
Vendredi 10 décembre 2021
Formation animée par Pierre de Bérail

Public

- Bénévoles ou salarié·es investi·es dans des missions d'accompagnement à la scolarité.

Objectifs

- Communication interpersonnelle et théorie de la communication.
- Développement de l'enfant et de l'adolescent.
- Discipline et cadre de référence.
- Outils pour comprendre et parler de ses émotions.

Méthodologie utilisée

- Jeux de mise en situation.

Programme

- Notions théoriques : la période de l'adolescence et le concept d'alphabétisation émotionnelle.
- Bases de communication non-violente : présentation des notions et exercices.
- Grille d'identification des besoins cachés de la discipline positive.

BILAN QUANTITATIF ET QUALITATIF

8 participant·es

6 heures de formation sur une journée

7 associations de 6 arrondissements représentées (3, 13, 18, 19, 20)

8 évaluations recueillies, 100% de satisfaction

Soutien

Cette formation a été réalisée grâce au soutien de la Caisse d'Allocations Familiales de Paris dans le cadre du CLAS 2021/2022.

Introduction

Présentation du formateur : Pierre de Bérail est psychologue, consultant en communication de crise et médiation, ainsi que formateur dans la gestion des conflits à Montpellier. Il a travaillé avec de nombreuses associations d'accompagnement à la scolarité.

Présentation des participant·es : la formation débute par un tour de présentation des participant·es. Ils·elles indiquent le nom de leur structure, leur rôle dans celle-ci, leurs attentes, et le rapport à l'accompagnement à la scolarité dans leur structure.

C'est une journée d'échanges sur les expériences et outils de chacun·e. Tout le monde est libre de proposer des techniques et des outils utiles.



Déroulé de la journée

Différents questionnements autour de l'accompagnement à la scolarité vont être abordés lors de cette formation : Comment gérer les groupes ? Quelles sont les méthodes à disposition des formateur·rices ? A quelles difficultés peut-on être confronté·es ? Quelles techniques peuvent-elles être mises en place pour les surmonter ?

Le formateur a ainsi structuré la formation selon plusieurs thèmes :

- L'enfance, l'adolescence et les émotions ;
- Les activités à mettre en place ;
- Les bases de la médiation ;
- Des notions d'écoute active ;
- Les principes de la communication non-violente ;
- La discipline positive ;
- Les jeux de rôles.

I. Enfance et adolescence : définir les termes

Les périodes de développement biologiques :

La naissance et le bébé : On n'utilise le terme d'enfance qu'à partir de 2 ans environ. Avant 2 ans, on parle d'un « bébé » et non d'un « enfant ». Le terme enfant apparaît approximativement au moment du développement de la parole et des capacités motrices.

L'enfance : du latin « infans » signifie « celui qui ne parle pas bien ». On situe l'enfance entre 2 et 12 ans environ. L'enfance est associée à la découverte, à la prise de conscience et à la construction de manière générale.

L'adolescence : du latin « adolescere » signifie « qui croît, qui grandit vers ». Elle débute à 12 ans environ, mais la question de la fin de l'adolescence se pose. À quel âge et selon quels critères devient-on adulte? L'indépendance financière? L'opposition aux parents? Le désir d'émancipation? La maturité? On a tendance à situer la fin de l'adolescence au moment où l'individu est capable de faire des choix réfléchis pour lui-même. C'est une marche vers l'autonomie.

Au sens biologique, l'adolescence correspond également à un changement physique (gain en centimètres par an exponentiel), hormonal (pilosité, développement des attributs de genre, etc.) et émotionnel (difficulté à parler, à identifier ses émotions, etc.).

C'est également un âge de développement des connaissances mentales (résolution de problèmes plus complexes, plus abstraits, etc.), et d'émancipation du cadre familial vers les pairs que l'on choisit. À cette période, la prise de risque a fortement tendance à se faire en groupe, plutôt qu'individuellement.

Une théorie du développement cognitif : Piaget

Piaget définit différentes phases du développement de l'enfant :

La phase sensorimotrice (0 à 2 ans) : intentionnalité, extérieur, permanence.

Illustration : J'ai un besoin, je vais l'extérioriser en pleurant. Si je ne vois pas un objet, ça veut dire qu'il n'existe pas.

La phase préopératoire (2 ans – 6/7 ans) : fonction symbolique > imitation différée, image mentale, dessin, jeu symbolique (prendre un objet et l'utiliser comme un téléphone), langage.

Illustration : J'apprends en reproduisant les gestes de mon entourage. Je peux désigner les choses dont j'ai besoin.

La phase opératoire concrète (6-7 ans à 11-12 ans) : apparition des opérations mentales. (Théorie de l'esprit)

Illustration : Faire la différence entre l'information que l'on a et que les autres n'ont pas et la capacité à mentir.

La phase opératoire formelle (plus de 11 ans) : capacité d'abstraction et raisonnement hypothético-déductif (et pensée réflexive).

Illustration : Je comprends le principe de concept abstrait.

L'enfant va donc progressivement passer du stade concret au stade formel.

Stade concret : si Alice a deux pommes et que Caroline lui en donne trois de plus, combien de pommes Alice aura-t-elle en tout ?

Stade formel : imaginons qu'il y ait deux quantités qui, ensemble, forment un tout. Si nous augmentons la première quantité et que le tout demeure le même, qu'arrive-t-il à la deuxième quantité ?

La théorie de l'esprit : elle apparaît lors de la phase opératoire concrète (de 6-7 ans à 11- 12 ans). C'est la capacité de l'enfant à se mettre à la place de l'autre, à changer de point de vue. Lors de cette phase, l'enfant prend conscience du fait que tout le monde ne perçoit pas les choses de la même manière que lui. C'est également la découverte du mensonge : on peut dire des choses fausses.

L'adolescence et ses enjeux

L'adolescence est en premier lieu une adaptation au changement corporel mais aussi une adaptation au changement relationnel. La relation avec les parents se transforme et la relation avec les pairs devient plus importante. Le soutien parental reste une base de sécurité mais on observe une transition du groupe familial vers le groupe des pairs. Ils-elles vont vers leur émancipation.

Quête d'identité (statuts identitaires indépendants James Marcia) :

La diffusion identitaire : Elle peut être associée à une absence d'exploration et d'engagement. Les comportements sont peu adaptés voire à risques. Il s'agit d'une sorte d'absence de structure identitaire de base.

La forclusion identitaire : Elle renvoie à un état d'engagement vis-à-vis de plusieurs buts sans qu'il y ait eu d'exploration et correspond à des individus peu assurés et s'identifiant toujours aux modèles parentaux.

Le moratoire identitaire : Il correspond à un état d'exploration et à une absence d'engagement de la part d'individus qui peuvent néanmoins définir plusieurs alternatives possibles lors de choix importants.

La réalisation identitaire : C'est le statut le plus abouti, le plus mature : celui d'une personne qui n'est plus en quête identitaire, mais qui a défini les éléments identitaires auxquels il adhère.

Diffuse → Forclose → Moratoire → Achevée

La quête identitaire est une progression.

Un enfant ayant vécu dans un foyer peu sain va commencer à en prendre conscience en grandissant. Cela peut être compliqué pour eux. Les enfants vont comparer leurs situations à celles d'autres enfants et un conflit de loyauté avec les parents peut se développer. Il ne faut pas forcer les choses. Cela peut prendre du temps mais l'enfant se rendra compte que son environnement n'est pas sain. S'il y a un cas de maltraitance, il faut en informer la CRIP. Si c'est une autre situation, il vaut mieux en parler avec la personne concernée.

L'agir (difficulté à parler des ressentis, à les identifier et le mode d'expression) et la prise de risque

Théories des doubles systèmes : socio émotionnel et contrôle cognitif. Expérience seul·e ou avec des pairs du même âge (plus ils sont jeunes, plus ils prennent des risques). Le fait d'être en groupe rend plus difficile la gestion de ses émotions donc pour les adolescent·es, c'est la période la plus difficile. Quand il faut parler de quelque chose d'important, il vaut mieux prendre à part la personne concernée afin d'éviter qu'elle soit excitée par le groupe.

II. Les émotions

À l'adolescence, certaines émotions vont apparaître. Celles-ci ne peuvent exister que par la confrontation aux pairs : la honte, la rancœur, la jalousie, etc. Elles n'existent que par la comparaison aux autres. L'identification et la gestion des émotions n'est pas innée, c'est quelque chose que l'on acquiert.

Dans l'histoire de l'éducation, les émotions ont longtemps été considérées comme ennemies de la raison : elles seraient un frein à la rationalité, il faudrait donc les mettre de côté.

« Ne laisse aucune émotion de la chair, qu'elle soit de douleur ou de plaisir, affecter la partie suprême et souveraine de l'âme [la raison]. Assure-toi qu'elles n'interagissent pas : la raison doit se limiter au domaine qui est le sien et confiner les émotions à leur territoire propre. » Platon, Descartes, Marc Aurèle

Aujourd'hui, à l'inverse, on considère que comprendre et analyser ses émotions permet d'être en meilleur accord avec soi-même pour apprendre et faire des choix. Développer son intelligence émotionnelle est primordial pour la construction d'un·e adolescent·e. ***« L'absence d'émotion empêche d'être vraiment rationnel. » Damasio***

Les nouvelles émotions expérimentées à l'adolescence (dues à la confrontation aux pairs) sont souvent difficiles à analyser chez l'individu, encore en pleine construction physique et psychique. Mikolajczak et Bausseron parlent de compétences émotionnelles.

Les compétences émotionnelles (Mikolajczak et Bausseron, 2013) ou Intelligence émotionnelle selon Salovey et Mayer

Identification : être capable d'identifier ses émotions et celles des autres.

Compréhension : comprendre les causes et conséquences de ses émotions et de celles des autres.

Utilisation : savoir utiliser ses émotions et celles d'autrui pour faciliter la pensée et l'action.

Expression : être capable d'exprimer ses émotions de manière socialement acceptable et permettre aux autres d'exprimer les leurs.

Régulation : être capable de contenir ses émotions lorsqu'elles sont inadaptées au contexte et être capable de gérer les émotions d'autrui.

Quelques notions :

Alphabétisation émotionnelle : capacité à identifier et nommer les émotions.

« L'éducation émotionnelle est le processus éducatif continu et permanent qui vise à améliorer le développement émotionnel en tant que complément essentiel au développement cognitif, constituant par la même les éléments essentiels du développement de la personnalité intégrale. » - Rafael Bisquerra

Maturation des émotions (le système limbique) : capacité à gérer ses émotions. La maturation des émotions apparaît généralement autour des 5 ans. Avant cela, l'enfant n'est pas capable de les contrôler.

Les émotions sont liées à un état particulier du corps : un comportement est toujours lié à une émotion. Le partage émotionnel est un facteur de cohésion sociale.

Les six émotions de base (émotions primaires) Paul Ekman :

Si les émotions secondaires (gêne, honte, etc.) apparaissent seulement à l'âge de la confrontation à l'autre, l'enfant est déjà capable de ressentir de comprendre certaines émotions avant. Elles se nomment émotions primaires et sont au nombre de 6 selon Paul Ekman.

- La peur : l'émotion la plus primitive. Elle est l'émotion fondamentale à partir de laquelle émergent toutes les autres. Il s'agit de la prise de conscience d'une menace. La première étant la rencontre avec l'inconnu.
- La colère : c'est une réponse à une menace. Elle semble être, toujours en lien avec la psychanalyse, l'expression de la pulsion de vie. La colère est la volonté de se défendre. C'est la réponse à la peur.
- La joie : la motivation vitale, le plaisir de vivre. Elle est en partie la libération des peurs mais aussi une forte stimulation du positif.
- La surprise : on écarquille les yeux pour capturer le plus d'informations possible. La surprise est l'émotion qui fait sortir de la routine pour répondre à une nécessaire réadaptation à l'environnement.
- La tristesse : la gorge nouée, les larmes, la tristesse est un sentiment de vide intérieur, de manque, de désarroi.
- Le dégoût : la fermeture, le rejet. Cette émotion s'illustre facilement dans la survie alimentaire mais aussi dans la confrontation à des actes immoraux. Cette émotion permet la préservation de son intégrité.

III. Les activités

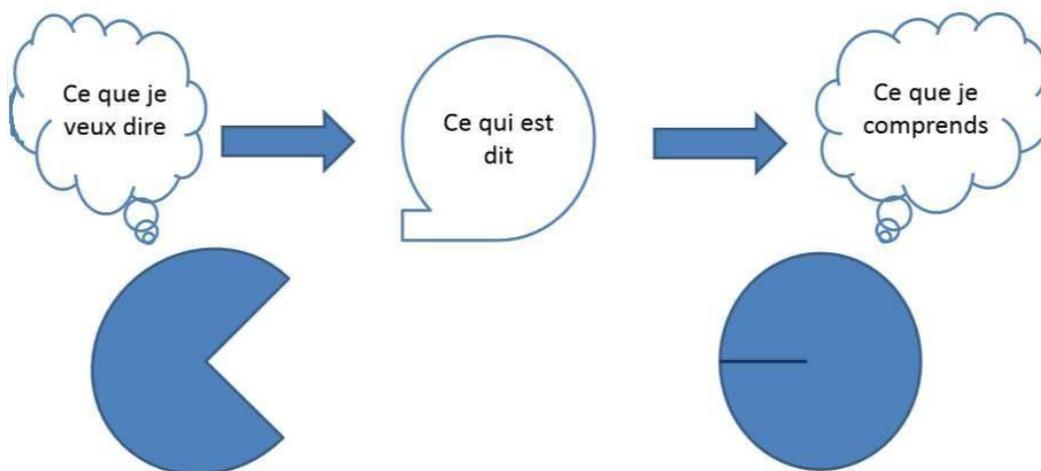
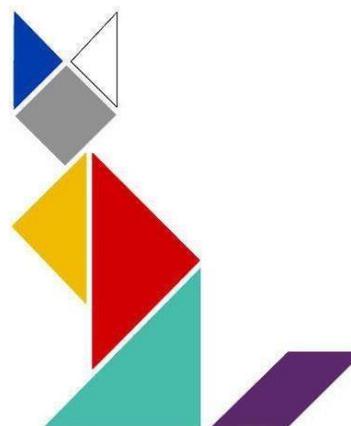
Le jeu du Tangram

Le jeu du Tangram sert à faire expérimenter la frustration et la colère à l'enfant dans un contexte ludique pour qu'il-elle apprenne à la gérer. L'enfant va s'habituer à ces émotions, en parler, et sera donc plus à même de gérer ces mêmes émotions quand il-elle les rencontrera dans un autre contexte.

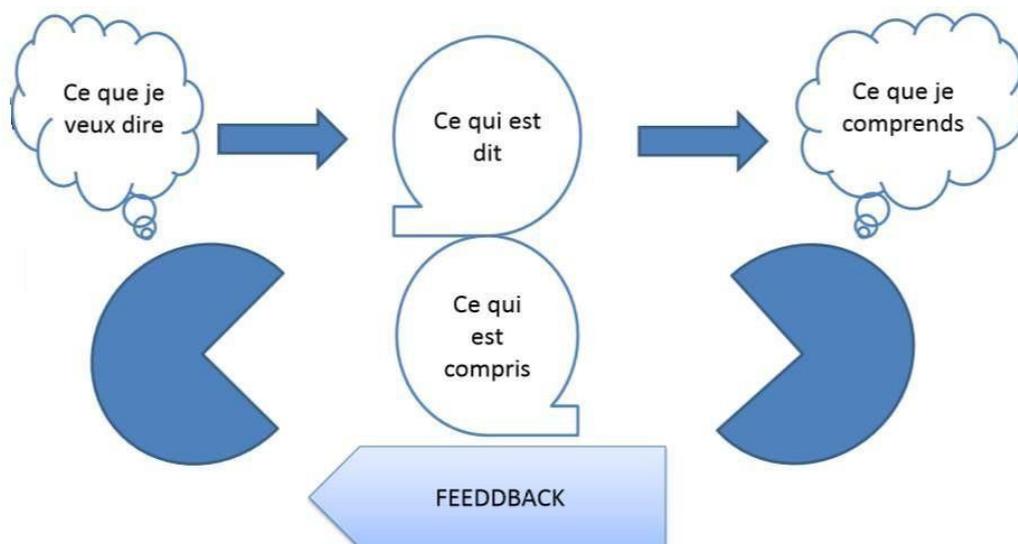
Les participant-es se mettent deux par deux, dos à dos. Une personne aura le patron d'une figure et l'autre aura les pièces en désordre. Le but de cette activité est que la personne manipulant les pièces puisse reconstituer le plus vite possible la figure en suivant les directives de la personne ayant le patron.

Au cours du jeu, les consignes vont évoluer afin de mettre en relief certaines caractéristiques de la communication. Le formateur aide les participant-es à donner du sens au patron (il s'agit d'une forme de chat), ainsi tous·tes les participant-es partent sur la même base.

- Première phase : seule la personne ayant le patron peut parler librement, l'autre binôme ne peut pas répondre.
- Seconde phase : l'autre binôme ne peut répondre que par « oui » ou par « non ».
- Troisième phase : il n'y a plus la contrainte du « oui » et « non ». L'autre binôme peut parler sans restriction.



Après le feedback



Retour sur l'activité : les participant-es ont trouvé l'activité excitante et ludique. Ils-elles ont ressenti de l'énerverment, de la frustration. Ils-elles ont rencontré des problèmes de communication, de vocabulaire ou encore de reconnaissance des formes. La difficulté est différente en fonction de la personne qui décrit la figure.

C'est un jeu de coopération centré sur la communication entre deux partenaires (ou plus). Il montre l'importance des « feedbacks » dans la communication : communiquer à l'autre ce que l'on comprend et s'assurer de la compréhension de l'autre de ce que l'on dit.

Dans le jeu du Tangram, en répondant par « oui » et « non », les binômes ne peuvent pas savoir comment l'autre interprète ce qui est dit. À la fin du jeu, les deux partis n'auront pas forcément le même résultat, ce qui entraîne un échange sur ce qu'il aurait fallu faire pour obtenir la même finalité.

Le jeu du Tangram permet l'amélioration de compétences rationnelles telles que :

- La gestion de conflits ;
- Le dialogue ;
- L'analyse de la situation et de trouver des alternatives ;
- L'alphabétisation émotionnelle ;
- Le développement de l'estime de soi. (donne de la valeur à leur parole, donner un espace).

Il permet également le développement des éléments de débriefing :

- La reconnaissance de son rôle et de sa position dans la situation ?
- La reconnaissance et la verbalisation de ses émotions : « *Comment je me sens dans cette situation ? Quels comportements cela induit-il chez moi ?* »,
- La reconnaissance et la verbalisation des émotions de l'autre : « *Comment l'autre se sent-il dans cette situation ? Quels comportements cela induit-il chez l'autre ?* ».
- Gestion de ses émotions : « *Que puis-je faire avec cette émotion ?* »
- Recherche d'autres solutions et résolution créative du conflit.

Enfin, il permet à l'enfant de procéder à une analyse fonctionnelle (apprendre à **mieux se connaître**) :

- Comprendre et analyser la situation ;
- Analyser et tenter de retranscrire ses pensées ;
- Verbaliser et faire ressentir ses émotions ;
- Comprendre et gérer son comportement.

Objectifs des interventions :

Les objectifs pour les participant·es :

- L'occasion de vivre tant leurs difficultés que leurs compétences relationnelles ;
- Leur apprendre à identifier, nommer et exprimer les sentiments ;
- Leur apprendre à utiliser « je » à la place de « tu » ;
- Recevoir les observations de camarades et de l'adulte, (être capable d'entendre des choses sur soi-même) ;
- Être conscient·e de l'impact de leurs paroles et gestes sur les autres ;
- Ouvrir l'éventail des pistes possibles ;
- Communiquer même avec des pairs qu'ils·elles n'apprécient pas, (on ne dit pas à un·e enfant qu'on ne l'aime pas) ;
- Découvrir qu'un individu exprime ses sentiments et besoins à travers des actes.

Conseils pour les intervenant·es :

- Favoriser la confiance ;
- Laisser vivre le conflit ;
- Ne pas faire la morale (appliquer la communication que l'on souhaite de la part de l'autre) ;
- Responsabiliser (les observations viennent avant tout des participant·es) ;
- Laisser la parole aux participant·es (ne pas répondre à leur place) ;
- Accepter le point de vue de l'autre ;
- Tenir compte du non-verbal ;
- Être flexible.

Après-midi

Les activités brise-glace

Les activités organisées avec les enfants doivent toujours être ludiques, et pas trop scolaires : il ne faut pas qu'ils·elles aient l'impression de « travailler ». C'est un très bon outil pour la gestion des émotions et la gestion des conflits.

Les activités brise-glace permettent de mettre tout le monde à l'aise et de créer une cohésion de groupe. Pour que l'enfant soit perméable à l'apprentissage, il faut qu'il·elle soit dans un environnement bienveillant dans lequel il·elle est confortable et se sent libre de prendre la parole devant les autres.

L'exercice de l'île déserte :

Le scénario de survie pousse à la collaboration. C'est une activité idéale pour provoquer l'entre-aide. On donne un cadre simple et assez large, avec une mission finale sans donner de piste exacte pour y arriver. C'est une activité qui permet à chaque individu de se découvrir, de développer sa capacité à résoudre un problème et également d'apprendre à trouver sa place dans un groupe : certain·es prendront plus facilement la place de leader, d'autre seront plus effacé·es.

Pour créer une activité brise-glace, il ne faut pas hésiter à utiliser les compétences de sa propre équipe pédagogique. Par exemple : le cours de cirque.

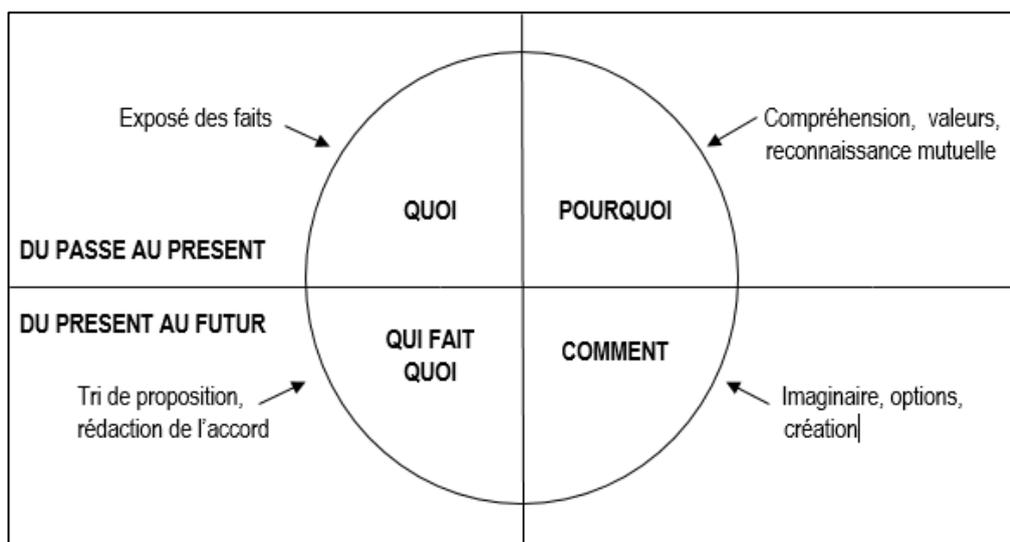
I. La médiation

A quoi servent les techniques de médiation ? Comment les mettre en place ?

La médiation permet de créer un dialogue entre deux personnes en conflit pour débloquer ce conflit. Pour qu'il y ait médiation, il faut un médiateur / une médiatrice : une personne neutre, extérieure au conflit.

Le médiateur / la médiatrice ne doit pas donner de solution au problème, il·elle doit créer un cadre pour que les personnes trouvent elles-mêmes les solutions. Il·elle ne doit pas fournir ce que la personne attend, mais une boîte dans lesquelles se trouvent les solutions. Cette technique doit être utilisée à froid.

La conduite du processus : la roue de Fiutak



Respect des règles : les règles doivent être cohérentes entre elles. Elles ne doivent pas se confronter à l'aide en devoir. On peut choisir de faire sortir les enfants/adolescent·es pendant l'aide aux devoirs mais il faut faire attention, certain·es seront contente de sortir et de ne pas participer à l'aide aux devoirs. Il vaut mieux expliquer aux enfants/adolescent·es le problème puis en parler avec les parents. Il faut trouver des compromis quand c'est possible, voir avec l'association et ce qu'elle propose. Il faut structurer les liens en les encadrant.

II. L'écoute active

L'écoute active vise à écouter l'autre pour le comprendre et pour lui montrer explicitement qu'on le comprend. On dit également « faire de la place en soi pour l'autre ». On se met en retrait pour se concentrer essentiellement sur ce que va dire l'autre, sans interpréter trop vite et sans parfois donner de solutions. Faire de la reformulation. Poser des questions les plus ouvertes possibles.

Les autres formes d'écoute :

- Écoute murale → on entend mais on n'écoute pas, débiter sans avoir besoin de renvoyer.
- Couper la parole, l'investigation → confirmer une idée que j'ai, ne prends pas le temps d'écouter.
- Écoute soutien → on n'écoute pas le problème / Écoute culpabilisatrice → changement de point de vue, interprétation.
- Le jugement.
- Le conseil.

Remarque : on ne peut pas donner de solution générale à un problème rencontré par un·e enfant, car le problème peut provenir de différentes sources selon l'individu. Par exemple pour l'aide aux devoirs, deux enfants qui ne font pas leurs devoirs vont peut-être être motivé·es par des raisons complètement différentes. Il est donc impossible de dire. Notre cerveau a tendance à combler les trous et ne pas attendre la suite.

« Un·e enfant qui ne fait pas ses devoirs doit... », tout dépend de sa situation.

L'écoute active permet de nouer un lien avec son interlocuteur·rice, fondé sur la compréhension de sa situation.

Il faut donc :

- Écouter avec tous les signes de l'attention (contact oculaire, sourire, signes de tête...);
- Enregistrer avec soin tous les propos avec bienveillance et en suspendant notre jugement (possibilité de prendre des notes);
- Prêter attention au non-verbal (non-dit, attitude...);
- Reflet / Reformuler;
- Inviter l'autre à corriger notre reformulation (et prendre en compte ses corrections);
- Questionner (pour clarifier les propos);
- Obtenir la validation par l'autre de notre compréhension;
- Clôturer la phase d'écoute.

Les attitudes de Porter :

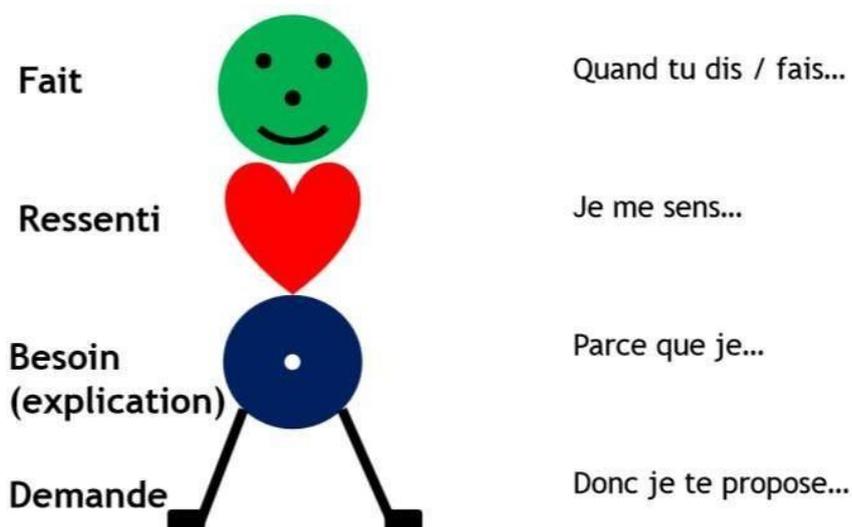
Écoute active	Autres types d'écoute
Donner toute son attention	Jugement
Montrer son attention	Interprétation
Reformulation	Soutien
Questionnement	Investigation
Valider sa compréhension	Conseil

Comment gérer la dépendance psychologique et rester objectif ?

Il est parfois nécessaire de demander l'avis d'un tiers pour juger votre relation avec un certain individu, pour être sûr·e de rester bien impartial·e. La proximité n'est pas un problème tant qu'elle ne débouche pas sur un traitement de faveur. Il est cependant très compliqué de juger cette relation. Si l'enfant vous confie des choses très intimes, il faut en parler à des professionnel·les qui seront plus à même d'aider l'enfant que vous. Ce n'est pas trahir sa confiance, même si c'est le ressenti que vous pourriez avoir. Nous ne sommes pas toujours la bonne personne pour gérer certaines situations, même en essayant du mieux que l'on peut.

III. La communication non-violente

La communication non-violente est une théorie de Marshall B. Rosenberg. Elle se décompose en 4 parties : fait, ressenti, besoin, demande. Manière de communication lors de moment de tension.



Fait :

Il s'agit de relever le comportement qui pose problème, en le décrivant de la manière la plus neutre possible.

Si je dis « Hier, Jean s'est fâché contre moi, sans aucune raison » : j'émet un jugement, c'est une remarque non constructive basée sur mon avis personnel. **Pour savoir si une remarque relève du fait ou de la subjectivité, il faut se poser la question suivante : est-ce que je peux imaginer la scène comme l'autre ?** Si tout le monde ne perçoit pas la scène de la même manière, c'est subjectif, et donc ce n'est pas un fait. Si je dis « Olivier m'a dit que le jaune ne m'allait pas. », c'est un fait.

Ressenti :

C'est la limite entre le professionnel et le personnel. Comment je me sens face à cette situation ? Certains ressentis sont une interprétation dans leur expression même.

Exemple : « je me sens incompris-e/trahi-e » est orienté. On crée chez l'autre des sentiments négatifs, une culpabilité. On va plutôt privilégier un terme qui n'inclut pas l'autre tel que « je me sens triste ». **On va essayer d'exprimer un ressenti qui n'inclus pas l'autre pour maintenir la communication.** Est-ce que je distingue ce qui m'appartient de ce qui ne m'appartient pas ? Dans cette démarche, on va également réfléchir à plusieurs questions : quelles sont les motivations de ma demande ? Est-ce que ce ressenti vient perturber un besoin personnel ? Professionnel ? Pourquoi je suis dérangé-e par ça ? Les réponses à ces questions vont permettre d'analyser son mal-être et donc de l'exprimer plus facilement.

Besoin :

C'est le début d'explication du ressenti. On va ensuite se demander quel est le besoin caché derrière cette émotion.

Exemple : « j'ai peur lorsque tu élèves la voix. » « Quand tu élèves la voix, je prends peur parce que j'ai besoin d'être rassuré sur ma sécurité. ». Au lieu de dire « J'en ai marre que tu laisses tes affaires traîner », on va plutôt choisir : « Ça m'énerve quand tu laisses tes affaires traîner parce que j'ai besoin d'ordre dans la maison ». **En explicitant sa demande, on offre toujours la possibilité à l'autre de se mettre à notre place.**

Demande :

Il s'agit de faire une proposition de solution la plus précise possible.

Exemple : Au lieu de dire « J'aimerais que tu respectes ma tranquillité. », on dira « J'aimerais que tu frappes avant d'entrer dans mon bureau. ».

Comment puis-je aiguïser ma demande pour que l'autre identifie les ressentis et les motivations qui se cachent derrière ? **La précision simplifie toujours la communication.**

Se poser la question : Est-ce que l'autre peut se tromper par rapport à mes attentes ? Donner des solutions, montrer qu'on n'impose pas.

Exprimer ses sentiments :

Sentiments sans interprétation	Sentiments comprenant des interprétations
Angoissé·e	Abandonné·e
Blessé·e	Attaqué·e
Choqué·e	Contraint·e
Épuisé·e	Déconsidéré·e
Impuissant·e	Exploité·e
Mal à l'aise	Incompris·e
Perturbé·e	Méprisé·e
Perplexe	Négligé·e
Sceptique	Pas entendu·e
Surpris·e	Rabaissé·e
Tendu·e	Rejeté·e
Triste	Trahi·e

Exercice : Fait ou Jugement ?

Hier, Jean s'est fâché contre moi, sans aucune raison.	<i>Jugement</i> : « fâché contre moi » et « sans aucune raison ».
Olivier m'a dit que le jaune ne m'allait pas.	<i>Fait</i> : Il l'a dit.
Souvent, mon fils ne se brosse pas les dents.	<i>Jugement</i> : « souvent »
Ma tante se plaint quand je parle avec elle.	<i>Jugement</i> : « plaint »
George parle trop.	<i>Jugement</i> : « trop »

Exercice : Les ressentis

Je sens que tu ne m'aimes plus.	Pas de ressenti, interprétation
Je me sens incompris·e.	J'ai l'impression que l'autre ne me comprend pas. Donc pas de ressenti personnel.
Je suis triste que tu partes.	Ressenti
Lorsque je vois ce que tu as fait pour moi, je me sens bien.	Ressenti
J'ai peur quand tu dis cela.	Ressenti

Conclusion : « est-ce que je dissocie ce qui m'appartient (mes émotions) de ce qui ne m'appartient pas (les actions de l'autre) ? »

IV. La discipline positive

Définition : la discipline positive est une approche éducative qui développe les compétences de vie des enfants (autonomie, responsabilité, esprit critique, respect) en utilisant la fermeté, la bienveillance et qui utilise l'encouragement comme levier de changement et de motivation. La discipline positive est une démarche alliée à une multitude d'outils efficaces sur le long terme. Elle renforce la connexion et le sentiment de capacité de chacun·e.

Trois modèles d'interaction parent/enfant :

Autoritaire : voilà les règles que tu dois suivre et voilà la punition que tu recevras si tu ne les respectes pas. Les enfants ne sont pas impliqué·es dans le processus de prise de décision.

Permissif : il n'y a pas de règles. Nous allons nous aimer et être heureux·ses et, plus tard, tu seras capable de choisir tes propres règles. Les enfants ont toutes les libertés mais pas de cadre.

Discipline positive : nous allons décider ensemble des règles qui seront bénéfiques pour tout le monde. Nous allons aussi nous mettre d'accord sur des solutions qui nous aideront lorsque nous rencontrerons un problème. Si j'ai besoin de décider sans pouvoir t'impliquer, je le ferai avec bienveillance, fermeté, dignité et respect.

Comportements « inappropriés »

Quatre « *objectifs mirages* » vers lesquels tendent les enfants lorsqu'ils·elles se sentent découragé·es :

- Accaparer l'attention : je compte seulement lorsque ton attention est centrée sur moi.
- Prendre le pouvoir : je n'ai de sentiment d'appartenance que lorsque je suis en position de force.
- Prendre une revanche : je n'ai pas de sentiment d'appartenance, je souffre mais je peux au moins rendre la pareille en faisant souffrir l'autre.
- Confirmer sa croyance d'incapacité : je n'arrive pas à appartenir, ni à avoir de

l'importance, ni à me sentir capable, c'est tout simplement impossible. Je me désengage.

Grille d'identification des besoins cachés :

Accaparer l'attention

Quand l'adulte se sent ennuyé·e, agacé·e, irrité·e, inquiet·ète ou encore coupable, il·elle tend à réagir de ces différentes manières :

- Essayer de persuader l'enfant de faire...
- Faire pour, à la place de l'enfant.
- Répéter les consignes.
- Subir / Laisser faire.

La réponse de l'enfant sera alors la suivante :

- Arrêter momentanément mais recommencer plus tard.
- Ne cesser que lorsque l'attention est centrée sur lui·elle.

Pourquoi l'enfant cherche à accaparer l'attention ? L'éventuelle croyance de l'enfant derrière le comportement :

« Je compte seulement quand on me remarque ou que j'obtiens une attention spécifique. Je ne suis important que si tu es centré sur moi, que je t'ai pour moi tout seul. ».

Le véritable besoin : Remarquez-moi / impliquez-moi.

Comment y répondre :

- Réorienter en impliquant l'enfant dans des tâches et responsabilités utiles.
- Dire les choses une seule fois et agir.
- Tu comptes pour moi et je passerai un moment avec toi plus tard.
- Éviter une attention trop exclusive dans ces moments-là.
- Planifier des moments d'attention non partagés.
- Mettre en place des routines.

Prendre / avoir le pouvoir

L'adulte se sent : en colère, défié, remis en cause dans son autorité, perdant.

L'adulte tend à réagir :

- En allant à l'affrontement.
- En cédant.

Pense : tu n'en tireras pas comme ça OU je vais te forcer. Veut avoir raison.

La réponse de l'enfant :

- Accentue son comportement.
- Défie/provoque.
- Se soumet à contrecœur.
- Sent qu'il a gagné quand l'adulte s'énerve.
- Se met en opposition passive.

L'éventuelle croyance de l'enfant derrière le comportement :

« Je n'appartiens que lorsque c'est moi le chef ou que je contrôle, que je me sens

en position de force ou en prouvant que personne ne peut me commander. Vous ne pouvez pas me forcer. ».

Le véritable besoin : Laissez-moi participer / donnez-moi des choix.

Comment y répondre :

- Temps de pause : quand on commence à s'énerver faire une pause pour se calmer.
- Reconnaître que vous ne pouvez pas forcer, mais demander de l'aide.
- Offrir des choix limités et appropriés.
- Se retirer du conflit et prendre de la distance.
- Être ferme et bienveillant·e. Ne pas forcément céder.
- Laisser les routines faire autorité.
- Impliquer l'enfant pour établir ensemble des limites raisonnables et les mettre en pratique. Négocier le cadre avec eux·elles.

Prendre une revanche

L'adulte se sent : Blessé·e, touché·e, déçu·e, ayant perdu confiance, dégoûté·e.

L'adulte tend à réagir en :

- Ripostant.
- Se mettant à égalité.
- Pensant « comment peux-tu me faire une chose pareille ? ».
- Prenant les choses à titre personnel.

La réponse de l'enfant :

- Riposter/répliquer.
- Faire mal aux autres.
- Avoir un comportement destructeur.
- Accentuer son comportement ou trouver un autre angle d'attaque.

L'éventuelle croyance de l'enfant derrière le comportement :

« Je n'ai pas de sentiment d'appartenance, je souffre donc je fais mal aux autres tout comme moi j'ai mal. Je ne peux pas être aimé. ».

Le véritable besoin : Aidez-moi - je souffre intérieurement.

Comment y répondre :

- Prendre soin des sentiments de souffrance. Essayer d'avoir des moments seul·e pour savoir ce qu'il se passe. Orienter l'enfant vers quelqu'un de plus adapté dans certain cas.
- Utiliser l'écoute active.
- Ne pas se sentir visé·e. Partager ses sentiments.
- Reconnaître sa responsabilité (réparation).
- Éviter la punition ou la réplique.
- Montrer que l'on est concerné·e et faire confiance.
- Encourager les points forts.

Renforcer sa croyance d'incapacité

L'adulte se sent : impuissant·e, démuni·e, sans espoir, incapable, inapte.

L'adulte tend à réagir en :

- Baissant les bras
- Faisant à la place de l'enfant
- Surprotégeant.
- Montrant son manque de confiance.

La réponse de l'enfant :

- Accentuer son retrait.
- Rester passif·ve.
- Ne pas s'améliorer.
- Ne pas réagir.
- Eviter d'essayer.

L'éventuelle croyance de l'enfant derrière le comportement :

« Je ne crois pas que je puisse appartenir, donc je vais prouver aux autres qu'il n'y a rien à espérer de moi. Je ne peux pas aider/contribuer et je suis nul : inutile d'essayer, je vais rater. ».

Le véritable besoin : Ne me laissez pas tomber – tendez moi la main.

Comment y répondre :

- Enseigner les compétences sans faire à la place de l'enfant.
- Fixer les étapes intermédiaires (progression étape par étape).
- Mettre l'enfant en situation de réussite (souligner les succès).
- Montrer que vous avez confiance dans les capacités de l'enfant.
- Ne pas vous apitoyer.
- Encourager toute initiative positive, même minime.
- Ne pas baisser les bras. Partager du temps dédié avec l'enfant.
- Construire à partir de ses centres d'intérêts.
- Encourager.

V. Les jeux de rôles

Comment fait-on pour donner une première impulsion assez libre ?

Les formateur·rices peuvent proposer des possibilités de réponse ou des thèmes et après les faire voter pour la réponse ou le thème qu'ils·elles préfèrent. Au fur et à mesure, les élèves remplacent les formateur·rices, et proposent des thèmes. Il faut procéder par étapes.

Bibliographie

Bideaud, J., Houdé, O., & Pedinielli, J. L. (1993). *L'homme en développement*. Presses universitaires de France.

Bonnet-Burgener, C., Brouze, C., & Chardonnens, E. (2007). *Prévenir la violence des jeunes: l'alphabétisation émotionnelle: des outils concrets pour mieux communiquer*. Favre.

Cannard, C. (2010). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité* (p. 432). De Boeck

Marshall, R. (2003). *La Communication non violente au quotidien*. Jouvence.

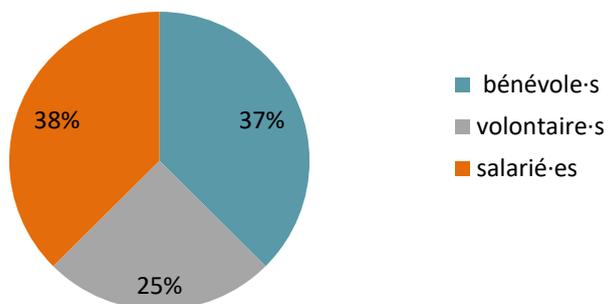
Nelsen, J. (2012). *La Discipline positive: En famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance*. Editions Toucan.

Résultats du questionnaire de satisfaction

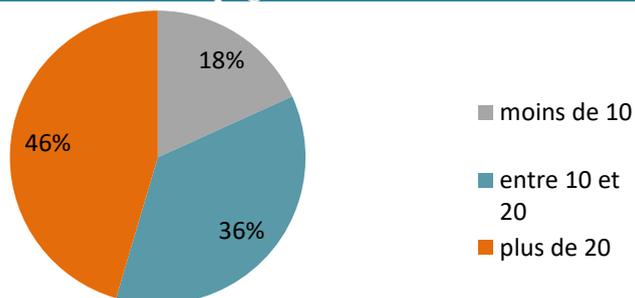
8 évaluations recueillies sur 8 participant.es à la formation

100% de satisfaction

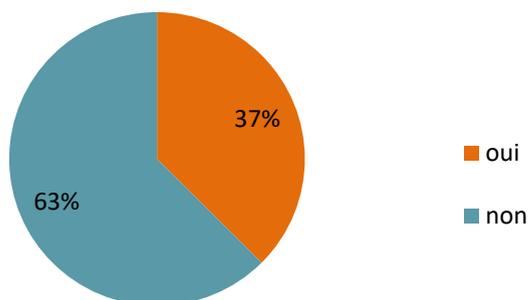
1/ Quel est votre statut dans l'association ?



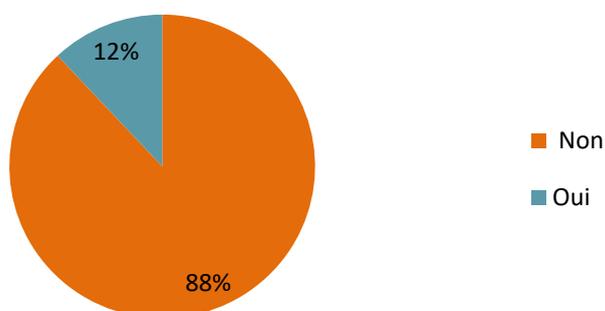
2/ Combien d'enfants ou d'adolescent-es accompagnez-vous dans le cadre du CLAS ?



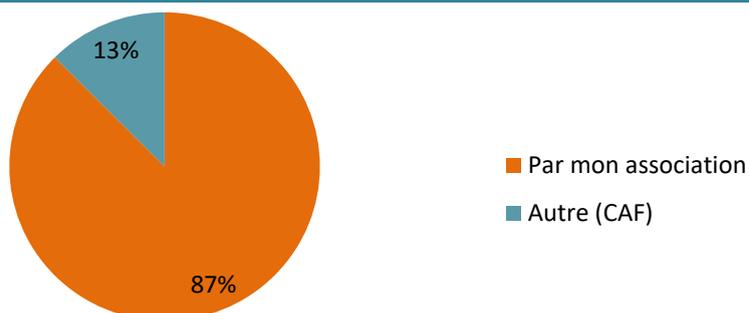
3/ Avez-vous déjà participé à une formation à l'accompagnement à la scolarité ?



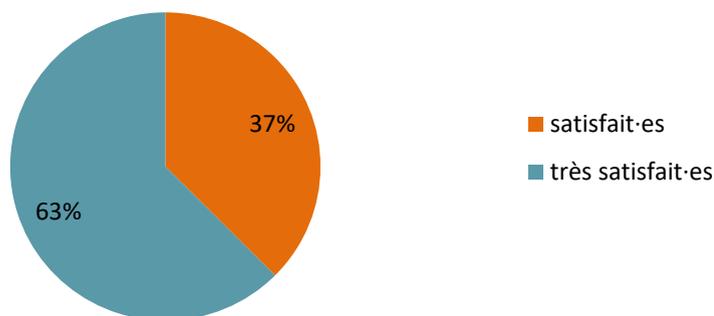
4/ Voulez-vous recevoir la lettre d'information du programme AlphaB ?



5/ Par quel moyen avez-vous été informé-e de cette formation ?



6/ Êtes-vous satisfait-e de cette formation ?



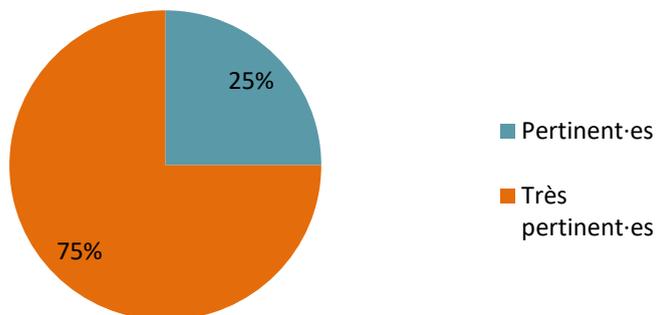
7/ Qu'attendiez-vous de cette formation ? A-t-elle répondu à vos besoins ?

- « Oui, elle a répondu à mes besoins »
- « Les outils de communication »
- « J'étais curieuse et je voulais apprendre. Cette formation a répondu à mes besoins »
- « J'en attendais un aiguillage avoir les clés afin d'accompagner les enfants au mieux, et elle a parfaitement répondu à mes besoins »
- « Quelle m'apporte des pistes de réflexions par rapport à mon activité bénévole. Oui »
- « Des clefs d'analyse des comportements des enfants. Oui »
- « Oui »
- « Les outils. Oui »

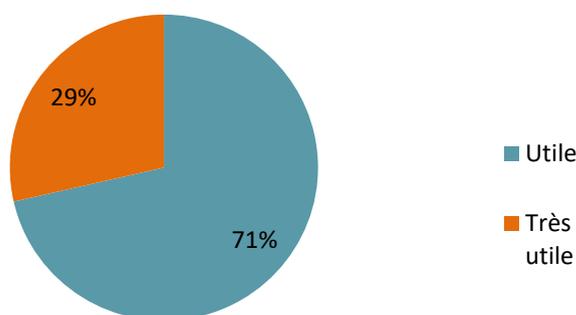
8/ Un point que vous avez trouvé particulièrement intéressant ?

- « Communication et différentes postures d'écoutes»
- « Réponses proposées pour gérer certaines situations difficiles »
- « La discipline positive »
- « J'ai beaucoup apprécié le point sur la discipline positive et sur la communication non violente »
- « Les activités nous ont permis de participer et d'échanger »
- « Atelier de communication »
- « Échanges/dialogues dans le groupe »

9/ La méthodologie et les supports utilisés par l'intervenant-e vous ont-ils semblé pertinents ?



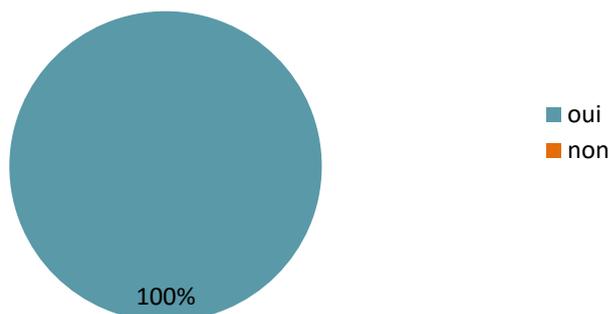
10/ Pensez-vous que cette formation vous sera utile à l'avenir ?



11/ Un point que vous pensez transférer dans vos pratiques ?

- « Médiation et outils de communication. »
- « La communication non-violente et le discipline positive. »
- « La discipline positive et la communication non verbale »
- « Le concept d'alphabétisation émotionnelle »
- « Inciter les enfants à l'alphabétisation émotionnelle »

12/ Pensez-vous partager les connaissances acquises lors de cette formation ?

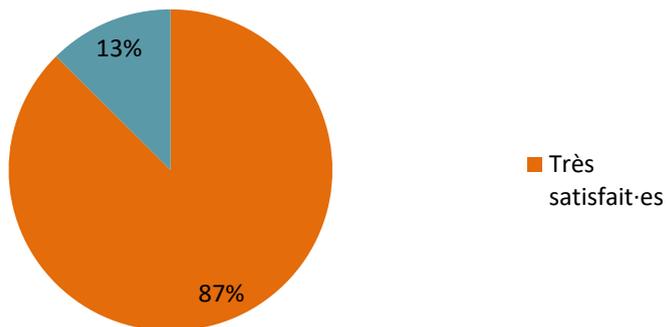


Si oui, à qui (bénévoles, coordinateur.rices, etc.) ? et comment ?

- « Bénévoles/équipes. Ré, « formations », échanges »
- « Bénévoles collègues »
- « À mon association → compte rendu »
- « Avec les bénévoles, par oral et/ou par mail. »
- « Bénévoles et autre service civique. »

- « Bénévoles. Transmettre les informations lors des réunions »
- « Aux bénévoles. Des réunions d'équipe et autres »
- « À d'autres bénévoles de mon association »

13/ Êtes-vous satisfait-e de l'organisation générale de la formation (durée, rythme, format, modalités d'inscription) ?



14/ Sur quels outils ou thématiques souhaiteriez-vous que Tous Bénévoles organise des formations ?

- « Les processus d’alphabétisation pour adultes. »
- « Sur la communication et le développement personnel »

15/ Avez-vous des suggestions et/ou propositions à faire ?

« Si possible d’avoir cette formation en 2 demi-journées »