

L'enseignement des compétences psychosociales au travers d'activités expérientielles et explicites favorisant la métacognition.

Les enjeux et les apports de l'apprentissage des compétences psychosociales au cycle 2

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Julie Willemin**

Sous la direction de : **Christine Riat**

Delémont avril 2021

Remerciements

Je remercie ma directrice de mémoire, Christine Riat, pour ses nombreux conseils et ses questions réflexives qui m'ont permis d'approfondir mon questionnement et ma pensée personnelle. Je la remercie aussi pour son suivi, sa disponibilité, les multiples lectures de mon travail ainsi que ses commentaires pertinents.

Je remercie mon père, Jean-Luc Willemin, pour ses réflexions personnelles qui m'ont permis d'acquérir des compétences de remise en question, de doute et d'ouverture aux autres. En effet, cela me permet jour après jour de réfléchir aux besoins d'autrui, de raisonner sur la véracité des propos et de me remettre en question. Je le remercie pour toutes les discussions menées sur le sujet de mon travail de Bachelor qui m'ont permis de remettre continuellement en doute mes représentations initiales.

Je remercie mon conjoint, Olivier Mouttet, pour son soutien dans ce long processus ainsi que ses précieuses réflexions sur le monde qui nous entoure ainsi que sur le sujet de mon travail. Je le remercie aussi pour ses conseils lors de la relecture de mon travail.

Je remercie aussi les enseignants de la classe dans laquelle j'ai pu récolter mes données. Je les remercie pour leur soutien et leur aide. Je remercie aussi tous les élèves qui ont contribué à la récolte des données et qui ont participé avec grand plaisir aux activités proposées.

Résumé

Le développement des compétences psychosociales est essentiel pour la prévention dans le domaine de la santé, car elles permettent de répondre adéquatement aux aléas de la vie. L'école est un partenaire important pour le renforcement de ces compétences et son rôle dans le développement de ces aptitudes est défini dans le projet global du PER. Selon des études, l'apprentissage de ces compétences ne peut être qu'expérientiel et doit favoriser la métacognition afin d'être efficace. Cependant, à l'école, elles sont souvent travaillées implicitement lors d'activités diverses.

Le but de cette recherche est de définir en quoi la présence d'activités travaillant explicitement ces compétences psychosociales permet de mieux les développer que l'enseignement implicite actuel. Pour répondre à cet objectif, une recherche-action a été menée dans une classe lors de la pratique professionnelle. Afin de récolter les données, trois outils méthodologiques ont été utilisés, une grille d'observation, un portfolio ainsi qu'un questionnaire avant / après. Des activités permettant le développement des compétences psychosociales au travers la métacognition et l'expérimentation ont été mises en place dans une classe de 7^{ème} année Harmos pendant sept semaines.

Cinq mots clés :

Compétences psychosociales, compétences relationnelles, compétences émotionnelles, prévention, développement personnel

Liste des figures

Figure 1 : Identification des qualités et des compétences dans le questionnaire	25
Figure 2 : Provenance des qualités du questionnaire « après ».....	26
Figure 3 : Réalisation personnelle, extrait issu du Portfolio de Nor	28
Figure 4 : Expérimentation de la force, extrait issu du Portfolio de Nor	28
Figure 5 : Moyenne du nombre d'émotions sélectionnées par les élèves dans le questionnaire	30
Figure 6 : Nombre de réponses selon les catégories extraites des réponses des élèves	32
Figure 7 : Empathie, extrait issu du Portfolio d'Ali.....	33
Figure 8 : Empathie, extrait issu du Portfolio de Lya.....	33
Figure 9 : Nombre d'élèves à l'aise ou mal à l'aise lors des travaux de groupes	35
Figure 10 : Les raisons du mal-être ou du bien-être des élèves	37
Figure 11 : Nombre de réponses des élèves concernant la raison d'être de la coopération	38
Figure 12 : Nombre total des causes du conflit proposées par les élèves	40
Figure 13 : Somme des causes proposées par les élèves en fonction des catégories	42
Figure 14 : Somme des identifications d'une situation lors de laquelle les élèves se sentent en colère	44
Figure 15 : Je me sens...quand..., extrait issu du Portfolio de Tim	44
Figure 16 : Somme des différentes émotions identifiées dans des situations vécues.....	45
Figure 17 : Moyenne du nombre de moyens de régulation des émotions utilisés par les élèves	46
Figure 18 : Astuces de régulation, extrait issu du Portfolio de Nor	47
Figure 19 : Les techniques de régulation utilisées par les élèves.....	47
Figure 20 : Nombre d'idées totales d'utilisation d'un crayon par questionnaire	49
Figure 21 : Rapport des moyennes des idées non conventionnelles	50

Liste des tableaux

Tableau 1 : Le schéma conceptuel	23
Tableau 2 : Catégories des qualités présentes dans le questionnaire après	26
Tableau 3: Comparaison du nombre d'émotions sélectionnées lors du questionnaire avant et après	31
Tableau 4 : Catégorie des actions des élèves	32
Tableau 5 : Les raisons du bien-être ou du mal-être des élèves dans les travaux de groupe	36
Tableau 6 : Catégories des réponses par rapport à l'importance de la collaboration	38
Tableau 7 : Les propositions des possibles causes du conflit	41
Tableau 8 : Idées concernant l'utilisation d'un crayon	50

Liste des annexes

1.	LES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES ET LE PER.....	I
2.	LA LETTRE AUX PARENTS	VII
3.	LE QUESTIONNAIRE	VIII
4.	LA GRILLE D'OBSERVATION.....	XI
5.	LA SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT DES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES	14
6.	LES ACTIVITES REALISEES EN CLASSE.....	XXIII

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude	3
1.1.2 Présentation du problème	3
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	4
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	4
1.2.1 Les dix compétences psychosociales par l'OMS et dans le PER.....	4
1.2.2 Le rôle de l'Ecole dans le développement des compétences psychosociales.....	6
1.2.3 L'enseignement actuel des compétences psychosociales à l'Ecole.....	7
1.2.4 La notion de compétence et son acquisition.....	9
1.2.5 L'enseignement des compétences psychosociales à travers des activités expérientielles et explicites.....	11
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS (OU HYPOTHESES) DE RECHERCHE	13
1.3.1 Identification de la question de recherche	13
1.3.2 Objectifs de recherche.....	13
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	14
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	14
2.1.1 Recherche qualitative.....	14
2.1.2 Paradigme indiciaire.....	15
2.1.3 Démarche d'innovation.....	15
2.1.4 Approche inductive-déductive	16
2.1.5 Enjeux ontogénétique et politique	16
2.1.6 Objectif à visée pratique	16
2.2 NATURE DU CORPUS	17
2.2.1 Le questionnaire.....	17
2.2.2 Le portfolio.....	18
2.2.3 La grille d'observation.....	18
2.2.4 Séquence didactique sur les compétences psychosociales	20
2.2.5 Procédure et protocole de recherche	21
2.2.6 Echantillonnage	22
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	22
2.3.1 Traitement des données.....	22
2.3.2 Méthode d'analyse	23
2.3.3 Présentation des données	24

CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	24
3.1 AVOIR CONSCIENCE DE SOI.....	24
3.2 AVOIR DE L'EMPATHIE POUR LES AUTRES.....	29
3.3 ETRE HABILE DANS LES RELATIONS DE GROUPE	34
3.4 SAVOIR RESOUDRE DES PROBLEMES	40
3.5 SAVOIR GERER SON STRESS-SAVOIR GERER SES EMOTIONS.....	43
3.6 AVOIR UNE PENSEE CREATIVE	48
CONCLUSION	51
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	54
ANNEXES.....	I

Introduction

Contexte du champ d'étude et motivations

L'objectif premier de l'Ecole est d'amener « les élèves à apprendre et apprendre à apprendre afin de les rendre aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie » (CIIP, 2003, p.1). Dans le but d'atteindre cet objectif, il est donc nécessaire d'enseigner aux élèves des connaissances et des compétences dans les diverses disciplines scolaires comme par exemple, le français et les mathématiques. Cependant, ces acquis dans les disciplines scolaires ne suffisent pas à elles seules de former les élèves afin de les rendre aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie. En effet, dans la société actuelle, il est primordial de disposer de compétences de communication, de coopération, de connaissance de soi, de reconnaissance de l'autre ainsi que des compétences liées à la pensée critique et à la résolution de problèmes. Effectivement, nous devons, que ce soit dans le cadre du travail ou celui personnel, communiquer avec les personnes alentour et coopérer avec elles. Nous devons aussi avoir une pensée critique face à la multitude d'informations reçues, réussir à résoudre les problèmes survenant au quotidien tout en régulant nos émotions et notre stress. Par ailleurs, il est aussi nécessaire de se connaître pour avoir confiance en ses compétences tout en reconnaissant les besoins des autres afin d'évoluer sereinement dans la société.

Ces compétences sont appelées communément compétences psychosociales et sont transcrites dans le PER en tant que capacités transversales. Elles se trouvent également dans la formation générale de l'élève.

Ce sujet m'interpelle, car j'ai pu observer, dans le cadre de mon emploi dans le domaine social, que beaucoup de familles ont des problèmes de communication dus à certaines difficultés liées à la gestion des émotions, l'empathie, la confiance en soi, etc. Effectivement, beaucoup de parents ont du mal à communiquer avec leurs enfants ou avec leur entourage par manque de ressources relationnelles et personnelles. Par ailleurs, j'ai remarqué que ces difficultés se retrouvent aussi dans tous les cercles que je côtoie, que ce soit celui personnel, familial, relationnel, scolaire ou encore professionnel. Je pense que le développement de ces compétences psychosociales permettrait de surmonter ces difficultés et de vivre harmonieusement avec le monde environnant.

Etant donné que nous avons peu d'informations sur l'enseignement de ces compétences dans notre formation à la HEP-BEJUNE, j'ai décidé de m'intéresser à ce sujet.

Précision du sujet

J'ai pu observer lors de ma formation et de ma pratique professionnelle que ces compétences sont très peu enseignées en tant que telles. Bien qu'elles soient présentes dans chaque séquence et activité, elles font très peu l'objet d'un travail pour elles-mêmes. Par exemple, lorsque les élèves doivent effectuer une tâche en groupe, ils doivent communiquer, trouver des solutions, avoir une pensée critique et créative, etc., mais aucune réflexion n'est effectuée sur les procédures mises en place afin de réussir la tâche. Je me suis donc demandé si le simple fait que les élèves utilisent ces compétences suffit à permettre leur développement ou s'il est nécessaire d'amener les élèves à apporter un regard métacognitif sur ces compétences. Est-ce que les élèves développent d'eux-mêmes ces compétences à force de les utiliser ? En observant les méthodes d'enseignement actuelles dans les autres disciplines scolaires, nous pouvons remarquer qu'enseigner ne signifie pas seulement de faire exercer les savoirs aux élèves. En effet, il est aussi nécessaire que les élèves puissent réfléchir, échanger, comparer, verbaliser afin de pouvoir intégrer ses savoirs et les réutiliser dans d'autres situations. Je me suis donc questionnée sur la pertinence d'enseigner ces compétences psychosociales en tant que telles dans une classe et les avantages qui en découlent.

Plan de travail

Ce travail se décline en trois parties qui sont : la problématique, la méthodologie ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats. La première partie met en lumière l'état des connaissances théoriques sur le sujet ainsi que les enjeux liés à ce travail. De ce fait, les compétences psychosociales sont explicitées et un regard sur leur enseignement actuel dans les classes est porté. De plus, dans cette première partie, les théories actuelles d'apprentissage des compétences sont décrites et les apports de la métacognition dans ces apprentissages sont détaillés.

Dans la partie méthodologique sont explicités les fondements méthodologiques ainsi que les outils utilisés dans ce travail. La nature du corpus ainsi que la méthode de traitement et d'analyse des données sont également présentées dans cette deuxième partie.

Dans la dernière partie comprenant l'analyse des données, ces dernières sont illustrées sous forme de graphiques et verbatim afin d'être discutées en s'appuyant sur les références théoriques.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

L'importance du développement des compétences psychosociales et son rôle dans la promotion de la santé sont mis en lumière par l'ONU (1993). Ce dernier insiste sur l'implication de l'Ecole. Cependant, en tant que futur·e·s enseignant·e·s, les diverses informations acquises sur le sujet lors de la formation de base ne me permettent pas d'avoir les compétences nécessaires à leur enseignement. Aucune unité de formation n'est, en effet, consacrée à ce sujet et il est donc difficile de se faire une idée de l'importance de l'apprentissage de ces compétences en classe ainsi que des méthodes d'enseignement optimales de ces dernières.

Cette étude me permet d'approfondir mes connaissances sur le sujet ainsi que de comprendre la place de ces compétences dans le système scolaire suisse. Par ailleurs, elle me donne l'opportunité d'identifier les méthodes idéales permettant le développement de ces compétences et d'estimer leur application sur le terrain. Bien que le PER mentionne le développement de ces compétences dans le domaine de la formation générale ainsi que celle des capacités transversales, elles ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique. Cette étude pourra donc me permettre de justifier mes choix de façon théorique et empirique auprès des parents de mes futur·e·s élèves si je décide d'intégrer le développement de ces compétences dans mon enseignement ultérieur.

1.1.2 Présentation du problème

L'enseignement des compétences psychosociales est, depuis 1993, conseillé par l'OMS et intégré dans les plans d'études suisses. Ces dernières sont au nombre de dix et sont détaillées dans la problématique au chapitre 2.1.1. Considérées comme essentielles dans la promotion de la santé et dans la disposition des élèves à trouver par la suite un emploi, les méthodes d'enseignement de ces compétences restent encore très floues.

Bien que l'enseignement de ces compétences soit partie prenante du projet global de l'élève dans le PER, elles ne sont pas enseignées pour elles-mêmes et sont complémentaires aux disciplines scolaires (CIIP, 2010, 2016). Ce choix de la transposition pédagogique de ces compétences peut s'expliquer par la complexité liée à leur enseignement. Par ailleurs, afin de pouvoir les initier, il est nécessaire que le corps enseignant lui-même les possède (Giglio, Matthey & Melfi, 2014). Cependant, les étudiant·e·s formé·e·s dans les hautes écoles pédagogiques n'ont pas d'unité de formation sur ces compétences en tant que telles.

Le choix de la CIIP, la complexité de l'enseignement de ces compétences et le manque de formation des futurs enseignant·e·s génèrent donc un apprentissage implémenté où ces compétences sont travaillées inconsciemment lors des disciplines fondamentales.

Cependant, les théories de l'apprentissage démontrent que la métacognition ainsi que l'expérientiel est nécessaire afin de développer de manière optimale ces compétences.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Afin de saisir comment l'intégration de ses compétences peut s'effectuer de manière satisfaisante en classe, il est nécessaire de s'intéresser à cet objet d'étude afin de pouvoir faire émerger les potentiels apports liés au développement de ces compétences pour les élèves à travers un enseignement favorisant la métacognition et l'expérimentation.

1.2 État de la question

En 1993, l'OMS met en avant le rôle important des compétences psychosociales dans la promotion de la santé et encourage leur développement dans un cadre scolaire (OMS Geneva, 1997). Ces dernières sont définies comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne (...) et à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement » (OMS Geneva, 1997, p.5). En outre, elles permettent à l'individu d'être acteur de sa propre vie et de répondre adéquatement aux situations quotidiennes (Reynaud, 2019).

Par ailleurs, le développement de ces compétences devient essentiel dans nos sociétés post-industrielles qui posent la réussite individuelle comme valeur fondamentale (Fortin ; 2006). Selon cet auteur, cette réalisation de soi se fait souvent au détriment des autres, car ces derniers sont souvent perçus comme des dangers. Cependant, il est essentiel de développer des compétences relationnelles et cognitives puisque la santé individuelle est dépendante des interactions avec l'environnement et des contacts avec les pairs (OMS, 1986). L'amélioration des compétences psychosociales est donc primordiale dans la promotion pour la santé, car elles permettent de répondre efficacement au stress de la vie et de diminuer les problèmes de santé (OMS, 1986). Elles permettent par ailleurs à améliorer nos relations avec autrui et à prendre conscience de la nécessité de l'autre dans la réalisation de soi.

1.2.1 Les dix compétences psychosociales par l'OMS et dans le PER.

L'OMS, en 2003, propose une classification de ces compétences psychosociales en trois catégories. Les compétences émotionnelles ou capacités d'autorégulation désignent l'aptitude de gérer son stress et ses émotions dans diverses situations. Les compétences sociales ou relationnelles regroupent les capacités à communiquer efficacement, à faire preuve d'empathie, à résoudre des problèmes relationnels, à collaborer ainsi qu'à formuler et recevoir des critiques. Les compétences cognitives font

référence à la pensée critique et créative, à la conscience de soi et à la prise de décision. Afin d'apporter une précision et de mieux permettre leur compréhension, l'OMS (2003) définit dix compétences psychosociales réparties en paires. Bien que ces compétences soient notifiées différemment dans le PER, des indicateurs se trouvant dans le domaine des capacités transversales ainsi que celui de la Formation Générale regroupent l'ensemble des éléments exposés par l'OMS. Le « tableau des compétences psychosociales et PER » en annexe présente une proposition de regroupement des indicateurs du PER en fonction des compétences psychosociales (Tableau Annexe 1). Cette répartition reste toutefois incomplète et altérée puisque certains indicateurs présents dans le PER peuvent s'intégrer dans plusieurs compétences psychosociales. Dans le PER, apparaissent seulement cinq capacités transversales afin de faciliter leur prise en compte par les enseignant·e·s (Guimont, 2008), bien que selon ce rapport, il manquerait deux capacités, une reprenant des éléments sur la gestion d'une tâche et une autre sur la métacognition (Guimont, 2008).

Enseigner la première dyade « savoir résoudre des problèmes / savoir prendre des décisions » permet aux élèves d'apprendre à faire face aux problèmes ainsi qu'aux conflits rencontrés au cours de la vie ainsi qu'à opérer des choix favorables, en évaluant les différentes options et obstacles potentiels (IREPS, s.d ; OMS, 1993 ; Reynaud, 2019). L'acquisition de ces compétences peut se transcrire par divers indicateurs tels que l'identification d'un problème, la proposition et l'application de solutions, la prise de décision favorable ainsi que la connaissance des différents modes de fonctionnement du groupe (Schéma conceptuel, Annexe 7).

La deuxième dyade « avoir une pensée créatrice / avoir une pensée critique » permet l'apprentissage de l'identification objective des expériences et des informations pertinentes ainsi que la résolution des problèmes par l'exploration des alternatives possibles et les diverses conséquences (IREPS, s.d ; OMS, 1993 ; Reynaud, 2019). Le développement de ces compétences est essentiel dans la société actuelle où la recherche d'informations sur internet est devenue un réflexe (Reynaud, 2019). Ce foisonnement de renseignements demande donc un esprit critique permettant de démêler le vrai du faux afin de sélectionner les informations pertinentes. Il est aussi important d'encourager la pensée créative qui permet d'accepter l'abandon des idées préconçues afin de faire émerger des pensées nouvelles (Reynaud, 2019). Les indicateurs peuvent se transcrire par l'émergence d'idées nouvelles, la prise de conscience des différentes perceptions et des sources d'influences ainsi que la prise de décision dans une perspective d'autonomie (Schéma conceptuel, Annexe 7).

La troisième dyade « savoir communiquer efficacement / être habile dans les relations interpersonnelles » permet aux élèves d'apprendre à exprimer verbalement leur pensée ainsi qu'à faire passer leur message tout en respectant les besoins des autres (IREPS, s.d ; OMS, 1993 ; Reynaud, 2019). L'apprentissage de l'affirmation de soi dans le respect de l'autre favorise les relations constructives, fiables et durables contribuant ainsi au bien-être (Reynaud, 2019). Nous pouvons

trouver des indicateurs tels que la prise de position dans un groupe tout en étant attentif aux autres afin de coopérer, à communiquer de façon claire, organisée et non agressive ainsi que le respect des règles sociales (Schéma conceptuel, Annexe 7).

Enseigner la quatrième dyade « avoir conscience de soi / avoir de l'empathie pour les autres » permet aux élèves d'apprendre à se connaître en explorant leur caractère, leurs forces et leurs faiblesses ainsi qu'à écouter et comprendre les besoins d'autrui (IREPS, s.d ; OMS, 1993 ; Reynaud, 2019). Les indicateurs liés à cette dyade peuvent être transcrits par la découverte de soi, une capacité à comprendre les besoins d'autrui et d'avoir une ouverture face à l'altérité (Schéma conceptuel, Annexe 7).

La cinquième dyade « savoir gérer son stress / savoir gérer ses émotions » permet aux élèves d'apprendre à reconnaître les sources et les effets du stress afin de les réduire ainsi qu'à reconnaître leurs émotions et celles des autres dans le but d'identifier les réactions à adopter (IREPS, s.d ; OMS, 1993 ; Reynaud, 2019). Nous trouvons des indicateurs comme l'expression des émotions, le développement de ses goûts, de son jugement ainsi que l'utilisation de ressources afin de réduire le stress (Schéma conceptuel, Annexe 7).

1.2.2 Le rôle de l'Ecole dans le développement des compétences psychosociales

Le déploiement de ces compétences est donc primordial pour la promotion de la santé et l'Ecole a un rôle à jouer dans leur développement, car il peut s'avérer être le seul lien d'apprentissage de ces compétences suivant les environnements familiaux (Fortin, 2006 ; Reynaud, 2019 ; OMS, 1993). En effet, bien que la mission éducative parentale soit essentielle au développement de l'enfant et à celui de ses compétences psychosociales, certains parents se trouvent en difficulté devant l'exercice de cette tâche (Fortin, 2006). Il est donc dans l'intérêt des enfants et la promotion de la santé que l'Ecole épaulé les parents dans leur mission. Par ailleurs, l'Ecole publique se veut égalitaire (CIIP, 2003), ce qui implique qu'une de ses tâches consiste à transmettre ces compétences psychosociales aux élèves afin de permettre à ceux dont les parents n'ont pas les ressources nécessaires d'acquérir ces savoirs.

En outre, dans la mesure où la mission principale de l'Ecole publique est d'amener « les élèves à apprendre et apprendre à apprendre afin de les rendre aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie » (CIIP, 2003, p.1), l'enseignement des compétences psychosociales dans le contexte scolaire est indispensable. En effet, ces compétences font partie désormais des exigences actuelles du monde professionnel, car comme le démontre Amos (2007) ainsi que le rapport demandé par le secrétariat d'Etat Suisse à la formation (Scharnhorst & Kaiser, 2018), les savoirs scolaires traditionnels lire, écrire et compter ne suffisent plus à trouver une place d'apprentissage. Développer ces compétences psychosociales chez les élèves doit donc être primordial au même titre que l'enseignement des disciplines scolaires usuelles puisqu'elles sont essentielles à la formation des individus.

De plus, l'enseignement des compétences psychosociales peut représenter un avantage pour l'enseignant-e au sein même du contexte scolaire. De nombreuses études (Durlak et al., 2011 ; Hutchings & Lane, 2005 ; Kibe & Boniwell, 2015 ; Pettit & Bates, 1989 ; Taylor et al., 2017) présentent les avantages de l'enseignement de ces compétences sur la santé et le bien-être des élèves. Par exemple, cet apprentissage permet de développer l'estime de soi et la capacité à s'exprimer, de réduire le niveau d'anxiété, de favoriser les relations constructives, ainsi que de mieux faire face aux aléas de la vie. Par ailleurs, l'enseignement de ces compétences permet de favoriser la réussite scolaire tout en améliorant la qualité de l'apprentissage et du climat scolaire. Selon ces études, cet effet est durable et le développement des compétences psychosociales peut être considéré comme tout autant important que celui des apprentissages disciplinaires et peut même contribuer à leur réussite. En effet, comme le dépeint Reynaud (2019), un élève qui sait gérer son stress, ses émotions, qui est créatif, ouvert d'esprit est un élève plus actif et plus engagé dans son apprentissage ainsi que dans sa relation à l'autre.

Ces compétences psychosociales sont présentes dans l'enseignement suisse depuis 1979. Effectivement, l'ancien plan d'étude romand, le CIRCE, propose des activités en éducation artistique permettant de développer l'imagination, d'approfondir sa capacité de ressentir les émotions, d'encourager la démarche de recherche et de l'aider à trouver un équilibre dans les relations sociales (CIIP, 1979). Par la suite, dès 1993, l'Ecole publique suisse propose, dans le cadre du cours d'éducation générale et sociale, des activités de sensibilisation au choix d'une profession ainsi que des exemples d'activités à caractère social et de service à la communauté (Gouvernement de la République et du Canton du Jura, 1993). Depuis le concordat HarmoS intercantonal entré en vigueur en août 2009, l'enseignement du développement des compétences psychosociales se précise, et est intégré dans le projet global de l'élève du Plan d'Etude Romand, tout particulièrement dans la Formation Générale ainsi que dans les capacités transversales. Le développement des compétences psychosociales est donc actuellement partie intégrante du cadre scolaire.

1.2.3 L'enseignement actuel des compétences psychosociales à l'Ecole

Bien que l'importance du rôle de l'Ecole dans l'enseignement des compétences psychosociales soit décrétée, la place laissée à leur apprentissage varie selon les pays.

L'OMS Geneva (1997) décrit deux méthodes différentes afin d'enseigner les compétences psychosociales en classe. Le premier procédé, l'apprentissage intégré ou infusé, est inclus dans le curriculum de l'élève et ces compétences sont travaillées dans les diverses disciplines scolaires, sans faire l'objet d'un enseignement en tant que tel. La deuxième méthode, l'apprentissage implémenté, considère les compétences comme un objet d'enseignement singulier et fait l'objet d'activités spécifiques. Afin d'offrir le meilleur potentiel de développement, l'OMS Geneva (1997) conseille un

mélange des deux méthodes. En effet, introduire une compétence en tant que nouveau sujet pour ensuite la travailler dans d'autres disciplines permet aux élèves de réfléchir et verbaliser autour de cette compétence afin de la mobiliser et l'expérimenter lors de diverses situations scolaires. Par exemple, lors d'une activité prévue pour aborder les caractéristiques du groupe, tant sur la prise de conscience de sa place et de ses responsabilités individuelles que sur l'identification des problèmes de groupes, les élèves pourront échanger autour de cette compétence et des processus qui en découlent. Ils auront donc verbalisé des savoirs qu'ils pourront ainsi mieux comprendre, intégrer et mobiliser dans d'autres situations. Les élèves pourront par la suite mobiliser ces compétences et ainsi continuer à les développer lors des divers travaux de groupes proposés lors d'autres disciplines scolaires.

Comme il est du ressort des pays de sélectionner la place accordée au développement de ces compétences, leur transposition pédagogique diffère selon les pays. Par exemple, dans différents Etats du Canada et des Etats-Unis, les compétences sont travaillées en elles-mêmes lors de périodes d'enseignement dédiées à leur apprentissage (Broussouloux, Léal & Berger, 2015). A contrario, en Suisse comme en France, le développement de ces nouvelles compétences ne fait pas l'objet d'une nouvelle discipline mais est abordé dans les disciplines fondamentales. Ce procédé est institué dans le PER, où il est mentionné que ces compétences ne sont pas enseignées pour elles-mêmes et sont complémentaires aux disciplines scolaires (CIIP, 2010, 2016). Elles sont subséquemment intégrées dans les moyens d'enseignement qui proposent une approche par enquête ou par projet (Antille, 2012). Dans certains cantons, comme le Valais et le Jura bernois, ces capacités transversales sont tout de même évaluées en matière de fréquence (Antille, 2012 ; Direction de l'instruction publique et de la culture BE, 2020), bien qu'elles ne soient pas enseignées en tant que telles. L'évaluation de ces compétences met en évidence l'importance de leur développement dans la scolarité de l'élève, nonobstant qu'il puisse être complexe pour les enseignant·e·s d'évaluer ce qui n'est pas enseigné.

Le choix de la CIIP (2010, 2016) d'utiliser l'apprentissage implémenté peut s'expliquer par le désir de ne pas surcharger l'horaire scolaire ou de ne pas échanger cette leçon au détriment d'une autre. Cependant, cet élément de réponse ne permet pas d'expliquer à lui tout seul ce choix. En effet, dans l'horaire scolaire actuel, une heure hebdomadaire est ordinairement consacrée à l'éducation générale et sociale, cependant, les enseignements en profitent souvent pour rattraper du retard sur les disciplines scolaires fondamentales. Cela peut s'expliquer par la responsabilité de réussir à terminer le programme scolaire annuel ou la complexité de l'enseignement de ces compétences qui peut mettre l'enseignant·e en difficulté. En effet, la parole livrée peut être parfois trop personnelle pour être compatible avec le cadre scolaire (Instance Régionale d'Education et de Promotion de la santé & Education nationale, 2014), ce qui demande à l'enseignant·e de disposer de certaines ressources afin de poser les limites d'un cadre sécuritaire.

En outre, afin de pouvoir enseigner de telles compétences, le corps enseignant doit lui-même posséder ces compétences (Giglio, Matthey & Melfi, 2014). Cependant, selon le rapport commandé par le secrétariat d'état de la formation, « les définitions générales des compétences transversales et des objectifs de formation qui leur sont rattachés sont souvent trop vagues pour que les responsables de la formation professionnelle puissent promouvoir concrètement ces compétences » (Scharnhorst & Kaiser, 2018, p. 7). Afin de permettre l'insertion de l'enseignement en tant que tel des compétences transversales, il est en conséquence nécessaire de repenser à la formation des enseignant-e-s (Guimont, 2008).

Le développement des compétences psychosociales s'inscrit donc dans la formation scolaire suisse de l'élève, mais le procédé de l'enseignement implémenté mis en place par la CIIP est-il suffisant pour permettre leur développement optimal ?

1.2.4 La notion de compétence et son acquisition.

Afin de concevoir quelle méthode envisager pour le développement de ces compétences, il est nécessaire de se pencher sur leur acquisition chez les élèves.

Initialement, il est nécessaire de définir ce qu'est une compétence, bien que comme explicité précédemment, les compétences psychosociales telles qu'énoncées par l'OMS sont définies en tant que capacités transversales dans le PER. Les notions de compétence et de capacité sont dissemblables bien qu'elles demeurent encore aujourd'hui relativement difficiles à définir. Selon Meirieu (1991), la compétence est un assemblage adapté d'une ou de plusieurs capacités dans une situation spécifique. En conséquence, la notion de compétence englobe ainsi un grand nombre de savoirs, savoir-être et savoir-faire qui lui sont liés (Fortin, 2015). Elle peut se traduire par « l'ensemble des comportements potentiels qui permettent à l'individu d'exercer une activité considérée généralement comme complexe » (Raynal & Rieunier, 1997, p.76).

La notion de capacité proposée par Meirieu (1991) se définit comme une activité cognitive stable qui peut être reproduite dans divers contextes. La capacité serait donc « une habileté transversale, une sorte de savoir-faire décontextualisé pouvant être mis en œuvre dans des situations professionnelles ou sociales très différentes » (Raynal & Rieunier, 1997, p.77). Selon ces auteurs, la capacité est une composante des compétences. Bien que les compétences psychosociales soient traduites, dans le PER, en matière de capacités, le concept de compétence reste toutefois le plus approprié afin de les désigner et reprend la notion présentée par l'OMS (1997). En effet, les compétences psychosociales mobilisent de nombreux savoirs, savoir-être et savoir-faire (Fortin, 2015), et sollicitent généralement diverses ressources cognitives dans une situation complexe. Par exemple, dans la gestion d'un conflit, les interlocuteurs doivent pouvoir montrer de l'empathie pour l'autre tout en osant affirmer sa place et exprimer sa pensée en respectant celle de l'autre. Une recherche de solutions ainsi qu'une prise de

décision en tenant compte de tous les paramètres sont aussi nécessaires pour la résolution du conflit. La gestion du stress et des émotions est tout autant indispensable afin de ne pas succomber à la colère et rester à l'écoute de l'autre. Cet exemple montre bien la complexité des situations et la nécessité d'avoir recours à de multiples compétences. Il est donc tout à fait légitime d'utiliser le terme de compétence pour les désigner.

Ces dernières sont acquises dans un contexte et peuvent être transférées dans une autre situation (Scharnhorst & Kaiser, 2018). Effectivement, afin qu'un savoir soit utile, il doit être transférable ce qui demande de la part des élèves une intégration des savoirs, une réflexion, une prise de décision et d'action dans des situations complexes scolaires et non scolaires (Perrenoud, 1995). Les élèves devraient donc pouvoir mobiliser les compétences psychosociales apprises en classe dans diverses situations rencontrées quotidiennement.

Cependant, ce transfert est souvent limité et ne se fait pas automatiquement (Scharnhorst & Kaiser, 2018). En effet, les élèves ne possèdent pas forcément les ressources ou les aides nécessaires pour user pleinement de leurs compétences dans d'autres contextes si elles n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage (Perrenoud, 1995). Comme le précisent Thouy & Catteau (2012), les compétences à titre général ne sont pas innées mais se construisent et s'acquièrent progressivement. Cependant, dans la mesure où il ne suffit pas d'une simple mise en présence pour permettre leur développement, la construction des ressources à travers l'explicitation de l'enseignement est considérée comme indispensable (Thouy & Catteau, 2012).

En outre, comme le stipule Barth (2013), l'acquisition d'un nouveau savoir passe par la prise de conscience et l'intériorisation active de ce dernier. Selon plusieurs auteurs, la métacognition permet de devenir conscient de ce que l'on sait et comprendre comment on l'a appris, afin de pouvoir mobiliser ces savoirs et reproduire ces processus dans une autre situation (Alexandre, 2011 ; Barth, 2013 ; Meirieu 2013 ; Vianin, 2009).

Le concept de métacognition développé par Flavell (1979) présente deux dimensions complémentaires. La première, les connaissances métacognitives, fait référence « aux connaissances et à la conscience qu'un sujet a de sa propre cognition ou de la cognition d'autrui » (Vianin, 2009, p.57). Dans cette première dimension, l'élève doit apprendre à se décentrer et « s'observer en train de faire » permettant ainsi une objectivation de ses actes et une introspection (Vianin, 2009). En outre, il va s'interroger sur ses stratégies d'apprentissage, les analyser, les perfectionner ou les échanger contre des plus performantes (Vianin, 2009). Selon St-Pierre & Lafortune (1995, p. 17), « ces connaissances métacognitives jouent un rôle important dans la façon dont la personne utilisera ses ressources cognitives et affectives pour apprendre, c'est-à-dire pour gérer ses processus mentaux ». Cette deuxième dimension, la gestion des processus cognitifs, fait mention des pensées et des actions permettant d'organiser et ajuster son activité mentale (St-Pierre & Lafortune, 1995). Ces deux

dimensions interagissent afin de permettre à la personne en situation d'apprentissage une prise de conscience sur l'efficacité de ses processus mentaux (St-Pierre & Lafortune, 1995). Ainsi, les deux dimensions de la métacognition permettent d'effectuer un retour sur sa pensée et sur ses actions. Elle peut donc être définie comme « l'analyse de son propre fonctionnement intellectuel » (Raynal & Rieunier, 1997, p.226). Cette activité métacognitive se traduit par une explication consciente des processus de traitement de l'information et la verbalisation permet d'augmenter les performances de l'apprentissage (Raynal & Rieunier, 1997).

Afin de permettre aux élèves de faire un retour réflexif sur leur pensée, il est important de créer des espaces privilégiés afin de leur permettre d'échanger, s'interroger et verbaliser ces processus (Barth, 2013 ; Vianin, 2009). L'acquisition des compétences psychosociales, au même titre que toutes les autres compétences, est donc favorisée par la métacognition. Afin de la favoriser, l'OMS Geneva (1997) préconise les travaux en petits groupes, les brainstormings et les débats. L'utilisation du portfolio favorise également la métacognition (Noël & Leclercq, 2011 ; Cattafi & al, 2020).

1.2.5 L'enseignement des compétences psychosociales à travers des activités expérientielles et explicites.

Le rôle de la métacognition dans le développement des compétences psychosociales est essentiel, mais ne suffit pas à lui seul et doit être amalgamé avec celui de l'expérientiel. Effectivement, l'apprentissage des compétences psychosociales doit permettre l'expérence motrice, car comme l'explique Fortin (2015), la notion de compétence est liée à l'action, aux savoir-faire et savoir-être. Effectivement, ces compétences ne comportent pas seulement des connaissances, aptitudes ou ressources, mais aussi des expérences permettant d'illustrer comment ces ressources peuvent être utilisées dans une situation concrète (Le Boterf, 1998).

Par ailleurs, l'expérimentation motrice comporte des conditions facilitant le processus d'apprentissage et maximise ainsi l'acquisition des connaissances (Paoletti, 2009). Selon divers auteurs (Fortin, 2015 ; OMS Geneva 1997 ; Reynaud, 2019), l'enseignement de ces compétences doit permettre aux élèves d'être impliqués activement dans le processus d'apprentissage, ce qui peut être favorisé par les expérentations motrices. Selon Paoletti (2009), l'activité motrice favorise l'investissement ainsi que l'attention soutenue de l'élève, le rendant ainsi acteur dans ses apprentissages. En outre, l'expérence motrice vient s'ajouter à celle verbale et réflexive permettant ainsi une meilleure intégration des connaissances rendant ainsi les acquis plus durables (Paoletti, 2009). Par ailleurs, l'expérimentation consent un tâtonnement permettant aux élèves de remanier leur savoir ainsi que de rechercher de nouvelles stratégies (Paoletti, 2009). En conséquence, par le vécu et l'expérientiel, les élèves intègrent mieux et plus durablement les contenus enseignés.

Ces situations expérientielles se travaillent à travers le jeu et l'expérence. Le jeu de rôle est une méthode proposée par l'OMS Geneva (1997) qui reprend des situations vécues par des élèves ou des

situations fictives tangibles. Ce procédé permet de mettre en scène une situation problématique impliquant des personnages ayant un rôle donné (Mucchielli, 1983). Le rôle ainsi que la situation sont définis au préalable, mais il est essentiel que le scénario ne soit pas écrit afin qu'une infinité de possibilités soit à disposition de l'élève pour créer (Winnicott, 1975). Dans un tel jeu de rôle, l'élève doit s'imaginer à la place du personnage qu'il interprète tout en inventant un scénario (Leblanc, 2002). Cette incarnation assure une prise de distance pour les élèves par rapport à la situation jouée et favorise la construction d'une aire intermédiaire d'expérience (Winnicott, 1975). Cette dernière, ni externe ni interne, crée un espace où les élèves sont libres de faire des erreurs, d'expérimenter et de créer. Le jeu de rôle doit en effet permettre l'exploration d'une situation plus complexe (Natanson & Berthou, 2013), comme c'est le cas lors des situations qui peuvent vécues quotidiennement.

Cependant, lors d'activités de jeux de rôle, les émotions ne pourront être exprimées comme elles le seraient dans une situation réelle où l'implication est tout autre. En effet, l'émotion est souvent prédominante dans une situation vécue et prévaut sur la prise de décision (Van Hoorebeke, 2008). L'action alors menée n'est pas forcément celle attendue dans une situation. Selon Ekman (1984), les émotions ne durent que quelques secondes et sont définies en psychologie comme « une manifestation physiologique, comportementale et cognitive relativement automatique face à des stimuli particuliers » (Hansenne, 2007, p.334). Une émotion s'exprime donc par des manifestations perceptibles et imperceptibles pendant un moment succinct puisqu'elle est une réaction à une situation particulière. Elle est souvent spontanée et supprime toute réflexion.

Le sentiment quant à lui se construit dans le temps (Pages, 1986) et leur apparition n'est pas attachée à une situation particulière et inattendue (Cosnier, 2015). Il est une construction mentale qui peut être le prolongement d'une émotion puisqu'il est en association avec un discours intérieur nommant l'objet et la nature de la relation (Pages, 1986). Le terme sentiment fait donc référence à la composante cognitive de l'émotion et n'implique aucune modification des composantes comportementales physiologiques (Luminet, 2002).

Dans le jeu de rôle est présent le sentiment représentant la dimension cognitive de l'émotion vécue, permettant de construire mentalement cette émotion tout en conservant une certaine prise de distance. Il permet ainsi d'explorer et d'expérimenter tout en étant sans danger. En effet, ce n'est pas l'élève qui dit et qui agit, mais bien le personnage qu'il interprète. Il peut donc créer et réfléchir sans risque et sans perturbation émotionnelle. Les expériences ainsi menées dans cet espace transitionnel vont pouvoir être ensuite intégrées, transférées et mobilisées par les élèves dans d'autres situations.

Cependant afin de pouvoir permettre à cette aire intermédiaire d'expérience d'être, il faut qu'il existe un climat de confiance (Winnicott, 1975). L'enseignant·e se doit donc d'être le garant de la sécurité physique et affective de la classe et doit mettre en place un cadre sécurisant en élaborant avec les

élèves les conditions nécessaires pour que les activités puissent se dérouler dans des conditions favorables (IREPS & Education nationale, 2014).

L'enseignement des compétences à travers des activités expérientielles et métacognitives favorise conséquemment le développement de ces compétences psychosociales. L'OMS Geneva (1997) présente une leçon-type présentant ces caractéristiques qui débute par une exploration des différentes représentations des élèves sur une situation particulière où ces compétences sont utiles. Les élèves peuvent ensuite discuter en petits groupes des problématiques soulevées. Ils se retrouvent ensuite engagés dans des jeux de rôle ou prennent part à des activités qui permettent d'expérimenter cette compétence dans diverses situations. Une mise en commun peut être finalement proposée afin de conclure l'intervention. Cette leçon-type permet aux élèves d'expérimenter à travers les activités mises en place pour ensuite réfléchir et échanger autour de ces compétences à l'aide des discussions et échanges qui favorisent la métacognition. Actuellement, diverses activités pédagogiques ou banques de données permettant de travailler ces compétences sont proposées dans de nombreux livres ainsi que sur internet (IREPS, s.d ; Grojean, 2018 ; Pédagogie Interactive en Promotion de la Santé, 2015 ; Reynaud, 2019).

1.3 Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Cette étude s'intéresse donc aux différents procédés qui peuvent être mis en œuvre afin d'enseigner les compétences psychosociales en classe et principalement aux théories de l'apprentissage explicitées ci-dessus. La question centrale de ce travail porte donc sur l'apport de la transposition pédagogique de ces compétences en accord avec les théories préconisant l'enseignement des compétences par la métacognition et par l'expérimentation.

En quoi l'expérimentation et la métacognition vont contribuer au développement des compétences psychosociales ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Le premier objectif de cette recherche est de déterminer quelles sont les compétences psychosociales déclarées des élèves lorsque le procédé actuel de l'apprentissage intégré est utilisé. Afin de pouvoir observer cet élément, un questionnaire est donné aux élèves au début de la recherche, permettant ainsi de définir les compétences actuelles en lien avec l'enseignement mis en place.

Le deuxième objectif de cette recherche est de définir si l'apprentissage implémenté de ces compétences permet un meilleur développement que celui intégré en place actuellement. L'apprentissage implémenté propose un enseignement en tant que tel de ces compétences tout en favorisant la métacognition et l'expérimentation. Dans l'intention de répondre à cet objectif, diverses

activités métacognitives et expérimentatrices sont menées pendant 6 semaines au cours desquelles les élèves inscriront le fil de leur développement dans un cahier portfolio. A la fin de cette période d'apprentissage, le questionnaire initial est donné à nouveau aux élèves. Une comparaison des deux questionnaires ainsi qu'une analyse des portfolios sont susceptibles d'appréhender le ressenti des élèves. Une grille d'observation permet d'aborder un autre point de vue, celui du chercheur, pour estimer le développement des compétences psychosociales. La comparaison et l'analyse de ces trois outils permet d'atteindre cet objectif.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche qualitative

Cette recherche porte sur la valeur ajoutée de deux variables, la métacognition et l'expérimentation, dans l'enseignement et le développement des compétences psychosociales. Elle étudie des compétences qui peuvent être retranscrites sous forme d'indicateurs qualitatifs. En conséquence, ces derniers sont observés et appréciés en matière de qualité et non de quantité. En effet, la complexité de la quantification, par exemple de la capacité d'expression d'une émotion chez un élève, rend préférable l'usage de l'appréciation en matière de qualité.

L'analyse se porte donc sur des données descriptives non quantifiables qui sont des manifestations permettant d'apprécier le développement de ces compétences. Des exemples de manifestations pour chaque compétence sont décrits dans le schéma conceptuel (Annexe 7).

Par ailleurs, l'échantillon est relativement petit et cette étude tente, à partir d'un faible nombre de cas, d'aboutir à des connaissances de portée plus générale, ce que permet la recherche qualitative selon Giroux (1998). De plus, l'attention de cette étude s'intéresse à l'émergence et aux démonstrations spontanées des compétences psychosociales, ce qui est considéré comme une caractéristique de l'étude qualitative (Jodelet, 2003).

En conséquence, cette étude est de type qualitatif car elle s'intéresse à apprécier le développement de ces compétences et non à calculer leurs fréquences ou moyennes (Giroux, 1998). En effet, comme le mentionne Jodelet (2003), la recherche qualitative regroupe l'ensemble des techniques interprétatives permettant de décrire, décoder, traduire afin de comprendre le sens des phénomènes et non de calculer leur fréquence.

Cependant, bien que cette étude puisse être qualifiée de qualitative, il est inexact d'exclure intégralement le quantitatif. En effet, comme le précise Dumez (2013), l'une des tâches du chercheur lui permettant de prendre de la distance consiste à confronter ses données qualitatives avec certaines

données quantitatives. Cette comparaison permet ainsi « de mettre en évidence les décalages entre les discours et perceptions d'une part, et les pratiques d'autre part » (Dumez, 2013, p. 11). Dans cette recherche, certaines données qualitatives sont, en effet, comparées, comme c'est le cas avec les deux questionnaires. De plus, certaines données quantitatives, telles que le nombre d'élèves qui ont progressé ou la fréquence d'apparition de certains indicateurs, sont à prendre en compte dans la compréhension du phénomène.

2.1.2 Paradigme indiciaire

En vue d'une perspective permettant l'évitement de ces décalages entre les perceptions et les pratiques mentionnés par Dumez, ainsi que pour prévenir l'apparition d'une surinterprétation des données, cette recherche se situe dans un paradigme indiciaire. Ce paradigme propose une approche analytique d'un élément de recherche par l'exploration et la comparaison de plusieurs sources de données. Il est inspiré des techniques d'analyse du domaine médical, et comme le stipule Ginzburg (1980), « c'est seulement en observant attentivement tous les symptômes et en les consignait avec une grande minutie [...] qu'il est possible d'élaborer une « histoire » précise de chaque maladie, celle-ci étant en soi inaccessible » (p.12). Cette méthode d'analyse transposée dans le domaine des sciences sociales permet ainsi de mieux comprendre une situation sociale complexe (Ginzburg, 1980).

Dans cette étude, la qualité des manifestations et déclarations des compétences psychosociales est appréhendée et interprétée. Cependant, leur analyse reste complexe puisque les indicateurs tentent de mettre en lumière des phénomènes subtils et difficiles à rendre perceptibles. Ils peuvent donc être susceptibles de faire l'objet d'une surinterprétation. En effet, les données recueillies par le questionnaire ainsi que le portfolio proviennent du discours des élèves dans une certaine situation pouvant probablement être influencées par leur état émotionnel à ce moment précis. En effet, bien que le chercheur ait accès à ce discours à travers l'écrit déposé, celui-ci reste une interprétation subjective de l'élève. De plus, les données récoltées par l'observation sont susceptibles d'être biaisées par l'état émotionnel de l'observateur, ses capacités momentanées à être disponible pour l'observation et par son vécu. Pour éviter une surinterprétation des données et appréhender au mieux la réalité complexe de ces compétences, les données issues de trois outils différents sont analysées permettant ainsi d'avoir une explication plus complète des faits observés (Ginzburg, 1980 ; Leutenegger, 2000).

2.1.3 Démarche d'innovation

Cette étude s'inscrit dans une démarche d'innovation puisqu'elle cherche à explorer de nouvelles possibilités d'enseigner les compétences psychosociales dans l'objectif de transformer la pratique de cet enseignement (Pasche-Gossin, 2019). En effet, comme l'enjeu est de pouvoir légitimer un nouvel enseignement auprès des parents ainsi que de la direction, la démarche vise donc l'innovation.

2.1.4 Approche inductive-déductive

L'approche de cette étude allie le mode inductif et celui déductif. L'approche inductive consiste à partir des données afin de générer des catégories d'analyse (Balslev & Saada-Robert, 2002 ; Pasche-Gossin, 2019). Selon ces mêmes auteurs, celle déductive, au contraire, part des théories actuelles afin de créer les catégories d'analyse. Dans cette étude, la littérature permet la création des outils méthodologiques, des catégories d'analyses ainsi que des indicateurs proposés au préalable de la recherche (Schéma conceptuel, Annexe 7). Cependant, de nouvelles catégories ou de nouveaux indicateurs sont susceptibles d'émerger au cours de la recherche et des modifications peuvent donc apparaître. En effet, comme le précisent Balslev & Saada-Robert (2002), les données ne peuvent pas être totalement prévisibles, comme le stipule l'approche déductive, mais peuvent aussi se construire sur la base d'outils observables.

2.1.5 Enjeux ontogénétique et politique

L'enjeu de cette recherche est double. En effet, d'une part, elle permet le développement personnel et d'autre part, elle est susceptible de changer les pratiques en place.

Le premier, l'enjeu ontogénétique est extrêmement fréquent et fait référence au développement de ses propres connaissances et habiletés en qualité d'enseignant-e (Van der Maren, 2004). En conséquence, cette étude va me permettre de me perfectionner et de me développer au niveau personnel. En effet, je vais pouvoir ainsi développer mes capacités et habilités à enseigner des compétences complexes comme celles psychosociales.

Le deuxième, l'enjeu politique permet « d'énoncer et de légitimer un nouveau projet pour modifier, sinon transformer, les pratiques de l'école » (Van der Maren, 2004, p87.). La recherche-action menée dans cette étude répond bien à cet enjeu puisqu'elle a permis la réalisation d'une séquence sur les compétences psychosociales, ainsi que l'appropriation de ces savoirs afin de légitimer cette nouvelle situation (Van der Maren, 2004).

2.1.6 Objectif à visée pratique

Cette recherche tente de comprendre en quoi l'enseignement implémenté des compétences psychosociales au travers d'activités expérientielles et métacognitives permet un meilleur développement de ces compétences en comparaison à l'enseignement intégré actuel. En un sens, elle a pour objectif de comprendre cet enseignement implémenté et sa valeur ajoutée afin d'éventuellement permettre l'argumentation d'un changement dans la future pratique professionnelle. En cela, elle s'apparente à la visée pratique, qui s'intéresse « à transformer les pratiques enseignantes tout en les étudiant » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010). Cependant, au contraire, l'étude

peut être susceptible de mettre en lumière certains écueils ou difficultés liés à l'enseignement des compétences psychosociales établissant l'impossibilité de leur enseignement en milieu scolaire.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Le questionnaire

Le questionnaire est une méthode de recueil de données permettant de comprendre et d'expliquer des faits (Vilatte, 2007). L'utilité première du questionnaire de cette étude est de comparer l'état des compétences des élèves avant et après l'enseignement implémenté des compétences psychosociales. Pour ce faire, les deux questionnaires sont identiques afin d'optimiser l'analyse et la comparaison des données. Bien qu'habituellement utilisé comme méthode quantitative (Vilatte, 2007), il peut être abordé de manière qualitative permettant ainsi d'aborder les dimensions cognitives et sociales des participants (Vergès, 2001). Dans cette étude, le questionnaire permet l'analyse en matière de qualité du développement des compétences psychosociales.

La seconde fonction du questionnaire de cette recherche est de nature quantitative et permet de quantifier le nombre d'élèves dont les compétences psychosociales se sont majorées ou, au contraire, détériorées.

Deux éléments ont été essentiels à la construction du questionnaire (Annexe 2) pour cette recherche. Le premier est de nature méthodologique puisque les questions doivent permettre l'examen des dix compétences psychosociales afin de pouvoir étudier les compétences des élèves avant/après la mise en place de la séquence. De ce fait, la dyade « savoir résoudre les problèmes / savoir prendre des décisions » peut être étudiée avec la question 11, car les élèves tentent de définir des causes et de proposer des solutions à un conflit fictif.

La dyade « avoir une pensée créatrice / avoir une pensée critique » est reliée aux questions 5 et 10. La question 5 permet d'observer si l'élève a conscience des diverses influences possibles. La dixième permet d'observer la créativité à travers la recherche de nouvelles utilités à un objet commun.

Les questions 3,4 et 9 permettent d'évaluer la dyade « Savoir communiquer efficacement / être habile dans les relations interpersonnelles ». Les questions 3 et 4 permettent d'analyser comment l'élève se sent dans un groupe et s'il a connaissance de son propre mode de fonctionnement. La neuvième question met en avant la manière dont l'élève exprime son mécontentement.

La dyade « avoir conscience de soi / avoir de l'empathie pour les autres » est étudiée grâce aux questions 1, 2 et 8. Les deux premières permettent d'observer si l'élève a conscience de ses forces et de ses réussites personnelles. La huitième étudie l'empathie en proposant une situation fictive où les élèves doivent supposer le ressenti de Marie. Pour cette question, toutes les réponses, sauf « elle est curieuse » ou « elle est joyeuse » peuvent correspondre.

La cinquième dyade « savoir gérer son stress / savoir gérer ses émotions » est observée à l'aide des questions 6 et 7. La capacité de mettre en relation une émotion avec une situation et d'arriver à la réguler peut être ainsi étudiée.

Le deuxième élément dépend du public cible. Ce questionnaire est destiné à des élèves de cycle 2 et particulièrement à des élèves de 7H. Il doit donc être attrayant et court si on souhaite que la majorité des élèves réponde à toutes les questions. Sa durée est un élément important à prendre en compte pour sa création et ne dépasse donc pas 15mn. Pour éviter la répétition, la forme des questions est variée, proposant en alternance questions ouvertes et questions à choix multiples. De plus, afin que l'élève puisse s'identifier aux questions et aux situations, le langage ainsi que les situations fictives sont proches de ce qu'ils vivent au quotidien.

Le questionnaire de cette étude a donc été construit en essayant de répondre à tous ces critères.

2.2.2 Le portfolio

Le portfolio est un support permettant de récolter les traces et productions des élèves rassemblant des informations sur les compétences qu'ils ont développées pendant une période d'apprentissage (Cattafi & al, 2020 ; Naccache & al, 2006). Il permet ainsi aux élèves de conserver une empreinte de leurs apprentissages ainsi que d'observer l'évolution de leurs compétences. Ils peuvent par ailleurs revenir sur leurs traces afin de les modifier ou les compléter selon l'évolution de leur pensée (Cattafi & al, 2020). Selon ces auteurs, le but du portfolio est d'amener les élèves à s'engager dans une réflexion sur leurs apprentissages. Il favorise donc la métacognition et peut être considéré comme un outil important dans le développement des compétences psychosociales.

En outre, cet outil permet au corps enseignant d'observer et d'évaluer la progression des élèves dans leur apprentissage. Il peut ainsi observer la réflexion des élèves et l'impact des diverses activités sur le développement de leurs compétences. Il apporte ainsi un complément au questionnaire dans l'évaluation de la qualité du développement des compétences psychosociales.

Le portfolio est présenté sous la forme d'un cahier et la liste des éléments significatifs et des questions sont détaillés dans la séquence d'enseignement (Annexe 5).

2.2.3 La grille d'observation

Comme le précise Capel (2009), l'évaluation des aptitudes et compétences est relativement plus complexe que celle de l'évaluation des connaissances. En effet, les questionnaires ou tests évaluant les aptitudes permettent de mesurer les modes de fonctionnement, mais ne peuvent pas mesurer les acquis résultant de la mise en œuvre de ces compétences (Capel, 2009). La grille d'observation permet ainsi de pallier à cette difficulté et d'observer la mise en œuvre de ces compétences psychosociales chez les élèves dans un contexte scolaire.

Lors de l'observation, le chercheur est présent sur le terrain (Martineau, 2005) et dans le cas de notre étude, il est également participant car en tant qu'enseignant·e, il·elle joue un rôle lors des interactions en cours dans la classe au même titre que les élèves. En effet, son comportement peut influencer celui des élèves et réciproquement (Bucheton & Soulé, 2009). Par ailleurs, cette position d'observateur-participant requiert une compétence d'attention et de distinction permettant la sélection des éléments méritants d'être observés (Martineau, 2005). Ces particularités peuvent rendre difficile la récolte des données ainsi que l'analyse.

Pour pallier au mieux à ce biais, le recours à une grille d'observation permet de centrer son observation et son attention sur les éléments qui doivent être examinés. Comme cette dernière est pensée avant le début de l'observation, elle permet déjà une première standardisation des éléments observables (Martineau, 2005). La grille d'observation de cette étude est systématique dans le sens où certaines dimensions et éléments des phénomènes à observer sont identifiés au préalable. De nouvelles dimensions et éléments peuvent cependant émerger au cours de l'étude.

L'utilité première de cette grille d'observation est l'évaluation de la mise en œuvre de ces compétences au sein de la classe en complément aux données du questionnaire et du portfolio. Pour ce premier élément, les données récoltées sont analysées de manière qualitative.

La deuxième utilité de cet outil est l'analyse quantitative des comportements observables. En effet, l'étude de la fréquence des comportements peut être un indicateur relativement pertinent du développement de ces compétences psychosociales.

Les dimensions de la grille d'observation de cette étude correspondent aux dix compétences psychosociales (Annexe 4). Des indicateurs observables ainsi que quelques exemples de comportement ont été sélectionnés pour cette étude. Ils se basent sur les définitions de l'OMS (1993), ainsi que sur divers indicateurs et objectifs dénommés dans le PER (2010) et sur les documents liés à leur enseignement (IREPS, s.d ; Reynaud, 2019). Par exemple, « l'élève met des mots sur son émotion » et « l'élève utilise une technique pour réguler son émotion » sont deux indicateurs permettant d'appréhender la gestion des émotions. Tous les indicateurs sélectionnés sont indiqués et explicités à l'aide d'exemples concrets de possibles manifestations.

Bien qu'une multitude d'autres indicateurs auraient pu être choisis, ceux sélectionnés dans cette étude sont observables, congruents avec l'âge des élèves et recouvrent les objectifs visés pour un premier développement des compétences psychosociales. Effectivement, une grille d'évaluation pour des élèves « experts » ou plus âgés comportera probablement des indicateurs mettant l'accent sur d'autres comportements observables.

2.2.4 Séquence didactique sur les compétences psychosociales

Une recherche action vise à mener une action pour dénouer les problématiques issues des pratiques enseignantes tout en analysant les processus de changement (Dolbec & Clément, 2004). L'action menée en classe se traduit par une séquence pédagogique sur les compétences psychosociales élaborée pour les besoins de cette étude (Annexe 5). Il est nécessaire de préciser que cette séquence est pensée afin d'introduire les compétences psychosociales aux élèves. En effet, comme les élèves ne sont pas familiarisés à ce type d'enseignement, il est important d'augmenter progressivement la complexité des activités et de la réflexion. D'autres séquences plus compliquées peuvent être proposées à la suite de celle enseignée dans cette étude. Les activités proposées ont été sélectionnées avec pour objectif de couvrir l'intégralité des compétences psychosociales et avec comme visée de permettre aux élèves d'expérimenter ces compétences. Cependant, bien que les activités sélectionnées soient séquencées, d'autres interventions peuvent apparaître ou remplacer celles prévues selon les besoins/demandes des élèves ou en fonction des situations émergentes dans le contexte classe pouvant être reprises lors d'une activité. Ainsi une place plus ou moins grande peut s'opérer dans la séquence pour les situations réelles qui se manifesteraient en classe. Les grandes lignes de la séquence sont présentées ci-dessous.

Afin de débiter la séquence sur les compétences psychosociales, il est nécessaire de créer un cadre favorable à leur renforcement ainsi qu'à expliquer la démarche aux élèves. Pour ce faire, la séquence commence par le parcours « Faisons connaissance » (Annexe 6), proposée par le site de l'IREPS (s.d), comportant deux séances. Lors de la phase d'accueil de la première séance, le portfolio est distribué et explicité aux élèves. Ce parcours offre une première réflexion sur soi et sur les autres. Les élèves raisonnent sur leurs goûts et passions tout en observant s'ils trouvent des similitudes avec des camarades de classe. De plus, pendant la première intervention, les règles qui devront être respectées lors des activités d'apprentissage sur les compétences psychosociales sont co-construites avec les élèves. Un document collectif mémoire est ensuite mis au propre, distribué et affiché. Ces règles sont essentielles afin de permettre la création d'un cadre sécuritaire favorable au développement des compétences psychosociales (IREPS, s.d. ; Luis & Lamboy, 2015 ; Reynaud, 2019).

Lors de la deuxième semaine, les interventions proposées se centrent essentiellement sur la connaissance de soi et sur la réalisation personnelle. Ce choix, à visée progressive, permet aux élèves de débiter la séquence par un regard réflexif sur soi avant d'étendre leur regard sur l'autre et sur le groupe. Les activités sélectionnées permettent aux élèves de s'interroger sur leurs forces et sur leur impact en situation réelle. Une activité pratique qui s'étend sur le reste de la semaine permet aux élèves d'expérimenter et de développer une de leurs forces.

Après avoir centré le regard sur leurs forces, les élèves mènent des activités réflexives sur les émotions et le stress lors de la troisième semaine. Les activités offertes permettent aux élèves d'exprimer leurs émotions, de différencier les émotions des sensations, ainsi que de réfléchir à diverses techniques

régulatrices. Diverses petites activités sont menées les semaines qui suivent afin d'expérimenter différentes techniques permettant la régulation des émotions et du stress. Cette expérimentation permet à chaque élève de tester une panoplie de régulations et de sélectionner celles qui lui conviennent.

La réflexion sur soi et sur l'expression des émotions permet aux élèves d'étendre leurs compétences à l'observation et la compréhension des émotions d'autrui. Durant la quatrième semaine, les élèves apprennent donc à se mettre à la place des autres, à identifier leurs besoins et les ressources nécessaires pour les aider. Ces activités centrées sur cette notion leurs permettent de s'exercer.

En vue d'une progression dans la séquence, la réflexion s'ouvre alors au groupe lors de la cinquième semaine. Les activités offertes sont centrées sur la coopération, les travaux de groupes ainsi que sur les diverses attitudes adoptées dans un groupe et leurs avantages/désavantages. Ces activités permettent aussi aux élèves de développer leur capacité à résoudre des problèmes et à trouver des solutions en groupe tout en faisant appel à la créativité. Les élèves expérimentent ensuite les éléments discutés lors de divers travaux de groupes réalisés dans les disciplines fondamentales.

Après avoir expérimenté la communication interpersonnelle, les élèves ont pu observer les difficultés liées aux divers échanges et désaccords. Ainsi, pendant la sixième et dernière semaine, l'enseignement promulgué permet aux élèves d'apprendre à communiquer efficacement, argumenter ainsi qu'à transmettre un message de manière non-agressive en utilisant le message-je. Ce type de communication comporte quatre parties : « Quand tu (situation)...., je (sentiment)... parce que (besoin), je (souhait).... ». « Quand tu as pris mon stylo sans me le demander, je me suis senti en colère en le cherchant, parce que j'en avais besoin pour terminer mon devoir. Je voudrais que tu me demandes avant de l'emprunter » est un exemple pour un message-je. Au travers des activités sélectionnées lors de cette sixième semaine, les élèves développent, en outre, leur pensée critique.

La séquence d'enseignement se termine par le questionnaire (Annexe 3).

Cependant, la réalité du terrain ainsi que le temps à disposition laissé par l'enseignante titulaire n'ont pas permis la réalisation de toutes les activités prévues. Pour les différencier, le titre de celles qui n'ont pas été menées en classe est surligné en jaune (Annexe 5).

2.2.5 Procédure et protocole de recherche

Premièrement, un document d'information est fourni aux parents dans lequel sont mentionnés les divers outils méthodologiques de l'étude, le sujet observé ainsi que la garantie d'anonymat concernant les données (Annexe 2).

Dans un deuxième temps, le questionnaire est distribué aux élèves qui prennent environ 15 minutes pour le remplir. L'enseignant·e rappelle que les résultats ne sont pas jugés et informe les élèves qu'il n'y a pas de réponses justes ou fausses.

Puis, sur une durée de sept semaines, selon le plan de la séquence d'enseignement (Annexe 5), les élèves prennent part à l'enseignement implémenté des compétences psychosociales et écrivent dans le portfolio les éléments indiqués permettant la réflexion et la conservation de traces. En parallèle, une séquence d'enseignement en français sur le thème de la solidarité est menée.

En dernier lieu, les élèves remplissent à nouveau le questionnaire.

2.2.6 Echantillonnage

Cette étude s'intéresse particulièrement au développement des compétences psychosociales au cycle 2. L'échantillon de cette étude ainsi que les possibilités liées à la mise en pratique de mes outils sont déterminés par le lieu de ma place de co-enseignement. Il se compose de seize élèves d'une classe de 7^{ème} Harnos. Elle est composée au total de dix-neuf élèves, mais trois d'entre eux sont absents pendant la leçon mise à disposition pour cette étude par l'enseignante titulaire. Ces trois élèves ont manifesté leur mécontentement à ne pas pouvoir participer aux activités.

Les seize élèves ont entre 10 et 11 ans et parlent le français comme langue maternelle. La proportion fille/garçon de l'échantillon de cette étude est équivalente, car elle compte 8 filles et 8 garçons.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Traitement des données

Afin de traiter les données, la première étape a été l'opération d'imprégnation des données permettant ainsi une relecture approfondie des données recueillies.

La deuxième étape qui est celle de l'étiquetage des données a été utilisée principalement pour le portfolio et la grille d'observation. Les informations nécessaires à l'analyse des données ont été surlignées et insérées dans un document Excel afin d'en faciliter le codage et l'analyse. Les données du questionnaire, étant relativement succinctes, ont pu être retranscrites telles quelles dans le document Excel.

La troisième, celle de l'opération de tri et le regroupement des données, s'est faite naturellement selon le schéma conceptuel, dont un extrait est présenté dans le tableau ci-dessous (Tableau 1, Annexe 7). Les indicateurs, comprenant les compétences et les qualités, sont relevés par deux couleurs représentant les différentes dimensions. De ce fait, les indicateurs en bleu sont ceux émanant de la dimension de la métacognition tandis que ceux en rouge proviennent de celle de l'expérimentation.

Le regroupement des données en différents thèmes permettant ainsi une analyse plus fine a aussi été réalisé en s'appuyant sur le schéma conceptuel.

Tableau 1 : Le schéma conceptuel

Phénomène étudié	Et ce qui l'influence			
Déterminant	Dimensions	Composantes	Indicateurs	
			Compétences	
			Qualités	
Développement des CPS	Métacognition	Avoir conscience de soi	Avoir conscience de ses compétences et de ses limites.	Identifie ses forces, qualités. Reconnaît les compétences qui lui ont permis de réaliser quelque chose dont il/elle est fier/fière.
			Prendre soin de soi, se respecter, s'apprécier	Fait part de ses besoins, affirme ses choix, exprime ses centres d'intérêts, partage ses passions.
		Avoir de l'empathie	Identifier et ressentir les états émotionnels de l'autre	Reconnaît les émotions des autres et leur intensité à partir de signes verbaux ou non verbaux (expressions faciales, langage corporel), Reconnaît et comprend les conséquences de nos gestes et de nos paroles sur les autres.
			Soutenir émotionnellement les autres	Apporter son aide à un camarade qui en a besoin, réagir en fonction de l'émotion des autres, avoir un regard bienveillant avec les autres et ne pas juger
	Expérimentation	Savoir gérer ses émotions	Développer la capacité à être à l'écoute de ses ressentis	Identifie l'émotion qu'il/elle ressent dans une situation, repère les différentes sensations en lien avec cette émotion
			Utiliser différentes manières afin de réguler une émotion désagréable	Connait et utilise des astuces qui lui conviennent afin de réguler son émotion
		Savoir gérer son stress	Identifier les sources de stress et les ressources pour se sentir bien	Identifie les sources de stress et les sensations physiques, prend conscience que les autres peuvent aussi éprouver du stress, repère que les sources de stress sont différentes selon les personnes, le contexte, etc.

2.3.2 Méthode d'analyse

Dans ce travail, la méthode de l'analyse thématique a été utilisée permettant ainsi la réduction des données. Avec cette méthode, le corpus de données est résumé et traité sous forme de thèmes permettant de répondre petit à petit à la question de départ (Paillé & Mucchielli, 2012).

La tâche première est donc de relever les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2012), ce que permet le schéma conceptuel (Annexe 7). Une seconde tâche est de vérifier si ces thèmes repérés se répètent d'un matériau à l'autre et voir comment ils se rejoignent, contredisent et s'entremêlent (Paillé & Mucchielli, 2012).

Comme le précisent ces auteurs, cette méthode d'analyse est inappropriée sur un trop grand corpus car analyser toutes les données est impraticable. C'est pour cela que dans cette recherche, je vais me focaliser sur certaines données pertinentes de mon corpus. De plus, comme précisé au point 2.2.4., quelques composantes n'ont pas pu être travaillées en classe, ce qui rend leur analyse peu congruente.

2.3.3 Présentation des données

Dans cette analyse, je me suis concentrée sur les données liées aux activités menées en classe. En effet, comme énoncé au point 2.2.4., toutes les compétences n'ont pas pu être abordées par des activités métacognitives et expérientielles. Bien qu'elles aient été survolées et intégrées dans d'autres compétences, elles n'ont pas pu faire l'objet d'un travail en tant que tel.

De ce fait, les compétences « savoir communiquer efficacement », « avoir une pensée critique » et « prendre des décisions » ne sont donc pas abordées lors de mon analyse des résultats.

Bien que « savoir résoudre des problèmes » ait été très peu abordé en classe, j'ai décidé de l'intégrer dans mon analyse des données afin d'évaluer l'influence que pouvait avoir sur cette compétence, les activités centrées sur l'empathie.

L'analyse des données se concentre donc sur les compétences « avoir conscience de soi », « avoir de l'empathie pour les autres », « être habile dans les relations de groupe », « savoir résoudre des problèmes », « savoir gérer son stress », « savoir gérer ses émotions » et « avoir une pensée créatrice ».

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

3.1 Avoir conscience de soi

La dimension métacognitive de la compétence « avoir conscience en soi » peut s'observer chez les élèves dans la reconnaissance et l'identification de ses propres qualités et compétences (Schéma conceptuel, Annexe 7). Toutefois, nous pouvons différencier les qualités des compétences en fonction de leurs définitions. En effet, comme mentionné au point 1.2.4, les compétences englobent beaucoup de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Les qualités, quant à elles, sont définies comme la manière d'être ou de faire de quelqu'un, un talent ou une attitude particulière (Larousse, 2020). De ce fait, il est possible d'attribuer plusieurs qualités à chaque compétence permettant ainsi sa manifestation. Alors qu'une compétence sportive, par exemple « être bon en foot », ne peut être utilisée que dans son domaine de compétence, une qualité peut être mobilisée dans l'expression de plusieurs compétences. Par exemple, la qualité « persévérant » peut être nécessaire dans la compétence « être bon au foot », comme dans celles « être bon en math » ou « réussir une figure d'agrès ». Comme la qualité est définie comme la manière d'être (Larousse, 2020), nous pouvons lui attribuer une notion de permanence dans le temps. Reconnaître ses qualités permet ainsi d'approfondir sa connaissance de soi, d'améliorer la confiance en soi et d'apprendre à mobiliser cette qualité dans plusieurs domaines différents (Reynaud, 2019).

Les réponses des élèves ont donc été thématiques en deux catégories, les qualités et les compétences.

Cette première figure compare le nombre d'identification des élèves à des qualités ou des compétences entre les deux questionnaires. Le nombre de réponses attendu des élèves par questionnaire est de 32, car il est demandé à chacun de mentionner deux de ses forces.

En observant cette première figure, nous pouvons remarquer une évolution dans l'identification des qualités comme force après les activités menées en classe. En effet, sur les 32 réponses attendues, 12 réponses mentionnent les qualités dans le questionnaire avant et 19 dans le questionnaire après.

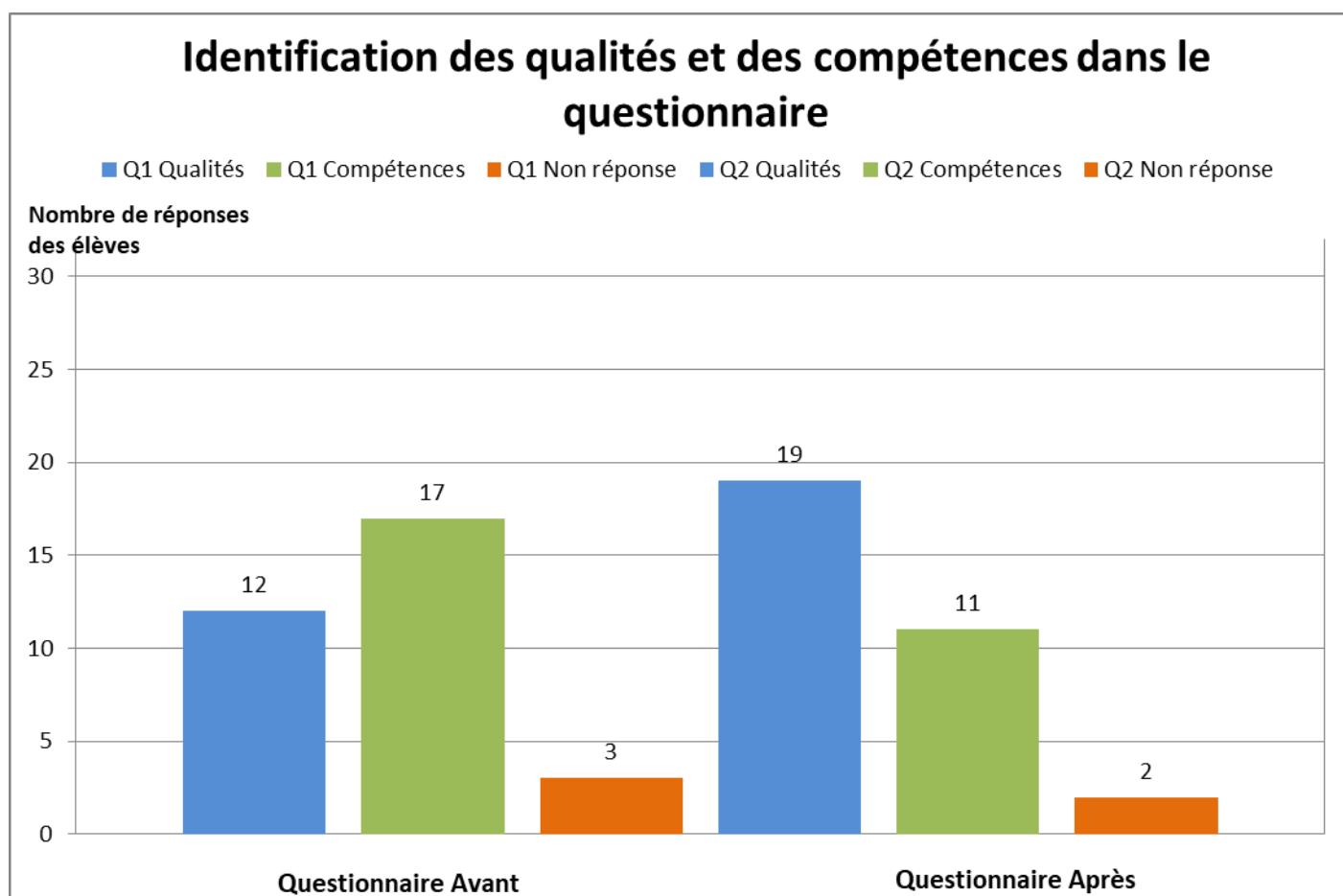


Figure 1 : Identification des qualités et des compétences dans le questionnaire

Cette augmentation d'identification des qualités peut s'expliquer par le travail de réflexion liée à l'activité « réalisation personnelle » (Annexe 6). En effet, lors de cette activité, les élèves mentionnaient une situation dont ils étaient fiers. Ensuite, par groupes, ils ont réfléchi et noté dans leur portfolio les qualités nécessaires pour accomplir cette action. Cette activité vise l'approfondissement de ses compétences et la mise en évidence des qualités nécessaires à leur exécution. Elle favorise la métacognition des élèves car comme le stipule Vianin (2009), l'enfant se décentre et s'observe en train de faire. De plus, un retour réflexif et une verbalisation des qualités nécessaires ont été permis grâce à l'espace de travail privilégié et au travail de groupe (Barth, 2013 ; OMS Geneva, 1997 ; Vianin, 2009).

Ensuite, une réflexion commune a été menée sur les qualités, leur permanence ainsi que leur implication dans les compétences et dans la réalisation des actions.

Si nous analysons plus précisément la provenance des qualités présentes dans le questionnaire « après », nous pouvons remarquer qu'elles proviennent de trois catégories (Tableau 2).

Tableau 2 : Catégories des qualités présentes dans le questionnaire après.

Catégories des qualités présentes dans le questionnaire après	
Première catégorie	Les mêmes qualités sont mentionnées dans les deux questionnaires.
Deuxième catégorie	De nouvelles qualités ont été ajoutées dans le questionnaire « après » et mentionnées par les camarades de classe dans l'activité « réalisation personnelle ».
Troisième catégorie	De nouvelles qualités ont été ajoutées dans le questionnaire « après », mais n'ont pas été mentionnées par les camarades de classe dans l'activité « réalisation personnelle ».

Sur la figure 2 ci-dessous, nous pouvons observer que 5 élèves ont repris des qualités de première catégorie, 5 de deuxième catégorie et 9 de troisième catégorie.

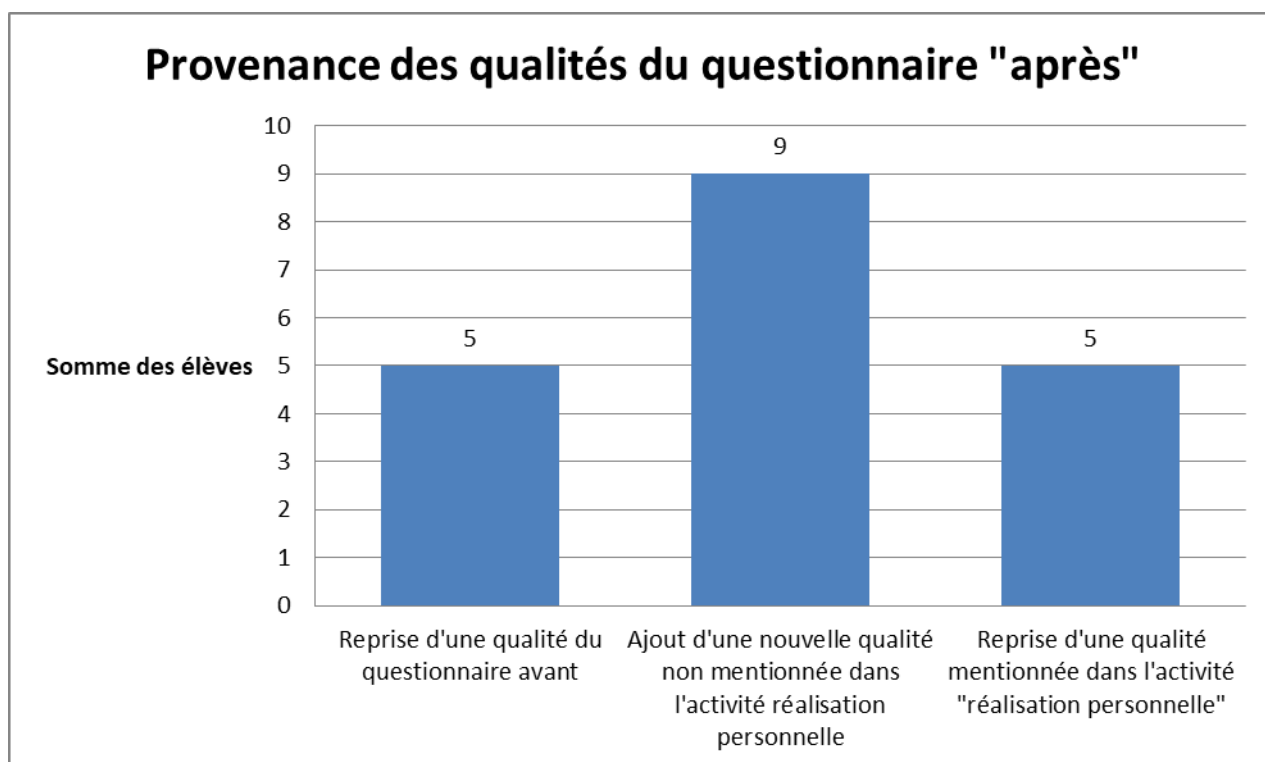


Figure 2 : Provenance des qualités du questionnaire « après »

Nous pouvons supposer que les 5 élèves de la première catégorie reconnaissent cette qualité comme la leur, puisqu'ils l'évoquent à deux reprises. De plus, 3 de ces 5 élèves ont aussi mentionné cette qualité dans leur portfolio. Cela pourrait signifier qu'ils avaient déjà intégré quelques-unes de leurs qualités avant le début de la séquence. En effet, comme le précise Perrenoud (1995), pour être utile, un savoir doit être transférable, sollicitant ainsi une intégration des savoirs. La reconnaissance répétitive d'une qualité chez les élèves laisse donc supposer son transfert et son intégration.

Nous pouvons aussi suggérer que la métacognition a été utile pour les 5 élèves de la deuxième catégorie. En effet, la réflexion menée grâce à l'échange avec leurs camarades leur a permis d'identifier une nouvelle de leurs qualités. Les élèves ont ainsi réfléchi sur leur propre fonctionnement et ont pu le verbaliser. Selon plusieurs auteurs (Barth, 2013 ; OMS Geneva, 1997 ; Raynal & Rieunier, 1997 ; Vianin, 2009), la reconnaissance de la qualité, l'échange entre pairs ainsi que la verbalisation permettent cette métacognition.

Il est possible que les 9 élèves de la 3^{ème} catégorie aient identifié dans la liste, une qualité qui leur corresponde. En effet, il est probable que certaines qualités étaient méconnues des élèves et que leur simple verbalisation a permis leur intégration. Ils auraient donc entrepris un travail métacognitif sans que l'échange entre camarades soit nécessaire, contrairement à ce que soulignent les auteurs Barth (2013) et Vianin (2009) pour qui l'échange entre pairs est important. Il serait intéressant d'observer si ces qualités reviennent chez les élèves quelques mois plus tard permettant d'évaluer leur intégration.

Néanmoins, la métacognition doit être accompagnée d'une expérimentation afin de favoriser l'intégration des compétences (Fortin, 2015 ; Reynaud, 2019). Afin de permettre l'expérimentation des qualités, l'activité « le héros des forces » (Annexe 6) a été proposée aux élèves. Elle leur permettait d'expérimenter une de ces qualités lors de cinq situations. Comme le précise Paoletti (2009), cette expérimentation permet de rendre acteur les élèves et de favoriser l'intégration de cette qualité, puisque les élèves l'expérimentent dans cinq situations différentes, ce qui sous-entend un transfert. Par exemple, Nor reprend la qualité « courageuse » mentionnée par ses camarades lors de l'activité « réalisation personnelle » afin de répondre au questionnaire après (Figure 3). Cette élève a par ailleurs choisit d'expérimenter cette force (Figure 4).

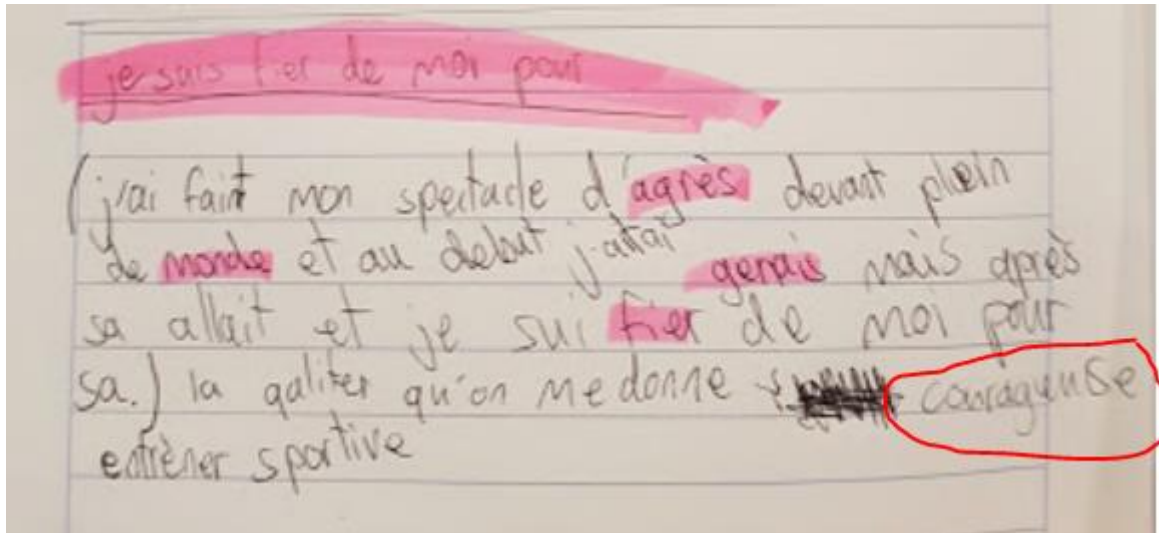


Figure 3 : Réalisation personnelle, extrait issu du Portfolio de Nor.

Ma force		
	La force que j'ai choisie : <u>courageuse</u>	
	Comment je l'ai utilisée	Ce que j'ai découvert
Jour 1	j'ai dormi avec une araignée avec grande dans ma chambre	qu'il ne faut pas avoir peur des araignées

Figure 4 : Expérimentation de la force, extrait issu du Portfolio de Nor.

La qualité « courageuse » n'était pas citée dans le premier questionnaire de Nor et est apparue lors de la réflexion du travail en groupe. Nor a ensuite repris cette qualité afin de l'expérimenter au travers diverses situations (Figure 4). Un travail de métacognition et d'expérimentation a pu être réalisé, favorisant ainsi l'intégration de cette qualité, comme l'illustrent les résultats du questionnaire après dans lequel Nor a inscrit cette même qualité.

De plus, selon la grille d'observation, Nor ne levait pas la main en classe lors des premières semaines de stage. Dès la 5^{ème} semaine, Nor levait 3 à 4 fois la main par jour pour prendre la parole en classe. Cela est aussi le cas de trois autres élèves dont la fréquence des prises de parole a augmentée. Nous pouvons donc supposer que ce travail leur a permis de prendre suffisamment confiance en eux afin d'oser prendre la parole en classe. Cependant, il est possible que d'autres facteurs externes à cette étude soient responsables de ce changement.

En résumé, les résultats ci-dessus laissent supposer que la combinaison entre la métacognition et l'expérimentation favorise l'intégration de la compétence « avoir conscience de soi » chez les élèves, comme le précisent Fortin (2015) et Reynaud (2019).

3.2 Avoir de l'empathie pour les autres

Pour la compétence « avoir de l'empathie », la dimension de la métacognition s'observe par l'identification et la perception des états émotionnels d'autrui, tandis que celle de l'expérimentation repose sur le soutien émotionnel à autrui (Schéma conceptuel, Annexe 7).

Afin d'aborder cette compétence en classe, la notion de différence, tant au niveau de la personnalité et des goûts qu'au niveau des diverses réactions émotionnelles, a été abordée avec les élèves. Une activité, « le voyage imaginaire » (Annexe 6), a permis aux élèves de réfléchir sur les émotions que peut ressentir un camarade dans une situation spécifique, pour ensuite échanger entre pairs et identifier différents états émotionnels possibles. Le travail réalisé en classe avec les élèves touchait principalement la dimension métacognitive de cette compétence. En effet, les élèves ont pu réfléchir, échanger et verbaliser autour de cette notion, rendant ainsi possible cette métacognition (Barth, 2013 ; OMS Geneva, 1997 ; Raynal & Rieunier, 1997 ; Vianin, 2009).

La dimension expérientielle de cette compétence n'a pas été travaillée en tant que telle dans une activité mais faisait l'objet d'un travail quotidien au travers de la bienveillance des uns envers les autres, de l'écoute, du respect, de l'expression des besoins et des émotions ainsi que de l'absence de jugement. En effet, à chaque fois qu'un de ces éléments n'était pas respecté, son importance était rappelée aux élèves. De plus, comme le stipule Reynaud (2019, p. 148), « la meilleure manière de développer l'empathie d'un enfant, c'est de lui démontrer l'empathie ». Comme le suggère cette auteure, tout au long de la séquence, un intérêt a été porté à l'histoire des élèves ainsi qu'à leurs besoins tout en les aidant à les exprimer. En outre, une valorisation des progrès tout en mentionnant leurs forces a été réalisée tout au long de la séquence. Pour finir, comme l'explique Reynaud (2019, p. 148), lors des conflits, des invitations à se mettre à la place des autres et à s'exprimer en « je » ont été proposés aux élèves.

La question numéro 8 du questionnaire (Annexe 3) permet d'évaluer la capacité des élèves à identifier divers états émotionnels possibles. En effet, les élèves doivent attribuer des états émotionnels à un-e élève dans une situation donnée. Dans cet exemple, 8 réponses sur 10 sont plausibles, ce qui permet d'observer si l'élève n'identifie qu'une seule, voire deux, émotions qui pourraient être celles que lui-même ressent dans une telle situation ou si au contraire, il est capable d'ouvrir le champ des possibles à ce que pourrait ressentir autrui.

Une moyenne du nombre d'émotions sélectionnées lors des deux questionnaires a été réalisée afin de comparer le nombre d'états émotionnels attribués à l'élève dans la situation fictive avant et après le travail en classe.

Dans la figure 5 ci-dessous, nous pouvons observer que le nombre d'émotions sélectionnées par les élèves augmente en moyenne de 0.9. Cela signifie que les élèves ont sélectionné relativement plus d'émotions après le travail en classe.

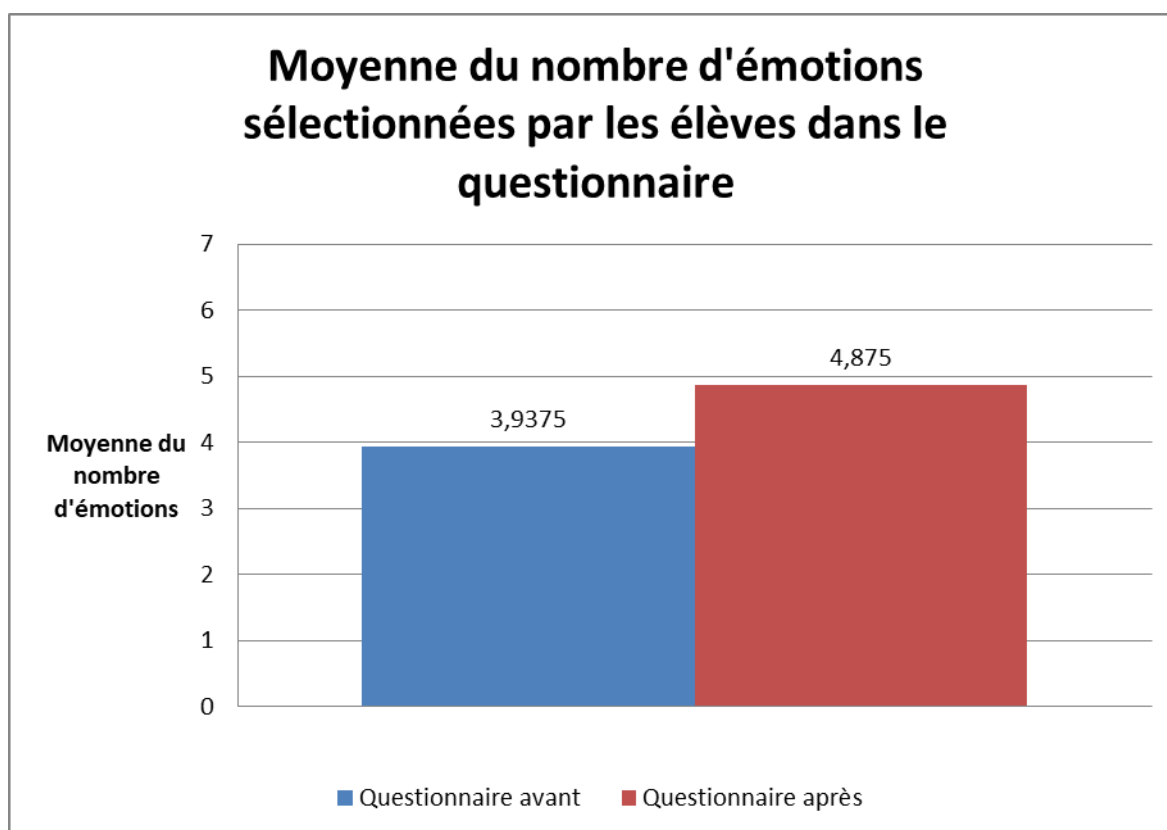


Figure 5 : Moyenne du nombre d'émotions sélectionnées par les élèves dans le questionnaire

Dans le tableau 3 ci-dessous, nous pouvons observer en détail le nombre d'émotions sélectionnées par les élèves. La plupart des élèves ont ajouté une ou plusieurs émotions lors du deuxième questionnaire. Jes, Noa et Yan ont identifié entre 4 et 6 nouvelles émotions après le travail en classe. Nous pouvons donc supposer que pour ces élèves-là, ainsi que ceux qui ont ajouté une ou deux nouvelles émotions, le travail en classe leur a permis d'améliorer leur capacité à identifier divers états émotionnels chez autrui.

Au contraire, quelques élèves, comme Emm, Ale, Mar, Lya et Ali ont enlevé quelques émotions identifiées. Pour ces élèves-là, il aurait été intéressant de leur demander de justifier les changements

opérés. Il est possible que la réflexion leur a permis la suppression d'états émotionnels non plausibles, comme c'est le cas de Lya et Mar qui ont effacé la curiosité.

Tableau 3: Comparaison du nombre d'émotions sélectionnées lors du questionnaire avant et après

Nom	Nombre d'émotions sélectionnées	
	Questionnaire avant	Questionnaire après
Oli	6	6
Ivo	2	3
Eth	3	4
Emm	5	4
Tim	2	4
Mat	2	3
Noa	2	6
Ila	3	5
Ale	5	3
Die	3	5
Yan	2	6
Mar	6	2
Lya	9	8
Nor	5	6
Ali	7	6
Jes	1	7

Par ailleurs, si nous observons l'expression de cette compétence dans le portfolio, nous pouvons nous intéresser à la question posée aux élèves : « Que faire quand on observe une telle situation ? ». La situation fait référence à un élève tombé dans la boue lors d'une course d'école. Cette question permet d'observer quelles sont les attitudes qu'auraient potentiellement eues les élèves face à une telle situation. Bien que cette situation soit irréaliste et que les réponses des élèves soient hypothétiques, nous pouvons néanmoins nous faire une idée des actions qu'envisagent les élèves dans une telle situation. Selon les réponses données des élèves à cette question, diverses catégories peuvent être mises en avant (Tableau 4).

Tableau 4 : Catégorie des actions des élèves.

Catégories des actions des élèves			
Catégorie	Définition	Exemples d'élèves	Apport
Réaction	Actions qui proposent de l'aide ou qui permettent d'agir	« je l'aide » « il faut être prêt à réagir »	Apporte un soutien, de l'aide
Bienveillant	Actions qui font attention à ne pas juger, se moquer ou gêner la personne	« ne pas se moquer » « il ne faut pas être imposant, sinon cela peut gêner la personne, on peut l'aider ou la laisser seule »	Apporte un soutien émotionnel (bienveillance, non-jugement)
Observation	Actions qui proposent d'observer avant de décider de l'action à mener	« il faut regarder s'il pleure ou s'il rigole »	Apporte un soutien si la personne en estime le besoin
Fuite	Actions qui permettent d'éviter la situation	« il ne faut pas aller au milieu de cette situation »	N'apporte pas de soutien émotionnel

Dans la figure 6 ci-dessous, nous pouvons observer le nombre d'élèves pour chaque catégorie d'action.

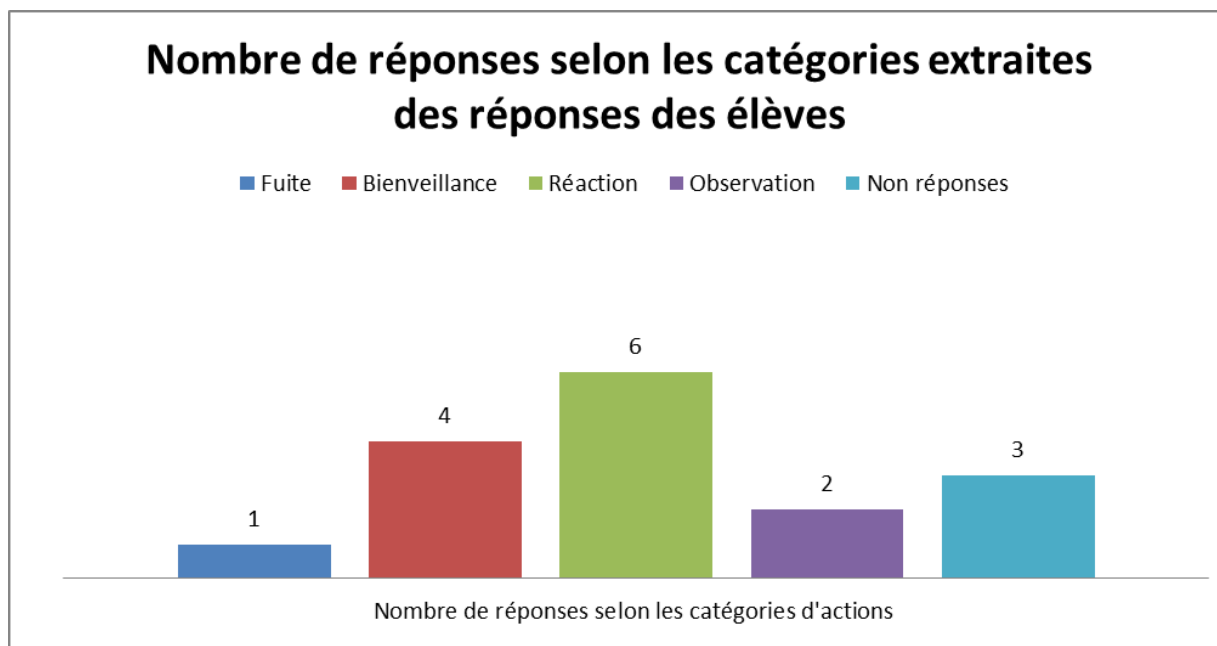


Figure 6 : Nombre de réponses selon les catégories extraites des réponses des élèves

Les catégories « réaction », « bienveillance » et « observation » apportent un soutien à autrui, permettant ainsi d'observer la compétence « empathie » (Tableau 4). En effet, la dimension expérientielle de l'empathie peut s'observer par l'apport de l'aide à une personne qui en a besoin ou de la réaction en fonction des émotions d'autrui (Schéma conceptuel, Annexe 7). De ce fait, 12 élèves apporteraient hypothétiquement un soutien émotionnel à l'un de leurs camarades.

Toutefois, dans le cas des deux élèves appartenant à la catégorie « observation », nous ne pouvons pas savoir avec certitude la réaction de l'élève après l'observation de l'état émotionnel de la personne. Par exemple, les propos d'Ali (Figure 7) sous-entendent que sa réaction serait différente si son camarade rigole ou pleure, mais rien n'indique que cet élève agirait s'il en observe le besoin.

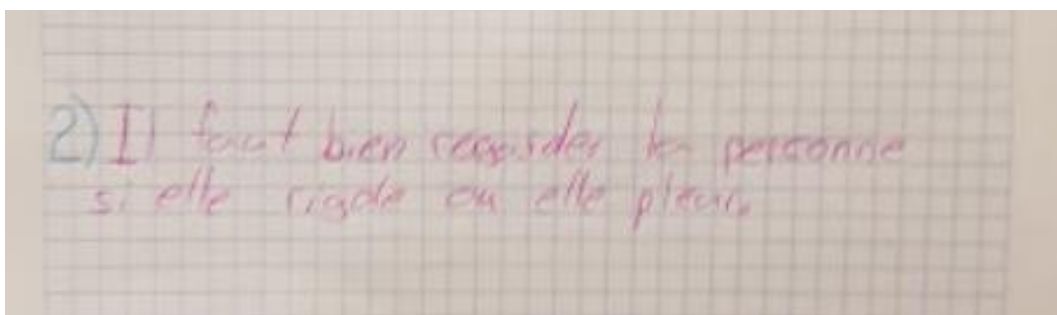


Figure 7 : Empathie, extrait issu du Portfolio d'Ali

Nous pouvons donc supposer que 12 élèves apporteraient éventuellement un soutien émotionnel à autrui dans une situation réelle. Néanmoins, il est important de rappeler qu'ici les propositions de réaction sont fictives et qu'elles pourraient être tout autres dans la réalité. En effet, l'émotion vécue lors d'une situation prévaut parfois sur la prise de décision (Van Hoorebeke, 2008). Toutefois, sur le terrain, grâce à la grille d'observation, peu de jugements négatifs entre camarades ont été observés, bien qu'à la 3^{ème} semaine de la séquence, avant le travail sur l'empathie, Emm et Lya s'étaient moquées de la réponse d'Ali. Mais en général, les élèves respectaient les idées de leurs camarades et informaient de manière bienveillante un de leurs camarades si son idée ne leur convenait pas. La plupart du temps, ils écoutaient attentivement les réponses de leurs camarades, bien que parfois, Ste et Tim préféraient parler entre eux pendant qu'un camarade avait la parole.

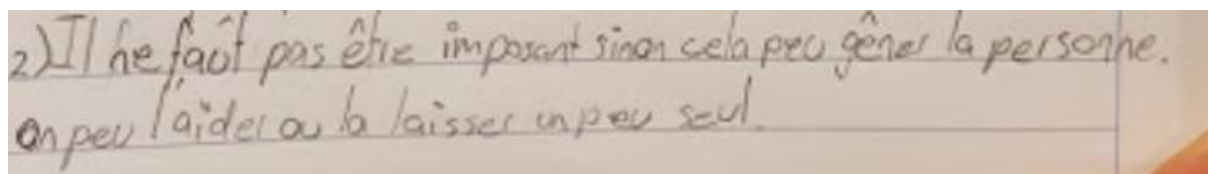


Figure 8 : Empathie, extrait issu du Portfolio de Lya

De plus, nous pouvons remarquer qu'Ali (Figure 7), Mat ainsi que Lya (Figure 8), pensent à identifier l'état émotionnel de leur camarade avant d'agir. Ces trois élèves semblent avoir intégré la compétence de l'empathie dans ses deux dimensions. En effet, tout d'abord, ils identifient l'état émotionnel de la

personne afin de proposer une réaction adéquate. Inévitablement, si l'élève tombé dans la boue se met à rire, la réaction sera probablement différente que s'il se met à pleurer.

En résumé, les résultats ci-dessus laissent supposer que le travail métacognitif et expérientiel en classe a un impact sur l'identification des états émotionnels d'autrui, sur les marques d'empathie au quotidien et sur le soutien potentiel à un camarade (Fortin, 2015 ; Reynaud, 2019). Néanmoins, il est encore difficile pour la plupart des élèves dans une situation fictive d'associer la diversité des possibilités d'un état émotif au soutien éventuel. Cependant, il est possible que cette association se fasse normalement en situation réelle et il aurait été intéressant de pouvoir l'observer.

3.3 Etre habile dans les relations de groupe

Selon le schéma conceptuel (Annexe 7), la dimension métacognitive de la compétence « être habile dans les relations de groupe » peut s'observer par la définition, l'identification des qualités, des avantages ainsi que des désavantages de la coopération. La dimension expérientielle, quant à elle, s'observe par la capacité des élèves à établir et maintenir des relations interpersonnelles, à coopérer et s'affirmer.

En classe, diverses activités telles que « des pieds et des mains » ou « l'île déserte » (Annexe 6) ont permis aux élèves de réfléchir, d'échanger et verbaliser sur les éventuelles difficultés liées à la coopération, les stratégies trouvées pour l'améliorer et son importance. Une réflexion ainsi qu'une mise en commun ont été menées afin de mettre en évidence différentes dynamiques de groupes ainsi que leurs avantages et désavantages. Ils ont pu ainsi entrer dans une démarche métacognitive par la reconnaissance, l'échange et la verbalisation (Barth, 2013 ; OMS Geneva, 1997 ; Raynal & Rieunier, 1997 ; Vianin, 2009).

Par ailleurs, ces activités ont pu permettre aux élèves d'expérimenter la coopération et sa nécessité pour réussir à atteindre l'objectif commun. De plus, divers travaux de groupes lors desquels la coopération était nécessaire ont été menés lors de différentes disciplines scolaires. Ces travaux permettent aux élèves de remanier leur savoir et rechercher de nouvelles stratégies pour améliorer la coopération, favorisant ainsi l'intégration de cette compétence par l'expérience motrice, comme le stipule Paoletti (2009).

Selon Reynaud (2019), la coopération crée dans le groupe une atmosphère de confiance comprenant la confiance en soi, en les autres et dans le groupe. Selon cette auteure, les élèves peuvent s'exprimer sans crainte et défendre leur point de vue avec assurance. Cette confiance laisse supposer que les élèves qui sont habiles dans les relations et qui arrivent à coopérer sont plus à l'aise dans les travaux de groupes que les autres. La question 3 du questionnaire fait référence au sentiment de bien-être des élèves dans un groupe.

Dans la figure 9 ci-dessous, nous pouvons comparer le nombre d'élèves qui sont à l'aise dans un groupe avant et après le travail en classe.

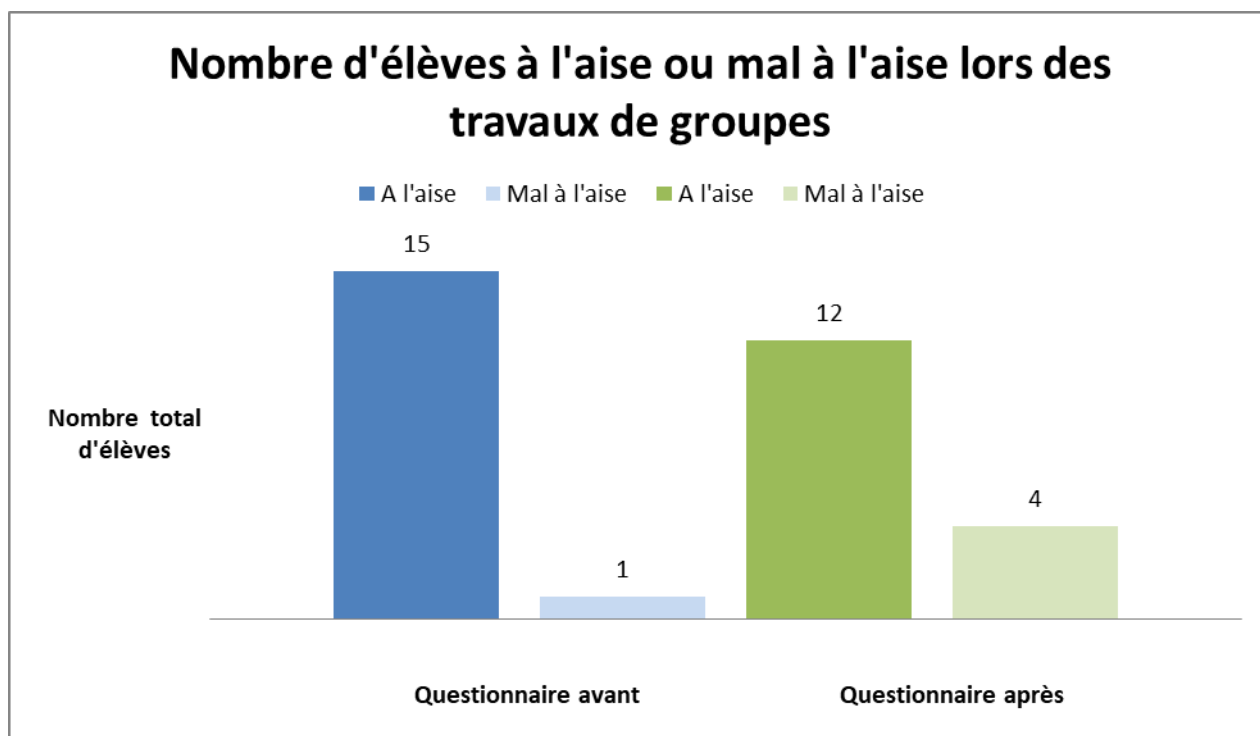


Figure 9 : Nombre d'élèves à l'aise ou mal à l'aise lors des travaux de groupes

Nous pouvons observer dans la figure ci-dessus que 15 élèves sont à l'aise dans les travaux de groupes avant la séquence d'enseignement contre 12 dans le questionnaire après. Ces résultats suggèrent le contraire de ceux attendus. En effet, le travail en classe aurait dû permettre aux élèves d'améliorer leurs stratégies de coopération et donc de se sentir mieux lors des travaux de groupes. Une hypothèse pour expliquer ce résultat peut être le fait que les élèves ont réalisé peu de travaux coopératifs avant la séquence et ont eu peu d'expériences négatives liées aux travaux de groupes. Une autre hypothèse est liée à la compétence « avoir conscience de soi ». En effet, il peut être possible que certains élèves aient appris à se connaître, ont pris confiance en eux et souhaiteraient plus s'affirmer lors des travaux de groupes, mais sans succès.

Afin de mieux comprendre ce résultat, il est intéressant de s'intéresser aux causes du bien-être et mal-être lors des travaux de groupes. Plusieurs catégories ont donc émergé selon les réponses des élèves et le schéma conceptuel (Annexe 7, Tableau 5).

Tableau 5 : Les raisons du bien-être ou du mal-être des élèves dans les travaux de groupe

Les raisons du bien-être ou du mal-être des élèves dans les travaux de groupe	
Catégories	Exemples de propos
Sympa	« c'est drôle » « on est entre amis » « car c'est plus chouette de travailler à plusieurs que seul. »
Bienveillance	« ils sont gentils » « tout se passe bien ».
Aide	« si je ne comprends pas un exercice, je demande à un camarade » « plus facile à plusieurs »
Pas de désaccord	« on est tous d'accord » « parce que l'on est une bonne équipe »
Confiance	« parce que je peux avoir ma place » « j'ai plus confiance en moi » « Non écoute » regroupe des propos comme « je n'aime pas quand on est trop, car personne n'écoute jamais personne ».
Non-écoute	« je n'aime pas quand on est trop, car personne n'écoute jamais personne ».

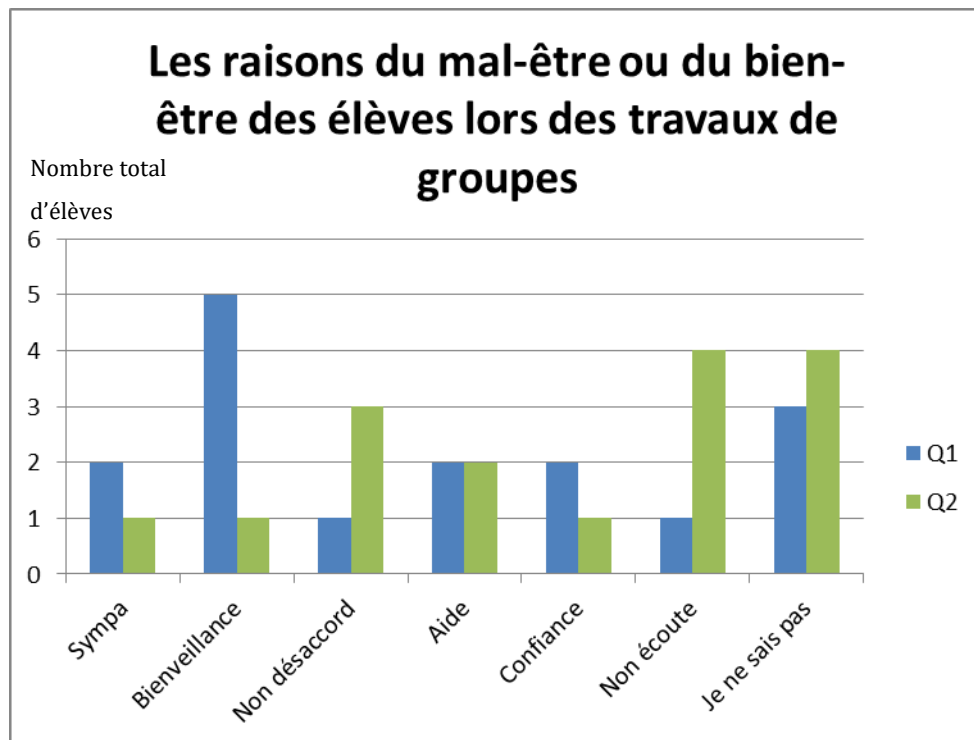


Figure 10 : Les raisons du mal-être ou du bien-être des élèves

Dans la figure 10 ci-dessus, nous pouvons observer que dans le premier questionnaire, les raisons du bien-être des élèves étaient principalement liées au côté « sympa et bienveillant » des travaux de groupes. Dans le deuxième questionnaire, les élèves semblent privilégier les notions de « non-désaccord » et « non écoute ». Ces résultats peuvent mettre en évidence la nécessité d'être écouté et d'arriver à un accord dans le groupe afin de coopérer. En effet, le côté « sympa et bienveillant » des travaux de groupe où tout se passe bien est moins primordial que le fait d'être écouté et de se mettre d'accord lorsqu'il faut agir ensemble pour obtenir le produit fini. Ces résultats laissent suggérer que certains élèves aient compris la nécessité d'être à l'écoute, de coopérer et trouver un accord commun dans les travaux de groupes.

Un travail métacognitif sur la notion de coopération et sa nécessité peuvent expliquer ce changement de perception des travaux de groupes chez les élèves. Cette explication peut être renforcée par l'observation du portfolio des élèves et leurs réponses à la question « Pourquoi est-ce important de collaborer ? ». Deux catégories ont émergé (Tableau 6).

Tableau 6 : Catégories des réponses par rapport à l'importance de la collaboration

Catégories des réponses par rapport à l'importance de la collaboration	
Catégorie	Exemples de propos
Nécessité	« pour mieux s'organiser » « pour mieux réussir les choses » « parce que l'on n'arrive pas à faire seul »
Sympa	« pour s'amuser » « pour se faire des amis ».

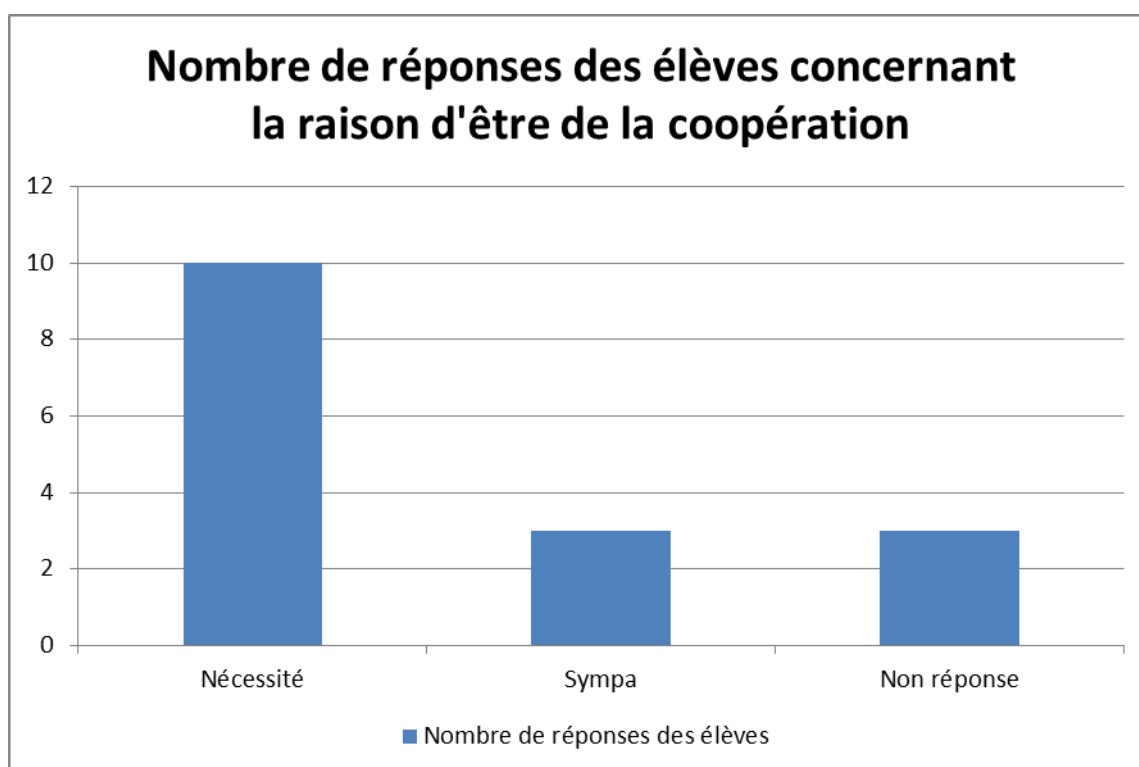


Figure 11 : Nombre de réponses des élèves concernant la raison d'être de la coopération

Les résultats de la figure 11 montrent que 10 élèves considèrent que la coopération est nécessaire dans un travail d'équipe afin de réussir à atteindre l'objectif final.

Ces résultats laissent donc supposer que le travail métacognitif a induit un changement de perception chez les élèves sur la raison d'être de la coopération. Sa nécessité pour atteindre un but et l'importance

d'être entendu semblent être intégrés chez les élèves. Cela pourrait donc expliquer l'augmentation des élèves qui sont mal à l'aise dans un travail de groupe. En effet, les 4 élèves qui ont répondu « mal à l'aise » dans le questionnaire après ont aussi indiqué que la raison de ce mal-être est la non-écoute de la part de leurs camarades. Nous pouvons donc penser que la qualité « sympathique » des travaux de groupes laisse place à la nécessité d'échanger, de partager et d'écouter afin de se mettre d'accord sur la meilleure manière de réaliser la tâche. Nous pouvons donc formuler une autre hypothèse sur l'augmentation du malaise des élèves dans les travaux de groupes. En effet, il est possible que ces quatre élèves accordent une autre signification à ces travaux et ne trouvent plus leur place vis-à-vis de ce nouveau sens.

Par ailleurs, Nor, Mar et Ila, trois élèves qui ont indiqué un mal-être dans les travaux de groupes, ont coché la case « j'accepte souvent la réponse de mes camarades, même si elle ne me convient pas ». Cela renforce donc l'hypothèse selon laquelle ces élèves ne se sentent pas écoutés et donc ne parviennent pas à se sentir en confiance dans les travaux de groupe.

En effet, lors de l'observation en classe, j'ai pu remarquer que ces élèves avaient parfois des difficultés à être écouté. De plus, ces 3 élèves se retrouvaient souvent en groupe avec Die, un élève qui aime bien prendre toutes les décisions seul. En effet, ce dernier indique dans le questionnaire que c'est souvent lui qui décide. De plus, à l'aide de la grille d'observation, j'ai pu remarquer que Die avait plusieurs difficultés à travailler en groupe et me répétait souvent qu'il préfère faire seul car ses idées sont meilleures.

Ces observations permettent de renforcer l'hypothèse de la non-écoute provoquant un malaise dans les travaux de groupes. Face à ce constat, il serait très important de travailler par la suite avec ces élèves sur l'écoute.

En résumé, nous pouvons suggérer que les activités métacognitives et expérientielles ont permis aux élèves un changement de perception sur le travail de groupe ainsi qu'une réflexion sur les qualités nécessaires à la coopération, telles que celle de l'écoute et la prise en compte de l'avis des autres. La dimension métacognitive permettant l'identification des qualités nécessaires à la coopération, ses avantages et désavantages semble donc être intégrée chez les élèves. Cependant, la dimension expérientielle permettant la coopération n'est pas intégrée chez tous les élèves. Cela peut laisser supposer que les activités menées n'étaient pas suffisantes afin de permettre cette intégration. En effet, ces activités ont été menées en fin de séquence et il est important de continuer cet apprentissage dans la durée afin d'observer des résultats plus importants (Reynaud, 2019).

3.4 *Savoir résoudre des problèmes*

La compétence « résoudre des problèmes » reprend la notion de conflit. En effet, dans la dimension métacognitive, cette compétence peut s'observer dans la détermination des problèmes/conflits, ses causes et effets ainsi que les solutions proposées (Schéma conceptuel, Annexe 7). La dimension expérientielle s'observe par l'application des éléments mentionnés ci-dessus. Bien que cette compétence n'ait pas été travaillée en tant que telle en classe, il peut être intéressant d'observer l'effet sur cette compétence des activités menées sur l'empathie. En effet, lors d'un conflit, il est nécessaire de se mettre à la place d'autrui afin de comprendre ses besoins et ses états émotionnels. Cette prise de position permet de prendre du recul afin de proposer des solutions pouvant satisfaire les deux partis. L'empathie pourrait donc avoir un rôle sur la résolution de problèmes/conflit, ce qui affirmerait les dires de Lamboy (2015) qui stipule que les compétences psychosociales sont interdépendantes.

L'identification du conflit ainsi que la détermination des causes à effet peuvent s'observer dans la question 11 du questionnaire (Annexe 3). Les élèves devaient identifier deux causes possibles à un conflit fictif.

Si nous observons la figure 12 ci-dessous, nous pouvons remarquer que le nombre total de causes du conflit proposées entre les deux questionnaires reste le même. Ce résultat peut s'expliquer par l'absence d'activités sur la résolution de conflit. Les élèves n'ont pas travaillé en classe cette recherche de diverses causes et restent focalisés sur une seule cause. En effet, seuls 4 élèves ont proposé deux causes possibles au conflit.

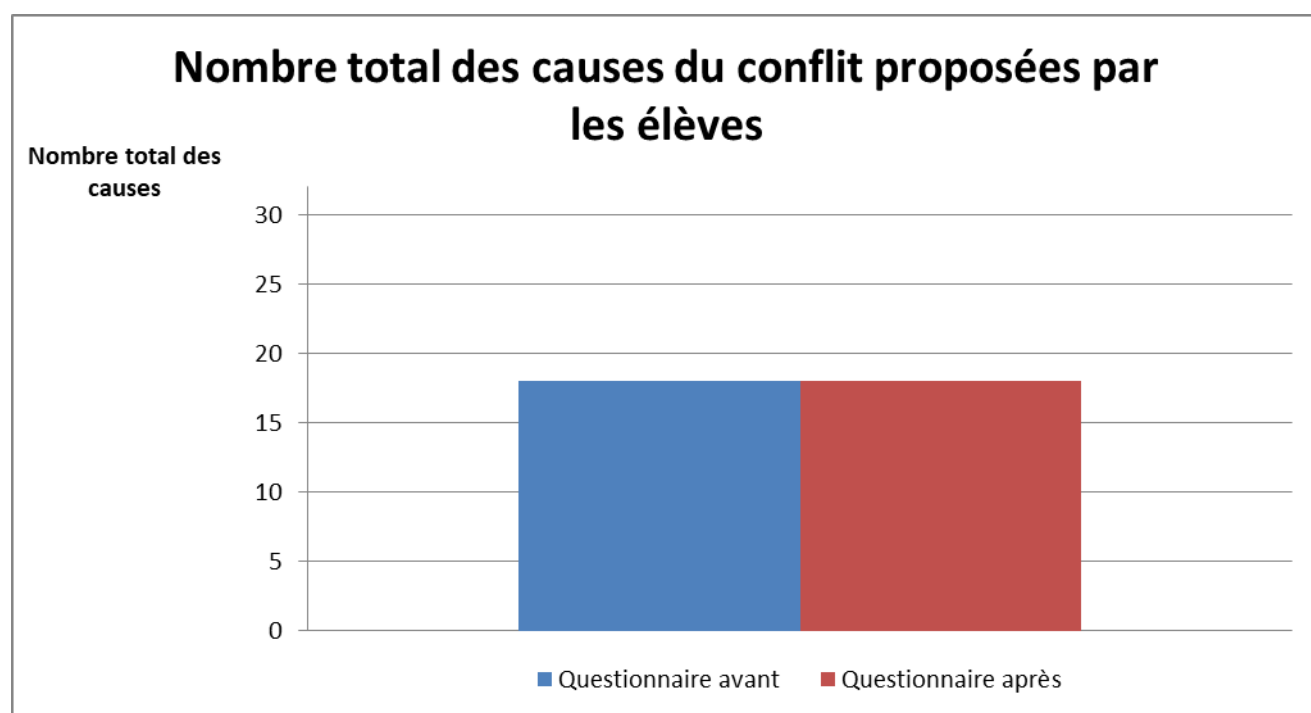


Figure 12 : Nombre total des causes du conflit proposées par les élèves

Néanmoins, avec la grille d'observation, j'ai pu notifier que tous les élèves ont bien réussi à identifier les causes d'un problème lors d'un jeu de rôle en histoire. En groupe, les élèves ont réussi à reconnaître plusieurs causes à un conflit entre deux personnages. J'ai pu aussi remarquer que les élèves avaient plus de facilité à identifier les causes d'un conflit lorsqu'il est fictif ou qu'ils n'en font pas partie. En effet, Ali, Yan, et Emm ont pu définir la cause d'un conflit entre Cel et Die alors que ces deux élèves ont eu des difficultés à en proposer une. Cela peut suggérer qu'il est encore difficile pour les élèves d'appliquer les éléments qu'ils arrivent à reconnaître ou que la gestion des émotions ainsi que la prise de recul restent encore laborieuses pour eux.

La somme des causes proposées par les élèves ne change pas pendant la séquence, cependant, il est intéressant d'observer l'évolution des propositions des causes du conflit. Plusieurs catégories de causes ont émergé en fonction des réponses des élèves (Tableau 7).

Tableau 7 : Les propositions des possibles causes du conflit

Les propositions des possibles causes du conflit	
Catégories	Exemples de propos
Maladresse	« parce qu'Alex est maladroit(e) » « parce que Sam se fait des croche-pieds »
Sentiment	« Alex n'aime pas Sam » « Sam embête les autres élèves » « Alex est fâché »
Faire exprès	« Alex l'a poussé » « il a fait exprès »

Dans la figure 13 ci-dessous, nous pouvons observer que les élèves attribuent plus facilement les causes à la maladresse dans le questionnaire après que dans celui avant. En effet, on retrouve 10 propositions « faire exprès » et 6 « maladresse » dans le premier questionnaire alors que dans celui après la séquence, on observe 6 propositions « faire exprès » et 10 propositions « maladresse ».

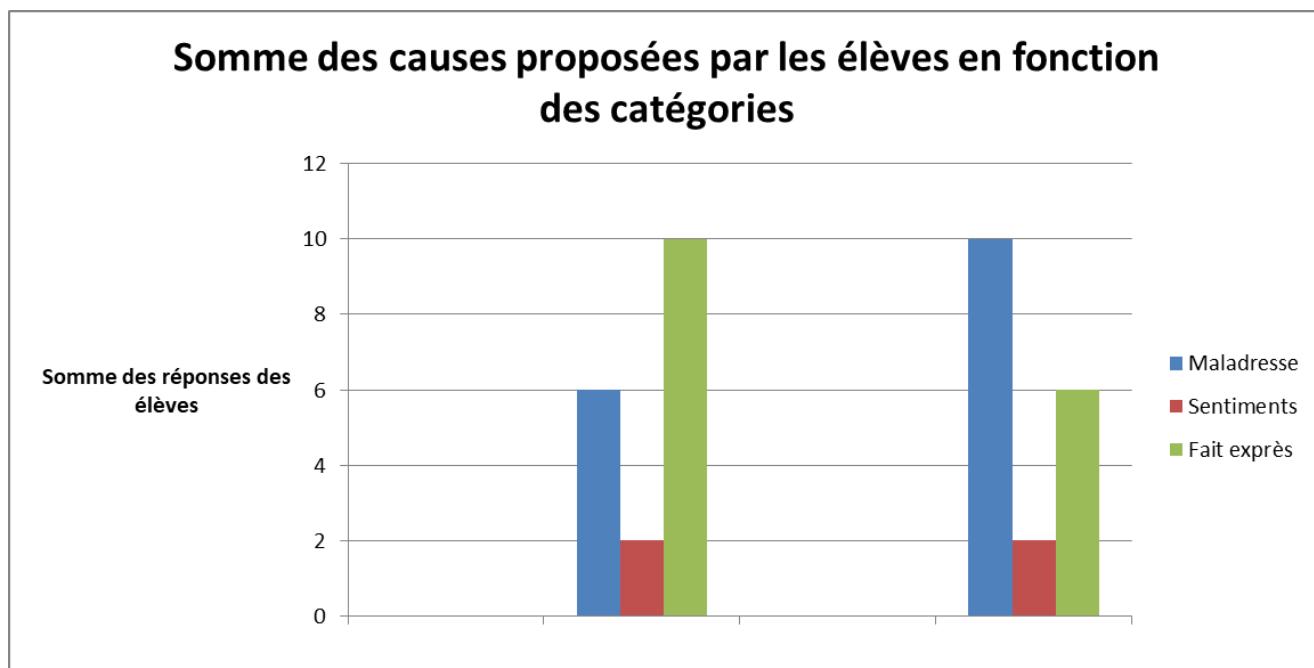


Figure 13 : Somme des causes proposées par les élèves en fonction des catégories

Bien que les causes liées au conflit puissent être d'origine de la maladresse ou du fait qu'un élève fasse exprès, le résultat produit est différent. En effet, si la cause est liée à une maladresse, les sentiments donnés à ce conflit sont moins négatifs que si le conflit éclate parce qu'un élève a fait exprès.

Les résultats peuvent suggérer que les élèves, après les activités sur l'empathie, arrivent plus facilement à se mettre à la place d'autrui et arrivent ainsi à imputer des sentiments plus positifs aux causes du conflit. Bien que le fait qu'un élève ait fait exprès soit une possibilité probable, douter de la volonté de faire mal de son camarade permet une meilleure approche de la résolution de conflit. En effet, les élèves, s'ils doutent de la volonté de leur camarade à avoir fait exprès et émettent la possibilité qu'il n'ait pas fait exprès, sont sans doute plus enclins à résoudre un conflit de manière réfléchie et dénuée de colère.

En résumé, les résultats suggèrent que la métacognition et l'expérientiel sont nécessaires au développement des compétences, puisque aucun changement ne s'est produit entre les deux questionnaires. Un changement s'est opéré dans la perception des causes du conflit qui peut s'expliquer par le travail mené lors de la compétence « empathie ». Ces résultats montrent comme le stipule Lamboy (2015) et Reynaud (2019) que les compétences psychosociales sont interdépendantes et qu'une situation complexe nécessite la mobilisation de plusieurs compétences.

3.5 Savoir gérer son stress-savoir gérer ses émotions

La dyade des compétences « savoir gérer son stress » et « savoir gérer ses émotions » peut s'observer dans la dimension métacognitive par l'identification de ses émotions, de ses besoins ainsi que des sources de stress (Schéma conceptuel, Annexe 7). Celle expérientielle s'exprime par la régulation de ses émotions ou du stress.

En classe, les élèves ont réfléchi et ont échangé en groupe sur les diverses émotions qu'ils pouvaient ressentir dans diverses situations. Ces activités « la roue des émotions », « je me sens quand », ainsi que « laissons le corps parler » ont permis un échange sur la diversité et la pluralité des émotions ressenties (Annexe 6). Elles ont ainsi permis aux élèves de réfléchir, échanger et verbaliser permettant ainsi d'entrer dans la métacognition (Barth, 2013 ; OMS Geneva, 1997 ; Raynal & Rieunier, 1997 ; Vianin, 2009).

Un travail sur l'expérientiel à travers l'activité « CAP ou pas CAP » (Annexe 6) a permis aux élèves d'identifier diverses astuces permettant de réguler les émotions. Ils ont aussi eu l'occasion d'échanger leurs astuces et d'en parler entre eux. Certaines de ces astuces ont pu aussi être expérimentées en classe, bien qu'elles aient été essentiellement utilisées dans des situations de stress comme le moment précédant une évaluation.

La question 7 du questionnaire (Annexe 3) permet d'observer si les élèves peuvent identifier une situation lors de laquelle ils ont ressenti de la colère.

Sur la figure 14 ci-dessous, nous pouvons observer que 4 élèves ont des difficultés à identifier une situation lors de laquelle ils se sentent en colère. Sur ces 4 élèves, 3 n'ont pas pu identifier cette situation lors des deux questionnaires.

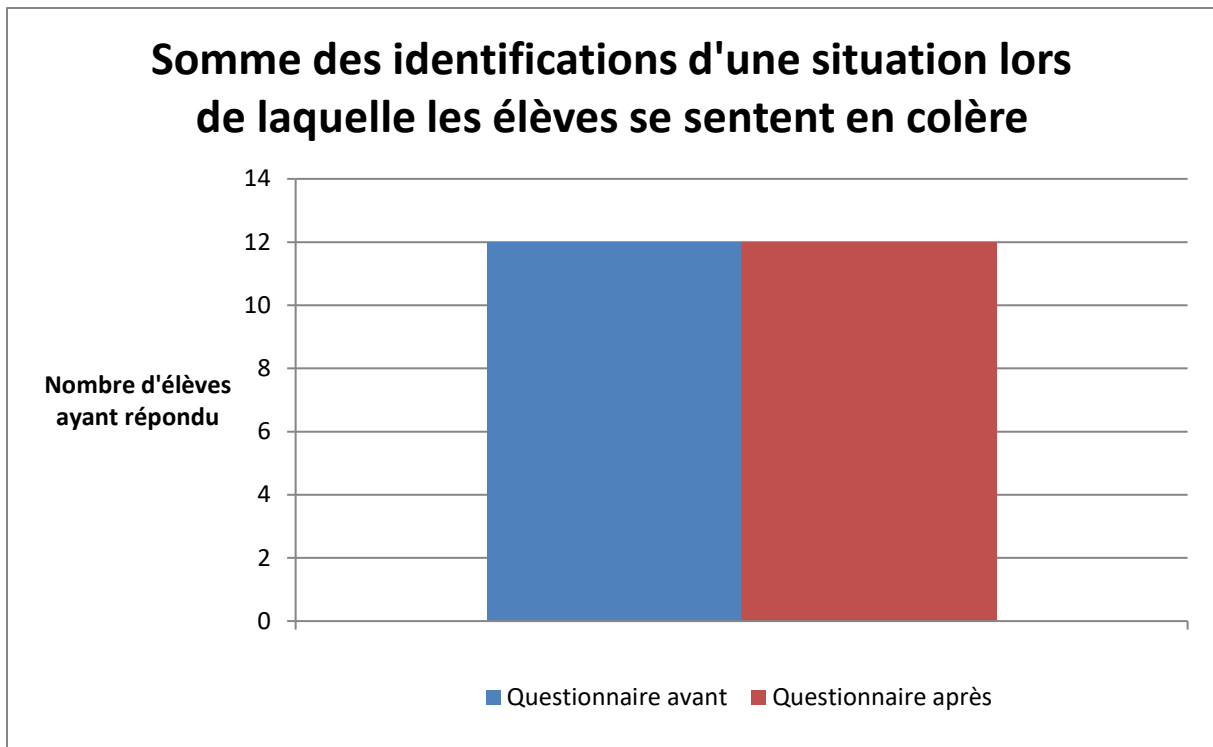


Figure 14 : Somme des identifications d'une situation lors de laquelle les élèves se sentent en colère

Ces résultats supposent que le travail mené en classe a eu peu d'influence sur l'identification des émotions dans diverses situations. En effet, les élèves qui ont répondu au questionnaire « après » avaient déjà pu le faire au premier questionnaire et ceux qui n'ont pas réussi à identifier des situations lors du premier questionnaire n'ont pas fait de progrès.

Avec la grille d'observation, j'ai pu aussi observer que la plupart des élèves ont du mal à exprimer leurs émotions. En effet, beaucoup n'arrivaient pas à définir l'émotion qu'ils ressentaient au moment demandé, comme c'était le cas lors de l'activité « laissons le corps parler » (Annexe 6).

Cependant, bien que ces trois élèves n'aient pas pu identifier une situation où ils se sentaient en colère, ils ont pu identifier une situation liée à une autre émotion. Par exemple, Eth et Tim (Figure 15) mentionnent une situation liée à la joie. Ces exemples peuvent laisser suggérer qu'il est plus facile d'identifier certaines émotions que d'autres.

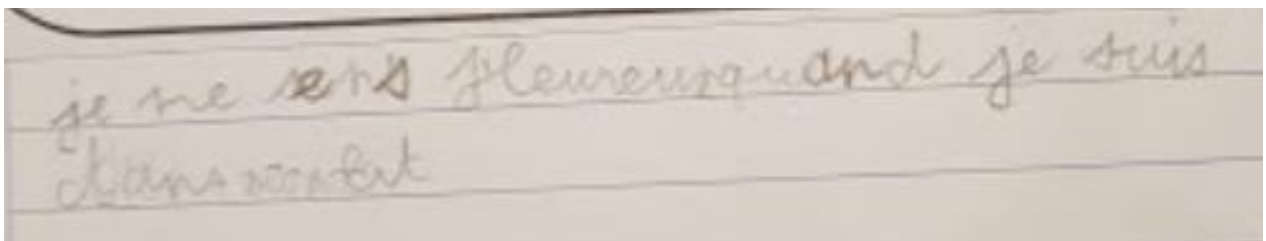


Figure 15 : Je me sens...quand..., extrait issu du Portfolio de Tim

En observant les réponses des élèves dans leur Portfolio, nous pouvons remarquer que les élèves ont plus de facilité à identifier des situations vécues qui provoquent la joie que les autres émotions (Figure 16). En effet, 11 réponses d'élèves identifient des situations vécues où c'est la joie qui est ressentie.

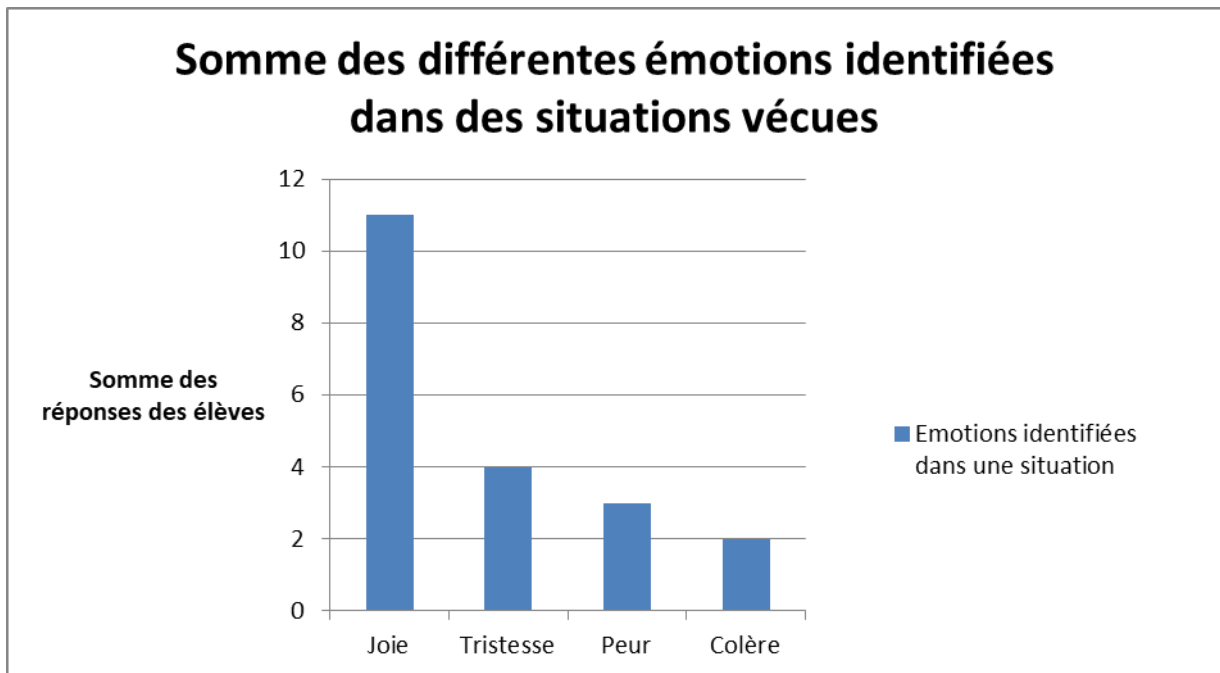


Figure 16 : Somme des différentes émotions identifiées dans des situations vécues

Ces résultats peuvent donc suggérer que certaines émotions sont plus facilement identifiables que d'autres. Cependant, il peut être possible que les élèves se souviennent moins de situations vécues liées à la tristesse, peur et colère que celles liées à la joie. Une autre piste de lecture pourrait suggérer que l'expression de certaines émotions reste encore « tabou » dans notre société. En effet, il est plus aisé d'exprimer sa joie que sa colère, sa peur ou sa tristesse.

En ce qui concerne la dimension expérientielle liée à la régulation des émotions, il est intéressant d'observer ce que proposent les élèves dans les questionnaires ainsi que dans le portfolio.

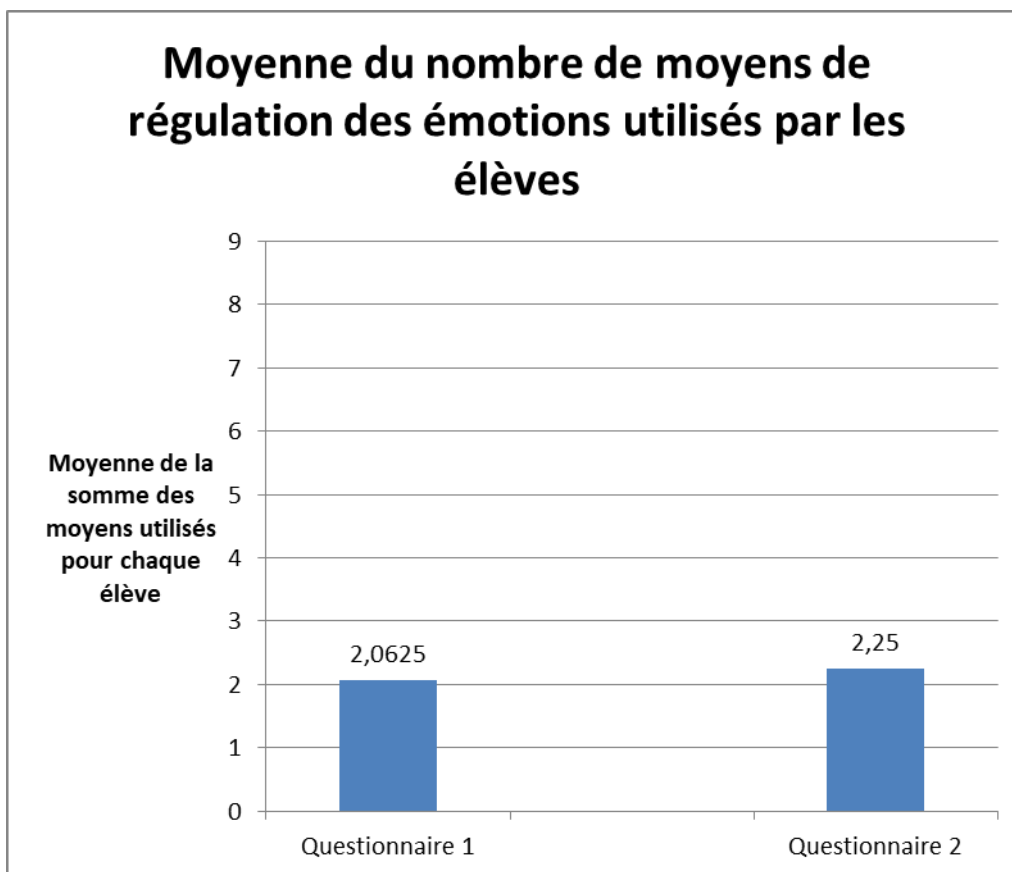


Figure 17 : Moyenne du nombre de moyens de régulation des émotions utilisés par les élèves

Dans la figure 17 ci-dessus, nous pouvons observer qu'en moyenne, les élèves utilisaient deux techniques de régulation avant le début de la séquence et utilisent toujours deux techniques après la séquence. Ces résultats peuvent suggérer que les élèves possédaient déjà des bonnes techniques de régulation et que la séquence ne leur en a pas apporté de nouvelles.

En effet, grâce à ma grille d'observation, j'ai pu observer que tous les élèves citaient oralement des techniques de régulations qu'ils utilisaient régulièrement. De plus, dans le portfolio, 13 élèves ont inscrit une ou plusieurs astuces de régulation qu'ils ont pu partager ensuite en petits groupes.

La moitié des élèves, Nor, Emm, Oli, Ali, Ivo, Ale, Lya, Jes ont proposé des astuces dans leur portfolio qui se retrouvent dans le questionnaire par la suite. Par exemple, Nor coche l'astuce « je bouge » et « je respire calmement » dans les deux questionnaires. De plus cet élève inscrit dans son portfolio ces deux astuces, comme on peut le remarquer dans la figure 18 ci-dessous.

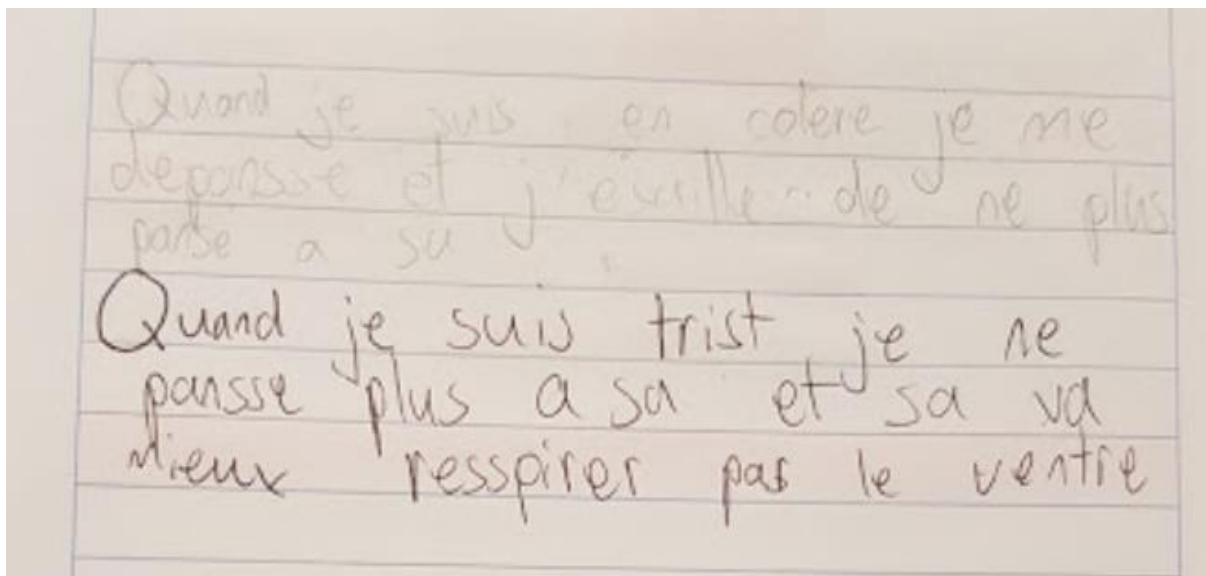


Figure 18 : Astuces de régulation, extrait issu du Portfolio de Nor.

Ces résultats laissent suggérer que les élèves avaient déjà intégrés certaines techniques de régulation des émotions bien avant le début de la séquence. Cette compétence était déjà donc bien développée chez les élèves. Il est possible que le corps enseignant ait déjà mené les années précédentes de multiples activités sur les émotions où elles ont été verbalisées et expérimentées .

Par ailleurs, afin d’observer si les élèves ont conservés en moyenne leurs techniques de régulation ou les ont modifié, nous pouvons observer si les astuces restent les mêmes avant et après la séquence.

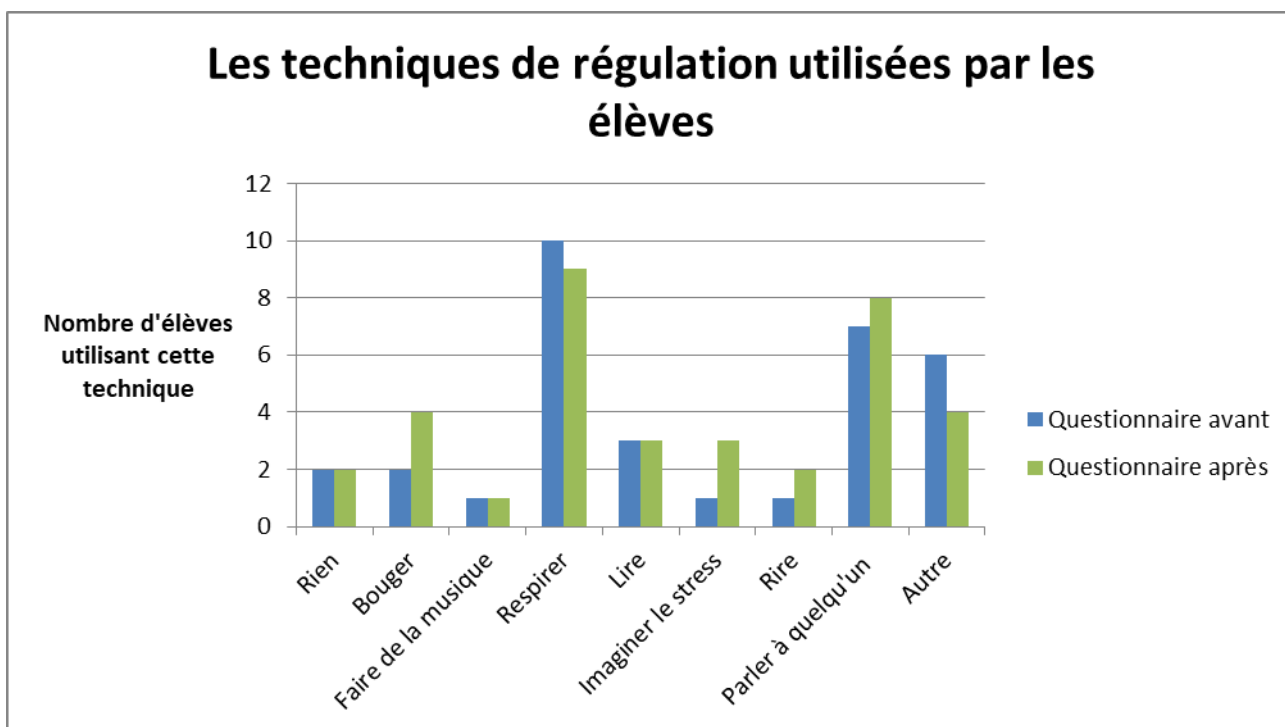


Figure 19 : Les techniques de régulation utilisées par les élèves

Dans la figure 19 ci-dessus, nous pouvons observer que les techniques de régulations utilisées par les élèves restent relativement les mêmes avant et après la séquence. Cela laisse suggérer que les élèves ont conservés les techniques de régulation dont ils avaient l'habitude. Lors de la séquence, une technique qui permettait de bouger, une technique de respiration, une technique permettant d'imaginer le stress dans sa tête ainsi qu'une technique permettant de réguler le stress par le rire ont été expérimentées par les élèves. On peut remarquer que trois de ces techniques (bouger, imaginer le stress, rire) ont été ajoutés par quelques élèves.

Ces résultats peuvent laisser suggérer que les élèves conservent leurs techniques de régulation, mais que l'expérimentation de ces techniques a permis à quelques élèves d'obtenir une astuce de régulation supplémentaire. Il est aussi fort probable que si ces techniques sont expérimentées plus régulièrement en classe, elles seraient utilisées plus couramment. En effet, ces quatre techniques n'ont été expérimentées qu'une seule fois en classe, ce qui est relativement peu afin de permettre son intégration. Cela laisse entrevoir, comme le stipule Reynaud (2019), l'importance de la régularité dans le temps dans le développement des compétences psychosociales.

En résumé, les résultats suggèrent que les activités menées en classe ont très peu permis le développement des compétences « gestion des émotions/gestion du stress ». En effet, les élèves possédaient déjà des bonnes techniques de régulation qu'ils semblaient avoir intégrés. La métacognition et l'expérimentation ont cependant permis à quelques élèves de développer cette compétence. Il est possible que cette compétence soit plus abordée au sein de la sphère familiale ou alors que cette compétence ait déjà été développée par les enseignant·e·s des années précédentes. En effet, diverses méthodes proposent des moyens simples d'aborder ces émotions avec les élèves, comme la couleur des émotions (Llenas, 2014) la météo des émotions, ou encore Aujourd'hui, je suis... (Van Hout, 2011).

3.6 Avoir une pensée créative

La dimension métacognitive fait référence à la capacité à se projeter dans une situation irréaliste alors que celle expérientielle permet d'expérimenter des situations nouvelles et de proposer de nouvelles associations d'idées (Schéma conceptuel, Annexe 7). Afin de développer cette compétence, diverses activités ont été menées en classe proposant aux élèves de développer leur créativité. Un moment de réflexion sur la créativité, son importance et la nécessité du non-jugement pour exprimer ses idées a été alloué en classe. Ensuite diverses petites activités demandant aux élèves d'exprimer de nouvelles associations d'idées ont été menées, comme le fait de donner toutes les utilisations possibles d'une règle. Pour permettre de développer cette association d'idées, les élèves qui proposaient des utilisations non conventionnelles de l'objet ont été encouragés. En effet, proposer des utilisations non

conventionnelles permet de travailler la créativité, car cela demande de trouver des idées nouvelles, réalisables et adaptées (Reynaud, 2019).

Premièrement, en comparant le nombre total de réponses entre les deux questionnaires, nous pouvons remarquer que le nombre d'idées a augmenté lors du deuxième questionnaire (Figure 20). Trois propositions étaient demandées dans le questionnaire, ce qui fait un total de 48 réponses pour 16 élèves. Nous remarquons donc dans la figure 20 que les élèves ont eu plus d'idées dans le deuxième questionnaire. Cela peut donc suggérer que les activités proposées ont permis aux élèves de développer leur créativité.

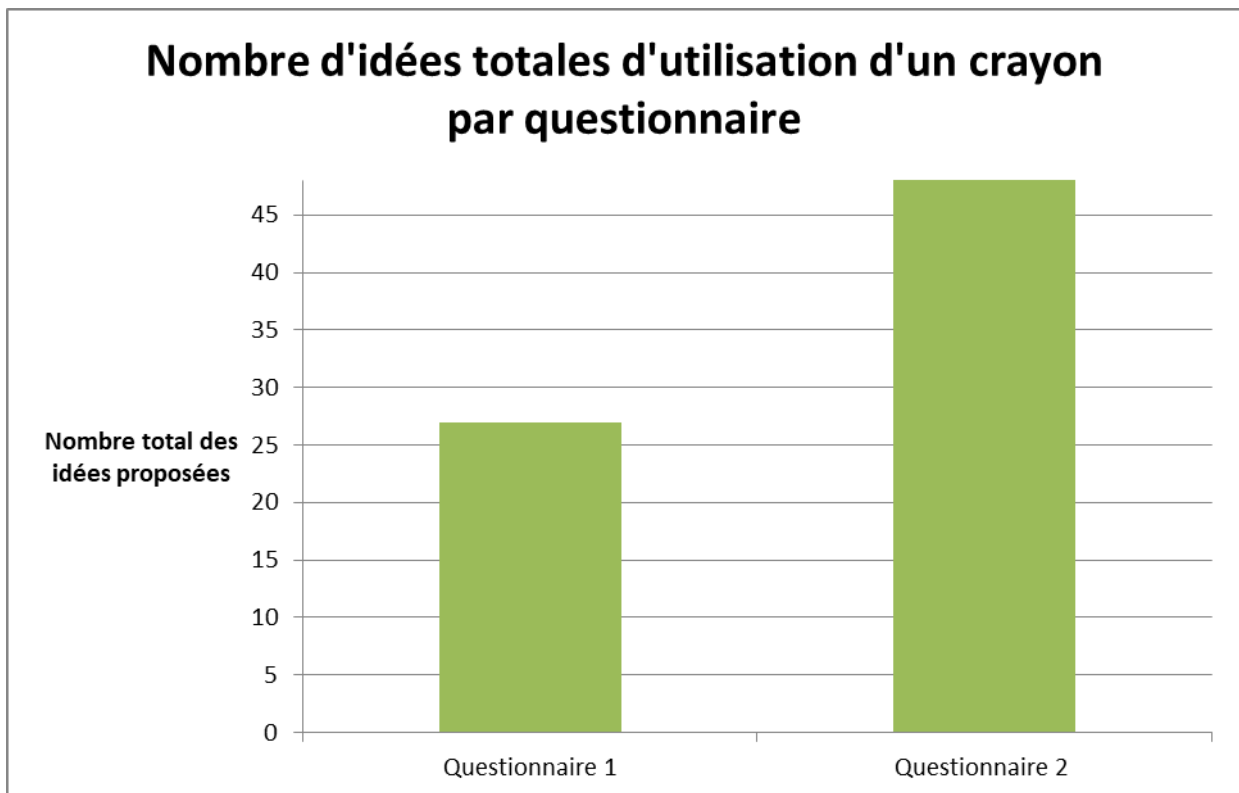


Figure 20 : Nombre d'idées totales d'utilisation d'un crayon par questionnaire

Cependant, comme précisé ci-dessus, « être créatif » exprime le fait de proposer des idées nouvelles et adaptées (Reynaud, 2019). Il est donc nécessaire d'observer en détail si les idées proposées sont conventionnelles ou non (Tableau 8).

e

Tableau 8 : Idées concernant l'utilisation d'un crayon

Idées concernant l'utilisation d'un crayon	
Catégories	Exemples de propos
Utilisation courante	« dessiner » « le tailler »
Utilisation non courante	« faire un tour de magie » « le tenir fort pour déstresser ».

Aucune proposition ne peut être considérée comme « non adaptée » car toutes sont réalisables avec un crayon.

Dans la figure 21 ci-dessous, nous pouvons donc observer en moyenne le nombre d'idées d'utilisations non conventionnelles par questionnaire. Dans cette analyse-ci, comme le nombre total d'idées n'est pas identique dans les deux questionnaires, la moyenne a été utilisée et non la somme totale des réponses données. Sur cette figure 21, plus le nombre se rapproche de 1, plus le nombre d'idées non conventionnelles prévaut sur celles conventionnelles.

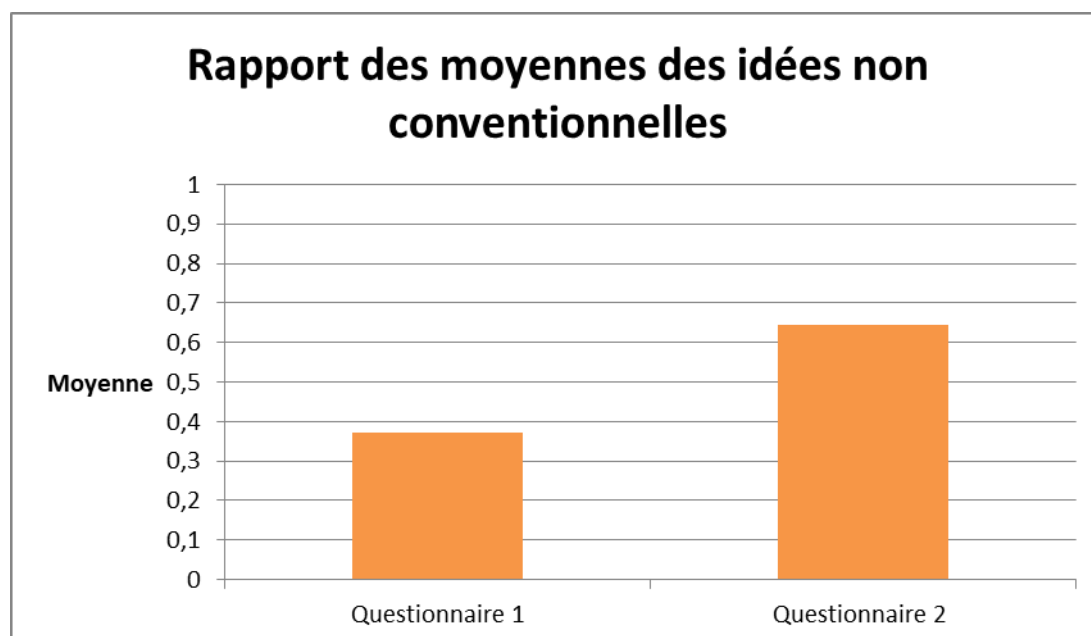


Figure 21 : Rapport des moyennes des idées non conventionnelles

Les résultats ci-dessus montrent que la moyenne des idées non conventionnelles augmente relativement dans le deuxième questionnaire. En effet, alors qu'environ 3 réponses sur 10 étaient non conventionnelles dans le premier questionnaire, ce nombre double et passe à 6 réponses sur 10 environ. Ces résultats suggèrent donc que les activités menées en classe lors de la séquence ont permis le développement de la créativité chez les élèves.

En résumé, les résultats laissent supposer que les activités métacognitives et expérientielles menées lors de la séquence ont permis le développement de la créativité. En effet, ces activités ont augmenté le nombre d'idées trouvées ainsi que leur originalité.

Conclusion

Les résultats des analyses présentées dans le point 3 soutiennent les hypothèses des auteurs selon lesquelles la métacognition et l'expérientiel favorise le développement des compétences psychosociales en classe (Durlak et al., 2011 ; Fortin, 2015 ; Hutchings & Lane, 2005 ; Kibe & Boniwell, 2015 ; OMS Geneva 1997 ; Pettit & Bates, 1989 ; Reynaud, 2019 ; Taylor et al., 2017; Thouny & Catteau, 2012). En effet, dans cette étude, un léger développement des compétences psychosociales a été observé après l'enseignement implémenté de ces compétences, comme c'est le cas pour « avoir conscience de soi », « avoir de l'empathie », « être habile dans les relations de groupes » et « avoir une pensée créative ». Par ailleurs, aucun développement n'a pu être observé chez les compétences pour lesquelles aucune activité n'a été menée comme c'est le cas de « savoir résoudre des problèmes ».

Le développement de ces compétences psychosociales a permis aux élèves de développer leur relation à l'autre, de mieux comprendre les besoins d'autrui, de mieux se connaître et de mieux communiquer avec leurs camarades. Un climat de classe bienveillant ainsi qu'une confiance entre les élèves et entre les élèves/enseignant-e s'est relativement renforcée. Par ailleurs, ce lien de confiance a permis aux élèves d'exprimer des besoins non comblés ainsi que des difficultés relationnelles et personnelles non révélées jusque-là. Par exemple, certains élèves ont exprimé leur incapacité à se mettre au travail à cause d'émotions négatives tandis que d'autres ont pu formuler quelques difficultés ressenties lors des apprentissages et les modifications dont ils auraient besoin. Il est fort probable que la confiance créée grâce à ces activités et l'autorisation donnée aux élèves de s'exprimer et d'être écouté en toute bienveillance ont permis l'expression de ces éléments. Ces diverses améliorations apportent une p-value du développement des compétences sur les apprentissages ainsi que le climat de classe.

Cependant, cette émergence d'expressions des besoins a aussi été compliquée, car la courte durée de mon stage donne un sentiment d'inachevé. En effet beaucoup de sujets qui ont émergés n'ont pas eu l'opportunité d'être « résolus » ou « acceptés » par les élèves. Je pense qu'il est donc nécessaire, si

nous souhaitons mener un enseignement sur les compétences psychosociales, d'être prêt·e·s à ce que divers éléments se manifestent et à stabiliser cet enseignement sur le long terme afin de permettre à ce que ces sujets émergés puissent être verbalisés, discutés et acceptés. En effet, comme le stipule Reynaud (2019), les effets de cet enseignement sont plus efficaces s'ils s'inscrivent dans la durée. De ce fait, il pourrait être intéressant d'observer le développement de ces compétences au travers d'activités menées sur une plus grande période.

De plus, bien que les résultats démontrent un développement des compétences psychosociales enseignées, rien n'indique qu'elles soient bien intégrées et transférables dans un autre contexte. En effet, comme l'indiquent divers auteurs, (Alexandre, 2011 ; Barth, 2013 ; Meirieu, 2013 ; Perrenoud, 1995 ; Vianin, 2009), l'acquisition d'une compétence et son utilité s'observent par son intégration et sa transférabilité dans un autre contexte. Afin de s'assurer de l'intégration de ces compétences, il serait nécessaire de refaire un questionnaire plusieurs mois après les activités menées. En ce qui concerne leur transférabilité, une observation de ces compétences dans d'autres contextes est indispensable.

En conséquence, pour que le développement de ces compétences psychosociales soit plus efficace et que l'intégration et la transférabilité de ces compétences soient spontanées, il me semble important qu'elles soient développées tout au long de la scolarité à travers d'activités favorisant la métacognition et l'expérimentation.

Les limites de l'enseignement de ces compétences résident principalement dans la durée des activités et dans les compétences nécessaires de l'enseignant·e à pouvoir rebondir de manière adéquate aux propos des élèves. Bien que la durée semble souvent une limite importante pour les enseignant·e·s (Reynaud, 2019), cette auteure explique que cet enseignement permet une meilleure disposition des élèves pour les apprentissages scolaires. En effet, j'ai pu remarquer lors de mon deuxième stage que la gestion des conflits entre élèves et l'aide à la gestion de leurs émotions prenait une grande partie du temps scolaire au quotidien. Bien que je n'ai pas eu l'occasion de mener des activités spécifiques sur ces compétences, j'ai pu utiliser les compétences que j'ai acquises en discussion et rebondir sur les propos des élèves afin de verbaliser les différentes expériences vécues en classe et d'initier les discussions entre les élèves. Au fil des semaines, les disputes en classe ainsi que les cris et les pleurs se sont calmés. De plus, les élèves ont réussi de mieux en mieux à utiliser le message-je afin de résoudre leurs conflits. Cette compétence à rebondir sur les propos des élèves de manière adéquate s'apprend au fur et à mesure des activités proposées sur le site cartable CPS (IREPS, s.d). En effet, grâce à cette étude, j'ai appris peu à peu à utiliser un langage adéquat que je peux transférer à diverses situations afin d'amener les élèves à verbaliser, échanger et intégrer ces compétences psychosociales.

Cependant, le plus grand défi pour moi n'a pas été la mise en place des activités en stage, mais bien celle de l'analyse des données qui me semble plus subjective dans une recherche de type qualitatif que quantitatif.

Ayant mené à l'époque diverses recherches quantitatives, les défis que j'ai rencontrés ne sont pas les mêmes. En effet, mon plus grand challenge avait été d'apprendre le codage informatique afin de créer des programmes d'expérimentation et à mener des analyses statistiques. Bien que ce soit parfois laborieux, c'était pour moi rassurant, car lorsqu'une faute apparaissait dans mon codage, je le remarquais tout de suite, le logiciel ne fonctionnant plus. De plus, l'analyse statistique avait pour moi un côté tranquillisant, puisque les résultats étaient mathématiques et indiquaient si la p-value était significative ou non. Dans cette étude, la sélection des données a été, pour moi, compliquée, car sélectionner des données correspond déjà à un premier choix relativement subjectif, alors qu'au contraire, dans la recherche expérimentale, toutes les données sont conservées (sauf cas extrêmes). J'ai donc appris à prendre confiance en moi et en mes compétences d'analyses afin d'extraire les données pertinentes.

En conséquence, cette étude m'a montré l'importance de cet enseignement sur le climat de la classe, la confiance entre les élèves et entre les élèves / enseignant·e ainsi que sur la disposition des élèves à se mettre au travail. De plus, ce travail m'a permis d'acquérir de nombreuses compétences à utiliser un langage permettant le développement des compétences psychosociales dont je peux user dans mon quotidien en classe. Cette étude m'a ainsi démontré la p-value de l'enseignement de ces compétences psychosociales dans une classe et ce sont des compétences que je continuerai à enseigner lors de mon futur enseignement. De plus, ce travail me permet d'avoir des ressources à présenter aux futurs parents de mes élèves afin de justifier leur enseignement en classe.

Références bibliographiques

- Alexandre, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Paris : ESF.
- Amos, J. (2007). Transitions école – emploi : apports de la recherche TREE. *Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD)*7,(2),43-54.
- Antille, P. (2012, mai). PER-Capacités transversales : pour quoi faire ?. *Résonances*,8, 4-5. Accès : <https://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-1988-20xx/2011-2012/1000-n-08-mai-les-capacites-transversales/file>
- Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In : Madelon Saada-Robert éd., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.saada.2002.01.0089.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur, donner du sens aux savoirs*. Retz : Chenelière Éducation.
- Broussouloux, S., Léal, Y. & Berger, D. (2015). Un cadre de référence pour développer les compétences psychosociales à l'École. *La Santé en action*, 431, 28-31.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Capel, R. (2009). *L'évaluation des persoFFes. Théories et techniques*. Genève : Slatkine.
- Cattafi, F., Claret Girard, V., Favre Marmet, A., Hohl, J-M., Jeannet, C., Pamm Wakley, V., & Bernard R. (2020). *Le portfolio : une démarche pour l'école primaire*. Genève : Différenciation des Apprentissages, Evaluation et Enseignement Spécialisé (DAEES). Accès : <https://edu.ge.ch/ep/sites/default/files/atoms/files/pf-demarche-100426.pdf>
- CIIP. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique*. 30 janvier 2003. Neuchâtel.
- CIIP. (1979). *Plan d'études pour les classes de 5e et de 6e de Suisse romande (CIRCE II) : adopté par les cantons de Berne, Fribourg, Vaud, Valais, Neuchâtel, Genève, Jura*. Suisse
- Cosnier Jacques. (2015). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Accès : http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf

- Direction de l'instruction publique et de la culture, canton de Berne (2020). *Evaluation*. Accès : https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilun_g_04.html
- Dolbec, A. & Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.181-208). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative* (2^e éd.). Paris : Vuibert. Accès : <http://livre.fun/LIVREF/F8/F008070.pdf>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M-F. Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In : K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 319-344). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum. Accès : <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Expression-And-The-Nature-Of-Emotion.pdf>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fortin, J. (2015). Comment réussir un projet mobilisant les compétences psychosociales. *La santé en action*, 431, 17-19.
- Fortin, J. (2014). Les compétences psychosociales chez l'enfant. In : J. Lecomte (Dir.), *Introduction à la psychologie positive*. (p. 109-123). Paris : Dunod.
- Fortin, J. (2006). A quoi servent les compétences sociales? La peur d'affronter la vie. *Non-Violence Actualité, janvier-février 2006*, 10-12.
- Giglio, M., Matthey M-P., & Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, Traces, Pistes : Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6(6), 3-44. Accès : <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2002/files/2016/09/Ginzburg-Signes-traces-pistes.pdf>
- Giroux, S. (1998). *Méthodologie des sciences humaines*. Canada : ERPI
- Gouvernement de la République et Canton du Jura (1993). Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire). Accès :

<https://www.jura.ch/Htdocs/Files/Departements/DFCS/SEN/CEVES/Ordscol410111.pdf?download=1>

- Grojean, C. (Dir.). (2018). *Actions pour les élèves sur l'estime de soi et les compétences psychosociales*. Dijon : Direction des services départementaux de l'éducation nationale Côte-d'OR.
- Guimont, G. (2008). *Évaluation du Plan d'Etudes Romand. Rapport d'étude présenté à la conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin*. Canada : Québec.
- Hansenne, M. (2007). *Psychologie de la personnalité* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Huilier, D. (s.d). *L'approche hypothético-déductive*. Accès : http://www.daniel-huilier.fr/Enseignement/IUFM/Documents_Pedagogiques/Pedagogie/chap3.pdf
- Hutchings, J. & Lane, E. (2005). Parenting and the development and prevention of child mental health problems. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(4), 386-391.
- IREPS (Instance Régionale d'Education et de Promotion de la santé) & Education national. (2014). *Renforcer les compétences psychosociales à l'école élémentaire* [Brochure]. Accès : <https://www.pratiquesensante.org/2019-12-12-02>
- IREPS (Instance Régionale d'Education et de Promotion de la santé). (s.d). *Le cartable des compétences psychosociales*. Accès : <http://www.cartablecps.org/page-0-0-0.html>
- Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 139-162). Paris, PUF. Accès : https://www.researchgate.net/publication/324969223_Apercus_sur_les_methodologies_qualitatives
- Kibe, C. & Boniwell, I. (2015). 420 Teaching well-being and resilience in primary and secondary school. In J. Stephen (Ed.), *Positive Psychology in Practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life, Second Edition* (pp. 297-312). Accès: <https://doi.org/10.1002/9781118996874.ch18>.
- Lamboy, B. (Dir). (2015). Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes [Dossier]. *La santé en action*, 431, 10-39.
- Larousse. (2020). Accès : <https://www.larousse.fr/>
- Leblanc, M.C. (2002). *Jeu de rôle et engagement, évaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. Paris : l'Harmattan
- Le Boterf, G. (1998). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.

- Leutenegger, F. (2002). Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), p. 209-250.
- Llenas, A. (2014). *La couleur des émotions*. Paris : Quatre Fleuves.
- Luis, E. & Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. *La Santé en action*, 431, 12-16.
- Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions. Confrontation et évitement*. Bruxelles : De Boeck.
- Meirieu, P. (2013). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. Communication présentée à l'ENPJJ, novembre 2008, Roubaix. Accès : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur.
- Mucchielli, Alex. *Les jeux de rôles*. Paris : PUF.
- Naccache, N., Samson, L., & Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie Médicale*, 7(2), 110-127.
- Natanson, D. & Berthou, M. (2013). *Jouer en classe en collège et en lycée*. Paris : Fabert.
- Noël, B. & et Leclercq, D. (2011). Comment développer des capacités cognitives et métacognitives ? *In Ph. Parmentier (Dir.). Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF. Accès: <https://www.researchgate.net/publication/277214062> Comment développer des capacités cognitives et métacognitives
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans : P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>
- Pages, M. (1986). *Traces ou sens. Le système émotionnel*. Paris : Hommes et groupes.
- Paoletti, R. (2009). *Education et motricité*. Bruxelles : de Boeck.
- Pasche Gossin, F. (2019). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.
- Pédagogie Interactive en Promotion de la Santé. (2015). *Sélection d'outils pédagogiques : Compétences psychosociales*. Belgique : PIPSa. Accès : <http://www.pipsa.be/medias/COMP-PSYCHO-2015-LIVRET.pdf>

- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale (Québec)*, 9(1), 20-24. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_08.html#copyright
- Pettit, G.S., & Bates, J.E. (1989). Family interaction patterns and children's behavior problems from infancy to 4 years. *Developmental psychology*, 25 (3), 413.
- Raynal F., & Rieunier A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF
- Reynaud, L. (2019). *Développer les compétences psychosociales*. Paris : Retz.
- Scharnhorst, U & Kaiser, H. (2018). *Compétences transversales. Rapport commandé par le Secrétariat d'état à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) dans le cadre du projet «Formation professionnelle 2030 – Vision et lignes stratégiques»*. Berne : Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation
- St-Pierre, L. & Lafortune, L. (1995). Intervenir sur la métacognition et l'affectivité. *Psychologie collégiale*, 8(4), 16-22.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissenberg, R. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effect. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Thouny, C., & Catteau, C. (2012). De l'invisibilité des savoirs à l'invisibilité des difficultés. Dans A. Thomazeau, & N. Juhel, *Inégalités scolaires et résilience* (pp. 23-40). Paris: Retz.
- Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Accès : http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jeanmarie/methodes_recherche_education/methodes_recherche_education.pdf
- Van Hoorebeke, D. (2008). L'émotion et la prise de décision. *Revue française de gestion*, 182(2), 33-44. doi:10.3166/rfg.182.33-44.
- Van Hout, M. (2011). *Aujourd'hui, je suis...* France : Mineditions.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue Française De Sociologie*, 42(3), 537-561. doi:10.2307/3323032
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire. Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ?*. Bruxelles : De Boeck Université

- Vilate, J-C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. Formation « Evaluation ». *Laboratoire Culture & Communication*. Université d'Avignon.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school*. Accès: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- World Health Organization. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Communication présentée à First International Conference on Health Promotion, Novembre, Ottawa, Canada. Résumé repéré à <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- World Health Organization Geneva. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Accès: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf;jsessionid=4A416EA909385195CB0976D844268187?sequence=1

Annexes

1. Les compétences psychosociales et le PER.

CPS \ PER	Description	Capacités transversales	Formation Générale
Savoir résoudre un problème	Apprendre à résoudre des problèmes afin de faire face à ceux rencontrés tous les jours	<p>Communication-exploitation des ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>formuler des questions ;</i> • <i>répondre à des questions à partir des informations recueillies ;</i> • <i>anticiper de nouvelles utilisations ;</i> • <i>réinvestir dans de nouveaux contextes ;</i> <p>Stratégies d'apprentissage-gestion d'une tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>se donner un objectif et les moyens de l'atteindre ;</i> • <i>faire des choix et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités ;</i> • <i>anticiper la marche à suivre ;</i> • <i>apprendre de ses erreurs ;</i> • <i>persévérer et développer son goût de l'effort ;</i> 	<p>FG 13 — Faire des choix dans des situations scolaires variées...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>1...en recherchant, avec persévérance, des solutions pour dépasser une difficulté dans la réalisation d'une tâche</i> • <i>2...en se fixant des buts personnels en fonction d'une tâche ou d'un projet à réaliser en classe</i> • <i>...en prenant en compte la réalité et en envisageant les différentes possibilités offertes par la situation</i> • <i>4...en argumentant ses choix</i> • <i>5...en consultant ses pairs et en mettant à profit leurs apports</i> • <i>6...en choisissant les moyens et le matériel en fonction des situations</i>
Savoir prendre des décisions	Apprendre à opérer des choix favorables, en évaluant les différentes options et obstacles potentiels	<p>Stratégies d'apprentissages-choix et pertinence de la méthode</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>choisir la méthode adéquate dans l'éventail des possibles ;</i> • <i>justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments ;</i> • <i>transférer des modèles, méthodes et notions dans des situations du même type ;</i> 	

<p>Avoir une pensée créatrice</p>	<p>Prendre des décisions, résoudre des problèmes en explorant les alternatives possibles et les diverses conséquences de nos actions ou refus d'action.</p>	<p>Collaboration-connaissance de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>percevoir l'influence du regard des autres</i> • <i>juger de la qualité et de la pertinence de ses actions</i> <p>Communication-analyse des ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes ;</i> • <i>imaginer des utilisations possibles ;</i> • <i>explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune</i> • <i>sélectionner les ressources pertinentes ;</i> • <i>recouper les éléments d'information provenant de diverses sources ;</i> <p>Stratégies d'apprentissage-gestion d'une tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>analyser la situation ;</i> • <i>effectuer un retour sur les étapes franchies ;</i> • <i>percevoir et analyser les difficultés rencontrées</i> <p>Stratégies d'apprentissage-acquisition de méthodes de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>percevoir les éléments déterminants du contexte et les liens qui les unissent ;</i> • <i>reconnaître les ressemblances avec des situations proches ;</i> • <i>distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir ;</i> • <i>développer, utiliser et exploiter des procédures appropriées ;</i> • <i>dégager les éléments de réussite ;</i> <p>Stratégies d'apprentissages-choix et pertinence de la méthode</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>analyser le travail accompli en reformulant les étapes et les stratégies mises en œuvre ;</i> • <i>exercer l'autoévaluation ;</i> • <i>reconsidérer son point de vue ;</i> <p>Stratégies d'apprentissage- Développement d'une méthode</p>	<p>FG 11 — Exercer un regard sélectif et critique...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>1...en dégagant des critères qualitatifs simples pour distinguer et exprimer des différences entre les supports de communication</i> • <i>2...en exprimant ses préférences et en échangeant avec ses pairs sur ses perceptions et ses plaisirs</i> • <i>3...en utilisant les connaissances et l'expérience acquises pour argumenter ses choix de loisirs et de consommation des médias</i> • <i>4...en cherchant à repérer les détails qui marquent les différences qualitatives dans la présentation ou la fabrication d'un produit</i> <p>FG 21 — Décoder la mise en scène de divers types de messages...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>1...en les analysant à partir des supports les plus courants et en utilisant leur forme pour réaliser d'autres productions</i> • <i>2...en découvrant la grammaire de l'image par l'analyse de formes iconiques diverses</i> • <i>3...en identifiant les stéréotypes les plus fréquents</i> • <i>4...en comparant des sites Internet et des supports électroniques selon des critères d'ergonomie et de lisibilité</i> • <i>5...en comparant de manière critique les informations données par des sources différentes sur les mêmes sujets</i> <p>FG 23 — Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>1...en réunissant les ressources nécessaires (humaines et matérielles) pour la réalisation du projet</i> • <i>2...en développant sa créativité et son originalité</i> • <i>3...en évaluant son travail en cours de réalisation et en adaptant les stratégies</i>
--	---	---	---

		<p>heuristique</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>émettre des hypothèses ;</i> • <i>générer, inventorier et choisir des pistes de solutions ;</i> • <i>examiner la pertinence des choix.</i> <p>Pensée créatrice-développement de la pensée divergente</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>varier ses sources d'inspiration ;</i> • <i>tirer parti des changements ;</i> • <i>exprimer ses idées sous de nouvelles formes ;</i> • <i>expérimenter des associations inhabituelles ;</i> • <i>accepter le risque et l'inconnu ;</i> • <i>se libérer des préjugés et des stéréotypes ;</i> 	
<p>Avoir une pensée critique</p>	<p>Analyser et identifier les expériences de manière objective ainsi que les informations pertinentes</p>	<p>Pensée créatrice-concrétisation de l'inventivité</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>tirer parti de ses inspirations, de ses idées ;</i> • <i>s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter ;</i> • <i>faire le choix de stratégies et de techniques inventives ;</i> • <i>se représenter et projeter diverses modalités de réalisation.</i> <p>Démarche réflexive-élaboration d'une opinion personnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>cerner la question, l'objet de la réflexion ;</i> • <i>cerner les enjeux de la réflexion ;</i> • <i>identifier les faits et en vérifier l'exactitude ;</i> • <i>mettre les faits en perspective en s'appuyant sur des repères ;</i> • <i>explorer différentes options et points de vue ;</i> • <i>adopter une position ;</i> <p>Démarche réflexive-remise en question et décentration de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions ;</i> • <i>renoncer aux idées préconçues ;</i> • <i>comparer son opinion à celle des autres ;</i> • <i>faire une place au doute et à l'ambiguïté ;</i> • <i>reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres ;</i> 	

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>comparer les chemins, les procédures et les stratégies utilisées par d'autres ;</i> • <i>explorer différentes opinions et points de vue possibles ou existants.</i> 	
Savoir communiquer efficacement	Être capable de s'exprimer verbalement et non verbalement de façon appropriée à la culture et à la situation	<p>Collaboration-action dans le groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>élaborer ses opinions et ses choix ;</i> • <i>réagir aux faits, aux situations ou aux événements ;</i> • <i>articuler et communiquer son point de vue ;</i> • <i>reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ;</i> • <i>confronter des points de vue et des façons de faire ;</i> • <i>adapter son comportement ;</i> • <i>participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix.</i> <p>Communication-codification du langage</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires ;</i> • <i>identifier différentes formes d'expression orale, écrite, plastique, musicale, médiatique, gestuelle et symbolique ;</i> • <i>respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés ;</i> <p>Communication-circulation de l'information</p>	<p>FG 14-15 — Participer à la construction de règles facilitant la vie et l'intégration à l'école et les appliquer...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>1...en confrontant des propositions et des opinions pour établir une règle commune</i> • <i>2...en utilisant la négociation pour prendre des décisions</i> • <i>3...en développant le respect mutuel</i> • <i>4...en faisant l'expérience de la loi et des règles de la vie sociale, ainsi que l'apprentissage de leur respect</i> • <i>5...en identifiant et en mettant en pratique les normes en vigueur de politesse et de comportement</i> • <i>6...en s'exerçant à l'écoute de l'autre et en respectant son temps de parole</i> • <i>7...en élaborant des buts communs en regard des intérêts particuliers</i> <p>FG 24 — Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>1...en collaborant activement et en prenant en compte les compétences de chacun</i> • <i>2...en remettant en question les fins et les moyens pour les réajuster et les modifier</i> • <i>3...en partageant les expériences réalisées et leurs résultats</i> • <i>4...en repérant les facteurs facilitant et entravant la collaboration</i> • <i>5...en développant une qualité d'écoute et de dialogue et en la mettant en pratique</i> <p>FG 25 — Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>2...en participant au débat, en acceptant les divergences d'opinion, en prenant position</i> • <i>3...en repérant des liens entre les règles de civilité et le respect dû à chacun et en appliquant ces règles</i>
Être habile dans les relations interpersonnelles	Être capable de lier et conserver des rapports positifs avec l'entourage ainsi qu'interrompre une relation de manière constructive	<ul style="list-style-type: none"> • <i>adopter une attitude réceptive ;</i> • <i>analyser les facteurs de réussite de la communication ;</i> • <i>ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires.</i> 	

			<ul style="list-style-type: none"> • 4...en assumant l'un des différents rôles des acteurs de la gestion démocratique de la classe, de l'école (délégués, président, ...) • 5...en négociant des prises de décision dans le cadre de l'école et en y pratiquant le débat démocratique • 6...en établissant des liens entre la loi et les droits de chacun
Avoir conscience de soi	Connaître son propre caractère, ses forces et ses faiblesses afin de pouvoir reconnaître les sources de stress et développer des relations constructives	<p>Collaboration-connaissance de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconnaître ses valeurs et ses buts ; • se faire confiance ; • exploiter ses forces et surmonter ses limites ; • manifester de plus en plus d'indépendance ; <p>Collaboration- prise en compte de l'autre</p> <ul style="list-style-type: none"> • manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ; accueillir l'autre avec ses caractéristiques ; • reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ; • échanger des points de vue ; • entendre et prendre en compte des divergences 	<p>FG 23 — Planifier, réaliser et évaluer un projet personnel dans le cadre scolaire...</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4...en mettant en évidence son enrichissement personnel • 5...en prenant en compte l'avis des autres • 6...en définissant une thématique et en justifiant son choix <p>FG 25 — Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire...</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1...en identifiant des diversités et des analogies culturelles
Avoir de l'empathie pour les autres	Ecouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui, exprimer cette compréhension		<p>FG 18 — Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes...</p> <ul style="list-style-type: none"> • A...en identifiant ses réussites et ses difficultés • B...en se fixant des buts à atteindre dans son travail scolaire • C...en exprimant et en partageant ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences • D...en identifiant ses caractéristiques personnelles (genre, langue, famille, ...) • E...en prenant conscience des différences et des points communs dans les comportements lors de situations familiales • F...en se reconnaissant comme membre d'un groupe et en prenant conscience de son rôle d'élève <p>FG 28 — Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres...</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>A...en identifiant et en décrivant ses compétences</i> • <i>B...en identifiant différentes stratégies d'apprentissage</i> • <i>C...en construisant une identité de groupe au sein de la classe et de l'établissement</i> • <i>D...en identifiant et en analysant les réactions et les représentations portant sur les différences entre les individus</i> • <i>E...en reconnaissant et en acceptant ses idées et goûts personnels dans ses choix</i> • <i>F...en se reconnaissant comme membre de différents groupes (école, famille, sociétés...) et en y prenant sa place</i>
Savoir gérer son stress	Reconnaître les sources et effets du stress afin d'agir pour les réduire	<p>Collaboration-connaissance de soi</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ;</i> <p>Stratégies d'apprentissage-acquisition de méthodes de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>gérer son matériel, son temps et organiser son travail ;</i> • <i>développer son autonomie ;</i> <p>Pensée créatrice-reconnaissance de sa part sensible</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>faire une place au rêve et à l'imaginaire ;</i> • <i>identifier et apprécier les éléments originaux d'une création ;</i> • <i>identifier et exprimer ses émotions ;</i> • <i>harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires ;</i> 	<p>FG 12 — Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>1...en reconnaissant diverses situations d'amitié, de conflit, de fatigue, d'encouragement, de stress, ...</i> • <i>2...en identifiant des émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique</i> • <i>3...en repérant des conduites à risques (liées à des situations routières, de dangers, de violence, ...) et en cherchant des réponses appropriées</i> • <i>4...en identifiant des ressources internes ou externes pour agir en situation</i> • <i>5...en identifiant ses caractéristiques physiques</i> • <i>6...en reconnaissant les manifestations de ses besoins physiques et affectifs</i> <p>FG 22 — Agir par rapport à ses besoins fondamentaux en mobilisant les ressources utiles...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>1...en mettant en relation une situation émotionnelle avec son contexte</i> • <i>2...en identifiant plusieurs comportements possibles dans diverses situations (encouragement, amitié, conflit, fatigue, stress, danger, ...)</i> • <i>3...en identifiant des situations à risque pour soi et les autres</i> • <i>4...en classant les différents types de besoins physiques et affectifs</i>
Savoir gérer ses émotions	Reconnaître ses émotions et celles des autres afin d'être conscient de leur influence et savoir quelles réactions adopter		

2. La lettre aux parents

[Lieu, date]

Aux parents d'élèves de la classe de.....

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de Bachelor, je m'intéresse aux capacités transversales ainsi qu'à la formation générale de l'élève. Plusieurs activités de l'ordinaire de classe, en référence au Plan d'Etude Romand, vont être réalisées pendant mon stage du 21 septembre au 20 novembre. Afin de pouvoir étudier plus précisément certains aspects, un questionnaire ainsi qu'un portfolio seront distribués aux élèves. Aucune photo ne sera prise dans le cadre de ce travail.

Par ce courrier, je vous demande l'autorisation d'exploiter les informations recueillies par le questionnaire et le portfolio à des fins de formation et de recherche. Toutes ces informations seront rendues anonymes et aucun nom n'apparaîtra dans le cadre de ce travail.

Puis-je vous demander de rendre le coupon signé au plus tard **le mercredi 23 septembre 2020**.

Je reste à votre disposition à l'école pour répondre à vos questions.

En vous remerciant de votre attention, meilleures salutations,

Willemin Julie

RECHERCHE Mémoire de BACHELOR HEP-BEJUNE Julie Willemin, demande d'autorisation

Nom, prénom de l'enfant : _____

J'autorise l'exploitation des données (cochez votre choix) :

Oui

Non

Signature : _____

3. Le questionnaire

Prénom: _____

Questionnaire

1. Connais-tu deux de tes forces (qualités) ?

1) _____

2) _____

2. Décris brièvement quelque chose que tu as réussi et qui t'as rendu fier/fière :

3. Te sens-tu à l'aise lorsque tu dois travailler avec tes camarades ? Oui Non

Pourquoi ? _____

4. Comment réagis-tu lorsqu'il faut prendre des décisions pendant les travaux de groupes ? Coche les réponses qui te correspondent.

- C'est souvent moi qui décide
- Chacun dit ce qu'il préfère, puis on discute ensemble pour prendre une décision
- Je laisse souvent les autres décider pour moi
- J'explique mes idées à mes camarades pour essayer de les convaincre
- Je propose à mes camarades de voter
- J'accepte souvent le choix de mes camarades même s'il ne me convient pas
- Je ne sais pas comment je réagis

5. **Penses-tu être parfois influencé(e) par quelqu'un ou quelque chose ?** Oui Non
Si oui, par quoi ?

6. **Quelle(s) astuce(s) utilises-tu pour ne plus stresser ?**

- Je ne fais rien
- Je bouge (sauter, courir, marcher, etc.)
- Je fais de la musique
- Je respire profondément
- Je lis
- J'imagine le stress dans ma tête
- Je ris
- Je parle à quelqu'un
- Autre : _____

7. **Décris quelque chose ou un moment qui te rend en colère :**

8. **Marie a reçu une mauvaise note. Elle ne sourit pas et a les mains qui tremblent. Que peut-elle ressentir ?**

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Elle est triste | <input type="checkbox"/> Elle est vexée |
| <input type="checkbox"/> Elle est en colère | <input type="checkbox"/> Elle est frustrée |
| <input type="checkbox"/> Elle a peur | <input type="checkbox"/> Elle est déçue |
| <input type="checkbox"/> Elle est contente | <input type="checkbox"/> Elle est surprise |
| <input type="checkbox"/> Elle est gênée | <input type="checkbox"/> Elle est curieuse |

9. Tu es fâché(e), car ton ami te pique toujours ton crayon. Que fais-tu et que lui dis-tu ?

10. Avec un crayon, je peux écrire et.... Trouve trois autres possibilités d'utiliser un crayon.

1) _____

2) _____

3) _____

11. Lola aime bien embêter les autres élèves. Elle est maladroite et se fait parfois des croche-pieds. Arthur n'aime pas être embêté. Il est dans la lune et ne regarde pas toujours où il va. Un jour, dans le couloir, Arthur pousse Lola qui tombe par terre. Elle pleure et accuse Arthur. Il dit qu'il n'a pas fait exprès.

Pourquoi Arthur a poussé Lola ? Propose deux idées.

Que proposerais-tu à ces deux personnes pour les aider à résoudre leur conflit ?

4. La grille d'observation

Grille d'observation : Semaine : _____

CPS	Indicateurs	Observation (Elève, fréquence, remarques, ...)
Avoir conscience de soi	L'élève mentionne ou met en pratique une de ses forces <i>(énonce ses compétences, met en pratique une des forces énoncées lors des activités,...)</i>	
	L'élève considère une réussite comme la sienne et peut identifier les facteurs de réussite <i>(reconnaît la réussite comme la sienne, est fier du travail fourni, est content d'avoir réussi une tâche, a confiance en ses capacités,...)</i>	
Avoir de l'empathie	L'élève arrive à reconnaître les émotions d'un élève et de lui apporter de l'aide si besoin <i>(laisse son camarade tranquille s'il est en colère, l'aide s'il a peur, va chercher de l'aide si son camarade en a besoin, ...)</i>	
	L'élève comprend que son camarade ne ressent ou ne pense pas la même chose que lui <i>(écoute son camarade, ne juge pas son camarade, respecte sa pensée, ...)</i>	
Savoir gérer ses émotions	L'élève arrive à mettre des mots sur son émotion ou son sentiment <i>(exprime sa colère, sa peur, sa joie, etc., exprime son sentiment d'injustice, de frustration, etc.)</i>	
	L'élève utilise une technique lui permettant de réguler son émotion <i>(respire calmement pour se calmer, s'isole avant de s'énerver, demande si on peut faire 2mn de mouvement s'il en ressent le besoin, etc.)</i>	
Savoir gérer son stress	L'élève arrive à définir s'il est stressé et peut le situer physiologiquement	

	<i>(dit qu'il est stressé, visualise l'endroit du corps où se situe son stress, ...)</i>	
	L'élève utilise une technique lui permettant de calmer son stress <i>(imagine le stress qui quitte son corps, respire calmement, boule du stress, exprime le besoin de bouger,...)</i>	
Savoir communiquer efficacement	L'élève utilise le message-je (ou manière non agressive) afin d'exprimer son besoin ou désaccord <i>(« Quand tu (situation)...., je (sentiment)... parce que (besoin), je (souhait).... »)</i>	
Etre habile dans les relations	L'élève arrive à prendre part à un travail de groupe <i>(donne son avis, ne reste pas en retrait, ...)</i>	
Savoir résoudre des problèmes	L'élève détermine les possibles causes du problème ou du conflit <i>(donne les diverses raisons qui ont mené au conflit, donne les causes du problème,...)</i>	
	L'élève propose des solutions au problème ou conflit <i>(donne diverses solutions permettant de satisfaire tout le monde et de résoudre le problème, ...)</i>	
Savoir prendre des décisions	L'élève reconnaît et adapte son mode de prise de décision selon les modes de ses camarades <i>(questionne ses camarades malgré l'envie de décider seul, essaye de donner son avis malgré sa tendance à rester à l'écart, etc.)</i>	
Avoir une pensée critique	L'élève a conscience de l'influence de ses pairs/médias <i>(conserve son idée malgré ce que dit un camarade, ...)</i>	
	L'élève identifie les sources d'information pertinentes <i>(sélection des informations récurrentes, se renseigne avant de croire à la parole d'un pair, etc.)</i>	

Avoir pensée créative	une L'élève utilise la créativité afin de résoudre des problèmes ou de proposer des solutions innovantes <i>(invente quelque chose, créer des associations d'idées non communes, etc.)</i>	
--------------------------------------	---	--

5. La séquence d'enseignement des compétences psychosociales

Domaines visés	Capacités transversales Formation Générale
Objectifs de la séquence <i>L'élève sera capable de....</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Citer des éléments constituant son identité 2. Citer deux de ses forces 3. Identifier les différences et ressemblances avec ses camarades 4. Identifier les possibles besoins et sentiments d'autrui 5. Reconnaître deux sources de stress et ses effets 6. Identifier diverses ressources permettant de réduire le stress 7. Exprimer ses émotions 8. Créer des associations d'idées 9. Proposer diverses solutions à un problème 10. Identifier son attitude générale lors des situations de groupe et les avantages, désavantages de cette dernière 11. Communiquer en message-je (de façon non agressive) 12. Argumenter en s'exprimant clairement 13. Identifier différentes pressions que l'on peut subir

Organisation de la progression

Intervention	Objectifs de l'intervention	Éléments notés dans le portfolio	Durée/ source
<i>Semaine 1 : Introduction, règles, cadre, début connaissance de soi</i>			
Questionnaire Début	Les élèves remplissent le questionnaire individuellement		15'
Amorce Faisons connaissance A	<p>Cette intervention permet de poser un cadre et d'expliquer aux élèves en quoi vont constituer ces démarches.</p> <p>Objectifs généraux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Créer un cadre favorable au renforcement des compétences psychosociales • Donner un sens à la démarche • Apprendre à mieux se connaître et à mieux connaître les autres • Renforcer la cohésion de groupe <p>Objectifs spécifiques</p>		55' Cartable des CPS, IREPS

	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de l'importance de la satisfaction de ses besoins pour se sentir bien • Faire du lien entre les besoins et les règles de vie d'un groupe • Reconnaître ses centres d'intérêts et des goûts • Exprimer, partager ses goûts, ses passions 		
Amorce Faisons connaissance B	<p>Cette intervention permet de renforcer le cadre mis en place la leçon précédente et permet une approche à la réflexion sur son identité et les différences-ressemblances dans un groupe.</p> <p>Objectifs généraux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Créer un cadre favorable au renforcement des compétences psychosociales • Donner un sens à la démarche • Apprendre à mieux se connaître et à mieux connaître les autres • Renforcer la cohésion de groupe <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'approprier les règles de vie • Réfléchir sur ce qui constitue son identité • Identifier, découvrir les ressemblances et les différences dans un groupe • Prendre conscience de l'appartenance à des groupes multiples • Approfondir la connaissance mutuelle au sein d'un groupe 	<p>-Document collectif des règles collé au début du cahier</p> <p>-Blason des goûts/passions à compléter</p> <p>-Ecrire quelques mots sur ce qu'ils ont appris, retenu, trouvé étrange, apprécié, etc. lors de cette première amorce.</p>	<p>60'</p> <p>Cartable des CPS, IREPS</p>
Semaine 2 : les forces, confiance en soi, réalisation personnelle :60'			
Le détective des forces	<p>Cette intervention permet aux élèves d'identifier leurs forces. Cartes créées au préalable.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier ses forces, apprendre à se connaître • Découvrir une source supplémentaire pour développer sa confiance en soi 	<p>-Quelles sont mes forces ?</p> <p>-il y a-t-il une autre force que j'aimerais développer ?</p>	<p>30'</p> <p>Développer les CPS, Reynaud</p>
Le héros/ héroïne de la semaine.	<p>Cette intervention permet aux élèves de développer une de leurs forces en situation réelle.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer une de ses forces • Découvrir une source supplémentaire pour développer sa 	<p>-La force que j'ai choisie</p> <p>-Comment je l'ai utilisé (expliquer</p>	<p>5'/jour</p> <p>Développer les CPS, Reynaud</p>

	<p><i>confiance en soi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Découvrir la possibilité d'agir sur nos forces</i> 	<p>chaque jour)</p> <p>-Ce que j'ai découvert</p> <p>Cf. document.</p>	
Une réalisation personnelle	<p>Cette intervention permet aux élèves d'identifier une réussite personnelle ainsi que les forces/qualités qui ont été nécessaires.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identifier des réussites, décrire et présenter cette réalisation</i> • <i>Renforcer le sentiment de réussite personnelle</i> • <i>Nourrir une image positive de soi</i> • <i>Reconnaître et exprimer à l'autre ce qu'on apprécie chez lui/elle</i> 	<p>-Ce que j'ai fait de bien, une réalisation personnelle</p> <p>-Les forces qui m'ont permises de réaliser cette action</p>	<p>30-40'</p> <p>Cartable des CPS, IREPS</p>
Semaine 3 : les émotions, le stress et régulation : 60'			
Laissons le corps parler	<p>Cette intervention permet d'introduire les émotions et peut être utilisée comme rituel ou lorsqu'une situation est difficile.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Exprimer ses émotions</i> • <i>Identifier et prendre en compte les émotions des autres</i> • <i>Mesurer le climat émotionnel dans un groupe</i> 		<p>5'</p> <p>Cartable des CPS, IREPS</p>
Je me sens... quand....	<p>Cette intervention permet aux élèves d'exprimer un sentiment qu'il a ressenti lors d'une situation particulière. Il pourra aussi comparer les divers sentiments de ces camarades.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Prendre conscience qu'une situation ou une personne nous fait ressentir des émotions et des sentiments comme tous les êtres humains (universalité des émotions)</i> • <i>Repérer que les émotions varient de nature et d'intensité en fonction de la situation, du moment, des personnes (singularité des émotions)</i> • <i>Exprimer ses émotions</i> • <i>Prendre conscience de ce qui suscite en soi différentes émotions</i> 	<p>-Je me sens... quand... (2x)</p>	<p>15'</p> <p>Cartable des CPS, IREPS</p>

La roue des émotions	<p>Cette intervention permet aux élèves de prendre conscience qu'une situation peut susciter différentes émotions, et permet d'amorcer l'empathie.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Enrichir son vocabulaire des émotions</i> • <i>Prendre conscience qu'une situation ou une personne nous fait ressentir des émotions et des sentiments comme tous les êtres humains (universalité des émotions)</i> • <i>Repérer que les émotions varient de nature et d'intensité en fonction de la situation, du moment, des personnes (singularité des émotions)</i> 	<p>-décrire une situation vécue et ce que j'ai ressenti</p>	<p>20'</p> <p>Cartable des CPS, IREPS</p>
CAP ou pas CAP ?	<p>Cette intervention permet aux élèves d'identifier différentes stratégies de régulation émotionnelle.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identifier quelques stratégies de régulation émotionnelle</i> 	<p>-Quelles techniques me permettent de me détendre, retrouver de l'énergie ou m'apaiser ?</p>	<p>15'</p> <p>Développer les CPS, Reynaud</p>
Technique apaisement 1 Cohérence cardiaque	<p>Cette intervention permet aux élèves d'essayer une technique de régulation émotionnelle</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expérimenter une technique apaisante de régulation émotionnelle</i> 	<p>-Document explicatif</p> <p>-Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ?</p>	<p>8'</p> <p>Développer les CPS, Reynaud</p>
Semaine 4 : l'empathie et les ressources :60'			
Technique captivante	<p>Cette intervention permet aux élèves d'essayer une technique captivante de régulation émotionnelle</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expérimenter une technique captivante de régulation émotionnelle</i> 	<p>-Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour</p>	<p>8'</p> <p>Développer les CPS, Reynaud</p>

		moi ?	
Tous pareils ? Le cadavre exquis	<p>Cette intervention permet aux élèves d'observer que nous n'avons pas tous la même perception face à une même situation et de réfléchir aux différentes sensations que peut ressentir cette personne dans cette situation. .</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir à la notion de perception • Faire preuve de non jugement • S'exercer à l'empathie 	-Pourquoi ne ressent-on pas tous la même chose face à une situation ?	20' Développer les CPS, Reynaud
Technique physique Tous en mouvement	<p>Cette intervention permet aux élèves d'essayer une technique de régulation émotionnelle</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expérimenter une technique physique de régulation émotionnelle 	-Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ?	5' Développer les CPS, Reynaud
Le voyage imaginaire	<p>Cette intervention permet aux élèves de se mettre à la place de quelqu'un d'autre, d'identifier lorsqu'un camarade a besoin d'aide et de trouver les ressources à disposition.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etre attentif aux sentiments et aux besoins de l'autre • Développer sa capacité à soutenir émotionnellement les autres • Exprimer une demande d'aide • Connaître les personnes-ressources et personnes de confiance 	-Quelles sont les ressources à disposition si j'ai besoin d'aide ? -Comment puis-je savoir si quelqu'un a besoin d'aide ?	20' Cartable des CPS, IREPS
Semaine 5 : coopération, travail de groupe, attitudes en groupe :60'			
Technique apaisement 2 La respiration de l'arbre	<p>Cette intervention permet aux élèves d'essayer une technique de régulation émotionnelle</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expérimenter une technique apaisante de régulation émotionnelle 	-Document explicatif -Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette	5' Développer les CPS, Reynaud

		activité utile pour moi ?	
Des pieds et des mains	<p>Cette intervention permet d'amorcer la coopération. Les élèves vont devoir s'organiser entre eux rapidement afin de réussir.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Créer des liens entre les membres d'un groupe</i> • <i>S'organiser et décider collectivement</i> • <i>Comprendre ce que signifie coopérer</i> • <i>Identifier les avantages et les inconvénients de la coopération</i> 	<p>-Pourquoi est-ce important de coopérer?</p> <p>-Comment avons-nous fait dans le groupe ?</p> <p>-Qu'est-ce que j'ai trouvé difficile/facile ?</p> <p>-Donne une situation dans laquelle tu penses qu'il faut coopérer</p>	<p>20'</p> <p>Développer les CPS, Reynaud</p>
L'île déserte	<p>Cette intervention permet aux élèves d'identifier les différents modes de prise de décision dans un groupe, leurs avantages et désavantages ainsi que d'identifier leur propre attitude dans le groupe.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>S'inscrire dans une situation problème et rechercher des solutions pour la résoudre au mieux</i> • <i>Identifier les différents modes de prise de décision dans un groupe</i> • <i>Repérer leurs avantages et leurs inconvénients</i> • <i>Mieux connaître son attitude dans un groupe</i> 	<p>-Document des attitudes en groupe à coller</p> <p>-Les avantages et désavantages de chaque attitude</p> <p>-Comment avez-vous choisi l'objet</p> <p>-Quelle a été mon attitude ? Comment je me suis senti ?</p>	<p>30'</p> <p>Cartable des CPS, IREPS</p>
Technique physique Fais-moi rire	<p>Cette intervention permet aux élèves d'essayer une technique de régulation émotionnelle</p>	<p>-Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette</p>	<p>5'</p> <p>Développer les CPS, Reynaud</p>

	<p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expérimenter une technique physique de régulation émotionnelle</i> 	activité utile pour moi ?	
Les formes en silence	<p>Cette intervention permet aux élèves de s'inscrire dans un groupe afin de prendre des décisions, identifier les différents modes de décisions.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>S'inscrire dans une situation problème et rechercher des solutions pour la résoudre au mieux</i> • <i>Identifier les différents modes de prise de décision dans un groupe</i> • <i>Repérer leurs avantages et leurs inconvénients</i> • <i>Mieux connaître son attitude dans un groupe</i> • <i>S'organiser et décider collectivement</i> • <i>Comprendre ce que signifie coopérer</i> • <i>Identifier les avantages et les inconvénients de la coopération</i> • <i>Faire appel à sa créativité</i> 	-Deux éléments qui favorisent la coopération.	15' Cartable des CPS, IREPS
Technique apaisement 3 La boule de stress	<p>Cette intervention permet aux élèves d'essayer une technique de régulation émotionnelle</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expérimenter une technique apaisante de régulation émotionnelle</i> 	-Document explicatif -Comment me suis-je senti à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ?	5' Développer les CPS, Reynaud
Travail en groupe 1	<p>Les élèves effectuent un travail de groupe lors d'une leçon de français. Les groupes sont constitués de quatre élèves. Le travail consiste à débattre afin de proposer une solution commune pour mener une action contre la pauvreté.</p>	-L'attitude que j'ai eu dans le groupe -Comment je me suis senti	15'
Travail en groupe 2	<p>Les élèves effectuent quelques jeux défis lors desquels ils doivent mettre en commun leurs savoirs afin de proposer la bonne solution.</p>	-L'attitude que j'ai eu dans le groupe -Comment je me suis senti	5' /jour

Comment ferait ?	<p>Cette intervention permet aux élèves de réfléchir à différentes solutions à un problème virtuel.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Faire appel à sa créativité pour résoudre un problème</i> • <i>Recherche de solutions multiples pour résoudre un problème</i> 	-Solutions au problème donné par son camarade	25' Développer les CPS, Reynaud
Technique physique Inventer une chorégraphie de quelques pas	<p>Cette intervention permet aux élèves d'essayer une technique de régulation émotionnelle</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expérimenter une technique physique de régulation émotionnelle</i> 	-Comment me suis-je senti à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ?	5' Développer les CPS, Reynaud
Travail en groupe 3	En Histoire, les élèves sont séparés en deux groupes (les nobles et les artisans). Ils doivent trouver des solutions afin de résoudre le conflit fictif.	-L'attitude que j'ai eu dans le groupe -Comment je me suis senti	20'
Semaine 6 : Communiquer efficacement et de manière non agressive :60'			
Travail en groupe 4	Les élèves créent par groupes de six une « Une » de journal.	-L'attitude que j'ai eu dans le groupe -Comment je me suis senti	12 leçons
Et si on se parlait autrement ?	<p>Cette intervention permet aux élèves d'identifier les messages agressifs et de réfléchir à une alternative.</p> <p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Analyser un message sur le fond (les mots utilisés) et dans la forme (le ton de la voix...), son origine, l'effet de ce message</i> • <i>Proposer des alternatives à l'expression agressive</i> 	-Comment pourrais-je changer mon message pour le rendre non agressif ?	20' Cartable des CPS, IREPS
Le message-je	Cette intervention permet aux élèves d'identifier les	-Document étapes	30'

	différentes étapes du message-je (non-agressif) et expérimenter leur utilisation dans différentes situations fictives Objectifs spécifiques <ul style="list-style-type: none"> • <i>S'exprimer de manière assertive, sans agressivité</i> • <i>Connaître les étapes du message-je</i> • <i>S'exercer à utiliser le message-je</i> 	du message-je -Transformation de 1-2 messages en messages-je	Cartable des CPS, IREPS
Technique apaisement 4 La relaxation musculaire progressive	Cette intervention permet aux élèves d'essayer une technique de régulation émotionnelle Objectifs spécifiques <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expérimenter une technique apaisante de régulation émotionnelle</i> 	-Document explicatif -Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ?	5' Développer les CPS, Reynaud
Jeu des cacahouètes	Cette intervention permet aux élèves d'argumenter, d'apprendre à dire non tout en percevant l'influence des autres. Objectifs spécifiques <ul style="list-style-type: none"> • <i>Observer la diversité des réactions face à un problème commun, dans un groupe</i> • <i>Savoir dire non, argumenter</i> • <i>Identifier différents types de pression que l'on peut subir</i> • <i>Prendre conscience de l'influence du groupe</i> 	-Quel a été mon ressenti lorsque les autres n'ont pas fait ce que je voulais ? -Comment je me suis senti quand on m'a demandé plusieurs fois de les manger ? -Ai-je déjà vécu une situation similaire ? -Comment puis-je faire pour faire face aux pressions négatives	40' Cartable des CPS, IREPS
Questionnaire Fin	Les élèves remplissent le questionnaire individuellement		15'

6. Les activités réalisées en classe.

Objectifs de l'intervention	Créer un cadre favorable au renforcement des compétences psychosociales Donner un sens à la démarche Apprendre à mieux se connaître et à mieux connaître les autres Renforcer la cohésion de groupe
Objectifs spécifiques	Prendre conscience de l'importance de la satisfaction de ses besoins pour se sentir bien Faire du lien entre les besoins et les règles de vie d'un groupe Reconnaitre ses centres d'intérêts et des goûts Exprimer, partager ses goûts, ses passions
Durée de l'intervention	55'
Matériel	Portfolio Album « les petits riens » d'Élisabeth Bami et Philippe Bertrand (Éditions du Seuil, 1995)
Sources	Cartables des CPS (IREPS) Graine de médiateur (mise en place du programme et règles de vie) Techniques d'impact pour grandir – Enfants (visuels illustrant les règles de vie)

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Accueil	<p><u>Installation :</u> Inviter les élèves à s'installer dans l'espace prévu, en cercle sur une chaise, et attendre tranquillement le silence pour dire bonjour. « Bonjour ! »</p> <p><u>Présentation :</u> « Savez-vous pourquoi nous sommes assis là ? » Présenter les objectifs de la séquence aux élèves. L'introduction peut se faire par exemple en demandant : « Avez-vous le sentiment de vous connaître dans le groupe ? »</p> <p><u>Présentation des modalités de l'atelier :</u> le calendrier, la durée, le lieu, l'organisation des séances (rituel pour démarrer la séance, temps d'activité, échange, rituel pour terminer la séance et/ou évaluation.) « Nous allons faire des activités, des jeux, des exercices, des échanges... J'aurai besoin de votre participation »</p> <p><u>Distribution et présentation d'un document mémoire (cahier portfolio) qui servira de trace aux élèves:</u> « Vous pourrez coller, noter tout ce que nous ferons ensemble, pour garder en mémoire les séances et pour nous exprimer sur ce que nous aurons ressenti, appris, retenu, compris ... »</p>	10'	Cahiers portfolio
Je m'appelle et j'aime...	<p><u>Expérimentation / Mise en situation</u> Présenter l'activité : « nous allons aller chacun notre tour, si on le souhaite, au milieu du cercle pour dire une chose que nous aimons, une chose que l'on a envie de partager avec les autres pour qu'ils nous connaissent mieux ».</p> <p>Illustrer la consigne en se déplaçant au centre du cercle : « je commence le jeu en me déplaçant au milieu du cercle et je commence à me présenter en disant « je m'appelle ... et j'aime ... ». Il s'agit de parler d'un goût, d'une passion mais pas de personnes.</p> <p>Quelqu'un qui aime la même chose peut se déplacer au centre, prendre ma place puis elle attend que je prenne sa place dans le cercle puis, à son tour, elle reprend « Je m'appelle... et dit une autre chose qu'elle aime. »</p> <p>Préciser que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - chacun a le droit de passer d'abord une première fois et éventuellement une seconde fois si le jeu est bloqué, - l'on veillera à laisser la place au premier qui commence à se déplacer vers le milieu du cercle. - chacun-e est invité à se déplacer mais n'est pas obligé-e de le faire - lorsque je suis au milieu, j'attends que celle ou celui qui est avant moi prenne ma place dans le cercle pour prendre le relais <p>Donner le signal pour qu'un autre participant prenne la place de l'adulte.</p>	15'	

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Je m'appelle et j'aime...</p>	<p>(Si plusieurs enfants se lèvent en même temps, donner la priorité à ceux qui ne sont pas encore exprimés.)</p> <p><u>Prise de conscience/ analyse</u></p> <p>Donner la parole aux participants en les invitant à répondre aux trois types de questions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. « Est-ce que vous avez aimé cette activité ? Qu'est-ce que vous avez aimé ? Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ? » <p>Les élèves peuvent s'exprimer sur le côté ludique, le fait de prendre la parole, de s'exprimer devant les autres, de découvrir les autres.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. « Est-ce que le jeu s'est déroulé, selon vous, dans de bonnes conditions ? Qu'est-ce qui a permis que cela soit agréable ? Au contraire, qu'est-ce qui a été désagréable ? » 3. « Qu'avez-vous découvert ? Remarqué ? A votre avis, qu'est-ce que ce jeu permet ? » <p>Compléter les propos des élèves le cas échéant : cette activité permet de réfléchir sur soi, se découvrir, de découvrir que l'on a des ressemblances et avec les autres, oser le faire ; ce qui aide, c'est de s'écouter, respecter la parole différences, de s'asseoir à côté de personnes non choisies ; c'est possible parce que chacun s'exprime librement devant de l'autre, cela aide à se faire confiance pour s'exprimer devant les autres.</p> <p><u>Élargissement / Synthèse / Généralisation</u></p> <p>Faire le lien avec ce qui a été exprimé pour relever la nécessité de poser un cadre pour notre travail :</p> <p>« Pour que nos activités se déroulent bien, il est nécessaire d'établir des règles, qui vont permettre de se sentir bien, à l'aise dans le groupe et réaliser le travail que nous allons faire ensemble. Nous allons les approfondir maintenant »</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Réflexion collective</p>	<p><u>Expérimentation / Mise en situation</u></p> <p>Susciter un échange à partir de la question suivante, en invitant à s'appuyer sur l'expérience du jeu précédent :</p> <p>« De quoi avez-vous besoin pour que les séances se passent le mieux possible, pour que vous vous sentiez bien dans le groupe durant ces séances ? »</p> <p>Noter au tableau ce que disent les participants. Éventuellement classer les propositions en deux colonnes, une première qui identifiera les besoins et une deuxième où figureront les règles de vie permettant de respecter ces besoins.</p> <p>Faire préciser les règles indiquées dans la 2nde colonne en demandant</p> <p>« A quelle(s) condition(s) ces besoins seront respectés ? »</p> <p>« Qu'est-ce qui est nécessaire pour que tel ou tel besoin soit respecté »</p> <p>Par exemple, pour le besoin de respect, inviter à préciser concrètement, comment s'y prendre pour respecter l'autre : ne pas rire en se moquant, pour être écouté, il est nécessaire de prendre la parole à tour de rôle, lever la main et attendre le signal pour parler...</p>	<p>20'</p>	<p>Craies, tableau</p>

Prise de conscience/ analyse

Introduire la notion de règle :

« *Quel titre pourrait-on donner à chacune des colonnes ?* »

Recueillir les propositions et indiquer que la première colonne correspond aux besoins (individuels et collectifs), on peut aussi parler de droits ; la seconde colonne correspond aux moyens possibles pour respecter ces besoins, il s'agit de règles de vie correspondant à des attitudes ou des comportements attendus concrets (observables), que l'on pourrait appeler aussi des devoirs.

Regrouper éventuellement les règles pendant ou à la suite de la séance et s'appuyer éventuellement sur l'annexe ou à la proposition ci-dessous.

Identifier avec les élèves quelques règles principales. Possible de les associer à des mots clefs ou des visuels (extraits par exemple des outils cités en référence) en particulier pour les plus jeunes.

Proposition pour le classement des règles

- Respect des autres

J'écoute les autres/ j'écoute celui qui parle/ je cherche à comprendre ce que l'on me dit.

Je ne parle pas à la place d'un autre / je parle pour moi, je dis « Je » (on parle pour soi, et de soi).

Je ne me moque pas de l'autre / je ne dévalorise pas l'autre / l'autre a le droit d'avoir un avis différent du mien / j'accepte que nous ayons des différences (pas d'insultes, attitude bienveillante).

Je ne fais pas de commentaires indiscrets dans le groupe après l'activité (ce qui est dit dans la séance reste entre nous).

- Respect de soi

Je prends la parole seulement si je le souhaite

Je peux demander de ne pas participer à une activité, dans ce cas je reste à ma place sans déranger les autres

Je demande de l'aide si j'en ai besoin.

Je m'exprime si je me sens gêné-e par une règle non respecté-e

- La participation

Je cherche à apprendre.

Je coopère.

Je recherche l'entraide (on s'aide mutuellement).

Je partage mes idées, mes compétences.

J'exprime mon point de vue.

Propositions de mots clefs

- Écoute – Doigt levé / Écouter – Parler à tour de rôle

- Confidentialité / Respecter la confiance

- Respect / Ne pas se moquer

- Le Joker / Demander de ne pas participer sans déranger les autres

- Je / Parler en « je »

- Participation / Participer aux activités Exprimer son point de vue

- Entraide / Coopérer – S'entraider

- Stop / Signaler quand je me sens gêné-e dans le groupe

Réflexion collective	<p><u>Élargissement / Synthèse / Généralisation</u></p> <p><i>« Nous avons établi des règles de vie, dont la fonction est de faire attention aux besoins des uns et des autres, de faire en sorte que chacun-e se sente en confiance dans le groupe. C'est ce que nous appelons le cadre des séances. Cela vous paraît-il facile ou difficile de respecter ces règles ? »</i></p> <p>Expliquer le rôle de l'adulte :</p> <p><i>« L'adulte est garant du cadre, du respect des règles, celles-ci permettent de faire attention aux besoins du groupe. Son rôle est d'autant plus nécessaire que ce n'est pas toujours facile de respecter le cadre. »</i></p> <p>Introduire le droit à l'erreur.</p> <p><i>« Il peut arriver qu'un membre du groupe ne respecte pas une de ces règles. C'est ce qu'on appelle le droit à l'erreur. Que se passe-t-il alors ? Quelles conséquences cela peut-il avoir sur le groupe, sur la personne dont le besoin n'a pas été respecté ? Comment se sent celle-ci ? Que proposeriez-vous dans ce cas ? Que proposeriez-vous pour aider à faire attention aux règles et réparer son erreur ? »</i></p> <p>Écouter les propositions. Suggérer différentes manières de rétablir la règle ou réparer son erreur : perdre le droit de participer, prendre un temps pour réfléchir, chercher des moyens pour s'aider à respecter les règles, s'excuser, etc.</p> <p>Compléter et conclure <i>« Quand une règle n'est pas respectée, cela nécessite parfois une réparation, en particulier quand quelqu'un s'est senti-e blessé-e. Dans ce cas, l'adulte fera le rappel de la règle non respectée et aidera à trouver le moyen pour que la règle puisse être respectée de nouveau. Chacun-e a besoin d'apprendre de ses erreurs, c'est pourquoi l'adulte est là pour apporter son aide. Et chacun-e a le devoir de réparer son erreur, quand c'est possible, l'adulte est là aussi pour apporter son aide. »</i></p> <p>Compléter le cadre : <i>« J'ai le droit à l'erreur, je peux apprendre de mes erreurs, j'ai le devoir de réparer mon erreur ».</i></p>		
Clôture	Lecture du livre	10'	Livre les petits riens

Objectifs de l'intervention	Créer un cadre favorable au renforcement des compétences psychosociales Donner un sens à la démarche Apprendre à mieux se connaître et à mieux connaître les autres Renforcer la cohésion de groupe
Objectifs spécifiques	S'approprier les règles de vie Réfléchir sur ce qui constitue son identité Identifier, découvrir les ressemblances et les différences dans un groupe Prendre conscience de l'appartenance à des groupes multiples Approfondir la connaissance mutuelle au sein d'un groupe
Durée de l'intervention	60'
Matériel	Portfolio Document des règles Album embrouilles chez les grenouilles Cornuel
Sources	Cartables des CPS (IREPS) Graine de médiateur, Université de paix Pour une éducation à la nonviolence, J. Berger Embrouilles chez les grenouilles, Pierre Cornuel (1998)

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Accueil	<p>Installation : Inviter les élèves à s'installer dans l'espace prévu, en cercle sur une chaise, et attendre tranquillement le silence pour dire bonjour. « Bonjour ! »</p> <p>Rappel de la séance précédente : « Est-ce que vous vous souvenez de ce que nous avons fait la dernière fois ? »</p> <p>Présentation de la séance : « Nous allons poursuivre notre connaissance mutuelle. »</p>	5'	Cahiers portfolio Document des règles

Accueil	<p><u>Rappel du cadre posé :</u> <i>Avant de commencer qui peut rappeler les règles que nous nous sommes fixées la dernière fois ?</i> » et présenter les visuels associés à chacune des règles et demander quelle règle y est associée ? Afficher le document « mémoire » collectif et distribuer le document individuel qui servira sur le reste des séances et le relire avec le groupe. Les élèves collent le document dans le portfolio. Revenir sur la notion de réparation et du droit à l'erreur si besoin en abordant chacune des règles principales, leurs conséquences en cas de non-respect et les propositions pour les réparer.</p>		
Se lève qui...	<p><u>Expérimentation / Mise en situation</u> Question introductive : « <i>Pensez-vous avoir des points communs avec chacun-e des participants du groupe ?</i> » Prendre quelques réponses. Inviter surtout à une réflexion personnelle. « <i>Je vais vous demander de rechercher dans le groupe les personnes dont vous vous sentez les plus proches, avec lesquelles vous estimez avoir des points communs et celles dont vous vous sentez les plus éloignées, avec lesquelles vous estimez avoir beaucoup de différences. Nous en reparlerons à la fin du jeu que je vais vous présenter maintenant.</i> »</p> <p><u>Consigne :</u> « <i>Vous avancerez au milieu du cercle quand vous correspondrez à la description donnée, par exemple, avance qui est venu à l'école en bus ce matin, au signal, vous reviendrez à votre place ou changerez de place dans le cercle</i> »</p> <p><u>Prise de conscience/ analyse</u> « <i>Qu'avez-vous observé ? Vous êtes-vous déplacé en même temps qu'une personne avec qui vous ne pensiez pas avoir de points communs ?</i> » « <i>Qu'avez-vous ressenti quand vous vous êtes levé ?</i> » Plaisir de partager des points communs, gêne ou fierté d'être différent... « <i>La personne que vous croyiez être très différente de vous, ou très éloignée de vous s'est-elle levée en même temps que vous ?</i> » Même si nous sommes différents, il est possible de se trouver des points communs. De même qu'il est possible de trouver des différences avec la personne la plus proche.</p> <p><u>Élargissement / Synthèse / Généralisation</u> Animer un échange sur le thème « reconnaître ses points communs et ses différences : quel intérêt ? » : « <i>Que nous apportent le fait d'avoir des ressemblances ou des points communs ?</i> » Partager les mêmes goûts, les mêmes idées, les mêmes avis, les mêmes habitudes permet de : se sentir proche, pas seul... c'est rassurant. « <i>Que peuvent-nous apporter nos différences ?</i> » de la complémentarité, de la variété, de la découverte, de la curiosité, de la nouveauté... « <i>Que peut-on en retenir ?</i> » Dans la vie, on fait partie de groupes divers et différents...</p>	10'	

Blason	<p><u>Expérimentation / Mise en situation</u></p> <p><u>Consigne :</u></p> <p>« Voici le modèle de blason que nous allons utiliser. Je vais vous proposer plusieurs sujets possibles, par exemple : un endroit que j'aime... Vous allez donc dessiner, écrire...dans ce blason, ce que vous avez envie de dire de vous, ce qui vous représente... Vous avez aussi deux bandeaux : un par exemple pour noter votre nom, un autre aussi pour écrire si vous le souhaitez une devise, une phrase que vous aimez... Plus tard, vous pourrez faire découvrir vos blasons aux autres si vous le souhaitez soit en l'affichant soit en le présentant devant le groupe. Peut-être, n'aurez-vous pas assez de temps pour le terminer, maintenant. Vous pourrez le continuer ou le compléter plus tard. Avez-vous des questions ? »</p> <p>Distribuer les blasons vierges et les sujets possibles, une sélection peut avoir été faite avant selon le groupe, le travail fait précédemment.</p> <p>Proposer aux participants de les afficher une fois terminés pour que chacun puisse les voir ou de les présenter, une fois terminés, au reste de la classe à chaque début de séance.</p> <p><u>Prise de conscience/ analyse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - « Est-ce que vous avez aimé réaliser cette activité ? » - « Est-ce que vous vous étiez déjà posé ces questions ? » - « Est-ce que vous avez éprouvé des difficultés dans ce travail ? » <p><u>Élargissement / Synthèse / Généralisation</u></p> <p>« Pour vous, à quoi ça peut servir de faire ce travail ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> Exprimer quelques facettes de soi. Apprendre à mieux se connaître soi-même. Porter le regard sur ses qualités, ses talents, ses goûts. Bien se connaître et s'apprécier, ça nous sert dans la vie à faire attention à soi, à prendre soin de soi. <p>Revenir le cas échéant sur les difficultés de réfléchir sur soi et l'intérêt de prendre le temps pour se connaître petit à petit. Enclencher une discussion sur ce qui peut permettre d'apprendre à se connaître. Faire le lien avec les autres séances comme moyen de se connaître.</p> <p>Valoriser la créativité exprimée lors de cette activité.</p> <p>Coller le blason dans le portfolio.</p> <p>Les élèves répondent à la question dans le portfolio : « Qu'ai-je appris lors de cette leçon aujourd'hui ? Cela peut être sur moi, sur les autres, sur mon rapport aux autres »</p>	35'	Blason
	Clôture	<p>Lecture du livre</p>	10'

Le détective des forces/ héros de la semaine

Cycle 2

CPS
Introduction

Objectifs spécifiques	Identifier ses forces, apprendre à se connaître Découvrir une source supplémentaire pour développer sa confiance en soi Découvrir la possibilité d'agir sur nos forces
Durée de l'intervention	40'+5' par jour
Matériel	Portfolio Livre les superhéros
Sources	Développer les compétences psychosociales, Reynaud

Le détective des forces

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Exp.	<p>Expérimentation/Mise en situation : Lire le livre « les superhéros aux élèves. Faire une mise en commun sur les forces des enfants présentés dans le livre en les écrivant au tableau. Aider les élèves à se souvenir des forces oubliées « <i>Quelles sont vos forces ? Notez-les dans votre portfolio</i> »</p> <p>Faire des groupes de 4-5 élèves « <i>Partagez vos choix de forces avec vos camarades. Donnez des exemples de situations dans lesquelles vous les avez utilisées. Qu'avez-vous ressenti ?</i> » Si les élèves parlent de forces mais n'arrivent pas à donner des exemples, ce sont probablement des forces qu'ils n'ont pas, mais aimeraient acquérir.</p>	25'	Livre les superhéros Portfolio
Analyse	<p>Prise de conscience/ analyse En plenum, donner le nom d'une force et inviter tous les élèves qui se sentent concernés de se lever. Questionner ensuite les élèves. « <i>Quelles sont les forces de vos camarades ? Est-ce que ce sont les mêmes pour tout le monde ? Pourquoi ?</i> » « <i>Est-ce que partager vos expériences et vos forces vous a permis de mieux vous connaître ?</i> » « <i>Qu'avez-vous appris ?</i> »</p>	8'	
Elarg.	<p>Elargissement « <i>Choisis une force que tu aimerais travailler et améliorer et note-la. Utilise cette force cette semaine de 5 manières différentes pendant la semaine et note les résultats dans le tableau.</i> » Demander aux élèves de coller le tableau dans le portfolio. Proposer un exemple si les élèves en ont besoin.</p>	5'+5' jour	Portfolio Annexe : la force que j'ai choisie

Annexes : Le détective des forces

Ma force

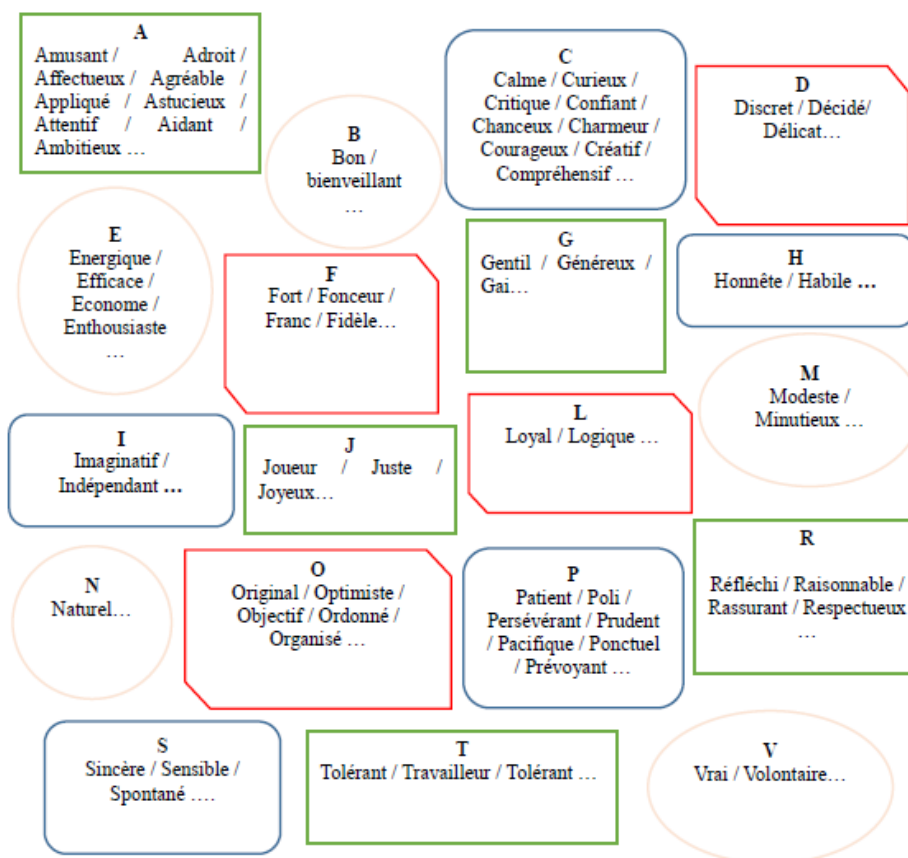
	La force que j'ai choisie : _____	
	Comment je l'ai utilisée	Ce que j'ai découvert
Jour 1		
Jour 2		
Jour 3		
Jour 4		
Jour 5		

Objectifs spécifiques	Identifier des réussites, décrire et présenter cette réalisation Renforcer le sentiment de réussite personnelle Nourrir une image positive de soi Reconnaître et exprimer à l'autre ce qu'on apprécie chez lui/elle
Durée de l'intervention	20-25'
Matériel	Portfolio Annexe : texte
Sources	Cartables des CPS (IREPS)

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Expériment.	<p>Expérimentation/Mise en situation : « Vous allez prendre un temps personnel pour réfléchir et écrire quelque chose / une action que vous avez réalisée dont vous êtes fier-ères, qui vous a rendu contents, heureux. Ce que vous écrivez ne sera pas partagé sans votre accord. Ecrivez-le dans votre portfolio ».</p> <p>Si besoin, solliciter des exemples et préciser qu'il peut s'agir de toutes sortes de choses, qui ont pris un peu ou beaucoup de temps, réalisées seul-es ou à plusieurs.</p> <p>Constituer ensuite des groupes de 3, éventuellement 4 élèves et lancer la consigne « par groupe, vous allez chacun votre tour raconter ou lire votre réalisation aux autres qui vous écouteront attentivement. A la fin du récit, les autres membres du groupe vous présenteront les qualités qu'ils ont reconnues nécessaires pour cette réalisation. Une liste de qualités est à votre disposition au tableau pour vous aider. Vous pourrez alors écrire dans votre portfolio les qualités qui vous ont été attribuées et que vous vous reconnaissez également »</p> <p>L'activité prend fin quand les élèves de tous les groupes ont raconté leurs récits.</p>	15'	Portfolio
Analyse	<p>Prise de conscience/ analyse « Avez-vous aimé cette activité ? Qu'est- ce que vous avez aimé dans cette activité ? » « Comment vous êtes- vous senti.e pendant l'activité, lors de la 1ère étape, de la 2nde étape pendant que vous présentiez votre expérience, puis lorsqu'on vous a attribué des qualités ? « Etait-ce facile ? Difficile ? Certaines étapes étaient-elles plus facile que d'autres ? Réfléchir à sa réalisation ? Recevoir des qualités ? Attribuer des qualités ? Qu'est-ce qui explique que ce soit difficile? »</p> <p>Plaisir de convoquer un souvenir agréable, de se sentir reconnu.e par les autres, de prendre conscience de nos capacités, de faire plaisir à l'autre. Fierté de recevoir des qualités... Gêne de recevoir des qualités, d'être mis en lumière, de ne pas se reconnaître dans les qualités attribuées. Peur de ne pas trouver de réalisation, de s'exprimer devant les autres, du regard des autres... Activité inhabituelle...</p> <p>« Quels sont les éléments qui rendent l'activité agréable ? Qui la facilitent ? »</p> <p>La connaissance des autres, le partage en petit groupe, l'environnement favorisant l'écoute, la qualité de l'écoute, l'écoute réciproque ... Le fait de partager sur une dimension positive de soi</p>	5'	

Synthèse	<p><u>Elargissement, synthèse, généralisation</u></p> <p>Conclure selon les différents sujets qui émergent :</p> <p>L'aspect inhabituel de l'exercice et les raisons qui expliquent parfois la gêne, l'importance accordée au regard de l'autre.</p> <p>Les moyens de reconnaître ses qualités : en s'appuyant sur le regard de l'autre avec lequel on peut être d'accord ou non, en reconnaissant ce qui nous rend fier.e de nous, en reconnaissant nos réussites.</p> <p>L'intérêt de reconnaître ses qualités et celles des autres : « Quel est l'intérêt de reconnaître ses qualités et celles des autres ? ».</p> <p>Prendre confiance, avoir une image positive de soi, se sentir fier.e...</p> <p>Changer le regard sur soi, sur l'autre. Favoriser les relations, une ambiance de classe agréable...</p> <p>Elargir éventuellement sur les conditions qui favorisent la connaissance de soi, la communication dans un groupe. Un climat de confiance, le calme, le temps, l'attitude verbale / non-verbale, la participation de chacun.e.</p> <p>Elargir éventuellement à d'autres situations du quotidien :</p> <p>« Est-ce que cela vous est arrivé qu'on vous exprime vos qualités ? Qu'on vous félicite ? » « Est-ce que cela vous est déjà arrivé de féliciter quelqu'un ? »</p>	7'	
-----------------	--	----	--

Annexes : Liste des qualités



Objectifs spécifiques	Exprimer ses émotions Identifier et prendre en compte les émotions des autres Mesurer le climat émotionnel dans un groupe
Durée de l'intervention	5'
Matériel	/
Sources	Cartables des CPS (IREPS)

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Expérimentation	<p>Expérimentation/Mise en situation : Proposer aux élèves d'exprimer comment ils se sentent. Pour cela, trois gestes à montrer :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>Bras levés, paumes ouvertes vers le ciel : « je me sens bien, en pleine forme ! »</i> 2) <i>Les mains sur les épaules : « Je vais bien ».</i> 3) <i>Les mains sur le ventre : « Je ne me sens pas super bien »</i> <p>Les élèves choisissent leur mouvement mentalement, se lèvent, ferment les yeux puis au signal ils font le mouvement exprimant leur ressenti. Ils ouvrent ensuite les yeux en conservant leur position et observant les positions des autres.</p>	1'	
Analyse	<p>Prise de conscience/ analyse « Est-ce agréable, désagréable ? » « Qu'avez-vous trouvé d'intéressant dans cette activité ? » « Comment avez-vous fait pour répondre à cette consigne ? » Piste de réponses : s'interroger sur ses ressentis (comment je me sens), écouter ses propres ressentis, l'exprimer avec son corps. « Qu'avez-vous remarqué pour le groupe ? » Cela peut permettre d'identifier le climat de groupe et rester vigilant aux tensions ou conflits latents.</p>	2'	
Synthèse	<p>Elargissement, synthèse, généralisation « Pourquoi est-ce important d'être attentif, à l'écoute de ses ressentis ? » « Pourquoi est-ce important d'exprimer ce que l'on ressent, son humeur ? » Inviter les élèves à nommer les émotions, de donner des exemples. Cela permet de prendre soin de nous-mêmes, de répondre à nos besoins. Ce que nous ressentons influence nos actes. « Pourquoi est-ce important de savoir ce que ressent l'autre ? » « Qu'est-ce que cela nous fait ? Comment va-t-on agir, discuter avec lui ? » Cela permet de mieux communiquer avec les autres, de mieux comprendre les autres. Si on prend en compte ce que vit l'autre, on peut adapter son comportement.</p>	2'	

Objectifs spécifiques	Prendre conscience qu'une situation ou une personne nous fait ressentir des émotions et des sentiments comme tous les êtres humains (universalité des émotions) Repérer que les émotions varient de nature et d'intensité en fonction de la situation, du moment, des personnes (singularité des émotions) Exprimer ses émotions Prendre conscience de ce qui suscite en soi différentes émotions
Durée de l'intervention	15'
Matériel	Portfolio
Sources	Cartables des CPS (IREPS)

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Expérimen.	<p>Expérimentation/Mise en situation : Les élèves sont installés en cercle.</p> <p>Consigne : « tour à tour, vous pourrez dire une émotion et une situation dans laquelle vous l'avez ressentie, en commençant par dire « je me sens ... » et en poursuivant par la situation. cela peut donner par exemple « je me sens joyeuse quand je pars en vacances ». Préciser qu'une même situation peut être exprimée par plusieurs élèves. Limiter la prise de parole à 1x par élève Variante : Elèves qui ressentent la même chose peuvent aller se mettre en file indienne derrière l'élève.</p>	5'	
Analyse	<p>Prise de conscience/ analyse Animer une discussion à partir des questions suivantes « Qu'avez-vous observé ? Notamment, si la même situation a été exprimée plusieurs fois. » « Que vous êtes-vous dit en écoutant les autres s'exprimer ? » Certains élèves peuvent faire remarquer qu'ils ont été surpris par les réponses ou qu'ils auraient répondu la même chose. Si ce n'est pas le cas, reprendre une ou deux situations citées et demander si d'autres auraient ressenti autre chose dans la même situation. Faire préciser : « Qu'aurais-tu ressenti, toi dans la même situation ? » « Qu'avez-vous ressenti au cours de l'activité ? » « Avez-vous trouvé cette activité facile ou difficile ? »</p>	4'	
Synthèse	<p>Elargissement, synthèse, généralisation « Que nous apprend cette activité sur les émotions ? » ou « Que peut-on retenir de cette activité ? » Compléter en concluant que les émotions font partie de la vie, qu'on a le droit de ressentir de la colère, de la joie, de la peur, de la tristesse, de la honte ... et que dans la même situation, nous ne ressentons pas tous la même chose, les ressentis peuvent être communs ou différents, parfois, face au ressenti de l'autre, on peut être dans l'étonnement.</p>	2'	
Fin	<p>Lecture du texte Parfois, j'ai envie d'être seul, Que personne ne vienne me déranger. Pas de parents, pas d'amis, Pas le moindre petit bruit. Parfois, j'ai envie de partager, D'aider, de sourire et d'aimer. Parfois, j'ai envie de crier, De pleurer et de tout bousculer.</p>	30''	

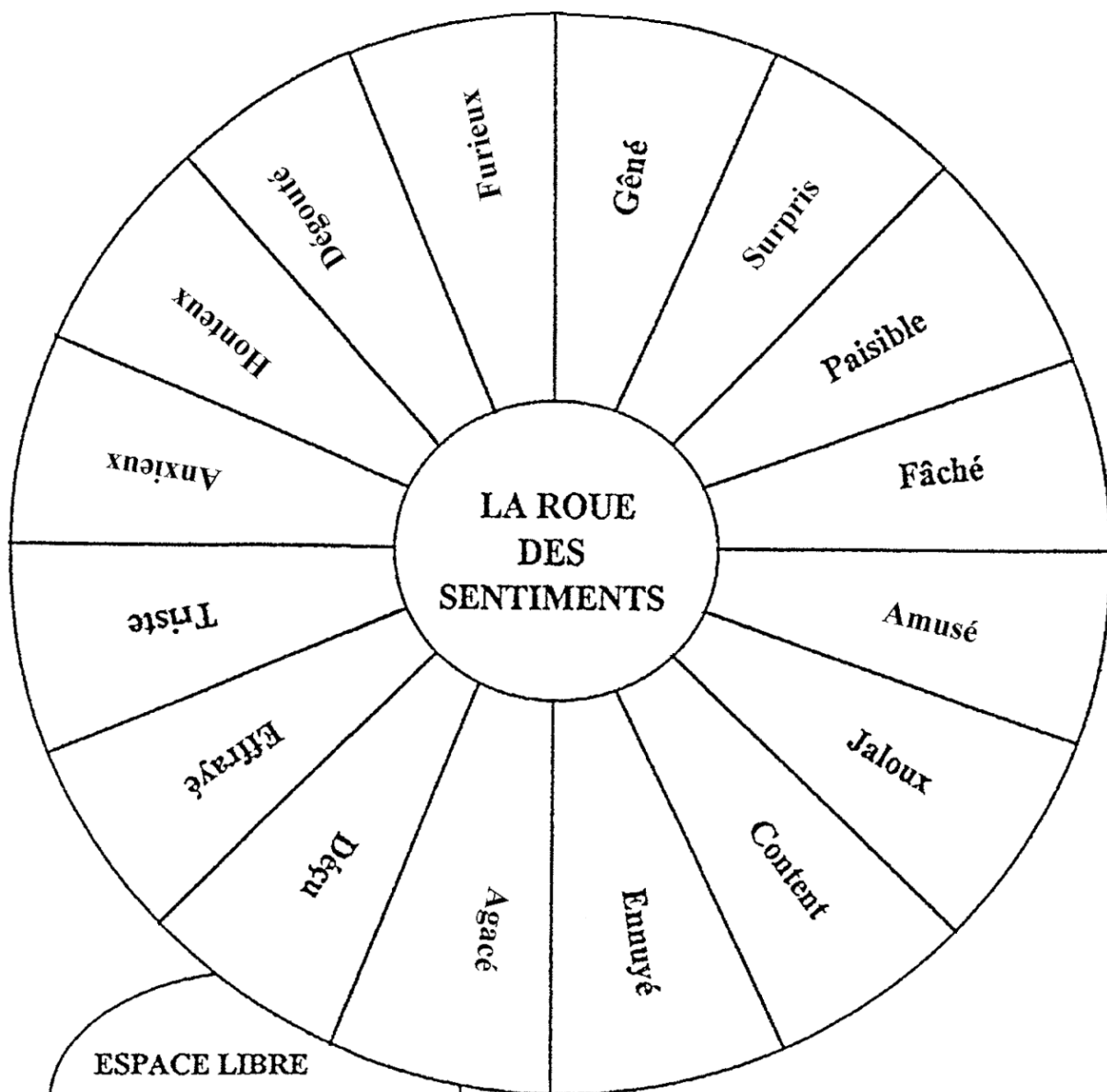
Port.	<u>Écriture dans le portfolio</u> <u>Consigne :</u> Écrivez deux émotions et situations dans votre portfolio, comme ceux que l'on a fait en classe. « Je me sens...quand... »	3'	Portfolio
--------------	---	----	-----------

Objectifs spécifiques	Enrichir son vocabulaire des émotions Prendre conscience qu'une situation ou une personne nous fait ressentir des émotions et des sentiments comme tous les êtres humains (universalité des émotions) Repérer que les émotions varient de nature et d'intensité en fonction de la situation, du moment, des personnes (singularité des émotions)
Durée de l'intervention	20'
Matériel	Portfolio Roue des émotions Pions Liste de situations
Sources	Cartables des CPS (IREPS)

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Expérimentation	<u>Expérimentation/Mise en situation :</u> Chaque groupe de 4/5 élèves reçoit une « roue des émotions » et des pions. S'assurer de la compréhension des différentes émotions de la roue. Présenter une situation décrite dans la liste jointe et demande de placer un/plusieurs pions sur la/les case(s) correspondant à ce que ressent la personne qui vit cette situation. Veiller à laisser ceux qui le souhaitent s'exprimer sur les raisons de leur choix. Présenter 3 ou 4 autres situations (commencer par une situation de la liste 2, si tout se passe bien, essayer une situation de la première liste, plus complexe). Définir une couleur de pion par situation.	10'	Roue des émotions Pions Liste de situations
Analyse	<u>Prise de conscience/ analyse</u> Animer une discussion à partir des questions suivantes « Qu'avez-vous remarqué en faisant cet exercice ? » « Est-ce que tout le monde était d'accord sur ce que ressent la personne dans la situation ? » « Est-ce que certains ont choisi plusieurs émotions pour une même situation ? »	5'	
Synth.	<u>Élargissement, synthèse, généralisation</u> « Que nous apprend cette activité sur les émotions ? » Proposer de retenir : « on ne ressent pas tous la même chose », « une situation peut nous faire ressentir plusieurs émotions »	2'	
Port.	<u>Écriture dans le portfolio</u> <u>Consigne :</u> Décrivez une situation vécue et ce que vous avez ressenti.	5'	Portfolio

Annexes : La roue des émotions

Roue des émotions



ESPACE LIBRE
 (Aucun de ces mots
 n'exprime comment la
 personne se sent)

Première liste de situations (pour les participants les plus âgés)

Situation n°1

Ali revient de vacances qu'il a super bien aimées. Il a envie d'en parler avec ses amis.
Comment Ali se sent-il ?

Situation n°2

En entrant dans la classe, Yoann fait tomber les affaires de Max » Que ressent Max ?

Situation n°3

Malorie a appris ce matin que sa meilleure amie qui est sa voisine doit déménager bientôt, 2 de ses camarades de classes voient que ce ne va pas très bien et viennent vers elle

Situation n°4

Max joue au foot, il rate la balle. Valentin est dans son équipe et lui dit « t'es vraiment nul »
Que ressent Max ?

Situation n°5

Frédéric est à la maison un soir en train de lire un livre. Son petit frère entre et veut lui prendre le livre. Frédéric ne veut pas le lui donner, son petit frère hurle. Leur maman intervient et donne le livre au petit frère. Comment Frédéric se sent-il ?

Situation n°6

Elouan est déposé par son père devant les portes du collège à 9h, 2 élèves de sa classe le regardent et rient. Ils lui disent « ton père c'est pas une voiture qu'il a , c'est un tank » Que ressent Elouan ?

Situation n°7

Arthur reçoit un 2 /10 à son contrôle, il a les larmes aux yeux. Félix le regarde et lui dit « bébé »

Situation n°8

Ludivine est à la piscine, avec sa classe, aujourd'hui on lui propose de sauter du plongeur. C'est la 1^{ère} fois, elle voudrait y arriver. Ses amis cherchent à la rassurer.

Situation n°9

Les enfants reviennent du cours de gym et font la queue au robinet pour se rafraichir. Le prof demande à Fatima d'aller chercher une feuille sur son bureau. Lorsque Fatima revient, les autres ne veulent plus lui laisser reprendre sa place dans la file. Comment se sent-elle ?

Situation n°10

Un mercredi après-midi, au cours de musique, Aline se dit « clé de fa, clé de sol, gammes majeures, gammes mineures ... quel casse-tête, je n'y comprends rien, j'abandonne »

2^{nde} liste de situations (Plus adaptée pour des participants plus jeunes et avec la variante prévoyant des déplacements vers des visages exprimant le ressenti)

- Je reçois un cadeau
- je vais à la fête foraine
- quelqu'un de ma famille part en voyage
- je crois que quelqu'un m'a volé quelque chose
- mes parents ou un autre adulte me demandent d'aller me coucher
- je trébuche et tombe à terre sur la cour de récréation
- j'apprends que je vais déménager
- quelqu'un me fait un compliment
- quelqu'un me donne des coups de pieds
- une porte claque dans mon dos
- je dois réciter une poésie
- quelqu'un casse la cabane que j'ai fait
- j'ai fait un gâteau que je trouve beau
- c'est le dernier jour d'école
- c'est la rentrée

Objectifs spécifiques	Identifier différentes stratégies de régulation émotionnelle
Durée de l'intervention	20'
Matériel	Portfolio
Sources	Développer les compétences psychosociales, Reynaud

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Experimen.	<p>Expérimentation/Mise en situation : Demander aux élèves d'imaginer qu'ils se sentent fatigués, en colère, ... puis leur poser la question suivante « <i>Quelles activités aimez-vous ou aimeriez-vous faire pour vous détendre, retrouver de l'énergie, vous apaisez ?</i> » Exemples de réponses possibles : « Quand je suis triste, je danse pour me mettre de bonne humeur », « Quand je suis en colère, je lis ». Noter toutes les réponses au tableau.</p>	7'	
Analyse	<p>Prise de conscience/ analyse Mettre les élèves en binôme. « Essayez de trouver une manière d'organiser et de classer toutes ces techniques qui aident à réguler les émotions désagréables ». Faire une mise en commun en plenum. Exemples de réponses possibles : activités courtes/longues, à faire seuls/à plusieurs, ... Proposer une classification en utilisant CAP : activité captivantes, apaisantes et physiques. Demander aux élèves de venir entourer les techniques captivantes en une couleur, celles apaisantes en une autre, et de même pour celles physique. Possible aussi d'utiliser des post-it. Exemples d'activités captivantes (favorisent la motivation optimale et absorbent tellement l'individu qu'elles permettent de mettre de côté les émotions avant de revenir avec calme) : lire, jouer d'un instrument, dessiner, cuisiner, colorier, etc. Exemples d'activités apaisantes (pouvant détendre) : respiration, yoga, méditation, sophrologie, rire, etc. Exemple d'activités physiques (mettent en mouvement, permettent d'évacuer, de retrouver de l'énergie) : courir, sauter, nager, danser, etc.</p>	8'	
Elarg.	<p>Elargissement « <i>Note dans ton portfolio ces techniques et entoures celles que tu utilises ou que tu penses utiliser</i> »</p>	5'	Portfolio

Objectifs spécifiques	Expérimenter une technique captivante de régulation émotionnelle
Durée de l'intervention	8'
Matériel	Portfolio
Sources	Développer les compétences psychosociales, Reynaud

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Exp.	Expérimentation/Mise en situation : Proposer un moment aux élèves où ils peuvent faire une technique captivante. Proposer diverses activités : mandalas, activité de logigramme, lire, etc.	5'	
Analys	Prise de conscience/ analyse Demander aux élèves de noter dans leur portfolio l'activité choisie et de répondre à ces questions : « Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ? »	3'	

Objectifs spécifiques	Expérimenter une technique physique de régulation émotionnelle
Durée de l'intervention	8'
Matériel	Portfolio
Sources	Développer les compétences psychosociales, Reynaud

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Exp.	Tous en mouvement Expérimentation/Mise en situation : Demander à cinq élèves volontaires de se mettre sur une ligne face aux autres. Chacun doit proposer un mouvement simple. Les cinq élèves font les mouvements à tour de rôle créant ainsi une chorégraphie. Les élèves de la classe doivent imiter la chorégraphie. Variante : Jacques a dit, le miroir, etc.	5'	
Analyse	Prise de conscience/ analyse Demander aux élèves de noter dans leur portfolio l'activité choisie et de répondre à ces questions : « Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ? »	3'	Portfolio

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Exp.	<p>Fais-moi rire Expérimentation/Mise en situation : Consigne : <i>« Quand je lancerai ce ballon de baudruche en l'air, nous nous mettrons tous à rire. Attention, dès que le ballon touche le sol, tout le monde doit se taire ! Ceux et celles qui continuent de rire perdent 1pt. »</i></p>	3'	
Analyse	<p>Prise de conscience/ analyse Demander aux élèves de noter dans leur portfolio l'activité choisie et de répondre à ces questions : <i>« Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ? »</i></p>	3'	Portfolio

Objectifs spécifiques	Expérimenter une technique captivante de régulation émotionnelle
Durée de l'intervention	8' par activité
Matériel	Portfolio Annexes
Sources	Développer les compétences psychosociales, Reynaud

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Expérimentation	<p>Cohérence cardiaque Expérimentation/Mise en situation : Demander aux élèves de se mettre debout <i>« Levez une main, paume tournée vers le sol, à plat. Regardez-la et inspirez quand elle monte et expirez quand elle descend. Attention, la main monte et descend lentement ».</i> Répétez cela 30x avec les élèves. Possible d'utiliser aussi l'application « Respirelax »</p> <p><i>« Qu'avez-vous ressenti ? »</i> Vous pouvez aussi faire cela une seule fois si vous n'avez pas le temps de le faire 30x</p>	5'	
Analyse	<p>Prise de conscience/ analyse <i>« Vous pouvez faire six respirations en une minutes quand vous vous sentez stressé. Cela fonctionne aussi »</i> Demander aux élèves de coller dans leur portfolio le document explicatif et de répondre à ces questions : <i>« Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ? »</i></p>	3'	Portfolio Document annexe

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Expérimentation	<p>La respiration de l'arbre Expérimentation/Mise en situation : Donner lentement les instructions : <i>« Mettez-vous debout, yeux ouverts ou fermés, comme vous préférez. A l'inspiration, levez les bras vers le ciel, aussi haut que possible, comme s'ils étaient les branches d'un arbre très grand. Touchez vos paumes au-dessus de votre tête. A l'expiration, ramenez les mains vers la poitrine ».</i> Recommencer 5x</p> <p><i>« Qu'avez-vous ressenti ? »</i></p>	5'	
Analyse	<p>Prise de conscience/ analyse Demander aux élèves de coller dans leur portfolio le document explicatif et de répondre à ces questions : <i>« Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ? »</i></p>	3'	Portfolio Document annexe

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Expérimentation	<p>La boule de stress Expérimentation/Mise en situation : Demander aux élèves quel est leur niveau de stress, peur ou angoisse de 1 à 5. En même temps, proposer d'indiquer tous ensemble leur niveau de stress (1 doigt : 1 niveau). « Fermez les yeux et si vous êtes stressés, essayez de partir à la recherche des signes physiques du stress. Peut-être que votre cœur bat plus vite que d'habitude, que vous avez la bouge sèche, que vous rougissez, que vous avez les mains moites ? Projetez mentalement ces signes devant vous et regardez-les. Donnez-leur une couleur, un nom, une taille, ... Imaginez maintenant une boule de papier dans laquelle vous enfermez tous ces signes. Comment est cette boule : grosse, petite ? colorée, lourde, froissée, jolie ? Imaginez que vous prenez cette boule dans vos mains et que de toutes vos forces, vous la projetez derrière votre épaule ou devant vous, à vos pieds ou alors très loin. Quand vous êtes prêts, ouvrez les yeux. » Redemander le niveau de stress des élèves (comme au début) « Qu'avez-vous remarqué ? Est-ce la même chose qu'avant l'exercice ? »</p>	3'	
Analyse	<p>Prise de conscience/ analyse Demander aux élèves de coller dans leur portfolio le document explicatif et de répondre à ces questions : « Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ? »</p>	3'	Portfolio Document annexe

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Expérimentation	<p>La relaxation musculaire progressive Expérimentation/Mise en situation : Expliquer aux élèves qu'ils vont être amenés à relaxer les muscles de leurs corps progressivement, les uns après les autres. Demander aux élèves de se mettre debout et de fermer les yeux. D'abord le visage. « Fronce le nez comme si vous sentiez quelque chose qui ne sent pas bon. Serrez très fort les paupières. Puis relâchez tout votre visage. » Ensuite la mâchoire : « Serrez les dents très fort comme si vous mordiez très fort dans quelque chose. Puis relâchez complètement. » Les bras et les épaules : « Etirez les bras devant vous, puis levez-les au-dessus de votre tête et étirez-les aussi haut que possible, comme si vous vouliez toucher le ciel. Puis relâcher les bras et laisser-les tomber. » Les mains et les bras : « Serrez très fort le poing de votre main gauche, comme si vous écrasiez quelque chose avec votre main. Puis ouvrez le poing et relâchez la main. » (Répéter avec l'autre main). Les jambes et les pieds : « Pressez vos pieds sur le sol, comme si vous vouliez vous enfoncer dedans. Pressez d'abord votre jambe droite et relâchez, puis votre jambe gauche et relâchez. » « Qu'avez-vous remarqué ? Est-ce la même chose qu'avant l'exercice ? »</p>	5'	
Analys	<p>Prise de conscience/ analyse Demander aux élèves de coller dans leur portfolio le document explicatif et de répondre à ces questions : « Comment me suis-je sentie à la fin de l'activité ? Est-ce que j'ai trouvé cette activité utile pour moi ? »</p>	3'	Portfolio Document annexe

Annexes techniques apaisantes

Technique apaisante : la cohérence cardiaque



Lève une main, paume tournée vers le sol, à plat. Regarde-la et inspire quand elle monte et expire quand elle descend. Attention, la main monte et descend **lentement**. Répète cela 6x si tu n'as pas le temps ou 30x si tu as beaucoup de temps.

Technique apaisante : la respiration de l'arbre

Mets-toi debout, yeux ouverts ou fermés, comme tu préfères. A l'inspiration, lève les bras vers le ciel, aussi haut que possible, comme s'ils étaient les branches d'un arbre très grand. Touche tes paumes au-dessus de ta tête. A l'expiration, ramène les mains vers la poitrine.

Répète cela 5x.



Technique apaisante : la boule de stress



« Ferme les yeux et essaye de trouver les signes de ton stress. Peut-être que ton cœur bat plus vite que d'habitude, que tu as la bouche sèche, que tu rougis, ou que tu as les mains moites ?

Imagine ces signes devant toi et regarde-les. Donne-leur une couleur, un nom, une taille, ... Imagine maintenant une boule de papier dans laquelle tu enfermes tous ces signes. Comment est cette boule ?

Prends cette boule dans tes mains et que de toutes tes forces, projette-la derrière ton épaule ou devant toi, à tes pieds ou alors très loin. Quand tu es prêt, ouvre les yeux. »

Technique apaisante : la relaxation musculaire progressive

Ferme les yeux et mets-toi debout. Tu vas essayer de contracter et détendre chaque muscle.

- 1) **Le visage** : Fronce le nez comme si tu sens quelque chose qui ne sent pas bon. Serre très fort les paupières. Puis relâche tout ton visage.
- 2) **La mâchoire** : Serre les dents très fort comme si tu mordais très fort dans quelque chose. Puis relâche complètement.
- 3) **Les bras et les épaules** : Etire les bras devant toi, puis lève-les au-dessus de ta tête et étire-les aussi haut que possible, comme si tu voulais toucher le ciel. Puis relâche les bras et laisse-les tomber.
- 4) **Les mains et les bras** : Serre très fort le poing de ta main gauche, comme si tu écrasais quelque chose avec ta main. Puis ouvre le poing et relâche la main. Fais la même chose avec l'autre main.
- 5) **Les jambes et les pieds** : Presse tes pieds sur le sol, comme si tu voulais t'enfoncer dedans. Presse d'abord ta jambe droite et relâche, puis ta jambe gauche et relâche.



Objectifs spécifiques	Etre attentif aux sentiments et aux besoins de l'autre Développer sa capacité à soutenir émotionnellement les autres Exprimer une demande d'aide Connaître les personnes-ressources et personnes de confiance
Durée de l'intervention	20'
Matériel	Portfolio Annexe : texte
Sources	Cartables des CPS (IREPS)

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Expériment.	<p><u>Expérimentation/Mise en situation :</u> <u>Consigne :</u> « Nous allons faire un voyage imaginaire. Pour cela, vous devez être détendus, fermer les yeux et inventer, à partir du texte que je vais lire, vos propres images des lieux parcourus, des couleurs et des objets qui vous entourent... Au fil de la lecture, je vous préciserai quelques consignes pour vous guider. L'histoire sera entrecoupée de temps de pause pour vous permettre de vous projeter. »</p> <p>Lire l'histoire et la suite des consignes.</p>	5'	Texte
Analyse	<p><u>Prise de conscience/ analyse</u> « Comment vous sentiriez vous à la place de l'élève à qui ces malheurs sont arrivés ? » « Comment auriez-vous aimé que les autres réagissent ? Qu'auriez-vous aimé qu'ils fassent et qu'ils disent ? » « Les solutions que vous avez trouvées à la fin de l'histoire, pensez-vous qu'elles peuvent consoler l'élève ? Quelles conséquences vont-t-elles avoir sur l'ambiance du groupe ? »</p>	5'	
Synthèse	<p><u>Elargissement, synthèse, généralisation</u> « Quels sont les ressources à votre disposition, Quand ça ne va pas, que faites-vous ? A quelles personnes pouvez-vous parler ? Qui peut-vous aider quand vous avez un problème ? » Animer un temps d'échange sur ce que les élèves ont à disposition pour aller mieux / se sentir bien. Il est intéressant de souligner les ressources au sein de l'école et à l'extérieur, quand cela ne suffit pas et relever l'intérêt de demander de l'aide. « Comment savoir si une camarade a besoin d'aide ? » Discuter de la façon de reconnaître si quelqu'un a besoin d'aide « Quelle est son allure (expression, physionomie) Qu'est-ce qu'elle fait ? Qu'est-ce qu'elle dit ? » « Qu'est-ce que nous apprend cet exercice / cette activité ? » Apprendre à identifier des solutions, des actions pour se sentir bien ou aller mieux. S'entraîner à se mettre à la place de l'autre. Elargir éventuellement la discussion sur l'effet des comportements de soutien, de solidarité dans un groupe</p>	7'	
Port.	<p><u>Ecriture dans le portfolio</u> -Quelles sont les ressources à disposition si j'ai besoin d'aide ? -Comment puis-je savoir si quelqu'un a besoin d'aide ?</p>	3'	Portfolio

Annexes : Le voyage imaginaire

Texte :

Un jour de fin octobre, les élèves de [niveau de classe] de l'école [nom de l'école], entreprennent un voyage à la campagne pour visiter une ferme. Imaginez le moyen de locomotion et le chemin pris. (...)

Rendu à la ferme, les élèves visitent les lieux. Chacun doit inventer les endroits qu'il visite. (...)

Durant la visite, un dindon se met à courir après un élève. Ce dernier se sauve, tombe dans une mare d'eau et se salit de la tête aux pieds. Il pleure, il a froid et se met à grelotter. Imaginez ce que ressentent ses camarades de classe. (...) »

Consigne :

« Que décident-ils de faire à votre avis ? Je vous laisse inventer la fin de l'histoire... »

Consigne:

« Chacun peut, s'il le souhaite, raconter sa fin de l'histoire. »

Portfolio

Le voyage imaginaire

- 1) Que faire dans une telle situation ?
- 2) Comment puis-je savoir si quelqu'un a besoin d'aide ?

Objectifs spécifiques	Créer des liens entre les membres d'un groupe S'organiser et décider collectivement Comprendre ce que signifie coopérer Identifier les avantages et les inconvénients de la coopération
Durée de l'intervention	20'
Matériel	Portfolio
Sources	Développer les CPS, Reynaud

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Expériment.	<p>Expérimentation/Mise en situation : Consigne : Faire deux groupes de huit à dix élèves. « Former un cercle, Je vais dire le nombre total de pieds et de mains qui doivent être au sol, au milieu du cercle. Par exemple : 6 pieds et 8 mains. Vous devez avoir exactement le bon nombre. Le premier essai doit être le bon. Vous avez le droit de parler. Le groupe le plus rapide gagne 1pt »</p> <p>Compliciter la consigne si cela se passe bien. Par exemple : 3 pieds gauches, 2 pieds droits, 4 mains gauches, 6 mains droites.</p>	5'	
Analyse	<p>Prise de conscience/ analyse « Comment vous sentiez vous lors de l'exercice ? » « Comment avez-vous fait pour être rapide ? » « Etait-ce difficile ? facile ? »</p> <p>Réponses possibles ; En lien avec la coopération : il faut communiquer, s'entraider, se responsabiliser, .. pour y arriver. La réussite du groupe dépend de chacun. En lien avec les stratégies utilisées : A chaque tour, une personne était le leader ; Les filles s'occupaient des mains, les garçons des pieds ; les élèves qui ont agi la manche précédente ne font plus ;La prise de conscience du processus de groupe et de la réflexion sont importantes dans la coopération En lien avec les difficultés rencontrées : J'avais mon idée pour que cela fonctionne et j'avais du mal à écouter les autres, à laisser la place et à ne pas tout faire ; j'ai eu des difficultés à prendre la parole car j'avais peur de faire perdre du temps à l'équipe.</p>	7'	
Synthèse	<p>Elargissement, synthèse, généralisation Profiter de ces retours pour rappeler les bases de la coopération : le respect, l'écoute, l'esprit de solidarité, le droit à la différence, l'enrichissement des stratégies. La coopération s'apprend et cela peut parfois prendre du temps.</p> <p>« Réponds à ces questions dans ton portfolio » « Pourquoi est-ce important de coopérer ? » « Comment avons-nous fait dans le groupe ? » « Qu'est-ce que j'ai trouvé difficile/facile ? » « Donne une situation dans laquelle tu penses qu'il faut coopérer »</p>	8'	Portfolio

Portfolio

Des pieds et des mains

- 1) Pourquoi est-ce important de coopérer ?
- 2) Comment avons-nous fait dans le groupe pour coopérer ?
- 3) Qu'est-ce que j'ai trouvé difficile/facile ?
- 4) Donne une situation dans laquelle tu penses qu'il faut coopérer.

Objectifs spécifiques	S'inscrire dans une situation problème et rechercher des solutions pour la résoudre au mieux Identifier les différents modes de prise de décision dans un groupe Repérer leurs avantages et leurs inconvénients Mieux connaître son attitude dans un groupe
Durée de l'intervention	45'
Matériel	Portfolio Annexes : l'île déserte, les modes de décision dans un groupe
Sources	Cartables des CPS (IREPS)

	Déroulement	Durée	Matériel(s)
Expérimentation	<p>Expérimentation/Mise en situation : Présenter l'activité : « Aujourd'hui, nous allons partir en voyage, en voyage sur une île déserte... Nous pouvons emporter 5 choses en tout. Mais il faut nous mettre d'accord sur nos bagages ! La place est limitée sur le bateau... Nous allons travailler par groupe. » Constituer les groupes par une méthode aléatoire (1-2-3-4-5, par exemple). 4 à 5 enfants par groupe.</p> <p>Consignes : Étape 1 : Choix personnel : « seul, choisissez les 5 choses importantes pour vous à partir des propositions de la fiche que je vais vous remettre. Notez-les dans votre portfolio » Étape 2 : Mise en commun : « mettez en commun dans chaque groupe les objets retenus par chacun sur une feuille de papier » Étape 3 : Choix ensemble : « mettez-vous d'accord sur les 5 objets à emporter pour le groupe. Noter le résultat de la discussion dans le portfolio. » Étape 4 : Présentation des choix d'objets de chaque groupe.</p>	15'	Portfolio Annexe : l'île déserte
Analyse	<p>Prise de conscience/ analyse Temps collectif « Avez-vous réussi à vous mettre d'accord dans chaque groupe ? » « Est-ce que c'était difficile à faire ? Comment vous vous êtes sentis lors de l'exercice ? » Cette question va permettre aux élèves d'exprimer leurs ressentis agréables ou désagréables. On pourra retrouver : frustration, déception, découragement, sentiment de mise à l'écart, renoncement, ou bien fierté, réussite individuelle ou collective, plaisir... « Comment avez-vous fait dans chaque groupe ? » Aider les enfants à repérer ce qui a été privilégié : la concertation, la reconnaissance de chacun ou bien l'efficacité et la réussite au détriment de certains... Il est possible alors de faire le lien avec les ressentis exprimés précédemment. Le choix de certains modes de prise de décision a des effets sur les membres du groupe.</p>	7'	

Synthèse	<p><u>Elargissement, synthèse, généralisation</u></p> <p>« Différents modes ou manières d'y arriver ont été utilisées par les groupes... Qu'allons-nous en retenir ? Je vous propose de donner un nom, un titre à chaque manière qui a été utilisée. Nous verrons aussi s'il en existe d'autres. »</p> <p>A partir de ce que les élèves ont exprimé, et en complétant si besoin, identifier les différentes stratégies possibles pour prendre une décision en groupe : la domination, la démission, l'accommodement, la persuasion, le compromis, la coopération. (Voir la fiche mode de prise de décision collective).</p>	13'	Annexe : les modes de décision dans un groupe
Port.	<p><u>Ecriture dans le portfolio</u></p> <p>« Collez le document des attitudes en groupe. Puis notez comment vous avez choisi l'objet dans le groupe, quelle a été ton attitude, comment t'es-tu senti ? »</p>	5'	Portfolio

Annexes : L'île déserte

L'île déserte



Nous partons à 5 ou 6 sur une île déserte...

Nous pouvons emprunter 5 choses essentielles pour nous. Mais il faut nous mettre d'accord sur ces 5 bagages ! La place est limitée sur le bateau...

Etape 1 : Entoure un rouge les 5 objets que tu aimerais emporter.

- | | |
|------------------------|----------------------|
| Une TV | Un jeu de cartes |
| Des livres | Un couteau |
| Des bonbons | Des médicaments |
| Des vêtements chauds | Une bouteille |
| Des sous-vêtements | Du papier |
| Mon doudou | Un crayon |
| Un parapluie | Un maillot de bain |
| Une carte géographique | Du savon |
| Du pain | Un ballon |
| Des fruits-secs | Un poste de radio-CD |

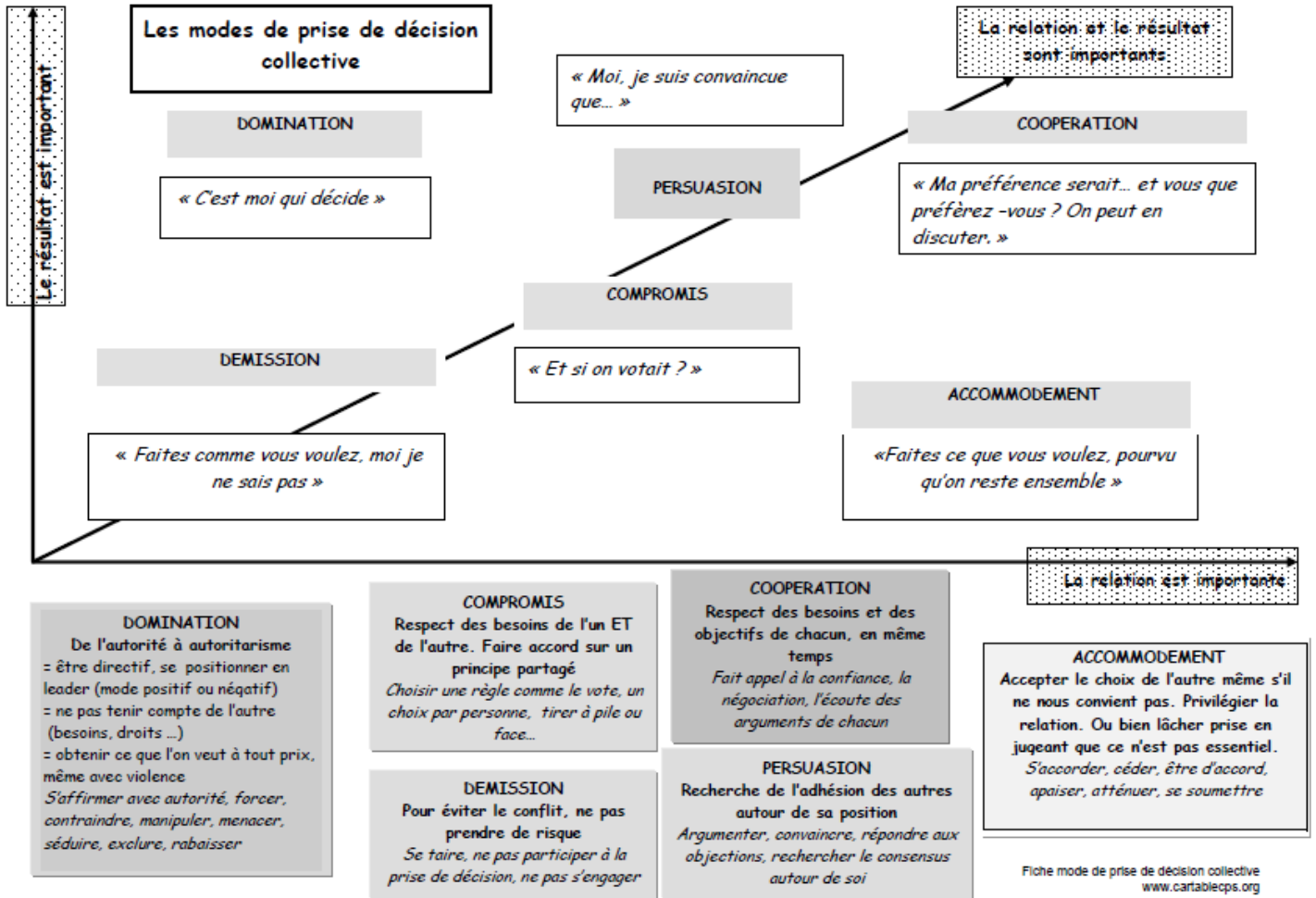
Etape 2 : Liste les 5 objets retenus par le groupe.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Les modes de décisions dans un groupe

Avantages	Inconvénients

Avantages	Inconvénients
LA DOMINATION : « C'est moi qui décide »	
<ul style="list-style-type: none"> • Efficacité privilégiée sur le résultat • Rapidité de prise de décision • Peut être justifiée dans certaines situations notamment d'urgence 	<ul style="list-style-type: none"> • Non-respect, non reconnaissance de l'autre • violence
LA DEMISSION : « Faites comme vous voulez, moi je ne sais pas... »	
<ul style="list-style-type: none"> • Limite le risque d'un conflit inutile 	<ul style="list-style-type: none"> • Non reconnaissance et non satisfaction de ses propres besoins • Problématique si attitude récurrente
LA PERSUASION : « Moi, je suis convaincu que... »	
<ul style="list-style-type: none"> • Adhésion par conviction • Décision éclairée, retenue sur arguments, après possible réflexion partagée • Peut permettre un consensus 	<ul style="list-style-type: none"> • Privilégie les personnes qui maîtrisent ces compétences d'argumentation
L'ACCOMODEMENT : « Faites ce que vous voulez, pourvu qu'on reste ensemble »	
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégie la relation et peut être justifié si c'est le plus important • Economie d'énergie personnelle • Evite les désaccords 	<ul style="list-style-type: none"> • Risque de non reconnaissance et de non satisfaction de ses propres besoins • Risque d'attitude de soumission si position récurrente
LE COMPROMIS : « Et si on votait ? »	
<ul style="list-style-type: none"> • Respect des besoins ou des droits de l'un et de l'autre • Reconnaissance de chacun • Accord sur principe partagé • Prend en compte le résultat et la relation 	<ul style="list-style-type: none"> • Peut nécessiter plus de temps • Risque d'addition d'intérêts individuels non favorables à l'intérêt collectif • Peut produire une décision inadaptée
LA COOPERATION : « Ma préférence serait... et vous que préférez –vous ? On peut en discuter. »	
<ul style="list-style-type: none"> • Décision concertée avec reconnaissance de chacun • Implication individuelle et collective • Prend en compte le résultat et la relation • Favorise une décision durable • Développe le sens critique 	<ul style="list-style-type: none"> • Peut nécessiter du temps, donc inadéquat dans certaines situations



Portfolio

L'île déserte

- 1) Comment avez-vous choisi les objets dans le groupe ?
- 2) Comment t'es-tu senti ?
- 3) Quelle a été ton attitude ?

7. Schéma conceptuel

Phénomène étudié	Et ce qui l'influence			
Déterminant	Dimensions		Composantes	Indicateurs
				<p>Compétences</p> <p>Qualités</p>
Développement des CPS	Métacognition	Avoir conscience de soi	Avoir conscience de ses compétences et de ses limites.	Identifie ses forces, qualités. Reconnaît les compétences qui lui ont permis de réaliser quelque chose dont il/elle est fier/fière.
			Prendre soin de soi, se respecter, s'apprécier	Fait part de ses besoins, affirme ses choix, exprime ses centres d'intérêts, partage ses passions.
		Avoir de l'empathie	Identifier et ressentir les états émotionnels de l'autre	Reconnaît les émotions des autres et leur intensité à partir de signes verbaux ou non verbaux (expressions faciales, langage corporel), Reconnaît et comprend les conséquences de nos gestes et de nos paroles sur les autres.
			Soutenir émotionnellement les autres	Apporter son aide à un camarade qui en a besoin, réagir en fonction de l'émotion des autres, avoir un regard bienveillant avec les autres et ne pas juger
	Expérimentation	Savoir gérer ses émotions	Développer la capacité à être à l'écoute de ses ressentis	Identifie l'émotion qu'il/elle ressent dans une situation, repère les différentes sensations en lien avec cette émotion
			Utiliser différentes manières afin de réguler une émotion désagréable	Connaît et utilise des astuces qui lui conviennent afin de réguler son émotion
		Savoir gérer son stress	Identifier les sources de stress et les	Identifie les sources de stress et les sensations physiques, prend

7. Schéma conceptuel

				ressources pour se sentir bien	conscience que les autres peuvent aussi éprouver du stress, repérer que les sources de stress sont différentes selon les personnes, le contexte, etc.
				Acquérir différentes stratégies d'adaptation centrées sur la régulation des émotions, la communication et la résolution de problèmes	Expérimenter différentes techniques: respiration, méditation, relaxation, yoga, sophrologie..., s'exercer à formuler des pensées aidantes face aux pensées anxieuses, réfléchir aux techniques réutilisables en fonction des contextes
			Savoir communiquer efficacement	Identifier des alternatives à l'expression agressive, connaître les étapes d'un message-je non agressif.	Proposer des alternatives à un message agressif, reconnaître un message agressif, formuler des messages en utilisant le je.
				S'exprimer verbalement et non verbalement de façon appropriée à notre culture et aux situations	Lors d'un conflit ou d'un désaccord, parler en « je », ne pas porter de jugement sur autrui en utilisant « tu », ne pas catégoriser la personne : toujours, tout le temps,...
			Etre habile dans ses relations	Comprendre ce qu'est la coopération, identifier les qualités nécessaires à la coopération, identifier les avantages et les limites de la coopération.	Proposer une définition de la coopération, formuler quelques avantages et désavantages de la coopération ainsi que les qualités nécessaires, identifier les qualités d'un ami
				Etablir et maintenir des relations interpersonnelles de qualité, coopérer, s'affirmer	Résoudre un problème en utilisant la coopération, prendre conscience de la place utilisée lors des travaux de groupe, participer aux travaux de groupes, donner son avis lors des travaux de groupe.
			Savoir résoudre des problèmes	Déterminer le problème/conflit, ses causes/effets, trouver des solutions à un problème/conflit	Reconnaître le conflit/problème, formuler différentes hypothèses et conséquences, proposer diverses solutions.

7. Schéma conceptuel

			S'adapter, résoudre des problèmes, un conflit, appliquer les solutions trouvées	Appliquer les solutions trouvées afin que le conflit/problème disparaisse.
		Savoir prendre des décisions	Connaître son fonctionnement dans un groupe et reconnaître les différents modes de fonctionnement du groupe dans lequel il évolue	Identifier les différents modes de décision dans un groupe, proposer quelques avantages et désavantages pour chaque mode, envisager les conséquences de ses choix
			Prendre des décisions favorables et réfléchies, s'adapter aux différents modes de fonctionnement du groupe dans lequel il évolue	Participer à une prise de décision dans un groupe, modifier son mode de décision en fonction du mode de fonctionnement de ses camarades
		Avoir une pensée critique	Construire son opinion personnelle, la remettre en question et la nuancer	Prendre conscience des différentes perceptions, ce qui les influence et les possibles conséquences, prendre conscience des sources d'influence, être ouvert aux avis des autres, modifier sa perception en fonction d'autres informations
			Prendre des décisions et à faire face aux influences, dans une perspective d'autonomie	Clarifier les informations, interroger la crédibilité des sources, vérifier plusieurs sources, donner les preuves permettant d'étayer son avis
		Avoir une pensée créative	Développer sa créativité et sa motivation à poursuivre un objectif	Se projeter dans une situation irréaliste, imaginer des éléments nouveaux
			S'adapter face à de nouvelles situations, pouvoir agir aux aléas de la vie	Expérimenter des activités nouvelles, proposer des associations d'idées nouvelles, expérimenter divers supports de création

