

RENFORCER LES

COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE



CPS

ENJEUX, PISTES D'ACTION
ET EXEMPLES D'ACTIVITÉS



INTRODUCTION

IL S'AGIT BIEN D'UN DOCUMENT DE TÉMOIGNAGE QUE NOUS AVONS PLAISIR À PARTAGER AVEC VOUS.

Ce document est issu de 5 années de collaboration entre l'IREPS ARA et la circonscription de l'Education Nationale de Crest dans le cadre de la recherche intervention sur le développement des compétences psychosociales (CPS) dans et hors l'école des enfants de 7 à 12 ans.

Il ne s'agit pas d'un compte-rendu de recherche. Mais après ces 5 années, nous avons eu envie de partager nos expériences et nos découvertes glanées dans les écoles et les diverses réunions et formations. Notre ambition est de témoigner de l'implication des enseignants des écoles avec lesquels nous avons travaillé et d'en partager les pépites.

Nous vous présenterons quelques éléments théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyés pour construire nos interventions. Nous vous proposerons ensuite les éléments de didactique que nous avons tirés de notre expérience. Nous relaterons quelques situations au cours desquelles nous avons repéré une utilisation manifeste des CPS dans le cadre de l'école, au niveau des adultes comme au niveau des enfants. Enfin nous vous inviterons à tester des séances qui nous semblent favoriser le développement des CPS.

CONTRIBUTEURS

IREPS Auvergne-Rhône-Alpes

Instance Régionale d'Education
et de Promotion de la Santé
Lydiane ARTAUD et Nicolas BAZIN

Education nationale

Xavier LEVET

REMERCIEMENTS

Les élèves et les enseignants
des écoles élémentaires
d'Aouste-sur-Sye et Royannez
à Crest, les inspecteurs et les
conseillers pédagogiques de
la circonscription de Crest.



SOMMAIRE

1.	Quelques prérequis pour travailler les CPS en classe	4
1.1.	Quelques éléments conceptuels	5
1.1.1.	Eléments sur la santé et la promotion de la santé	5
1.1.2.	Les 10 CPS en 3 catégories	6
1.1.3.	Ce que les CPS ne peuvent pas résoudre	6
1.2.	Posture professionnelle	7
1.3.	Atmosphère dans la classe	8
1.4.	Aménagements du temps et de l'espace	8
1.4.1.	Rituels d'ouverture et de fermeture de séances sur les CPS	8
1.4.2.	Manifester qu'on travaille les CPS (Main du respect)	9
1.4.3.	Aménager l'environnement (lieu, disposition des chaises)	9
1.5.	Une organisation des apprentissages (séquences)	10
2.	Une didactique pour les CPS	12
2.1.	Introduction	13
2.1.1.	Trois types d'intervention autour des CPS	13
2.1.2.	Des situations d'apprentissage	13
2.1.3.	Enjeux de la quadrature du SEPT	14
2.2.	Des temps de réinvestissement	15
3.	Les CPS à l'œuvre	16
3.1.	Des situations qui mettent en jeu les compétences de l'enseignant	17
3.1.1.	«Moi aussi, c'est ma pause !»	17
3.1.2.	Lorsqu'il y a plusieurs adultes...	18
3.1.3.	Le conseil des maîtres	19
3.1.4.	Préparer sa classe	20
3.1.5.	Mettre en œuvre ses préparations	21
3.1.6.	L'être enseignant	22
3.2.	Des situations qui mettent en jeu les compétences des enfants	23
3.2.1.	En fin de récréation : la boussole des émotions	24
3.2.2.	Le travail de groupe	25
3.2.3.	Ma place dans la classe	26
3.2.4.	Corps et conscience de soi	29
4.	Des séances dans l'école pour développer les CPS	30
4.1.	Exemples en partant d'une compétence principalement	31
4.1.1.	Avoir conscience de soi / Se positionner	31
4.1.2.	Avoir de l'empathie	34
4.1.3.	Communiquer et avoir des relations interpersonnelles	35
4.1.4.	Savoir identifier puis réguler ses émotions	37
4.2.	Exemple en partant d'une pratique pédagogique	38
5.	Conclusion	40

1

QUELQUES PRÉREQUIS POUR TRAVAILLER LES CPS EN CLASSE

Les prérequis que nous avons repérés pour mettre en œuvre efficacement un enseignement des CPS s'organisent autour de plusieurs pôles :

- > Une connaissance des concepts utilisés
- > Des éléments de posture professionnelle pour les enseignants
- > Le maintien d'une atmosphère de qualité dans la classe
- > Des aménagements du temps et de l'espace
- > Une organisation des apprentissages (séquences et séances)

1.1 / Quelques éléments conceptuels

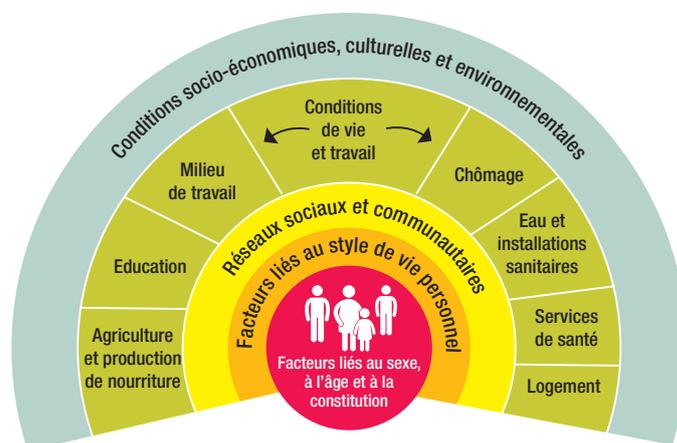
1.1.1.

Santé et promotion de la santé

Depuis qu'en 1945 la santé est à considérer dans son approche globale - « un bien être physique, psychologique et social » selon l'Organisation Mondiale de la Santé - elle n'est plus "l'absence de maladie ou de handicap", et par définition, n'est plus seulement l'affaire des médecins. Le Canadian Institute for Advanced Research précise que le système de soins contribuerait à la santé des populations à hauteur de 25%. La santé des populations se caractérise plus largement par des interactions complexes entre plusieurs facteurs d'ordre socio-économique, en interdépendance avec l'environnement physique et les comportements individuels. Ces facteurs désignés comme les « déterminants de la santé » n'agissent pas isolément : c'est la combinaison de leurs effets qui influe sur l'état de santé. Ci-contre la représentation des déterminants de santé selon **Whitehead & Dahlgren**¹.

Ainsi chacun participe, de sa place et selon ses responsabilités, à un environnement plus ou moins favorable à la santé des populations. Les pouvoirs publics ont un impact, par leurs choix et décisions politiques, sur le cadre de vie des habitants de leur territoire d'intervention et par voie de conséquence sur leur santé.

Pour ce qui concerne les "Educatrices", leur rôle n'est pas, chacun l'aura compris, de soigner mais plutôt de veiller à prendre soin et à promouvoir la santé des populations qu'ils accompagnent. Ainsi, la promotion du bien-être des enfants peut s'envisager sous deux axes complémentaires :



> Développer chez l'enfant les capacités qui lui permettront de trouver sa place au sein de groupes de pairs, dans sa classe, son école, son quartier. C'est l'inviter à participer à la vie de ses groupes d'appartenance, en tenant compte des responsabilités qui sont les siennes.

> Contribuer à la création de conditions plus favorables à la qualité de vie de tous en prenant en considération l'ambiance de la classe, de la cour, plus globalement la qualité des relations interpersonnelles. C'est tenter par exemple d'aménager autrement les rythmes et les espaces de vie de l'école. Cela permet d'identifier que des leviers existent, même modestes, que des conditions matérielles, mais aussi des postures professionnelles, des attitudes, peuvent participer à un environnement plus sécurisant, plus accueillant, plus responsabilisant.

Cela nécessite souvent la coopération avec d'autres corps de métiers, d'autres adultes, les collègues et les parents en particulier ; une occasion offerte aux adultes de renforcer leurs propres compétences psychosociales.

¹ Whitehead, M., Dahlgren G. **What can we do about inequalities in health.** *The lancet*, 1991, n° 338 : p. 1059-1063. Selon ce modèle dit de l'arc en ciel, la santé se caractérise par des interactions complexes entre plusieurs facteurs répartis sur 4 niveaux : les facteurs liés au style de vie personnel, les réseaux sociaux et communautaires, les conditions de vie et de travail, les conditions socio-économiques, culturelles et environnementales.

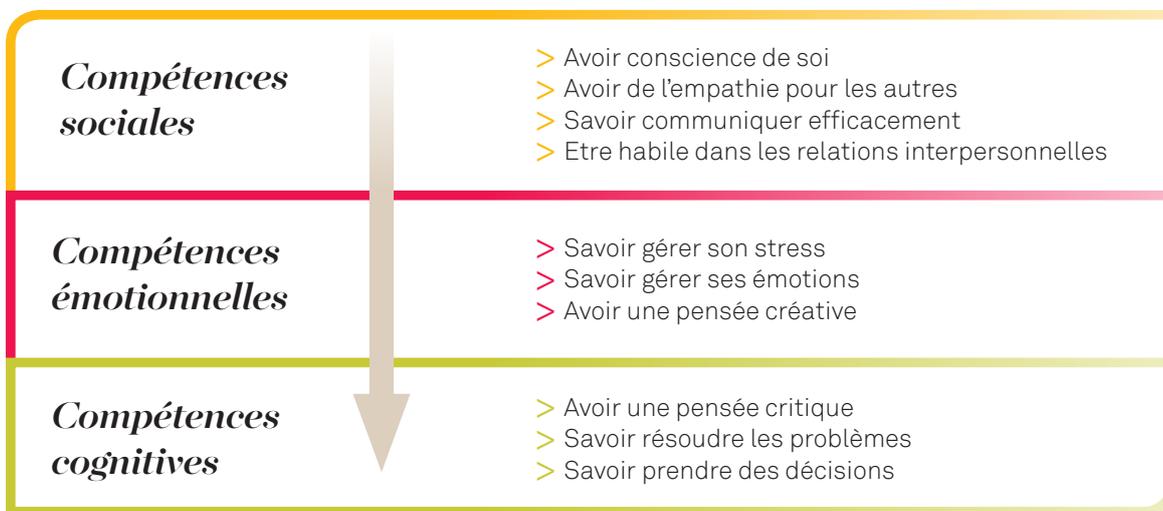
1.1.2.

Les 10 CPS en trois catégories

Les compétences psychosociales sont « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations

entretenu avec les autres, sa propre culture et son environnement. Les compétences psychosociales ont un rôle important à jouer dans la promotion de la santé pris dans son sens le plus large, en termes de bien-être physique, mental et social. »

(*Organisation Mondiale de la Santé (OMS) - 1993*)



1.1.3.

Ce que les CPS ne peuvent pas résoudre

Le renforcement des compétences psychosociales ne peut s'envisager que dans des conditions suffisamment sécurisantes pour les élèves. Chacun doit pouvoir exister, s'exprimer, s'exposer dans un cadre où il n'est pas en danger. Ainsi, avant de travailler sur l'expression des émotions est-il nécessaire de pouvoir garantir qu'on ne se moquera pas de celui qui parle. De même, proposer la mise en place des messages clairs suppose d'être sûr que les interactions entre élèves ne seront pas l'occasion de pressions, de violences cachées.

L'idéal est de travailler en amont des difficultés pour permettre aux élèves de gérer les conflits grâce à ces compétences acquises. C'est parce que le climat scolaire est favorable qu'on peut développer les CPS.

C'est une approche qui n'est pas à privilégier en situation de crise. Lorsqu'il y a des situations de violence, il appartient à l'adulte de garantir le cadre républicain (en lien avec les familles). Il pourrait être préjudiciable aux élèves de leur demander de développer leurs aptitudes à écouter l'autre, être en empathie... lorsque ces valeurs sont bafouées dans le cadre quotidien.

Le développement des CPS ne doit pas devenir un moyen de développer chez les individus une capacité à tolérer l'intolérable.

1.2 / Posture professionnelle

Pour reprendre Philippe Mérieux « Parce qu'on ne sait jamais à quoi attribuer un échec et avoir la certitude que cet échec est imputable exclusivement au déficit d'une personne et non pas aux conditions éducatives de l'accompagnement qui lui a été proposé² », nous pensons qu'il est primordial d'appliquer le pari d'éducabilité au développement des CPS chez tout être humain (élève comme enseignant). Si l'on pense que pour tel ou tel élève, c'est peine perdue, il est préférable de ne pas se lancer.

L'approche pédagogique des CPS requiert un cadre et des circonstances spécifiques. De même que l'enseignant ne se comporte pas de la même manière pendant la chorale, le cours de géographie et celui de langues vivantes, il convient d'adapter sa posture au travail sur les CPS. Ainsi, on pourra comprendre qu'un élève ne « participe » pas lors d'une activité CPS alors qu'on le sollicitera de manière plus incitative pour résoudre un problème de mathématiques.

Le paradoxe des activités dites scolaires est qu'en général les enseignants posent des questions pour lesquelles ils ont les réponses à des élèves qui ne les ont pas. Lorsqu'on travaille sur les CPS, il n'y a pas de réponse attendue, juste une « sincérité » recherchée. Cette sincérité est attendue à la fois des élèves et de l'animateur. Cette sincérité se travaille et se développe au long des séances. Il peut y avoir des retours en arrière. Certains élèves peuvent avoir besoin d'un long temps où ils répètent ce qui a été dit avant d'oser une parole personnelle.

Parfois la parole livrée n'est pas compatible avec le cadre scolaire. Est-ce que la classe est le lieu d'une parole intime ? Est-ce que toute parole doit pouvoir s'exprimer dans le groupe ? Est-ce qu'un enfant est en capacité d'estimer les conséquences d'une parole donnée ? L'enfant qui aura dévoilé certains aspects de sa vie personnelle ne regrettera-t-il pas de l'avoir fait ? De même, qu'est-ce que l'enseignant doit dévoiler de son histoire personnelle au groupe ? Prenons un exemple. Lorsqu'on demande aux enfants combien ils ont de frères et sœurs, il est raisonnable d'accepter que l'enfant ne dévoile que ce qu'il souhaite dévoiler. C'est pour cela qu'on doit explicitement dire que chacun ne dira que ce qu'il a envie de dire au moment de

la séance. Une fratrie décomposée/recomposée, l'existence d'un grand frère ou d'une grande sœur beaucoup plus âgé(e) et inconnu(e) des autres élèves peut rendre la réponse difficile à formuler. De même pour une enfant vivant en garde alternée ou en famille d'accueil, la réponse n'est pas toujours évidente.

L'enseignant est le garant de la sécurité physique et affective de la classe. Comment poser ce cadre ? Est-il raisonnable de croire que ce qui est dit au sein du groupe ne sera pas dit à l'extérieur ? Que ce soit au service d'une équipe éducative lorsqu'on parle d'un enfant, que ce soit par les paroles rapportées par les élèves dans leurs familles, que ce soit à l'occasion de rencontres avec les parents ?

Nous pouvons donc acter que tout ce qui est apporté au groupe appartient au groupe et devient donc public. Il est donc nécessaire pour l'enseignant d'accepter de stopper une parole qui pourrait devenir gênante pour un enfant et/ou le groupe. Dans cette situation, on précisera à l'enfant que ce n'est pas le lieu de cette parole mais que cette parole peut être déposée dans un autre cadre (qu'on précisera clairement : "tu peux venir me voir à la récré, tu peux en parler avec l'autre maîtresse, avec l'AESV"...)

Bien entendu, il n'existe pas de réponse univoque à toutes ces questions. C'est parce que vous accepterez de vous les poser que vous aurez des chances d'être pertinents.

² <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>

Vous l'avez compris, le développement des CPS nous conduit à travailler avec sincérité. Il n'y a plus de sachant et d'apprenant car il n'y a pas de vérité transcendante. C'est un processus de construction de vérités locales. Il

y a des personnes avec des statuts différents qui œuvrent au mieux-être et au mieux être ensemble. C'est une situation de relation asymétrique à parité d'estime.

1.3 / Atmosphère dans la classe

Dominique Bucheton et Yves Soulé définissent ainsi cette atmosphère³ : c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun. Cet ethos (Maingueneau 1997) est le liant dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colore d'une certaine tonalité : sérieuse, ludique, tendue, ennuyeuse, voire inquiétante, etc.

Au-delà des dispositions spécifiques aux travaux de classe sur les CPS, l'atmosphère de classe permet ou non le développement des CPS. Les activités sur les CPS nourrissent cette atmosphère et sont aussi le terreau de l'expérimentation au quotidien. Le maintien d'un niveau exigeant sur les règles de civilité, de normes pour les relations entre les personnes, du respect de la loi et des règles négociées ensemble contribuent au développement des compétences de chacun.

1.4 / Aménagements du temps et de l'espace

L'environnement tient une place très importante dans le développement des CPS. Dans les temps dits informels comme l'accueil, les récréations, les transitions entre les activités, ... les CPS des enfants et des adultes sont utilisées. L'aménagement des lieux, les activités proposées, sont des éléments qui permettent ou non le développement de ces compétences.

1.4.1.

Rituels d'ouverture et de fermeture de séances sur les CPS

Lors de la première séance, un rituel est choisi par le groupe permettant à chacun de savoir que la séance commence et qu'elle finit. Il délimite le temps de la séance qui peut varier en fonction des activités proposées, de l'état émotionnel du groupe, des impératifs de la classe,.... Il doit être rapide et simple :

> Rituel d'ouverture : se dire bonjour en langage des signes, dans une langue étrangère, avec un geste choisi, choix d'une étiquette représentant mon humeur....

> Rituel de fermeture : colorier un mandala (le coloriage se fait sur plusieurs séances), au rythme de chaque enfant), se dire au revoir avec un geste choisi, une comptine,

³ <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>

1.4.2.

Manifester qu'on travaille les CPS (Main du respect)

La première séance consiste à expliquer en quoi consiste ce type de séances et à proposer un cadre sécurisant qui permettra à chacun de se sentir libre d'y participer activement.

Nous vous proposons comme exemple **La main du respect** :

« Pendant les séances que l'on va passer ensemble j'aimerais que tout le monde se sente bien, soit à l'aise pour parler et participer aux séances. Je vous propose que l'on trouve tous ensemble 5 règles comme les doigts d'une main que chacun devra respecter. »

> On affiche la feuille de la main du respect format A3.



« De quoi avez-vous besoin, pour être bien dans le groupe? »

Laisser les enfants réfléchir, faire des propositions, les écrire et à la fin choisir les 5 qui sont le plus importantes pour le groupe.

> On les écrit sur "la main du respect" format A3.



1.4.3.

Aménager l'environnement (lieu, disposition des chaises)

Dans l'idéal, les séances se déroulent en dehors de la salle de classe, pour vraiment appuyer le fait que ce qui va se vivre pendant la séance est différent de ce qui se vit dans la journée de classe avec l'enseignant.

On change de lieu et on change de rapport avec l'enseignant. S'il n'y a pas de possibilité de sortir de la classe, on essaie de la réaménager différemment : on pousse les bureaux et on fait un cercle avec les chaises qui facilite la parole. On essaie le plus possible de rendre le lieu agréable, cocon qui donnera une atmosphère de confiance.

1.5 / Une organisation des apprentissages (séquences)

L'acquisition des CPS est un processus long, commencé au moins dès la naissance, et dont il ne nous appartient pas de décrire les modalités. Les psychologues de l'enfance continuent à proposer des modèles pour expliquer le développement de l'enfant en tenant compte de nombreux paramètres. On pourrait estimer qu'il n'appartient pas à l'école de travailler ce champ du développement de l'enfant. C'est compter sans les programmes de l'Enseignement Moral et Civique qui s'articulent autour de compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4 dans quatre cultures : celle de la sensibilité, celle de la règle et du droit, celle du jugement et celle de l'engagement.

Nous vous proposons ci-dessous une tentative de mise en correspondance (lorsque c'est possible) des compétences des programmes d'EMC avec les CPS :

<i>Compétences des programmes d'Enseignement Moral et Civique</i>	<i>Compétences psychosociales</i>
Culture de la sensibilité	
Identifier et exprimer, en les régulant, ses émotions et ses sentiments	Savoir gérer ses émotions
S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie	Avoir conscience de soi / Avoir de l'empathie pour les autres
Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres	Savoir communiquer efficacement
Accepter les différences	
Être capable de coopérer	Etre habile dans les relations interpersonnelles
Se sentir membre d'une collectivité	Avoir conscience de soi
Culture de la règle et du droit	
Respecter les règles communes	
Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique	
Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques	
Comprendre le rapport entre les règles et les valeurs	
Culture du jugement	
Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique	Avoir une pensée critique
Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé	Etre habile dans les relations interpersonnelles
S'informer de manière rigoureuse	
Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général	
Avoir le sens de l'intérêt général	
Culture de l'engagement	
Être responsable de ses propres engagements	Savoir prendre des décisions
Être responsable envers autrui	
S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement	
Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique	
Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche	Avoir une pensée créative / Savoir résoudre les problèmes

Lorsqu'il prépare sa classe, l'enseignant doit programmer des activités qui vont être des supports aux apprentissages visés. Il va donc falloir choisir un ordre, une progression des apprentissages. Il nous semble nécessaire de préciser que les deux supports indispensables à la mise en œuvre de séances favorisant le développement des compétences psychosociales sont :

- > Mettre en place un cadre sécurisant pour les élèves, c'est-à-dire élaborer avec eux les conditions nécessaires pour que les séances puissent se tenir sans les mettre en difficulté (cf. la main du respect)
- > Acquérir les possibilités de partager une bonne connaissance de soi. L'enfant doit pouvoir prendre le temps de sentir ce qu'il est et avoir les moyens de le dire grâce à un vocabulaire entendu et compris de façon la moins équivoque possible (cf. paragraphe 5.1.1 Avoir conscience de soi).

Il nous semble donc contre-productif de vouloir aller trop vite en sautant ces deux étapes. Par exemple, l'enseignant va demander aux élèves ce qu'ils ont ressenti lors d'une récréation houleuse. Quels sont les garde-fous pour que les grands parleurs ne monopolisent pas l'attention, pour que les plus timorés osent s'exprimer, pour que le vocabulaire employé soit compris de tous ? Il serait préférable de prendre le temps dès le début de l'année de demander aux élèves d'exprimer avec un vocabulaire qui s'élabore petit à petit, ce qu'ils ont ressenti lors d'une activité qui engage moins. Par exemple lorsqu'on leur a demandé de se mettre en rang du plus petit au plus grand sans parler. Ou bien après avoir effectué un parcours les yeux fermés, guidé par un camarade. Ces activités à enjeu limité sont un entraînement qui permettra ensuite d'aborder les moments plus compliqués.

Enfin se pose la question de l'évaluation. Les chercheurs se sont confrontés à cette difficulté et l'évaluation de la maîtrise des compétences psychosociales d'un individu ne semble pas chose aisée. Un réflexe courant en évaluation est de trouver quelque chose à mesurer simplement pour avoir une estimation. Cependant il y a là un grand risque. Nous prendrons un exemple pour illustrer ce risque.

Le **thermomètre des émotions** permet à une personne de manifester son niveau de ressenti. Il est souvent présenté de façon linéaire depuis le vert « ça va » vers le rouge « je suis très en colère ». On pourrait donc mesurer combien de fois un enfant est monté au-delà d'une certaine valeur sur un temps donné. On mesure donc la colère. Si cet enfant est régulièrement victime de moqueries, n'est-il pas normal qu'il soit en colère ? Ce qui serait utile de mesurer, c'est sa capacité à gérer cette émotion. Ce n'est pas le nombre de fois qu'il se retrouve dans le rouge mais plutôt le comportement qu'il adopte pour gérer son état : faire un message clair, recourir à un adulte, utiliser son équipement de **chevalier des temps modernes**⁴, etc.

On le voit, il est parfois tentant de transformer un outil de mesure en outil d'évaluation. C'est pourquoi, ne nous sentant pas armés pour proposer des outils d'évaluation simples (ce que même les chercheurs ont du mal à mettre en place) nous vous proposons, lorsque vous souhaitez savoir si vos élèves évoluent, de vous adresser directement à eux. « Est-ce que tu as le sentiment de mieux gérer ta colère en ce moment ? » « Quand tu sens la colère monter, est-ce que tu repères mieux les petits signes ? » « Est-ce que tu arrives à utiliser les outils que nous avons travaillés en classe ? » « Est-ce que ces outils t'évitent de recourir à la violence ? »

⁴ Cf. Paragraphe 5.1.3.1. Se situer dans sa communication

2

UNE DIDACTIQUE POUR LES CPS

Les CPS sont des compétences qui se vivent au quotidien même si on ne les travaille pas.

Mettre en œuvre un développement des CPS, c'est créer des conditions pour les vivre de manière plus consciente. Cela passe par des temps spécifiques d'apprentissage et des temps de réinvestissement conscients ou non.

2.1 / Introduction

2.1.1.

Trois types d'intervention autour des CPS

Les CPS se vivent, se mettent en scène ou se travaillent selon les moments de la journée de classe.

- > Elles se vivent à longueur de journée, lors des échanges, des groupes de travail, pendant les récréations, l'entrée en classe, les sorties scolaires, le choix des équipes en EPS, etc.
- > Elles se mettent en scène par le choix que font les enseignants de travailler telle ou telle activité : rituels, dispositifs quotidien (**thermomètre des émotions**, "**tétra-aide**"...), le choix des équipes en EPS, etc.
- > Elles se travaillent lors de situations d'apprentissage (en lien avec les programmes) sous des formes diverses (cf. dispositifs proposés plus loin)

2.1.2.

Des situations d'apprentissage

Pour développer les CPS, nous avons constaté qu'il était nécessaire de passer par 4 étapes :

- a) Choix d'une **S**ituation d'expérimentation qui met en jeu un champ de compétence ciblé
- b) **E**xpérimentation de la situation permettant de constituer un vécu avec les élèves
- c) **P**rise de conscience de ce qui a été vécu
- d) Constitution d'une **T**race pour faire mémoire et culture commune

Nous l'appellerons : la quadrature du SEPT.

Exemple de mise en œuvre

Afin de rendre ce que nous vous présentons plus explicite voici un premier exemple :

- a) L'enseignant choisit de travailler sur la connaissance de soi en permettant à chacun de prendre conscience de ses qualités. Cf. **Cartable des compétences psychosociales**⁵
- b) Dans sa classe, l'enseignant constitue des groupes de 3 ou 4 par affinités de préférence. Il distribue la fiche « Je sais, je suis » ou une liste de qualités et propose comme consigne : « Vous allez prendre connaissance de la liste de mots et éclaircir les termes en faisant appel aux adultes si besoin. » « Ensuite, entourez dans chaque cadre 3 réponses qui vous caractérisent le mieux. Pour vous aider, vous pouvez échanger avec les autres membres du groupe »
- c) L'enseignant permet de verbaliser pour ceux qui le souhaitent, la manière dont ils ont vécu ce moment. L'animateur prend acte des échanges sans commentaire, sans jugement. On peut également permettre aux élèves de prendre conscience de la richesse de la diversité du groupe, des réactions différentes par rapport à l'entrée dans le travail ou sa réalisation... (C'est à ce moment qu'on se situe dans une séance d'apprentissage des CPS qui diffère de ce qui peut être vécu en cours de journée)
- d) La trace peut se faire sous la forme d'un affichage qui servira de référence lors d'autres activités sur les CPS ou en expression écrite, ou dans le cadre de débats cadrés... Si l'enseignant utilise un album, par exemple « Max se trouve nul », c'est cet album qui servira de support pour rappeler la séance et ce qui s'y est vécu. Ce peut également être le démarrage de la fleur des qualités⁶.

⁵ http://www.cartablecps.org/_docs/Fichier/2016/7-160701045212.pdf visité le 2/2/2018

⁶ http://www.cartablecps.org/_docs/Fichier/2016/7-160701045141.pdf visité le 2/2/2018

2.13.

Enjeux de la quadrature du SEPT

Chacune des phases présentées précédemment a sa fonction :

a) La phase de choix de la **S**ituation permet à l'enseignant de cibler les apprentissages en jeux. Il peut s'inscrire dans la programmation proposée plus haut. Cela lui permet également de savoir ce qu'il souhaite mettre en avant lors des phases d'échanges et d'anticiper la trace qu'il souhaite laisser à l'issue de la séance.

Chaque fois que l'on travaille une compétence, on sollicite d'autres capacités. C'est l'une des conclusions des chercheurs qui montrent qu'il est difficile d'isoler telle ou telle capacité.

Dans l'exemple choisi, la cible première est la connaissance de soi. Cependant, la dimension affective est sollicitée par les émotions suscitées par la prise de parole devant le groupe sur ses propres qualités ; la dimension sociale est travaillée par l'écoute des qualités des autres ; la dimension cognitive est sollicitée par l'acquisition du vocabulaire et de ses nuances.

b) L'**E**xpérimentation constitue le socle de l'activité. L'animateur doit veiller à ce que chacun puisse prendre la place qu'il souhaite : actif, observateur, force de proposition, force de régulation, passif... Par exemple, un enfant peut être passif pour différentes raisons : il a peur de se mettre en danger, il n'est pas disponible, il refuse de se soumettre à l'injonction... Cette position peut être inconfortable voire mettre à mal. (L'injonction à déclarer ses qualités n'est pas forcément une partie de plaisir !) On sait que tout apprentissage, pour être efficace, suppose une remise en cause des représentations initiales.

Il importe d'accepter ces différentes postures de manière égale. Dans la classe, c'est une situation qui ne peut être généralisée à toutes les disciplines. On voit mal un enseignant prendre acte du fait qu'un élève refuse d'entrer dans une tâche d'apprentissage. C'est la raison d'être des rituels d'entrée et de fin de séance. C'est aussi pourquoi il est important de définir en amont les

règles particulières en usage pendant ce type de travail. L'enjeu est de clarifier le contrat didactique spécifique à ces activités.

C'est dans cette phase que s'exercent pleinement les qualités acquises ou travaillées dans les prérequis.

c) Le cœur de l'apprentissage des CPS se situe dans cette phase de **P**rise de conscience de ce qui s'est joué pendant l'activité. Cette prise de conscience est un processus dynamique qui met en jeu ses propres représentations et ce que chacun entend des représentations des autres. Un dialogue intime s'établit pendant cette phase. Il est singulier. Il ne s'agit pas d'arriver à une production commune mais de permettre à chacun de s'approprier en sécurité ses propres éléments et des éléments proposés par d'autres. Pour permettre cette construction, l'empathie et le non jugement sont des conditions *sine qua non*.

Ce dialogue intérieur peut conduire à plusieurs types d'attitudes :

> Certains élèves vont être dans l'expression. Ils vont « parler sur » exprimer leurs ressentis, mettre des mots sur ce qu'ils ont vécu. C'est une posture souvent valorisée dans la classe.

> D'autres seront plus silencieux. C'est peut-être le temps pour eux de se nourrir des interventions des autres, de laisser résonner ces paroles en eux.

> Enfin certains sembleront plus absents. Ils ont peut-être besoin d'un temps d'introspection, de retour vers soi pour stabiliser les pensées que la situation suscite.

Le pari du développement des compétences psychosociales est d'accepter ces diverses attitudes sans jugement, dans le cadre défini pour ces séances.

d) La **T**race c'est ce qui reste quand on a tout oublié, ou presque. Quelle que soit sa forme elle permet la persistance du travail réalisé. Il ne s'agit pas de leçons. Elle manifeste le changement d'état lié à l'apprentissage. Elle peut être

réutilisée et complétée, au long de l'année. Elle peut servir d'appui pour des séances ultérieures ou comme référence pour des moments donnés de vie quotidienne de classe. Elle peut prendre la forme d'affichage mais plus souvent dans le développement des CPS on privilégiera des outils personnels : fiche des qualités, thermomètre des émotions, arbre des compétences... La trace sert également à faire culture commune. Par exemple, on pourra signifier la diversité des qualités, les moyens pour travailler efficacement en

coopération, des astuces pour réguler ses émotions... Il ne s'agit pas de synthétiser sous une forme unique mais plutôt de compiler des éléments dont chacun se saisit à sa guise. La trace n'est pas forcément écrite ou visuelle. Parfois, le simple fait de dire « Aujourd'hui, en faisant la carte des qualités nous avons découvert que nous avons tous des qualités différentes » peut constituer une trace mnésique forte.

- 1 - **Situation** : on choisit une situation d'expérimentation (**préparation**)
- 2 - **Expérimentation** : on la fait, on la vit (**l'outil ne reste qu'un outil**)
- 3 - **Prise de conscience** : avec les retours (métacognition) : **qu'avez-vous observé, ressenti, appris ?**
- 4 - **Trace** et/ou conclusion : créer de la culture commune (**l'outil ne reste qu'un outil**)

Des exemples faisant écho aux vécus de classe seront présentés dans la partie 3 : situations de classe et CPS.

2.2 / Des temps de réinvestissement

Les situations de classe (et de vie) mettent en permanence au travail ces aptitudes : l'entrée dans la classe, le travail de groupe, les jeux de cour, la présentation d'un exposé, une sortie scolaire... Mais il ne s'agit pas de « psychosocialiser » toute la vie de classe.

Pour autant, les CPS peuvent aider à mieux comprendre les enjeux des situations vécues. Cette observation critique contribue à identifier certains besoins et à planifier des séances d'apprentissage en CPS. Cette approche pré-

sente également, au quotidien, des opportunités d'échanges avec les élèves pour les aider à trouver leur place, à prendre leur place et à donner leur place en référence avec les séances menées antérieurement (usage des traces).

3

LES CPS À L'ŒUVRE

Tout au long de l'année, à la maison, en classe, dans la cour de récréation, en réunion... nous mettons en jeu nos compétences psychosociales.

Nous vous proposons de faire quelques focus sur des moments sensibles qui nous permettront d'analyser ce qui se joue.

3.1 / Des situations qui mettent en jeu les compétences de l'enseignant

3.1.1.

« Moi aussi, c'est ma pause ! »

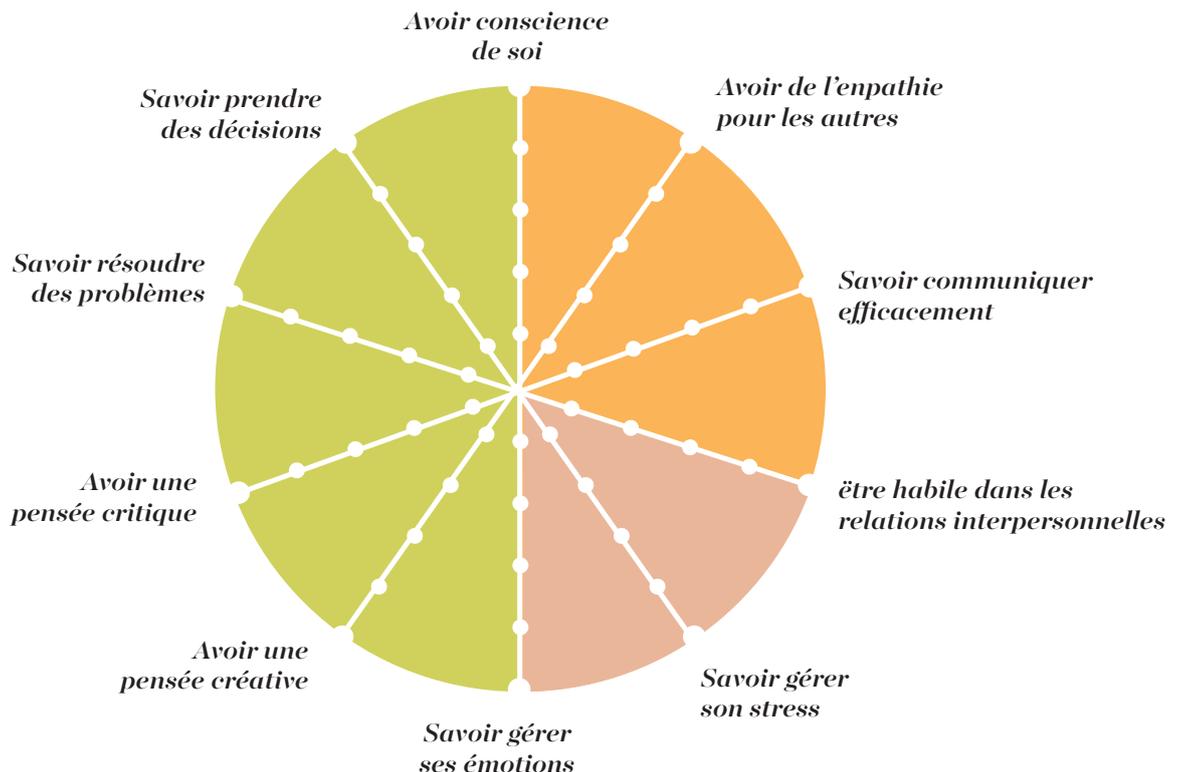
Le temps de la récréation est un temps sensible. Les modes de communication, les codes, la hiérarchie des influences sont bien différents des séances en classe. Ainsi, la posture adoptée pendant ce moment, borné par la sortie puis le retour en classe, est souvent mal définie. Dans les textes officiels, le rôle des enseignants se réduit à assurer la surveillance des élèves en veillant à leur protection et à leur sécurité. Il est d'ailleurs à noter que, dans les instructions officielles, les temps de récréation sont à prendre sur les temps d'apprentissage, sans préciser lesquels. Ainsi, la plupart des règlements de cour font la part belle aux interdictions et aux grandes règles éthiques.

Pendant une récréation beaucoup d'évènements se déroulent dans des registres très divers : discussions entre adultes, pause café, photocopies, appels téléphoniques divers, jeux entre enfants, luttes de territoire, bal-

lons qui sortent de l'enceinte de l'école, enfants qui sollicitent l'adulte pour aller chercher quelque chose en classe ou parce qu'ils se sont sentis agressés par d'autres élèves... Paradoxalement la récré n'est pas de tout repos !

Le diagramme ci-dessous vous permet de faire le point sur la manière dont vous avez utilisé les 10 compétences psychosociales au cours de la dernière récréation. Vous pouvez évaluer :

- > soit toutes les compétences que vous avez su mettre en œuvre lors de votre précédente surveillance de récré (peu mise en œuvre vers le centre, beaucoup vers la périphérie) ;
- > soit les compétences qui ont été mises à mal pendant la dernière surveillance de récré (peu mise à mal vers le centre, beaucoup vers la périphérie).



Cet autodiagnostic a pour objectif de mettre en lumière les enjeux complexes de ce moment particulier. Il est à mettre en regard avec les représentations de ce qu'est la récréation pour vous, pour vos collègues, pour les élèves, pour les familles et pour l'institution scolaire et/ou de ce que vous imaginez être les représentations de vos collègues, des élèves, des familles et de l'institution scolaire. Cela peut faire l'objet d'un travail en conseil d'école par exemple. Cela vous permettra probablement de trouver de nouvelles solutions à des difficultés dont vous aurez mieux

cerné les enjeux. Par exemple, créer le rôle d'adulte référent conflit pendant la récréation. A tour de rôle, les adultes repérables par une chasuble, pourront être sollicités par les élèves en cas de problèmes- qu'ils n'arrivent pas à gérer seuls, ou bien mettre en place une formation de médiation par les pairs avec certains élèves.

3.1.2.

Lorsqu'il y a plusieurs adultes...

Dans de nombreuses situations, l'enseignant n'est pas le seul référent des élèves : dans la cour de récréation, quand plusieurs classes sont regroupées, lorsqu'un intervenant extérieur prend un groupe en charge, lors d'une sortie avec des parents accompagnateurs... Dans ces situations, chaque adulte se fait sa propre représentation du rôle qu'il a à jouer. Lors des séances d'agrément pour les parents accompagnateurs, les conseillers pédagogiques insistent sur la responsabilité légale de chacun et sur les possibilités de marge de manœuvre pédagogique des parents. Au-delà de ces éléments, dans la réalité des situations, chaque adulte joue un rôle dicté à la fois par ce qu'il sait devoir faire, par ce qu'il se sent capable de prendre en charge, par ce qu'il perçoit du fonctionnement des autres adultes. Dans toutes les situations, c'est bien l'enseignant qui est le chef d'orchestre du travail commun. Une conscience claire de son propre rôle et de celui qu'il assigne aux autres adultes favorise la prise en charge commune des élèves. Cela exige donc qu'il soit capable de prendre les décisions qui s'imposent au collectif des adultes, de les indiquer clairement et de vérifier leur mise en œuvre.

Prenons l'exemple d'une sortie à caractère sportif. On peut citer les compétences requises au niveau des adultes pour mener à bien la sortie :

- techniques : savoir skier, nager, manœuvrer un VTT...

- didactiques : savoir concevoir une séance et des activités permettant d'acquérir de nouvelles compétences ;

- pédagogiques : savoir mettre en œuvre des séances et des activités conçues auparavant ou par d'autres, prendre en compte la diversité des élèves ;

- d'évaluation : savoir mesurer si les objectifs ont été atteints soit au niveau des apprentissages eux-mêmes, soit au niveau de l'organisation de la sortie... ;

- de gestion de groupe : savoir poser un cadre, être attentif à la sécurité physique de tous, être attentif au bien-être affectif et social de chacun.

Pour la mise en œuvre de chacune de ces compétences, les CPS vont être plus ou moins mises à contribution. Chaque adulte recherchera l'équilibre le plus juste entre ses propres besoins et ce qu'exige la situation.

La plupart du temps, en dehors des temps de formation pour l'agrément des parents accompagnateurs, la place de chacun reste implicite.

Les régulations se font en fonction des représentations de chaque adulte et de ses compétences propres en réaction à la situation vécue. Ces représentations sont nourries par le climat instauré dans l'école ou la classe, la connaissance réciproque des acteurs, la formation de chacun. Comme souvent, si l'on prend le temps de croiser les représentations de chacun sur son propre rôle et sur le rôle des autres, on est vite surpris des différences d'appréciations que ces croisements révèlent.

Pendant certaines sorties, l'enseignant comptera sur les compétences pédagogiques du technicien là où celui-ci se sent surtout pertinent sur la technique. Les parents assureront uniquement la sécurité physique là où l'enseignant souhaiterait pouvoir observer mieux ses élèves en assurant moins de gestion de groupe. L'enseignant n'interviendra pas auprès d'un enfant chahuteur dont le parent est présent. Au contraire, le parent accompagnateur se reposera sur l'enseignant pour gérer son enfant agité. Le technicien comptera sur l'enseignant pour reconforter l'élève mis à mal par les exercices, mais l'enseignant attendra cela d'un parent accompagnateur... Ces dysfonctionnements sont légions car les temps de préparation où l'on peut réunir enseignants, techniciens et parents sont très difficiles à mettre en place. Pourtant, ils sont très importants. Ils constituent la base d'une culture partenariale.

Un premier travail peut être mis en place avec les parents délégués pour rédiger une charte du parent accompagnateur. Il en existe de nombreuses sur Internet. Elles sont souvent rédigées par les équipes enseignantes pour « encadrer » l'action des parents. Une construction commune est certainement plus riche. Le rôle de cette charte est de permettre de se remettre en mémoire rapidement les points essentiels lorsqu'on effectue une sortie et de clarifier les rôles de chacun. Le document reprenant cette charte est également le support de la liste des élèves confiés au parent.

Il est tout à fait possible de prévoir au bas de cette charte un petit questionnaire pour recueillir les remarques des parents :

- Comment vous êtes-vous sentis dans votre rôle de parent accompagnateur ?
- Avez-vous repéré des points faisant obstacles aux apprentissages ?
- Avez-vous des idées pour améliorer le dispositif ?
- Souhaitez-vous être à nouveau sollicité(e) pour une prochaine sortie ?

Dans certaines écoles, l'écrit peut poser problème pour certains parents. Il est alors nécessaire de prendre le temps nécessaire pour passer par l'oral à la fois pour la présentation de la charte, pour la liste des élèves et après la sortie, pour faire le point. Ce n'est pas parce qu'on ne sait pas lire ou écrire, qu'on ne peut pas accompagner une classe. Permettre à chaque intervenant (bénévole ou rétribué) d'exprimer ses ressentis à l'issue d'une séance peut favoriser la prise de conscience du rôle que chacun se donne et, partant, de proposer des aménagements ou des éclaircissements pour être plus efficace.

3.1.3.

Le conseil des maîtres

Ces réunions statutaires ont des vies et des objectifs très variables selon les écoles, leur taille, la composition de l'équipe, la personnalité de la directrice ou du directeur... Là encore, deux outils simples peuvent permettre de prendre en compte les CPS au sein de l'école.

Un bon enseignant est un enseignant qui prend soin de lui. Une journée de classe est longue et il faut savoir doser son effort pour être efficace jusqu'à la sortie. Souvent les conseils des

maîtres se tiennent entre midi et deux ou le soir après la classe. Pour prendre en compte cette surcharge, on peut débiter la réunion par une brève « météo du jour » où chacun exprimera l'état dans lequel il débute ce temps de travail. C'est une manière instituée de reconnaître la situation de chaque individu. Cela pourra permettre de comprendre telle ou telle réaction. Cela aidera peut-être aussi à laisser ses soucis personnels pour entrer dans le travail collectif.

Cela permettra enfin de voir, sur qui on peut compter ce jour là car il est en pleine forme !

Chaque séance du conseil des maitres possède un ordre du jour. Le deuxième outil sera proposé en fin de séance pour que chacun puisse vérifier s'il a le sentiment que son point de vue a été entendu, pris en compte, et s'il est OK avec les décisions prises.

Si un relevé de décision a été noté au tableau au long de la réunion, on pourra demander à chacun de s'exprimer sur chaque point décidé en ouvrant de 1 à 5 doigts pour répondre aux affirmations suivantes :

- J'ai pu m'exprimer sur ce point.
- Je pense que mon point de vue a été entendu.
- Je fais mienne cette décision collective.

On pourrait imaginer poser ces questions après chaque décision. Cependant, l'enchaînement des sujets traités, le temps nécessaire pour prendre la mesure de tel ou tel choix peut rendre intéressant de revisiter l'ensemble des décisions prises en fin de réunion.

Ce temps de conclusion du conseil doit être prévu dans l'ordre du jour (5 ou 10 minutes permettent de revisiter les décisions prises voire de les reformuler clairement). L'animateur du conseil devra peut-être choisir de réduire l'ordre du jour pour garantir ce temps. Comme souvent, lorsque les choses se sont bien déroulées, on aura tendance à éluder ce moment. Cependant, c'est lorsque tout va bien qu'on prend les automatismes qui permettent d'être outillés lorsque les difficultés surgissent.

3.1.4

Préparer sa classe

L'une des tâches (invisible ?) de l'enseignant est de préparer sa classe. Il décide ce que les enfants vont travailler (en référence aux programmes) et comment ils vont s'y prendre (en fonction de ses choix pédagogiques). Il organise également l'environnement d'apprentissage par le choix de l'organisation de la classe, de l'emploi du temps, des outils utilisés, de l'éthos qu'il impulse. Heureusement, les routines, les supports pédagogiques, le contrat didactique permettent de ne pas ré-inventer totalement sa classe chaque soir.

Ce travail de préparation est complexe. Il est parfois effectué en duo ou en équipe, le plus souvent c'est un travail solitaire. Seul devant son cahier journal, l'enseignant fait pourtant appel à ses compétences psychosociales. Il en a besoin pour se projeter dans ce qui va se passer dans la classe. Dans ce cas-là, l'expérience est une aide précieuse. Elle se nourrit de la conscience de soi, de la conscience de ses qualités, de ses faiblesses.

Il a besoin de sa pensée critique pour évaluer les actions qu'il a déjà menées en classe et envisager les évolutions dans ses pratiques.

Il fait appel à sa pensée créative qui lui permet d'explorer les alternatives possibles pour répondre de façon adaptative et avec souplesse aux situations de classe.

Enfin, il doit savoir prendre des décisions sur les apprentissages visés et sur les moyens choisis.

Il peut être utile de revisiter sa façon de préparer la classe à travers ces trois filtres :

- Est-ce que j'ai vraiment conscience de ce qui se passe dans ma classe, de ce que mes séances apportent aux élèves, des progrès qu'ils effectuent véritablement grâce à mon enseignement ?
- Est-ce que je prends les moyens de faire évoluer mes pratiques (lorsque c'est nécessaire), en imaginant de nouvelles façons de procéder, en travaillant avec d'autres, en me documentant personnellement, en suivant des formations ?
- Est-ce que je repère ma façon de prendre des décisions ? Ou de ne pas en prendre ? Est-ce que je m'organise en fonction de la routine, de la fatigue, de ma façon de gérer le temps (devant la multiplicité des sites pédagogiques par exemple), de façon impulsive, après avoir longuement réfléchi aux avantages et aux inconvénients...

3.1.5.

Mettre en œuvre ses préparations

Nous venons de vous inviter à faire le point sur votre façon de préparer la classe, sur la façon dont vous faites des choix et comment vous stimulez votre créativité professionnelle en travaillant avec des collègues, en explorant les sites pédagogiques.

Nous vous invitons maintenant à choisir un ou deux points pour lesquels vous aurez une attention particulière lors de la mise en œuvre de vos préparations dans la classe :

> **Gérer le stress** : quels dispositifs pouvez-vous mettre en œuvre pour favoriser la prise de conscience de votre propre niveau de stress ? Vous avez peut-être remarqué qu'au fur et à mesure de l'avancée d'une séance ou d'une demi-journée le stress de l'enseignant peut monter pour différentes raisons : la séance n'avance pas assez vite, des élèves bloquent, le travail n'est pas assez consistant et/ou le calme est difficile à maintenir... Il peut être intéressant de vous donner à vous-même des rendez-vous pour faire le point de votre niveau de stress. Ce peut être, pendant quelques jours, faire un point 5 minutes avant la fin de la séance afin de décider de la manière dont elle va se terminer. Cela peut se jouer aussi juste après avoir donné une consigne de travail.

Il s'agit juste d'évaluer à ce moment-là à quel point je parle, si ma voix monte dans les aigus, qu'est-ce que je ressens intérieurement ? Pour se rappeler de faire cette micro-pause, on peut noter une alerte sur la fiche de préparation, programmer son téléphone avec une alerte visuelle... Vous pouvez rendre visible aux élèves ce travail d'autorégulation. Il leur permettra de prendre conscience qu'enfants et adultes ont besoin de faire un pas de côté pour vérifier comment ils se sentent ou agissent afin de favoriser la régulation de leur comportement. Vous pouvez alors utiliser un outil comme une échelle pour dire combien vous êtes OK avec ce qui se passe en ce moment.

> **Avoir conscience de soi** : on peut prévoir à la fin de chaque séance un moment pour prendre conscience des progrès faits en classe. La simple question : « Quels sont ceux qui ont le sentiment d'avoir progressé ce matin ? » favorise

la conscience de soi des élèves et la plupart du temps, l'estime de soi de l'enseignant. Lorsque les élèves n'ont pas l'impression d'avoir progressé, cela peut constituer un bon indicateur pour inciter à faire évoluer ses pratiques.

> **Gérer ses émotions, son stress** : Le geste d'apprentissage reste un geste largement incompris. Qu'est-ce qui fait qu'un enfant (ou un adulte) va acquérir un nouveau savoir, un nouveau savoir-faire, un nouveau savoir-être... Cependant on repère dans sa classe ou grâce aux pédagogues des situations qui ne favorisent pas l'apprentissage. Ainsi, l'enchaînement mécanique de tâches, une ambiance de travail dispersée, un manque de conscience de ce qu'est le fait d'apprendre ne sont pas des facteurs de réussite. En revisitant une séance d'apprentissage que vous avez menée en classe, pouvez-vous repérer des gestes, des temps et/ou des dispositifs permettant aux élèves de construire l'apprentissage ? Y a-t-il eu un moment clairement identifié pour que chaque élève puisse faire son miel de ce qui vient d'être travaillé ? Arrêter le déroulement des tâches et prendre du recul ? Un moment de silence a-t-il été prévu ? On peut également prévoir sur un mur de la classe, une zone blanche sur laquelle les élèves qui le souhaitent pourront poser leur regard sans être distrait pour reconstruire mentalement une leçon, projeter leurs réflexions.

> **Savoir prendre des décisions** : Il peut être intéressant de réfléchir quelle part de décision on laisse aux élèves dans sa préparation de classe. Le contrôle de l'enseignant doit-il être total sur le déroulement de la classe ou bien peut-il y avoir des espaces bornés dans lesquels les compétences de résolution de problème et de prise de décision peuvent être mises en œuvre ? Il ne s'agit pas de laisser aux élèves la possibilité de faire ce qu'ils veulent quand ils le veulent mais plutôt d'organiser des espaces de prise en charge en autonomie. Cette approche renvoie bien sûr aux pédagogies actives.

3.1.6.

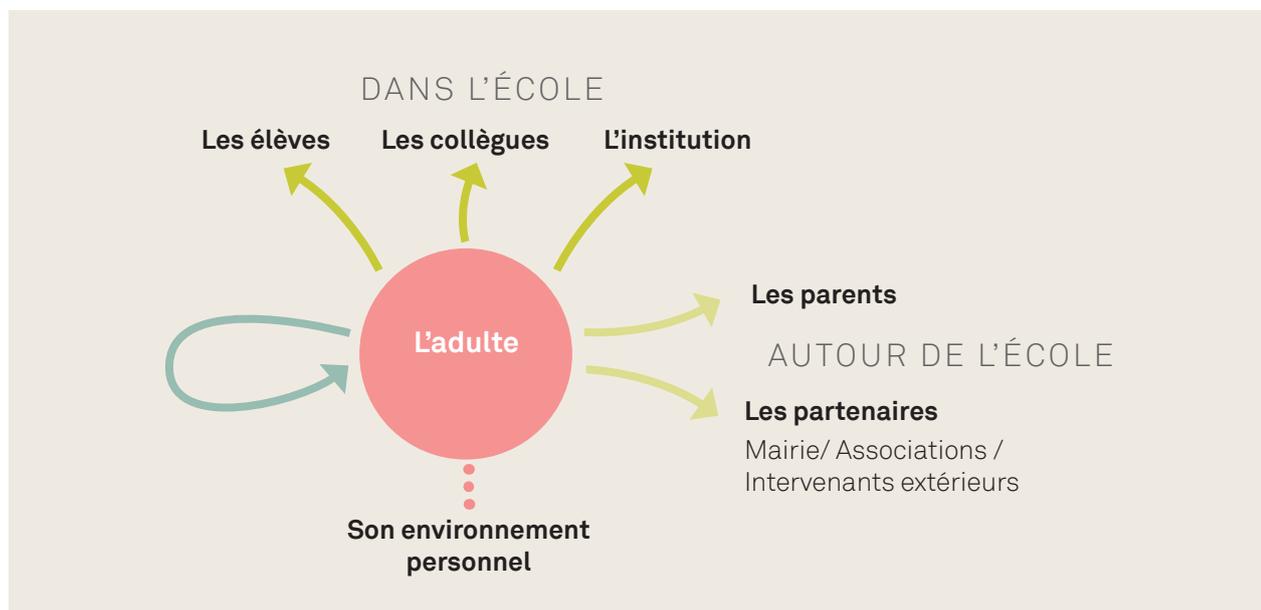
L'être enseignant

On entend parfois qu'être enseignant est une « vocation », « qu'on l'est ou on ne l'est pas », que « ça ne s'apprend pas vraiment ». Comme pour d'autres métiers, la fonction marque profondément l'individu notamment parce que, par définition, l'enseignant est en rapport avec l'intime de l'élève et donc de sa famille et qu'il imprime sa marque dans des esprits en construction. On évoque souvent ces enseignants qui ont suscité une vocation, qui ont fait aimer les maths ou qui ont fait découvrir la musique. On parle parfois de ceux dont le souvenir reste lié à des souffrances de l'enfance : les phrases qui blessent, l'ironie qui fait perdre confiance en soi, le sentiment d'impuissance.

Au portail de l'école, les avis fusent. Qu'ils viennent des parents ou des enfants, la cotation se fait chaque jour et les réputations se forment. Au sein de l'équipe pédagogique, chacun est

vu à une place en fonction de ses succès et de ses échecs, assumés ou plus ou moins tus. A chaque évaluation des élèves, l'enseignant est tenté d'évaluer sa propre performance à enseigner. L'élève en difficulté peut devenir le signe d'incompétence professionnelle. Lors des réunions, à la sortie des classes, à travers les mots distribués dans les cartables, lors des sorties scolaires... les attitudes sont vues, parfois analysées, souvent commentées.

Etre enseignant, c'est tenir un rôle public dans une société qui attend du professionnel une humanité et de l'humain du professionnalisme. Il n'est pas toujours simple d'accommoder l'être et l'enseignant. On peut utiliser le petit schéma suivant pour essayer d'évaluer l'impact de telle ou telle situation sur l'image de l'enseignant dans son nuage de relations.



En se référant au schéma ci-dessus, essayons d'évaluer l'impact en termes :

- > d'estime de soi,
- > de qualité des relations interpersonnelles,
- > de gestion des émotions,
- > de gestion du stress,

...de chacune des situations suivantes :

- tous les élèves ont chacun répondu juste à une évaluation,
- un mot est transmis aux parents avec des fautes d'orthographe,
- l'enseignant explose de colère dans la cour de récréation,
- une classe est lauréate d'un prix littéraire jeunesse,
- un élève est blessé dans une bousculade...

Le travail qui est proposé là correspond à la phase de **P**rise de conscience du processus d'apprentissage des CPS. En vous proposant cet autodiagnostic, nous vous invitons à prendre conscience de vos points d'appui, de vos zones de faiblesse dans votre pratique professionnelle. Parfois la situation relève strictement de nos propres compétences. Souvent c'est l'interaction,

dans le contexte défini, entre les compétences des divers protagonistes qui produit tel ou tel réaction. Dit autrement, avec certaines personnes le courant passe, avec d'autres ça ne passe pas. Augmenter ses capacités c'est se rendre moins dépendant de l'autre pour gérer les interactions.

3.2 / Des situations qui mettent en jeu les compétences des enfants

Chaque individu est donc au cœur d'un réseau de personnes avec lesquelles il interagit plus ou moins. Qu'elles soient émotionnelles, sociales ou cognitives, les compétences psychosociales sont sollicitées dans le cadre de ces interactions. En retour, l'habileté dans ces compétences a un impact sur la qualité des relations vécues. C'est aussi dans cet aller-retour que se construit une part de la bonne santé de chacun.

Pour un élève, c'est-à-dire un enfant dans le cadre de l'école, les enjeux des interactions dépassent largement le cadre de son école et du temps scolaire. Cette évidence est pourtant vécue de façon implicite, c'est-à-dire que l'on prend rarement le temps de se représenter les allers-retours CPS/qualité des relations qui s'inscrivent dans et hors l'école.

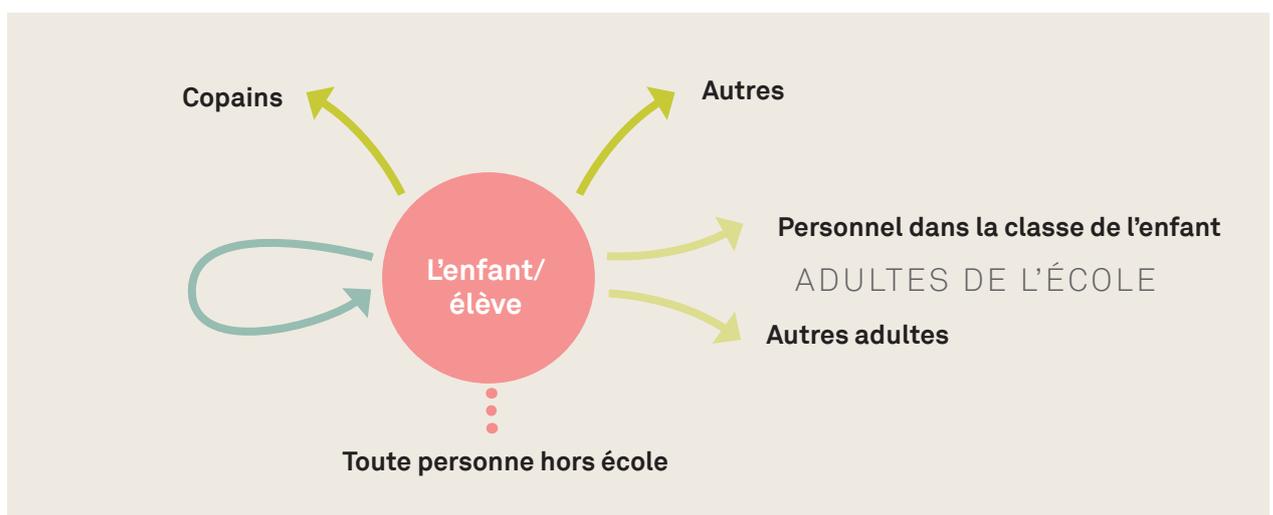
Comme pour les adultes, nous vous proposons d'imaginer quelques situations dans lesquelles un élève peut se trouver et envisager les conséquences que ces situations peuvent avoir vis-à-vis de l'entourage.

Nous vous invitons à être l'enfant/élève au cœur du schéma suivant et à imaginer les conséquences en terme :

- > d'estime de soi
- > de qualité des relations interpersonnelles
- > de gestion des émotions
- > de gestion du stress

... lorsque cet enfant/élève est placé dans les circonstances suivantes :

- marquer un but en récréation
 - réciter sa leçon (sue ou non)
 - recevoir un coup dans la cour
 - se faire pipi dessus pendant la classe
- ... vos souvenirs et votre imagination vous proposeront certainement d'autres situations.



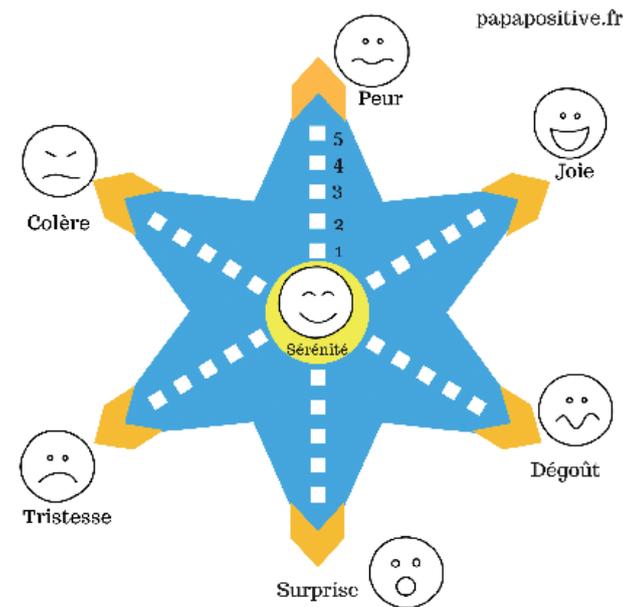
Pour dépasser notre propre perception de cette réalité, on peut utiliser quelques outils simples. Ces outils seront utiles pour faire un premier état

des lieux par et avec les enfants eux-mêmes de certaines situations repérées comme sensibles. Nous vous en proposons quatre ci-dessous.

3.2.1.

En fin de récréation : la boussole des émotions

Une boussole sert à ne pas perdre le nord ! Pas à modifier sa position. C'est un outil de repérage, pas de transformation. C'est à partir des informations déduites, qu'en jouant sur d'autres leviers (le gouvernail), on pourra peut-être modifier la trajectoire empruntée.



Cette boussole, qui est proposée sur le site papapositive.fr⁷, est facile à utiliser. Chaque élève peut disposer d'un exemplaire (sous forme plastifiée par exemple). Il va repérer sur chacun des axes, si la récréation qui vient de se terminer a été l'occasion de ressentir plus ou moins fort, telle ou telle émotion. Pour cela, il peut cocher sur chaque axe, la case correspondante avec un stylo effaçable.

Ce petit moment d'introspection nécessite d'être au calme, d'avoir le temps de se remémorer les événements qui se sont déroulés et de pouvoir évaluer l'intensité des ressentis pour chacune des émotions. L'enfant doit également pouvoir

écrire sans être vu par les autres enfants ou les adultes de la classe. Il s'agit d'un moment intime où il n'est pas question de répondre à telle ou telle attente supposée.

Ces conditions induisent que ce travail peut difficilement constituer un rituel qui dure toute l'année. Il ne doit pas être non plus utilisé chaque fois qu'une récréation s'est mal passée. Cela reviendrait à ne s'intéresser aux émotions que lorsqu'elles conduisent à des comportements problématiques (la colère qui engendre la violence par exemple). Il est important de prendre le temps de noter également les situations positives (la joie qui engendre la détente par exemple). Enfin, chaque enfant doit pouvoir utiliser sa boussole s'il en ressent l'envie ou le besoin.

Par exemple lors d'une séance 1 on présentera et expliquera le fonctionnement de la boussole. Cette séance 1 vient forcément après des séances sur les connaissances des émotions. On précise la règle d'or : on a le droit de faire ou de ne pas faire. On a le droit de dire ou de ne pas dire. L'enjeu est toujours de permettre à chaque enfant de s'autoriser à penser librement, sans la contrainte de devoir rendre des comptes.

Pendant quelques jours, les élèves utilisent la boussole à leur retour de récréation. La phase de développement de compétence se situera lorsque l'enseignant posera la question du retour sur soi par rapport à l'outil : « comment ça se passe pour chacun ? Est-ce que c'est facile ou difficile de répondre ? ». De même, à la fin du cycle, elle permettra aux élèves d'exprimer la panoplie des émotions vécues, des circonstances suscitant telle ou telle émotion et des propositions de solution lorsque ce qui est ressenti est désagréable. C'est à ce moment là qu'on quittera le champ de l'utilisation des CPS pour celui du développement des CPS.

⁷ <https://papapositive.fr/boussole-emotions-outil-identifier-emotions/> (consulté le 17 mai 2019)

3.2.2.

Le travail de groupe

Le travail de groupe est un incontournable du métier d'élève... et de celui de l'enseignant. Pourtant, alors que la consigne a été donnée et que chaque petit groupe s'affaire, l'enseignant se trouve dans une position de lâcher-prise parfois inconfortable. Quels groupes sont réellement au travail ? Exécutent-ils la bonne tâche ? Chaque élève est-il investi dans la tâche ? Chacun peut-il être entendu et apporter sa contribution ? N'y a-t-il pas de phénomène de domination qui conduit le meilleur du groupe à dicter sa vision de la tâche ?

Alors l'enseignant balance entre plusieurs attitudes : laisser les élèves autonomes, ne se préoccuper que de discipline, veiller au niveau sonore, aller de groupe en groupe pour rappeler sa présence et évaluer l'avancée de la tâche, prendre un groupe à part et travailler avec ces élèves choisis, corriger des copies, etc.

Puis vient le temps de la mise en commun.

Les temps de restitutions des travaux de groupe sont souvent longs et fastidieux (en classe mais aussi dans les formations pour adultes en général). Tout se passe comme si le travail dans le groupe n'était pas forcément productif et que seule la mise en commun garantissait un minimum d'efficacité. Ces longs temps de restitution sonnent comme une nécessité de bien montrer qu'un travail a été effectué et que la validation de ce travail ne peut se faire que sous le regard de l'enseignant/formateur et des pairs. Qu'il est difficile de proposer une tâche et de ne pas avoir de retour immédiat et tangible ! Qu'est-ce qui est le plus important : le résultat ou le processus ? Une certaine culture de l'évaluation se focalise principalement sur le résultat.

Pourtant, ce qui se joue dans le travail de groupe, c'est la construction d'un savoir par chacun à partir du conflit socio-cognitif généré par la tâche proposée par l'enseignant. Au-delà de la pédagogie socioconstructiviste et de l'enjeu cognitif, il se joue également des dimensions affectives et sociales dans ce type de travail. La gestion des rôles de chacun peut faire partie du contrat de travail de groupe selon différentes modalités⁸.

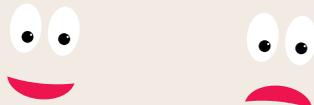
Lorsqu'on travaille les CPS, c'est principalement les conditions dans lesquelles s'est élaboré le produit final qui prime, à travers le rôle et le ressenti de chacun. Il s'agit bien de laisser un temps de retour sur soi pour analyser ce qui s'est passé. On peut interroger les élèves, à l'issue du travail de groupe sur la place que chacun a pu prendre dans la tâche commune. C'est ce qu'ont proposé des enseignants sous la forme d'un petit tableau de bord à compléter à l'issue du travail.

MON RESSENTI DANS LE GROUPE

Est-ce que je me suis exprimé(e) ?



Est-ce que je me suis senti écouté(e) ?



Est-ce que je peux me souvenir de la proposition de quelqu'un / de l'idée d'un autre ?

OK ~~**OK**~~

Est-ce que je me sens en accord avec ce qui a été produit à l'issue du travail de groupe ?

Totalement Moyennement Pas du tout



Dans ce cas-là, une fois encore, il ne s'agit pas de complexifier le déroulement habituel de la classe en proposant systématiquement ce type d'évaluation. Il s'agit plutôt de cibler quelques séances pour lesquelles on va s'intéresser moins au travail produit qu'à la manière dont il a été produit.

⁸ Conférence CNESCO : Céline Buchs « Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? » <https://www.unesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/paroles-dexpert/travail-cooperatif-entre-et-avec-les-eleves/> consulté le 19 mai 2019

3.2.3.

Ma place dans la classe

Chaque personne de la classe (adulte comme enfant) contribue à l'atmosphère qui règne au sein du groupe. Elle y contribue en agissant à sa manière par des actes qui visent à réguler sa propre activité mais aussi l'activité du groupe. Par exemple, certaines personnes aiment s'encourager au travail par de petites phrases qu'ils s'adressent : « Allez, je m'y mets... ». Certains aiment se concentrer en s'isolant le plus possible : en se bouchant les oreilles, en écoutant de la musique, en travaillant face à un mur ou en tournant le dos aux autres personnes dans la salle. Parfois, un élève demande le silence ou se plaint auprès de l'enseignant des conditions de travail.

Bien sûr, il est difficile de trouver des conditions optimales pour chaque élève au sein d'une classe dont on ne peut forcément pas « pousser les murs ». Cependant, il peut être intéressant de permettre à chacun de repérer ses stratégies pour assumer telle ou telle situation dans la classe.

Les situations visées peuvent être variées : être en capacité de travailler, d'écouter l'enseignant, d'écouter les collègues, de se concentrer, d'écrire correctement, de mémoriser, etc.

Là encore, un temps de retour sur soi et d'expression permet à chacun de faire le point le concernant. Au fur et à mesure du développement de chaque enfant, des questions de plus en plus précises pourront être posées.

Prenons l'exemple de « se mettre au travail », on demande aux élèves (dans leur tête) de répondre à différentes questions. Selon la maturité des enfants on ira plus ou moins loin dans le questionnement.

Après avoir posé une question, on laissera un moment pour répondre, éventuellement par un écrit intime, qui ne sera pas partagé à la classe. Le temps de silence qui suit la question pourra être étalonné en se prêtant soi-même à l'exercice en toute honnêteté. On demandera si certains n'arrivent pas à répondre à la question PUIS si d'autres ont une réponse qu'ils veulent partager :

- a)** Est-ce que je ressens la différence entre travailler et ne pas travailler ?
- b)** Qu'est-ce qui est différent entre travailler et ne pas travailler ?

c) Qu'est ce qui se passe dans mon corps, dans ma tête ?

d) Est-ce qu'il y a des choses qui m'aident à me mettre au travail ? Lesquelles ?

e) Est-ce qu'il y a des choses qui m'empêchent de me mettre au travail. Lesquelles ?

f) Qu'est ce que je peux faire pour que je puisse me mettre facilement au travail ?

g) Qu'est ce que je peux faire pour que, les autres puissent facilement se mettre au travail ?

h) Est-ce que je peux proposer à la classe une idée pour se mettre au travail plus facilement ?

Dans cette suite de questions, on propose avec la question a) de conscientiser l'objet d'étude (se mettre au travail). Puis, il s'agit de caractériser cet objet avec les questions b) et c). On passe ensuite aux facteurs d'autorégulation avec les questions d), e) et f). Enfin on permet à chacun de devenir régulateur de l'activité du groupe par son propre comportement (question g) ou par l'organisation de la classe (question h). Cette progression : conscientisation/caractérisation/autorégulation/régulation peut-être utilisée pour d'autres objets de la vie de la classe.

Encore une fois, il ne s'agit pas de faire ce type d'exercice chaque jour. Nous vous proposons de mettre en place une séquence de quelques séances au moment qui vous paraît le plus opportun. En revanche, il peut être contreproductif de solliciter cette réflexion lorsque l'ambiance de travail n'est pas bonne et qu'on cherche désespérément à y remédier en souhaitant par magie que les élèves deviennent autonomes ! Dans ces cas-là, c'est à l'enseignant de reprendre la main pour garantir le cadre.

C'est lorsque tout se passe normalement et que l'enseignant sent qu'il va pouvoir lâcher quelques procédures de contrôle, augmenter la capacité des élèves à s'autogérer, qu'il va pouvoir travailler cette compétence de mise au travail. A l'inverse, demander à des élèves qui ne se gèrent pas d'acquérir des compétences d'autonomie sans les accompagner serait les mettre encore plus en difficulté, voire en échec. Les enfants sont en phase de développement, c'est-à-dire qu'ils sont dans un processus d'acquisition de compétences. L'adulte a pour fonction de les accompagner en instaurant notamment un cadre sécurisant. Il est le garant de ce cadre et il le maintient selon une

subtile alchimie chaque jour renouvelée entre son autorité et l'autorégulation des élèves.

Demander à des élèves habituellement turbulents de trouver en eux-mêmes les ressorts pour s'autonomiser revient à leur demander de prendre de l'élan dans la vase pour sauter plus loin. Les adultes de l'école sont là pour leur fournir la planche d'appel qui leur permettra de progresser.

Parmi ces planches d'appel voici quelques exemples :

> **Le Tetra-aide⁹** est un petit objet que l'on peut faire fabriquer dans le cadre d'une séance de géométrie et qui permet à chaque élève d'indiquer de façon explicite l'état dans lequel on se trouve vis-à-vis de son travail. Il permet également à l'enseignant d'être renseigné visuellement sur l'état de sa classe. Par ailleurs, il évite qu'un élève reste longtemps le doigt levé, sans rien faire.

> **La carte « Chance »** : Lorsqu'un élève a tellement de difficulté à tenir en place qu'on ne sait plus quoi en faire, on peut lui proposer une image recto-verso pour manifester son état : d'un côté, je suis en capacité de travailler, de l'autre côté j'ai besoin de sortir. Avant de mettre en place ce dispositif, il importe de prendre le temps de lui expliquer (ainsi qu'à ses parents si cela paraît nécessaire) le fonctionnement, les limites, les circonstances dans lesquelles la carte peut être utilisée. La carte, qui permet une expression non-verbale du ressenti, est là pour permettre à l'enfant de conscientiser son état et pour l'enseignant d'être renseigné sur l'état émotionnel de l'enfant. Il ne s'agit pas d'un sauf-conduit pour que l'élève choisisse quand il a envie de travailler. C'est un indicateur qui permet à l'enseignant de s'appuyer sur le ressenti de l'enfant pour décider d'autoriser le fait de sortir ou de rejoindre le coin « hors-classe » de la salle. Ce coin « hors-classe » est un espace matérialisé au sol (avec un adhésif de couleur par exemple) comportant un mobilier et des activités adaptées (petite table, pâte à modeler, coussin d'équilibre, balles à malaxer, mandala... par exemple). L'enfant qui est invité par l'enseignant à rejoindre le coin « hors-classe » emmène sa carte afin de pouvoir indiquer lorsqu'il se sent de reprendre le travail. Bien entendu ce dispositif a vocation à disparaître avec le temps. Cela peut se faire en permettant à l'élève d'être de plus en plus autonome quant à la gestion de ce coin « hors-classe ». Cela peut vouloir dire qu'au bout de quelques temps, il se rend

au coin « hors-classe » seul. Ensuite, lorsque cette étape sera acquise, ce sont quelques dérivatifs qui viennent dans son bureau (mandala, balles à malaxer...). Enfin, la carte pourra être supprimée. Bien entendu, les choses peuvent aller beaucoup plus vite. Cela dépend de l'élève et de l'enseignant.

> La gestion des situations « **Maitresse j'ai fini qu'est ce que je peux faire ?** » est une préoccupation de nombreux enseignants. Nous insistons sur le fait qu'il est utile de travailler avec les élèves pour qu'ils prennent conscience de ce que veut dire un travail « fini ». Selon les classes, le travail sera fini lorsque l'élève aura apporté une réponse à chaque question, lorsqu'il aura comparé avec un camarade qui lui aussi a répondu à toutes les questions, lorsqu'il aura été confirmer ses réponses en autocorrection sur les premiers items de l'exercice... Dans les classes, on ne lève pas toujours le doigt au même moment. Parfois, on ne lève pas le doigt mais on s'inscrit au tableau pour demander la visite de l'enseignant et on peut vaquer ainsi à d'autres occupations. Dans chaque classe le contrat didactique se construit en explicitant ce qui est attendu de chacun (enseignant et élèves).

Une première réponse à la question « j'ai fini, qu'est-ce que je peux faire ? » se trouve dans le fonctionnement des classes multiniveaux ou dans celles qui adoptent un plan de travail. En effet, lorsque l'élève est responsabilisé dans la gestion de son travail, il est plus facile de lui proposer des tâches dont l'urgence et/ou l'importance peuvent être indiquées et dont il tiendra compte.

⁹ C Voir le site du créateur : <http://bdemaug.free.fr/tetraaide.pdf> consulté le 7/03/2019

Dans de nombreuses classes, on propose aux élèves de lire ou de faire un dessin. Voici un répertoire d'autres activités recensées par des enseignants dans le cadre d'une formation m@gistère.

- Origami
- Faire un coloriage magique
- Choisir, copier une poésie et en faire le dessin
- Jouer à la bataille, au scrabble
- Jouer au Monsieur Madame en cycle 1 et 2 (retrouver sur un plateau le personnage correspondant au dessin sur la carte) : jeu très calme et qui plaît beaucoup
- Jeux de «construction» calmes avec une éventuelle fiche de suivi à faire valider par l'enseignant : puzzles, pâte à modeler, Kaplas sur un tapis
- mosaïques disponibles pour productions éphémères
- Découpages/collages libres avec des morceaux de feuille de couleur
- faire des petits coloriages sur des thèmes travaillés (ex : faire une affiche «océan» avec des animaux de la mer que les élèves auraient colorié et découpé)
- faire des fiches de graphisme/écriture avec feutre velleda à valider sur une fiche de suivi
- proposer un plan de travail : petits exercices de révision des semaines précédentes : avec 1 coloriage magique, des petits calculs, dessiner après avoir lu une phrase ou un texte...
- jeu de type «smartgames» : ce sont des jeux individuels avec une progression
- jeux logico
- perles, pour réaliser un algorithme
- puzzle
- finir une fiche
- se reposer
- écrire une phrase à partir du capital mots et éventuellement d'idéogrammes
- Prendre une fiche dans son compartiment individuel du trieur
- tailler mes crayons
- écrire ou faire des calculs sur l'ardoise
- inventer ou reproduire une forme sur la planche à clous, ou sur un quadrillage
- créer un «défi» maths ou français en rapport avec les notions que l'on est en train de travailler
- faire des recherches sur internet pour un exposé se perfectionner en traitement de textes
- jeux de constructions type legos
- Ecrire son courrier de classe
- Reproduire des figures géométriques
- Réfléchir à des jeux du style «casse-tête»
- Choisir dans son plan de travail une discipline et un exercice (en variant les difficultés), puis s'autocorriger
- Plan de travail composé de Pidapi (ensemble de fiches en maths et français qui permettent aux élèves de progresser à leur rythme), + des fiches que j'ai réalisées à partir de documents pris sur internet ou livres scolaires.
- Pour les CP, des mini-fiches en lecture puis un dessin dans son carnet de dessins.
- s'avancer dans son travail à la maison (ex: les recherches, apprendre sa leçon...)
- L'histoire de la semaine : sur une affiche qui reste accrochée du lundi au vendredi, les élèves viennent écrire une phrase ou un morceau de phrase. Mises les unes à la suite des autres, elles doivent former, à la fin de la semaine, une histoire complète
- La boîte des petits bonheurs : Sur une bande de papier, les élèves écrivent une chose qui leur a fait particulièrement plaisir dans la journée. Lors d'une séance d'orthographe, il m'arrive de lire et d'afficher ces phrases pour une correction collective. Les petits bonheurs ainsi corrigés sont ensuite conservés sur une affiche en fond de classe.
- Boîte d'images en libre service : recherche son, rimes, idéogrammes pour production d'écrit (début CP), construction de jeu de l'intrus
- ordinateurs en accès libre pour calcul mental, pendus, ... ou jeux éducatifs
- Boîte d'activités en libre service et plastifiées pour durer dans le temps
- répondre aux défis du jour
- écrits libres dans le cahier d'écrits
- Construire, imaginer avec une mini boîte à jouer (une boîte dans laquelle il y a plein de petites choses de récupération, de la ficelle, du scotch...)

En apportant une réponse plurielle à l'enfant on entrainera sa capacité à s'autoréguler, à faire des choix, à se gérer ; bref à être plus autonome. Ce n'est pas parce que les élèves sont plus auto-

nomes qu'ils sont capables de choisir une activité, c'est parce qu'on leur permet de choisir une activité qu'ils deviennent autonomes.

3.2.4.

Corps et conscience de soi

Nous pouvons utiliser les séances d'EPS pour développer les CPS des enfants car les sensations corporelles deviennent des leviers pour travailler la connaissance de soi. Par exemple, en natation, lors d'un travail sur l'entrée dans l'eau en sautant, nous pouvons proposer aux enfants d'explorer différentes entrées (je saute le plus loin possible, le plus profond, le plus haut, en tournant, en piquet, en bombe,..) et

de ressentir les sensations qu'ils ont et de choisir à la fin du travail l'entrée dans l'eau qu'ils préfèrent et la refaire. On leur laisse la possibilité d'expliquer aux autres enfants du groupes pourquoi cette entrée est leur préférée. On peut aussi poser la question inverse : laquelle est la plus désagréable pour vous ?

Pour les élèves parler des ressentis corporels est plus simple que d'évoquer des ressentis émotionnels. C'est aussi moins engageant.

4

DES SÉANCES DANS L'ÉCOLE POUR DÉVELOPPER LES CPS

Nous l'avons vu, il y a une grande différence entre **mettre en œuvre** des compétences psychosociales et **travailler sur** les compétences psychosociales. Comme Monsieur Jourdain faisant de la prose, nous utilisons chaque jour ces compétences avec plus ou moins d'efficacité en fonction de nos propres capacités et des contextes dans lesquels nous les mettons en œuvre. Cependant, le fait de repérer l'utilisation de ces compétences, de conscientiser notre niveau de compétence nous permet de développer une vigilance dans la tâche d'enseignement vis-à-vis de nous même et vis-à-vis des personnes avec lesquelles nous travaillons (élèves, collègues, parents d'élèves, partenaires...). Certains choisiront alors d'améliorer leurs propres compétences. Il ne s'agit pas de faire de chacun de nous des super-héros des CPS mais plutôt de repérer ce qui pourrait nous permettre

d'améliorer notre capacité à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne.

En ce qui concerne les élèves, il appartient à l'École dans sa mission de socialisation, formalisée notamment dans le cadre des programmes d'Enseignement Moral et Civique, de travailler ces questions.

Nous vous proposons dans la suite des situations qui nous semblent propices au développement des CPS. Il s'agit d'un répertoire non exhaustif à adapter en fonction des besoins de votre milieu d'exercice, de votre personnalité d'enseignant et des priorités que vous fixez tout au long de l'année scolaire.

4.1 / Exemples en partant d'une compétence principalement

Les travaux de recherche semblent montrer que les interactions entre les différentes compétences sont fortes et qu'il est difficile (et peut-être pas souhaitable) de chercher à développer chacune d'elle séparément. Nous vous proposons néanmoins quelques activités avec une compétence cible principale sachant que d'autres sont travaillées de façon collatérales.

4.1.1.

Avoir conscience de soi

Travailler la conscience de soi c'est travailler

4 axes :

> Ce que j'aime : mes goûts

> Ce que je sais : mes capacités

> Ce que je suis : mes qualités

> Ce dont je fais partie : les groupes auxquels je me sens appartenir

Se positionner

Voici un outil d'animation très efficace et apprécié pour travailler ces notions mais qui peut également être utilisé dans d'autres contextes.

> Les enfants s'installent en cercle.

> L'animatrice ou l'animateur installe 3 images dans la pièce :

- une qui représente « beaucoup »



- une qui représente « moyennement »



- une qui représente « pas du tout »



« Je vais dire une qualité (ou un goût, une capacité...), et vous réfléchissez si vous l'avez beaucoup, moyennement ou pas du tout. Quand je frapperai dans mes mains, vous irez vous positionner vers le dessin que vous avez choisi. »

> L'animateur ou l'animatrice propose ensuite à ceux qui le souhaitent d'expliquer leur choix et leur ressenti (par exemple lorsqu'un élève se retrouve seul parce qu'il n'aime pas la pizza !).

Ce que j'aime

Il existe de nombreuses activités pour faire verbaliser ce que les élèves aiment.

Par exemple : « Je m'appelle et j'aime », « se lève qui... » / cf *Cartable des compétences*¹⁰

Ce que je sais

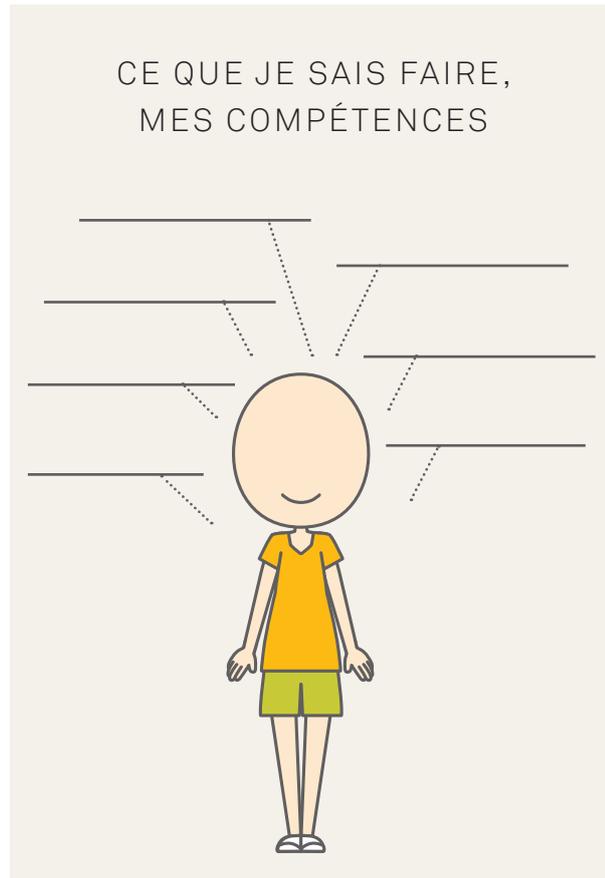
Sur une feuille, chaque élève recense ce qu'il sait faire librement. Cet exercice peut être renouvelé plusieurs fois dans l'année. On peut proposer de compléter la fiche réalisée lors de la précédente séance. On peut aussi proposer de créer une nouvelle fiche à chaque séance que l'on comparera ensuite aux fiches précédentes.

Ce que je suis

A partir de la liste des choses que je sais faire, je recense les qualités nécessaires pour les accomplir.

Dans un premier temps, la classe construit un répertoire de qualités qui peut être complété au fur et à mesure.

Chaque élève choisit une de ses capacités et prend 5 minutes individuellement pour recenser toutes les qualités nécessaires pour mettre en œuvre la capacité qu'il a choisie. Puis les élèves qui le veulent disent leur capacité et citent leurs qualités. L'animateur ou l'animatrice incite la classe à être plus exhaustive dans la liste des qualités. Par exemple : pour jouer au foot, on peut avoir l'esprit d'équipe, être rapide, agile, observateur, déterminé, persévérant, fairplay, habile, concentré, endurant, coordonné, respecter les autres joueurs et l'arbitre, être ponctuel pour ne pas rater le match, savoir anticiper...



On peut travailler les 3 premiers points (ce que j'aime, ce que je sais, ce que je suis) grâce à l'activité « Carte d'identité ». Vous pouvez choisir d'autres questions à poser pour compléter la carte.

¹⁰ <http://www.cartablecps.org/page-17-18-0.html>

¹¹ <http://esapstaff.ednet.ns.ca/hmathieu/qualites.pdf> visité le 4 août 2019

La carte d'identité

Activité individuelle :

Distribuer à chaque enfant une carte d'identité. Les enfants ont le choix entre 2 cartes d'identité de couleur différente.

Chaque enfant remplit une « carte d'identité », préparée auparavant et sur laquelle il doit indiquer son prénom, date de naissance, lieu de naissance, nombre de frères et sœurs, dessin animé préféré, sport préféré, dessert préféré, lieu préféré, 3 choses qu'il aime et 3 qu'il n'aime pas, 1 chose qu'il sait faire et 1 qualité.

Activité collective :

Lorsque les cartes sont remplies, les élèves se remettent en cercle et chacun à leur tour, quand ils le souhaitent prennent la parole et lisent ce qu'ils veulent de leur carte.

Analyse

Comment est-ce que cela s'est passé ? Est-ce que ça a été facile ou difficile ?

The image shows two overlapping identity cards. The front card is orange and has the following fields:

- Prénom _____
- Date de naissance _____
- Lieu de naissance _____
- Nombre de frères et sœurs _____
- Dessin animé préféré _____
- Sport préféré _____
- Dessert préféré, lieu préféré _____
- 3 choses que j' aime _____
- 3 choses que n'aime pas _____
- 1 chose que je sais faire _____
- 1 qualité _____

The back card is green and has the same fields, with some text partially obscured by the orange card.

Ce dont je me sens faire partie

L'objectif est de faire prendre conscience aux élèves que selon le contexte, le moment, l'humeur, l'origine, ils peuvent se sentir appartenir à différents groupes. On peut être fan de PS4 et aimer Mozart !

On peut proposer des activités du type « Se positionner » soit par ordre le long d'une

ligne, soit par groupe suivant les propositions suivantes : ce que je bois le matin, comment je vais à l'école, mes activités extrascolaires, ma discipline préférée, mon lieu de naissance, ma date de naissance, mon nom de famille, mon animal favori, etc. On partira des questions les plus neutres vers les plus engageantes. On invitera ensuite les élèves à verbaliser comment ils se sont sentis lors de cette activité.

Attention : toute communication comprend une part de risque qui est ressentie différemment par chacun. Ainsi, la prise de risque n'est pas la même selon qu'on me demande de penser (à ce que je n'aime pas...), d'écrire (au risque d'être lu, parfois avec des erreurs d'orthographe...), d'être dans un petit groupe, un binôme (plus le groupe est petit moins je m'expose mais plus mon avis risque d'être entendu), parler seul de ma place ou face au groupe... Chacun, selon le contexte, se sentira à l'aise jusqu'à un certain point. Il s'installe très vite un rapport dialogique entre l'ambiance de la

classe et les activités que l'on propose : selon les habitudes de la classe, on va pouvoir proposer telle ou telle modalité de fonctionnement, en même temps que telle activité proposée va avoir un impact sur les habitudes de la classe. Par exemple, ne pas se moquer lorsqu'une personne énonce une proposition qui peut paraître incongrue se construit grâce à des activités et s'entretient par l'ambiance de classe.

4.12.

Avoir de l'empathie

Nous avons proposé à deux équipes d'enseignants de tester ce que nous appelons un dispositif flash : pendant une période, à partir d'une image projetée ou d'un album, prendre 5 minutes pour répondre aux questions : dans quel état sont les personnages (qu'est-ce qui permet de le savoir), qu'est ce qui s'est passé juste avant, qu'est ce que j'imagine

qui va se passer. Les enfants qui le veulent expriment leur point de vue (par écrit ou par oral). La mise en commun n'est pas obligatoire mais peut permettre de confronter les points de vue, trouver des arguments concrets et ainsi activer l'empathie.



12

Dans l'image ci-dessus quels sont les éléments pour caractériser le personnage : la langue tirée, le buste vers l'avant, les sourcils froncés, les mains crispées, la coiffure vers l'avant. Le chien est posé parce qu'il est droit, vertical les poils ne sont pas hérissés, les babines ne sont pas retroussées.

Faire verbaliser tous ces éléments concrets permet de reconnaître l'humeur du personnage. C'est une manière de travailler l'empathie comme cela est pratiqué avec les personnes atteintes de troubles du spectre autistique¹³.

¹² Toutou Dit Tout, Claude Boujon, l'école des loisirs

¹³ <https://spectredelautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-tsa-conseils-de-pros/trouble-du-spectre-de-l-autisme-reconnaissance-des-emotions/> consulté le 8 juillet 2019

4.1.3.

Communiquer et avoir des relations interpersonnelles

Pour ces deux compétences on peut s'appuyer sur 2 outils :

Le premier, **Les chevaliers des temps modernes**¹⁴, permet d'analyser la relation interpersonnelle de façon imagée en mettant des mots simples sur des réalités complexes.

Le second, recensé dans les programmes d'Enseignement Moral et Civique, est connu sous le nom de « **message clair** » ou « **message je** ». C'est une technique qui favorise une communication plus efficace sans prétendre à résoudre tous les problèmes. Il donne une chance au dialogue à condition que chacun veuille bien s'en saisir.

Se situer dans sa communication

Les chevaliers des temps modernes est une transposition des « 4 accords toltèques » pour les enfants. Il permet à l'enfant de se représenter ses paroles (sous la forme de l'épée), ses protections et son image de soi (sous la forme du bouclier), une éthique de la relation (sous la forme de la quête) et la prise en compte de ses limites (sous la forme de la règle du chevalier).

Cet outil permet d'analyser des situations fictives (proposées par l'enseignant) ou réelles à partir des épisodes de la vie quotidienne de la classe. Il permet de prendre du recul de façon imagée.

Par exemple : à l'occasion d'un conflit pendant la récréation, on interroge l'élève « comment t'es-tu servi(e) de ton épée ? ».

Pendant une séance autour de la question « Pendant la période, avez-vous utilisé les outils du chevalier ? » voici quelques réponses entendues :

- « Ma maman s'était mise en colère contre moi et j'ai utilisé mon bouclier parce que j'ai compris qu'elle avait passé une mauvaise journée au travail et que sa colère n'était pas en fait contre moi. »

- « A la récréation, les autres m'ont dit que j'étais nul et j'ai utilisé mon bouclier parce que je ne suis pas nul ».

- « J'ai utilisé mon épée contre mon frère, elle était tranchante et je lui ai bien fait mal ! »

Il appartient à l'adulte de rappeler que l'utilisation des outils des chevaliers des temps modernes doivent respecter l'éthique des accords toltèques : que votre parole soit impeccable, n'en faites jamais une affaire personnelle, ne faites aucune supposition, faites toujours de votre mieux.

Favoriser une communication efficace

Les messages clairs ne constituent pas un mode de fonctionnement permanent. On sait que sous le coup de la colère ça ne marche pas. De plus l'aspect très artificiel du procédé peut lui enlever sa crédibilité, à l'usage. Néanmoins, c'est un outil puissant pour reconnaître les conditions d'une communication efficace. Analyser une situation, être à l'écoute de ses émotions, savoir le verbaliser et demander un changement ou une réparation ne sont pas des compétences faciles à acquérir. Dans le cours de la vie quotidienne d'une école, le fait que les enseignants puissent se référer à cet outil lors d'un moment difficile est un atout de plus dans la gestion du quotidien (à condition de s'en servir). Il permet également de relire une situation travaillée lors d'un conseil de classe par exemple.

En savoir plus avec la vidéo de présentation ¹⁴



¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=9AmEbXcbPGE>

Exemple de séance d'utilisation du message JE

Activité collective : «Et si on parlait autrement!»

Les enfants sont assis en cercle. L'animateur(trice) de la séance se met en scène dans un dialogue où elle adresse le message suivant « Pousse-toi et donne-moi le ballon ». L'animateur(trice) pose la question suivante aux élèves : « Que pensez-vous de cette situation ? Du message adressé ? ». Il/elle précise qu'il s'agit d'un message agressif et en relève les caractéristiques.

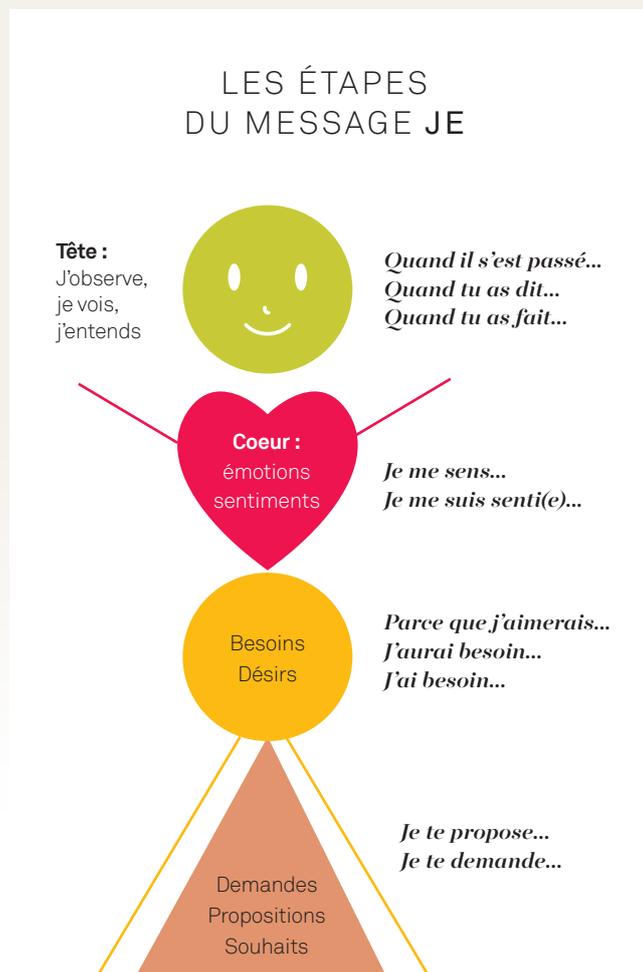
L'animateur(trice) analyse avec les élèves le message à partir des questions suivantes :

- > pourquoi ai-je réagi comme cela ?
- > qu'est-ce que je ressens ?
- > quel est mon problème ?
- > est-ce que le problème est réglé ?
- > qu'est-ce que je voudrais bien à l'avenir ?
- > qu'est-ce que je voulais dire à l'autre ? (dire mon mécontentement, faire une demande)
- > est ce que le message est clair ?

Conclusion :

« Parfois nous pouvons utiliser des messages agressifs contre l'autre sans que cela aide à régler notre problème, juste parce que nous sommes énervés, le message n'est pas toujours clair, nous avons besoin d'exprimer notre colère ... »

Comment ce message pourrait-il être dit autrement ? Après échange avec le groupe, l'animateur(trice) présente le schéma du message JE.



4.1.4.

Savoir identifier puis réguler ses émotions

C'est l'une des entrées classiques pour mettre en œuvre une éducation aux compétences psychosociales. Il existe de nombreux outils et exemples d'activités. Tout au long de leur scolarité (et au-delà) les élèves apprennent à reconnaître les différents états émotionnels, à les nommer de plus en plus finement et à les gérer.

Quelques éléments de référence

On distingue quatre émotions de base : la tristesse, la peur et la colère et la joie. Selon les auteurs, on peut y rajouter la surprise et le dégoût (ou aversion), la honte, le sentiment amoureux, la quiétude...

Les émotions qui sont appréhendées par le cerveau de manière répétitive peuvent se transformer en sentiment. Forme d'imaginaire et d'activité neuronale qui dure et entretient l'émotion et sa réaction chimique intérieure, le sentiment enregistre l'émotion dans la mémoire et reste bloqué, et peut provoquer des troubles physiques, mentaux ou obsessionnels.

> **La joie** : C'est le résultat d'un besoin satisfait. Elle indique : « pas besoin de changement », « tout est bien », « c'est OK ». Elle permet de se rapprocher de l'autre. Elle s'exprime par le fait qu'on se sent détendu, à l'aise.

> **La tristesse** : Elle est là quand il y a un manque ou un « jamais plus ». Elle donne les moyens de guérir d'un événement douloureux qui s'est produit. => Elle libère de la douleur et sert à accepter l'inévitable. Avec la tristesse, je peux reconnaître ce que j'ai à lâcher. Je peux clore une situation et mettre quelque chose à la place. Je peux prendre des distances, pour me tourner vers ce que le présent et le futur ont à m'offrir. => Cette émotion correspond au passé.

> **La colère** : Elle sert à dire NON à une situation ou à une personne pour faire changer ce qui est insatisfaisant. Elle sert à passer l'obstacle => Sa fonction consiste à mobiliser l'énergie quand un élan est coupé. Ne pas confondre l'émotion Colère avec le comportement qui consiste à tout casser. Quand le problème est résolu, la colère passe. => C'est une émotion qui correspond au PRÉSENT.

> **La peur** : Elle sert à prendre conscience d'un danger pour prendre les mesures nécessaires. => Sa fonction consiste à stimuler la pensée. On peut fuir, se défendre, faire face, mais aussi se rassurer et se donner la permission de penser. => Elle s'inscrit par rapport à un événement qui arrive, elle correspond au FUTUR.

A partir de ces émotions de base, on peut essayer de retrouver les cocktails dans les autres émotions. Par exemple : la culpabilité (colère contre le fait de devoir porter ce que je vis ; colère contre celui que je tiens responsable d'être dans la situation de prendre une position que je trouve difficile à prendre ; peur d'afficher mes priorités ; peur des conséquences de mon choix ; peur de montrer ma colère ; peine à l'idée de décevoir...), la jalousie (mélange de peur et de colère engendré par l'insécurité), le mépris (une attitude qui cache à la fois de la colère et de la peur), la pitié, la honte (c'est la version sociale de la culpabilité.), etc.

Pour travailler sur les émotions, on peut suivre le cheminement suivant :

- d'abord les nommer,
- puis reconnaître leurs manifestations physiques sur le visage et dans le corps, chez soi puis sur les autres,
- connaître leur utilité,
- affiner le vocabulaire en travaillant notamment sur l'intensité de l'émotion
- réguler les émotions en fonction de l'émotion et du cadre dans lequel elle survient

Il est important de rester humble sur les attendus vis-à-vis des élèves. En effet, le travail sur les émotions peut convoquer des situations douloureuses pour certains élèves. Il est important de rappeler à chaque séance que la participation des élèves se fait sur la base du volontariat. Il est nécessaire aussi pour l'enseignant de se poser la question des émotions que ces séances suscitent en lui et comment il les gère.

4.2 / Exemple en partant d'une pratique pédagogique

Vivre dans une école, c'est exercer en permanence ses compétences psychosociales. Qu'on soit adulte ou enfant, en interaction avec des adultes ou des enfants, chacun est sommé d'être avenant, présent et participant. Les enjeux de l'école semblent de plus en plus décisifs. Cette pression peut conduire à un malaise. C'est une des raisons qui font du développement des CPS un outil de promotion de la santé... notamment en permettant de manifester cet éventuel malaise de façon entendable.

Dans la classe, le style pédagogique de l'enseignant va mobiliser plus ou moins les CPS. La littérature pédagogique propose de multiples voies pour mettre en œuvre les apprentissages. Nous n'avons pas l'ambition de mettre en regard les différentes pédagogies et leur retentissement sur le développement des CPS. Ce serait certainement un travail intéressant mais nous n'en avons pas les compétences.

En revanche nous vous proposons un exemple circonscrit de dispositif pédagogique pour lequel nous avons essayé de voir en quoi il développait telle ou telle CPS. Nous vous invitons à visiter les dispositifs que vous utilisez dans vos classes en vous posant cette question : en quoi, la façon de travailler que je propose aux élèves met-elle en jeu les différentes compétences psychosociales ? Faites ce travail avec le diagramme du paragraphe 4.1.1. « moi aussi c'est ma pause ! » qui présente les 10 CPS en 3 catégories. Cela vous aidera peut-être à enrichir vos pratiques.

Réciter des poésies

Dans beaucoup d'écoles, l'enseignant demande à tous les élèves d'apprendre par cœur le même texte qu'ils réciteront en classe. Souvent l'interrogation se fait sur plusieurs séances. Lors de chacune d'elle, l'enseignant choisit quelques élèves sans que ceux-ci ne sachent à l'avance quand ils vont être interrogés. L'apprentissage est ciblé sur la mémorisation. Au niveau des CPS, les compétences convoquées sont principalement la pensée créative (pour faire le dessin) , la gestion du stress (lorsqu'il faut réciter devant la classe) et la capacité à communiquer efficacement (lorsque

la récitation se fait « en mettant le ton »). Parfois la pensée créative et de résolution de problème est convoquée lorsque l'élève doit trouver une explication au fait qu'il ne sait pas son texte !!!

Nous vous proposons une alternative qui a pour objectif de développer un complexe de compétences conduisant à la fois à une (petite) prise de risque et à de l'autorégulation dans un contexte de pédagogie différenciée. Il nécessite de constituer un stock assez important de textes (poétiques ou autres). A chacun de ces textes correspond un nombre de points. Ces points sont calculés en fonction de la longueur du texte, du vocabulaire employé, des tournures de phrases, de l'aspect plus ou moins répétitifs de séquences... Bref, tout ce qu'on peut mesurer¹⁵. Il ne s'agit pas de juger les textes sur leurs qualités littéraires et/ou artistiques. Attention, comme lorsqu'on fait réciter le même texte à tous les élèves, ce dispositif ne peut se substituer à un travail sur la culture poétique.

¹⁵ Scolavox avait publié des fichiers « Poésies au fil des jours » et il existe plusieurs sites proposant des poèmes cotés. Vous pouvez vous faire aider par des logiciels gratuits tels que Scolarius ou Lisi. Mais c'est avec votre propre pratique et l'aide de l'un de ces petits logiciels que vous coterez facilement les textes.

L'objectif pour les élèves est de réciter suffisamment de textes pour obtenir un certain nombre de points fixés à l'avance sur un laps de temps donné. Par exemple, pendant la première période scolaire, tous les élèves devront tenter d'atteindre 30 points. Un temps est alloué au choix des poésies et à leur copie dans le cahier. Au fil du temps, ce choix est facilité grâce à la récitation des poésies présentées par les camarades. Chaque jour, un moment ritualisé est proposé pour que les volontaires récitent le texte qu'ils ont appris. Les points s'obtiennent en récitant correctement le texte. Les critères sont à fixer en amont et la pratique se charge également de valider le niveau d'exigence. L'enfant peut tenter autant de fois que nécessaire de réciter correctement son texte. A la fin de la période, en fonction du niveau atteint, l'enfant se fixe un nouvel objectif. On peut lui demander à chaque nouvelle période de progresser dans ses ambitions. L'enjeu est bien de permettre à chaque élève de mesurer sa propre capacité (avoir conscience de soi) pour choisir une cible à atteindre (savoir prendre des décisions), organiser son travail pour atteindre son objectif, y compris en prenant en compte les impondérables comme une absence en fin de période pour maladie (savoir résoudre des problèmes). A cela on peut ajouter la gestion du stress pendant le moment de déclamation et la conscience de soi lors du choix pertinent des textes à apprendre. Enfin, on peut proposer aux enfants qui le souhaitent d'exercer leur pensée créative en écrivant une poésie qu'ils réciteront (au maximum une fois par période par exemple).

Ce type de dispositif à objectif auto-fixé, que l'on retrouve en EPS par exemple, appliqué à la récitation s'inscrit dans le temps long. L'enjeu est suffisamment modéré pour que l'enseignant accepte de lâcher-prise sur la réussite du contrat dès la mise en œuvre. Dans ces conditions, il rend à l'élève la pleine responsabilité de sa réussite.

On voit dans cet exemple qu'un même acte scolaire (réciter un texte par cœur) peut mettre en œuvre des CPS différentes selon les modalités pédagogiques.

On voit là que les élèves auront mobilisé certaines compétences. Cependant, encore une fois, pour que ce type d'organisation relève vraiment d'un apprentissage sur les CPS, il convient de prendre un temps explicite, où seront évaluées par chaque élève ses réussites et ses difficultés vis-à-vis de certaines des compétences psychosociales travaillées.

Ceci peut être fait après 2 ou 3 périodes de fonctionnement.

5

CONCLUSION

L'objectif des pages précédentes n'est pas de substituer le développement des CPS à l'enseignement des programmes ni de rajouter du travail à un emploi du temps très chargé.

Bien entendu, l'école reste le lieu des apprentissages scolaires.

Mais notre pari est de :

- > vous donner envie d'oser approfondir la rencontre avec les petits et les grands humains qui peuplent les écoles,
- > mieux prendre conscience des fonctionnements variés des uns et des autres et de soi-même,
- > tester des outils permettant une meilleure appropriation des CPS par tous.

Nous vous proposons de sortir de l'idée qu'il y a des gens naturellement compétents et d'autres non. Ces quelques lignes vous auront, nous l'espérons, permis de comprendre que ces compétences peuvent se travailler. Repérer les émotions chez soi et chez les autres, trouver les bons mots pour communiquer, expérimenter les limites de prises de risque en prenant la parole face à un groupe ou en proposant une solution innovante à un problème... au-delà des prédispositions de chacun, il existe des marges de progression.

Toutes les activités proposées ne sont pas à mettre en œuvre, toujours, tout le temps. Il vous appartient de choisir dans ces exemples ceux qui vous permettront de trouver votre propre façon de développer les CPS dans votre établissement. Il s'agit d'acquérir une culture CPS qui permette de se poser certaines questions, de varier les points de vue et d'oser.

**ALORS, À VOUS
DE DÉVELOPPER
VOTRE PENSÉE
CRÉATIVE !**

NOTES

NOTES

RENFORCER LES

COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE



- Soutien -

