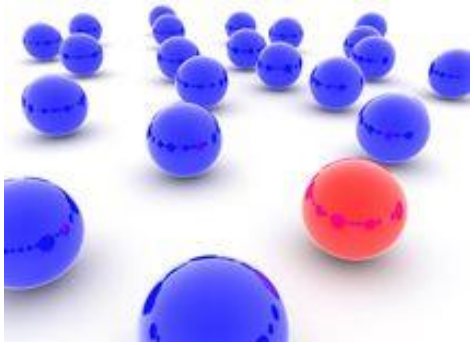
Ensemble pour apprendre: le développement des compétences psychosociales … un atout pour le contexte scolaire



Roberta Andreetta Di Blasio, psychologue FSP, andreetta100@bluewin.ch

Réseau d'écoles 21, écoles en santé et durables Jura-Jura bernois/Bienne – 7 mars 2018 - Tramelan

Plan

- Introduction
- Définition(s)
- Compétences psychosociales et contexte scolaire

  1) Particularités du contexte scolaire
  2) La dimension groupale
  3) La dimension individuelle

- Gains supplémentaires

  1) Les étapes d'évolution d'un groupe
  2) L'état d'organisation

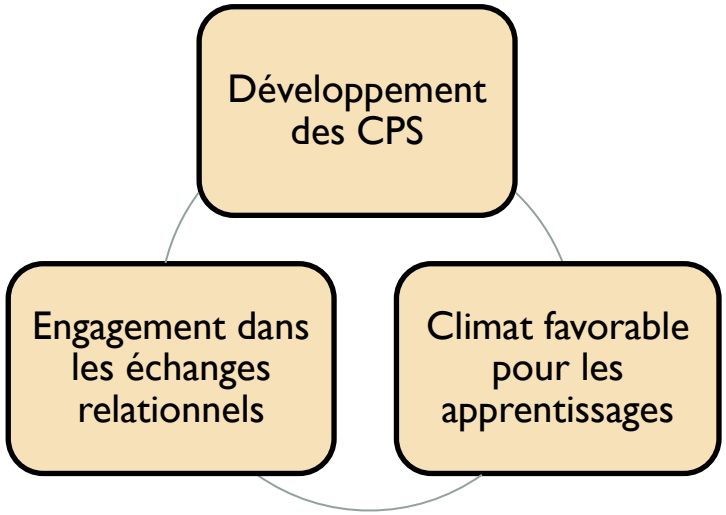
- Exemples de Programmes /Actions
- Conclusion(s)
- Références

Introduction

- Résonances personnelles

- Défi: développer une synergie entre relation à soi, à l'autre et à l'autorité ⇒ Le développement et le renforcement des compétences psychosociales (CPS) comme solution.

- La boucle «autorenforçante»:



Définition(s)

«Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.» (OMS, 1993)

Initialement définies en nombre de 10, les aptitudes à développer au cours de l'éducation et tout au long de la vie afin de permettre l'adoption de comportement favorables à la santé et au bien-être, sont présentées sous forme de cinq paires de compétences:

- Savoir résoudre les problèmes / Savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée critique / Avoir une pensée créatrice
- Savoir communiquer efficacement / Etre habile dans les relations interpersonnelles
- Avoir conscience de soi / Avoir de l'empathie pour les autres
- Savoir gérer son stress / Savoir gérer ses émotions

Ces compétences sont désormais classées en 3 catégories:

- Compétences sociales (interpersonnelles, de communication)
- Compétences cognitives
- Compétences émotionnelles

COMPÉTENCES SOCIALES, COGNITIVES, ÉMOTIONNELLES : DE QUOI PARLE-T-ON ?

Compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication)	Compétences cognitives	Compétences émotionnelles
Compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des *feedback*.	**Compétences de prise de décision** et de résolution de problème.	**Compétences de régulation émotionnelle :** gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes.
L'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension.	**Pensée critique et l'auto-évaluation** qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (sources d') informations pertinentes.	**Compétences de gestion du stress** qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation.
Capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui.		**Compétences d'auto-évaluation et d'auto-régulation** qui favorisent la confiance et l'estime de soi.
Compétences de coopération et de collaboration en groupe.		
Compétences de plaidoyer qui s'appuient sur des compétences de persuasion et d'influence.		

(Luis et Lamboy, 2015, p. 13)

- Nous pouvons alors considérer les CPS comme *«l'habilité d'une personne à coordonner avec succès ses ressources cognitives, affectives et comportementales, de concert avec les composantes de son environnement, pour la réalisation de ses tâches ou de ses objectifs»* (Meram et al., 2006, p. 24).

- Non seulement le sujet apprendra ainsi à respecter autrui et à intégrer les règles de vie qui faciliterons les interactions au sein de son contexte, mais cela permettra également une meilleure connaissance de soi et des autres.

- Les CPS sont reconnues comme un facteur déterminant de la santé et du bien-être.

Instaurer des actions en milieu scolaire visant le développement et le renforcement des CPS c'est se donner les moyens d'inscrire l'école comme un des lieux dans lesquels la santé globale de l'individu peut se consolider.

Les CPS et le contexte scolaire

1) Particularités du contexte scolaire

L'école … un système artificiel … des finalités externes et internes

→ L'école n'est pas une famille, un groupe d'amis, …

→ «On ne se choisit pas»

→ Finalités externes: celles de la société

→ Finalités internes: celles du système scolaire

→ Contexte hiérarchisé

→ «Coopérations forcées» et «coopération choisies»

Agir sur les CPS facilite l'articulation des finalités externes et internes dans un système où les différentes personnes impliquées ne se sont pas choisies et dans lequel elles sont amenées à interagir sur des périodes relativement longues.

2) La dimension groupale

- Les individus ont besoin de se sentir en sécurité pour pouvoir interagir et s'engager dans des échanges, des projets et des apprentissages.

- Deux axes principaux et complémentaires favorisent la mise en place d'un contexte sécure: la loi (axe normatif) et le lien (axe relationnel).

- *La loi* est un référent commun autour duquel peuvent s'organiser les valeurs et les échanges

- *Le lien* tient les éléments ensemble comme la ficelle d'un bouquet tient ensemble les fleurs qui le composent

- **L’axe normatif** (cadre, règlement, règles, etc.) permet:
  - le développement d’un sentiment de sécurité
  - la mise en place d’une structure interne
  - l’apprentissage de l’autonomie
  - l’apprentissage de la socialisation
  - le déroulement d’une activité

- Dans une structure scolaire il existe:
  - Une règlementation générale (établissement) et des règles spécifiques (groupes, classes, individus)
  - Des règles explicites et des règles implicites

- La perception d’une faiblesse de la justice scolaire (= de l’application du règlement scolaire) est un des facteurs explicatifs majeurs de la violence à l’école (Gottfredson, 1985, 2001).

- L’application des règles dans un groupe se construit ensemble. Les règles-cadre sont posées, ce sont les moyens que le groupe va se donner pour les respecter (ou les transgresser) qui se modifient et évoluent avec le temps.

- **L’axe relationnel** a une influence sur:
  - les apprentissages
  - l’estime de soi
  - le sentiment de compétence («empowerment»)
  - le sentiment d’appartenance
  - la gestion des relations interpersonnelles
  - la motivation, l’engagement

- Un bon climat de classe favorise les apprentissages (Caron, 1994).

- La bonne qualité du climat scolaire permet d’atténuer l’impact négatif du contexte socio-économique dans la réussite scolaire (Benbenishty et Astor, 2005).

- Un climat positif a un impact sur les résultats des élèves et sur la possibilité de promouvoir l’égalité des chances (Berkowitz et al., 2015).

- Renforcer le tissu relationnel entre les individus permettra de contenir, apaiser et diminuer les tensions interpersonnelles. Il ne s’agit pas de créer une dynamique dans laquelle tout le monde «doit penser pareil» et doit être d’accord sur tout, mais, au contraire, de pouvoir prendre en compte les différences (perceptions, opinions, valeurs, intérêts) afin de les combiner pour que «chacun y trouve son compte».

- Une structure compétitive favorise des sentiments d'aliénation, d'impuissance et d'incompétence, en particulier chez les élèves en difficulté.

= basée sur pénurie et le sentiment de manque.

Recherche du « toujours plus ». Méfiance

- L'expérience coopérative fait naître des sentiments d'intégration, d'habilitation et de compétence. La structure coopérative facilite la création d'un sentiment d'appartenance et d'affiliation ainsi que la possibilité de se sentir accepté, écouté, valorisé.

= fondée sur une confiance dans l'abondance.

Registre du « tous suffisamment ». Confiance

3) La dimension individuelle

- Tout comportement a comme raison d'être la satisfaction d'un ou plusieurs besoins :

  - Appartenance (être membre d'un groupe, d'un clan, d'une philosophie de pensée, …)
  - Pouvoir (sur son corps, sur son environnement, sur les autres)
  - Plaisir (rire de soi, faire de l'humour, s'amuser, apprendre)
  - Liberté (faire des choix, être responsable)
  - Survie (assurer sa sécurité et sa santé)

- La relation est formée de trois composantes: l'autre, vous-même et le lien qui vous lie. Ce lien se tisse par la capacité individuelle et collective à satisfaire ses propres besoins de façon responsable (= sans nuire à la satisfaction des besoins de l'autre).

Bélair (2007, 2009)

Les apports récents des neurosciences renforcent les hypothèses et les observations des pédagogues du terrain:

- Les travaux de Damasio (1995), ont permis de valider le rôle joué par les émotions dans la réflexion, les apprentissages, la prise de décision, le sens moral, la gestion des relations.

- L'activité neuronale (et par conséquent l'apprentissage) augmente en présence d'émotion positives et est par contre ralenti en présence d'émotions négatives ou de stress élevé (Hattie, 2009).

- Les chercheurs en neurosciences affectives et sociales confirment que le cerveau de l'enfant a besoin de relation empathiques et soutenantes pour se développer de façon harmonieuse. Les relations dévalorisante et humiliantes sont, à l'inverse, une entrave (Gueguen, 2018).

- Travailler sur les compétences émotionnelles et sociales en développant l'empathie permet de diminuer les comportement agressifs des élèves (Gueguen, 2018).

- La recherche criminologique suggère une vérité pédagogique: dans la gestion de classe, ce qui est plus efficace pour diminuer les tensions reste l'encouragement, la coopération et la clarté des règles (Debardieux, 2012).

- Le développement des compétences psychosociales semblerait aussi être la meilleure protection contre le harcèlement (Gueguen, 2018).

Les expériences relationnelles modifient en profondeur le cerveau de l'individu et ont une influence sur son état psychologique

Gains supplémentaires

1) Les phases d'évolution d'un groupe (Tuckman et Jensen):

La formation (similitudes)

La confrontation (différences)

L'établissement de normes (clarification des objectifs et acceptation des normes)

La production (résultats et volonté de réussir)

La conclusion («état des lieux» et prise de congé)

- La constitution d'un groupe est un processus évolutif dans lequel ces 5 étapes doivent être franchies (similitudes → différences → clarification des objectifs et acceptation des normes → résultats et volonté de réussir → «état des lieux» et prise de congé) .

- Le passage à travers ces différentes étapes n'est pas toujours linéaire et les groupes peuvent les enchaîner de manière cyclique.

- Ce modèle laisse à penser qu'on ne devrait pas défaire les groupes dès que des conflits surgissent.

- Les programmes visant le développement des CPS permettront au groupe d'avoir les compétences nécessaires afin de franchir les différentes étapes en renforçant chez les individus les habilités nécessaires pour interagir et s'autoréguler.

2) L'état d'organisation d'un groupe

- Un groupe se crée et se construit. La rencontre entre deux ou plusieurs personnes est plus que la somme des différentes parties (principe de «non-sommativité»).

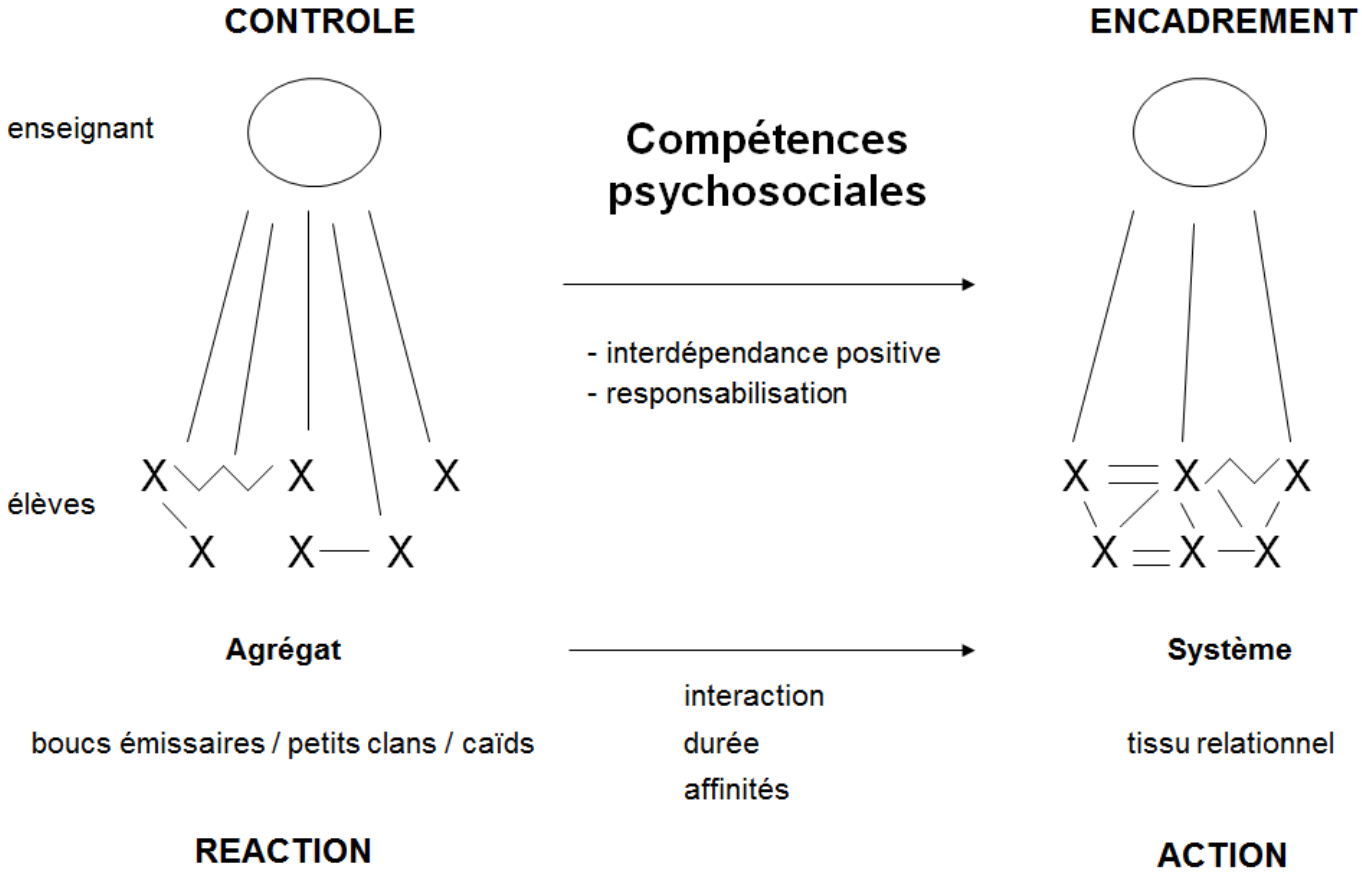
- Un ensemble d'individu «en forme d'agrégat» est caractérisé par: l'anonymat; l'absence de règles, de frontières, d'organisation interne; par des interactions faibles. Cette organisation peut donner lieu à l'apparition de petits clans, de «caïds» ou de «boucs émissaires» représentant une tentative du groupe d'organiser ses interactions.

- Un groupe organisé en «système» est un ensemble composé d'individus en interactions, fonctionnant selon des règles, délimité par des frontières et une organisation interne, par des interactions répétées et suffisamment stables.

(Pauzé et Roy, 1987)

Agir au niveau des CPS favorisera le passage de l'agrégat su système en créant une interdépendance positive entre les individus (la réussite des uns augmente les chances de réussite des autres) ainsi que la création d'un sentiment de responsabilité individuelle et de compétence.

De l'agrégat au système



Exemples de Programmes /Actions

- Vers le Pacifique
- Le cartable des CPS
- Prodas (PROgramme de Développement Affectif et Social)
- SEL (Social and Emotional Learning)
- RULER (Recognizing Understanding Labelling Expressing)
- Mieux vivre ensemble à l'école
- L'apprentissage coopératif / La gestion de classe coopérative
- La gestion de classe selon la Théorie du Choix
- …

Conclusion(s)

- Le développement des CPS nécessite une vision élargie:
  - actions à long terme des programmes implantés
  - renforcement, stabilisation et accompagnement des équipes éducatives
  - intégration dans le curriculum de formation des enseignants
  - contextualisation écologique (liens avec les familles, la communauté, …)

- Les programmes ont besoin de temps pour s'implanter et influencer les attitudes des élèves et du personnel de l'école.

Etre persévérant et encourager la constance, la régularité ainsi que la mise en place dans la durée des programmes favorisant le développement et le renforcement des CPS.

Références

Compétences psychosociales. Catalogue des outils de prévention. IREPS.

http://www.irepspdl.org/_docs/Fichier/2015/2-150330081247.pdf

Compétences psychosociales et promotion de la santé. Dossiers Techniques, 2014

http://episante-bfc.org/sites/episante-bfc.org/files/document_synthese/pdf/dossier_techniques_competences_psychosociales.pdf

Le cartable des compétences psychosociales (IREPS)

www.cartablecps.org

Mieux vivre ensemble à l'école

www.climatscolaire.ch

Association Cultures et santé

http://www.cultures-sante.be/nos-outils-focus-sante/item/410-focus-sante-n-4-competences-psychosociales-des-adultes-et-promotion-de-la-sante.html

- Benbenishty, R. , Astor, R. A. (2005). *School violence in context. Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York. Oxford University Press.
- Bélair, F. (2007). *Ma classe qualité. Des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la Théorie du Choix*. Montréal: La Chenelière.
- Bélair, F. (2009). *Ma classe qualité au secondaire. Des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la Théorie du Choix*. Montréal: La Chenelière.
- Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R. Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtadt, N., Astor, R.A. (2015). Les relations entre milieu social, climat scolaire et réussite scolaire en Israël. *Education & Formations*, 88-89, 123-144. http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/60/8/depp-2015-EF-88-89-relations-entre-milieu-social-climat-scolaire-et-reussite-scolaire-israel_510608.pdf
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre…Guide sur la gestion de classe participative*, Tome I et II. Montréal : La Chenelière.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob.
- Debardieux, E., Anton, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. Vrand, R. (2012). Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à L'Ecole*, 1-25. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf
- Fortin, L., Plante, A., Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire*, 1-25. https://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D. (1985). *Victimization in schools*. New-York: Plenum Press.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: university Press.
- Gueguen, Ch. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Mayenne: les arènes Robert Laffont.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres: Routledge.
- Luis, E., Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales: définition et état des connaissances. *La Santé en éducation*, 431, 12-16.
- Meram, D., Fontaine, D., Eyraud, G., Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*. Lyon : Chronique Sociale.
- Pauzé, R., Roy, L. (1987). Agrégat ou systèmes: indices d'analyse, *Traces de faire,* 4, 41-57.
- *Revue La Santé en action, mars 2015, no 431 dédié aux compétences psychosociales.*
- Tuckman, B., Jensen, M. A. (1977). Stages of Small Group Development Revisited, *Group and organization Studies*, 2, 419-427.
- World Health Organization (WHO) (1997). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO.

Merci