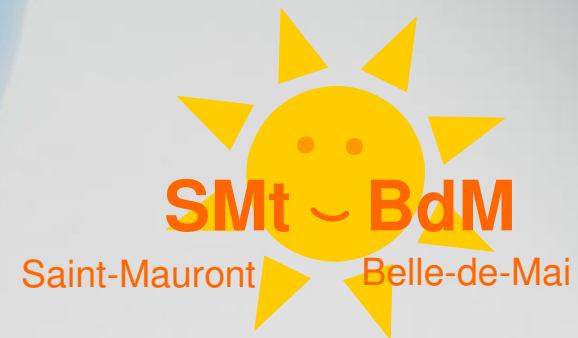


Evaluation du Programme de développement affectif et social (PRODAS) auprès d'enfants en écoles élémentaires



La santé à Saint Mauront Belle-de-Mai : on s'y met tous !

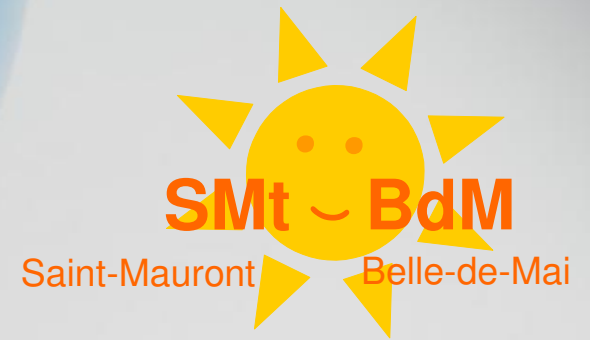
► Résultats de l'évaluation du Programme de Développement Affectif et Social

A.Daguzan¹, E.Jouve¹, S.Gentile¹, R.Sambuc¹, F.Jamet²,
L.Tichané², M.Roussin², A.Tardy²,

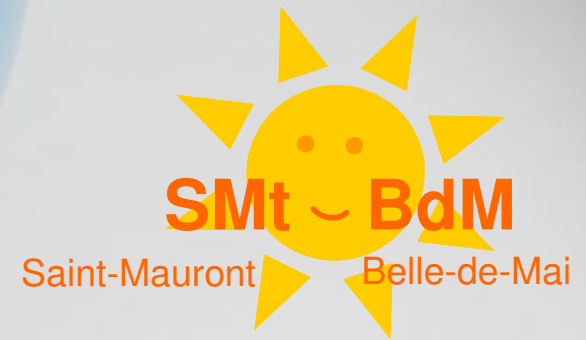


¹ Pôle de santé publique de l'Assistance Publique - Hôpitaux de Marseille, Laboratoire de santé publique, Faculté de médecine de Marseille.

² Mouvement Français pour le Planning Familial des Bouches du Rhône.



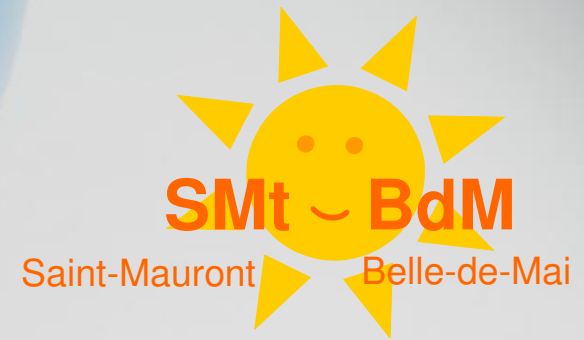
Présentation du programme PRODAS



*« C'est quand même pas facile
pour les enfants
d'exprimer ce qu'ils ont
sur le cœur... »*

(Isia, 5 ans, 1ère année de PRODAS)

Le Programme de Développement Affectif et Social ... en quelques mots:



Programme Québécois élaboré dans les années 80

- Construit, expérimenté et validé à grande échelle au Québec
- Fondé sur le concept de prévenance => approche innovante de la prévention
- Favoriser le bien être, faire perdurer une bonne estime de soi

Travail autour de 3 facteurs de développement affectif et social

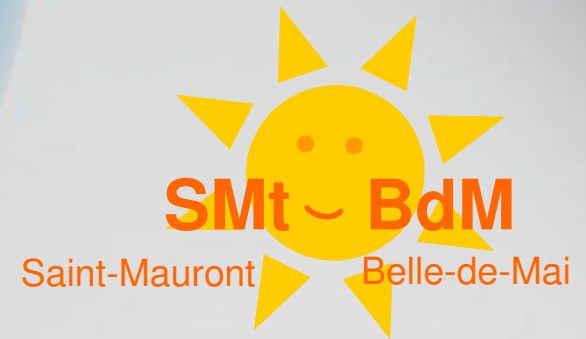
- Conscience de soi
- Réalisation de soi, et donc estime de soi
- Interaction sociale

Effet induit : l'impact sur les adultes

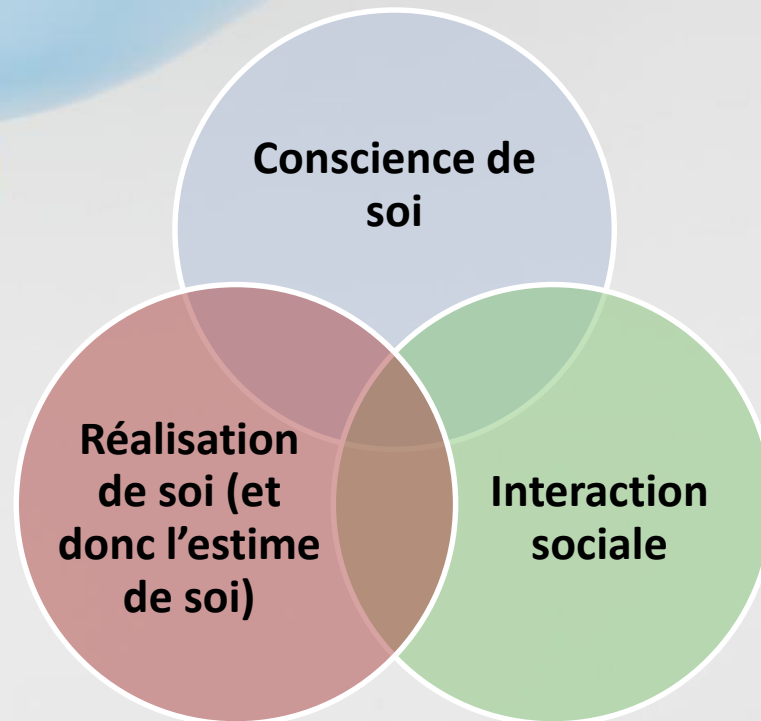
- Changements opérés chez les adultes => « Effet Pygmalion »
- Enseignant peut être un acteur clé de la promotion de la santé

Les outils du PRODAS favorisent l'expression des ressentis permettant de développer la connaissance de soi et favoriser une meilleure relation aux autres

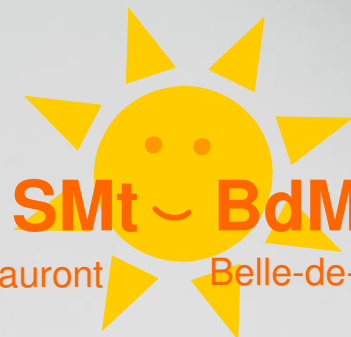
Présentation du programme



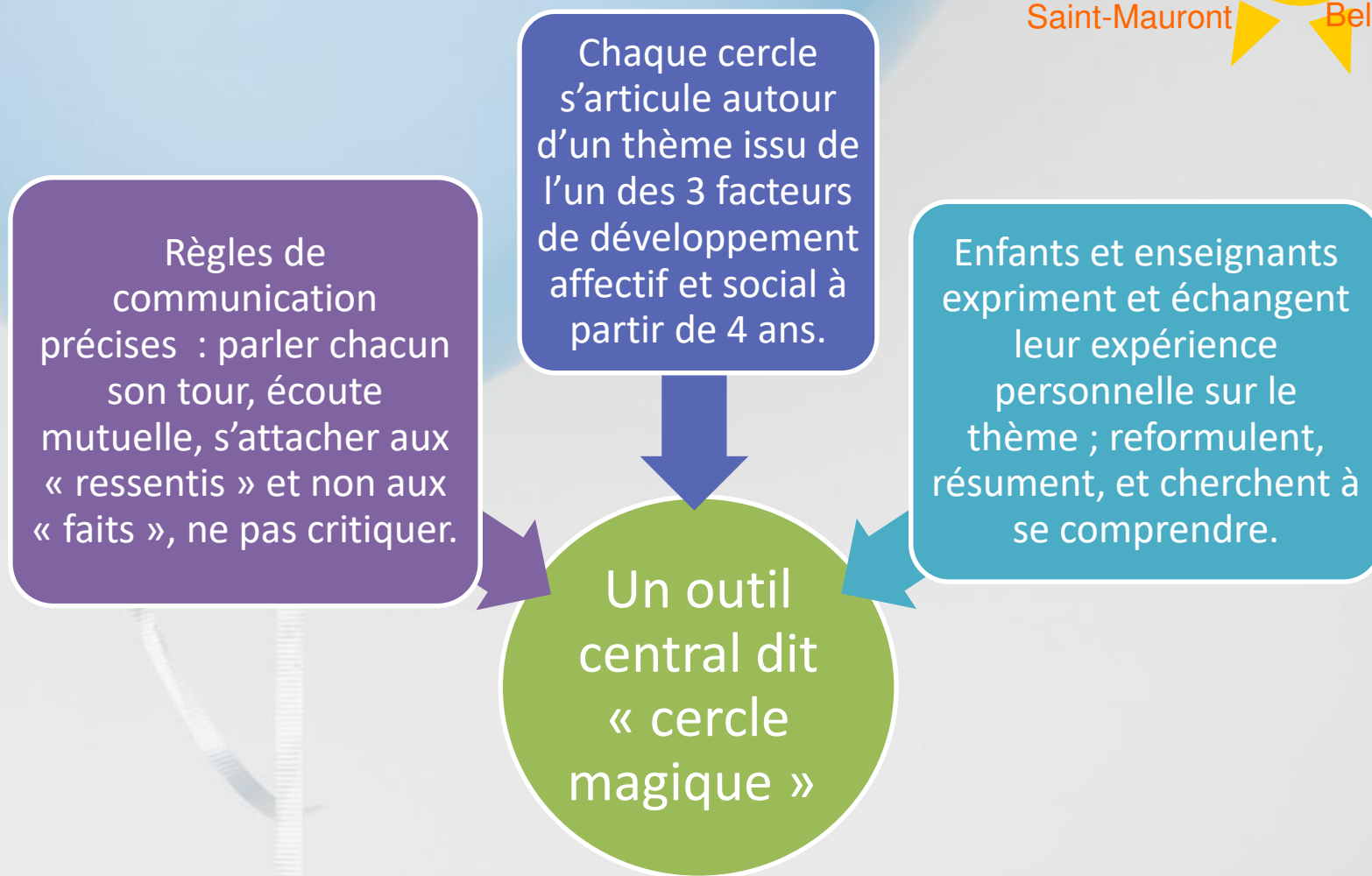
Programme québécois de prévention précoce qui vise à favoriser le bien-être et prévenir les violences en développant les **compétences psychosociales** sur 3 facteurs de développement affectif et social.



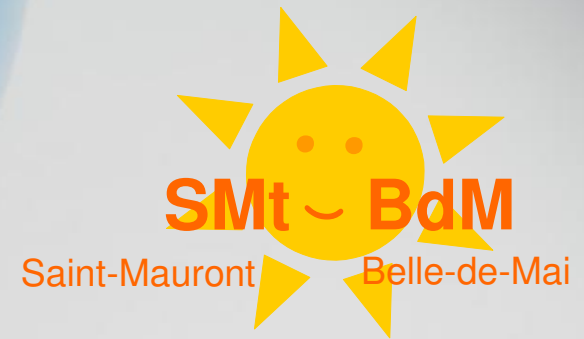
Déroulement du programme à l'école



Saint-Mauront Belle-de-Mai



Adaptation du programme à Marseille



Mise en œuvre au Québec

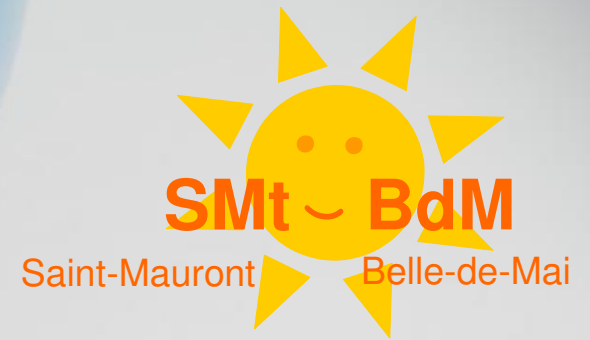
A partir de 4 ans, toute la scolarité et tous les jours

Séances animées par un enseignant formé

les séances ont lieu une fois par jour pendant ½ heure

Adaptation du programme au contexte marseillais depuis 2005

- Partenariat avec l'éducation nationale, sur le temps scolaire
- Expérimentation de la maternelle (MS) à la 5^{ème}, une fois par semaine
- Formation des enseignants volontaires (5 jours et régulations annuelles)
- Co-animation enseignant / Planning Familial puis autonomisation de l'enseignant



L'évaluation

Evaluation du programme à Marseille

Quartiers Saint Mauront Belle de Mai

Evaluation sur la période expérimentale sur les mêmes 3 années scolaires : 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011.

- **Evaluation qui prend en compte le format des cercles en demi-groupes.**
A partir de l'année scolaire 2011-2012, la suppression des postes d'assistant d'éducation a induit une nouvelle adaptation du programme en classe entière, et une nouvelle organisation pédagogique du Planning Familial.
- Demi-groupes scindés en un groupe de « petits parleurs » (enfants s'exprimant peu en classe) et de « gros parleurs » (enfants s'exprimant davantage) pour préserver une homogénéité dans la dynamique d'animation.
 - *Equipe hospitalo-universitaire du pôle de santé publique de l'Assistance Publique - Hôpitaux de Marseille*

Objets d'évaluation et Méthode

Enquête par questionnaire en CE2 sur les enfants ayant bénéficié du PRODAS en 2011 vs ceux n'ayant pas bénéficié du PRODAS en 2010, analyse documentaire des bilans et évaluations du Planning Familial.

Mise en œuvre et implantation du programme

Effets du Prodass chez les enfants

Déroulement et effets du programme perçus par les enseignants

Fiches de suivi et bilans de l'état de l'action remplis par le Planning Familial, tableau de suivi des enseignants formés.

17 Entretiens semi-directifs avec les enseignants, et observation d'échanges de pratique.

Enquête en CE2 avec/sans PRODAS

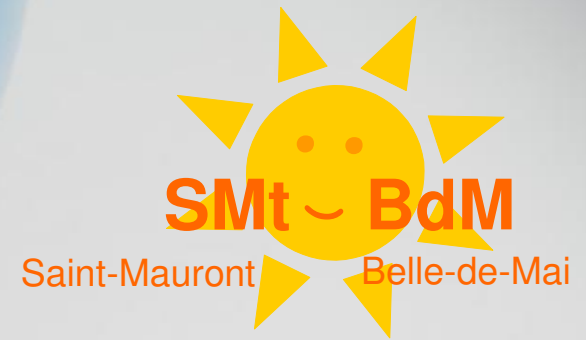
- **17 classes ont été interrogées** dans les 4 écoles participant au programme. **214 questionnaires ont été analysés (100 filles, 109 garçons)** sur les 288 recueillis.
- Utilisation de questionnaires validés mesurant l'estime de soi scolaire, sociale et émotionnelle des élèves d'une part (18 questions), et l'empathie et leurs relations aux émotions d'autre part (16 questions).
- Ces dimensions sont des mesures adéquates pour prédire le bien-être des élèves à l'école, ainsi que pour prédire leur capacité à résoudre des conflits et à adopter des comportements de coopération et de soutien entre eux.

L'hypothèse principale est que **les enfants qui ont bénéficié du programme pendant au moins 2 ans ont un meilleur rapport à leurs émotions, à l'école et à eux-mêmes** que les enfants qui n'ont pas bénéficié du programme.



Entretiens semi-directifs lors des premières années de mise en place du programme par les enseignants

- **17 enseignants ont été interrogés** sur les 5 écoles qui ont participé au programme en 2008-2009 (n=6), 2009-2010 (n=6), et 2010-2011 (n=5), soit 40% des enseignants qui ont mis en place le programme. Enseignants sélectionnés par tirage au sort et par école.
- Entretiens retranscrits intégralement, analyse par catégorisation et fréquence des thèmes : *implantation du programme, conditions de réalisation, déroulement du programme, effets chez les enseignants, effets observés chez les enfants, transfert du Prodas en classe.*
- Certains sous-thèmes qui vont apparaître dans la présentation ont été exprimés sans qu'ils soient introduits par l'interviewer-évaluateur. Leur fréquence d'apparition est donc d'autant plus notable.



- Résultats -

**Déroulement et effets
du programme perçus
par les enseignants**

Le déroulement des cercles retranscrit par les enseignants

« Il y a tellement de choses à gérer en 6h, on ne s'attarde pas à ça, on se fait facilement submerger dans une classe. (...) et ça le PRODAS m'a aidé beaucoup, leur montrer que je les écoute »

- "Prendre le temps" pour "discuter" : recherche d'une liberté de parole, sans "attentes scolaires."
- Posture d'écoute de l'enseignant : recherche de l'expression de l'enfant.

Cadre
« bienveillant » et
d' « écoute »

Etapas
nécessaires

- Appropriation et respect des règles d'écoute et de prise de parole.
- Mise en place d'un climat d'écoute.

« Les bons moments c'est plus quand ça fonctionnait, il y avait pas de perturbations pour une fois. En fait oui c'était lié à ça, au respect des règles. »

« En s'exprimant plus librement, ça leur permet de faire un travail sur eux, de se rendre compte de ce qu'ils ressentent eux »

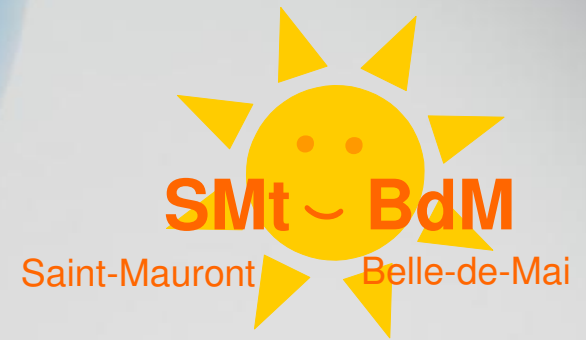
- **Expression de soi** : "on peut parler", "parler du vécu, de leur comportement."
- **Conscience de soi** : réflexion sur soi, leur quotidien, sur ce qu'ils disent, ce qu'ils font, et sur ce qu'ils ressentent.

Compétences
travaillées

Le Prodas permet aux enseignants de mieux connaître les enfants, de les voir différemment

Bien que les enseignants interrogés n'aient que quelques mois de pratique, 65% des enseignants interviewés (11/17) expriment que le Prodas leur permet de « découvrir » les enfants, de mieux les « connaître », et de changer leur regard sur certains :

- « *Voir un peu comment c'est en dehors de l'école, quels sont leurs repères en dehors de l'école, quels sont les faits importants dans leur vie, vraiment les voir en tant que personne et pas comme un élève qui doit avoir des résultats. »*
- « *Je les vois différemment surtout. Vraiment. Parce qu'il y a des enfants on les découvre dans le cercle. On découvre la richesse émotionnelle qu'ils ont, on découvre un tas de choses en fait. Et du coup on les regarde différemment. C'est notre regard qui change. C'est peut-être ça. »*

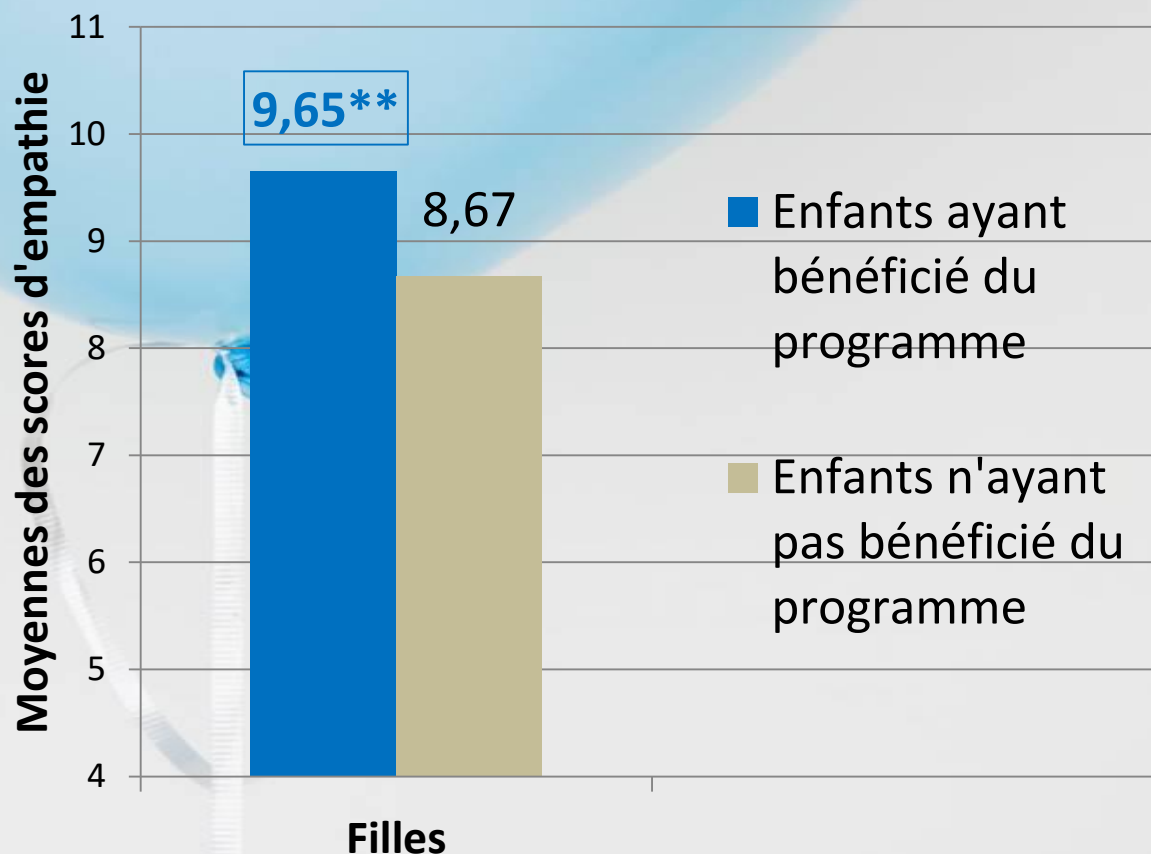


- Résultats - Effets du Prodas chez les enfants

Les filles qui ont bénéficié du programme ont une meilleure compréhension des émotions des autres

Empathie : capacité à avoir accès à ses ressentis et à ceux des autres

Empathie : capacité à avoir accès à ses émotions et à ceux des autres (16 questions; Bryant, 1982).



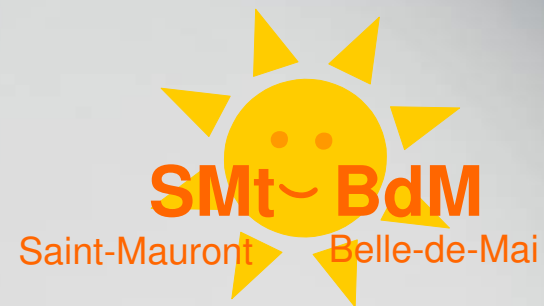
ns : non significatif
($p > 0,05$)

* : significatif
($0,01 < p \leq 0,05$)

** : très significatif
($0,001 < p \leq 0,01$)

Analyse multivariée sous SPSS

Les filles qui ont bénéficié du programme ont une meilleure compréhension des émotions des autres



Empathie : rapport à ses émotions et à ceux des autres, capacité à accéder , à comprendre et à ressentir ce que ressentent les autres.

Les filles ont moins tendance à être *coupées* de leurs émotions et de ce que ressentent les autres, elles sont également plus à même de *comprendre* et de *ressentir* les sentiments des autres.

L'empathie est un facteur que l'on retrouve lié à la réussite scolaire (Favre, 2005), notamment sur les résultats en français.

- Exemples de questions posées aux enfants :

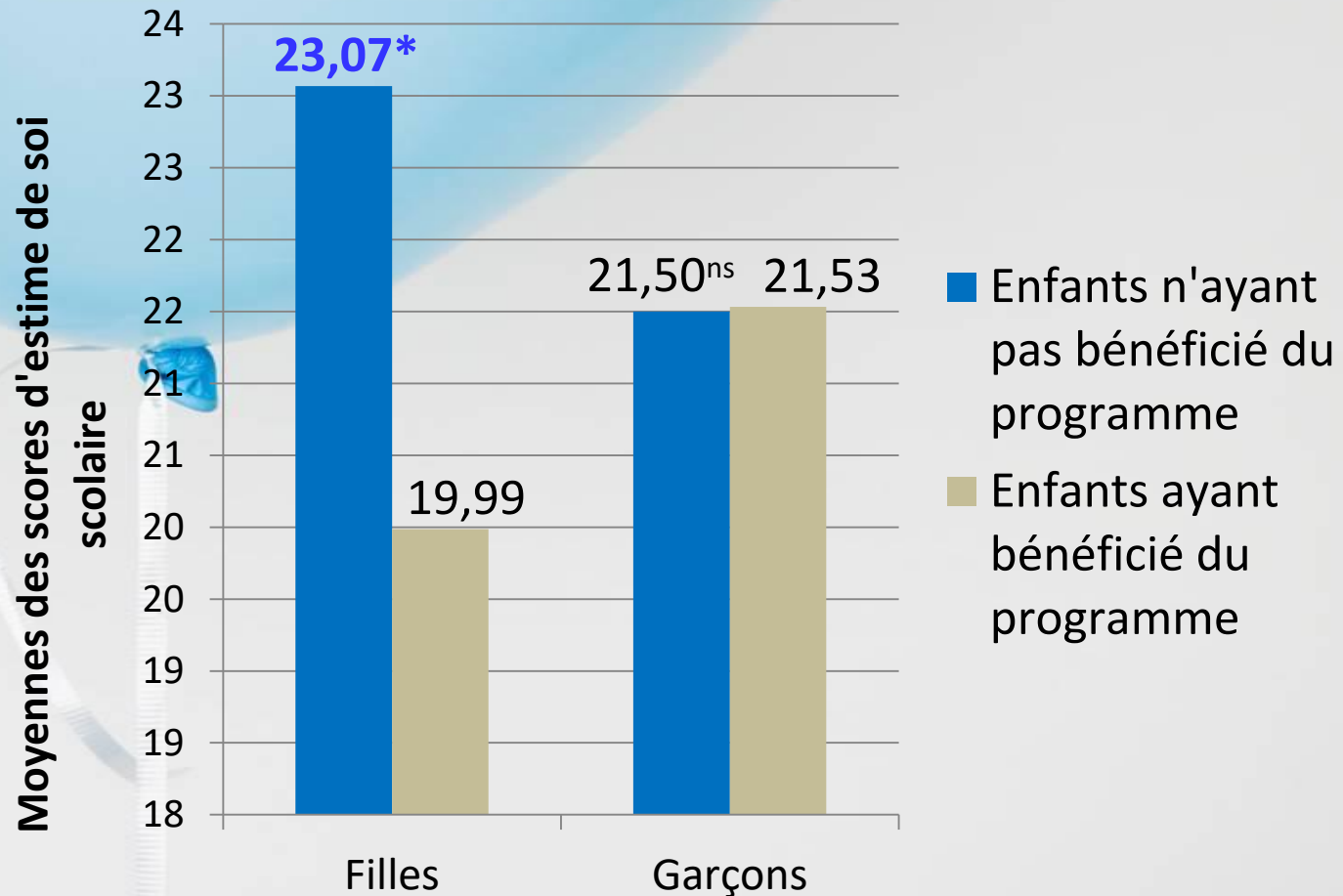
J'aime beaucoup regarder les gens quand ils ouvrent des cadeaux, même si moi je ne reçois pas de cadeau.

J'ai de la peine quand je vois un enfant se blesser ou se faire mal.

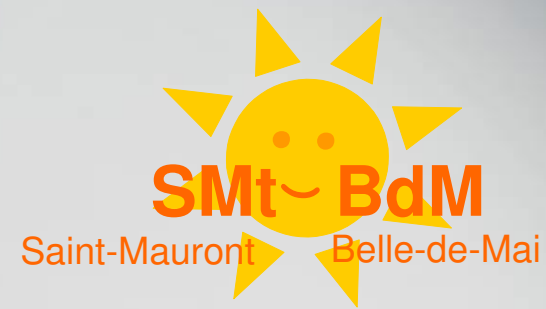
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 4, 363-382.

Les filles qui ont bénéficié du programme ont un meilleur rapport à l'école

Estime de soi scolaire : rapport à l'école, aux apprentissages



Les filles qui ont bénéficié du programme ont un meilleur rapport à l'école, elles s'y sentent mieux



Estime de soi scolaire : rapport à l'école, aux apprentissages

- Les filles ont un meilleur « *rapport à l'apprendre* » (Bardou et al., 2012) et elles se font une meilleure représentation de leurs compétences dans le cadre scolaire. L'estime de soi scolaire étant un facteur contribuant à la réussite scolaire.
- Exemples de questions posées aux enfants :

En classe, je comprends vite.

Je me décourage facilement en classe.

- E. Bardou, N. Oubrayrie-Roussel, O. Lescarret. Estime de soi et démobilité scolaire. *Neuropsychiat Enfant*, 60 (2012), pp. 435–440.

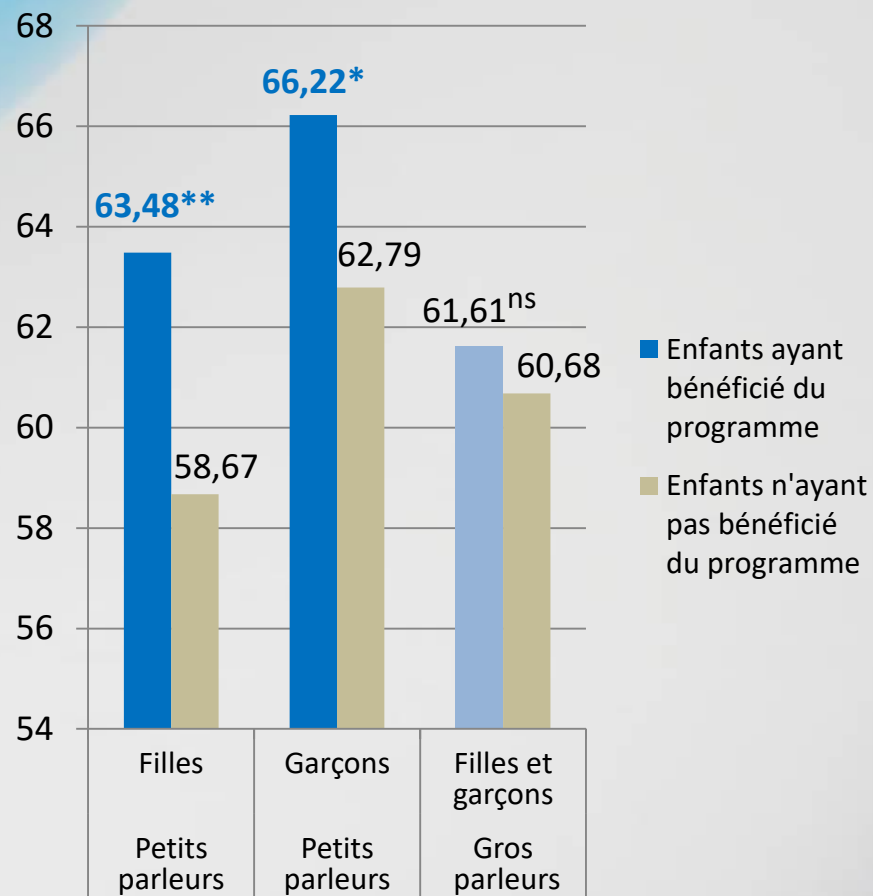
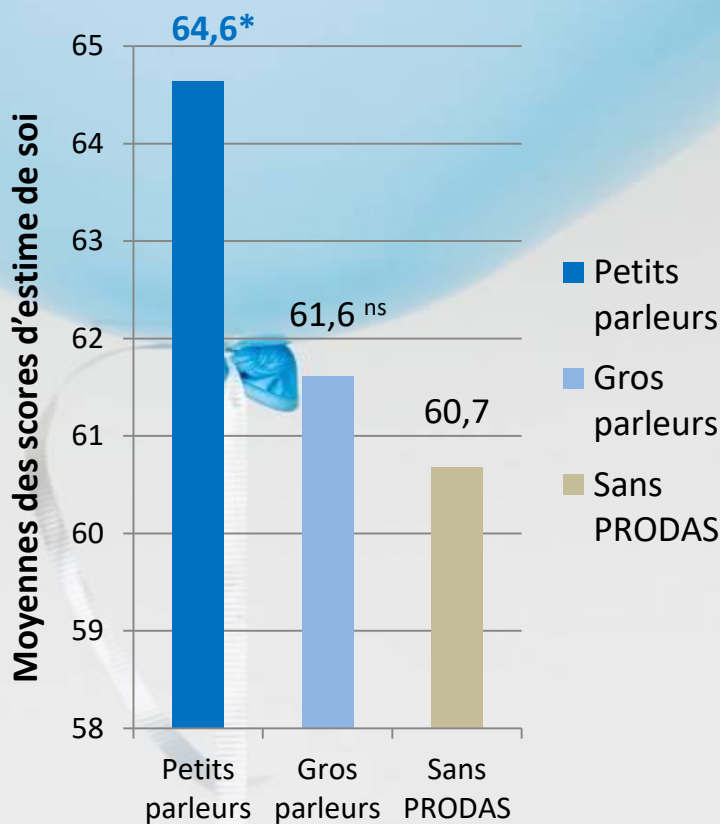
Les enseignants expriment en effet de nouvelles formes d'interaction avec les élèves

65% (11/17) des enseignants soulignent, dès leur première année de mise en place du programme, des effets dans leur relation avec les enfants :

- Les enseignants sont aussi vus par les enfants comme des adultes « *qui ont des sentiments* » :
 - « *ça devient plus un rapport adulte-enfant qu'enseignant-élève* »
 - « *je pense aussi à ces moments où on pouvait parler plus, vraiment, ils ne me voyaient plus que comme la maîtresse, ils m'appelaient par mon prénom, ils se sentaient libres de pouvoir parler, de pouvoir dire leur vie au quotidien* ».
- Les cercles permettent de « *renforcer les liens* », la relation enseignant-enfant est perçue comme plus proche, moins « *artificielle* » :
 - « *là on a ce cadre là où peut les écouter (...) Nous on crée une distance avec eux, une distance artificielle. On a ce souci d'autorité tout le temps qui est là (...) on a tout le temps l'autorité, la distance, moi je suis maître toi tu es l'enfant. (...) Là, il y a une proximité qui est là et qui se met en place* ».

Le Prodas permet aux garçons et aux filles qui ont moins tendance à s'exprimer à l'école d'avoir une meilleure estime d'eux même

Scores d'estime de soi « total » - « petits parleurs » et « gros parleurs »



L'estime de soi « total » regroupe les scores d'estime de soi scolaire, d'estime de soi social et d'estime de soi émotionnel (18 questions; Oubrayrie et al., 1994).

Cohérence avec les effets perçus par les enseignants chez les « petits parleurs » et les « gros parleurs »

Evocation spontanée du thème sans induction de la part de l'évaluateur

59% des enseignants interrogés perçoivent **un effet « flagrant » chez les petits parleurs**, ils s'expriment davantage :

« Les petits parleurs, ça était le jour et la nuit pour eux. Les enfants qui ne prenaient jamais la parole, qui ont une assurance maintenant, qui ont un vocabulaire qui a déjà augmenté, on arrive à les comprendre ».

Pour les grands parleurs, **l'acquisition de compétences d'écoute et d'attention est plus longue** :

« Les grands parleurs, (...) ils ont progressé par contre, ils ont sacrément progressé en 6 mois, on est parti d'une grosse difficulté à s'écouter, à s'écouter, à ne pas se moquer, à respecter les règles ».

Des effets multiples et visibles.

Effets chez les enfants

- Les filles qui ont bénéficié du Prodas **sont plus empathiques** et ont une meilleure estime de soi scolaire.
- Les garçons sont potentiellement davantage capables **d'être conscients de ce qu'ils ressentent.**
- Les « petits parleurs » développent **une meilleure confiance en eux**, ils s'expriment beaucoup plus.
- Les « grands parleurs » développent plus des compétences d'écoute et d'attention.
- Les enfants développent **leur vocabulaire, leur écoute, leur sociabilité.**

Effets chez les enseignants

- Le programme permet aux enseignants de **mieux connaître les enfants**, « *on les prend dans leur globalité* ».
- Développement de l'écoute.
- Construction d'une **relation moins « distante »**, plus proche.
- Les enfants perçoivent l'enseignant aussi comme un adulte, et pas seulement comme le maître, la maîtresse.
- Développement d'une cohérence pédagogique pour **développer des apprentissages en classe.**

Le besoin de garantir plus de stabilité au programme.

Facteurs prédisposant/renforçant

- **Forte participation** au programme.
- **Forte adhésion** à la formation.
- Forte mobilisation de la **Coordonnatrice ECLAIR**.
- Stage de Formation et échanges de pratique inclus dans **le Plan académique de formation**.
- Dynamique d'équipe, orientation vers un **projet d'école**.
- Bénéficier de la co-animation la première année, d'un **accompagnement ponctuel** ensuite.
- Prise en charge des demi-groupes.
- Echanges de pratique chaque année.

Facteurs négatifs/freins

- Suppression des **assistants d'éducation**.
- Mise en place des cercles tardive qui rend moins favorable l'autonomisation des enseignants.
- Incertitude sur **l'inclusion des deux sessions de formation et d'échanges de pratique dans le PAF**.
- Le **changement d'école** et le fait de ne pas avoir un statut « définitif » dans l'école.
- La perception d'avoir **une classe au climat « difficile »**.

Facteurs à prendre en compte pour la transférabilité du programme.

Bien-être de l'enfant à l'école - Avis scientifique sur la base de la littérature

Institut national de santé publique du Québec (2008). Avis scientifique sur les interventions efficaces en promotion de la santé mentale – Programmes de promotion de la santé mentale en milieu scolaire. pp.53-55.

- « Les programmes **implantés de manière continue, sur une période de plus d'un an seraient les plus efficaces** .
- « Le développement de l'estime de soi est un processus complexe qui dépend d'un ensemble de facteurs, dont le sentiment de compétence du jeune et qui, de plus, requiert une **attitude positive de l'enseignant** envers celui-ci et **un climat de classe et d'école positif et stimulant, etc.(...)** »
- « **Il existe suffisamment de preuves de l'efficacité de ces programmes.** De manière générale, les études recensées par Wells et coll. (2003) démontrent que ces programmes favorisent un meilleur concept de soi, réduisent les comportements agressifs et contribuent au développement de stratégies de résolution de problèmes et de négociations. (...) »

Avis qui s'appuie sur des revues de la littérature de programmes de prévention primaire – *exemple* : Wells J., Barlow J. et Stewart-Brown S.(2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion schools. *Health Education, 103(4), 197-220.*

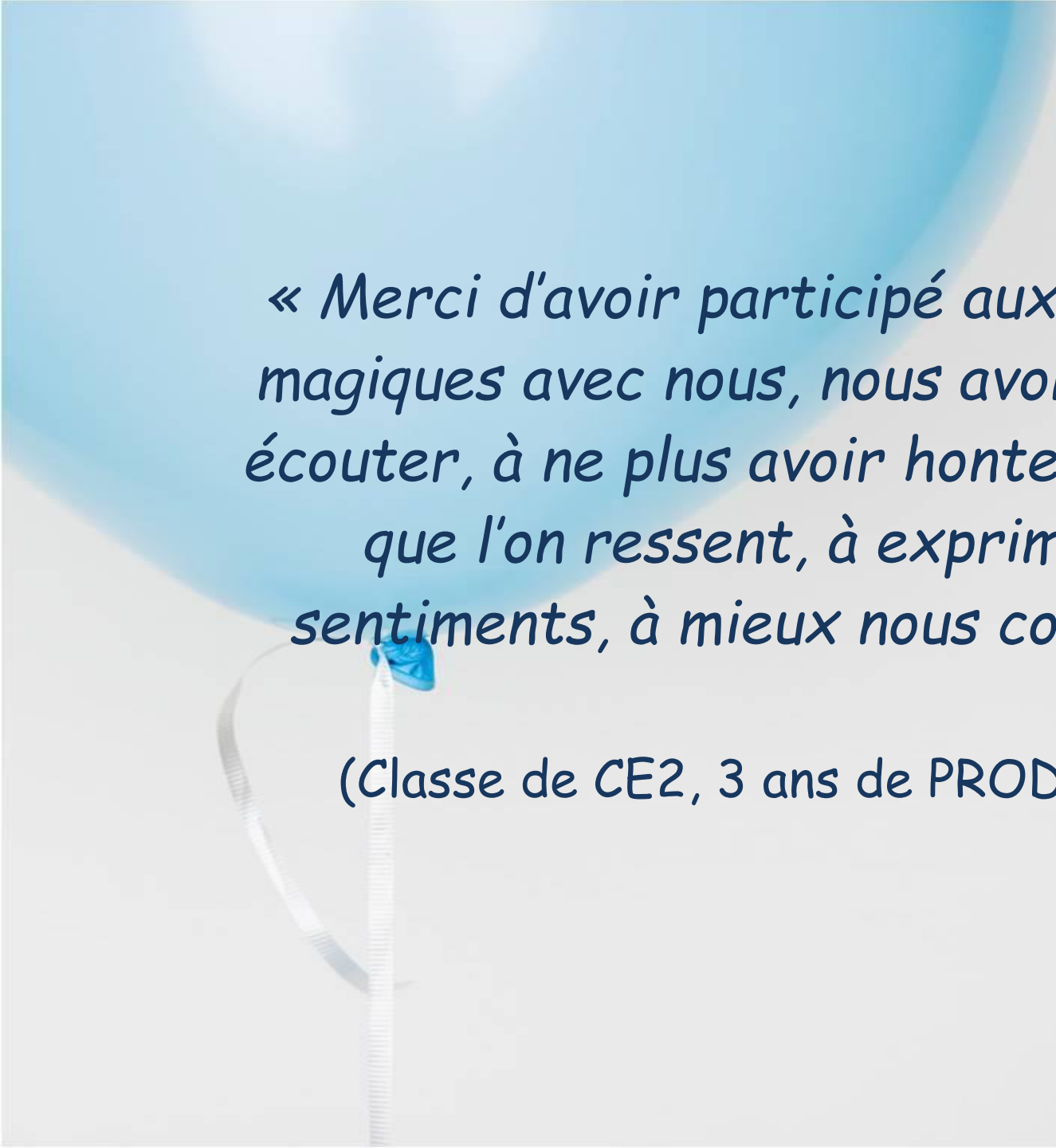
Bien-être de l'enfant à l'école - Avis scientifique sur la base de la littérature

Revue de la littérature scientifique sur les effets des programmes (à l'échelle mondiale) éducatifs sur le développement émotionnel et social des enfants en écoles élémentaires

- Les **effets significatifs de ces programmes** concernent le développement des compétences sociales et émotionnelles des enfants, la réduction ou la prévention des problèmes de santé mentale et de comportement, la promotion de la réussite scolaire, à **court ainsi qu' à long terme**.
- Les interventions sont efficaces pendant le temps scolaire et après le temps scolaire, indépendamment du territoire (urbain, périurbain, rural), et quels que soit l'origine des enfants.
- Les interventions sont également efficaces lorsqu'elles sont effectuées par le personnel de l'école, ce qui suggère que **ces interventions peuvent être incorporés dans la pratique éducative en routine**.
- Les programmes mis en œuvre par l'école (enseignants, personnel en soutien aux enfants) améliorent le comportement des enfants, **les attitudes envers l'école et la réussite scolaire**.
- Des points restent à approfondir comme l'influence du niveau socio-économique des enfants sur les effets des programmes, et les relations entre le type, la durée et l'intensité des programmes sur les résultats.

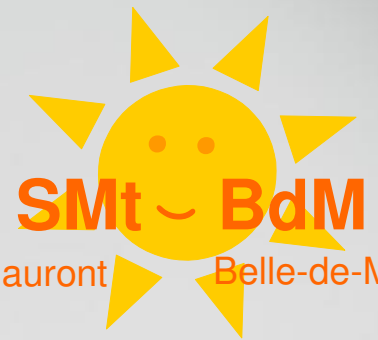
Diekstra, R.F.W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In *Social and emotional education : An international analysis* (pp. 255-312). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ1).



« Merci d'avoir participé aux cercles magiques avec nous, nous avons appris à écouter, à ne plus avoir honte de dire ce que l'on ressent, à exprimer nos sentiments, à mieux nous connaître »

(Classe de CE2, 3 ans de PRODAS)



Saint-Mauront Belle-de-Mai



Saint Mauront Belle-de-Mai

LA SaNTé,

on s'y MET tous !

Programme expérimental
de promotion de la santé
des enfants et des familles
2008-2011

Opération réalisée avec le soutien

