



**TRAVAIL DE DIPLÔME
POUR L'EXAMEN PROFESSIONNEL
SUPÉRIEUR D'ART-THÉRAPIE**

L'ÉCOLE EN ÉVENTAIL

PRÉSENTÉ PAR

**MARIE-ADELE HEMMER
10.12.1968
ROMONT / FR**

**ROUTE DES NOISETIERS 11
1700 FRIBOURG**

marie-adele@hemmer.org

DATE DE REDDITION

Août 2019

RÉSUMÉ

Le projet « **L'école en éventail** » est un projet art-thérapeutique, plus spécifiquement dramathérapeutique, qui s'adresse aux classes fribourgeoises de 5H à 11H dont la dynamique présente des signes dysfonctionnels.

Il a comme intention de prendre soin de celle-ci en mettant en œuvre les outils propres à la dramathérapie : jeux collaboratifs, utilisation de la métaphore (contes), mise en jeu et jeux de rôle avec l'outil du théâtre.

Le collectif - l'individu. L'intention de ce projet est de mettre en route un processus créatif symbolique, sur une durée d'un semestre. Il permettra de mobiliser la force du collectif pour que chaque membre de celui-ci trouve ou retrouve une certaine sérénité pour mener au mieux ses apprentissages.

Il s'insérera dans le dispositif des mesures d'aide du service de l'enseignement obligatoire de langue française du canton de Fribourg.

Je mènerai ce projet conjointement avec une enseignante spécialisée. D'autres collaborations pourront être envisagées.

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but d'alléger le texte.



En fin de chaque chapitre, en métaphore, une histoire illustrera quelques propos. Tel l'éventail, elle amènera de la légèreté et une ouverture.

TABLE DES MATIÈRES

1. Analyse de la Situation	3
1.1 Situation Initiale	3
1.2 Besoin	7
1.3 Besoins Ressentis	10
1.4 Offres Similaires	11
1.5 Conclusion.....	12
2. Orientation.....	14
2.1 Vision	14
2.2 Stratégies	16
2.3 Insertion.....	18
3. Planification	22
3.1 Domaines	22
3.2 Groupes Cibles/ Personnes Clés	22
3.3 Objectifs.....	22
3.4 Offre et Mesures	23
3.5 Etapes	27
3.6 Budget	29
4. Organisation.....	31
4.1 Structure	31
4.2 Evaluation	31
4.2 Communication	34
5. Perspectives	36
5.1 Risques et Chances.....	36
5.2 Mise en Valeur des Acquis.....	38
5.3 Réflexion	38
5.4 Remarques et Questions	39
6. Annexes.....	43
6.1 Article paru dans La Liberté 8.05.2019	43
6.2 Loi sur la Scolarité Obligatoire	44
6.3 Organigramme de la DICS et du SENOF	46
6.4 Médiation Scolaire	47
6.5 Mesures SED	48
6.6 SLPP	50
6.7 Expérience Relatée.....	51
6.8 Description des Capacités Transversales du PER.....	52
6.9 Echelle de Conscience Émotionnelle.....	55
6.10 Canevas d'Analyse de Situation	56
7. Bibliographie	57

1. ANALYSE DE LA SITUATION

1.1 SITUATION INITIALE

Je suis engagée par la Direction de l'Instruction Publique, de la Culture et du Sport (DICS) du canton de Fribourg comme enseignante dans un Cycle d'Orientation (CO) à 30% (9H à 11H) et en tant que médiatrice scolaire à 20 % depuis une dizaine d'années dans les classes primaires (1H à 8H).

Dans ce contexte¹, je suis amenée à faire de nombreux constats de situations problématiques liées au climat scolaire et à des difficultés relationnelles et/ou comportementales dans les établissements. Ceux-ci tendent à se retrouver quels que soient l'environnement et l'âge des élèves :

- des élèves qui ne trouvent pas leur place au sein de la classe et se mettent en retrait
- des élèves qui affirment un comportement inadéquat et turbulent vis-à-vis de certaines personnes en particulier (élèves ou enseignants)
- des élèves qui se murent derrière leurs « incompétences » scolaires et se persuadent de ne rien valoir de plus
- des élèves qui portent des situations de vie très lourdes qui s'effacent ou a contrario qui ont des attitudes et comportements inadéquats
- des groupes classes qui dysfonctionnent (bruit incessant, enjeux de pouvoir, harcèlement, comportement violent etc.)
- de jeunes enseignants pleins de bonne volonté mais dépassés par le nombre trop élevé d'élèves dans leur classe ou/et par les problématiques
- des enseignants expérimentés qui disent ne plus savoir comment gérer certaines situations
- ...

L'institution scolaire est au cœur de nombreuses discussions. Ce système complexe subit les effets de l'évolution de la société (évolution technologique, modification des contextes familiaux, ...). Actuellement, de nombreux enfants et jeunes peinent à trouver du sens à l'école. Des élèves en souffrance dans le système ne trouvent plus leur place. Certains réagissent avec violence². L'école, dans ces situations, n'étant pas la seule responsable de tels agissements.

Considérant les constats énumérés ci-dessus, je vais me pencher, dans cette première partie, sur la loi scolaire et tenter de trouver comment une offre art-thérapeutique pourrait s'insérer dans ce système.

La loi scolaire fribourgeoise³, dans l'article 4, en lien avec la qualité du climat scolaire, dit :

¹ Les enseignants font appel au service de médiation lorsque des difficultés relationnelles persistent. Annexe 4.

² Un fait survenu au printemps 2019 est relaté dans un article d'un quotidien fribourgeois dans l'annexe 1.

³ Annexe 2

« L'école porte une attention particulière à la **qualité du climat scolaire**. Elle s'efforce d'instaurer et d'entretenir les meilleures conditions d'étude afin de garantir la qualité des apprentissages des élèves et de soutenir l'engagement du corps enseignant et à cette fin il y a **différents dispositifs à disposition des acteurs de l'école**. »

Afin de contextualiser ce projet, je vais débiter ce travail par une brève description des dispositifs de mesures d'aide existants au sein du système scolaire fribourgeois.⁴

- a. La médiation scolaire
- b. Les mesures de Soutien aux Etablissements scolaires dans la prise en charge des Difficultés comportementales (mesures SED)
- c. Les mesures liées à l'enseignement spécialisé
- d. Le service de logopédie, psychologie et psychomotricité (SLPP)

a. La médiation scolaire⁵

La médiation scolaire promeut une culture de la communication par le conseil et l'accompagnement des élèves ou d'adultes (corps enseignant, parents, autres acteurs de l'école) en difficultés relationnelles. Le médiateur intervient dans les situations conflictuelles ou lors de difficultés de communication dans les relations interpersonnelles lorsque les personnes impliquées l'acceptent.

Concrètement, le service de médiation répond aux demandes des enseignants et offre des espaces en individuel ou en groupe appelé « Espace de Parole » (EP). Ceux-ci ont pour but l'expression par la parole, comme son nom l'indique, et ont lieu en général une à deux fois avec un groupe-classe. Dans certaines situations exceptionnelles, les médiateurs travaillent plus longuement avec un élève en individuel sous une forme de coaching.

Les médiateurs ont une formation d'enseignants et un CAS en médiation scolaire.

b. Les mesures SED⁶

Ces mesures sont mises en place lorsqu'un élève présente des troubles de comportement et se divisent en trois axes :

◦ L'Unité Mobile (UM)

Elle effectue, en collaboration et sur demande de la direction de l'établissement, une analyse de la situation qui mène à différents types d'intervention (intervention de crise, conseil aux établissements, prise en charge socio-éducatives de l'élève ou d'un groupe d'élève, coordination de situations, prévention et gestion de projet).

Les collaborateurs proviennent de différents champs disciplinaires : enseignement, enseignement, éducation, psychologie.

⁴ Annexes 3 : organigrammes de la direction de l'instruction publique (DICS) et du service de l'enseignement obligatoire de langue française (SENOF)

⁵ Annexe 4 : mandat de la médiation scolaire

⁶ Annexe 5 : organigramme des mesures SED

- **Mesures internes ponctuelles / Mesures internes structurelles**

Les mesures internes ponctuelles sont des ressources financières de soutien qui peuvent être accordées par le directeur des mesures SED aux établissements scolaires lorsqu'il y a lieu de gérer des situations avec des élèves présentant des difficultés de comportement. Ces mesures sont mises en œuvre par les directions d'établissement pour renforcer les mesures existantes, **ou en organiser d'autres**. Elles assurent, sur le site même, la prise en charge et le traitement des situations problématiques dès leur manifestation.

Il y a des mesures internes structurelles qui permettent le financement des travailleurs sociaux en milieu scolaire. Parfois le financement est complété par les communes. Les personnes chargées du travail social en milieu scolaire sont présentes dans l'école. Elles ont pour tâche de soutenir l'établissement scolaire par une détection et un traitement précoce des situations problématiques et conflictuelles qui compromettent le bien-être de l'élève et le bon déroulement de son parcours scolaire. Elles travaillent en collaboration étroite avec les enseignants et les enseignantes ainsi que les familles. Les travailleurs sont des spécialistes ayant une formation dans le travail social.

- **Classe relais**

Lorsqu'en dépit des mesures mises en place, la situation reste problématique, c-à-d que le comportement compromet de manière importante le climat de travail de la classe et l'enseignement, il y a la possibilité que l'élève aille dans une classe relais (classe avec un programme individualisé et un cadre spécifique) pour un certain temps. Cette mesure doit viser au maintien de l'élève dans un processus de scolarisation ou sa prise en charge ultérieure par d'autres structures.

c. Les mesures liées à l'enseignement spécialisé

Ces mesures sont indiquées pour les jeunes à besoins éducatifs particuliers selon le principe d'une école pour tous, comme le spécifie la loi scolaire :

*« Tout enfant et tout jeune à besoins éducatifs particuliers doit pouvoir suivre sa scolarité dans l'école de son quartier ou de son village dans la mesure de ses possibilités, en tenant compte de son environnement, de l'organisation scolaire et selon un principe de proportionnalité. En conséquence, **les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives** ».*

Il y a deux types de mesures : **les Mesures d'Aide Ordinaires de pédagogie spécialisée (MAO)** et **les Mesures d'Aide Renforcées de pédagogie spécialisée (MAR)**. Les premières s'adressent à des élèves qui présentent un risque d'échec et/ou des difficultés qui compromettent leur développement et/ou des troubles d'apprentissage tandis que les secondes s'adressent à des élèves en situation de handicap et dont les besoins ont été évalués selon une procédure d'évaluation.

Les enfants bénéficiant de ces deux types de mesures sont intégrés aux classes. Ils seront impliqués au même titre que les autres dans le projet « L'école en éventail ». Il y aura lieu aussi de clarifier le rôle des enseignants spécialisés dans ce projet.

d. Le service de logopédie, psychologie et psychomotricité (SLPP)⁷

Ce service est proposé aux élèves de la scolarité obligatoire. Il a pour objet d'aider les élèves par des examens, des bilans, des conseils et des mesures thérapeutiques et de soutien en matière de psychologie, de logopédie et de psychomotricité. Le thérapeute collabore avec les parents, le corps enseignant, le service médico-scolaire et toute personne intervenant auprès de l'élève. Les examens individuels, les mesures de soutien et les traitements sont subordonnés à l'accord des parents.

- **Logopédie** (trouble de communication et de langage)
- **Psychologie** (problématique touchant des aspects d'ordre relationnel, intellectuel ou affectif), il est intéressant de lire la description de la fonction :
« Il ou elle peut également assumer des activités favorisant l'intégration de l'enfant dans sa classe et mettre en place, en collaboration avec l'école, des projets préventifs. De plus, il ou elle intervient auprès des élèves ou de leurs personnes de référence et travaille au sein de réseaux interprofessionnels ».
Dans le cas où le psychologue travaille avec le groupe classe, il considère le groupe mais son focus est l'élève qu'il suit.
- **Psychomotricité** (difficulté sur le plan moteur, comportemental, émotionnel et/ou relationnel)

Certains élèves bénéficient d'appui lors de difficultés d'apprentissage. Ils sont suivis par des enseignants spécifiques appelés enseignants d'appui ou FLS (Français Langue Seconde) s'il s'agit d'élèves allophones.

Au niveau pédagogique, il y a d'autres aides apportés par des collaborateurs pédagogiques. Bien que leur travail ait des incidences sur la gestion de la classe par le fait que l'enseignant modifiera certaines de ses pratiques, je ne juge pas utile de préciser leurs rôles puisque leur intervention n'est pas directement en lien avec les élèves.

L'enseignant peut bénéficier d'un soutien individualisé (cf. point 2.3).

En résumé, la situation initiale est la suivante. Il y a des offres pour répondre :

- à diverses difficultés relationnelles (médiation)
- aux difficultés comportementales (mesures SED)
- aux jeunes en difficulté ou en situation de handicap (enseignant MAO ou MAR)
- aux élèves présentant des troubles de langages, moteurs ou psychomoteurs (SLPP)
- aux difficultés d'apprentissage (enseignants d'appui/ FLS)
- aux questions pédagogiques
- à une difficulté personnelle de l'enseignant (soutien individualisé)

⁷ Annexe 6

Ces mesures sont des aides individuelles, mise à part les EP proposés par le service de médiation.

Dans ma pratique de médiatrice scolaire, je suis témoin de groupe-classe qui dysfonctionnent et rencontre un grand nombre d'enseignants proches de l'épuisement en demande de changement. C'est à partir de ces constats que le projet « L'école en éventail »⁸ a germé.

1.2 BESOIN

Se basant sur ces constats et les dispositifs d'aide actuels, le besoin qui émerge, de mon point de vue, est une d'offre d'accompagnement et de soin de la dynamique de classe lorsque celle-ci présentent des signes dysfonctionnels et qu'elle impacte de façon significative l'état global de la classe et de l'enseignant. Un travail avec le groupe-classe, comme une des réponses à ce mal-être observé avec un objectif thérapeutique intentionnellement recherché (cf point 3.3).

Il s'agit d'éviter de refaire « plus de la même chose » en intervenant à partir d'un problème individuel mais de situer l'intervention au niveau du groupe en mettant l'accent sur le potentiel de transformation de celui-ci. Par une approche art-thérapeutique collective, les ressources individuelles se trouvent renforcées.

En me posant la question des arguments professionnels qui motivent la mise en place d'une telle offre, il me paraît essentiel de citer brièvement quelques concepts fondamentaux de la dramathérapie ou ceux sur lesquels je m'appuie pour justifier un tel projet : la réalité dramatique, les 3 stades de développement (Embodiment - Projection - Rôle) et la distance esthétique.

a. La Réalité Dramatique (RD) : concept de base en dramathérapie

Plusieurs auteurs ont approché le concept de la réalité dramatique soit dans le domaine de l'art soit dans le domaine du théâtre et l'ont dénommé de diverses façons. Suzanna Pendzik⁹ a choisi le terme générique de réalité dramatique.

A l'origine du mot dramatique, il y a drama (du grec drama : faire). La réalité dramatique est une réalité où l'on fait, où l'on fait « comme si ». Ce n'est pas la réalité ordinaire, mais une réalité où l'on fait semblant, où l'on expérimente, où l'on entre dans le monde imaginaire. Il y a une mise en jeu, il y a de l'action, l'élève n'est pas assis à son pupitre. Il joue.

⁸ Le nom « Eventail » a été choisi en métaphore car selon son usage, un éventail est un objet utilisé pour induire un courant d'air dans le but de se rafraîchir ou d'attiser les braises.

L'éventail se ferme pour diminuer son encombrement et être transporté aisément. Un éventail est attesté dès l'antiquité non seulement pour s'éventer mais aussi comme vecteur de messages, ou alors comme accessoires de mode, de danse, de théâtre.

⁹ **Dr. PENDZIK Susana** : dramathérapeute, Master en psychologie clinique, maître de conférences, intervenante universitaire, formatrice internationale en dramathérapie, superviseuse, auteure de nombreux articles et chapitres sur la dramathérapie.

- **Un monde à l'intérieur du monde – Expérimenter les possibles**

Comme dans d'autres domaines (théâtre, danse, musique, rituel, jeu, sport...), un monde à l'intérieur du monde est créé avec ses particularités (temps, espace, règles, valeur, codes, ...). Le rituel, le jeu symbolique, le jeu théâtral ont de l'amplitude et du potentiel thérapeutique.

Lorsque l'on « fait comme si », l'invisible peut être rendu visible. Ce qui est imaginé est joué est mis en scène ici et maintenant. Le contenu devient par ce fait-là réel. L'élève peut expérimenter différents rôles, exprimer ses émotions, vivre des expériences subjectives. Les choses peuvent ainsi être vues avec une autre perspective. Il y a une ouverture, tout est possible. C'est comme un laboratoire d'expériences. Ce qui le limitera sera ses propres limites et non les restrictions de la vie ordinaire. Dans la réalité dramatique, on ne vient pas imiter une scène comme cela peut se faire au théâtre, il y a une invitation à agir, à transformer, à oser, à créer. Montrez ce qui se passe au lieu d'expliquer. Expérimentez. Ressentez.

- **La notion de paradoxe**

La réalité dramatique est un concept incarné dans l'ici et maintenant. Ce que la personne joue est réel. Mais cette réalité peut être déconstruite. Tel est le paradoxe. Ce qui se joue dans la réalité dramatique est à la fois réel et pas réel. D'après Augusto Boal, contenir un paradoxe nous aiderait à tolérer nos contradictions internes et à faire face à la nature paradoxale de la vie. (*Boal, 1996*)

- **L'effet thérapeutique - la transformation**

Créer est thérapeutique. La puissance de l'acte de créer n'est plus à prouver. Contrairement au rêve et à la fantaisie, la réalité dramatique est partagée. Il n'y a pas de représentation comme au théâtre, mais les scènes jouées seront visibles par le groupe. Le fait d'être vu permet d'intégrer ces événements dans la vie. Le contenu de la réalité ordinaire amené dans la réalité dramatique, observé par d'autres, exploré, ressort donc différent. Autrement dit, l'élève en expérimentant d'autres façons d'être montrera un autre visage, d'autres facettes de lui-même et en fera l'expérience au niveau du ressenti.

La réalité dramatique est un espace de jeux. Le jeu créatif en groupe développe des attachements sains.

b. Embodiment – Projection – Rôle (EPR)

Selon Sue Jennings¹⁰, tout humain utilise des conventions dramatiques, inverse les rôles, change de voix, imite. Cette capacité se développe au cours de l'enfance voire même in utéro. Sue Jennings décrit 3 stades que l'enfant traverse plus ou moins

¹⁰ **Dr. JENNINGS Sue** est une pionnière en dramathérapie et Playtherapy au Royaume-Uni et en Europe. Auteure de nombreux ouvrages sur la dramathérapie, elle est fondatrice de l'association britannique des dramathérapeutes. Elle a développé l'approche du jeu-neuro-dramatique (JND) qui vise à construire la confiance et la résilience, développer la santé émotionnelle et l'intelligence sociale. Centrée sur la relation et basée sur la recherche et la pratique clinique et pédagogique contemporaine, elle tient compte notamment de la théorie de l'attachement, la neuroscience, le jeu-écho et la nature, le rituel et le récit d'histoire, la dramatisation, le théâtre interactif, l'intégration corps-esprit-âme

intensément entre autres selon son environnement. Le fait d'avoir traversé ces 3 stades permet à la personne d'entrer en relation avec l'autre.

- **Embodiment – Incarnation (E)**

Durant la première année de vie, les sens se développent. L'enfant a besoin de jeux physiques et sensoriels ainsi que d'interagir avec son environnement. Ainsi, à la fin de la première année de vie, l'enfant est plus conscient du monde extérieur, peut développer des sentiments d'attachements avec certains de ses jouets. Cet éveil durant la première année de vie va permettre progressivement à l'enfant de «faire comme si», de jouer à faire semblant.

- **Projection ou jeu projectif (P)**

L'enfant, petit à petit, crée un monde en dehors de lui et toutes sortes de jeux le lui permettent. Il utilise des objets qui font qu'il va au-delà de l'expérience sensorielle immédiate. L'enfant met par exemple en scène ses personnages play-mobil, utilise des voix différentes pour chacun des personnages. Les scènes, qui peuvent être jouées à plusieurs, deviennent de plus en plus complexes. L'enfant peut aussi modeler des formes, des personnages en terre, colorier, dessiner, raconter des histoires. Cette dernière est l'activité projective la plus proche du stade suivant.

- **Rôle (R)**

Ce stade est atteint lorsque l'enfant n'a plus absolument besoin d'un objet pour jouer à faire semblant. Il peut vers 5-6 ans jouer le rôle, jouer plusieurs rôles, utiliser des voix différentes, faire des mimiques, utiliser des tissus pour se déguiser. L'enfant clarifie les rôles au fur et à mesure du jeu. Il semblerait que plus ses sens ont été éveillés durant les stades précédents, plus il a la capacité d'entrer dans son imaginaire et d'explorer des rôles variés.

Le rôle permet de se mettre à la place de l'autre, de faire l'expérience de comment les autres se sentent. Nancy Gaudreau¹¹ en parlant de l'indiscipline lors de sa conférence en août 2014 aux enseignants fribourgeois qui avait comme intitulé « La gestion de classe, composantes et pratiques gagnantes » insiste sur le développement des compétences dont l'empathie.

Durant ces 3 stades, l'enfant prend conscience de lui et de son rôle. Il a besoin de traverser ces stades pour pouvoir construire des relations avec l'autre. L'éveil des sens, le jeu projectif et les rôles ne peuvent pas être remplacés par des moyens technologiques. Selon les statistiques, les enfants passent en moyenne 2 à 3 heures par jour devant les écrans. Il s'agit d'une moyenne. Il y a donc dans les classes des enfants passant largement plus d'heures devant un écran et dont certains vivent dans un milieu que l'on pourrait qualifier de relationnellement pauvre.

La faculté de construire le monde et de parler en forme dramatique s'acquiert dans l'enfance. Tout humain a ce potentiel. La dramathérapie peut permettre de développer la capacité à sentir, à jouer et à entrer dans un rôle et aussi à montrer d'autres rôles,

¹¹ **Nancy Gaudreau** est professeure titulaire au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'université de Laval, Québec. Ses recherches portent entre autres sur les pratiques enseignantes envers les élèves présentant des difficultés de comportement, et sur l'éducation inclusive des élèves présentant des difficultés de comportement
<https://www.fse.ulaval.ca/cv/Nancy.Gaudreau/presentation/>

d'autres facettes de soi, à élargir le répertoire des comportements. Elle offre un dispositif contenant dans un cadre de travail sécurisant.

c. La distance esthétique

La distance esthétique est aussi un concept sur lequel s'appuient les drama-thérapeutes. L'idée est d'amener la personne à trouver face aux évènements cette juste distance à mi-chemin entre la sous-distanciation (retour aux émotions réprimées, pas de différenciation entre les rôles, processus d'identification) et la sur-distanciation (observation, raisonnement, processus cognitif de souvenir du passé). Le besoin de chaque élève est d'adopter la bonne distance par rapport à ce qui se passe dans le groupe.

L'enseignant confronté quotidiennement à des situations de groupe problématique peine à maintenir cette juste distance face aux faits qui surviennent. Un regard extérieur peut s'avérer utile dans la recherche de celle-ci.

1.3 BESOINS RESENTIS

Au niveau des besoins ressentis par les élèves, je relève ci-dessous quelques témoignages d'élèves recueillis lors d'intervention en classe dans un contexte de médiation :

Charlotte 11 ans / 8H / extrait d'un questionnaire écrit

Comment te sens tu ? inquiète et humiliée. Sur une échelle de 10 ? 2,5

Qu'est ce qui te fait dire cela ? j'ai eu beaucoup de harcèlement en 3H et 4H. *Explique.* A. et E. me demande presque chaque jour ma récréation et si je dis non, ils disent qu'ils vont me taper. Et si ma sœur n'est pas là, ils me tapent. Je n'ose plus aller jouer dans le quartier après l'école

Comment ça se passe en dehors de la classe ? dans la cour, c'est le plus dur

Quel est le meilleur souvenir ? la visite de la bibliothèque, il y avait des adultes.

Quel est le moins bon souvenir ? quand E et A courent après moi et mon petit frère pour lancer des cailloux,

Comment es-tu acceptée par les garçons de la classe ? très mal avec E, A, L et M

Comment es-tu acceptée par les filles ? elles me trouvent débile et moche mais ça ne fait rien.

As-tu déjà essayé de faire qqch ? oui, j'ai parlé à ma maman, et elle dit que je dois me débrouiller.

Qu'as-tu envie de dire ? que ça s'arrête, j'aimerais me sentir bien dans la classe.

Noah 11 ans / 7H / extrait d'un questionnaire écrit

Comment te sens-tu lorsque tu es en classe ? Triste. Sur une échelle de 10 ? 3

Y-a-t-il des comportements que tu apprécies chez tes camarades de classe ? non, rien

Ce qui te dérange ou ce que tu souhaites comme changement ? que ça s'arrête. Ils me disent « poilu, rentre dans ton pays »

La pire insulte ? djihadiste.

Ce qui te réjouit ou te rend heureux ? le vendredi 16h quand mon grand papa vient me chercher.

As-tu déjà essayé de faire qqch ? Je dis d'arrêter, mais ils rigolent...

Qu'aurais-tu envie de dire aujourd'hui à la classe ou à un élève en particulier ? leur dire d'effacer les films sur You tube. Il ajoute des explications : quand on se voit avec R. il me pose des questions et me filme, ensuite il met sur sa chaîne You tube. Je sais que je ne dois pas, mais je n'ose pas dire.

Victor, 12 ans, scolarisé en Valais

Un dossier présenté en avril 2017 à la RTS¹², relate diverses situations de violences physiques et verbales au sein de l'école, dont la situation de Victor. Avec ses mots, il explique "Ils étaient très nombreux, tout un groupe. Il y a des matins où j'arrivais à l'école avec la boule au ventre et à la gorge".

Dans les classes dites « difficiles », le mal-être chez de nombreux élèves est perceptible. Le besoin d'un changement est nommé par ces élèves. Il est surtout rendu visible par leurs comportements. Des enjeux de pouvoir, de loyautés bloquent la parole. Par conséquent, un moyen autre qu'uniquement la parole est nécessaire et peut être bénéfique pour permettre l'expression.

Confrontés à des difficultés relationnelles ou communicationnelles, les enseignants cherchent des solutions. Ils discutent, ils sanctionnent, ils font des aménagements, ils modifient leurs pratiques. Parfois en vain. Les enseignants lorsque la classe est difficile n'ont plus les ressources nécessaires pour activer les leviers pour amener des changements. Dépassés, ils demandent du soutien pour parvenir à créer une dynamique collective positive dans leur classe et parfois tout simplement pour parvenir à enseigner.

Dana Moor dans son travail relève que « *L'enseignant en prenant conscience des «enjeux» peut influencer la bonne dynamique de sa classe* » (Moor, 2017).

1.4 OFFRES SIMILAIRES

A ma connaissance, en Suisse romande, il n'existe pas d'offre similaire c.-à-d. d'une offre de soin de la dynamique de classe lorsque celle-ci est dysfonctionnelle. J'ai contacté les associations professionnelles d'art-thérapeutes, ARAET et APSAT¹³, qui n'ont pas non plus connaissance d'un projet de ce type-là.

Il y a dans des établissements des projets artistiques, des cours facultatifs de théâtre ou autres projets qui au travers de leurs actions œuvrent pour le bien-être des enfants. Ci-dessous, deux expériences réalisées à large échelle, qui ont porté leurs fruits :

En Angleterre, l'évaluation d'un programme de thérapie par l'art en milieu scolaire révèle, en 2015, les bienfaits de la création artistique sur les enfants éprouvant des problèmes d'intégration scolaire. Dans l'article ¹⁴, il est relevé que « les enfants ayant pris part à l'expérience d'art-thérapie ont progressé dans tous les domaines ».

En Finlande, un programme de prévention et lutte contre le harcèlement scolaire est mis en place depuis 2009, dans plus de 2000 établissements scolaires (75% des établissements finlandais). Dès la maternelle, des jeux de rôle amènent les enfants à développer l'empathie. C'est tout un programme d'intervention au long de la scolarité qui a obtenu le prix européen de prévention de la criminalité.

Il y a sans aucun doute de nombreuses autres expériences de ce type-là à travers le monde.

¹² <https://www.rts.ch/info/regions/valais/8530081-victor-12-ans-j-ai-subi-des-violences-verbales-durant-4-ans-a-l-ecole-.html>

¹³ L'ARAET est l'Association Romande Arts Expression Thérapies et l'APSAT est l'Association Professionnelle Suisse des Art-Thérapeutes.

¹⁴ Annexe 7

1.5 CONCLUSION

Il y a des dispositifs d'aide mis à disposition dans le canton. Ce sont pour la plupart des aides ciblées et individuelles. L'approche dramathérapeutique pourrait être une réponse, par un travail collectif, à des dynamiques de groupe dysfonctionnelles et aussi à des situations de mal être individuel. Amener, tel l'éventail amène de l'air, de la légèreté et de l'ouverture est le défi de ce projet.

Ce projet est à créer. Il correspond actuellement à une vision que j'en ai. Je vais essayer d'en faire un modèle réaliste c.-à-d. un modèle potentiellement insérable dans le contexte scolaire actuel.

Comme l'illustre l'histoire à la page suivante, le serpent, victime de violences, souffrant, a besoin d'un changement. Il ne suffit pas de lui dire d'arrêter et de le sanctionner. Le serpent a besoin de trouver sa juste place et la bonne distance avec ses pairs.



Le serpent et les villageois

Près d'un village de l'Inde, vivait un énorme serpent qui terrorisait les habitants, piquant à mort ceux qui passaient dans les parages. Excédés, les villageois allèrent en délégation trouver un sage pour se plaindre de sa méchanceté. Le sage se rendit auprès du serpent. Il lui parla, lui reprochant son inconduite. Pourquoi tant de violence gratuite ? Pourquoi tant de meurtres. Il sut si bien trouver les mots que le serpent en fut bouleversé. Il jura de s'amender et tint parole.

A compter de ce jour, il ne fut plus le même. Lui terrifiant reptile, devint une sorte de long ver maigre et flasque. Il perdit toute sa force, n'osant même plus avaler une limace. Les villageois en vinrent à se moquer de sa faiblesse. Les enfants quand ils le croisaient lui jetaient des pierres. Au bout de quelques mois le serpent fut fatigué de tous les coups reçus. Il se traîna chez le sage, et il lui expliqua ses problèmes.

- J'ai fait tout ce que tu m'avais demandé, mais j'ai l'impression de n'être plus moi-même. Les villageois ne me craignent plus, et tout leur respect d'antan s'en est allé. Ils me méprisent, ils me battent et j'en ai le cœur qui saigne. Que peux-tu me dire ?
- Ce que je peux te dire est fort simple, lui répondit le sage. Je t'ai interdit de piquer à mort les villageois sans raison. Mais t'ai-je interdit de siffler ?

2. ORIENTATION

2.1 VISION

La finalité est une école dans laquelle les élèves se sentent bien et ont envie d'apprendre. Lorsque le système présente des symptômes, il y a lieu d'en prendre soin. L'intention est qu'il y ait un impact sur la dynamique de classe en termes de mouvement vers une dynamique plus harmonieuse. Celle-ci sous-entend le bien-être ou la recherche vers un mieux-être, de chaque membre du groupe.

Ce projet dramathérapeutique est destiné à des groupe-classe dysfonctionnels. Dans ce chapitre, je vais préciser la vision que j'ai de ce projet qui se résume ainsi :

**Dans un cadre contenant et sécurisant,
mener un processus de groupe, créatif et symbolique,
où chacun est mobilisé.**

Dans un cadre contenant et sécurisant,

Il s'agira de créer avec l'équipe pédagogique une adhésion suffisante au projet, une forme d'alliance thérapeutique, afin de pouvoir mener à bien ce projet avec le groupe classe.

Le cadre et les règles du groupe permettent l'émergence des forces créatrices. Les aspects concrets du cadre (horaire, organisation du lieu et de l'espace pour le jeu dramatique, les règles de parole) seront explicités aux élèves en début du processus.

Le travail consistera à amener suffisamment de sécurité, de valorisation, de bienveillance pour que les élèves puissent se sentir en confiance, montrer leur vrai visage et oser dire. Les jeux des premières séances seront des jeux permettant de créer ce lien de confiance¹⁵.

mener un processus de groupe, créatif et symbolique,

Travailler avec le groupe évite d'une part la stigmatisation de l'élève en difficulté et d'autre part le renforcement des leaders. Ce qui se passe dans le groupe sera symboliquement mis en jeu lors de jeux collaboratifs de groupe et racontés sous forme de métaphore par le conte.

Dans un groupe-classe, les relations sont riches d'un point de vue humain. Le groupe a des effets sur les croyances et les normes individuelles

Comme le cite B. Chapelier « *Toute intervention individuelle a un impact sur l'ensemble du groupe et inversement toute action sur le groupe induit des changements chez les individus* ». (Chapelier, 2000, p.45).

¹⁵ **Renée Emunah**, formée au Sesame Institut à Londres, est à l'origine du modèle intégratif sur lequel se basent les dramathérapeutes. Les cinq phases dans l'ordre : le jeu dramatique interactif, le jeu scénique, le jeu de rôle avec des situations personnelles, les scènes révélant des histoires personnelles, et le rituel dramatique de fermeture. (Edith Lecourt, p. 178)

Basé sur l'expressivité et la démarche créatrice, le projet « *vise avant tout à permettre à chaque membre du groupe de livrer une part de lui grâce à l'intermédiaire de la pratique d'un art* ». (Chapelier, Roffat, 2011, p.69).

L'auteur de cet ouvrage parle de « *5 registres d'expression créative au sein du fonctionnement groupal auxquels le thérapeute se doit d'être sensible s'il veut maintenir et **développer le potentiel évolutif du groupe*** ». (Chapelier, Roffat, 2011, p. 71).

Ces registres représentent la vision que j'ai de ce projet.

- **La surprise** : Il y a un dynamique qui se crée entre le maintien des invariants du cadre et l'attention à ce qui vient. Se laisser surprendre et considérer ce qui vient ouvre des pistes signifiantes. Chaque groupe répondra différemment et les activités seront adaptées au besoin du groupe.
- **L'originalité** : cette démarche est inhabituelle pour les élèves. Elle est aussi originale dans le sens premier du terme dans le sens que c'est une démarche adaptée à la réalité de chaque groupe-classe. Elle n'est pas reproductible. Au niveau de l'individu la spécificité réside dans le fait que c'est comme « mettre du jeu dans les rouages d'un fonctionnement psychique qui d'ordinaire tend à reproduire le même ».
- **La pensée décalée** : Le fait d'aller dans la réalité dramatique et faire en quelque sorte un saut dans l'absurde déstabilise et peut ébranler les défenses trop rigides. La personne peut alors étayer de nouvelles options, découvrir un autre mode de raisonnement. Son développement psychique peut être enrichi.
- **Epuiser un thème** : j'entends par ce terme l'idée d'approfondir et non d'effleurer. Si on effleure, relève B. Chouvrier, on limite l'impact thérapeutique. Les thèmes qui émergent au sein du groupe-classe sont à aborder selon différents regards, différentes modalités. La richesse d'une création se mesure en termes de qualité d'investissement psychique et d'engagement.
- **La jubilation** : la notion de plaisir du jeu, de joie, de rigolade est incontournable et est un ingrédient essentiel. Le plaisir aide à surmonter les difficultés. Ce projet a comme ambition de renforcer le sentiment d'appartenance à la classe.

A travers l'objet symbolique (le conte, les activités symboliques), la personne intègre l'expérience vécue et peut ainsi mettre en mot ce qui est perçu corporellement et transformer les affect en sentiments.

Anne Brun explique qu'en jouant symboliquement, on s'approprie les expériences subjectives non-appropriées par l'appareil psychique (Brun, 2011),

où chacun est mobilisé (activation de ressources individuelles).

Des jeux permettent des expériences individuelles lié à « Embodiment » (E), en projection et collectives par l'expérimentation d'autres rôles s'appuyant sur le modèle EPR. L'élève sera amené à ressentir, à expérimenter. Il sera mobilisé sur les plans physique, mental et émotionnel.

L'intervention et le regard neutre d'intervenants extérieurs sans étiquettes posées ni bilan ni diagnostic peut amener un mouvement vers une dynamique positive.

2.2 STRATÉGIES

Avoir des ambitions, mais pas trop ! S'adapter au contexte

Le projet doit être « suffisamment ambitieux mais pas trop » afin qu'il ait des chances d'être concrétisé. Il s'agira donc de réaliser un projet qui peut être mis en œuvre, avec des objectifs observables et mesurables (cf point 3.3).

Être crédible

Pour donner à ce projet le maximum de chances d'aboutissement et de développement, je poursuis ma réflexion au niveau des stratégies. Je contacte une enseignante spécialisée, Mme Delphine Tschopp qui a un parcours dans le domaine artistique. Nous avons de nombreux échanges autour de son expérience et au sujet de la réalité de l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers. Nous partageons nos regards sur la réalité de certaines classes. La stratégie se précise : unir nos compétences pour la mise en œuvre de ce projet.

Être stratégique dans la définition et l'appellation du projet. Il doit être recevable par le contexte

Afin d'être crédible et « accepté » dans le milieu scolaire, le mot « thérapie » est à utiliser consciemment. Ce mot et sa connotation réveillent parfois des peurs étant associés à des traitements psychiatriques selon certaines définitions. Il s'agit alors de s'appuyer sur l'étymologie grecque (suffixe -thérapie signifie soin). Le projet « l'école en éventail » est une démarche thérapeutique pour le groupe-classe puisqu'il prendra soin de la dynamique de celle-ci.

Avoir une vision à long terme

Ce projet pourrait être mené par d'autres dramathérapeutes et enseignants ou des collaborations pourraient être envisagées par exemple entre des drama-thérapeutes et des médiateurs scolaires.

La connaissance du terrain et de la culture de l'école me montre que pour qu'un tel projet s'insère dans ce contexte, il doit être concret et répondre à une demande et/ou à un besoin de changement de la part de l'enseignant titulaire, personne clef dans un processus de groupe-classe.

Entrer par la « bonne » porte

A partir de cette vision, ma réflexion se poursuit autour de la question suivante « A quelle porte frapper afin d'avoir une chance d'ouverture et d'acceptation ? ». En analysant l'organigramme de la DICS et en tenant compte de la panoplie des mesures d'aides, le projet « L'école en éventail » pourrait trouver sa place dans les mesures SED, plus précisément être financé par l'enveloppe budgétaire des mesures internes ponctuelles.

Pour rappel voici la description :

« Des mesures de soutien peuvent être accordées par le directeur ou la directrice des mesures SED aux établissements scolaires dans la gestion des élèves présentant des difficultés de comportement. Elles sont mises en œuvre par les directions d'établissement pour renforcer les mesures existantes, ou en organiser d'autres. Elles assurent, sur le site même, la prise en charge et le traitement les situations problématiques dès leur manifestation, avec le soutien des personnes chargées de la médiation ou du travail social en milieu scolaire ».

IMPLANTATION DE L'ÉCOLE EN ÉVENTAIL
 AU SEIN DES MESURES DE SOUTIEN DU
 SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE DE LANGUE FRANÇAISE

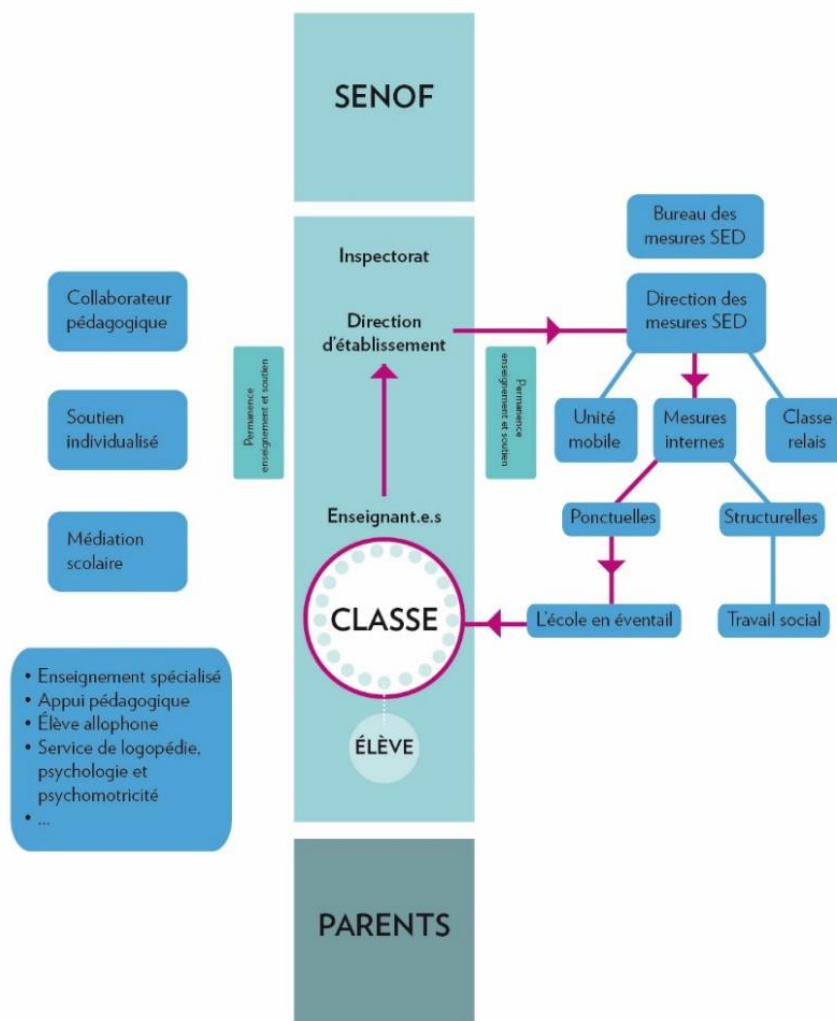


FIGURE 1 : ORGANIGRAMME

2.3 INSERTION

Il y a plusieurs voies d'insertion, tenant compte que toute demande pour une mesure SED, comme figuré sur le schéma ci-dessus, se fait par la direction d'établissement (RE)¹⁶ :

- Le projet est proposé comme mesure lorsqu'un directeur d'établissement (RE) fait une demande de mesures SED et que le directeur de celles-ci évalue le projet comme une réponse à la problématique présentée.
- Le projet est proposé comme mesure lorsqu'un enseignant fait une demande à la « Permanence enseignement et soutien » (c'est un groupe de travail qui se rencontre chaque semaine, composé d'un inspecteur, du directeur des mesures SED, d'un responsable de la médiation scolaire et d'un collaborateur pédagogique) et que celle-ci évalue le projet comme une réponse à la problématique présentée.
- Les médiateurs ou les intervenants d'UM, en contact avec un enseignant en difficulté, proposent cette mesure lorsque ce projet semble être une option envisageable. L'enseignant ensuite fait la demande à sa direction, qui la relaie auprès de la direction des mesures SED. Cette option sous-entend une présentation du projet à l'équipe des médiateurs scolaires et aux intervenants d'UM.

Une autre option est celle d'une information à plus large échelle qui pourrait comporter le risque d'un nombre de demandes trop élevées :

- Ce projet est présenté à tous les RE du canton, qui relayent l'information aux enseignants.
- Le projet est présenté à l'ensemble d'un établissement. Ainsi chaque enseignant informé peut solliciter le RE et faire une demande.

A partir du moment où une demande parvient au directeur des mesures SED, celle-ci doit être analysée en fonction de différents critères : la réalité de la classe (critères diagnostics) et la potentielle adhésion de l'enseignant. Cela afin que le projet ait le maximum de chance d'aboutir au vu de l'investissement. Cela fera l'objet de **la rencontre préalable** : croiser les regards sur la situation afin de vérifier la demande et la faisabilité du projet dans cette classe¹⁷.

Lors de cette rencontre préalable, les objectifs, l'offre, les mesures et les étapes seront présentés.

¹⁶ Le RE est le responsable ou directeur d'établissement. Sa fonction est décrite au point 6, article 51 de la Loi scolaire (annexe 1)

¹⁷ En annexe, la fiche « Vue d'ensemble » remplie lors cette rencontre.

Critères diagnostics

Les critères ont été élaborés à partir de mon expérience de médiatrice scolaire et sont formulés synthétiquement avec le vocabulaire d'usage. Puisqu'il s'agit d'un projet thérapeutique, il s'adresse plus particulièrement aux classes présentant au moins 3 critères dans la liste suivante :

-
- Classe à réputation négative et/ou difficile
 - L'enseignant a déjà mis en place d'autres démarches (médiation, UM) qui n'ont pas abouties ou la classe a déjà bénéficié de ces aides les années précédentes
 - L'ampleur de la situation problématique fait que parents réagissent auprès de la hiérarchie
 - Une problématique (p. ex harcèlement) dans la classe est relevée depuis plusieurs mois/années, des élèves montrent des signes de souffrance (agitation, effacement, plaintes régulières)
 - L'enseignant, compte tenu de la dynamique dysfonctionnelle, ne peut pas faire son travail d'enseignant
-

Le contexte global sera pris en compte. Il s'agira aussi de considérer comment les autres intervenants de la classe perçoivent la classe et d'évaluer les ressources de l'enseignant. Si celui-ci est à bout de force, il y aura lieu de lui suggérer une aide individuelle¹⁸ ou la possibilité d'un éventuel remplacement total ou partiel. Car ce projet demande la présence et l'implication de l'enseignant.

Adhésion de l'enseignant au projet

S'il s'agit d'un duo pédagogique, il est essentiel, à ce stade- là, que les deux enseignants adhèrent même si la demande émane d'un seul enseignant.

L'enseignant doit être ouvert à une démarche telle que celle proposée et être en demande d'un changement.

Il est primordial qu'il croie à la portée d'un travail dramathérapeutique et qu'il ait encore l'énergie d'investir. C'est un engagement sur la durée. Il devra savoir précisément ce à quoi il s'engage en termes de nombre d'unités et de planification, la présence de tous les élèves de la classe étant indispensable.

¹⁸ Les enseignants fribourgeois peuvent bénéficier d'un soutien individualisé. Ils ont à choix différents thérapeutes (psychologues, accompagnement pour des bilans de compétences, relaxation, art-thérapeutes etc) et ont « droit » à 5 séances.

Le rôle des autres intervenants sera clarifié lors de cette séance. Selon le contexte, certains seront peut-être présents et participeront activement au processus. Par exemple, la présence de l'enseignant MAR sera sans doute judicieuse pour accompagner « son » élève dans ce processus.

D'autres seront tout simplement témoins de l'évolution de la dynamique de groupe. Quoiqu'il en soit chaque intervenant portera un regard sur la situation et aura, à sa façon, tel le colibri dans l'histoire qui suit, une implication, ne serait-ce que par son regard et la représentation qu'il en a.

Suite à la rencontre préalable, la décision de la mise en œuvre revient à la direction des mesures SED.



La part du colibri

Un jour, dit la légende, il y eut un immense incendie de forêt. Tous les animaux terrifiés et atterrés observaient, impuissants le désastre. Seul le petit colibri s'activait, allant chercher quelques gouttes d'eau dans son bec pour les jeter au feu. Au bout d'un moment, le tatou, agacé par ces agissements dérisoires, lui dit :

- Colibri ! tu n'es pas fou ? Tu crois que c'est avec ces gouttes d'eau que tu vas éteindre avec le feu ?
- Qu'importe, répondit le colibri, je fais ma part

3. PLANIFICATION

3.1 DOMAINES

En milieu scolaire, lorsqu'on parle de domaines, la référence est faite au Plan d'études Romand (PER)¹⁹.

Ce projet s'inscrit dans le champ des capacités transversales et va au fil des séances permettre à l'élève de progresser dans certains items (surlignés dans l'annexe 8) des cinq domaines suivants : collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive.

3.2 GROUPES CIBLES/ PERSONNES CLÉS

Le groupe-classe, groupe cible, est visé mais la demande ne viendra pas de celui-ci. Les personnes suivantes seront celles avec qui le contact sera établi.

- L'enseignant titulaire ou duo pédagogique (personnes clés) **demande au RE**
- Le responsable d'établissement **demande une mesure SED**
- Le directeur des mesures SED **octroie le financement**

3.3 OBJECTIFS

L'objectif général de ce projet est de transformer les dynamiques de classe délétères en mouvements constructifs et collégiaux. Il vise à élargir les capacités de collaboration et de communication pour le groupe et la pensée créatrice pour chaque individu.

Le projet doit contribuer au bien-être de chacun dans la classe et au fait que les élèves puissent être suffisamment bien en lien avec les autres pour se concentrer sur les apprentissages autrement dit être dans leur rôle d'élève, d'apprenant.

Les intentions lors de ce processus sont d'amener les élèves à :

- acquérir plus de confiance
- se mettre à la place de l'autre
- avoir un autre regard sur leurs camarades
- montrer d'autres facettes de leur personnalité en jouant d'autres rôles
- consolider leurs ressources
- réveiller les potentialités
- vivre une expérience positive en groupe
- renforcer leur sentiment d'appartenance à la classe

¹⁹ Le plan d'études romand (PER) détermine un projet global de formation de l'élève. Il recense un ensemble de connaissances et de compétences, réparti en trois parties : Domaines disciplinaires, Formation générale, Capacités transversales (annexe 8). Il a été élaboré par la conférence intercantonale de la Suisse romande et du Tessin

L'enseignant tient une place importante dans ce projet et sera impliqué dans le processus. Il choisira la place qu'il voudra prendre (acteur, observateur). Il aura l'occasion de développer un autre regard sur les élèves.

3.4 OFFRE ET MESURES

Concrètement, nous allons travailler en collectif avec les outils du théâtre, avec le conte et proposer principalement des jeux. « *Le caractère ludique du travail permet de lever certaines résistances chez les patients* » précise Patricia Attigui (Lecourt. Lubart p.172).

Le jeu théâtral

Le jeu théâtral crée une nouvelle réalité et un espace-temps différent. Comme expliqué au chapitre 1.2, par le faire-semblant, une distance avec la réalité s'installe. L'espace de la réalité dramatique, espace de fiction, permet alors d'expérimenter des dynamiques nouvelles, de se découvrir différent de ce que l'on montre habituellement.

« Le jeu théâtral apprend à se connaître, à se libérer, à se « mettre à nu » devant les autres et à faire tomber les masques que la société, les convenances mais surtout nous-mêmes nous nous imposons » (Evers, 2015, p. 169)

La mise en jeu permet l'expression de l'intérieur. Petit à petit, l'élève dans le rôle d'acteur, s'approprie des façons d'être nouvelles et peut, s'il le désire, les transposer dans la réalité. De nouveaux mouvements auront été expérimentés et pourront dès lors s'installer dans le groupe-classe. Le jeu théâtral permet une démarche systémique : en modifiant un aspect des enjeux présents dans la classe, c'est tout le système qui se voit changé (Boal, 1996).

Le travail par le biais du théâtre mobilise la personne dans son entier. L'acteur est son propre instrument. Il utilise son corps, sa voix, son imaginaire, son ressenti, sa sensibilité mais aussi sa concentration pour s'exprimer par la parole ou par les mots qu'il incarne. Contrairement au théâtre classique où l'on « interprète des textes », dans ce contexte, les élèves partiront de leur rôle. Nous leur proposerons de jouer des situations fictives et réelles et d'inverser les rôles.

Le conte

Le conte²⁰ peut amener une transformation en profondeur.

Schématiquement, le récit imaginaire réveille le cerveau droit (intuition, expression, pensée analogique, images, termes sensoriels) et endort le cerveau gauche (rationnel, opérations conscientes). Lorsque le cerveau droit est activé, des connexions peuvent s'établir entre les données conscientes et le contenu imagé. L'auditeur est donc dans un état propice au rêve. Dans cet état, il peut être touché dans sa structure interne. Il s'agit du pouvoir imaginaire.

²⁰ Par conte, j'entends le conte populaire, issu de la tradition orale qui n'a pas été transformé.

Rodari (1997) prétend qu'être plongé dans l'imaginaire permet à la personne de réorganiser les éléments du réel en quelque chose de nouveau.

L'auditeur, à travers le héros ou un autre personnage du conte, va s'identifier à une part de celui-ci ou à ce qu'il représente. En général, un héros est désigné comme sujet en quête de l'objet désiré. Il surmonte les épreuves apparemment insurmontables. Celui-ci est acteur, il met en œuvre ses ressources. Cela peut aider l'enfant à s'imaginer, à imaginer son propre destin et, par identification, à se connecter à ses propres ressources.

A travers les personnages, l'enfant peut se connecter et se mesurer à ses différentes émotions. Ce que l'enfant voit, c'est ce qu'il a en lui, parfois enfoui.

Une violence enfouie peut s'extérioriser par le simple fait qu'un personnage imaginaire produise ou agisse violemment. Sa violence peut vivre sans que la personne agisse violemment. Le conte tisse des liens entre le visible et l'invisible.

Structure des séances

Chaque séance est structurée de façon similaire et se « déroule ». Le fait de structurer soulage l'angoisse et diminue les résistances. J'utilise le terme « dérouler » car les jeux s'enchaînent en lien les uns avec les autres. A titre indicatif, une durée est indiquée (une séance = 2 unités d'enseignement soit 2x50'). En italique, quelques précisions ou indications.

Echauffement général physique et émotionnel puis ciblé en lien avec le thème	20'
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Connexion à soi (respiration, relaxation, étirement, sentir son propre corps...), ◦ Connexion aux autres (jeux de danse, de contact à deux, à trois, se délimiter, s'approcher, notion de proximité et distance, jeux de sociométrie...) ◦ Connexion à l'espace (exercices et jeux de marches différentes, lancer des sons dans l'espace, jeux collectifs...) 	
<p><i>L'idée est que chaque élève dans cette première partie soit dans l'action, sollicité, que toutes les parts de lui-même soient mobilisées. Les jeux proposés permettent de sentir et de ressentir. Le rôle du thérapeute est d'apprécier la qualité des participants et d'identifier ce qui est possible et ce qui ne l'est pas avec le groupe et avec chacun. Ainsi est créé un climat de confiance et bienveillant.</i></p>	

➔ **Entrée dans la réalité dramatique :**
Conte raconté lié au thème et en métaphore de ce qui est vécu dans le groupe-classe (10')
Un espace scénique est délimité. Accessoires ou/et tissus à disposition.

Activité principale	45'
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Mise en jeux de personnages ◦ Mise en jeux de scènes fictives et/ou réelles en grand groupe ou en petits groupes selon les étapes décrites par Emmunah. ◦ Rôle d'acteurs et d'observateurs 	
<p><i>Les formes variées que prendront ces jeux seront choisies en fonction de ce qui est possible dans le groupe et pour chacun.</i></p> <p><i>Temps d'exploration, d'expérimentation des possibles</i></p> <p><i>L'invitation sera faite de ressentir au niveau émotionnel. L'intention étant que chaque élève évolue sur le plan de sa conscience émotionnelle (Annexe 7)²¹.</i></p>	

➔ **Sortie de la réalité dramatique.**
Le matériel est rangé. Changement d'espace

Temps d'intégration individuel ou/et collectif (10')	10'
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Temps de recentrage (Dessin, collage.). <p><i>Lien avec les ressentis physiques et émotionnels.</i></p> <p><i>Traces du processus selon la forme qui conviendra à chaque contexte de groupe-classe (mandala, puzzle, œuvre commune utilisant des photos, mobiles etc)</i></p>	

Clôture	15'
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Activité symbolique collective, en cercle ◦ Echange verbal, partage d'expériences <p><i>Chacun a un espace d'expression ou un espace pour montrer comment il se sent et ce qu'il a vécu ou prend de ce moment.</i></p>	

²¹ Echelle de conscience émotionnelle. Annexe 9.

Schématiquement le processus peut être représenté comme suit :

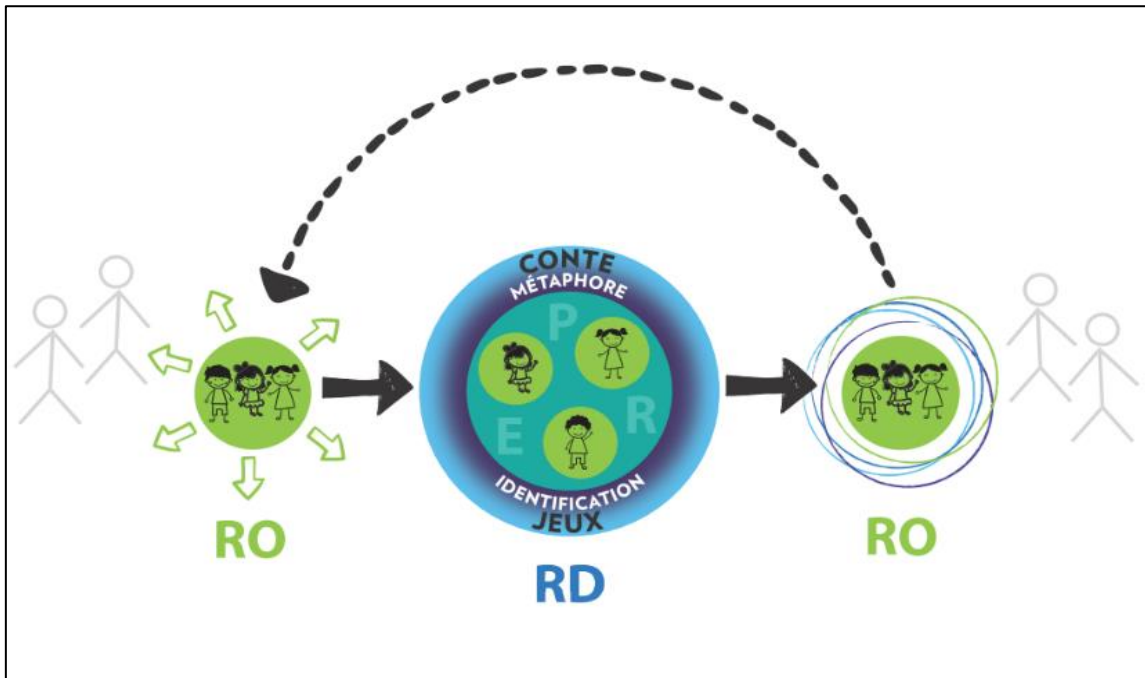


FIGURE 2 : SCHEMA DU PROCESSUS

Les élèves arrivent en étant dans ce qu'on peut appeler la réalité ordinaire (RO). Le déroulement de la séance les amène dans la réalité dramatique (RD). A l'intérieur de celle-là, les élèves expérimentent à l'aide de différents moyens : jeux permettant le lien à soi (E), activités en projection telles que dessin, marionnettes (P) ou des jeux de rôle (R). Après une activité de clôture, les élèves reviennent à leur réalité, enrichis des expériences qui ont eu lieu dans la réalité dramatique.

L'offre se résume ainsi : des jeux collectifs et collaboratifs choisis en fonction de ce qui est possible avec chaque groupe et pour chacun. Les thèmes des jeux seront liés aux thèmes qui émergent dans le groupe. Ce sont des jeux d'expression. Il n'y a ni gagnants ni perdants. Il y a des émotions vécues et des expériences individuelles qui pourront être partagées si besoin.

Il me plaît de relever le paradigme « Risque » et « Rituel » dont parle Sue Jennings. D'un côté il y a les activités familières, le cadre, les activités structurées, soit le processus de répétition, de l'autre les improvisations, le côté plus spontané soit le processus créatif. Il y a lieu de faire le bon « dosage » entre les deux pour qu'il y ait un renforcement de la confiance en soi et peut-être même une élaboration de l'estime de soi pour les élèves chez qui celle-ci est à construire.

Dans le schéma ci-dessous, comme l'explique Galila Oren (1995), il est mis en évidence que les jeux (des jeux répétés avec variantes p. ex) permettent de construire la confiance et de développer la capacité de jouer

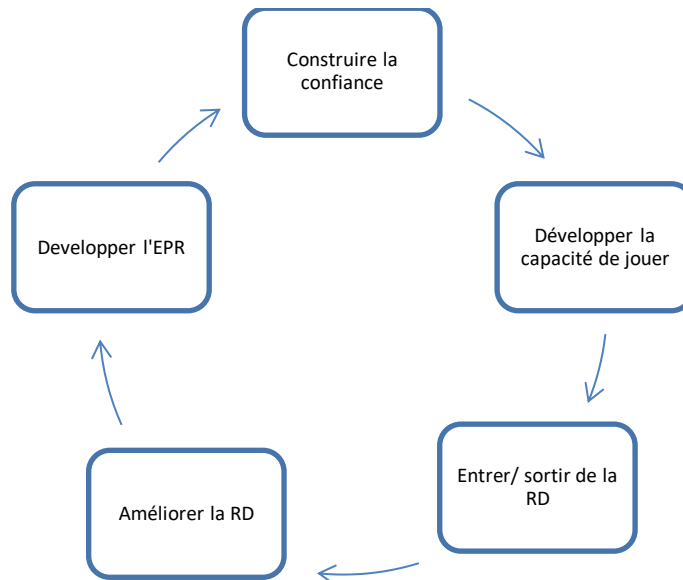


FIGURE 3 : DÉVELOPPEMENT DE LA CONFIANCE SELON OREN

Comme l'illustre l'histoire en fin de chapitre, l'entrée dans la réalité dramatique et les jeux qui permettent de jouer d'autres rôles modifiera le regard sur l'autre.

3.5 ETAPES

A partir du moment où la mise en œuvre du projet est décidée (cf point 2.3 insertion), une communication, sous une forme encore à définir, sera donnée

- aux intervenants qui ne seraient pas encore informés (enseignants de sport, de religion, d'activité créatrices manuelles, spécialisés, d'appui et FLS).
- aux thérapeutes individuels (psychologues scolaires, logopédistes, psychomotriciens)
- aux autres intervenants (UM ou autre)
- aux parents par le biais d'un courrier dans lequel le projet sera brièvement présenté et nos attentes envers eux nommées.

Le processus d'accompagnement de classe se divise en 3 temps :

a. Identification des besoins et des thèmes

- 1 rencontre avec les enseignants : enseignant titulaire ou duo pédagogique (2 unités)²².
- 2 séances avec le groupe-classe (4 unités)

b. Processus de travail

- 5 séances avec le groupe-classe (10 unités).

c. Clôture

- 1 séance de clôture avec le groupe-classe (2 unités dont une pour l'évaluation qui peut être différée dans le temps).

d. Bilan

- 1 séance bilan avec les enseignants et les mandataires du projet (1 unité) (questionnaire d'évaluation).

La fréquence des rencontres avec le groupe classe est hebdomadaire. La durée totale de l'intervention est de 8 à 12 semaines. La phase de clôture pouvant être différée.

C'est un processus avec le groupe cible de 8 séances d'une durée de 1h40. La durée du processus est modulable en fonction de la demande.

²² Annexe 10. Vue d'ensemble de la classe. Fiche utilisée aussi lors de la rencontre préalable.

3.6 BUDGET

Ce projet va s'insérer dans une structure étatique. Le financement correspond aux échelles de salaire de chacun des intervenants en fonction de leur classe de salaire respective.

Dans le cas où Delphine Tschopp est engagée, sa formation d'enseignante spécialisée correspond à la classe de salaire 22. Quant à moi, mon salaire se calcule en fonction de ma classe actuelle, soit la classe 18.

Le tableau ci-dessous récapitule les heures pour chaque étape du projet. 1 unité (durée d'une leçon d'enseignement) correspond à 50 minutes.

Le coefficient 1.7 tient compte du temps de préparation pour les heures de présence avec les élèves. Quant aux frais de transport, ils sont calculés pour l'exemple en fonction d'une école à environ 7 km de Fribourg.

DECOMPTE DES PRESTATIONS				Intervenante A		Intervenante B		Total CHF	
				Nbre unité	Coeff.*	Nbre heures	Honoraire CHF/h		Sous-total CHF
PRE-INTERVENTION									
Séance de préparation		1	1	1	100	100	87	87	187
Rencontre préalable	Analyse de la demande avec tous les partenaires du projet	2	1	2	100	200	87	174	374
INTERVENTION									
Identification des besoins du groupe-cible	Rencontre avec l'enseignant	2	1	2	100	200	87	174	374
	2 séances de 2 unités avec le groupe classe	4	1.7	6.8	100	680	87	590	1'270
Processus de travail	5 séances de 2 unités avec le groupe classe	10	1.7	17	100	1'699	87	1'476	3'175
Clôture	Clôture et évaluation avec le groupe classe	2	1.7	3.4	100	340	87	295	635
POST-INTERVENTION									
Bilan	Séance de synthèse et préparation du bilan	2	1	2	100	200	87	174	374
	Séance de bilan avec l'enseignant et les partenaires du projet	1	1	1	100	100	87	87	187
FRAIS MATERIEL									
Transport	Coût moyen pour 11 déplacements aller-retour (tarif transport public ou voiture privée CHF 0.74/km)								120
Divers	Photocopies, matériel à manipuler (baguettes, balles, etc.), costumes								200

* Coefficient de 1.7 appliqué aux unités de médiation scolaire pour la préparation (Etat Fribourg)

6'895 CHF

TARIFS HONORAIRES (selon salaires en vigueur à l'Etat de Fribourg)

	Classe salariale	Salaire brut CHF/h	Charges sociales %	Salaire brut y c. charges CHF/h	Frais généraux d'indépendant %	Honoraire CHF/h
Intervenante A	F22 éch. 20	70	19%	83	20%	100
Intervenante B	F18 éch. 20	60.8	19%	72	20%	87

FIGURE 4 : BUDGET

Ce budget donne une indication, il peut être réajusté en fonction et sera une base de discussion lors de l'engagement.



Le voleur de hache

Un paysan ne retrouvait pas sa hache. Il soupçonna alors le fils du voisin de la lui avoir prise et se mit à l'observer. Son allure était typiquement celle d'un voleur de hache. Son visage était celui d'un voleur de hache. Les paroles qu'il prononçait étaient celles d'un voleur de hache. Toutes ses attitudes et tous ces comportements trahissaient l'homme qui a volé une hache. Mais par hasard en déplaçant un tas de bois, le paysan retrouva sa hache. Lorsque le lendemain il regarda de nouveau le fils du voisin, celui-ci ne présentait rien, ni dans l'allure, ni dans l'attitude, ni dans le comportement, qui évoquât un voleur de hache

Histoire chinoise attribuée à Lie Yukou (IV^{ème} siècle av. notre ère)

4. ORGANISATION

4.1 STRUCTURE

La structure est relativement simple. Comme écrit précédemment, ce projet sera mené et dirigé conjointement par moi-même et par Mme Delphine Tschopp. Nous serons engagées par M. Marc Arrighi, directeur des mesures SED sous forme de mandat. Les conditions salariales sont fixées selon les barèmes de l'Etat.

4.2 EVALUATION

L'évaluation sera faite en début et en fin de processus par le groupe-cible (les élèves) et par l'équipe pédagogique.
Le processus sera évalué d'un point de vue dramathérapeutique.

Les élèves

J'ai fait des recherches sur la technique du sociogramme qui est un diagramme des liens sociaux, outil pertinent pour objectiver la dynamique. L'interprétation resterait néanmoins subjective. Il serait possible de rendre visible certains changements et de faire un photographie au début et à la fin du projet. Il demande de questionner chaque enfant en début de projet « avec qui aimerais-tu travailler ? et avec qui n'aimerais-tu pas travailler ? ». La réflexion que j'ai menée m'a fait abandonner pour l'instant le sociogramme. Questionner un enfant à propos des camarades avec qui il ne veut pas travailler sous-entend qu'il peut ne pas vouloir collaborer avec certains.

J'opte alors pour **un questionnaire simple et imagé** en début de projet avec une fiche « baromètre » qui permet l'élève de se situer sur des échelles de bien-être et sa perception de l'atmosphère du groupe. L'outil sera l'échelle de Cantril qui un outil validé par de nombreuses enquêtes. C'est une évaluation synthétique qui mesure le bien-être subjectif de l'élève (0 = insatisfait 10 = pleinement satisfait). Les échelles porteront sur les thèmes suivants : en classe, dans la cour d'école, à la gym, au cours d'activité créatrices, dans le bus/sur le chemin de l'école et, suivant le contexte de la classe, d'autres lieux seront ajoutés.

L'élève aura de l'espace pour annoter ce qui lui paraît nécessaire que l'on sache en termes de changements souhaités.

Pour introduire le travail symbolique et théâtral, l'élève répondra à la question suivante : si j'étais un animal ? qui serais-je ?

L'équipe pédagogique

L'enseignant ou les enseignants titulaires rempliront **une grille en début et en fin de processus**. Selon le contexte de la classe, les autres intervenants participeront aussi à cette évaluation.

Dana Moor dans sa recherche a listé des caractéristiques d'une bonne et d'une mauvaise dynamique de classe. La grille suivante s'en inspire. J'y ai apporté des

modifications en fonction d'observations et de retours d'enseignants que j'ai côtoyés dans ma pratique de médiatrice scolaire.

Caractéristiques d'une mauvaise dynamique de groupe	-	-/+	+	Caractéristiques d'une bonne dynamique de groupe
Un manque de savoir-vivre qui se traduit par de l'impolitesse, du bruit, de l'irrespect				Une solidarité et une entraide entre les élèves qui se traduit par de la politesse, de l'écoute. Les règles posées sont globalement respectées
Un manque de buts qui se traduit par une faible participation, une passivité				Un but commun à tous qui se traduit par de la motivation, de la curiosité
Les meneurs dominent la classe, ce qui se traduit par une peur latente, un effacement de certains élèves. Sentiment que l'expression n'est pas libre				Leader positif L'absence d'une emprise négative de leaders sur la classe
Un niveau faible de la classe qui se traduit par un décrochage, par des bavardages				Les élèves sont investis, travaillent dans le calme
Groupe qui n'a pas de « limite » : difficulté à revenir au calme, une dérive des discussions, déplacement nombreux etc.				Mise au travail après un temps de rire p. ex.
Contraintes dans la formation de petits groupes (inimitié, liés aux capacités de qui travaille avec qui				Les groupes peuvent être formés librement
Classe passive qui se traduit par l'attente des corrections, par un manque d'investissement, par l'oubli de matériels et le fait que tout passe par l'enseignant				Prise d'initiative au service du groupe Une bonne entente entre les élèves : ils se connaissent bien
L'enseignant ne peut pas s'absenter, ne serait-ce que qq minutes				Lorsque l'enseignant sort de la classe, les élèves poursuivent leurs tâches
Régulièrement (presque chaque jour) les élèves arrivent avec des conflits à gérer				En général, les élèves reviennent calmement de la récréation. (max 1 à 2 fois/semaine l'un ou l'autre a qqch à dire)
Toutes ces caractéristiques se traduisent par un « flicage » permanent de l'enseignant				Une bonne communication et un sentiment de confiance entre élèves et professeurs

Evaluation du processus

L'évaluation du processus sera réalisée avec le « **schéma des 6 clefs** », outil dramathérapeutique élaboré par Susana Pendzik utilisé aussi pour des séances de groupe.

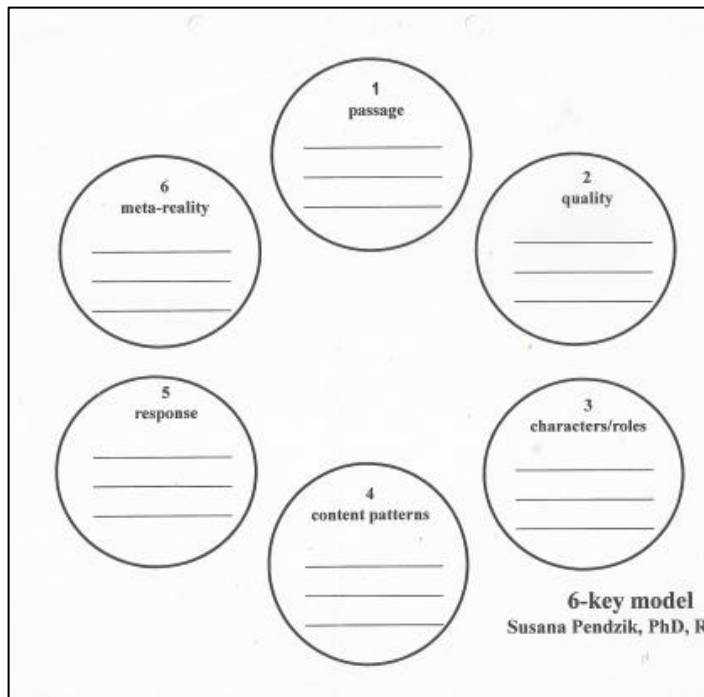


FIGURE 5 : SCHEMA DES 6 CLÉS

- **Passage** : comment le groupe passe de la RO à la RD ? clarté de distinction
- **Qualité de la réalité dramatique** : pauvre-adéquate-bonne-très bonne-excellente en termes d'engagement et d'investissement
- **Rôles** (RD) : quels sont les rôles joués par quels élèves, développement et évolution du rôle, relations entre les élèves dans la RD,
- **Contenu** (RD) : thèmes et problématiques qui apparaissent, quel élève amène quel thème, fréquence d'apparition, répertoire émotionnel
- **Réponse** : de retour dans la réalité ordinaire, que se passe-t-il ? modification des interactions, retour verbal. Etat du groupe (calme -...- agité)
- **Méta-réalité** : ressentis, impressions des thérapeutes, questionnement

En fonction des observations et de l'évolution de la dynamique, le contenu de chaque séance sera affiné et réajusté. Le bilan tiendra compte de l'ensemble des observations.

4.2 COMMUNICATION

Lors de la réalisation du projet, le défi de communication sera d'être à l'écoute des besoins, des demandes, des ressentis de l'enseignant. Personne clef, il sera le relais entre la classe et nous.

Suite à notre intervention l'enseignant poursuit son enseignement.

C'est un processus. Il n'y a pas donc pas lieu de faire un bilan après chaque séance. Pour que l'enseignant puisse adopter la juste distance par rapport aux retours et aux réactions de ses élèves durant la suite de la journée et de la semaine, il aura peut-être besoin d'un échange sur ce qui s'est passé.

Comme l'illustre à merveille l'histoire à la page suivante, il y a lieu de parler de ce qui est utile et avoir en tête que c'est un processus et que l'on peut faire confiance à ce processus. Une proposition pour l'enseignant et de lui suggérer de répondre brièvement à quelques questions, par mail ou selon sa convenance.

-
- Ce qui vous a étonné :
 - Ressenti général (comment vous êtes-vous senti ?.....)
 - Ce qui vous a dérangé, que vous avez trouvé étrange ou bizarre
 - Autre chose ? / demande ou remarque pour la séance suivante ?.....
-

Durant la mise en œuvre du processus, s'il y a un évènement particulier, il y a aura lieu d'avertir les supérieurs hiérarchiques, soit le directeur des mesures SED et/ou le RE. C'est l'enseignant qui aura le rôle de relais auprès du RE. En dernier recours, en cas de situation exceptionnelle, c'est l'inspection qui devra être informé.

S'il devait y avoir une situation qui nécessite un contact avec les parents, nous jugerons en fonction de la situation quelle personne est la plus à même de le faire.

Le temps de clôture de la séance est un temps pour déposer, pour dire. Notre rôle à ce moment-là est de vérifier l'état du groupe et l'état individuel. Il est imaginable qu'un ou l'autre enfant vive un moment plus difficile et que son retour en classe nécessite une information à l'enseignant concerné (si c'est un enseignant différent de celui présent durant la séance). Là aussi, nous jugerons la nature de l'information à donner en tenant compte du besoin exprimé par l'élève.



Les trois tamis

Un jour un homme vint trouver le philosophe, Socrate et lui dit :

- Ecoute, Socrate, il faut que je te raconte comment ton ami s'est conduit.
- Je t'arrête tout de suite, répondit Socrate. As-tu songé à passer ce que tu as à me dire au travers des 3 tamis ?

Et comme l'homme le regardait d'un air perplexe, il ajouta :

- Oui, avant de parler, il faut toujours passer ce qu'on a à dire au travers des trois tamis. Voyons un peu ! Le premier tamis est celui de la vérité. As-tu vérifié que ce que tu as à me dire est parfaitement exact ?
- Non, je l'ai entendu raconter et...
- Bien ! mais je suppose que tu l'as au moins fait passer au travers du second tamis, qui est celui de la bonté. Ce que tu désires me raconter, est-ce au moins quelque chose de bon ?

L'homme hésita, puis répondit :

- Non ce n'est malheureusement pas quelque chose de bon, au contraire...

Hum ! dit le philosophe. Voyons tout de même le troisième tamis. Est-il utile de me raconter ce que tu as envie de me dire ?

- Utile ? pas exactement...
- Alors, n'en parlons plus ! dit Socrate. Si ce que tu as à me dire n'est ni vrai, ni bon, ni utile, je préfère l'ignorer. Et je te conseille même d'oublier.

5. PERSPECTIVES

5.1 RISQUES ET CHANCES

Les risques liés au projet

La connaissance et la prise en considération des risques m'ont permis de mettre en place en amont les démarches nécessaires ainsi que d'approfondir la réflexion. Ainsi les chances de réussite seront augmentées.

Il y a le risque que ce projet ne soit pas accepté pour des raisons de coûts trop élevés.

Partant du principe que l'institution scolaire croie à ce projet sous forme d'un projet pilote ou d'un mandat, et que nous sommes engagées, voici une liste non exhaustive des risques lors de sa mise en œuvre :

A tous les niveaux, il y a le risque de l'incompréhension d'une démarche art-thérapeutique dans une classe, puisque le terme « thérapie » soulève très vite des craintes dans le milieu scolaire.

Les élèves :

- résistance chez un ou plusieurs élèves
- réaction émotionnelle forte (colère, tristesse, ...) chez un élève ou un groupe d'élèves
- situation de crise avec un élève ou un groupe d'élève ou la classe
- une structure fait ressortir chez un élève une problématique individuelle
- un ou plusieurs élèves montrent ou expriment un mal-être ou une insatisfaction en cours ou au terme du projet
- problème de comportement suffisamment conséquent chez un élève pour que le déroulement du projet soit entravé
- Il n'y a pas suffisamment d'élaboration thérapeutique au niveau de l'élève ce qui fait qu'il n'y a pas de changement dans le fonctionnement psychique de celui-ci. Les changements ne sont pas inscrits dans la durée

La classe :

- la démarche « ne prend pas », il y a des résistances chez un élève ou un groupe
- aucune amélioration visible dans la dynamique de classe
- péjoration du climat de classe

L'équipe enseignante (de la classe) :

- peur de l'enseignant de se mettre en jeu ou mauvaise compréhension de son rôle
- un enseignant n'adhère pas à la démarche
- la collaboration devient difficile avec l'enseignant. Il n'adhère plus à la démarche
- demande d'interruption du projet dans la classe
- des résonances chez l'enseignant font ressurgir une problématique personnelle

L'établissement et du RE :

- incompréhension ou désaccord de la part du RE au sujet de l'orientation que prend le projet
- le projet met en lumière certaines failles dans la gestion de l'établissement
- la démarche entreprise avec la classe a des répercussions sur l'ensemble de l'établissement
- incompréhension des autres enseignants de l'établissement sur le sens de la mise en place d'un projet art-thérapeutique dans telle ou telle classe

Les parents :

- incompréhension de la démarche
- réactions suite à des « retours » de leur enfant
- plaintes ou remarques des parents
- compréhension erronée du projet (p ex les enfants s'amuse en classe, ils n'apprennent pas)

L'institution scolaire :

- projet trop ambitieux ou ne correspondant pas à ce que l'école souhaite actuellement
- non-compréhension de l'utilisation de l'outil théâtre

Dans la mise en œuvre de ce projet, il y a des risques liés aux divers enjeux de collaboration avec tous les acteurs du projet qui pourrait découler du fait que ce projet s'essouffle ou ne soit pas reconduit. Il n'y a de mon point de vue pas de risque de potentiel conflit entre les parties impliquées. Il y a des risques de désaccords à un moment ou à un autre soit avec le mandataire du projet soit avec les différents acteurs. Il y aura lieu de nommer les différends et de trouver un consensus.

L'énumération des risques met en évidence

- l'importance de la clarification et de l'élaboration de la demande (type de classe, démarches précédentes, objectifs etc)
- l'importance capitale de la présentation du projet et de la compréhension du rôle par chacun des acteurs. Les chances de réussite y sont étroitement liées.

Notre responsabilité en amont est tout d'abord de sentir ce que l'on peut proposer ou pas. Malgré cela nous ne sommes pas à l'abri d'une réaction forte de l'un ou l'autre élève ou d'un groupe d'élèves. Le filet est la présence de l'enseignant, la communication au RE, et si nous jugeons utile, la communication avec les parents suite à une séance.

Le plus grand risque est que le projet ne soit pas mis en œuvre ou ne soit pas reconduit après une phase pilote, dans ce cas il aura permis la réflexion en lien avec ma pratique et mon identité de dramathérapeute.

Les chances liées au projet

Le fait que nous avons, Delphine Tschopp et moi-même un pied dans le système, augmente les chances de réalisation.

Les chances liées au projet dépendent à mon avis essentiellement de l'adhésion de l'enseignant, personne clef, à cette démarche inhabituelle. Il doit y voir une occasion et un gain à travailler avec ce type d'outils, prendre la mesure des bénéfices secondaires et avoir des attentes correspondantes au projet.

Liée aux chances de réussite, il y a une question essentielle qui émerge à propos des critères de réussite. Est-ce que ce sera le fait :

- que l'enseignant pourra travailler devant des élèves calmes et attentifs ?
- que la direction de l'établissement n'entendra plus parler de tel ou tel élève ?
- qu'il y aura une modification significative du sentiment de bien-être chez les élèves ?

Ces questions restent ouvertes sachant qu'un projet tel que celui-ci peut avoir des répercussions individuelles à plus long terme. Les graines semées germeront plus tard.

5.2 MISE EN VALEUR DES ACQUIS

Ce que j'aurai acquis en élaborant un tel projet pourra être transposé dans d'autres établissements. Ce projet pourrait s'insérer dans d'autres structures (école spécialisée : Centre scolaire de Villart-Vert à Villars-sur-Glâne ou à Estavayer-le-lac) ou dans des classes ordinaires mais avec des financements différents (investissement par les communes p. ex).

Dans la mise en valeur des acquis, je vois aussi la façon dont je vais œuvrer pour que ce projet puisse perdurer p. ex recueillir des témoignages d'élèves, faire des photos d'activité groupales, nommer les compétences qui peuvent potentiellement être développées, documenter, amener des éclairages théoriques sur le travail mené avec les élèves.

L'enseignant présent durant la durée du projet acquerra des compétences qu'il pourra transposer dans d'autres situations.

Comme prolongement, il serait envisageable qu'il y ait des dramathérapeutes ou des art-thérapeutes spécialisés dans le drame et la parole engagés par les mesures SED, ou une collaboration avec des médiateurs pour la prise en charge de groupe.

5.3 RÉFLEXION

L'étude de ce projet montre qu'il est réalisable et qu'il répond à une demande. Il n'existe actuellement pas dans le paysage scolaire fribourgeois. Cependant, il ne pourra pas démarrer sans l'aval de la structure.

Les forces de ce projet en quelques points :

- C'est un projet qui s'adresse à tous. Il inclut aussi les enfants d'autres cultures et peut ouvrir des perspectives chez des enfants qui n'ont pas accès à ce genre de démarches.
- Les compétences et les expériences professionnelles de Delphine Tschopp (master en éducation spécialisée et en pédagogie spécialisée ainsi qu'un parcours artistique) et de moi-même, (conteuse, médiatrice scolaire et dramathérapeute) sont complémentaires et amèneront des regards différents.
- Ce projet amènera de la respiration, de la surprise, peut-être de l'étonnement, il mettra en lumière des compétences peu ou pas reconnues chez certains enfants par le fait que l'expression portera sur des canaux de communication inhabituels dans le milieu scolaire. Il se peut que les enfants dit hypersensibles ou des enfants « moins adaptés » au fonctionnement habituel de l'école vivront un temps où certaines de leurs compétences ou capacités seront mises en valeur.

Les faiblesses :

- La durée relativement courte du processus
- L'illusion qu'il peut donner car tout ne va pas être miraculeusement réglé en 6 séances de groupe
- Les diverses grilles devront être affinées au fur et à mesure
- Cette approche ne remplace pas les suivis individuels en psychologie, logopédie, psychomotricité, ou autre suivi en privé.
- Impossibilité d'expliquer exactement le contenu en début de processus. Le contenu sera construit au fil des séances en fonction de ce qui se passe.
- Ce qui se passera dans les groupes n'est pas prévisible. Au vu des enjeux complexes présents dans une démarche thérapeutique de groupe, on ne peut garantir « la réussite ».

5.4 REMARQUES ET QUESTIONS

Démarches non abouties

De façon informelle, j'ai eu des échanges concernant ce projet avec différents acteurs de l'école (enseignants, médiateurs, responsables d'établissement, parents). Un questionnaire ciblé aurait amené sans doute d'autres éclairages mais au vu de l'avancement et du temps à disposition pour l'élaboration du projet, j'ai fait le choix momentanément de renoncer.

Documents à produire

- Fiche d'évaluation pour les élèves (échelle de Cantril) illustrée et adaptée au niveau de la classe
- Lettre adressée aux parents
- Communication aux autres intervenants (mode à définir : oral, lettre, mail)

Lieu de travail

Certains établissements disposent de locaux autres que les salles de classes. Il y aura lieu de considérer les avantages et inconvénients des différents espaces disponibles.

- Dans la salle de classe : C'est dans ce lieu que des changements sont souhaités. Cependant l'espace est souvent trop restreint. Parfois des aménagements (déplacements de pupitres) sont envisageables. Tenir compte de l'aspect contraignant.
- Dans un autre salle : si l'établissement dispose d'une salle, il est plus confortable au niveau logistique de pouvoir en bénéficier, ainsi l'espace de la réalité dramatique est plus facilement délimitable. S'il s'agit de la salle de sport, elle n'est pas appropriée à moins de pouvoir scinder l'espace. Il manque un aspect contenant.

Il y aura lieu de trouver avec l'équipe pédagogique la meilleure solution possible.

Costumes et/ou accessoires

Nous investissons sans doute dans des tissus et quelques accessoires en fonction du budget.

La mise en œuvre du projet soulèvera sans doute encore d'autres remarques et questions qui amèneront des ajustements.

Ouverture et perspectives

Et si ce projet était présenté aux inspecteurs scolaires, aux médiateurs scolaires, quotidiennement confrontés à des situations et à toutes les directions d'école ?

Et si un jour des projets utilisant l'art, l'expression étaient implantés dans les écoles tout simplement pour développer l'état de bien-être, et outiller les élèves pour développer leurs compétences relationnelles et communicationnelles ?

Selon sa personnalité, son histoire, sa capacité de symbolisation, ses perceptions chacun a dans un projet tel que celui-là l'opportunité de prendre ce qui lui convient. L'histoire suivante illustre cela.



L'éléphant de Bagdad

Des voyageurs venant d'Inde avaient amené un éléphant à Bagdad, et l'on avait parqué la bête dans une étable obscure. La population, désireuse de savoir à quoi ressemblait un tel animal, se précipita dans l'étable. Ne pouvant le voir avec leurs yeux, les visiteurs tâtèrent l'animal avec leurs mains. L'un d'eux toucha la trompe et dit :

- Cet animal ressemble à un très gros tuyau !

Un autre qui lui touchait les oreilles s'écria :

- On dirait plutôt un éventail !

Un troisième qui lui caressait une patte s'exclama :

- Mais non, ce que l'on appelle un éléphant est semblable à une grosse colonne !

Et chacun d'eux décrivait l'éléphant à sa manière, suivant la partie du corps qu'il touchait.

Mais s'il avait eu une chandelle, leurs avis n'auraient sans doute pas concordé pour autant. Car nos yeux nous trompent aussi souvent que le bout des doigts

D'après le poète mystique persan Rûmi (1207- 1273) fondateur de l'ordre des derviches tourneurs

Conclusion

Tout au long de la rédaction de ce travail, j'ai senti l'enthousiasme s'accroître et les nombreux échanges que j'ai eus avec différents acteurs de l'école m'ont convaincue du bien-fondé de ce projet.

Est-ce un « pansement » supplémentaire sur les symptômes présentés par le système scolaire ? Oui peut-être, mais un pansement avec un onguent qui soigne, qui amène du mouvement à l'intérieur, qui touche l'Être.

« L'école en Eventail » sera à adapter en fonction des différents contextes et prendra la forme qui répondra au mieux aux demandes des établissements.

Il correspond à un mandat des mesures SED puisqu'il s'adresse aux établissements demandeurs de soutien pour les difficultés rencontrées au sein des classes. Il a pour particularité d'intervenir avec le groupe-classe au moyen du théâtre, outil d'expression thérapeutique.

Sa volonté est de prendre soin de tous, sans s'attarder sur les étiquettes ou les diagnostics donnés, tout en considérant les différences. Il permet également le lien avec tous les acteurs de l'école (enseignants, élèves, parents...).

Je pense sincèrement que des interventions mêlant l'expression théâtrale et le vivre ensemble permettront d'augmenter le bien-être des élèves, des enseignants et que les effets s'en ressentiront sur l'implication scolaire des élèves.

Ce projet a mûri tout au long d'une année scolaire. Il a été présenté au directeur des mesures SED récemment et a reçu l'aval de celui-ci pour sa mise en œuvre sous forme de projet pilote durant l'année scolaire 2019-2020.

Delphine Tschopp rejoindra le projet dès sa mise en œuvre en novembre 2019.

6. ANNEXES

6.1 ARTICLE PARU DANS LA LIBERTÉ (QUOTIDIEN FRIBOURGEOIS)

8.05.2019

La digue du respect se rompt : agressions, insultes ou violences psychologiques inquiètent la profession

PIERRE-ANDRÉ SIEBER

Ecole obligatoire : Professeur expérimenté du niveau secondaire de l'école obligatoire, Paul* se souviendra longtemps de ce jeudi précédant les vacances de Pâques. Au Cycle d'orientation (CO) de Jolimont, à Fribourg, le quinquagénaire s'apprête à donner son cours lorsqu'une de ses élèves, suspendue pour raison disciplinaire, veut entrer dans sa classe. Il s'y oppose. Mal lui en prend: costarde, l'adolescente frappe son contradicteur. Il perd l'équilibre et se retrouve au sol. Son assaillante continue à le rouer de coups, le blessant au front.

La classe finit par maîtriser la jeune fille. Le professeur réussit à prendre la fuite. Il alerte la direction du CO. Le directeur recueille l'enseignant blessé, un adjoint se charge de l'adolescente. Le foyer où elle réside en tant que mineure non accompagnée (réfugiée) est averti. Voilà une «baston», très éloignée du *Cercle des poètes disparus*, ce film qui a suscité tant de vocations d'enseignants. (...)

Dégradation du respect

Simple fait divers ou signal d'alerte de la dégradation des rapports entre enseignants et élèves?

L'école en question en est au troisième cas de violence physique contre un prof mais celui-ci dépasse tous les autres. Le directeur dit observer des signaux alarmants: il s'est fait insulter par un élève, le même qui a menacé de mort un enseignant de son école...

Le CO fribourgeois n'a pas le monopole de ce genre de faits. Renseignements pris en Suisse romande: enseignants, directeurs et chefs de service font état de situations à la limite de l'empoignade, de la violence physique et verbale.

«Seuls 3 à 5% des élèves posent des problèmes liés à l'incivilité ou la violence», relativise Stéphane Mettler. Mais dans la minorité qui dysfonctionne, plus de la moitié des cas sont très problématiques. Sur cette catégorie d'élèves, suspensions et déplacements sont parfois sans effet. Au bout du compte, le potache ingérable doit être repris en classe.

Elle n'en peut plus

Ce genre d'élève met la pression sur l'enseignant. Parfois trop. «J'ai 20 ans de métier et je n'en peux plus», confie Julia qui travaille dans le Jura. «Depuis un mois et demi, je suis partiellement à l'arrêt à la suite d'une série d'incidents en classe.» Elle se souvient très bien de la journée où elle s'est dit que ce n'était plus possible. «J'avais demandé à un élève de ramasser un papier par terre. Il m'a dit qu'il n'obéirait pas. Il est devenu menaçant et a bondi hors de la classe. Pour le contraindre, j'aurais dû m'interposer au risque de me faire renverser! Ça a fichu ma motivation en l'air.»

Certains durs à cuire ne redoutent ni la sanction du maître ou du directeur ni la venue des gendarmes! «Ces élèves-là ont beaucoup de peine à gérer le rapport à l'autorité», témoigne Claudio Germana, enseignant dans le Jura. «Des mesures éducatives qui suffisaient il y a 10 ans ne marchent plus aujourd'hui.» Le respect se perd et la rupture de cette digue de protection met le maître en difficulté. «Ces situations pèsent psychologiquement même si toutes ne vont pas jusqu'à l'affrontement physique», abonde Francesca Marchesini, présidente de la Société pédagogique genevoise (SPG). Gérer ces violences épuise les enseignants et provoque des dégâts psychologiques graves: perte du sommeil et grandes souffrances.

Et les aides? «Les mesures d'accompagnement existent mais il faut parfois attendre 9 semaines avant leur mise en œuvre», et avoir complété une documentation qui fait au total 60 pages! observe Francesca Marchesini. Le canton de Genève ne dispose toutefois pas de classes relais comme à Fribourg ou Neuchâtel qui permettent de déplacer l'élève qu'on ne peut plus gérer dans une classe traditionnelle.» Une lacune, mais lorsque l'élève se soustrait à toute contrainte, comme dans le cas fribourgeois, l'école se retrouve dans une impasse.

6.2 LOI SUR LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE

du 09.09.2014, en vigueur depuis le 01.08.2015 Version actuelle en vigueur depuis le 01.07.2018 (Date d'adoption : 17.11.2017)

EXTRAITS

1 Dispositions générales

Art. 2

Finalités de l'école

1

L'école assume une mission globale et générale de formation et de socialisation qui comprend des tâches d'enseignement et d'éducation. Elle seconde les parents dans leur responsabilité éducative.

Art. 3

Buts de l'école

1

L'école amène les élèves à développer au mieux leurs potentialités.

2

A cette fin, l'école assure l'acquisition des connaissances et des compétences fondamentales définies par les plans d'études, ainsi que d'une identité culturelle basée sur les valeurs universelles d'égalité, d'équité, de justice, de liberté et de responsabilité.

3

L'école favorise chez l'élève le développement d'une personnalité autonome ainsi que l'acquisition de compétences sociales et du sens des responsabilités vis-à-vis de lui-même ou elle-même, d'autrui, de la société, de l'environnement et des générations futures.

5

L'école permet à chaque élève d'accéder, au terme de la scolarité obligatoire, aux filières de formation post-obligatoires, de s'intégrer dans la société, de s'insérer dans la vie professionnelle et de vivre en harmonie avec lui-même ou elle-même et autrui.

Art. 4

Qualité du climat scolaire

1

L'école porte une attention particulière à la qualité du climat scolaire. Elle s'efforce d'instaurer et d'entretenir les meilleures conditions d'étude afin de garantir la qualité des apprentissages des élèves et de soutenir l'engagement du corps enseignant.

2

A cette fin, les établissements scolaires bénéficient du concours de différents dispositifs, dont les modalités et les conditions sont fixées par la Direction compétente en matière d'enseignement obligatoire (ci-après: la Direction).

2 Fonctionnement général de l'école

Art. 24

Projets pédagogiques

1

Afin d'améliorer la qualité de l'école et de garantir son adaptation à l'évolution de la société, la Direction peut autoriser ou mettre en œuvre des projets pédagogiques destinés notamment à expérimenter des moyens d'enseignement, des méthodes ou des structures scolaires. Le projet doit être limité dans le temps, suivi et évalué.

2

Lorsqu'un projet déroge à des dispositions réglementaires, l'autorisation préalable du Conseil d'Etat est requise. Celui-ci en détermine alors le but, le contenu, le champ d'application, la durée ainsi que les modalités d'évaluation.

3 Parents

Art. 30

Collaboration entre l'école et les parents

1

Les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant. Ils collaborent avec l'école dans sa tâche pédagogique, **et l'école seconde les parents dans leur action éducative.**

4 Elèves

Art. 35

Mesures de soutien

1

L'école aide et soutient les élèves présentant des besoins scolaires particuliers par des mesures pédagogiques appropriées, individuelles **ou collectives**, ou par une organisation particulière de l'enseignement.

3

Les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, cela dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'élève concerné-e et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires.

4

L'école collabore avec les autorités de protection de l'enfant lorsque le développement de celui-ci ou de celle-ci paraît menacé.

5

Le Conseil d'Etat édicte des dispositions sur les mesures de soutien, la compétence et la procédure d'octroi.

6 Autorités scolaires

Art. 51

Direction d'établissement – Fonction

1

Le ou la responsable d'établissement primaire et le directeur ou la directrice sont responsables de l'organisation, du fonctionnement et de la gestion administrative et pédagogique de leur établissement, **de la conduite du personnel, de la qualité de l'enseignement et de l'éducation** ainsi que de la collaboration avec les partenaires de l'école auprès desquels ils représentent l'établissement.

2

Ils dirigent leur établissement conformément aux principes énoncés dans la présente loi et au descriptif de fonction approuvé par le Conseil d'Etat.

3

Ils portent une attention particulière à la qualité du climat régnant au sein de l'établissement et au bien-être des personnes qui y travaillent. Le cas échéant, ils aplanissent les difficultés qui peuvent surgir.

Art. 53

Inspectorat scolaire – Fonction

1

L'inspecteur ou l'inspectrice scolaire est responsable, dans son arrondissement et dans le cadre des orientations décidées par les autorités cantonales, de la qualité du fonctionnement des établissements et de la formation qui y est dispensée ainsi que du développement de l'école dans ses aspects pédagogiques, didactiques, éducatifs et organisationnels.

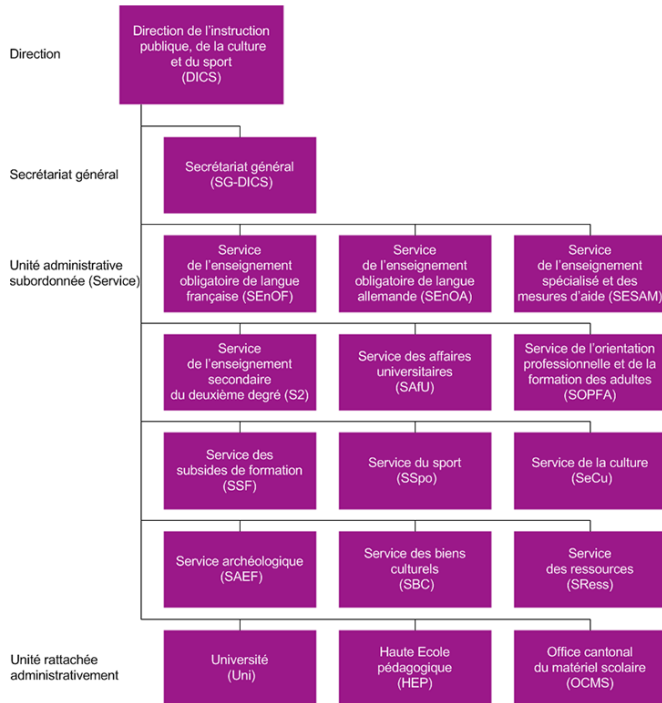
2

Il ou elle accomplit sa mission conformément aux principes énoncés dans la présente loi et au descriptif de fonction approuvé par le Conseil d'Etat.

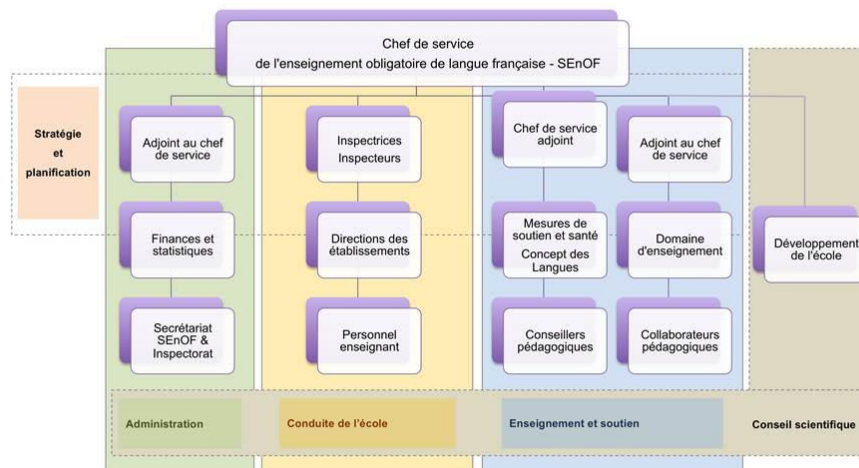
Source :

https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1

6.3 ORGANIGRAMME DE LA DICS (DIRECTION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, DE LA CULTURE ET DU SPORT) ET DU SENOF (SERVICE ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE DE LANGUE FRANÇAISE)



Organigramme



Source :

<https://fr.ch/dics/institutions-et-droits-politiques/gouvernement-et-administration/organigramme-de-la-dics#gallery>

<https://fr.ch/senof/formation-et-ecoles/4-15-ans/organigramme-du-senof#gallery>

6.4 MÉDIATION SCOLAIRE

Un climat scolaire positif renvoie à la qualité de vie au sein de l'établissement, caractérisée notamment par un sentiment de sécurité et de confiance ainsi que d'appartenance et d'adhésion aux normes et valeurs collectives. Les élèves sont particulièrement sensibles au climat d'école. La façon dont ils le vivent a une influence démontrée sur leurs comportements, leur adaptation et le bon déroulement de leurs apprentissages.

Un bon climat d'établissement ou de classe a une influence sur la qualité des apprentissages et sur la qualité de vie à l'école. C'est pourquoi les établissements scolaires mettent en œuvre divers projets favorisant le bien vivre ensemble : prévention de la violence, chartes et règlement de vie en commun. En cohérence avec l'Éducation à la citoyenneté, ces actions permettent à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives.

Diverses personnes ressources sont à disposition des élèves s'ils ou elles rencontrent des difficultés spécifiques, comme les médiateurs ou médiatrices scolaires et/ou les travailleurs sociaux ou travailleuses sociales en milieu scolaire. Ces personnes ressources écoutent, conseillent et accompagnent les élèves en difficulté sociale, scolaire, personnelle ou familiale. Elles interviennent également dans les situations de conflits interpersonnels en favorisant la mise en place d'un processus coopératif de résolution des conflits. En cas de besoin, elles orientent les élèves vers les services spécialisés de l'aide à l'enfance, à la jeunesse et à la famille.

Le médiateur ou la médiatrice scolaire

La médiation scolaire promeut une culture de la communication par le conseil et l'accompagnement des élèves ou d'adultes (corps enseignant, parents, autres acteurs de l'école) en difficultés relationnelles. Le médiateur ou la médiatrice intervient dans les situations conflictuelles ou des difficultés de communication dans les relations interpersonnelles lorsque les personnes impliquées l'acceptent. Contrairement aux travailleurs sociaux et travailleuses sociales qui sont des professionnels du travail social, les médiateurs et médiatrices sont des enseignants expérimentés ou enseignantes expérimentées qui ont effectué une formation complémentaire en médiation.

Source :

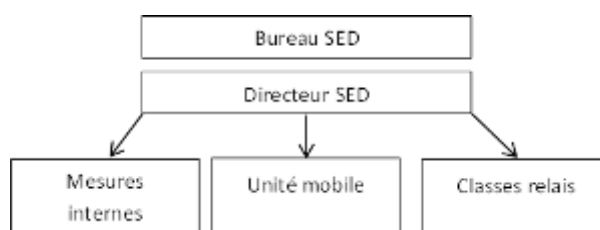
<https://www.fr.ch/dics/formation-et-ecoles/4-15-ans/mediation-et-travail-social-en-milieu-scolaire>

6.5 MESURES SED (SOUTIEN AUX ELÈVES AVEC DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT)

Les écoles se trouvent de plus en plus souvent confrontées à des élèves dont les comportements perturbent les cours, empêchent un enseignement efficace et engendrent une surcharge de travail pour l'enseignant ou l'enseignante. Or l'école est dans l'obligation de favoriser un climat de classe sécurisant et propice aux apprentissages. Des mesures peuvent être mises en place.

Mesures

Afin de faire évoluer positivement des comportements, **individuels ou de groupe**, inadmissibles dans le cadre scolaire en raison de leur violence, de la transgression des règles et du non-respect du cadre éducatif qu'ils constituent, **les mesures suivantes peuvent être prises afin de favoriser l'émergence de comportements positifs.**



Le Bureau SED est constitué de 2 inspecteurs des services de l'enseignement obligatoires, l'un germanophone et l'autre francophone, ainsi que du directeur SED. Le Bureau SED pilote le dispositif SED notamment en décidant de l'utilisation de l'enveloppe budgétaire dévolue aux mesures internes.

Le directeur des mesures SED, M. Marc Arrighi, assume la conduite du dispositif dans son ensemble (mesures internes, unité mobile et classes relais). Il est subordonné aux inspecteurs désignés par les services de l'enseignement obligatoire.

Mesures de soutien internes aux établissements et aux classes

Des mesures de soutien peuvent être accordées par le directeur ou la directrice des mesures SED aux établissements scolaires dans la gestion des élèves présentant des difficultés de comportement. Elles sont mises en œuvre par les directions d'établissement pour renforcer les mesures existantes, ou en organiser d'autres. Elles assurent, sur le site même, la prise en charge et le traitement des situations problématiques dès leur manifestation, avec le soutien des personnes chargées de la médiation ou du travail social en milieu scolaire.

Unité mobile (art. 96 RLS)

L'unité mobile soutient les établissements dans la prévention et la gestion de crises générées par des difficultés importantes de comportement de certain-e-s élèves. Elle intervient à la demande des directions d'établissement et si nécessaire en collaboration avec les autres structures d'aide du milieu socio-éducatif ou médico-social. L'unité mobile est composée de spécialistes dans le domaine des difficultés de comportement. Elle intervient dans les établissements de la scolarité obligatoire.

Classes relais (art. 97 RLS)

L'élève qui présente de graves difficultés de comportement et qui, en dépit du recours aux ressources à la disposition de l'établissement, compromet de manière importante l'enseignement et le climat de la classe ou de l'établissement peut être scolarisé-e en classe relais. Cette mesure doit viser au maintien de l'élève dans un processus de scolarisation ou sa prise en charge ultérieure par d'autres structures. Les classes relais sont composées de professionnel-le-s de

l'éducation. Elles font partie intégrante de l'école obligatoire. Le coût et l'organisation du transport scolaire sont à la charge des communes du cercle scolaire de domicile ou de résidence habituelle de l'élève. Les frais de repas sont à la charge des parents.

Procédure

Lorsqu'un ou une élève présente d'importantes difficultés de comportement, la direction d'établissement met d'abord en œuvre les solutions internes (réunir les informations, assurer un suivi relationnel et social, rencontrer les parents, favoriser le travail en réseau avec la psychologie scolaire et le travail social en milieu scolaire, etc.).

Si une situation persiste ou empire, l'établissement peut faire appel à l'unité mobile. Celle-ci peut également intervenir directement lorsqu'il y a une notion d'urgence dans le traitement de la situation de crise (menace physique ou psychique de la communauté d'un établissement).

Si, en dépit du recours à l'ensemble des ressources à disposition de l'établissement, un ou une élève présente encore des difficultés de comportement, il ou elle peut être placé-e dans une classe relais. La scolarisation est décidée par l'inspecteur ou l'inspectrice scolaire désigné-e par le Service compétent, sur proposition de la direction d'établissement. L'accord des parents pour ce placement est souhaitable mais pas obligatoire.

Source :

<https://www.fr.ch/dics/formation-et-ecoles/4-15-ans/eleves-avec-des-difficultes-de-comportement>
https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/osso/www/files/pdf87/fr_sed_principes_generaux.pdf

6.6 SLPP (SERVICES DE LOGOPÉDIE, PSYCHOLOGIE ET PSYCHOMOTRICITÉ)

Le service de logopédie, psychologie et psychomotricité (SLPP) est proposé aux élèves de la scolarité obligatoire. Ce service a pour objet d'aider les élèves par des examens, des conseils et des mesures de soutien en matière de psychologie et de leur apporter une aide pédagogique par le biais de bilans, de conseils et de thérapie en matière de logopédie et de psychomotricité. Le ou la thérapeute collabore avec les parents, le corps enseignant, le service médico-scolaire et toute personne intervenant auprès de l'élève. Les examens individuels, les mesures de soutien et les traitements sont subordonnés à l'accord des parents.

Logopédie

Le ou la logopédiste s'occupe des difficultés d'origines diverses qui, d'une manière ou d'une autre, entravent le développement de la communication et du langage sur le plan de l'oral et/ou de l'écrit. Il ou elle intervient au niveau de la prévention, de l'évaluation et du traitement des troubles de la communication et du langage.

Psychologie

Le ou la psychologue scolaire intervient pour des problématiques qui peuvent toucher à la fois des aspects relationnels, intellectuels et affectifs de l'enfant. Il ou elle peut également assumer des activités favorisant l'intégration de l'enfant dans sa classe et mettre en place, en collaboration avec l'école, des projets préventifs. De plus, il ou elle intervient auprès des élèves ou de leurs personnes de référence et travaille au sein de réseaux interprofessionnels.

Psychomotricité

Le ou la thérapeute en psychomotricité prend en charge des enfants et des adolescents rencontrant des difficultés sur le plan moteur, comportemental, émotionnel et/ou relationnel. Les manifestations de ces difficultés s'expriment au travers du corps dans la relation à soi et dans l'adaptation à son environnement. Il ou elle intervient au niveau de la prévention et de l'évaluation et sous forme d'entretiens et de thérapie individuelle ou de groupe à médiation corporelle.

Source :

<https://www.fr.ch/dics/formation-et-ecoles/4-15-ans/services-de-logopedie-psychologie-et-psychomotricite>

6.7 EXPÉRIENCE RELATÉE

L'évaluation d'un programme de thérapie par l'art en Angleterre révèle les bienfaits de la création artistique sur les enfants éprouvant des problèmes d'intégration scolaire

L'art-thérapie, ou l'exploitation du potentiel artistique à visée thérapeutique, aiderait les enfants perturbés (troubles de l'apprentissage, de concentration, du comportement, manque de confiance...) à vaincre leurs difficultés, selon une récente étude réalisée par des chercheurs de l'université d'Oxford et publiée en janvier dans le journal *The Arts in Psychotherapy*.

L'équipe de scientifiques s'est penchée sur le compte-rendu d'un programme-test baptisé «*Art Room*»: neuf établissements spécialisés dispersés à travers l'Angleterre qui ont accueilli plus de 10 000 enfants depuis leur inauguration en 2002. Destinées aux élèves de 5 à 16 ans identifiés comme «perturbés et nécessitant un support émotionnel et comportemental» par leurs instituteurs, ces structures procurent aux enfants un environnement créatif et positif à travers lequel ils peuvent «apprendre, s'exprimer et réaliser à travers l'art», explique Melissa Cortina, psychologue et consultante à l'«*Art Room*» d'Oxford, en Angleterre. «Dessin, peinture, danse, théâtre ou encore musique, toutes les formes d'art sont mobilisées au service des enfants», précise-t-elle.

Des questionnaires ont été remis à 169 élèves intégrés au programme et à leurs professeurs, après dix semaines de séances régulières (une à deux fois par semaine). Les enfants ayant pris part à l'expérience d'art-thérapie «ont progressé dans tous les domaines», estiment les enseignants, qui sont 37 % à noter une réduction des difficultés toutes catégories confondues chez leurs élèves. Près de 41 % ont témoigné d'une diminution des problèmes émotionnels, 15 % ont signalé une baisse des problèmes de comportement et 24 % des instituteurs ont constaté une amélioration du comportement des enfants en société.

La confiance, clé de la réussite

Les chercheurs ont également indiqué une baisse remarquable des symptômes de dépression. Au début du programme, 16 élèves (soit 22 % des participants) ont été diagnostiqués comme «dépressifs». Ils n'étaient plus que 4 % au terme de l'expérience.

«Les jeunes avaient aussi nettement plus confiance en eux, assure Melissa Cortina. La clé de la réussite repose sur la démarche créative qui permet aux enfants de retrouver leur assurance. Une fois qu'ils réalisent qu'ils sont capables d'accomplir quelque chose avec succès dans la «*Art Room*», ils reportent leur nouvelle confiance en eux sur l'école et leur vie quotidienne». Les animateurs des «*Art Room*» travaillent sur les capacités d'adaptation sociale des enfants aussi bien que sur leur éducation ou leur rapport à l'autorité. «Le but est de les aider à se sentir à l'aise au sein de la classe afin de contribuer à leur réussite scolaire future», souligne la psychologue.

En France, l'art-thérapie est appliquée par un art-thérapeute qualifié et titulaire d'un diplôme reconnu par l'État mais «cette pratique n'a pas encore reçu d'échos très favorables dans notre pays et c'est dommage», estime Jean-Pierre Royol, docteur en psychologie clinique et président de la Ligue Professionnelle d'Art-Thérapie. Les patients profitant de ce type d'exercice dans l'Hexagone sont majoritairement des personnes de plus de 60 ans, atteintes de la maladie d'Alzheimer ou de la maladie de Parkinson. Ils représentent 49 % du public bénéficiaire, contre 29 % pour les moins de 18 ans, d'après les chiffres d'une enquête nationale réalisée par la faculté de médecine de Tours en 2012.

«C'est dommage car dans le domaine de la prévention de la violence, par exemple, l'art-thérapie peut aider le sujet à cesser de prendre pour cible le corps de l'autre ou le sien, en exprimant ses sentiments néfastes par l'intermédiaire du langage artistique», conclut Jean-Pierre Royol. Une bonne raison de faire entrer l'art à l'école?

Source :

<http://sante.lefigaro.fr/actualite/2015/01/22/23288-art-therapie-creativite-service-eleves-perturbes>

6.8 DESCRIPTION DES CAPACITÉS TRANSVERSALES DU PER

Le PER prend en compte cinq grands champs de *Capacités transversales* qui concernent l'ensemble des domaines de formation. Ce choix définit les contours de diverses aptitudes fondamentales, lesquelles traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité. L'enseignant est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir ces cinq *Capacités transversales*, les deux premières plutôt d'ordre social et les trois dernières plutôt d'ordre individuel :

- La *Collaboration*
- La *Communication*
- Les *Stratégies d'apprentissage*
- La *Pensée créatrice*
- La *Démarche réflexive*

Collaboration : Visées générales de la Capacité

La capacité à **collaborer** est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs.

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- | | |
|-----------------------------------|--|
| Prise en compte de l'autre | <ul style="list-style-type: none">• manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ;• reconnaître son appartenance à une collectivité ;• accueillir l'autre avec ses caractéristiques ;• reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ;• échanger des points de vue ;• entendre et prendre en compte des divergences ;• reconnaître ses valeurs et ses buts ;• se faire confiance ; |
| Connaissance de soi | <ul style="list-style-type: none">• identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ;• exploiter ses forces et surmonter ses limites ;• juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ;• percevoir l'influence du regard des autres ;• manifester de plus en plus d'indépendance |
| Action dans le groupe | <ul style="list-style-type: none">• élaborer ses opinions et ses choix ;• réagir aux faits, aux situations ou aux événements ;• articuler et communiquer son point de vue ;• reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ;• confronter des points de vue et des façons de faire ;• adapter son comportement ;• participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix. |

Communication : Visées générales de la Capacité

La capacité à **communiquer** est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte.

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- | | |
|--------------------------------|---|
| Codification du langage | <ul style="list-style-type: none">• choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires ;• identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique ;• respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés ; |
|--------------------------------|---|

Analyse des ressources	<ul style="list-style-type: none"> • explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune ; • sélectionner les ressources pertinentes ; • recouper les éléments d'information provenant de diverses sources ; • dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes ; • imaginer des utilisations possibles ;
Exploitation des ressources	<ul style="list-style-type: none"> • formuler des questions ; • répondre à des questions à partir des informations recueillies ; • anticiper de nouvelles utilisations ; • réinvestir dans de nouveaux contextes ;
Circulation de l'information	<ul style="list-style-type: none"> • adopter une attitude réceptive ; • analyser les facteurs de réussite de la communication ; • ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.

Stratégies d'apprentissage : Visées générales de la Capacité

La capacité à **développer des stratégies** renvoie à la capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficaces.

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

Gestion d'une tâche	<ul style="list-style-type: none"> • analyser la situation ; • se donner un objectif et les moyens de l'atteindre ; • faire des choix et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités ; • anticiper la marche à suivre ; • effectuer un retour sur les étapes franchies ; • percevoir et analyser les difficultés rencontrées ; • apprendre de ses erreurs ; • persévérer et développer son goût de l'effort ; • percevoir les éléments déterminants du contexte et les liens qui les unissent ;
Acquisition de méthodes de travail	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître les ressemblances avec des situations proches ; • distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir ; • développer, utiliser et exploiter des procédures appropriées ; • dégager les éléments de réussite ; • gérer son matériel, son temps et organiser son travail ; • développer son autonomie ;
Choix et pertinence de la méthode	<ul style="list-style-type: none"> • choisir la méthode adéquate dans l'éventail des possibles ; • justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments ; • analyser le travail accompli en reformulant les étapes et les stratégies mises en œuvre ; • exercer l'autoévaluation ; • reconsidérer son point de vue ; • transférer des modèles, méthodes et notions dans des situations du même type ;
Développement d'une méthode heuristique	<ul style="list-style-type: none"> • émettre des hypothèses ; • générer, inventorier et choisir des pistes de solutions ; • examiner la pertinence des choix.

Pensée créatrice : Visées générales de la Capacité

La capacité à développer une **pensée créatrice** est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation.

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- | | |
|--|--|
| Développement de la pensée divergente | <ul style="list-style-type: none">• varier ses sources d'inspiration ;• tirer parti des changements ;• exprimer ses idées sous de nouvelles formes ;• expérimenter des associations inhabituelles ;• accepter le risque et l'inconnu ;• se libérer des préjugés et des stéréotypes ; |
| Reconnaissance de sa part sensible | <ul style="list-style-type: none">• faire une place au rêve et à l'imaginaire ;• identifier et apprécier les éléments originaux d'une création ;• identifier et exprimer ses émotions ;• harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires ; |
| Concrétisation de l'inventivité | <ul style="list-style-type: none">• tirer parti de ses inspirations, de ses idées ;• s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter ;• faire le choix de stratégies et de techniques inventives ;• se représenter et projeter diverses modalités de réalisation. |

Démarche réflexive : Visées générales de la Capacité

La capacité à développer une démarche réflexive permet de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions ; elle contribue au développement du sens critique.

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- | | |
|--|--|
| Élaboration d'une opinion personnelle | <ul style="list-style-type: none">• cerner la question, l'objet de la réflexion ;• cerner les enjeux de la réflexion ;• identifier les faits et en vérifier l'exactitude ;• mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères ;• explorer différentes options et points de vue ;• adopter une position ;• prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ; |
| Remise en question et décentration de soi | <ul style="list-style-type: none">• renoncer aux idées préconçues ;• comparer son opinion à celle des autres ;• faire une place au doute et à l'ambiguïté ;• reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres ;• comparer les chemins, les procédures et les stratégies utilisées par d'autres• explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants. |

Source :

<https://www.plandetudes.ch/web/quest/capacites-transversales1/>

6.9 ECHELLE DE CONSCIENCE ÉMOTIONNELLE

La conscience émotionnelle est la capacité à ressentir et reconnaître les émotions (les siennes et celles des autres). Cette conscience peut être plus ou moins développée selon les personnes. On peut la représenter sous forme d'échelle :

1. **L'Engourdissement** A ce niveau, il n'y a aucune conscience de l'émotion, ni sur le plan physique, ni sur le plan psychique. Il s'agit d'un état de choc que l'on peut vivre suite à un traumatisme grave (personne ayant frôlé la mort, attentats, témoin de décès brutaux...)

2. **Les Sensations Physiques** A ce stade, les personnes ont conscience des sensations, de l'impact physique des émotions (maux de tête, tachycardie, mains moites, bouffées de chaleur,...) mais pas de l'émotion elle-même. Les personnes se plaignent des symptômes physiques mais elles n'arrivent pas à faire le lien avec un élément affectif.

3. **L'Expérience Primaire** Ici, les personnes ressentent une énergie perturbatrice mais elles ne sont pas capables d'identifier les émotions (Et ce qu'elles vivent de la peur, de la colère, de la culpabilité?) Elles sont bouleversées, elles peuvent dire qu'elles sont émues mais ne peuvent pas définir de quelles émotions il s'agit.

4. **La Différenciation** A ce stade, les personnes sont capables de distinguer les émotions courantes qu'elles ressentent comme la joie, la colère, la peur, la honte,... ainsi que leur intensité. Elles peuvent donc mieux parler de leurs émotions et de ce qu'elles ressentent puisqu'elles sont capables d'identifier ce qu'elles vivent et de le nommer.

5. **L'Empathie** Une fois que l'on est capable d'identifier et de nommer ses propres émotions, on devient également capable de le percevoir chez les autres. Cela resserre les liens et la relation car l'on devient davantage capable de considérer l'autre dans son être, et donc de communiquer, d'échanger, d'écouter son interlocuteur de manière plus adéquate en prenant compte de ses ressentis.

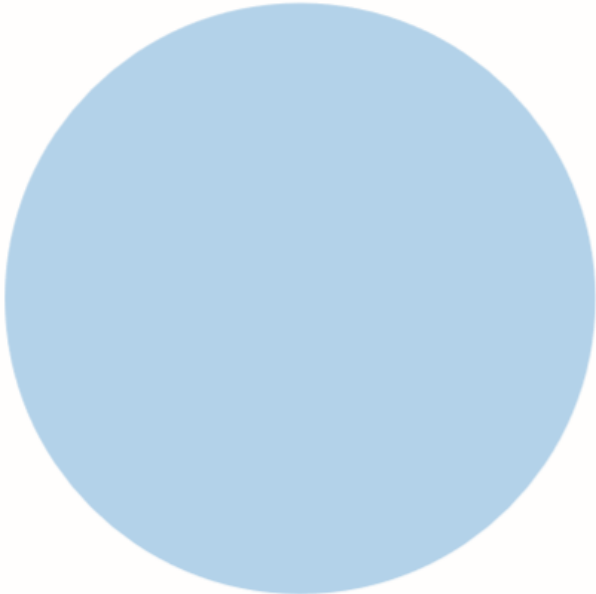
6. **L'Interactivité** A ce niveau, on peut utiliser les émotions pour favoriser les interactions. On regarde les émotions partagées avec les autres avec plus de recul et on cherche davantage à s'entourer de personnes avec qui on partage des émotions comme de la joie, le plaisir, l'humour,... mais aussi, on apprend à accepter les émotions plus désagréables. Par exemple, si son conjoint se met en colère, on regarde et on accepte son émotion pour mieux l'accueillir c'est-à-dire, qu'on lui permet de l'exprimer pour pouvoir passer à autre chose.

Tout le monde peut y arriver, à vous de regarder dans quelle étape vous vous situez et d'apprendre à écouter ce qui se passe en vous, avec le temps vous y parviendrez sûrement !!! En faisant cela, vous apprendrez certainement beaucoup de choses sur vous-même...

Source :

Cet article est un extrait du livre "L'intelligence du cœur" d'Isabelle Filliozat.

6.10 CANEVAS D'ANALYSE DE SITUATION

Arrondissement:	
Établissement:	RE :
Enseignant.e.s titulaire.s:..... Classe: Nb. élèves:.....	
Autres enseignants:	
.....
.....
.....
	

Démarches précédentes:

.....

.....

.....

..... Date:

7. BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

- **BOAL A.** (1996). *Le Théâtre de l'opprimé*. Ed La Découverte, Poche.
- **BRUN Anne dir.** (2012). *Les médiations thérapeutiques*. Ed Eres.
- **CARBALLO J.** (2015). *Art-thérapie : la créativité au service des élèves perturbés*, retrieved 30.01.2019 from : <http://sante.lefigaro.fr/actualite/2015/01/22/23288-art-therapie-creativite-service-eleves-perturbes>.
- **CHAPELIER Jean-Bernard** (2000). *Les psychothérapies de groupe*. Ed Dunod.
- **CHOUVRIER Bernard dir., ROFFAT Didier** (2011). *Introduction aux thérapies de groupe : Groupe, contenance et créativité*. Ed Eres.
- **EVERS Angela** (2015). *Le grand livre de l'art thérapie*. Ed Eyrolles.
- **FILLIOZAT Isabelle.** (2019). *L'intelligence du cœur*. Ed Poche.
- **LECOURT Edith, LUBART Todd dir.** (2017). *Les art-thérapies*. Ed Armand Colin.
- **OREN Galila.** (1995). *La dramathérapie auprès d'enfants qui sont piégés dans leur jeu spontané*. Chapitre issu du livre Jennings, S. Ed dramatherapy with Children and Adolescents. London. Routledge.
- **RODARI G.** (2010). *Grammaire de l'imagination, Introduction à l'art d'inventer des histoires*. Ed Rue du Monde.

CONFÉRENCE :

- **GAUDREAU Nancy.** (Août 2014). *La gestion de classe, composantes et pratiques gagnantes*.

ARTICLE :

- **SIEBER Pierre-André.** (08.05.2019). *La digue du respect se rompt : agressions, insultes ou violences psychologiques inquiètent la profession*. La Liberté.

SITES :

- MOOR Dana, 2017 <https://creg.ac-versailles.fr/la-dynamique-du-groupe-classe> . (consulté en mai 2019).
- <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-economie-2012-3-page-35.htm> . (consulté en mai 2019).
- https://www.francetvinfo.fr/societe/education/harcelement-a-l-ecole/video-le-redoutable-programme-de-la-finlande-contre-le-harcelement-scolaire_3077349.html . (consulté en juin 2019).
- https://bdlf.fr.ch/app/fr/texts_of_law/411.0.1 . (consulté en juillet 2019).
- <https://fr.ch/dics/institutions-et-droits-politiques/gouvernement-et-administration/organigramme-de-la-dics#gallery> . (consulté en août 2019).
- <https://fr.ch/senof/formation-et-ecoles/4-15-ans/organigramme-du-senof#gallery> . (consulté en juillet 2019).
- <https://www.fr.ch/dics/formation-et-ecoles/4-15-ans/mediation-et-travail-social-en-milieu-scolaire> . (consulté en août 2019).
- <https://www.fr.ch/dics/formation-et-ecoles/4-15-ans/eleves-avec-des-difficultes-de-comportement> . (consulté en juillet 2019).
- https://www.fr.ch/sites/default/files/contens/osso/_www/files/pdf87/fr_sed_principes_generaux.pdf . (consulté en mai 2019).
- <https://www.fr.ch/dics/formation-et-ecoles/4-15-ans/services-de-logopedie-psychologie-et-psychomotricite> . (consulté en juillet 2019).
- <http://sante.lefigaro.fr/actualite/2015/01/22/23288-art-therapie-creativite-service-eleves-perturbes>
- <https://www.plandetudes.ch/web/guest/capacites-transversales1/> . (consulté en juillet 2019).

CONTES :

- **LAGAUTRIÈRE Philippe, PIQUEMAL Michel.** (2003). *Les philo-fables*. Ed Albin Michel
- **LAGAUTRIÈRE Philippe, PIQUEMAL Michel.** (2010). *Les philo-fables pour la terre*. Ed. Albin Michel

ILLUSTRATIONS :

- **Figure 1** : Organigramme
Réalisé par Sandra Sturny à partir de ma conception (2019).
- **Figure 2** : Schéma du processus
Réalisé par Sandra Sturny à partir de ma conception (2018).
- **Figure 3** : Développement de la Confiance selon Oren
OREN Galila, illustration tirée de son cours (séminaire 2.12) que j'ai suivi en juin 2014.
- **Figure 4** : Budget
MAURON Elisabeth, doyenne à la HEP Fribourg.
- **Figure 5** : Schéma des 6 clés
PENDZIG Susana, illustration tirée de son cours (séminaire 2.4) que j'ai suivi en septembre 2013.

REMERCIEMENT À :

Delphine Tschopp, pour son enthousiasme à rejoindre ce projet.

Sandra Sturny, graphiste, pour la réalisation des schémas.

Dominique Sauzet, superviseur, pour sa réflexion partagée.

Marc Arrighi, directeur des mesures SED pour son entrée en matière et sa conviction.

Johanne Simonet, pour sa relecture et l'aide à la mise en page.