parents d'élèves. De ce fait, il va suivre des éléments de caractérisation de l'attente des enseignants quant à l'application du programme.



## **Du point de vue de leurs pratiques pédagogiques**

---

Le premier élément le plus souvent cité par les participants est l'apport de la formation en matière **d'outils de gestion du groupe et plus spécifiquement de gestion des conflits** (4 enseignants). En lien avec cette idée, on retrouve aussi l'apport du programme sur une amélioration de l'ambiance de la classe, avec une **diminution attendue de l'agressivité** (cité par 2 enseignants).

Des enseignants (3) mettent en avant l'apport du programme sur **l'amélioration de l'écoute et du sentiment de confiance** en matière de pratique pédagogique. Un d'entre eux pense aussi que ce programme peut favoriser **l'entraide entre enfants**.

Ils y voient également un moyen d'**acquérir** pour leurs élèves un **vocabulaire spécifique aux expériences vécues et aux émotions** mais aussi le moyen d'en **favoriser l'expression** sur un temps qui n'est pas spécifique dans le programme scolaire (3).

En lien avec cet apport, des enseignants (3) notent que le programme va également susciter une **nouvelle relation aux contenus éducatifs** en se décentrant des seuls programmes et en facilitant les relations en particulier avec les élèves « difficiles ».

De manière marginale, sont mis en exergue l'apport du programme en matière de **motivation des équipes pédagogiques**, et une « **institutionnalisation** », **rendant de fait légitime, une pratique personnelle** déjà en place par une enseignante formée à la pédagogie Freinet avec en appui **l'évaluation de l'impact du développement affectif**.

*Idées clés : boîte à outils pour résolution crise, enseigner autrement (du Savoir au savoir être), passer d'un regard sur l'élève à un regard sur l'enfant, rompre l'isolement pédagogique avec un projet collectif.*

## **Du point de vue de leurs relations aux élèves**

---

La moitié des participants relève que le programme va **favoriser une meilleure connaissance des élèves en améliorant le regard positif** « inconditionnel » qu'ils portent sur ces derniers ; cela passe par une amélioration de la confiance, du respect et un tissage de liens (4) mais aussi une meilleure capacité d'écoute (2).

**L'approche globale des enfants** –et plus seulement des élèves - est aussi un apport du programme cité par 3 enseignants. Et comme un effet miroir, deux enseignants disent que cela va les **aider à mieux exprimer aux élèves leurs propres sentiments** et les aider à mieux comprendre leurs réactions. Se dire des choses qui ne sont pas dites habituellement en classe peut contribuer à une meilleure **cohésion du groupe classe** (2).

## **Du point de vue de leurs relations avec leurs collègues**

---

Le premier élément exprimé par la quasi totalité des enseignants présents (7 sur 9) est **l'envie de construire ensemble** autour de ce programme en insistant sur **la dynamique de groupe** qu'il peut susciter.

Le corollaire de cette idée sont **les échanges de pratiques, de point de vues** qu'il va générer (4). Les notions de relation de **confiance, d'écoute et de compréhension** sont aussi citées lorsqu'ils évoquent les apports dans leur relation avec les collègues(3)

**En favorisant une approche différente de l'autre, deux d'entre eux pensent que le programme peut permettre de nouveaux** liens autres que professionnels (2), **un** partage de sentiments **de nature différente des échanges de type « râleries défoulatoires »**, finalement **ne demandant pas la même implication personnelle** (2).

Deux y voient un moyen d'apporter une **cohérence recherchée au niveau pédagogique au sein d'un cycle d'apprentissages** et deux citent également une notion plus forte : celle de favoriser une **éthique commune**.

## **Du point de vue de leur relation avec leur hiérarchie (l'institution Éducation nationale)**

---

Hormis un avis sur l'apport global en matière de changement de regard de la hiérarchie sur les élèves, leurs familles et les enseignants eux-mêmes, la plupart des participants soit doute des capacités de leur hiérarchie à saisir l'intérêt d'un tel programme voire soulève la pertinence même du questionnement en interrogeant l'identité floue de leur interlocuteur à ce niveau.

## **Du point de vue de leur relation avec les parents d'élèves**

---

Le premier élément en termes de fréquence de citation est le **doute des enseignants sur la capacité des parents d'élèves à saisir l'intérêt d'un tel programme** (4).

Le point de rencontre attendu est le **nouveau regard sur les enfants**, plus seulement dans un registre scolaire (3).

Un participant parle de **partenariat éducatif** plus évident entre les familles et les enseignants (1) ; une **prise de conscience serait ainsi facilitée** pour les parents : grâce à Prodas, il serait plus évident pour eux que **les enseignants ne soient pas inscrits dans le seul registre de transmission de savoir mais aussi de savoir être** (2).

Un gain de **confiance**, une amélioration des **capacités de communication et d'écoute** des enseignants avec les familles sont aussi cités au titre des apports du programme sur les relations enseignants-parents d'élèves.

## 5.2 La mise en place du programme Prodás

À l'issue de la formation et à la veille de la mise en place du programme *Prodás* dans leur classe, nous leur avons demandé de lister les éléments qui leur semblent les plus simples puis les plus complexes à mettre en place.

### Les éléments les plus simples à mettre en place

Tout ce qui relève des **jeux et activités du programme hormis le cercle magique** paraît aisé à mettre en œuvre pour la plupart des enseignants (7) et ce, d'autant qu'ils se mettent en place dans le groupe classe.

Le **respect des règles** inhérentes au cercle magique ainsi que l'expression des **récits à partir du vécu des enfants** ne posent a priori aucun problème aux enseignants animateurs.

L'**implication-adhésion des enfants** est aussi perçue comme acquise.

### Les éléments les plus complexes à mettre en place

A contrario, l'**organisation du cercle magique**, plus spécifiquement dans son aspect logistique (par demi-groupe avec le problème de l'autre demi-classe qu'il faudra régler) est au cœur des inquiétudes (la moitié du groupe).

La **capacité d'écoute** est aussi un des éléments les plus complexes du programme sur lequel des enseignants s'interrogent (3). En lien avec cela, il en va de leur (nouveau) **statut d'animateur** sur lequel il faudra prendre du recul pour s'assurer que cette fonction est différente de celle d'enseignant « classique ».

Deux d'entre eux expriment une crainte sur la complexité des **règles du cercle** à respecter, avec la gestion des étapes et en particulier **la phase d'intégration**.

Enfin l'exigence de **suivi dans la durée** (deux ans) et **le temps de formation** avec les échanges de pratiques sont des difficultés du programme mises en avant.

Un enseignant évoque aussi comme éléments complexes, la **relation avec les parents** d'élèves à l'occasion de la mise en place du programme.

### Les ressources personnelles

Enfin, nous avons questionné les participants sur leur parcours personnel leur demandant de noter les activités extra professionnelles, les différentes expériences sur lesquelles ils pensaient s'appuyer, en plus de la formation, pour animer ce programme.

En dehors de deux formations spécifiques et une pratique pédagogique personnelle - l'une sur le message-je (programme canadien de M. Fabre) et l'autre sur la relation d'aide par le toucher, et une utilisation de la pédagogie Freinet depuis une dizaine d'années au sein de sa classe (\*) -, on ne note pas de profils particuliers des enseignants volontaires à ce stade de l'évaluation. Ils sont plusieurs à avoir acquis une expérience d'animation à l'occasion de camps

d'adolescents, de colonies de vacances ; un cite la pratique du théâtre et un autre un projet de classe basé sur l'expression corporelle et le chant avec des appuis associatifs.

*(\*) au sein de la classe, animation de débats philo. et de conseil (méthode Freinet : problèmes-félicitations-propositions).*

### 5.3 Les apports à distance de la formation Prodas

Un an plus tard en juin 2010, lors de l'évaluation intermédiaire sur la mise en place du Prodas dans leur classe, sept enseignants restituent leur grille d'évaluation.

#### **Ce qui ressort de la pratique du programme dans la relation avec les élèves**

---

Une plus grande écoute du ressenti des élèves a pour conséquence d'engager une réflexion sur la cohérence des règles édictées. Sont mises en débat d'éventuelles contradictions dans les consignes et une prise de conscience que les mots ou les attitudes de l'enseignant peuvent gêner certains élèves. Un atelier intitulé « quelque chose que l'enseignant a fait ou dit et que je n'ai pas aimé » a eu en cela un effet révélateur inattendu.

L'impact sur la vie de classe est mis en avant : un enrichissement du vocabulaire des sentiments en lien avec les apprentissages « traditionnels », un travail sur le pouvoir des mots par la pratique de l'expression du ressenti, l'introduction de moments de jeux autour de la communication (plus de débats, sur des sujets « philo »). Dans les activités de lecture et de compréhension, la primauté faite à l'analyse des relations et des sentiments des personnages a enrichi le travail scolaire et nourri les productions écrites. La parole est étoffée de sentiments.

L'encouragement à l'expression orale à tout moment a pour corollaire de mettre l'accent sur le message et son destinataire.

Une meilleure résolution des conflits entre élèves découle de la pratique du programme. Visible sur les temps de récréation, cette observation aboutit à moins de sanctions et plus de résolution de problèmes par la discussion.

Une meilleure confiance entre élèves et enseignant est relevée découlant de la clause de confidentialité rappelée et exercée au début et durant chaque cercle. D'aucuns parlent de mise en sécurité affective des élèves qui trouvent ainsi des facilités à réaliser des exercices scolaires : récitation devant la classe, prise de paroles sans risquer d'être raillé. L'écoute bienveillante et la confidentialité débordent avec bénéfice du cercle.

Un autre élément ressort de cette évaluation intermédiaire du point de vue de la relation des enseignants avec leurs élèves : un regard différent est porté par l'enseignant sur des élèves en difficultés scolaires mais impliqués dans le programme.

## **Ce qui ressort de la pratique du programme dans la relation avec les collègues**

---

Les échanges sur le programme (analyse de pratiques mais aussi échanges au sein des équipes) entraînent des échanges sur les doutes et donc amènent l'expression de soutien, de complicité. Cet espace professionnel informel et collectif pour exprimer ses difficultés d'enseignant correspond à un vrai besoin. Force est de constater que cet espace n'existe pas officiellement et institutionnellement. Les doutes sortent de l'intimité de la classe et le temps du Prodas rend dicible des questions de positionnement professionnel, d'objectifs pédagogiques voire d'interrogation sur l'utilité.

Ce projet commun à l'échelle d'un cycle complet (Cycle 3 : CE2 à CM2) sur l'école en zone d'éducation prioritaire a donné une nouvelle énergie à l'équipe enseignante, qui fait face à des doutes quant à la mission de l'école dans un environnement social très défavorisé.

À ce stade, un seul enseignant s'exprime sur le lien entre la pratique du programme et ses relations avec la hiérarchie en citant une inspection à projet sur Prodas qui a permis de montrer le travail fait dans son école (école Delteil). Il est intéressant de noter que cette inspection n'a pas été « appropriée » par tous les enseignants à ce stade comme un moyen de rendre visible le programme de manière institutionnelle.

Un autre témoignage met en exergue la frustration ressentie en cours de programme : « *la rentabilité recherchée par l'Éducation nationale et l'humanité de Prodas.* » Ces propos illustrent les tensions entre des impératifs contradictoires : dérouler un programme scolaire contraignant et souhaiter développer des pédagogies innovantes pour mieux accompagner chaque élève dans les apprentissages.

## **Ce qui reste difficile à mettre en place et qui manque à l'issue de la formation pour faire face à la réalité du programme**

---

Ce qui reste difficile à mettre en place dans le programme sont les cercles sur la réalisation ; les activités avec support (histoires, marionnettes) sont plus simples à animer.

- La gestion du temps du cercle avec la phase d'intégration souvent inexistante ou impossible, renvoie l'enseignant à son statut et aux doutes sur la mission.
- Un travail spécifique est attendu pour accompagner l'enseignant au changement de posture nécessaire lorsqu'il passe d'animateur Prodas à son rôle d'enseignant en classe ; l'idée qu'il puisse y avoir un continuum entre les deux temps sans renoncement ou mise en tension n'est pas défendue ...
- Une formation à l'observation de cercles avec les enfants. Une demande de regard extérieur afin d'analyser les séances est aussi souvent exprimée par les enseignants qui fonctionnaient seuls dans le

programme mais également par les binômes d'animateurs Planning + enseignant).

- La demande liée à l'évaluation a ainsi été ressentie comme complexe voire insatisfaisante (être dans le cercle et observer le cercle pour rendre compte de ce qui s'y joue).
- Trouver le temps et les lieux pour l'organisation du programme est aussi un obstacle partagé par les enseignants. L'organisation de la classe en demi-groupe et l'encadrement par des adultes est un problème constant du programme ; le demi-groupe en autonomie sur l'école Rabelais est aussi une des difficultés relevées.

## **Les modifications dans la pratique pédagogique**

Les modifications relevées ou confirmées à distance reprennent les apports de Prodas en matière :

- de dialogue facilité et une gestion des conflits plus aisée : l'importance donnée aux sentiments (ceux de l'adulte comme ceux des enfants) et la moindre place laissée aux faits entraîne une meilleure interconnaissance ;
- un encouragement auprès des enfants à exprimer et analyser tant par l'écrit que par la discussion leurs ressentis ;
- l'usage plus volontaire et spontané d'encouragements de la part de l'enseignant ;
- une meilleure conscience de ce qui constitue la qualité de l'écoute : auprès des élèves mais aussi de leurs parents.

Tous rapportent que cette expérience a renforcé le sentiment de composer un groupe classe et de rechercher à travers ce programme la cohésion du groupe. Une pratique renforcée du travail par petits groupes sur le temps scolaire a souvent été relevée.

Relevant de la pratique pédagogique, un travail d'acceptation de l'échec d'une séance Prodas a pu être mené d'abord au sein du binôme d'animateurs puis avec les élèves invités à mener une réflexion sur les causes de l'échec. Cette pratique d'auto évaluation systématique dans le Prodas a été utilisée pendant le temps scolaire pour un travail de groupe en science par exemple qui a dysfonctionné.

\*\*\*\*

En fin de programme en juin 2011, seules les enseignantes des deux classes expérimentales restituent leur grille. Outre la reprise des différents points évoqués en cours de programme, il ressort :

**dans la relation avec les collègues** pour l'école Rabelais où les enseignants formés à Prodas sont minoritaires, le clivage ressenti la première année entre les « Prodasiens » et les « Non Prodasiens » s'est nettement dissipé : Prodas fait partie de l'école, l'esprit s'est disséminé au delà des enseignants intégrés au programme suscitant intérêt et débat avec la plupart de leurs collègues. Les difficultés sont aussi plus facilement mises en mots et les émotions positives partagées également. Une recherche de la cohésion d'équipe et le constat que Prodas fonctionne comme un projet fédérateur sont notés comme acquis en cette fin de programme.

Une place plus importante et structurée à l'expression orale a contribué à modifier **la pratique pédagogique et la vie de classe.**

Une enseignante volontaire de l'école Rabelais a écrit un témoignage significatif sur les progrès intervenus dans sa classe d'une année sur l'autre (des CP en 2009/10 et donc des CE1 en 2010/11) :

*Les progrès d'une année à l'autre sont très nets, certains enfants qui n'osaient jamais prendre la parole, se disaient trop « timides », prennent de plus en plus la parole, se sentent écoutés vraiment par leurs pairs et prennent réellement confiance. La qualité d'écoute est très impressionnante. C'est une écoute sans jugement, certains reformulent, traduisent les émotions de leurs camarades quand les adultes ne cernent pas bien l'émotion exprimée. La plupart des élèves qui ont intégré Prodas seulement cette année ont très vite adopté cette empathie, cette faculté à parler de soi et à analyser les émotions des autres. Je n'ai pu observer que chez une élève, une tendance encore à juger ou se moquer involontairement sans doute, par réflexe je dirais, elle a commencé Prodas en ce début d'année.*

*Les valeurs et les compétences développées par le Prodas (écoute, expression verbale des émotions, analyse des émotions d'autrui, engagement de soi, implication...) ont sans aucun doute des répercussions sur le travail en classe.*

*J'ai pu constater depuis l'an dernier, une amélioration très nette du travail de groupe, de l'écoute, une qualité sonore lors du travail en autonomie, un investissement réel des élèves, de la participation, du répondant, une confiance entre eux et aussi envers l'enseignante que je suis.*

*Les élèves eux-mêmes ont analysé et verbalisé leurs progrès concernant la prise de parole en disant qu'en CP, quand il fallait réciter devant toute la classe une poésie, c'était très dur, trop intimidant et que grâce au Prodas ils ont compris que les autres n'étaient pas là pour se moquer d'eux, que chacun était à l'écoute. Ainsi c'est plus facile pour eux de réciter une poésie et ils n'attendent plus que tous soient passés pour s'engager dans la récitation. D'autres ont clairement exprimé qu'ils prenaient plaisir maintenant à exprimer leur ressenti, ce qui était trop difficile pour eux l'an dernier, ils n'ont plus peur d'un jugement.*

## 5.4 L'analyse de pratique

Une réunion tous les deux mois, les mercredis matin, a rythmé le programme. L'analyse de pratique est à la fois un temps de soutien, de formation continue et d'amélioration des activités. Ce temps se révèle extrêmement important, et s'organise autour des techniques d'animation et de formation développées par les intervenants du Planning.

Le déroulement des séances s'est peu à peu ritualisé : un temps de parole pour évoquer les difficultés – mais aussi les éléments positifs - que chacun peut rencontrer dans sa pratique du programme. Après discussions et concertation, le groupe choisit un ou deux thèmes à travailler pendant la séance. Le travail s'organise toujours collectivement : en petits groupes ou en groupe entier, avec pour consigne de produire une ou plusieurs réponses – **toujours au regard des objectifs du Prodas**.

Le même état d'esprit que pour les séances Prodas est d'ailleurs systématiquement proposé : chacun parlant à partir de son expérience, de ses représentations, et s'attachant à écouter les différents points de vue des autres.

Le groupe s'est attaché à rester « ouvert » tout au long de ces deux années : composé des enseignant-e-s (de primaire ainsi que de collègues), des directeur-trice-s, de la secrétaire de réseau, des bénévoles actifs sur le programme, des formateur-trice-s, ainsi que des stagiaires (préalablement sensibilisés)... De manière générale, une vingtaine de participants sont présents, ce qui favorise un regard pluridisciplinaire et décentré. Les séances se soldent en général par un temps d'échange autour des outils ou d'expérimentation directe.

Des grands thèmes vont se détacher de ces temps « d'analyse de pratique » et vont éclairer l'évaluation des activités Prodas sous un angle transversal. Les séances durant en moyenne 3h30, il est pratiquement impossible de rendre compte de l'ensemble des thèmes abordés, ni des réponses élaborées.

En voici quelques exemples :

- **Comment enrichir le vocabulaire sur le ressenti des enfants ?** L'adulte enseignant-e ou animateur-trice peut-il suggérer des mots pendant le « temps de révélation » du cercle, ou doit-il se garder d'intervenir ? Comment reprendre les mots utilisés et trouver des synonymes pour développer le vocabulaire... quelles initiatives peuvent être mises en place ? Tous les enseignant-e-s s'accordent à dire que le cercle est un espace où « *on se parle bien* » ; même si le vocabulaire est simple, une attention particulière est apportée à la syntaxe. La reprise du lexique pour dire le ressenti se fait ensuite sur le temps de classe (avec un cahier d'écrivain ; le choix des textes et des lectures privilégiera le domaine des ressentis et des émotions...).
- **La question de la co animation :** la double place de participant-e et d'observateur-trice est difficile à tenir pour les enseignant-e-s qui n'ont pas l'habitude de fonctionner en « binôme ». Comment s'accorder à deux pour animer ? Comment se parler quand incompréhensions et désaccords se produisent ? Cela renvoie à la question du soutien collectif dans l'école : où aborder ses difficultés et ses questions ? Pourquoi ne pas mettre en



place des temps de travail similaire dans l'établissement, pour permettre la prise de recul et la concertation.

- **La question de la règle et du rapport à la règle** : faut-il que l'animatrice dans le Prodas négocie les règles du groupe pour qu'elles soient respectées ? Comment ne pas les formuler de manière négative ? Quelles sont les raisons pour ne pas respecter une ou des règles, et quel statut pour la sanction ? Faut-il avoir une stratégie pour les faire adhérer ? Des temps d'échanges spécifiques sur les règles sont dès lors organisés avec les enfants...
- **La question de l'autonomisation des jeunes dans le cadre du programme** : par exemple, confier l'animation du cercle aux élèves qui le demandent (« *détacher la fonction d'animation du cercle de la fonction d'autorité de l'adulte...* », comme le précise un stagiaire témoin de plusieurs cercles). Un des objectifs du programme étant l'autonomisation, comment peut-on accompagner un enfant dans un exercice aussi complexe que l'animation d'un groupe de paroles ?
- **Qu'est-ce qu'une séance « réussie » ou une séance « ratée » ?** On note une tendance à considérer qu'une séance est « ratée » lorsque toutes les règles n'ont pas été respectées, où lorsque tous les enfants ne s'expriment pas à bon escient... malgré la consigne d'autodétermination (« *on n'est pas obligé de parler* »), et malgré le fait que le cercle est justement l'occasion d'aborder le sens d'une règle (d'autant plus quand elle n'est pas respectée). Une séance « réussie » n'est donc pas seulement une séance qui a rencontré l'adhésion des enfants. Par ailleurs, les attentes sont différentes entre l'enseignant-e et l'animatrice du Planning, et cet échange de regard croisé permet une prise de distance...
- **La mixité dans le groupe** : Les relations entre garçons et filles à travers la question du genre comme source de conflits, et les propos tenus les un-e-s sur les autres peut constituer un frein à la liberté de parole... Faut-il proposer des groupes non mixtes ou l'enjeu est-il justement de travailler autour de ces freins afin de les réduire ?
- **Le Prodas est-il un espace de régulation pour les élèves ?** Le programme est conçu avec des thèmes, issus des facteurs de développement humain... Cependant, les enfants peuvent se servir de cet espace pour régler des conflits ou évoquer des situations vécues en classe, quand bien même il ne s'agit pas du thème proposé. Doit-on permettre l'instrumentalisation de cet espace pour favoriser de bonnes relations ? Doit-on s'en tenir au programme ? Le Prodas a des visées pédagogiques précises mais il est important de repérer les besoins en terme de régulation. S'en saisir à d'autres moments ?
- **Comment analyser un « refus » de parler dans le cercle** : encore une fois, la règle est non coercitive : personne n'est obligé de parler... Cela peut être analysé comme une peur de s'impliquer et de se mettre en

danger ; s'agit-il d'une question culturelle, de la pression sociale de parler de soi etc. D'ailleurs, certains élèves parlent au bout de deux ans... le temps est donc le meilleur allié du programme : l'évaluation canadienne des résultats montre que « tous les enfants parlent lorsqu'on les écoute »...

## 5.5 La discussion focalisée de fin de programme

Le focus group enseignants-animateurs est un élément de l'évaluation et reprend donc dans un temps limité et « codé » les apports du programme et les difficultés de sa mise en place du point de vue du métier, de la relation avec les élèves et des relations entre les collègues. Complémentaire à l'analyse de pratique, mais de nature différente puisqu'il répond à la demande de l'évaluateur externe (et plus seulement un dialogue « entre soi » des protagonistes du programme), il doit permettre d'avoir un retour du collectif des enseignants et des animateurs là où les fiches de retour par séance ou les entretiens individuels n'apportent que des points de vue sans avoir à se positionner par rapport aux autres dans une discussion semi dirigée. Il doit permettre de répondre à des questions comme : a-t-on créé un collectif de travail efficace ? C'est-à-dire, quel soutien du collectif pour les enseignants lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec le Prodas ? Un point de vue divergent est-il audible ? Cela peut dépendre par exemple du degré d'ouverture /de polarisation du débat sur des positions figées...

### Objectifs secondaires :

- dans un dialogue entre les enseignants et les animateurs des classes expérimentales et volontaires, il permettra de mettre en exergue les éléments de consensus qui émergent et les débats/dissensions qui persistent sur les difficultés rencontrées et les solutions trouvées ;
- il fera le point sur les motivations personnelles et/ou collectives d'inscription dans cette expérimentation ;
- il permettra d'entendre les perceptions des acteurs sur les changements observés ;
- il permettra un regard critique sur la démarche d'évaluation des activités.

Le focus group a eu lieu le mercredi 18 mai 2011 réunissant, sur un temps d'analyse de pratique, 15 personnes impliquées dans le programme en plus des deux animateurs du focus group. (Annexe 5 : la grille de discussion)

### Les éléments de consensus : dans la pratique pédagogique, la relation aux élèves et celle avec les collègues

La pratique de Prodas entraîne un changement entre les élèves et l'enseignant au sein de la classe : la communication est plus efficace, il y a moins de mensonge, moins de sanction ; quelque chose s'est décalée « *j'ai perdu l'angoisse, la peur d'être absorbée par le métier d'enseignant directif* ». De la même façon, l'enseignant peut exprimer ses fatigues, ses états d'âme avec l'assurance d'une écoute et d'une compréhension : la qualité d'écoute et de perception des enfants a augmenté.

Mais la première année est difficile du point de vue de la bienveillance : de pas avoir de jugement, avoir un regard motivant est exigeant et vient souvent en rupture, en contraste avec le temps de classe ; cette attitude de bienveillance est perçue plus aisée en 2<sup>e</sup> année de programme.

Le Prodas permet de revenir sur une séance de cours pour en analyser les effets : ce rituel évaluatif habituel dans Prodas, marche en dehors comme une pratique d'autoévaluation. Cet outil est transférable vers la classe alors même que l'évaluation collective par le groupe classe lui-même n'est pas dans la tradition scolaire.

L'ambiance entre élèves aussi a changé. Ils ont des mots pour parler de leurs ressentis, du vocabulaire qui a du sens. Ils comprennent mieux les textes, et cette compréhension a gagné en finesse (une enseignante témoigne de l'évaluation nationale des CM2 avec une réussite au test sur le volet des émotions). Ils ont gagné en capacité de parler d'eux ce qui est un vrai besoin, mais sans que ce soit le « grand déversoir » du début de programme : à deux ans de pratique, les récits sont construits.

Sur l'école Delteil, la relation filles-garçons tendue dès le plus jeune âge et travaillée dans le cadre du Prodas s'est améliorée : les enfants font l'expérience qu'ils peuvent se parler, se découvrent des jeux communs en récréation ; sur ces temps d'observation, les adultes notent qu'ils peuvent repérer les enfants qui suivent Prodas des autres ...

Prodas est aussi « contagieux » pour les autres adultes, les collègues qui ne participent pas au programme. Cela génère des demandes dans l'école où une minorité d'enseignants a été formée.

La rencontre au sein du binôme de deux cultures professionnelles (Éducation nationale/ éducation populaire avec le Planning) a nécessité une compréhension mutuelle, une construction de cette co-animation avec un corollaire : au fur et à mesure du programme se dégage un sentiment de co-responsabilité bienvenue entre l'enseignant et l'animateur du Planning sur le déroulement du cercle. L'implication partagée et le double regard permettent cette mise à distance.

## **Les éléments de dissension**

Le fait d'intervenir auprès d'un groupe classe à deux (l'enseignant et un animateur planning) fait coexister deux visions : l'animateur Planning a une vision des individus, les enfants ; l'enseignant va rechercher la cohésion du groupe, gage du bon fonctionnement de la classe. Le bon déroulement du cercle est possible lorsque les deux visions s'équilibrent. Une animatrice Planning fait aussi remarquer que cette plus grande liberté (cette plus grande tolérance au cours du programme) qu'elle a, est aussi à moduler : privée de classe, elle ne recueille pas au quotidien les « fruits » de Prodas, et manque d'une évaluation en retour sur son animation.

Contrairement à leurs collègues de Rabelais, les enseignants de l'école Delteil modèrent les bénéfices de Prodas sur la compréhension des textes : certes s'exprimer, y être encouragé, est culturellement nouveau pour beaucoup, mais c'est très long avant d'en tirer bénéfice du point de vue des apprentissages.

La question de l'autonomie du demi-groupe et la tolérance au bruit du groupe qui travaille « en liberté » est discutée comme entrave au bon fonctionnement du cercle. Une enseignante témoigne que ce problème a été dépassé par le groupe classe lui-même qui a réfléchi aux circonstances où le bruit gêne et proposé des règles collectives sur les niveaux de bruit acceptables. Cette question du groupe d'élèves en autonomie a fonctionné comme un blocage pour la classe expérimentale obligeant l'enseignante à sortir du cercle changeant alors de casquette pour rétablir le calme.

## **Les motivations ... du personnel au collectif**

---

L'encadrement du Planning pour mener cette expérimentation a séduit par son sérieux : une formation à l'échelle de l'ensemble du cycle 3 à Delteil soit 6 enseignants sur 4 jours, le sentiment d'appartenir à un groupe, des livrets d'activité très facilitateurs et le sentiment qu'on a là un outil, où auparavant questions et doutes étaient de mise.

Quand le programme a commencé, les enseignants de Delteil témoignent de leur dépit : désabusés sur leurs missions, « *on avait un regard négatif sur nos élèves, plus d'espoir* ». « *Prodas est arrivé comme quelque chose à proposer aux élèves, avec une boîte à outils* ». La gestion collective des doutes permise dans les séances d'analyse de la pratique en fait partie. « *Dans notre métier d'enseignant on n'a pas d'espace de parole sur nos doutes, comme les cercles que l'on propose aux enfants !* ». « *Ces temps permettent de relancer la machine* » ! La confrontation des idées dès la formation au Prodas a permis de dégager des problématiques communes, ces temps de réflexion en atelier ont été très forts ; l'expérience du cercle magique entre enseignants est relatée comme le point d'orgue de la formation. Être obligé de dire le positif ou de l'entendre contribue à la valorisation de son travail : « *régulièrement je doute personnellement que cela marche mais le collectif me rappelle que les choses avancent* »... On gagne en modestie, on s'attache à repérer des petits signaux, « on voit que si quelques uns sont dans la moquerie quand il s'agit d'accueillir de nouveaux élèves dans le programme, les autres élèves ont compris la manœuvre et n'adhèrent pas »...

Toutefois, cette conviction est aussi modulée par l'ambiance qui règne dans le système éducatif qui n'invite pas à la généralisation de la philosophie Prodas. Ne serait-ce qu'une chance partagée par cette poignée d'enseignants et leurs élèves ? Beaucoup le craignent...

## **Les freins**

---

L'organisation du Prodas repose sur la gestion des demi groupes : l'un en activité Prodas, l'autre en autonomie ou pris en charge par un tiers. Des modalités particulières de fonctionnement du Prodas à l'école Delteil ont pu être trouvées et autorisées par l'IEN : pendant le temps d'étude, la classe en demi groupe se retrouvait pour le Prodas pendant qu'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) -au-delà du temps consacré à l'accompagnement individuel d'un élève-, prenait en charge l'autre demi-groupe. Ce qui a été possible à Delteil dans la classe expérimentale n'était pas la règle ni dans la classe expérimentale, ni dans l'ensemble des autres classes de l'école Rabelais. Véritables freins à la mise en place du Prodas, cette organisation connexe (répartir les élèves du demi-groupe dans les autres classes,

construire des activités permettant l'autonomie et veiller à ce que le groupe en autonomie travaille) est souvent revenue dans les difficultés évoquées en analyse de pratique comme dans la discussion focalisée. Si le temps du cercle (séance de 35 minutes) est souvent trop court, c'est un temps long pour le demi-groupe en autonomie.

La nécessité d'intervenir en binôme revient aussi comme une condition de réussite du programme : dans le temps de l'animation comme dans celui de l'évaluation après la séance. Les enseignants volontaires qui ont mis en place le Prodas seuls dans leur classe n'ont pas eu la même dynamique, ont été soumis à des moments de découragements sans être en capacité de voir le positif. Pour ceux là, il était impossible de jouer le jeu de l'évaluation en consignait les indications sur les outils standardisés.

Enfin l'arrivée parfois déstabilisante de nouveaux élèves dans un groupe classe au cours de l'expérimentation a confirmé l'intérêt de travailler dans la durée avec les enfants et dans la continuité sur le binôme constitué : la 2<sup>e</sup> année de Prodas permet de voir les évolutions et, la durée comme la régularité des activités du Prodas participent des effets bénéfiques de ce programme.

### **Les impacts du programme et du suivi proposé**

---

Au titre des effets pas forcément prévus du Prodas, la demande des élèves eux-mêmes d'animer une séance, un cercle, a été observée et discutée en cours d'expérimentation. Cette demande d'autonomie des élèves s'est révélée un élément facilitateur et un vrai soulagement pour l'adulte dans l'animation ou l'observation du cercle. Cette posture entraîne les élèves en situation d'animation non seulement à respecter scrupuleusement les règles du cercle mais à s'assurer que leurs camarades s'y conforment pour le confort même de l'animation.

Dans le suivi proposé (séances d'analyse de pratique en particulier), le constat que ce suivi donne de la valeur à l'expérience humaine revient et fonctionne comme une protection contre ce qui constitue une mise en danger émotionnelle des adultes volontaires. Même si ce temps là s'ajoute au temps contraint de réalisation des programmes scolaires.

### **L'évaluation : quelle appropriation des outils ?**

---

La validation du projet par l'évaluation est une attente que l'on retrouve dans les discours et pourtant la question de l'objectivité est posée : poser un regard, un jugement à travers le score induit d'observer les enfants différemment lors de cette séance ; la quantification à laquelle contraignent les outils proposés est insatisfaisante parce que difficile, voire impossible pour l'enseignant qui est seul pour animer la séance. L'expression non verbale est difficile à caractériser ; la frontière avec les activités parasites est ténue. Un enfant qui n'a pas une attitude d'écoute se révèle parfois très attentif aux échanges du cercle. L'évaluation fonctionne aussi comme une motivation, avec la possibilité de relater le vécu de l'animateur, cela fait office de trace : « on questionne l'interaction, les objectifs » ; cela renvoie aussi chacun à son « intimité professionnelle ».

## **Comment parler de cette expérimentation ...**

---

À la question comment parler de Prodas à l'extérieur, comment amener des collègues à l'adhésion, le groupe est unanime sur l'expérience concrète du cercle magique : non seulement voir un cercle mais être dans un cercle, y participer comme ce fut le cas entre adultes lors de la formation : expérience initiatique de l' « *émotion magique* », dira quelqu'un. Les témoignages des enseignants sur la formation vont dans le sens d'une expérience émotionnelle intense vécue dans le groupe, collectivement. Lors de l'inspection d'école à Delteil, l'IEN a observé la séance : un élément très favorable de connaissance du programme. Il faut noter d'ailleurs que les enfants ont toujours accepté la présence et la participation des adultes y compris l'évaluateur présent à une séance de cercle dans chaque école : la règle du cercle (confidentialité, écoute bienveillante, respect de la parole) garantissant une sécurité.

## 6- L'évaluation qualitative auprès des élèves

### 6.1 Les évolutions des deux classes sur 3 critères : expression, conscience de soi et écoute

L'évaluation qualitative des élèves par le binôme d'animateurs des deux classes expérimentales plus une classe volontaire de l'école Rabelais a été menée au cours des deux années de programme avec 3 relevés par années (selon une fréquence d'une saisie toutes les 8 séances environ). Une 3<sup>e</sup> classe volontaire intégrée au recueil pour enrichir le corpus n'a pas pu mener l'expérience sur la 2<sup>e</sup> année.

L'objectif est d'essayer de mesurer plus qualitativement les évolutions individuelles du point de vue de l'expression, de la conscience de soi et de l'écoute, afin de rendre compte de la dynamique collective en œuvre en analysant cela au niveau de la classe entière.

#### *Consignes fournies aux enseignants et animateurs Planning :*

##### *A. EXPRESSION des émotions, du ressenti :*

*On va évaluer ici le vocabulaire, le champ lexical de l'expression du ressenti allant de l'absence d'utilisation ou de sa non maîtrise, passant par un vocabulaire élémentaire (contant, pas content, bien, mal) à un vocabulaire plus étendu (agréable, désagréable, heureux, joyeux) à un vocabulaire juste et aisé (quand je suis heureux, ça me fait ceci ou cela : c'est-à-dire la capacité à expliciter son ressenti en détail, avec nuances)*

##### *B. ENGAGEMENT connaissance et conscience de soi :*

*C'est à dire pour la forme : être bref et concis, savoir dire "je" de manière spontanée, respecter la parole des autres...*

*Et pour le fond : questionner soi plutôt que l'autre, être dans le thème de la séance, être capable de parler de soi et/ou raconter une histoire sur soi, en s'impliquant, en s'engageant.*

##### *C. ATTITUDE compréhensive et marque d'écoute :*

*Mesurer les attitudes des enfants vis à vis des autres : être capable de reformuler ce que dit quelqu'un, être capable de questionner à des fins de clarification, compréhension, meilleure connaissance de l'autre, être capable d'interroger le ressenti, être dans le non jugement dans l'attitude (non verbal) comme dans ce qui est dit...*

Quatre modalités sont proposées pour chaque critère évalué à un moment T du programme : l'élève est « **1. en grande difficulté /2. rencontre des difficultés /3. est plutôt à l'aise /4. est très à l'aise** ». Les deux tableaux qui suivent présentent par classe les résultats en terme de proportion d'élèves en difficultés (en regroupant les élèves en difficultés : modalité 1 + 2) du point de vue du critère observé et du moment du programme et ceux qui sont à l'aise (modalité 3 + 4).

Notons que les effectifs des deux classes expérimentales sont très faibles (18 élèves à Delteil et 25 à Rabelais) et incitent donc à manipuler les résultats avec beaucoup de prudence ; on retiendra donc des tendances plutôt qu'une évaluation de résultats. De plus, si les mêmes enseignants ont pu suivre le groupe classe pendant deux ans, il y a eu des arrivées et des départs d'élèves en cours de programme invitant à d'autant plus de réserve sur la validité et la pertinence d'un suivi individuel des résultats. La dynamique du groupe peut aussi être changée quand un enfant intègre le programme en cours. Cette tentative d'objectivation des effets du programme sur les élèves de la classe est enfin biaisée par les attentes des adultes, et en premier lieu l'enseignante, dont le niveau d'exigence a pu varier au cours du temps. Tous ces biais engagent donc à des analyses prudentes de ce score.



## Évaluation qualitative des élèves sur l'expérimentation Prodas (2009-2011)

Proportion d'élèves de la classe (selon 2 modalités : en difficultés ou à l'aise)  
pour 3 critères observés :

<b>DELTEIL</b> (%) élèves	<b>EXPRESSION</b>		<b>CONSCIENCE DE SOI</b>		<b>ECOUTE</b>		TOTAL
	difficultés	aisance	difficultés	aisance	difficultés	aisance	
T1 / nov 09	50,0	50,0	62,5	37,5	68,8	31,3	100,0
T2/ fév 10	56,3	43,8	68,8	31,3	56,3	43,8	100,0
T3/ juill. 10	50,0	50,0	43,8	56,3	50,0	50,0	100,0
T4/ janv 11	55,6	44,4	33,3	66,7	38,9	61,1	100,0
T5/mars 11	44,4	55,6	61,1	38,9	55,6	44,4	100,0
T6/ juill. 11	55,6	44,4	22,2	77,8	50,0	50,0	100,0

<b>RABELAIS</b> (%) élèves	<b>EXPRESSION</b>		<b>CONSCIENCE DE SOI</b>		<b>ECOUTE</b>		TOTAL
	difficultés	aisance	difficultés	aisance	difficultés	aisance	
T1 / janv. 10	56,0	44,0	60,0	40,0	60,0	40,0	100,0
T2/ avril 10	40,0	60,0	36,0	64,0	52,0	48,0	100,0
T3/ juill. 10	28,0	72,0	28,0	72,0	56,0	44,0	100,0
T4/ déc. 10	61,5	38,5	38,5	61,5	42,3	57,7	100,0
T5/ mars 11	46,2	53,8	26,9	73,1	26,9	73,1	100,0
T6/ juin 11	36,0	64,0	20,0	80,0	28,0	72,0	100,0

### **Classe de l'école DELTEIL :**

#### Expression des émotions, vocabulaire du ressenti

On constate très peu d'évolution sur les deux ans. La moitié de la classe est évaluée avec des difficultés d'expression et de vocabulaire en début de programme, laquelle proportion est quasi identique en fin de 2<sup>e</sup> année. L'évaluation initiale et finale, de l'ordre d'un élève sur deux de la classe rencontrant des difficultés pour exprimer ses émotions et son ressenti, pourrait aussi traduire une plus grande exigence des évaluateurs en fin de programme. On notera que les élèves en grande difficulté d'expression représentent 10% de la classe environ tout au cours du programme (cf. détail des proportions en Annexe 4).

#### Engagement dans le cercle, connaissance et conscience de soi

C'est le critère observé qui rend compte de la plus grande variation dans cette classe de Delteil entre le début et la fin du programme. Les deux tiers des élèves étaient repérés en difficultés et une bascule se produit en fin de 2<sup>e</sup> année où les trois quart de la classe sont à l'aise voire très à l'aise en matière d'engagement :

ces élèves sont capables de s'exprimer en disant « je », en s'impliquant dans leur récit. Ils ont acquis la capacité de se questionner, de parler d'eux-mêmes en respectant les règles de précision et de concision.

Marque d'écoute et attitude compréhensive :

Sur ce critère de l'écoute, l'évolution est intéressante (d'un tiers de la classe à la moitié en fin d'expérimentation) - même si elle est moins probante que la conscience de soi, et comme pour la capacité d'expression la classe est répartie en deux groupes équivalents en fin de programme ; toutefois par rapport à l'évaluation initiale où un tiers seulement était à l'aise du point de vue des attitudes compréhensives et de l'écoute, on constate que la maîtrise –avec une évolution non linéaire sur les 6 relevés- est réelle pour un élève sur deux en fin de 2<sup>e</sup> année.

**Classe de l'école RABELAIS :**

Expression des émotions, vocabulaire du ressenti

Le bénéfice du programme en matière d'expression et de vocabulaire apparaît plus nettement sur la classe de Rabelais au profit des deux tiers de la classe en fin de programme alors qu'il y avait moins de la moitié du groupe à l'aise ou très à l'aise en évaluation initiale. Notons toutefois que le premier temps d'évaluation dans cette classe faisait état d'un élève sur cinq en grande difficulté d'expression des émotions (voir détail en annexe 4), soit deux fois plus que dans la classe de Delteil. Le niveau d'attente initial est là aussi à interroger.

Engagement, connaissance et conscience de soi

Comme pour la classe de Delteil c'est sur le critère de l'engagement, la connaissance et la conscience de soi que l'évaluation qualitative semble traduire la plus intéressante évolution : avec les deux tiers des enfants en difficultés au début, la classe finit le programme avec huit élèves sur dix à l'aise ou très à l'aise.

Marque d'écoute et attitude compréhensive :

Sur ce critère de l'écoute et des marques d'écoute et d'attention, les élèves de la classe Rabelais obtiennent une meilleure évaluation en fin de 2<sup>e</sup> année qu'au début du programme : si quatre élèves sur dix étaient à l'aise ou très à l'aise initialement, ils sont sept sur dix dans ce cas en fin de programme.

Les limites de cet outil ont été clairement notifiées ; mais l'on constate que les autres éléments qualitatifs recueillis pour cette évaluation ne contredisent pas ces tendances.

## 6.2 Le suivi séance par séance du Prodás

Des grilles ont été construites à cette fin, avec un intérêt particulier pour les cercles magiques. Elles devaient permettre de disposer d'un corpus d'une vingtaine de séances par année du programme pour les deux classes expérimentales plus une classe volontaire sur l'école Rabelais.

On observe finalement que la fluctuation est importante d'une séance à l'autre et que cet outil ne permet pas de mesurer réellement une progression dans le programme du fait du nombre limité des élèves concernés.

Leur remplissage s'est d'ailleurs révélé à l'épreuve, très complexe et insatisfaisant pour les acteurs.

Dans une approche pragmatique, nous proposons d'illustrer à partir de quelques exemples de cercle magique, le type d'informations collectées.

Nous présentons pour chaque cercle deux des quatre temps qui se sont révélés les plus complexes à mettre en œuvre :

- **le temps de la révélation** (celui où tous les participants qui le souhaitent peuvent prendre la parole et faire un récit d'une expérience personnelle en lien avec le thème et leur ressenti) ;
- **le temps de l'intégration** (celui de la synthèse des récits entendus et de la prise de conscience de l'aspect universel ou singulier des récits entendus, ce que le groupe peut en retenir du point de vue de la connaissance des autres et de soi même).

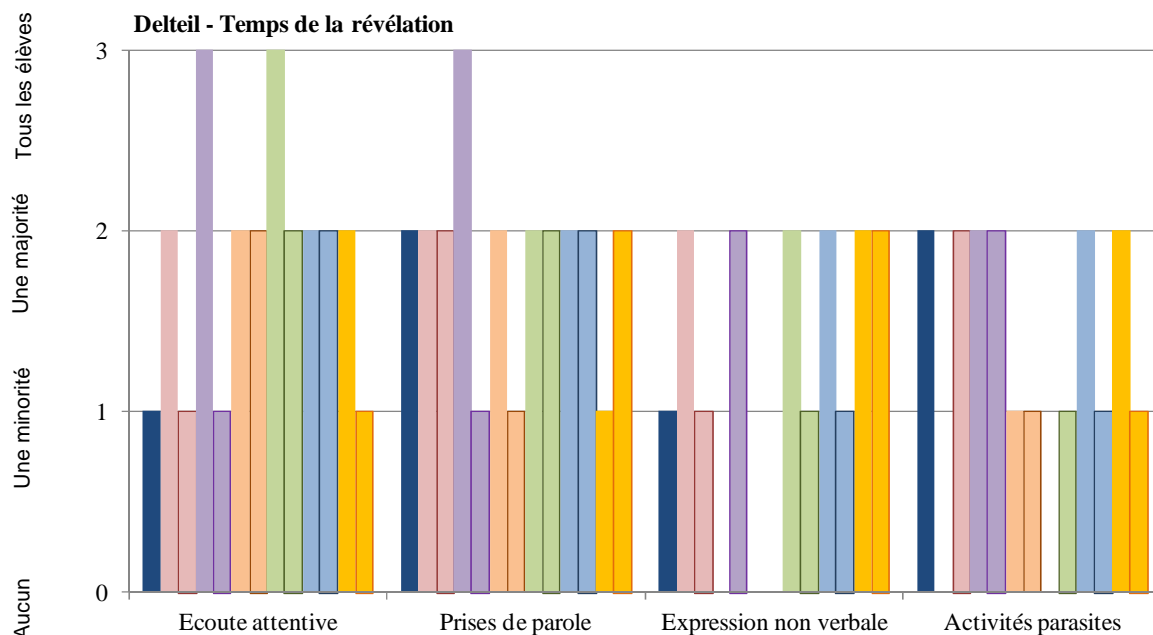
Quatre attitudes des enfants ont été particulièrement observées pour chaque séance dans le cadre de l'évaluation : l'écoute attentive, la prise de paroles, l'expression non verbale, les activités parasites.

Le binôme des animateurs a tenté de « mesurer » pour chaque attitude si elle était adoptée par **tout le groupe (3), la majorité du groupe (2), une minorité (1) ou personne (0)**.

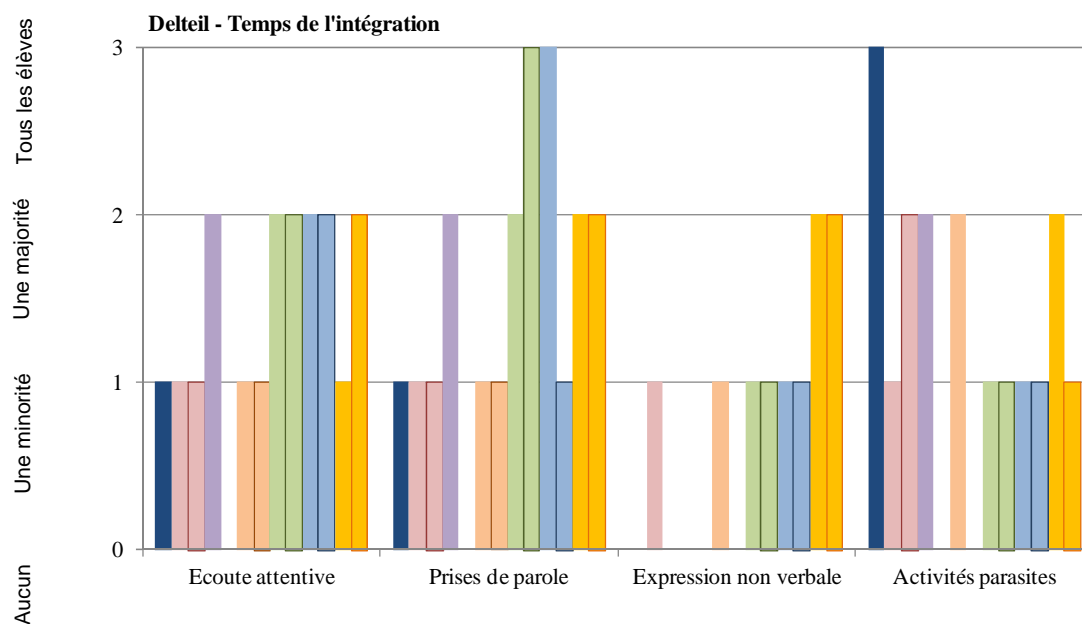
Voici pour chaque classe expérimentale, la dynamique observée autour des mêmes sept cercles réalisés à des dates comparables :

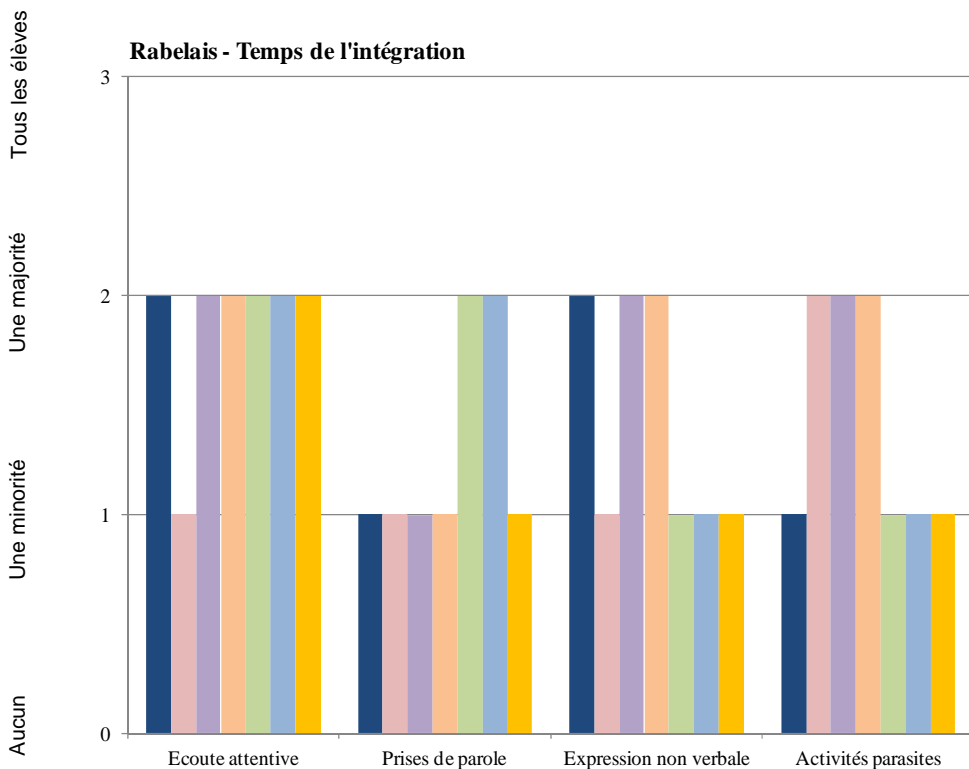
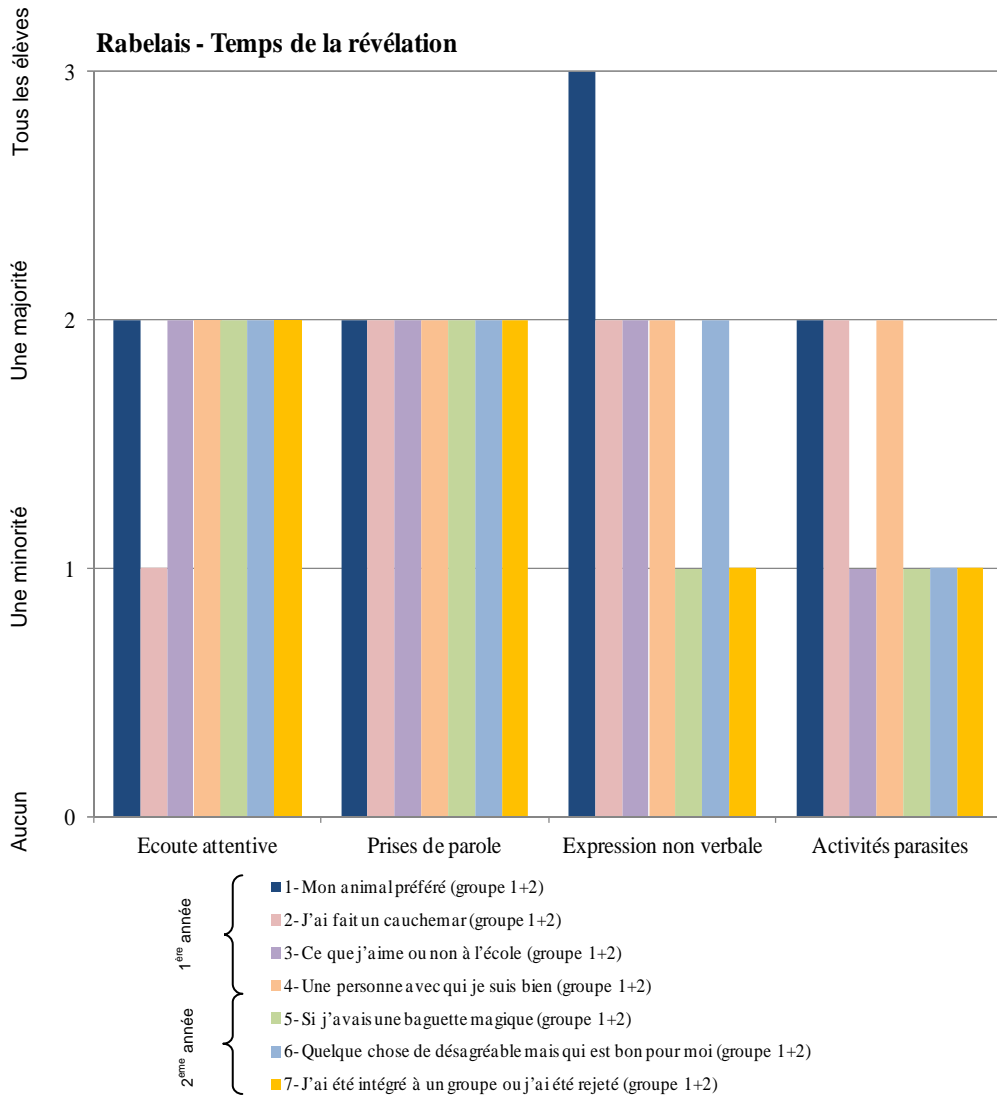
- 1- *Mon animal préféré (octobre – novembre 2009)*
- 2- *J'ai fait un cauchemar (novembre – décembre 2009)*
- 3- *Ce que j'aime ou non à l'école (janvier 2010)*
- 4- *Une personne avec qui je suis bien (mars 2010)*
- 5- *Si j'avais une baguette magique (décembre 2010 - janvier 2011)*
- 6- *Quelque chose de désagréable mais qui est bon pour moi (janvier 2011)*
- 7- *J'ai été intégré à un groupe ou j'ai été rejeté (mars-avril 2011)*

Si la plupart des cercles ont fonctionné en demi-groupe, la classe expérimentale de Delteil a consigné les remarques sur deux grilles d'évaluation distinctes alors que la classe de Rabelais a évalué globalement les deux groupes. Ceci explique pourquoi, pour chaque cercle, la classe de Delteil a deux barres d'une même couleur correspondant à l'un puis l'autre demi-groupe.



- 1- Mon animal préféré (classe entière)
- 2- J'ai fait un cauchemar (groupe 1)
- 2 bis- J'ai fait un cauchemar (groupe 2)
- 3- Ce que j'aime ou non à l'école (groupe 1)
- 3 bis- Ce que j'aime ou non à l'école (groupe 2)
- 4- Une personne avec qui je suis bien (groupe 1)
- 4 bis- Une personne avec qui je suis bien (groupe 2)
- 5- Si j'avais une baguette magique (groupe 1)
- 5 bis- Si j'avais une baguette magique (groupe 2)
- 6- Quelque chose de désagréable mais qui est bon pour moi (groupe 1)
- 6 bis- Quelque chose de désagréable mais qui est bon pour moi (groupe 2)
- 7- J'ai été intégré à un groupe ou j'ai été rejeté (groupe 1)
- 7 bis- J'ai été intégré à un groupe ou j'ai été rejeté (groupe 2)





Voici le vocabulaire du ressenti utilisé par les enfants et recueilli par les animateurs au cours de la séance pour chacun des cercles.

**Classe Delteil** – 1<sup>ère</sup> année

<i>Mon animal préféré</i>	<i>J'ai fait un cauchemar</i>	<i>Ce que j'aime ou non à l'école</i>	<i>Une personne avec qui je suis bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Content</li> <li>-Heureux</li> <li>-En colère</li> <li>-Tendresse</li> <li>-Plaisir</li> <li>-Peur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Terrorisé</li> <li>-Peur</li> <li>-Tristesse</li> <li>-Mal à l'aise</li> <li>-Colère</li> <li>-Angoisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Chagrin</li> <li>-Triste</li> <li>-Joyeux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ravie</li> <li>-Joyeux</li> <li>-Content</li> <li>-Bien</li> <li>-Heureux</li> </ul>

**Classe Rabelais** – 1<sup>ère</sup> année

<i>Mon animal préféré</i>	<i>J'ai fait un cauchemar</i>	<i>Ce que j'aime ou non à l'école</i>	<i>Une personne avec qui je suis bien</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Féroce</li> <li>-Doux</li> <li>-Rapide</li> <li>-Méchant</li> <li>-Qui fait ce qu'on lui dit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Envahi</li> <li>-Terrorisé</li> <li>-Stressé</li> <li>-Avoir peur</li> <li>-Choqué</li> <li>-Soulagé</li> <li>-Être triste</li> <li>-Peine</li> <li>-Avoir le cœur qui bat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Déconcentré</li> <li>-Joyeux</li> <li>-Énervé</li> <li>-Triste</li> <li>-Faire de la peine</li> <li>-Surpris</li> <li>-Sentiments partagés</li> <li>-Content, drôle, rigolo</li> <li>-Modeste (<i>mot défini</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Partage</li> <li>-Confiance</li> <li>-Amour</li> <li>-Amitié</li> <li>-Joie</li> <li>-On ne s'ennuie pas</li> <li>-Rire, rigoler</li> <li>-Aider</li> <li>-Faire attention</li> <li>-Réconcilier</li> <li>-Réconforter</li> <li>-Timide</li> </ul>

### **Classe Delteil** – 2<sup>ème</sup> année

*Si j'avais une baguette magique*

- Joyeux
- Content
- Fou de joie
- Tranquille
- Fort

*Quelque chose de désagréable mais qui est bon pour moi*

- Contente
- Tranquille
- Bien

*J'ai été intégré ou j'ai été rejeté*

- Bien
- Heureux
- Joyeux
- Honte
- Fier

### **Classe Rabelais** – 2<sup>ème</sup> année

*Si j'avais une baguette magique*

- Joyeux
- Ennui
- Extraordinaire
- Heureux
- Fort
- Riche

*Quelque chose de désagréable mais qui est bon pour moi*

- Mot apporté expliqué par l'animateur : ambivalent

*J'ai été intégré ou j'ai été rejeté*

- Vexé
- Rejeté
- Intégré
- Triste
- Renvoyé
- Soulagé
- Content
- Neutre
- Avoir de la peine
- Mal au cœur
- Seule, solitude
- Jaloux
- Envieux
- Injuste
- Énervée
- En colère
- Fier, fierté
- Orgueil
- Exclu
- Désagréable
- Surpris
- Étonnée

Le journal de bord rempli par les animateurs s'est révélé un témoin plus fidèle du déroulement du programme. Il nous permet d'avancer quelques remarques pour éclairer la chronologie des cercles.

#### **A DELTEIL**

En début de programme, le besoin de parler, de se valoriser, prend le dessus sur l'écoute des autres. L'écoute attentive pendant le temps des récits est d'abord le fait d'une minorité d'élèves puis gagne le groupe.

Sur l'évolution de la prise de paroles : le sentiment de confiance de certains enfants vis-à-vis du groupe permet des révélations importantes. En retour, le sentiment de mieux connaître les autres est lié à ces révélations ; les animateurs observent l'utilisation du cercle par les filles pour aller à la rencontre des garçons.

La 12<sup>e</sup> séance correspond au cercle sur « Ce que j'aime ou non à l'école » : on peut remarquer que pour un des demi-groupes de cette classe, l'écoute attentive comme la prise de paroles est générale. Dans l'autre groupe, l'animatrice fait l'usage du mot sexe à propos de la mixité de l'école : « *les enfants des deux sexes* » ; un fou rire collectif et irrésistible conduit à l'interruption du cercle.

Les animateurs s'interrogent sur la nécessité de penser et d'intégrer un travail autour du corps sexué approfondi, en 2<sup>e</sup> année. L'école est un lieu du conflit des valeurs : le Prodas offre la possibilité à des plaintes d'élèves sur la mixité. Il révèle que le mot « sexe » est interdit d'usage, même dans ce contexte sans équivoque. Ce vécu est relaté comme douloureux par les animateurs qui tiennent à ce que l'école et Prodas dans l'école demeurent ce lieu de la rencontre entre filles et garçons...

Une autre activité, la séance suivante, (« Le grand jeu »- une activité de réalisation de soi dont les objectifs sont de travailler sur le fait que surestimer ses capacités peut entraîner des conflits) sera l'occasion d'une mise en scène de la virilité de certains garçons. Des questions se posent pour les animateurs : les objectifs de l'activité sont pervertis. La non mixité est-elle nécessaire ?

Une séance « Bilan de la 1<sup>ère</sup> année » est organisée. Il ressort que les mots appris par les élèves et qu'ils ont retenus sont « confidentiel » et « estime de soi ».

Ils expriment alors le souhait pour l'an prochain d'être animateurs du Prodas.

En début de 2<sup>e</sup> année, l'enseignante relève qu'elle donne plus de place à l'expression du vécu des enfants et se sent en congruence dans son rôle d'enseignante.

Un travail de recension du vocabulaire des émotions a été fait sur un temps en classe. Les enfants constatent qu'ils connaissent beaucoup de mots même s'ils ne les utilisent pas souvent.

Le fait que des enfants usent de la liberté de ne pas participer au cercle interroge : est-ce parce que qu'ils sont peu invités à choisir par ailleurs ?

Les thèmes qui renvoient une image négative à ceux à qui ils sont proposés sont rejetés (sous-entendu, on sait que vous avez des difficultés donc on vous propose d'en parler...) : sur le cercle « j'ai été intégré/ ou j'ai été rejeté », le lexique évite justement le thème du rejet.

Une fois encore, un cercle en fin de 2<sup>e</sup> année (« la maîtresse a fait quelque chose que j'ai aimé/ pas aimé ») et son thème sont joués en direct et les émotions surgissent avec violence dans un groupe : ces émotions ne peuvent être parlées mais sont vécues avec intensité ; seuls les enfants spectateurs de la violence pourront mettre des mots or les objectifs du cercle sont rappelés : « on essaie de parler de ce qu'on a ressenti » règle qui a été énoncée ainsi par plusieurs enfants : « on essaie de ressentir les émotions et les sentiments ».



## A RABELAIS

Les animateurs après quelques séances du programme réfléchissent aux raisons de ne pas participer aux cercles (et liberté d'en sortir) : les deux groupes fonctionnent différemment et l'idée de travailler sur ce thème se dessine.

La gestion du temps pose aussi problème et la phase de conclusion n'est pas correctement faite. De même, la phase d'intégration (synthèse) pose problème : l'exercice est difficile ; une minorité d'enfants le pratique.

Le besoin de positiver les règles s'exprime ; une discussion s'engage entre élèves sans la médiation d'un adulte.

Le constat en fin de 1<sup>ère</sup> année est qu'il y a des niveaux d'écoute importants sans l'adoption d'attitudes d'écoute.

Les enfants livreront par écrit l'intérêt du cercle : ce qu'on aime/ ou pas.

En 2<sup>e</sup> année, la séance « Qui êtes- Je ? » sera avec trace écrite en classe sur l'identité (en éducation civique) : les mots du Prodas sont réemployés.

Un des plus beaux cercles du programme : j'ai fait quelque chose que les garçons ou les filles ne devraient pas faire » (15 février 2011).

*« Aujourd'hui on a vécu un des plus beaux cercles depuis le début du programme. Beaucoup d'expressions (verbales ou pas), bonne participation de la part des enfants, phrases assez complètes, utilisation du « je » à quasiment tous les récits, respect des règles sans difficulté ... En outre, les discussions autour du thème ont été riches et les enfants avaient l'air très intéressé-e-s. On a senti une cohésion de groupe autour de la discussion. »*

La proposition de faire participer les enfants à l'animation se concrétise avec 4 volontaires. Une co-animation avec un binôme d'élèves est mise en place.

En fin de 2<sup>e</sup> année, une bonne participation est relevée : la culture du cercle prend le groupe.

## 7- Les entretiens semi directifs

Trois personnes ressources ont été interrogées pour leur rôle actif dans le programme tout en observant ses effets de l'extérieur. Il s'agit des deux directeurs d'école et de l'IEN du secteur des écoles concernées. La grille de questions proposées et adaptées selon qu'il s'agit du directeur d'école ou de l'inspecteur est présentée ci-dessous.

- Quelles ont été **vos motivations** pour être une école expérimentale ?
- Quelles étaient **vos attentes** au démarrage du Prodas dans votre école ?
- Combien de classes impliquées, selon **quel format**, quelle est **votre implication comme directeur** ?
- Quelles difficultés pour la mise en place / quels éléments facilitateurs ?
- Qu'a **apporté** le Prodas :
  - dans la vie de l'école,
  - au sein de l'équipe enseignante,
  - sur les élèves des classes concernées ?
- Que vous a-t-il **manqué dans le suivi du programme** et en accompagnement pour faire face à la réalité des séances ?
- Les séances **d'analyse de pratiques** : qu'en pensez-vous ?
- Qu'avez-vous **appris à l'issue de ces deux années de Prodas** :
  - **concernant les enfants,**
  - **vos collègues,**
  - **le métier d'enseignant, votre fonction** ?
- Que **diriez-vous à un collègue désireux de mettre en place le programme Prodas** dans son école ?

La synthèse qui suit apporte des réponses à ces questions mais se veut aussi le reflet d'un échange assez libre sur l'expérimentation.

### 7.1 Le contexte

Sur le secteur de Montpellier Nord, une recherche de nouvelles pistes pour travailler sur l'estime de soi des élèves était en cours devant l'insatisfaction de l'existant ; un travail antérieur de l'inter secteur de psychiatrie en collaboration avec l'ORS<sup>2</sup> avait permis de mettre en exergue que la mésestime de soi se construit très jeune : comment enrayer cela ? Une réflexion d'équipe était engagée sur la posture des enseignants, le rôle de l'évaluation par les notes. La proposition scientifiquement balisée de Prodas a rencontré cette attente. La dynamique pédagogique en zone d'éducation prioritaire (ZEP) mettait déjà en avant le travail en équipe des enseignants, le parcours pédagogique personnalisé et l'IEN sur son secteur avait des domaines prioritaires : les élèves en grande précarité et les élèves non francophones.

Pour le directeur de l'école Delteil en ZEP, le problème de l'équipe est bien de faire entrer les enfants dans l'envie d'apprendre, de se parler et se respecter. Le contexte culturel du quartier est prégnant : des familles venues du sud marocain agricole, berbères pour l'essentiel, autour d'une organisation familiale patriarcale

<sup>2</sup> ORS LR. Recherche action sur le développement d'enfants scolarisés dans deux groupes scolaires : Petit-Bard/Pergola. Janvier 2002.

où la parole n'a qu'une place secondaire. L'équipe avait invité pour une conférence Serge Boimaré directeur du CMPP de Paris et l'auteur de *Ces enfants empêchés de penser*. Il aborde la difficulté d'apprentissage pour des enfants intelligents qui correspond à la peur d'apprendre et sa conséquence majeure, l'empêchement de penser. Cette stratégie leur permet d'échapper aux inquiétudes et aux frustrations que provoque en eux l'apprentissage. Ce manque de stimulation précoce de leur entourage, cette non-initiation à la parole et à l'échange, prouve à quel point la pensée a besoin du langage pour se structurer.

La directrice de l'école Rabelais indique que la mise en place de Prodas ne s'est pas faite sur les mêmes conditions pratiques que dans l'école en ZEP : des effectifs par classe plus lourds, un temps du programme à prendre sur celui des apprentissages « classiques » alors même que le contexte social du quartier et de l'école est contrasté : une mixité sociale intéressante mais avec aussi de l'hétérogénéité et des tensions liées aux différences socio-économiques et culturelles.

## 7.2 Les attentes

Celles de l'IEN sur l'école Delteil étaient que ce programme permette un travail sur l'estime de soi, une entrée qui a du sens sur le réseau ambition réussite (RAR).

L'école Rabelais joue alors dans son esprit un rôle de témoin.

Le directeur de Delteil attend de Prodas que ce soit un vecteur technique pour poursuivre l'engagement des enseignants sur l'école auprès des élèves.

Sur l'école Rabelais, un travail d'expression en classe sur le « je » avait cours mais sans outil ou structuration spécifique. Quand la secrétaire du RAR Myriam Bouchet a proposé un programme sur la conscience de soi, l'estime de soi et les compétences relationnelles, l'attente était favorable.

## 7.3 L'implication

Celle de l'IEN au sein de son administration est celle d'un facilitateur pour la mise en place du projet Prodas : réunions de faisabilité, recherche des écoles, lutte contre les découragements et surtout encouragement à l'analyse de pratique. Les jours de formation Prodas (4 jours) ont été obtenus dans ce cadre.

L'autre engagement s'est fait dans le cadre d'une inspection contractualisée et collective sur l'école Delteil avec la possibilité pour les enseignants de rédiger une auto analyse de pratique et l'organisation de plusieurs rencontres autour du programme Prodas. Sur les dix inspections réalisées sur l'école, la moitié a été faite sur le thème du Prodas : cette pratique de l'inspection peu répandue mais prévue dans les textes qui encouragent au dialogue, a permis une reconnaissance institutionnelle du programme et une trace du Prodas.

Du point de vue de la hiérarchie « Éducation nationale » et du financement de programme par le Contrat urbain de cohésion sociale (CUCS), l'inspecteur d'académie adjoint siège au CUCS mais l'IEN constate peu de retour.

#### 7.4 Au titre des difficultés sur la mise en place

Il est noté que le porteur opérationnel n'est pas présent dans les instances de financement : l'IEN ne siège pas au Cucs sur ce dossier ; cette demande de comité de pilotage institutionnel plus ouvert (que celui qui a été mis en place) irait dans le sens d'un renforcement de la visibilité du projet. La question de l'extension au collège, légitime à l'issue de toute expérimentation, n'a pas été investie de manière « ouverte ».

Au niveau des écoles, le Prodas prend du temps sur le temps du programme scolaire : il faut donc être convaincu et accompagné autant que nécessaire ; quand 6 classes comme à Delteil participent, cela prend du sens mais des questions pratiques se posent : avoir une aide éducative mise à disposition pour prendre en charge la demi-classe ; le demi groupe fait Prodas sur le temps de l'accompagnement éducatif en accord avec l'IEN. Cet aménagement n'a pu être proposé à Rabelais, et le problème de la préparation et de la gestion du demi groupe en « autonomie » est un élément d'interrogation assez récurrent en analyse de pratique.

Les directeurs d'école relèvent la dimension psychologique de l'implication de l'enseignant dans Prodas : pour les adultes, cela nécessite d'être au clair avec soi-même dans le registre des émotions.

Ce travail sur le ressenti et les émotions est noté comme difficile par la directrice de l'école Rabelais avec le dilemme inhérent au programme lui-même : est-ce un outil pédagogique ou psychologique ; le temps du programme questionne aussi la posture professionnelle : Prodas est développé sur un temps différent du temps d'autorité ; la crainte que cela échappe a fait l'objet de discussion au sein de l'équipe (de l'estime de soi à l'arrogance ...).

Au titre des éléments facilitateurs à la mise en place du projet on relève : la conviction personnelle de l'IEN et des enseignants volontaires ; une équipe enseignante à Delteil stable, expérimentée avec une qualité d'analyse et en attente de soutien de l'institution ; sur Rabelais, la conviction personnelle de la directrice et des enseignants volontaires.

L'intérêt pour l'école Rabelais serait d'avoir plus de 4 enseignants formés : que cela devienne un projet d'école en soi (4 classes sur les 16 classes de l'école c'est trop peu).

#### 7.5 Les apports du programme

Sur l'apport de Prodas, l'IEN relève le bénéfice sur l'équipe enseignante à Rabelais : soudés autour du travail sur la posture professionnelle, les enseignants échangent et partagent des convictions.

Sur Delteil, on perçoit de l'amertume : l'attente était très forte et l'investissement de toute l'équipe du cycle 3 est important. Mais Prodas ne neutralise pas les déterminants extérieurs à l'école qui impactent les élèves (quartier avec promesse de réhabilitation qui tarde à se concrétiser, familles repliées sur une identité souvent ressentie comme protectrice, école vandalisée au printemps 2010...). On notera un réel engagement -basé sur le volontariat- pour les analyses de pratique du mercredi matin, des conseils de maîtres plus positifs, une inspection collective de l'école très favorable. Le degré d'appropriation de Prodas varie d'un enseignant

à l'autre et la question du continuum entre la séance Prodas et la classe est encore marquée par une rupture d'attitude.

En termes d'apports de Prodas sur la vie de l'école, des changements d'attitude entre élèves ont pu être notés, voire une reconnaissance des élèves Prodas parmi les autres à Rabelais ; dans cette même école, les élèves qui « allaient bien » ont eu un bénéfice important, qui a été moindre pour les élèves en difficultés relationnelles. Le gain est relevé en expression, en finesse d'analyse et de synthèse et en sécurité au sein du groupe classe par la pratique de la confidentialité. Une des 4 classes qui comporte un nombre important d'enfants intellectuellement précoces permet de conclure au bénéfice important du Prodas sur ces élèves. La directrice de l'école souligne aussi l'impact du programme dans les retours que lui font des parents d'élèves. Ces derniers relèvent un changement de ton, une manière nouvelle de s'exprimer, de gérer les conflits entre les enfants au sein de la famille ; quelques parents, plus rares, s'intéressent à ce programme Prodas proposé à leurs enfants.

## 7.6 Sur les perspectives et le développement du programme

La possibilité de faire connaître la formation Prodas proposée par le Planning en formation initiale dans un module de type « ressources » est une piste avancée par l'IEN ; mais il faut garder à l'esprit que le projet fonctionne dans une école sur une logique d'équipe. D'autres expériences ont cours sur les écoles de la ville, par exemple : le programme Pracée financé par la commission de l'égalité des chances et de lutte contre les discriminations (DRJSCS) : partant du constat que le système scolaire produit des discriminations indirectes et systémiques sur les territoires de l'éducation prioritaire, un plan de formation continue pour apprendre à repérer les stéréotypes véhiculés par le langage est proposé aux enseignants (40 volontaires des cycles 1 et 2 sur les Hauts de la Massane), et trois conférences par an<sup>3</sup> sont ouvertes aux parents et aux partenaires. Un financement est assuré pour 3 ans (Cucs/ DRJSCS).

La gestion des émotions et l'approche affective dans les apprentissages reste une piste intéressante à défendre, même si les moyens de la Réussite éducative vont plutôt vers des actions de soutien scolaire de type « Coups de pouce ».

La question n'est plus de convaincre sur les objectifs de Prodas, selon les directeurs d'école impliqués, mais bien de connaître les moyens mis en œuvre pour mener ce programme : le travail sur l'estime de soi est un levier d'action contre l'inégalité des chances et permet de travailler sur le rapport de genre. Mais les heures d'analyse de pratique prises sur les heures d'animation pédagogique (moins de 20 heures par an) ne suffisent pas : il faut repenser le temps de la formation et penser à l'intérêt de refaire des cercles adultes pendant l'année, réfléchir à une supervision pour les classes Prodas. Il demeure le sujet complexe de l'animation en binôme.

<sup>3</sup> Le travail en formation continue pour les enseignants du RAR et du RRS s'articule autour de deux axes forts : 1/ la didactique de la maîtrise de la langue, la pédagogie différenciée, et donc une réflexion sur les pratiques professionnelles ; 2/une interrogation sur les représentations qui sous tendent ces pratiques, afin de les faire évoluer en co-analyse entre chercheurs et praticiens.

Enfin une réflexion est engagée sur l'âge le plus pertinent pour développer le Prodas comme programme éducatif de promotion des compétences psychosociales : grande section maternelle et CP seraient très intéressants à investir, avant que les représentations et les comportements des enfants soient figés.

## III – DISCUSSION - CONCLUSION

### Liens de Prodas avec le socle commun de compétences

Nous reprenons ici les éléments de réflexion menée par le coordonnateur du réseau d'éducation prioritaire La Calade de Marseille à l'issue des deux premières années expérimentales dans le contexte local marseillais. Elles s'appliquent totalement à l'expérimentation du Prodas à Montpellier et aux liens du programme avec les missions de l'école : enseigner et éduquer. Le socle commun s'organise en sept compétences :

- la maîtrise de la langue française ;
- la pratique d'une langue vivante étrangère ;
- les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- la culture humaniste ;
- les compétences sociales et civiques ;
- l'autonomie et l'esprit d'initiative.

Si les cinq premières compétences du socle relèvent d'apprentissages strictement scolaires, les deux dernières en revanche appartiennent au domaine de l'éducation dans son acception la plus large. Ces deux compétences constituent en effet les bases d'une action éducative indéfectiblement liée à la réussite scolaire attendue en fin de la scolarité obligatoire.

Elles sont cependant le fruit d'une « éducation partagée » mise en œuvre par l'ensemble des acteurs qui interviennent auprès de l'enfant au premier rang desquels se trouvent les parents et la famille, les acteurs de l'institution scolaire et également tous ceux qui sont en lien avec l'enfant durant son temps libre, qu'ils soient professionnels ou bénévoles.

Elles couvrent plusieurs aspects liés les uns aux autres tels que l'estime de soi et la confiance en soi, la capacité à vivre en société, à entrer en relation avec autrui ou encore l'acquisition d'une capacité d'insertion scolaire et professionnelle. À plus d'un titre l'inscription de ces 2 groupes de compétences dans le socle commun conforte la mission d'éducation de l'école obligatoire. Pour autant la mise en œuvre effective d'une pédagogie propre aux deux derniers groupes de compétences ne va pas de soi. En effet, ces compétences sont plus difficiles à définir que les contenus disciplinaires stables (maîtrise de la langue, mathématiques...) des 5 autres piliers. Par ailleurs, la question est de savoir si, à l'école comme au collège, les enseignants se trouvent suffisamment « équipés » pour à la fois élaborer, conduire et évaluer les apprentissages propres à ces deux domaines de compétences.

Le Prodas propose des outils fiables en matière de développement des compétences psychosociales des élèves à l'école.

Avant tout le Prodas vise des objectifs ouvertement compatibles avec les compétences du socle :

- tout d'abord, en travaillant à la fois sur la conscience de soi et l'estime de soi, le programme permet à l'élève de développer en matière d'autonomie les attitudes ainsi décrites dans le socle : « avoir la volonté de se prendre en charge personnellement ; avoir conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix » ;
- ensuite en agissant dans le domaine de l'interaction sociale le programme permet d'embrasser une grande partie des connaissances, capacités et attitudes concernant le domaine « vivre en société »\*. En second lieu on peut penser qu'à terme la mise en œuvre de ce programme pourrait avoir un effet bénéfique sur la réussite des élèves dans l'ensemble des compétences du socle en agissant sur les facteurs suivants :
  - de manière directe par le renforcement de l'estime de soi,
  - de manière indirecte par l'amélioration du climat de la classe, notamment lorsqu'ils sont confrontés à l'échec.

Il est clair que les objectifs du Prodas sont moins préventifs (même s'il est question de favoriser la promotion du bien-être de l'enfant) que psychopédagogiques : il s'agit plutôt de construire des apprentissages et de créer pour tous les élèves les conditions d'une scolarité réussie.

Enfin il apparaît que la formation comme la mise en œuvre de ce dispositif en classe ne saurait être sans effet sur les pratiques des enseignants eux-mêmes, en leur permettant notamment de :

- privilégier une attitude d' « écoute positive », c'est-à-dire centrée sur la personne plutôt que sur le problème qu'elle expose, et fondée sur l'idée que celle-ci détient sa propre solution,
- favoriser une communication non-violente fondée sur un ensemble de règles et d'attitudes simples : neutralité bienveillante de l'écouter, reformulation.

Les observations recueillies auprès des enseignants font état de transformations significatives de leur capacité d'écoute et de la façon de considérer les élèves.

*\*VIVRE EN SOCIÉTÉ suppose un ensemble de connaissances :*

- *connaître les règles de la vie collective,*
- *comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose,*
- *connaître la distinction entre sphères professionnelle, publique et privée.*

*de compétences :*

- *respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement,*
- *communiquer,*
- *reconnaître ses impressions,*
- *nommer ses émotions,*
- *savoir écouter,*



- *s'affirmer de manière constructive,*
- *faire valoir son point de vue,*
- *travailler en équipe,*
- *négocier, rechercher un consensus,*
- *accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe,*
- *évaluer les conséquences de ses actes.*

d'attitudes :

- *se respecter soi-même,*
- *respecter les autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes),*
- *respecter l'autre sexe,*
- *respecter la vie privée,*
- *vouloir résoudre pacifiquement les conflits.*

### **Liens de Prodas avec les compétences psychosociales ou aptitudes essentielles établies par l'OMS**

Ces dix compétences psychosociales ou aptitudes essentielles ayant valeur transculturelle ont été établies par l'OMS, comme contribuant à la santé. Elles sont présentées par couples :

- Savoir résoudre les problèmes ; savoir prendre des décisions.
- Avoir une pensée créatrice ; avoir une pensée critique.
- Savoir communiquer efficacement ; être habile dans les relations interpersonnelles.
- Avoir conscience de soi ; avoir de l'empathie pour les autres.
- Savoir gérer son stress ; savoir gérer ses émotions.

Dans les programmes développés pour soutenir ces compétences, on retrouve ce qui fonde le Prodas :

- Inviter les élèves à identifier les situations stressantes, à prendre conscience de leurs réactions physique et émotionnelle et à trouver les étapes nécessaires à une résolution de problème.
- Travailler sur l'affirmation de soi et la résistance aux pressions.
- Accompagner et renforcer la confiance en soi en se percevant comme unique, en découvrant ses points forts, ses points faibles, ses aptitudes, se reconnaître une efficacité personnelle prédictive de la persévérance et finalement de la capacité à faire face (théorie développée par Alain Bandura).
- Les séances du cercle vont amener à défendre son opinion, ses sentiments tout en acceptant d'entendre celle de l'autre, qui même différent, a aussi des sentiments. La valeur sous-jacente est la tolérance.

## En conclusion

---

Le Prodas a eu un impact particulièrement positif dans les deux écoles pilotes, mais a nécessité des conditions de mise en œuvre exigeantes et précises...

Réaliser une synthèse, présenter les enjeux, les apports et en déduire les perspectives s'avère donc particulièrement délicat si l'on considère que l'avenir du programme va en dépendre.

Par ailleurs, l'évaluation, telle qu'elle a été réalisée, comporte naturellement des limites et ne rend, encore une fois, pas compte de toute la richesse des échanges, des débats, des évolutions qui se sont produits à l'occasion de ce travail.

D'ailleurs, du point de vue de l'évaluateur, l'enjeu est essentiel : comment recueillir et analyser rapidement et avec des moyens limités les résultats d'un programme dont l'impact se fera sans doute sentir sur plusieurs années ? Comment imaginer/développer des outils d'évaluation collectifs plutôt qu'individuels ? Comment mesurer en termes de résultats scolaires les effets de l'amélioration de l'image et de l'estime de soi, des compétences relationnelles, des affects... ?

Peu d'outils et de méthodes sont à notre disposition pour répondre dès la fin de l'expérience de la trace qu'elle a laissée. Les interactions auxquelles sont exposés les enfants comme les adultes sont multiples et il est donc impossible d'isoler les effets du seul programme Prodas d'un ensemble d'autres éléments. Cela constitue un véritable défi pour l'avenir des démarches d'évaluation et encourage plus que jamais la co-construction et la co-production de l'évaluation du projet avec les adultes et les enfants/jeunes impliqués : l'évaluation invite à faire le point, à repérer ce qui va bien et ce qui va moins bien. C'est bien l'appropriation concrète des questions d'évaluation par les personnes impliquées qui procure le meilleur bénéfice.

De manière générale, nous avons pu mesurer à quel point l'estime de soi et les aspects relationnels et affectifs sont au cœur de la relation d'apprentissage.

Un des enjeux principaux du programme est bien d'accorder à la « gestion des émotions » et à la « dynamique du groupe », la place qui leur revient dans la mise en place de « bonnes conditions d'apprentissage ».

À partir d'objectifs précis et d'outils simples et adaptés à l'école, nous avons pu observer des effets positifs indéniables du programme, sur l'ambiance générale, les liens noués dans la classe et les relations entre les élèves et l'enseignant-e.

Nous avons également constaté les changements que la mise en œuvre de cette action a suscités au sein de l'école dans les relations entre les enseignant-e-s et les parents d'élèves : changements positifs et facilitateurs au dire des enseignant-e-s en prise directe avec le programme.

Au delà des aspects relationnels, le programme a permis aux enseignants-e-s de tester des méthodes et des outils pédagogiques transversaux et axés sur l'autonomie des enfants. Ces deux années ont donc été – entre autres - l'occasion d'une intense réflexion autour des pratiques pédagogiques et du métier/rôle d'un enseignant-e.

Plus concrètement, les élèves comme les enseignant-e-s s'écoutent et se parlent de manière plus libre et plus authentique. En sécurisant un espace de paroles dédié (par des règles, des rituels, un principe de confidentialité et d'écoute

bienveillante), les conditions de l'instauration d'une relation de confiance qui se perçoit dans la cour de récréation, mais également dans les temps d'apprentissage en classe se sont vues renforcées : les élèves se montrent plus attentifs. Quelquefois critiques avec l'enseignant-e ou le contenu de l'enseignement, ils expriment néanmoins plus souvent leur respect et font des progrès dans l'expression orale en ayant plus facilement le juste mot pour s'exprimer.

Des discussions importantes ont pu se mettre en place, autour du respect et du sens des règles par exemple, qui ont eu un impact direct sur le comportement des enfants dans l'école, mais aussi dans la réflexion autour des processus d'adhésion à la règle. Nous pouvons également évoquer la question des relations filles/garçons, que l'on a vu évoluer vers plus d'égalité et de respect : plus de partage des jeux dans la cour d'école, une écoute plus égalitaire au sein des « cercles ».

Les enseignant-e-s eux-mêmes se sont senti-e-s plus authentiques avec leur classe et moins isolé-e-s dans les difficultés rencontrées. L'apport de la formation à l'écoute (intégrée dans la formation Prodas) a été de ce point de vue, déterminant. Le programme a ainsi donné l'occasion unique aux enseignant-e-s de découvrir leurs élèves autrement et plus seulement sous l'angle de la réussite ou de l'échec scolaire.

Si les enfants ont apprécié et attendaient avec impatience le « temps » du Prodas, les enseignant-e-s concerné-e-s ont souvent adopté, justement hors de ces temps précis, la même posture... et en ont mesuré les effets bénéfiques : moins de stress pour eux-mêmes, des outils pour mieux écouter et comprendre ce qui pourrait faire blocage, des alternatives en terme d'outils pédagogiques.

**Le programme s'appuie d'ailleurs sur l'idée que des projets pédagogiques développés sur une durée longue peuvent s'ancrer dans les pratiques préexistantes des intervenants en proposant une boîte à outils transversale. Initialement sur un temps ritualisé, au sein de l'école, le programme Prodas s'est peu à peu fondu dans l'activité des équipes au-delà des seuls enseignants impliqués.**

Les parents ont quelquefois eux-mêmes témoigné d'un changement dans le discours ou l'attitude de leur enfant, à la maison et avec leurs camarades, changement qu'ils ont considéré comme positif. Les parents qui ont suivi la mise en œuvre du programme y ont d'ailleurs adhéré sans aucune réticence.

Ces conclusions restent bien sûr à nuancer : le programme est loin d'être une recette miracle aux difficultés relationnelles ou d'apprentissage des enfants, loin de répondre à tous les questionnements internes à l'Éducation nationale sur les processus de motivation ou de réussite scolaire, loin de répondre aux enseignant-e-s sur toutes les questions liées à leur pratique...

Certains enfants n'adhèrent pas ou peu à la démarche, le programme suppose une implication importante de l'enseignant-e et de l'ensemble de l'établissement, les progrès ne se font pas sentir immédiatement, mais au long court, ce qui – au commencement du programme – peut s'avérer décourageant.

Par ailleurs, il suppose avant tout que les acteur-trice-s du programme soient clairement en accord avec l'idée que leur rôle auprès des enfants est beaucoup

plus vaste que celui d'une transmission verticale des connaissances. Certaines conditions restent à ce stade incontournables pour garantir une mise en œuvre qui atteigne ses objectifs :

**Tout d'abord le programme doit s'ancrer dans le temps** : quelques « séances Prodas » ne suffisent pas à produire un changement concret. En revanche, plus les enfants et enseignant-e-s « s'y frottent », plus les effets sont repérables.

L'évaluation marseillaise, qui a l'avantage du recul par rapport à cette évaluation-ci (le programme étant mis en œuvre depuis 2004), montre bien que les effets se font rarement sentir en deçà d'une année de mise en œuvre du programme, et commencent réellement à se mesurer de manière sensible au bout de deux années... avec d'encore meilleurs résultats au bout de trois années de mise en œuvre. La mise en place du Prodas ne peut s'envisager à terme que comme un projet d'établissement qui, au mieux, intègre tous les niveaux de classe.

La deuxième condition qui a participé à la réussite du programme a été celle **de l'accompagnement de l'enseignant-e** : dans le cadre de notre expérience pilote, elle a également été celle d'une rencontre entre deux cultures professionnelles. Cet accompagnement a contribué à rompre l'isolement souvent ressenti au sein de la classe (les séances étant co-animées par un-e intervenant-e du Planning et un-e enseignant-e). La séance constituait donc un espace où ce partenariat se nouait sur la base de la négociation entre deux postures. Au delà de la « divergence » des cultures professionnelles, l'accompagnement de l'enseignant-e au moment de la mise en œuvre s'est avérée particulièrement bénéfique. Non formés à l'écoute, ni aux méthodes interactives de co-construction, certain-e-s enseignant-e-s sont souvent mal à l'aise, ont peur de mal faire ou de perdre leur posture d'enseignant-e. D'autres s'y lancent parfois sans difficulté... Cet accompagnement permet qu'un dialogue se noue autour des pratiques professionnelles et que des réponses en émergent. Mais dans les établissements où l'ensemble du personnel a été formé (expérience marseillaise), les séances ont pu s'organiser autrement : une co-animation parfois avec le-la documentaliste, ou les assistant-e-s pédagogiques, etc. A terme, les enseignant-e-s expriment eux-mêmes qu'ils n'ont plus « besoin » d'un accompagnement pour chaque séance, et que « l'analyse de pratique » suffit.

La troisième condition est bien sûr **la mise en place de temps d'échange et « d'analyse des pratiques »** : ce temps a été l'occasion d'entendre le besoin de formation inscrit dans la durée (et pas seulement avant la mise en place de Prodas), la nécessité d'un espace de dialogue ouvert à une critique constructive de la méthode : pour les enseignants participants il s'agissait parfois du premier dispositif d'analyse de la pratique qu'ils aient connu (en rupture avec le vécu d'isolement, la mise à l'écart des lieux où se décide et s'évalue leur travail, la soumission dans l'organisation, voire le sentiment de devoir faire avec des injonctions paradoxales). Organisée tous les deux mois environ (5 séances par an en moyenne), l'analyse de la pratique a permis de traiter collectivement les questions, et d'élaborer des réponses partagées entre collègues du même établissement, voire des deux établissements concernés.

Enfin, la quatrième condition, mais chronologiquement la première, est bien sûr **la formation préalable des enseignant-e-s**. Cette formation d'une durée moyenne de 5 jours permet de sensibiliser les enseignant-e-s au programme, aux théories sous-jacentes, ainsi qu'aux outils, mais est également une formation à l'écoute active, particulièrement intéressante et efficace pour les enseignant-e-s, les

travailleurs sociaux, et tout professionnel qui travaille en prise avec la relation. Cette formation a permis, mêmes pour les enseignant-e-s non accompagné-e-s dans le cadre de l'expérience pilote, de tenter une mise en œuvre dans leur classe et parfois au delà : dans leurs relations personnelles.

## Les perspectives

Le portage du programme par le Planning dans sa double tradition d'acteur en éducation populaire et opérateur en counseling\* (les « deux piliers méthodologiques » historiques pour reprendre les propos de Jan Billand<sup>4</sup>) permet aujourd'hui d'envisager une ouverture de la formation Prodas hors champ scolaire (auprès des travailleurs sociaux, aux professionnels des secteurs de la formation-insertion) visant là aussi des pistes d'intervention en prévention primaire, c'est-à-dire l'amont des actions habituelles en matière de prévention et de promotion de la qualité dans les relations humaines.

Dans le cadre scolaire, le Planning s'était déjà clairement positionné auprès de ses partenaires financiers en s'engageant à mener à bien :

- une expérimentation pilote afin de mesurer au plus près les effets du programme et l'atteinte des objectifs ;
- une mise en place de plusieurs programmes « Prodas » proposés aux établissements scolaires (comme actuellement au collège Las Cazes qui participe au programme Eclair) dans la perspective de constituer un corpus de thèmes et d'outils adaptés, auprès d'élèves d'âges et de niveaux de classe différents. Il s'agit également d'expérimenter différentes modalités d'accompagnement (une séance sur deux, 10 séances uniquement etc.)

Ces deux premières étapes arrivent aujourd'hui à leur terme.

Il est indubitable que ce type d'approche et de programme constitue selon nous une réponse :

- aux besoins des enseignant-e-s, en terme d'outils pédagogiques, de soutien collectif, mais surtout en terme relationnel avec les enfants et les jeunes,
- aux besoins des élèves : la prise en compte de leur personnalité, de leurs expériences à des fins pédagogiques, leur permet de travailler dans un contexte moins empreint de tensions liées à leur place et leur réussite scolaire.

Pour finir, le Prodas – c'est d'ailleurs ce qui en fait la complexité – est un véritable travail de fond, qui vise plusieurs objectifs :

- ✓ scolaires : maîtrise de la langue, acquisition de vocabulaire, apprentissage de l'autonomie et de l'esprit critique, éducation à la citoyenneté...

<sup>4</sup> Billand Jan. Développer le Prodas au Planning familial. Comment interpréter et transmettre une pratique professionnelle ? Rapport de stage professionnel pour l'obtention du titre de psychologue. Université Lyon 2, septembre 2011 : 71 pages.

- ✓ de santé publique : connaissance et estime de soi, prévention de la violence, promotion de l'*empowerment* (autonomie et appropriation), bien être global, ...
- ✓ d'égalité et de lutte contre les discriminations, notamment de genre,
- ✓ pédagogiques : en réfléchissant et en intégrant les savoirs, savoir faire, savoir être issus des recherches en pédagogie...

Le développement de Prodas peut s'envisager progressivement par une généralisation à l'échelle d'une école. Si cela entraîne au départ automatiquement une mobilisation de moyens conséquents, nous sommes convaincus que l'élargissement de cette approche permettra finalement d'alléger progressivement ces moyens : lorsqu'un établissement est « entièrement » formé, les problèmes d'organisation ou de co-animation se régulent beaucoup plus aisément. De la même manière, nous avons vu que les outils et l'approche Prodas « débordent » assez rapidement du temps initialement consacré au programme pour s'intégrer à la démarche pédagogique générale. Le suivi d'un programme planifié comme le Prodas n'empêche ni les adaptations, ni les improvisations et les initiatives. Son expérimentation et son évaluation confortent le Planning familial 34 dans sa volonté de promouvoir le Prodas en ce sens pour le bien être collectif.

*\* Dans la culture anglo-saxonne, le terme de "counseling" est utilisé pour désigner un ensemble de pratiques aussi diverses que celles qui consistent à orienter, aider, informer, soutenir, traiter. Catherine Tourette-Turgis, QSJ ? n°31 33, Presses Universitaires de France, 1996.*

## **IV – ANNEXES**

### **Annexe 1 - Note d'intention (février 2008)**

## Note d'intention

Mise en œuvre expérimentale du programme PRODAS à Montpellier

### Éléments de diagnostic

Ce projet prend racine dans un constat récurrent : la difficulté, toujours plus grande, à intervenir auprès des adolescents. Cette difficulté, les animateurs/trices du MFPF la vivent au quotidien dans leurs interventions en milieu scolaire, et la partagent aussi avec les professionnels de l'Éducation Nationale, qui leur font régulièrement part de leur désarroi face à la violence des jeunes, et au manque d'outils dont ils disposent pour y faire face. **L'absence d'écoute, la difficulté de communiquer, l'indiscipline, les tensions entre filles et garçons...** sont des réalités communes aux établissements des quartiers dits « sensibles », qui sont les terrains d'intervention privilégiés du MFPF.

Une enquête réalisée par le MFPF de Marseille a permis de déterminer précisément les besoins. Des entretiens ont été menés auprès d'enseignants du primaire et du secondaire (zones ZEP/REP), et d'animatrices de prévention intervenant dans les classes afin de les interroger sur les difficultés qu'ils identifiaient dans leur contact quotidien avec les enfants et les jeunes. Le constat de cette enquête est le suivant :

- Les enfants et les jeunes ont des **difficultés à communiquer entre eux**, à communiquer sans violence. Ils entretiennent des **rapports violents entre élèves** (« Ils sont violents car ils sont confrontés à une succession de choses non exprimées qu'ils ne comprennent pas. La violence est un comportement inadapté qui résulte de ce qui n'est pas exprimé, de ce qui n'est pas compris. »)
- Ils éprouvent des **difficultés à exprimer leurs ressentis, sentiments**. (« Le manque d'expression des ressentis rend difficile la connaissance et la compréhension de soi et ça ne facilite pas la communication aux autres de ce qu'ils veulent et ce qu'ils refusent. »), (« On ne leur pose pas la question de ce qu'ils ressentent, on ne s'y intéresse pas donc ils ont du mal à exprimer ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas. »)



---

48 Boulevard Rabelais - 34000 Montpellier

☎ et 📠 : 04 67 64 62 19 - ✉ : M-F-P-F.Montpellier@orange.fr

[www.leplanning34.org](http://www.leplanning34.org)

Ligne régionale d'écoute contraception / IVG : 04 67 99 33 33



- **Ils sont en difficultés par rapport au langage** : ils ont peu de vocabulaire, ils sont parfois dans une grande pauvreté intellectuelle. (« Ils manquent de vocabulaire à tout point de vue. », « En maternelle, ils ont parfois 50 mots de vocabulaire, alors qu'au même âge il y en a 2000 dans un milieu plus favorisé. »)
- Enfin, ils ont **une faible estime de soi** : ils ont une image d'eux-mêmes très dévalorisée et n'ont pas d'outils pour se revaloriser. (« Ils sont discriminés d'avance et ils le savent. », « Il y a peu de parents qui arrivent à revaloriser les enfants sur autre chose que sur les signes extérieurs de non-pauvreté qu'ils leurs donnent, les marques, les bonbons, l'argent. », « Cette image que les enfants ont d'eux-mêmes semble être liée à l'image des parents, du quartier, de l'école. »)

Une recherche quant aux outils existants qui permettraient de travailler avec les enfants et les jeunes afin qu'ils développent leurs compétences psychosociales, a amené au **PRODAS.**, programme Québécois de développement affectif et social (*cf. ci-dessous*). Ce programme de prévention précoce, permet un travail de long terme avec les enfants dès le plus jeune âge (4 ans) et tout au long de la scolarité, paraît particulièrement adapté aux besoins cités plus haut : **prévenir le mal-être et les comportements violents en favorisant la conscience de soi, l'estime de soi et l'interaction sociale.** Il permet aussi de répondre aux attentes des enseignants qui sont en forte demande d'outils pour leur permettre de prévenir le mal être des élèves et les comportements violents qui en découlent.

En phase de test depuis la rentrée 2005 dans 2 classes du centre ville de Marseille (en concertation avec les équipes du DSU), pour une durée de deux ans, **le MFPP de l'Hérault souhaite initier la même démarche et dynamique à Montpellier.**

## **Présentation du programme PRODAS**

Il s'agit d'un programme québécois initié par Harold Bessel, Géraldine Ball et Uvaldo Palomarès (psychologues) de l'Institut québécois de développement humain, et mis en place par Jacques Lalane (animateur de prévention, responsable de la formation à Actualisation au Québec).

Les méthodes et techniques du PRODAS proviennent d'une vingtaine d'années d'expérience d'animation et de formation en développement affectif et social. Ce programme a été conçu et



---

48 Boulevard Rabelais - 34000 Montpellier

☎ et 📠 : 04 67 64 62 19 - ✉ : M-F-P-F.Montpellier@orange.fr

[www.leplanning34.org](http://www.leplanning34.org)

Ligne régionale d'écoute contraception / IVG : 04 67 99 33 33

largement appliqué au Québec depuis les années 80, et plus tard appliqué en Belgique, en Suisse et depuis peu en France.

Le PRODAS est défini comme une méthodologie éducative et préventive de développement de la personne, basée sur l'expression des ressentis. Il est conçu pour aider les jeunes à se comprendre et se respecter eux-mêmes pour ensuite comprendre et respecter les autres. Il vise à favoriser l'autonomisation et la responsabilisation des enfants.

Ainsi, l'objectif est de favoriser le bien-être social et affectif des jeunes et d'améliorer le bien-être scolaire.

Il travaille de façon coordonnée sur les trois facteurs fondamentaux du développement socio-affectif, soit :

- la conscience : prendre contact avec ses sentiments, pensées, comportements, les exprimer aux autres et les assumer.
- la réalisation : prendre contact avec ses capacités, ses réussites pour continuer à les développer, prendre contact avec ses limites et ses échecs pour tenter de devenir plus compétent dans ces domaines.
- l'interaction sociale : observer et comprendre les sentiments des autres, leurs pensées et leurs comportements, en tenir compte dans sa façon d'agir face à la situation et apprendre à gérer les conflits qui peuvent en découler. Comprendre l'influence que l'on a sur les autres et celle que les autres ont sur soi.

**L'ensemble du programme repose sur le principe selon lequel chaque individu a besoin de communiquer verbalement avec les autres, s'il veut améliorer et conserver sa santé mentale ainsi que son bien être personnel.**

La pédagogie du programme s'appuie donc sur les besoins fondamentaux de se réaliser, d'être accepté et aimé. Ainsi, ce programme propose des activités de communication de nature affective où l'on parle de ce que l'on vit, de ce que l'on ressent, pour essayer de comprendre et d'accepter ce que l'on ressent et ce que ressentent les autres.

Le PRODAS se compare à n'importe quel programme d'éducation où les connaissances acquises à un niveau servent de base à l'évolution et à l'apprentissage des jeunes. Même si ce programme est conçu pour commencer l'application dès la grande section de maternelle, il peut être appliqué à des enfants plus âgés.



---

48 Boulevard Rabelais - 34000 Montpellier

☎ et 📠 : 04 67 64 62 19 - ✉ : M-F-P-F.Montpellier@orange.fr

[www.leplanning34.org](http://www.leplanning34.org)

Ligne régionale d'écoute contraception / IVG : 04 67 99 33 33

Au Québec, les séances ont lieu une fois par jour pendant une demi-heure, tout au long de l'année scolaire. Elles concernent les enfants de 4 ans jusqu'à 12 ans. Les groupes sont constitués d'une douzaine d'enfants et sont encadrés par un animateur.

Depuis une vingtaine d'années, des dizaines de milliers d'éducateurs ont suivi les stages de formation à l'utilisation du PRODAS, ses méthodes ont servi de base à la création de nombreuses formations à la gestion des conflits. **Ce programme a donc été expérimenté et validé à grande échelle.**

Les constats issus de l'évaluation de ce programme sont très positifs : les problèmes de discipline ont considérablement diminué, les enfants s'impliquent plus personnellement et s'expriment avec plus de facilité, leur motivation et leur confiance en soi se sont grandement accrues et leur comportement est beaucoup plus constructif en classe et dans la cour de récréation. Les éducateurs qui pensaient bien connaître leurs élèves ont découvert qu'ils se basaient sur un grand nombre de préjugés et de suppositions.

**Le PRODAS est un moyen privilégié de développer les compétences psychosociales des enfants** qui sont, telles que définies par l'OMS :

- Savoir résoudre les problèmes - savoir prendre des décisions.
- Avoir une pensée créatrice - avoir une pensée critique.
- Savoir communiquer efficacement - être habile dans les relations interpersonnelles.
- Avoir conscience de soi - avoir de l'empathie pour les autres.
- Savoir gérer son stress - savoir gérer ses émotions.

Il vise aussi à favoriser l'*empowerment* (augmentation de la maîtrise des individus sur leur propre vie, afin de les rendre acteurs de leur vie, de leur santé).

#### Mise en œuvre en France

L'Espace Santé Jeunes (ESJ) de Salon de Provence a appliqué un projet de prévention à partir du PRODAS dans deux collèges ; trois classes de sixièmes ont été suivies pendant deux années scolaires, de 2000 à 2002, à raison d'une séance par semaine.

A Marseille, le programme est en cours d'expérimentation par le Planning Familial dans une classe de moyenne section de maternelle (école Parmentier) et une classe de CP (école Major Cathédrale) à raison d'une séance par semaine, pendant 2 ans. Cette expérimentation a donné lieu à un travail en commun avec les enseignants pour l'adaptation du programme au contexte local (population socialement défavorisée).



---

48 Boulevard Rabelais - 34000 Montpellier

☎ et 📠 : 04 67 64 62 19 - ✉ : M-F-P-F.Montpellier@orange.fr

[www.leplanning34.org](http://www.leplanning34.org)

Ligne régionale d'écoute contraception / IVG : 04 67 99 33 33

## **Objectifs du projet et public visé**

*Remarque : ces objectifs sont ceux à atteindre dans le cadre du programme. Chacun d'entre eux sera travaillé progressivement en fonction de l'âge des enfants, et de leur ancienneté au sein du programme. La plupart de ces objectifs ne sont qu'effleurés la première année, pour être ensuite approfondis au fil des séances.*

### **Objectif pédagogique principal**

Il s'agit de permettre aux enfants :

- d'appréhender les expériences affectives et sociales de la vie
- de trouver des solutions alternatives aux comportements violents

### **Objectifs pédagogiques spécifiques et opérationnels**

#### **1. Favoriser les échanges et l'écoute entre les enfants**

- Apprendre à ne pas se couper la parole
- Apprendre à s'exprimer de manière brève et concise
- Développer des attitudes d'écoute
- Être capable d'exprimer son ressenti (positif et négatif)
- Accepter les sentiments de l'autre (non jugement)
- Apprendre à argumenter son point de vue
- Être capable de prendre en charge un groupe ou une activité (cadre, déroulement...)

#### **2. Acquérir les moyens de se positionner face aux autres**

- Être capable d'identifier ses ressentis et ses opinions
- Être capable d'exprimer son accord ou son désaccord
- Être capable de faire face à la pression du groupe
- Être capable de s'exprimer face à un adulte
- Être capable d'assumer ses actes
- Apprendre à identifier le bon interlocuteur au bon moment



### 3. Favoriser l'acquisition ou le maintien d'une bonne estime de soi

- Apprendre à mieux se connaître soi-même
- Apprendre à identifier ses capacités et ses limites
- Développer la confiance en soi
- Favoriser une image de soi positive

### 4. Favoriser des relations égalitaires entre garçons et filles

- Apprendre à connaître son corps et celui de l'autre
- Travailler sur les représentations du masculin et du féminin (rôles, société...)

### 5. Favoriser la rencontre et l'accès à une meilleure compréhension des autres

- Favoriser les attitudes d'ouverture à l'autre
- Travailler sur ses représentations des différences culturelles, physiques et sociales (normalité/anormalité)
- Identifier les conséquences des exclusions
- Favoriser l'acceptation des ressentis individuels

### 6. Impliquer et accompagner le personnel de l'établissement et les parents au développement affectif et social des enfants

- Former le personnel éducatif à l'accompagnement du développement affectif et social des enfants
- Informer et sensibiliser les parents à la démarche mise en œuvre dans le projet auprès des jeunes

#### Trois catégories de public sont concernées par nos objectifs :

- Les enfants eux-mêmes qui constituent le public cible
- Les enseignants et les acteurs sociaux, qui vont mettre en œuvre le programme
- Les parents - premiers éducateurs de l'enfant - qui pourront favoriser l'action en étant sensibilisés à la démarche du projet



## Mise en œuvre du programme

La mise en œuvre de ce programme s'articule autour de 3 axes forts :

- l'adhésion des professionnels : présentation du programme, travail commun pour appropriation et adaptation des séances au niveau de chaque classe
- la formation des professionnels : stage de 5 jours
- la mise en œuvre du programme dans un bassin d'éducation : construction des séances, mise en œuvre, analyse de la pratique, évaluation

## Indicateurs d'évaluation

L'évaluation sera conduite à 3 niveaux :

- **Évaluation de la mise en œuvre du programme (processus)**

A l'issue de chaque séance, une fiche d'évaluation sera remplie par l'animatrice et l'enseignant (voir fiche en annexe). Cette fiche évaluera différents critères :

- La dynamique de groupe (l'intégration des règles, le respect de la parole, le degré de participation...)
  - La pertinence du thème de la séance
  - L'animation de la séance
- **Évaluation individuelle des enfants participant au programme**
  - **Évaluation de l'évolution des enfants hors du cadre des séances**



---

48 Boulevard Rabelais - 34000 Montpellier

☎ et 📠 : 04 67 64 62 19 - ✉ : M-F-P-F.Montpellier@orange.fr

[www.leplanning34.org](http://www.leplanning34.org)

Ligne régionale d'écoute contraception / IVG : 04 67 99 33 33

## Conditions de réussite de l'action

La réussite de l'action dépend essentiellement de la motivation des professionnels (et des établissements dans lesquelles ils travaillent) à intégrer une action qui sort des programmes scolaires habituels, et qui demande une implication de long terme.

Elle dépend aussi de la volonté de l'éducation nationale à accueillir une expérimentation nouvelle.

*Remarque importante : notre objectif dans la mise en œuvre de ce programme n'est pas de sacraliser un outil. Le PRODAS est un programme parmi d'autres, il n'est certainement pas le seul qui permettrait de répondre aux besoins que identifiés.*

*Nous souhaitons la mise en place de cette expérimentation dans le département, car ce programme présente des avantages majeurs :*

- *C'est un programme très construit*
- *Il permet d'agir dès le plus jeune âge*
- *Il permet une action de long terme*
- *Il a été testé et validé à grande échelle*

*Il représente donc un cadre rassurant pour les professionnels qui sont en grande demande d'outils, et son cadre est suffisamment souple pour s'adapter aux spécificités locales.*



---

48 Boulevard Rabelais - 34000 Montpellier

☎ et 📠: 04 67 64 62 19 - ✉ : M-F-P-F.Montpellier@orange.fr

[www.leplanning34.org](http://www.leplanning34.org)

Ligne régionale d'écoute contraception / IVG : 04 67 99 33 33

## **Annexe 2 - Le cercle de paroles Prodas – Fiche outil n°2**



## Fiche outil n° 02 : apprentissage de la communication

# **Le cercle de parole, méthode PRODAS**

## **Programme de développement affectif et social**

Age : le cercle de parole peut être utilisé avec des enfants de 3 à 12 ans

### Objectifs :

- Développer l'expression orale et l'écoute attentive
- Développer les capacités de l'enfant à parler de lui, de son vécu et de ses émotions sans agresser et à écouter sans juger.
- Mieux se connaître et apprécier les autres
- Construire la confiance en soi
- Etablir des relations inter-personnelles constructives.

### Source :

Cette fiche s'inspire du programme canadien de développement affectif et social dont la théorie a été développée par Bessell et Uvaldo Palomares et dont les applications pour la classe ont été rédigées par Géraldine Ball. La progression proposée par la méthode PRODAS permet d'aborder, peu à peu, différents éléments constitutifs de la personnalité de l'enfant. L'enfant acquiert l'habitude de réfléchir à sa vie. Cette capacité à mettre des mots sur son vécu devient spontanée et reste efficace en situation de conflit ou de stress. L'enfant acquiert une compétence sociale qui lui permet de prendre sa place de façon plus facile dans le groupe.

### Références :

- Dr. Harold Bessell, *Le développement socio-affectif de l'enfant*, éd. Actualisation, Québec, 1987
- Véronique Guérin, *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer, respecter, coopérer*, Chapitre 8 : une technique, le cercle de parole, éd. Chronique sociale, 2001
- Joëlle Timmermans-Delwart, *Devenir son propre médiateur*, éd. Chronique Sociale, 2004

### Disposition, durée et nombre de participants :

Comme son nom l'indique, on dispose les participants en cercle. Cela peut se faire éventuellement assis par terre. Si le nombre est important on fera deux cercles concentriques.

La durée doit s'adapter à la capacité du groupe et de l'animateur à rester concentrés et à l'écoute. Les cercles de parole réguliers durent entre 15 et 30 minutes. Il est essentiel, si ce cercle a lieu de façon régulière, de choisir le moment de la journée ou de la semaine le plus approprié.

Le nombre de participants peut varier entre 5 et 30 participants. Il est préférable de ne pas dépasser 15, si ce sont des enfants jeunes ou en difficulté.

### Les règles de la parole :

- 1- On a le droit de parler à condition que ce soit sur le thème proposé.
- 2- Il n'y a ni évaluation, ni jugement de l'animateur sur ce qui est exprimé.
- 3- On a le droit de se taire.
- 4- Lorsque l'un parle, les autres écoutent jusqu'au bout sans l'interrompre.

- 5- On ne critique pas et on ne se moque pas.
- 6- Quand quelqu'un est en cause, on ne le nomme pas.
- 7- Tout ce qui est dit dans le cercle doit rester dans le cercle (règle de confidentialité)

Ces règles sont rappelées systématiquement avant chaque séance. Pour que les enfants se sentent en confiance, il est essentiel que l'animateur soit garant du respect de ces règles. Si un ou plusieurs enfants parlent ou bougent de façon gênante, vous le leur signalez afin qu'ils en prennent conscience. Vous leur rappelez la règle de façon calme et non agressive : « *Nathalie et Ibrahim, quand vous parlez en même temps que Sarah, nous avons du mal à l'écouter et ce n'est pas agréable.* » Au besoin vous excluez un enfant du cercle temporairement si cela lui est trop difficile d'y participer.

Pour aider au respect des règles, on peut utiliser les objets suivants le bâton de parole. Celui qui veut parler demande le bâton de parole et ne s'exprime que lorsqu'il l'a en main.

On peut également introduire un sablier, symbole de l'équité dans les temps de parole. L'utilisation d'un magnétophone est possible. Elle donne de la solennité au cercle de parole : pour que l'enregistrement soit correct, il ne faut pas que d'autres parlent en même temps, il faut également apprendre à parler de façon audible. Le micro joue alors le rôle du bâton de parole.

#### Les thèmes abordés dans les cercles de parole :

La technique du cercle de parole peut être utilisée au cours d'une séance abordant un thème psychosocial. Mettant en jeu la dimension affective elle s'intègre judicieusement à d'autres activités mettant en jeu la dimension cognitive ou sensori-motrice de l'enfant.

Elle peut également être mise en place de façon régulière dans la classe afin de développer chez l'enfant des capacités à se connaître, à s'apprécier et à élaborer des relations de confiance et d'estime avec les autres. C'est dans cet objectif que des universitaires ont créé le Programme de développement affectif et social (PRODAS) pour des enfants âgés de 3 à 12 ans. Ce programme aborde les thèmes suivants : Voici un exemple de thèmes abordés, intégrés à d'autres activités

#### Pour se familiariser avec le cercle de parole

Un moment où je me sens bien

#### Moi, se connaître soi-même

Je peux vous parler de quelque chose que je fais bien

Si j'étais un animal, je serais « ... » parce qu'il a telle qualité « ... »

#### Les autres et moi : je peux recevoir et je peux donner

J'ai apprécié quelque chose chez quelqu'un et je lui ai dit.

Quelqu'un m'a dit ou montré qu'il m'appréciait.

#### Les autres et moi : ce que je dis et ce que je fais touche l'autre

J'ai dit quelque chose qui a blessé l'autre

Quelqu'un a dit ou fait quelque chose qui m'a blessé

#### L'expression des sentiments et des émotions

Un jour, j'ai été enthousiaste...

Un jour, j'ai eu peur...

Un jour, j'ai été en colère...

Un jour, j'ai été triste...

Un jour, j'ai été joyeux...

L'exploration des besoins

J'ai été attentif aux besoins de quelqu'un  
Quelqu'un a été attentif à mes besoins.

La communication non verbale : apprendre à faire stop

Je peux vous parler de mon lieu de calme

La communication non verbale : la force tranquille plutôt que la force brutale

Un jour, je me sentais fort, déterminé et calme.

La communication verbale : dire et écouter

Je peux vous parler de quelqu'un qui m'écoute bien.

Je peux vous parler de quelqu'un que je comprends bien.

La communication verbale : apprendre à préciser sa demande et sa réponse

Je peux vous parler d'un moment où j'ai osé demander quelque chose à quelqu'un

Quelqu'un m'a demandé quelque chose et j'ai osé dire « non »

Evitons les malentendus

Quelqu'un a cru quelque chose sur moi et ce n'était pas vrai

J'ai cru quelque chose et ce n'était pas vrai.

J'ai pensé quelque chose d'agréable de quelqu'un et ce n'était pas vrai.

J'ai pensé quelque chose de désagréable de quelqu'un et ce n'était pas vrai.

Le conflit peut être une crise et une opportunité

J'ai fait quelque chose qui a permis de gérer un conflit.

J'ai fait quelque chose qui a fait « grossir » un conflit.

L'exploration de mes réactions et de mes ressources

J'ai réussi à parler d'un problème avec quelqu'un

J'ai eu envie de frapper mais j'ai réussi à m'arrêter.

Le processus et les étapes de la médiation

Lors d'une dispute, j'ai trouvé une solution qui convenait à tous les deux.

Je suis responsable de ce que je dis et de ce que je fais

Je peux vous parler des conséquences d'un acte dont je suis responsable ou j'ai été responsable

De la loi du plus fort à la coopération. L'union fait la force

Quelqu'un m'a aidé à réaliser un de mes rêves

J'ai aidé quelqu'un à réaliser un de ses rêves.

L'animation d'un cercle de parole

- Rappeler les règles : vous pouvez dire « *Pour que chacun puisse parler le plus librement possible et être entendu par tous, je vous demande que ceux qui ont envie de parler le fassent à tour de rôle. Nous les écouterons sans les interrompre ni faire de commentaire. Nous pourrions poser des questions pour mieux comprendre mais sans donner notre avis. Dans la deuxième partie du cercle de parole, nous pourrions dire ce que nous avons ressenti ou appris en écoutant les autres. Je demanderai aussi à ceux qui parlent de se concentrer sur eux, de dire comment ils se sont sentis dans la situation qu'ils nous décrivent et d'éviter les phrases qui jugent les autres.* »
- Présenter le thème : vous présentez le thème sous forme d'une question à laquelle les participants sont invités à répondre. Vous pouvez également avoir annoncé le sujet à la fin du cercle de parole précédent afin de laisser le temps aux participants d'y réfléchir. Exemples :

- *Pensez à quelque chose que vous avez enseigné à quelqu'un, par exemple, à un enfant plus jeune que vous. Vous lui avez peut-être montré comment attraper une balle ou écrire un mot ou boutonner son manteau. Qui veut bien nous dire ce qu'il a enseigné à quelqu'un de plus jeune et ce qu'il a ressenti dans cette situation ?*
- *Aujourd'hui, nous allons nous exprimer sur le thème suivant : « Pensez à quelqu'un à qui vous voudriez ressembler. Il peut s'agir d'une personne de votre entourage ou d'une personnalité connue, d'un héros de livre ou de film, d'un personnage historique. »*
- S'impliquer : vous pouvez répondre à cette question en votre nom propre. Vous clarifiez ainsi de façon implicite le type de réponse attendu. L'implication de l'adulte est très rassurante pour les enfants et les invite à s'impliquer eux-mêmes.
- Favoriser l'expression : ensuite, vous invitez ceux qui le souhaitent à s'exprimer sur le sujet et les vous les aidez à développer leur réponse.
- Quand les élèves ont achevé de s'exprimer, proposer-leur de dire ce qu'ils ont ressenti et ce qu'ils ont appris en écoutant les autres : ils peuvent en particulier exprimer ce qui a pu les gêner ou les choquer. Ainsi, chaque personne peut prendre conscience qu'elle a été entendue et que les mots qu'elle prononce ont donc de l'importance. Exemple :  
*Était-ce difficile ou facile de répondre à cette question ?*  
*Avez-vous remarqué des ressemblances ou différences dans vos réponses ?*
- Clore le cercle de parole : Lorsque plus aucun participant ne souhaite s'exprimer, vous pouvez faire une synthèse de ce que les participants ont remarqué et annoncer éventuellement le thème du prochain cercle de parole.

#### Pour réussir un cercle de parole

- Créer un climat sécurisant : les enfants aiment participer aux cercles de parole dès qu'ils s'y sentent en confiance. Ils aiment parler d'eux.
- Les premiers cercles de parole : souvent, les enfants sont déconcertés par les premiers cercles de parole. Pour nombre d'entre eux, c'est la première fois où ils sont invités à exprimer une pensée ou un ressenti personnels sans que quelqu'un exprime un jugement. Certains éprouvent de l'appréhension et sont prudents : ils se taisent ou testent la capacité de l'adulte à faire respecter les règles qu'il a énoncées.
- Écouter : L'animateur ou l'animatrice écoute avec attention ce que dit chacun et l'aide à clarifier sa pensée et son ressenti. Son écoute conduit les autres à écouter aussi. Certains enfants ne parlent pas pendant plusieurs séances. Il est important d'être à l'écoute de leurs attitudes pour les inviter à parler s'ils semblent en avoir envie. Certains prennent confiance peu à peu dans leur capacité à parler aux autres. D'autres restent très réservés. S'ils ne s'expriment pas, ils réfléchissent et se parlent à eux-mêmes. Ils écoutent les autres, ce qui représente déjà la moitié du travail.
- Questionner, re-formuler le contenu : la re-formulation reprend les mots de l'enfant et permet, lorsque le contenu est imprécis, de s'assurer que les participants ont bien compris ce qu'il a voulu dire.
- Questionner, re-formuler le ressenti : au-delà du contenu, l'animateur ou l'animatrice veille à ce que le ressenti soit exprimé. La question suivante : « Comment te sentais-tu dans cette situation ? » permet aux enfants de se centrer sur leurs émotions. La re-formulation consiste à écouter au-delà des mots ce que ressent la personne et à lui proposer un mot qui décrit l'état émotionnel. Si le mot n'est pas juste, la personne, d'elle-même, le refusera ou le modifiera.
- Inviter les participants à dire « je » : certains participants ont du mal à parler d'eux et utilisent sans en être conscient des termes tels que « On », « Il faut », etc.

# ÉVALUATION « PRODAS »

## Fiche PARTICIPANT ÉVALUATION 1 ■ Septembre 2009 (AVANT)

### Quelle intégration de la formation « Prodas » dans les pratiques pédagogiques (à la veille de la mise en application de la formation) ?

1. Vous êtes : un homme  une femme
2. Votre âge : .....
3. École d'exercice : J. Delteil  F. Rabelais
4. Niveau de votre classe : .....
5. Quelle formation universitaire initiale avez-vous suivie avant le concours de professeur des écoles ?  
Discipline : ..... Niveau d'études : .....
6. Participez-vous à l'expérimentation :  
 en binôme avec un animateur PF  
 participant sur le mode du volontariat en autonomie dans l'animation du programme « Prodas » ?

#### 7. Que peut apporter la formation « Prodas » dans votre pratique pédagogique ?

.....  
.....

#### 8. Que peut apporter la formation « Prodas » dans vos relations avec les élèves ?

.....  
.....

#### 9. Que peut apporter la formation « Prodas » dans vos relations avec vos collègues ?

.....  
.....

#### 10. Que peut apporter la formation « Prodas » dans vos relations avec votre hiérarchie ?

.....  
.....

#### 11. Que peut apporter la formation « Prodas » dans vos relations avec les parents d'élèves ?

.....  
.....

#### 12. À la veille de la mise en place du programme « Prodas », lister les éléments de la formation qui vous semblent les plus simples et les plus complexes à mettre en place (en les classant par ordre d'importance).

Simple : ..... Complexe : .....  
.....  
.....

#### 13. Y a-t-il des éléments dans votre parcours personnel (activités extra professionnelles, expériences professionnelles ou personnelles singulières) sur lesquels vous pensez vous appuyer en plus du stage de formation « Prodas » pour animer ce programme ?

.....

ÉVALUATION « PRODAS »



Fiche PARTICIPANT

ÉVALUATION 2 ▪ Juin 2010 (Bilan intermédiaire)

Parc Euromédecine
209 rue des Apothicaires
34196 Montpellier cedex 5
Tél 04 67 52 64 17
www.ors-lr.org

Accompagnement méthodologique pour une évaluation du processus et des activités du programme expérimental Prodass à Montpellier par le MPPF 34 - Rapport de fin d'expérimentation (Novembre 2011)



Le Planning 34
48 Boulevard Rabelais
34000 Montpellier
Tél 04 67 64 62 19
www.leplanning34.org
www.mariageforce.fr

À l'épreuve des faits de la 1ère année du programme,
quelle intégration de l'outil « Prodass »
dans les pratiques pédagogiques : freins / leviers ?

- 1. Vous êtes : un homme [ ] une femme [ ]
2. Votre âge : .....
3. École d'exercice : J. Delteil [ ] F. Rabelais [ ]
4. Niveau de votre classe : .....
5. Avez-vous pu mettre en application la formation « Prodass » durant cette année scolaire 2009/2010 ? (Si non, expliquer les circonstances et la cause de cela).
Oui [ ] Non [ ]

- 6. Que vous a apporté la pratique du programme « Prodass » dans votre pratique pédagogique ?
7. Que vous a apporté la pratique du programme « Prodass » dans vos relations avec les élèves ?
8. Que vous a apporté la pratique du programme « Prodass » dans vos relations avec vos collègues ?
9. Que vous a apporté la pratique du programme « Prodass » dans vos relations avec votre hiérarchie ?
10. Que vous a apporté la pratique du programme « Prodass » dans vos relations avec les parents d'élèves ?
11. Quels impacts a eu le programme sur la vie de votre classe (ambiance, apprentissage,...) ?
12. À l'issue de cette première année de mise en place du programme « Prodass », lister les éléments de la formation qui vous ont été les simples et les plus complexes à mettre en place (en les classant par ordre d'importance).
Simples : ..... Complexes : .....

# ÉVALUATION « PRODAS »

## Fiche PARTICIPANT ÉVALUATION 2 ■ Juin 2010 (Bilan intermédiaire)

**13. Que vous a-t-il manqué à l'issue de la formation pour faire face à la réalité des séances « Prodass » dans votre classe ?**

.....  
.....

**14. Que pensez-vous avoir modifié dans votre pratique pédagogique à l'issue de cette expérimentation ?**

.....  
.....

**15. Que pensez-vous avoir modifié dans votre communication avec les élèves ?**

.....  
.....

**16. Que pensez-vous avoir modifié dans votre communication en dehors de la classe à l'issue de cette expérimentation ?**

.....  
.....

**17. Qu'est-ce que cette expérience vous a apporté :**

- . Concernant les enfants .....  
.....
- . Concernant vos collègues .....  
.....
- . Concernant votre pratique pédagogique .....  
.....

# ÉVALUATION « PRODAS »



## Fiche PARTICIPANT ÉVALUATION 3 ▪ Juin 2011 (APRÈS)

Parc Euromédecine  
209 rue des Apothicaires  
34196 Montpellier cedex 5  
Tél 04 67 52 64 17  
www.ors-lr.org

leplanning familial 34

Le Planning 34  
48 Boulevard Rabelais  
34000 Montpellier  
Tél 04 67 64 62 19  
www.leplanning34.org  
www.mariageforce.fr

### À l'issue des 2 années du programme, quelle intégration de l'outil « Prodas » dans les pratiques pédagogiques : freins / leviers ?

1. Vous êtes : un homme  une femme
2. Votre âge : .....
3. École d'exercice : J. Delteil  F. Rabelais
4. Niveau de votre classe : .....
5. Avez-vous pu mettre en application la formation « Prodas » durant cette année scolaire 2009/2010 ? (Si non, expliquer les circonstances et la cause de cela).  
Oui  Non

6. Que vous a apporté la pratique du programme « Prodas » dans votre pratique pédagogique ?

.....  
.....

7. Que vous a apporté la pratique du programme « Prodas » dans vos relations avec les élèves ?

.....  
.....

8. Que vous a apporté la pratique du programme « Prodas » dans vos relations avec vos collègues ?

.....  
.....

9. Que vous a apporté la pratique du programme « Prodas » dans vos relations avec votre hiérarchie ?

.....  
.....

10. Que vous a apporté la pratique du programme « Prodas » dans vos relations avec les parents d'élèves ?

.....  
.....

11. Quels impacts a eu le programme sur la vie de votre classe (ambiance, apprentissage,...) ?

.....  
.....

12. À l'issue de cette première année de mise en place du programme « Prodas », lister les éléments de la formation qui vous ont été les simples et les plus complexes à mettre en place (en les classant par ordre d'importance).

Simple : ..... Complexe : .....

.....  
.....

Accompagnement méthodologique pour une évaluation du processus et des activités du programme expérimental Prodas à Montpellier par le MFPP 34 - Rapport de fin d'expérimentation (Novembre 2011)



# ÉVALUATION « PRODAS »

## Fiche PARTICIPANT ÉVALUATION 3 ■ Juin 2011 (APRÈS)

**13. Que vous a-t-il manqué à l'issue de la formation pour faire face à la réalité des séances « Prodass » dans votre classe ?**

.....  
.....

**14. Que pensez-vous avoir modifié dans votre pratique pédagogique à l'issue de cette expérimentation ?**

.....  
.....

**15. Que pensez-vous avoir modifié dans votre communication avec les élèves ?**

.....  
.....

**16. Que pensez-vous avoir modifié dans votre communication en dehors de la classe à l'issue de cette expérimentation ?**

.....  
.....

**17. Qu'est-ce que cette expérience vous a apporté :**

- . Concernant les enfants .....
- .....
- . Concernant vos collègues.....
- .....
- . Concernant votre pratique pédagogique.....
- .....

# ÉVALUATION « PRODAS »



**Grille à renseigner après chaque séance**  
(co-remplie par l'animateur enseignant et l'animateur MFPF)

Parc Euromédecine  
209 rue des Apothicaires  
34196 Montpellier cedex 5  
Tél 04 67 52 64 17  
www.ors-lr.org

leplanning familial 34

Le Planning 34  
48 Boulevard Rabelais  
34000 Montpellier  
Tél 04 67 64 62 19  
www.leplanning34.org  
www.mariageforce.fr

**1. Ecole + animateur :**

Date et numéro de la séance :

**2. Choix du thème de la séance :** .....

**Le thème était-il nouveau :**

prévu, ou induit par un évènement interne à la classe (lequel), ou en lien avec une actualité extérieure à la vie de la classe (lequel) ? .....

**3. Activité réalisée :** en classe entière  en demi-groupe

**4. Élément particulier sur la composition du groupe :** (ex : absentéisme, présence d'un tiers, ...)

.....

**5. Déroulement de la séance :** nature des réactions des élèves sur le thème : écoute attentive / prise de parole / expressions non verbales / activités parasites (indicateur simplifié de proportion d'enfants concernés dans le groupe)

Inscrire pour les différents temps, la proportion d'élèves du groupe :

**T : pour tous**  
**M : pour la majorité**  
**m : minorité**  
**P : pour aucun élève, personne**

Déroulement d'une séance « Prodás » →	① Temps du rappel, des règles, le rituel et le thème	② Prise de parole et tournée de la parole (les récits)	③ Reformulation et phase d'intégration	④ Conclusion et sortie du cercle
Attitudes ↓				
Écoute attentive	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>
Prise de parole	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>
Expression non verbale	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>
Activités parasites	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>	T <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> P <input type="checkbox"/>

**6. Contenu verbal de la séance :** lexique propre à l'expression des émotions, des sentiments (*verbatim repéré*) :

Ce lexique est-il amené par un adulte (A) par un enfant (E) ou repris par les enfants (ee) ? .....

Ce lexique est-il partagé par plusieurs élèves du groupe (si c'est le cas souligner le mot ou inscrire une proportion d'enfants qui l'utilise)

.....

## ÉVALUATION « PRODAS »

### Grille à renseigner après chaque séance

(co-remplie par l'animateur enseignant et l'animateur MFPF)

**7. Élément particulier sur le déroulement de la séance :** (ex. : départ d'un enfant du cercle, changement dans l'organisation matérielle ou temporelle, etc...)

**8. Quel impact et quel retour des séances précédentes sur la classe, de la part** (après la séance, retour ou non à l'emploi du temps prévu (si non, expliquer) ; reprise du thème en dehors du programme, impact sur climat de la classe (expliquer), sur activités pédagogiques ou autres (communication entre adultes au sein de l'établissement, avec les familles, ...)

- des parents/enseignants/enfants eux-mêmes

- préciser et expliquer : .....

**9. Vécu de l'animateur(trice) et de l'enseignant(e) – Difficultés éventuelles de la séance :** difficultés nouvelles ou récurrentes (expliquer) ; Les objectifs de la séance au regard des objectifs du programme vous ont-ils semblé atteints ? Pourquoi, etc...

.....

**10. Temps prévu pour la mise en œuvre de l'outil a-t-il été respecté ? si non pourquoi ?**

.....

**11. Récit sur les interactions, éléments d'impact, etc (dans l'esprit du journal de bord).....**

.....

# GUIDE DE L'ÉVALUATION CONSIGNES

Parc Euromédecine  
209 rue des Apothicaires  
34196 Montpellier cedex 5  
Tél 04 67 52 64 17  
www.ors-lr.org

## Grille à renseigner après chaque séance

**Écoute attentive**

**Prise de parole**

**Expression non verbale**, mais dans le registre de l'expression émotionnelle : marque de surprise, stupeur, rires dans l'ambiance d'un récit

**Activités parasites** à l'activité en cours sans que cela remette en question le fait d'écouter ou non l'autre : on relèvera ici les attitudes qui traduisent l'absence de marque d'écoute (balancements, regard attiré par l'extérieur, etc ...) pouvant aller jusqu'à la gêne au bon déroulement de l'activité

## Evaluation qualitative des élèves

Cette fiche sera remplie conjointement par l'animateur-trice et l'enseignant-e, une première fois après 4 ou 5 séances, en milieu d'année et à la toute fin d'année.

L'idée est d'essayer de mesurer plus qualitativement les évolutions individuelles du point de vue de l'expression, de la conscience de soi et de l'écoute, en analysant cela collectivement au niveau du groupe classe (quelle est la dynamique collective en œuvre).

**SCORES : 1. est en grande difficulté 2. rencontre des difficultés 3. est plutôt à l'aise 4. est très à l'aise**

### **A. EXPRESSION des émotions, du ressenti :**

On va évaluer ici le vocabulaire, le champ lexical de l'expression du ressenti allant de l'absence d'utilisation ou de sa non maîtrise, passant par un vocabulaire élémentaire (*content, pas content, bien, mal*) à un vocabulaire plus étendu (*agréable désagréable, heureux, joyeux*) à un vocabulaire juste et aisé (quand je suis heureux, ça me fait ceci ou cela : c'est-à-dire la capacité à expliciter son ressenti en détail, avec nuances)

### **B. ENGAGEMENT connaissance et conscience de soi :**

C'est à dire pour la forme : être bref et concis, savoir dire "je" de manière spontanée, respecter la parole des autres...

Et pour le fond : questionner soi plutôt que l'autre, être dans le thème de la séance, être capable de parler de soi et/ou raconter une histoire sur soi, en s'impliquant, en s'engageant.

### **C. ATTITUDE compréhensive et marque d'écoute :**

Mesurer les attitudes des enfants vis à vis des autres : être capable de reformuler ce que dit quelqu'un, être capable de questionner à des fins de clarification, compréhension, meilleure connaissance de l'autre, être capable d'interroger le ressenti, être dans le non jugement dans l'attitude (non verbal) comme dans ce qui est dit...

## ÉVALUATION « PRODAS »

### FICHE D'IDENTIFICATION

Remplie une seule fois  
et remise avec l'ensemble des grilles par séance

- A. École élémentaire :** J. Delteil  F. Rabelais
- B. Initiales enseignant ET animateur :** .....
- C. Niveau de classe :** .....
- D. Taille du groupe et répartition par sexe :** nombre de filles \_\_\_\_\_ nombre de garçons \_\_\_\_\_
- E. Jour de la séance du programme « Prodass » dans votre classe :**
- Lundi  Mardi  Jeudi  Vendredi
- F. Heures de la séance :** .....
- G. Nombre de séances réalisées au cours de la 1<sup>ère</sup> année :** .....
- H. Nombre de séances réalisées au cours de la 2<sup>ème</sup> année :** .....

**EVALUATION QUALITATIVE ELEVES**

Remplie EN 3 TEMPS

( au début du programme, puis toutes les 8 séances environ)

et remise avec l'ensemble des grilles par séance en fin d'année

Parc Euromédecine  
209 rue des Apothicaires  
34196 Montpellier cedex 5  
Tél 04 67 52 64 17  
www.ors-lr.org

**SCORES : 1. en grande difficulté 2. rencontre des difficultés 3. plutôt à l'aise 4. très à l'aise**

**A. EXPRESSION des émotions, du ressenti .....**

**B. ENGAGEMENT connaissance et conscience de soi**

**C. MARQUE d'écoute, attitude compréhensive.....**

<b>Noms des élèves</b>  <i>leur attribuer un numéro d'ordre qui sera le même pendant tout le programme</i>	<b>Relevé en T1</b>  <i>noter la date</i>	<b>Relevé en T2</b>	<b>Relevé en T3</b>
--	---	---------------------	---------------------

*Exemple : 0- Léo      A2 B1 C2      (nov.2009)      A3 B2 C4      (mars 2010)      A3 B3 C4      (juin 2010)*

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19

Évaluation qualitative des élèves sur l'expérimentation Prodas (2009-2011)  
 Résultats du groupe-classe (en proportion d'élèves selon les 4 modalités)  
 pour 3 critères :  
 expression (EXP) ; conscience de soi (CSCE) ; marque d'écoute (ECOUTE)

DELTEIL	EXP1	EXP2	EXP3	EXP4	CSCE1	CSCE2	CSCE3	CSCE4	ECOUTE1	ECOUTE2	ECOUTE3	ECOUTE4	nb ELEVES
T1 / nov 09	1	7	7	1	2	8	6	0	6	5	4	1	16
T2/ fév 10	2	7	7	0	2	9	3	2	2	7	5	2	16
T3/ juill 10	2	6	8	0	0	7	6	3	3	5	6	2	16
T4/ janv 11	2	8	7	1	0	6	11	1	0	7	9	2	18
T5/mars 11	3	5	9	1	3	8	4	3	2	8	6	2	18
T6/juill 11	2	8	6	2	2	2	10	4	3	6	6	3	18
<b>(%)élèves</b>	<b>EXP1</b>	<b>EXP2</b>	<b>EXP3</b>	<b>EXP4</b>	<b>CSCE1</b>	<b>CSCE2</b>	<b>CSCE3</b>	<b>CSCE4</b>	<b>ECOUTE1</b>	<b>ECOUTE2</b>	<b>ECOUTE3</b>	<b>ECOUTE4</b>	
T1 / nov 09	6,3	43,8	43,8	6,3	12,5	50,0	37,5	0,0	37,5	31,3	25,0	6,3	100,0
T2/ fév 10	12,5	43,8	43,8	0,0	12,5	56,3	18,8	12,5	12,5	43,8	31,3	12,5	100,0
T3/ juill 10	12,5	37,5	50,0	0,0	0,0	43,8	37,5	18,8	18,8	31,3	37,5	12,5	100,0
T4/ janv 11	11,1	44,4	38,9	5,6	0,0	33,3	61,1	5,6	0,0	38,9	50,0	11,1	100,0
T5/mars 11	16,7	27,8	50,0	5,6	16,7	44,4	22,2	16,7	11,1	44,4	33,3	11,1	100,0
T6/juill 11	11,1	44,4	33,3	11,1	11,1	11,1	55,6	22,2	16,7	33,3	33,3	16,7	100,0
<b>RABELAIS</b>	<b>EXP1</b>	<b>EXP2</b>	<b>EXP3</b>	<b>EXP4</b>	<b>CSCE1</b>	<b>CSCE2</b>	<b>CSCE3</b>	<b>CSCE4</b>	<b>ECOUTE1</b>	<b>ECOUTE2</b>	<b>ECOUTE3</b>	<b>ECOUTE4</b>	<b>nb ELEVES</b>
T1 / janv 10	5	9	8	3	1	14	8	2	4	11	8	2	25
T2/ avril 10	1	9	10	5	1	8	13	3	1	12	11	1	25
T3/ juill 10	1	6	12	6	1	6	12	6	1	13	9	2	25
T4/ déc 10	1	15	7	3	0	10	14	2	2	9	11	4	26
T5/ mars 11	2	10	9	5	1	6	10	9	1	6	15	4	26
T6/ juin 11	1	8	8	8	1	4	9	11	2	5	13	5	25
<b>(%)élèves</b>	<b>EXP1</b>	<b>EXP2</b>	<b>EXP3</b>	<b>EXP4</b>	<b>CSCE1</b>	<b>CSCE2</b>	<b>CSCE3</b>	<b>CSCE4</b>	<b>ECOUTE1</b>	<b>ECOUTE2</b>	<b>ECOUTE3</b>	<b>ECOUTE4</b>	
T1 / janv 10	20,0	36,0	32,0	12,0	4,0	56,0	32,0	8,0	16,0	44,0	32,0	8,0	100,0
T2/ avril 10	4,0	36,0	40,0	20,0	4,0	32,0	52,0	12,0	4,0	48,0	44,0	4,0	100,0
T3/ juill 10	4,0	24,0	48,0	24,0	4,0	24,0	48,0	24,0	4,0	52,0	36,0	8,0	100,0
T4/ déc 10	3,8	57,7	26,9	11,5	0,0	38,5	53,8	7,7	7,7	34,6	42,3	15,4	100,0
T5/mars 11	7,7	38,5	34,6	19,2	3,8	23,1	38,5	34,6	3,8	23,1	57,7	15,4	100,0
T6/juin 11	4,0	32,0	32,0	32,0	4,0	16,0	36,0	44,0	8,0	20,0	52,0	20,0	100,0
<b>RAB. Volontaire</b>	<b>EXP1</b>	<b>EXP2</b>	<b>EXP3</b>	<b>EXP4</b>	<b>CSCE1</b>	<b>CSCE2</b>	<b>CSCE3</b>	<b>CSCE4</b>	<b>ECOUTE1</b>	<b>ECOUTE2</b>	<b>ECOUTE3</b>	<b>ECOUTE4</b>	<b>nb ELEVES</b>
T1 / janv 10	7	10	2	3	7	7	5	3	8	7	3	4	22
T2/ avril 10	3	7	7	2	2	12	5	2	3	8	6	4	21
T3/ juill 10	3	7	9	2	2	10	7	2	2	7	6	6	21
T4/													
T5/													
T6/													
<b>(%)élèves</b>	<b>EXP1</b>	<b>EXP2</b>	<b>EXP3</b>	<b>EXP4</b>	<b>CSCE1</b>	<b>CSCE2</b>	<b>CSCE3</b>	<b>CSCE4</b>	<b>ECOUTE1</b>	<b>ECOUTE2</b>	<b>ECOUTE3</b>	<b>ECOUTE4</b>	
T1 / janv 10	31,8	45,5	9,1	13,6	31,8	31,8	22,7	13,6	36,4	31,8	13,6	18,2	100,0
T2/ avril 10	14,3	33,3	33,3	9,5	9,5	57,1	23,8	9,5	14,3	38,1	28,6	19,0	100,0
T3/ juill 10	14,3	33,3	42,9	9,5	9,5	47,6	33,3	9,5	9,5	33,3	28,6	28,6	100,0
T4/													
T5/													
T6/													
<b>EXP</b>	<b>Expression des émotions, du ressenti (vocabulaire, lexique)</b>												
<b>EXP1</b>	<i>élève en grande difficulté</i>												
<b>EXP2</b>	<i>rencontre des difficultés</i>												
<b>EXP3</b>	<i>est plutôt à l'aise</i>												
<b>EXP4</b>	<i>est très à l'aise</i>												
<b>CSCE</b>	<b>Engagement dans le cercle, connaissance et conscience de soi (le "je")</b>												
<b>ECOUTE</b>	<b>Attitude compréhensive et marque d'écoute</b>												



Le focus group enseignants-animateurs est un élément de l'évaluation et reprend donc dans un temps limité et « codé » les apports du programme et les difficultés de sa mise en place du point de vue du métier, de la relation avec les élèves et des relations entre les collègues.

Objectif du focus group enseignants-animateurs Prodas :

Le FG permet d'avoir un retour de la part du **collectif** des enseignants (là où les entretiens n'apportent que des points de vue adressés individuellement à l'évaluateur directement sans avoir à se positionner par rapport aux autres dans le groupe). Il nous permet donc de répondre à des questions comme : « A-t-on créé un collectif de travail efficace ? »

C'est-à-dire, quel soutien du collectif pour les enseignants lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec le Prodas ? Un point de vue divergent est-il audible ? Cela peut dépendre par exemple du degré d'ouverture /de polarisation du débat sur des positions figées...

Objectifs secondaires :

- dans un dialogue entre les enseignants et les animateurs des classes expérimentales et volontaires, il permettra de mettre en exergue les éléments de consensus qui émergent et les débats/dissensions qui persistent sur les difficultés rencontrées et les solutions trouvées ;
- il fera le point sur les motivations personnelles et/ou collectives d'inscription dans cette expérimentation ;
- il permettra d'entendre les perceptions des acteurs sur les changements observés ;
- il permettra un regard critique sur la démarche d'évaluation des activités.

Les propositions de questions :

- À l'issue de ces deux années de programme expérimental, qu'est-ce que la pratique de Prodas a changé de votre point de vue :
  - du côté de votre pratique pédagogique, la façon d'enseigner
  - du côté de la relation avec les élèves : qu'avez-vous appris, qu'avez-vous changé
  - du côté de la relation avec vos collègues
  - *quels ont été les éléments facilitateurs / les freins à sa mise en place*
- Quels sont les clés de votre motivation sur ces 2 années, source de votre intérêt à poursuivre le programme ?
- Comment les temps d'analyse de pratique ont pu vous procurer un soutien / ou vous mettre en difficultés ?
- On a vous a demandé de contribuer à l'évaluation du programme : comment vous êtes vous approprié les outils d'évaluation ?
- Comment, avec le recul et la pratique de 2 ans, pensez-vous qu'il faille rendre compte de cette expérimentation à vos collègues afin de recueillir leur adhésion au programme?



## Annexe 6 – Grille recueil Focus groupe enseignants

Grille d'analyse du focus group LIEU /DATE /NOMBRE PARTICIPANTS

les éléments de CONSENSUS	les motivations PERSONNELLES	perceptions des CHANGEMENTS personnels		les outils d'EVALUATION	
<b>1 - La pratique pédagogique</b>	<b>4 - Les clés</b>	<b>6- Les attentes initiales</b>		<b>8 - L'appropriation des outils proposés</b>	
				+	-
<b>2 - La relation avec les élèves</b>		<b>7 - Les impacts (effets inattendus)</b>			
		de ce programme +	du suivi proposé +		
	<b>5 - Rôle des AP</b>				
<b>3 - La relation avec les collègues</b>		-	-		
les éléments de DISSENSUS	les motivations COLLECTIVES	perceptions des CHANGEMENTS collectifs		<b>9 - De l'expérimentation à l'adhésion</b>	
<b>1 - La pratique pédagogique</b>	<b>4 - Les clés</b>	<b>6- Les attentes</b>		comment parler de cette expérimentation	
<b>2 - La relation avec les élèves</b>		<b>7 - Les impacts-effets</b>			
		de ce programme +	du suivi proposé +		
	<b>5 - Rôle des AP</b>				
<b>3 - La relation avec les collègues</b>		-	-		