RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

Santé publique France

ENFANTS ET JEUNES

MARS 2025

LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES UN RÉFÉRENTIEL OPÉRATIONNEL À DESTINATION DES PROFESSIONNELS EXPERTS ET FORMATEURS CPS

Tome I

LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES
Mieux avec soi et les autres

Résumé

Les compétences psychosociales : un référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS. Tome I

Ce référentiel opérationnel est un des principaux livrables de référence et d'expertise produits par Santé publique France en appui à la stratégie multisectorielle de déploiement des compétences psychosociales (CPS). Formalisée par l'instruction interministérielle 2022-2037 publiée le 19 août 2022, cette stratégie a pour objectif de « permettre à tous les enfants de développer leurs compétences psychosociales dès le plus jeune âge, pendant toute leur croissance et dans tous les milieux », afin « que la génération 2037 soit la première à grandir dans un environnement continu de soutien au développement des CPS ». Le présent document fait suite au « Référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes : synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021 » (Santé publique France, 2022). Ces productions d'expertise de Santé publique France visent à construire une culture commune autour des compétences psychosociales, en s'appuyant sur des connaissances scientifiques actualisées ainsi que sur l'expertise et l'expérience françaises. Elles ont également pour objectif de favoriser le déploiement d'interventions et de pratiques de qualité dans tous les secteurs impliquant les enfants et les jeunes.

Ce référentiel vise à favoriser la compréhension des mécanismes psychologiques à la base de chacune des CPS. En explicitant de façon opérationnelle les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques associés à chaque CPS, il porte l'objectif d'accroître la connaissance et la maîtrise des CPS par les professionnels. En cherchant à structurer et formaliser les principales connaissances scientifiques et expérientielles actuelles sur les processus de fonctionnement des CPS, ce référentiel a pour objectif de transmettre des savoirs opérationnalisables (« *actionnable knowledge* » en anglais), utiles pour la pratique.

Conçu par Santé publique France avec la collaboration de spécialistes (chercheurs et/ou acteurs de terrain), ce référentiel opérationnel, organisé en deux tomes, traite de chacune des 20 CPS spécifiques de la classification actualisée publiée en 2022 par l'agence.

Après **un premier chapitre** proposant un cadre d'intervention pour les actions CPS de qualité, les suivants portent chacun sur une CPS spécifique. **Chaque chapitre CPS explicite la CPS traitée** et présente, de façon standardisée, les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques qui sont à renforcer pour en permettre la maîtrise. Chacun des chapitres est scindé en deux :

- Une première partie théorique comprend la définition conceptuelle de la CPS, la description des savoirs et savoir-faire, les principaux effets directs et les facteurs préalables ainsi qu'un récapitulatif des éléments essentiels à retenir ;
- Une seconde partie pratique présente des exemples d'activités (formelles et informelles) pour les adultes, les jeunes et les enfants.

Ce référentiel est constitué de **deux tomes** construits à partir de la classification des CPS de Santé publique France (Santé publique France, 2022) légèrement ajustée sur la forme et le fond. Sur la base des connaissances opérationnelles synthétisées, un processus de développement progressif des CPS a pu être identifié. Les trois premières compétences générales, c'est-à-dire la première compétence générale de chacune des catégories de CPS (cognitive, émotionnelle, et sociale) représentent une phase préalable de compréhension et d'acceptation du fonctionnement psychologique. Cette première phase est nécessaire pour travailler les compétences de régulation et d'accomplissement correspondant aux secondes compétences générales de chaque catégorie. Ce référentiel opérationnel s'organise autour de cette progressivité dans les apprentissages.

Le tome I (le présent document) porte sur les compétences de base qui permettent d'accroître la compréhension et l'acceptation de l'expérience cognitive, émotionnelle et sociale (en commençant par soi pour aller vers l'autre). Il traite des trois premières CPS générales, lesquelles regroupent 11 compétences spécifiques (6 cognitives, 2 émotionnelles, 3 sociales) : renforcer sa conscience de soi (1re CPS générale cognitive), renforcer sa conscience des émotions (1re CPS générale émotionnelle), développer des relations constructives (1re CPS générale sociale).

Le tome II (à paraître) porte sur les autres CPS qui permettent d'améliorer les capacités de régulation et d'accomplissement de soi. Il regroupe les trois autres CPS générales qui comprennent 9 compétences spécifiques (4 cognitives, 3 émotionnelles, 2 sociales) : renforcer sa maîtrise de soi et son accomplissement (2de CPS générale sociale), réguler ses émotions et son stress (2de CPS générale émotionnelle) et résoudre des difficultés relationnelles (2de CPS générale sociale).

Ce référentiel opérationnel qui explicite de façon approfondie les mécanismes de chacune des CPS, s'adresse à un public professionnel averti ayant une connaissance et une pratique des CPS (formateurs CPS, responsable de programme CPS, experts CPS…). Il sera prochainement décliné en **fiches et livrets CPS** appropriables et compréhensibles par un public plus large (dans le cadre d'un kit d'appui aux formations CPS).

Ce document (consultable sur le site de Santé publique France) constitue un cadre de référence opérationnel qui permettra de développer des guides d'intervention et des supports pratiques avec des contenus adaptés aux publics et aux milieux des différents secteurs concernés par la mise en œuvre de la stratégie. Il contribue au partage de connaissances et d'une vision commune des CPS. Il représente une base conceptuelle et opérationnelle pour développer des interventions CPS de qualité sur tout le territoire.

MOTS-CLÉS : COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES, BIEN-ÊTRE, SANTÉ MENTALE, RÉUSSITE ÉDUCATIVE, VIOLENCES, ADDICTIONS, PRÉVENTION, PROMOTION DE LA SANTÉ, PSYCHOÉDUCATION, ENFANTS, JEUNES, PARENTALITÉ.

Citation suggérée : Les compétences psychosociales : un référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS. Tome I. Saint-Maurice : Santé publique France, 2025. 231 p. Disponible à partir de l'URL : https://www.santepubliquefrance.fr

ISSN : 2647-4816 / ISBN-NET : 979-10-289-0928-4 / RÉALISÉ PAR LA DIRECTION DE LA COMMUNICATION, SANTÉ PUBLIQUE FRANCE, DÉPÔT LÉGAL : MARS 2025

Abstract

Psychosocial skills : an operational reference framework for expert professionals and PSS trainers. Volume I

This operational reference framework is one of the core reference and expertise deliverables produced by Santé publique France to support the multisectoral strategy for the development of psychosocial skills (PSS). Formalised by the interministerial directive for 2022-2037 published on 19 August 2022, this strategy aims to “enable all children to develop their psychosocial skills from an early age, throughout their growth and in all environments”, so that "the 2037 generation can be the first to grow up in an environment of continued support for the development of PSS”.

This document follows on from the "Reference framework for a roll-out among children and young people: An overview of the state of scientific and theoretical knowledge in 2021" (Santé publique France, 2022). These expert reports from Santé publique France aim to build a common culture around psychosocial skills, drawing on up-to-date scientific knowledge as well as French expertise and experience. They also aim to promote the high quality interventions and practices being used in all sectors that are involved with children and young people.

This reference framework aims to explain the psychological mechanisms underlying each of the PSS. By clearly setting out the main psychological knowledge and acquired skills associated with each PSS, the intention is that it will help professionals to build their understanding and mastery of PSS. Through a structured and formalised presentation of the key principles of current scientific and experiential understanding of the operating processes behind PSS, the reference framework seeks to transmit actionable knowledge that can be applied in practice.

Designed by Santé publique France in partnership with specialists (researchers and/or those working in the field), this operational reference framework, set out in two volumes, looks at each of the 20 separate PSS defined in the updated classification published by the agency in 2022.

The first chapter sets out an intervention framework for high quality PSS actions, and the subsequent chapters each focus on a particular PSS. **Each chapter on a PSS gives a clear explanation of it** and uses a standardised structure to present the main psychological knowledge and acquired skills that need to be strengthened to master it. Each of the chapters is divided into two parts :

- The theoretical first part covers the conceptual definition of the PSS, a description of the knowledge and acquired skills, the main direct effects and prior drivers and a summary of the key points to remember ;
- The second section is more practical, and gives examples of activities (both formal and informal) for adults, young people and children.

This reference framework consists of **two volumes** compiled using the Santé publique France PSS classification (Santé publique France, 2022) as its foundation, slightly adjusted in form and substance. This summarised operational knowledge was used as the basis for identifying a process through which PSS are gradually acquired. The first three general skills, i.e. the first general skill in each PSS category (cognitive, emotional, and social) represent a preliminary phase of understanding and acceptance of psychological functioning. This first phase is needed to be able to work on the regulation and acquisition skills that correspond to the second general skill in each category. This operational reference framework is structured around learning in progressive steps.

Volume I (this document) focuses on the basic skills that increase understanding and acceptance of the cognitive, emotional and social experience (looking at the self first to then be able to move towards others). It looks at the first three general PSS, which encompass 11 specific skills (six cognitive, two emotional, three social) : strengthening self-awareness (first general cognitive PSS), strengthening awareness of our own emotions (first general emotional PSS), developing constructive relationships (first general social PSS).

Volume II (forthcoming) focuses on other PSS that improve the ability to self-regulate and self-actualise. It brings together the other three general PSS which involve nine specific skills (four cognitive, three emotional, two social) : strengthening self-control and fulfilment (second general social PSS), regulating emotions and stress (second general emotional PSS) and resolving relational difficulties (second general social PSS).

This operational framework, which explains in depth the mechanisms behind each PSS, is intended for an informed professional audience who already have an understanding of and practice in PSS (PSS trainers, PSS programme manager, PSS experts, etc.). In the near future, it will be broken down into **PSS leaflets** that can be easily assimilated and understood by a wider audience.

This document (available on the Santé publique France website) forms an operational reference framework that can be used as the basis for developing intervention guides and practical resources with content adapted to the audiences and environments of the various sectors involved in implementing the strategy. It contributes to knowledge sharing and a creating a common vision of PSS. It provides a conceptual and operational basis for developing high quality CPS interventions across the country.

KEYWORDS : PSYCHOSOCIAL SKILLS, WELL-BEING, MENTAL HEALTH, EDUCATIONAL SUCCESS, VIOLENCE, ADDICTIONS, PREVENTION, HEALTH PROMOTION, PSYCHOEDUCATION, CHILDREN, YOUNG PEOPLE, PARENTING.

Auteurs

Béatrice Lamboy	Conseillère scientifique, Direction de la prévention & promotion de la santé, Santé publique France
Dominique Jeannel	Coordinatrice de thématiques, Direction de la prévention & promotion de la santé, Santé publique France
Emma Mouraire	Chargée de projet, Direction de la prévention & promotion de la santé, Santé publique France
Carine Simar	Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, Université Clermont-Auvergne - Laboratoire ACté UR4281 (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Rebecca Shankland	Professeure de psychologie du développement, Université Lumière, Lyon 2, membre de l'Institut Universitaire de France (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Lucie Rose	Chercheuse postdoctorale, Laboratoire DIPHÉ, Université Lumière Lyon 2
Aurélie Gauchet	Professeure de psychologie, LIP/PC2S, Université Savoie Mont-Blanc (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Arnaud Carré	Maitre de conférences en psychologie, Université Savoie Mont-Blanc
Daniel Favre	Professeur honoraire des Universités en Sciences de l'éducation à l'Université de Montpellier
Catherine Guéguen	Pédiatre retraitée, responsable du diplôme universitaire Parentalité, Paris, Sorbonne Université (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Nadine Fréry	Chargée de mission et d'expertise Enfants et Jeunes, coordinatrice du programme sur les compétences psychosociales, Direction de la prévention & promotion de la santé, Santé publique France

Contributeurs et relecteurs (dont les membres du comité d'appui thématique – CAT)

Pierre Arwidson	Directeur scientifique, Direction de la prévention & promotion de la santé, Santé publique France
Léonie Braisaz	Psychologue (en stage), Direction de la prévention & promotion de la santé, Santé publique France
Fabien Bacro	Maître de conférences HDR en psychologie du développement, titulaire de la chaire « Prendre soin des enfants et des jeunes pour leur bien-être »
Chrystel Besche-Richard	Professeure des universités en psychopathologie cognitive, Université de Reims Champagne-Ardenne, et Psychologue, Groupe Hospitalier Paul Guiraud, Villejuif
Sophie Berjot	Professeure des Universités en psychologie, maître de conférences, Université de Reims Champagne-Ardenne
Thierry Brulavoine	Chargé de projet Prévention (Écoles promotrices de santé), Ligue contre cancer (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)

Véronique Brun Votton	Infirmière conseillère technique de l'Éducation nationale (académie de Limoges) (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Soizic Brunet	Référente régionale CPS, Promotion Santé Auvergne-Rhône-Alpes (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Serge Caparos	Maître de conférences (HDR) en psychologie cognitive à l'Université Paris 8
Christelle Declercq	Professeure des universités en psychologie du développement, Université Reims Champagne-Ardenne
Christine Ferron	Déléguée générale Fédération Promotion Santé (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Philippe Gay	Professeur Associé, Haute École pédagogique (Vaud, Suisse)
Anne-Laure Gilet	Professeure associée en psychologie cognitive, Université de Nantes
Franck Ginisty	Formateur CPS et environnement, président de l'association les hommes fourmillent, Co-président de l'association FRENE, Normandie
Alexis Grandjean	Responsable du pôle Expérimentation Innovation Recherche, Fédération Addiction (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Marianne Habib	Maître de conférences en psychologie du développement cognitif - Université Paris 8
Delphine Martinot	Professeure des universités en psychologie sociale, Université de Clermont Auvergne
Christophe Marsollier	Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France
Éric Meyer	Maître de conférences en psychologie, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation Inclusive(Suresnes), Laboratoire Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes - UR7287)
Laure Reynaud	Cofondatrice de l'association ScholaVie, auteure d'outils pédagogiques CPS et formatrice pour l'Éducation nationale (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Léonore Robieux	Maître de conférences en psychologie, Laboratoire de psychopathologie et processus de changement, Université Paris 8
Magali Segretain	Directrice du pôle CPS à Promotion Santé Pays de la Loire (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Jean-Christophe Seznec	Médecin psychiatre, formateur à l'Association française de thérapies comportementales et cognitives, Lannion (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Catherine Schmider	Formatrice en relations humaines et spécialiste de la Communication non violente CNV, fondatrice de l'association Déclic CNV et éducation (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Annique Smeding	Professeure des universités en psychologie, LIP/PC2S, Université Savoie Mont-Blanc
Anne-Laure Tanchoux	Chargée de mission, ARS Nouvelle-Aquitaine (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)

Aurélie Tardy	Docteure en santé publique, pilote de programme de prévention chargée des programmes CPS à l'Agence régionale de santé de Provence-Alpes-Côte-d'Azur (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Damien Tessier	Maître de conférences Staps et sciences de l'éducation, Université de Grenoble
Caroline Vattaire	Infirmière puéricultrice, cadre de santé spécialisée en sciences de l'éducation (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Thomas Villemonteix	Maître de conférences en psychologie, Université Paris 8 (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Marie-Odile Williamson	Ex-directrice territoriale Promotion Santé Pays de Loire (retraitée) (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Rafika Zebdi	Maître de conférences en psychologie clinique, Université Paris Nanterre, UFR Sciences psychologiques et sciences de l'éducation

Abréviations

AADA	Attention/Analyse/Décision/Action
ARS	Agence régionale de santé
CAT-CPS	Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales
CPS	Compétences psychosociales
Dgesco	Direction générale de l'enseignement scolaire
DGS	Direction générale de la santé
EBM	*Evidence Based Medecine*
HDR	Habilité à diriger des recherches
IGESR	Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
Inserm	Institut national de la santé et de la recherche médicale
SAFE	Séquencé/Actif/Focalisé/Explicite
Staps	Sciences et techniques des activités physiques et sportives

Sommaire

Résumé 2
Abstract 4
Auteurs/Contributeurs/Relecteurs (dont les membres du comité d'appui thématique – CAT) 6
Abréviations 8

INTRODUCTION 11

Un cadre d'intervention pour des actions CPS de qualité 16
1. Un cadre d'intervention basé sur deux grandes orientations 16
2. Critères de qualité en lien avec les professionnels et les pratiques CPS (critère général 1) 20
3. Critères de qualité en lien avec l'environnement éducatif (critère général 3) 24

RENFORCER SA CONSCIENCE DE SOI (C1) 26

Accroître sa connaissance de soi (C1.1) et savoir penser de façon critique (C1.2) 27
1. Connaître les différentes dimensions du Soi psychologique *(voir figure C1.1 et C1.2)* 27
2. Connaître le rôle et les limites de l'Image de soi 28
3. Questionner l'Image de soi et penser de façon critique 30
4. Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires 31
5. Observer et accueillir son Soi interne 33
L'essentiel à retenir (C1.1 et C1.2) 36
Exemples d'activités pour développer les CPS C1.1 Accroître sa connaissance de soi et C1.2 Savoir penser de façon critique 39

Connaître ses valeurs, ses besoins et ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4) 49
1. Connaître les buts personnels concordants 49
2. Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants 51
3. Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants 54
L'essentiel à retenir (C1.3 et C1.4) 56
Exemples d'activités pour développer les CPS C1.3 Connaître ses valeurs, ses besoins et ses buts personnels et **C1.4** Prendre des décisions constructives 58

S'auto-évaluer positivement (C1.5) 70
1. Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences 70
2. Développer une relation bienveillante et constructive avec soi 72
L'essentiel à retenir (C1.5) 74
Exemples d'activités pour développer la CPS C1.5 S'auto-évaluer positivement 76

Renforcer sa pleine attention - à soi (C1.6) 89
1. Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente 89
2. Observer et accueillir pleinement l'expérience sensible présente sans la juger ni la modifier 90
3. Réaliser au quotidien différentes activités formelles et informelles de pleine attention 90
L'essentiel à retenir (C1.6) 98
Exemples d'activités pour développer la CPS C1.6 Renforcer sa pleine attention 97

RENFORCER SA CONSCIENCE DES ÉMOTIONS (E1) 116

Comprendre les émotions (E1.1) 117
1. Mieux connaître la nature des émotions 117
2. Comprendre la fonction des émotions 121
L'essentiel à retenir (E1.1) 130
Exemples d'activités pour développer la CPS E1.1 Accroître sa compréhension des émotions... 126

Identifier ses émotions (E1.2) 136
1. Percevoir l'expérience émotionnelle présente à l'intérieur de soi 136
2. Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s) 136
L'essentiel à retenir (E1.2) 139
Exemples d'activités pour développer la CPS E1.2 Identifier ses émotions 141

DÉVELOPPER DES RELATIONS CONSTRUCTIVES (S1) 151

Communiquer de façon efficace et positive (S1.1) 152
1. Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation 153
2. Savoir développer des attitudes et des comportements verbaux soutenants (communication positive) 155
3. Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace) 156
L'essentiel à retenir (S1.1) 158
Exemples d'activités pour développer la CPS S1.1 Communiquer de façon efficace et positive 160

Communiquer de façon empathique (S1.2) 172
1. Connaître les caractéristiques de la communication empathique 173
2. Savoir écouter de façon empathique (compréhension empathique et écoute silencieuse) 175
3. Savoir parler de façon empathique (reformulation empathique et écoute active) 177
L'essentiel à retenir (S1.2) 179
Exemples d'activités pour développer la CPS S1.2 Communiquer de façon empathique 181

Développer des liens et des comportements prosociaux (S1.3) 190
1. Savoir entrer en relation et développer des relations de qualité 191
2. Connaître les différents comportements prosociaux 191
3. Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude) 192
L'essentiel à retenir (S1.3) 195
Exemples d'activités pour développer la CPS S1.3 Développer des liens et des comportements prosociaux 197

CONCLUSION 215

ANNEXE 1. TABLEAU DE SYNTHÈSE DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE À ACQUÉRIR POUR DÉVELOPPER CHACUNE DES CPS SPÉCIFIQUES 218

ANNEXE 2. LISTE DES PRINCIPAUX OUTILS ET PROGRAMMES MENTIONNÉS 221

1. Outils et programmes CPS directement accessibles 221
2. Outils et programmes CPS par prise de contact 221

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 222

INTRODUCTION

Les compétences psychosociales (CPS) représentent un ensemble de compétences psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales) qui permettent de maintenir un état de bien-être psychique [1-4]. Ainsi, leur développement favorise la santé mentale positive, définie par l'OMS en 2004 comme « un état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux, et contribuer à la vie de sa communauté » [5, 6] et concoure à accroître la santé globale positive.

En améliorant le bien-être, l'autonomisation et le pouvoir d'agir (*empowerment*), le développement et le fonctionnement psychologique de la personne ainsi que la qualité des interactions, les compétences psychosociales influencent les déterminants de la santé et de la réussite éducative [1]. Plus de quarante années de recherches interventionnelles ont ainsi permis de démontrer les effets du développement des CPS :

- sur la santé mentale (moins de troubles anxio-dépressifs, moins de problèmes de comportements, plus de bien-être et de santé mentale positive) ;
- sur les conduites à risque (moins de consommation de substances – tabac, alcool, drogues –, moins de violence, moins de harcèlements scolaires, moins de comportements sexuels à risque) ;
- sur la réussite éducative (meilleurs résultats scolaires, moins d'échecs scolaires, meilleurs niveaux de diplôme, meilleure insertion).

Au niveau international, les programmes CPS ont donné lieu à d'importants travaux de recherche, notamment sur les questions d'efficacité, d'implantation et de transférabilité. Ce corpus scientifique représente aujourd'hui un socle de connaissances sur lequel il est possible de s'appuyer pour soutenir et enrichir les pratiques professionnelles françaises et favoriser le déploiement d'interventions CPS fondées sur les données probantes.

Ces travaux et les recommandations françaises, notamment plusieurs expertises collectives de l'Inserm, ont eu de l'influence et le développement des CPS se retrouve désormais dans plusieurs stratégies ou plans nationaux de santé publique :

- le Plan national de santé publique Priorité prévention (2018-) ;
- la Feuille de route en santé mentale et psychiatrie (2018-) ;
- le Plan national de mobilisation contre les addictions (2018-) ;
- la Stratégie nationale de santé sexuelle (2017-2030) ;
- le Programme national de lutte contre le tabac (2018-) ;
- la Stratégie décennale de lutte contre le cancer (2021-2030).

Lors des Assises de la santé mentale et de la psychiatrie (septembre 2021), a été annoncée la construction d'**une stratégie multisectorielle de déploiement des CPS** (*mesure 11*). Cette stratégie nationale interministérielle, à laquelle Santé publique France est largement associée, est pilotée par la DGS et la Dgesco au sein d'un Comité de pilotage national comprenant tous les ministères chargés des enfants et des jeunes. Elle a été formalisée dans une instruction interministérielle 2022-2037 publiée le 19 août 2022 [7] portant l'objectif de « Permettre à tous les enfants de développer leurs compétences psychosociales dès le plus jeune âge, pendant toute leur croissance et dans tous les milieux » afin « que la génération 2037 soit la première à grandir dans un environnement continu de soutien au développement des CPS ».

Le programme CPS de Santé publique France, en appui à cette stratégie nationale, aux feuilles de route ministérielles et aux stratégies CPS de chacun des ministères, vise à construire une culture commune sur le sujet et à garantir la qualité des interventions CPS déployées. Ainsi, l'objectif de santé publique porté par Santé publique France est de développer les CPS des enfants, des jeunes et des adultes en position d'éducation (professionnels et parents) sur tout le territoire français en favorisant la pratique d'interventions CPS efficaces et fondées sur les données probantes.

De façon opérationnelle, Santé publique France produit des supports d'expertise et de plaidoyer à destination des professionnels et de la population générale (parents, jeunes, enfants) et a aussi comme objectif de mettre en place des dispositifs permettant leur appropriation. Santé publique France, avec l'appui d'un Comité d'appui thématique (CAT-CPS), a déjà réalisé un premier travail de synthèse des connaissances scientifiques et expérientielles qui a donné lieu à :

- **un premier séminaire sur les CPS en décembre 2021** pour présenter ces travaux et partager plusieurs pratiques de terrain probantes et prometteuses ;
- **un référentiel scientifique et théorique publié en février 2022** [8] ;
- **une brochure de synthèse (*L'Essentiel à savoir,* publiée en 2023)** [9] sur la base d'**un rapport complet des connaissances publié en octobre 2022** [1].

Dans le cadre de la Stratégie interministérielle de déploiement des CPS et du Plan interministériel de lutte contre le harcèlement (sept. 2023), **un support pédagogique de développement des CPS (le « Kit empathie », volume 1, volume 2** et **volume 3)** a été mis à disposition au 1er semestre 2024 [10, 11] a été élaboré par Santé publique France et la Dgesco.

Ce référentiel CPS opérationnel se situe dans le prolongement du référentiel théorique produit par Santé publique France en 2022. Il vise à accroître la connaissance et la maîtrise des CPS par les professionnels, en explicitant de façon opérationnelle les principaux savoirs et savoir-faire actuels sur chacune des CPS. Il constitue une présentation synthétique et accessible des principales connaissances scientifiques et expérientielles faisant actuellement consensus, et ce, malgré la diversité des modèles théoriques existants selon les disciplines et les courants de pensée.

Ce référentiel vise à favoriser la compréhension des mécanismes psychologiques à la base de chacune des CPS. Il est donc centré sur les « contenus invariants » qui sont mobilisés et travaillés lors de toute pratique CPS. Il ne porte pas sur les questions de mise en œuvre, dépendantes des publics et des contextes d'implantation.

En cherchant à structurer et formaliser les connaissances scientifiques et expérientielles actuelles sur les processus de fonctionnement des CPS, ce référentiel a pour objectif de transmettre des connaissances opérationnalisables (« *actionnable knowledge* » en anglais), utiles pour la pratique. Ce document, qui développe en profondeur chacune des CPS, s'adresse à un public professionnel averti ayant déjà une pratique et une connaissance des CPS (formateurs CPS, responsable de programme CPS, experts CPS…). Ultérieurement, il sera décliné en d'autres supports plus accessibles à tous les professionnels désireux d'accroître leurs connaissances et leurs compétences en la matière (notamment un Kit d'appui à la formation, constitué de fiches CPS pour les intervenants et de livrets CPS pour l'ensemble des parties prenantes).

Après **un premier chapitre visant à proposer un cadre d'intervention pour des actions CPS de qualité sur la base du référentiel de Santé publique France (2022)**, chacun des chapitres suivants porte sur une CPS spécifique. **Chaque chapitre présente, de façon standardisée, les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques[1] qui sont à renforcer pour permettre la maîtrise de la CPS.**

Chaque chapitre CPS s'organise en deux parties :

- la partie théorique comprend la description des savoirs et savoir-faire à la base de la CPS (sous forme de texte, schéma, tableau), les principaux effets directs de la CPS et les facteurs préalables ainsi qu'un récapitulatif des éléments essentiels à retenir **;**
- la partie pratique regroupe des exemples d'activités (formelles et informelles) pour les adultes, les jeunes et les enfants.

[1] Alors qu'habituellement dans les domaines de l'enseignement et de l'insertion professionnelle, la notion de « savoir-faire » renvoie à des savoirs techniques et la notion de « savoir-être » à des comportements ou attitudes (dont certaines relevant des CPS), nous avons préféré garder le terme de « savoir-faire » afin de souligner le côté opérationnel et volontaire de l'action psychologique - en les distinguant des « savoirs » ou connaissances psychologiques- à développer.

Le référentiel opérationnel CPS est constitué de deux tomes construits sur la base de la classification des CPS de Santé publique France (2022). Un ajustement de la forme (utilisation systématique des verbes, notamment) et du fond (en lien avec les mécanismes décrits dans la littérature) a permis de mieux harmoniser et structurer cette classification de 2022 (voir figure 1 ci-dessous).

Figure 1. Représentation schématique des CPS (générales et spécifiques), mises à jour 2024 de la version Santé publique France de 2022

Dans ce référentiel cette classification des CPS [1] est aussi présentée de façon plus opérationnelle (voir Tableau 1 ci-dessous) afin de faciliter l'appropriation et la progressivité des apprentissages. En effet, contrairement à la classification de Santé publique France 2022 et aux classifications internationales, un processus de développement a pu être identifié sur la base des connaissances opérationnelles compilées. Ainsi, les CPS générales n° 1 cognitive (C1), émotionnelle (E1) et sociale (S1) sont aujourd'hui considérées comme des compétences préalables à l'acquisition de compétences plus complexes (C2, E2, S2). En effet, que ce soit au niveau cognitif, émotionnel ou social, une première phase de compréhension et d'acceptation du fonctionnement psychologique s'avère nécessaire avant de vouloir chercher à le modifier (par un processus de régulation) et le transformer en action (par un processus d'accomplissement).

Les tomes I et II sont articulés autour de ces deux phases d'apprentissage :

1. **Phase 1 :** Développement des capacités de compréhension et d'acceptation de l'expérience cognitive, émotionnelle et sociale (en commençant par soi pour aller vers l'autre) ;

2. **Phase 2 :** Développement des capacités de régulation et d'accomplissement cognitif, émotionnel et social.

Ce tome I porte sur les compétences de base qui permettent de renforcer la compréhension et la conscience de soi et de l'autre. Il regroupe les trois premières CPS générales :

- CPS cognitive 1 (avoir conscience de soi) qui regroupe 6 CPS cognitives spécifiques et 13 savoirs et savoir-faire à acquérir ;
- CPS émotionnelle 1 (renforcer sa conscience des émotions) qui regroupe 2 CPS émotionnelles et 4 savoirs et savoir-faire à acquérir ;
- CPS sociale 1 (développer des relations constructives) qui regroupe 3 CPS sociales spécifiques et 9 savoirs et savoir-faire à acquérir

Le tome II portera sur les autres CPS associées aux capacités de régulation et d'accomplissement de soi :

- CPS cognitive 2 (renforcer sa maîtrise de soi et son accomplissement) qui regroupe 4 CPS cognitives spécifiques et 10 savoirs et savoir-faire à acquérir ;
- CPS émotionnelle 2 (réguler ses émotions et son stress) qui regroupe 3 CPS émotionnelles et 12 savoirs et savoir-faire à acquérir ;
- CPS sociale 2 (résoudre des difficultés relationnelles) qui regroupe 2 CPS sociales spécifiques et 7 savoirs et savoir-faire à acquérir

Au total le référentiel CPS opérationnel (tome I et tome II) comprend :

- **2 CPS générales par catégorie (cognitive, émotionnelle, sociale),**
- **10 CPS cognitives spécifiques,**
- **5 CPS émotionnelles spécifiques,**
- **5 CPS sociales spécifiques**
- **55 savoirs et savoir-faire psychologiques**

à maîtriser (*voir tableau de synthèse en annexe*).

Tableau 1. Classification opérationnelle des CPS, structurée autour de deux phases de développement (1. Compréhension et acceptation 2. Régulation et accomplissement)

COMPÉTENCES COGNITIVES	COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES	COMPÉTENCES SOCIALES
PHASE 1 : Compréhension et acceptation		
(C1) Renforcer sa conscience de soi	**(E1) Renforcer sa conscience des émotions**	**(S1) Développer des relations constructives**
C1.1 Accroître sa connaissance de soi **C1.2** Savoir penser de façon critique	**E1.1** Comprendre les émotions	**S1.1** Communiquer de façon efficace et positive
C1.3 Connaître ses valeurs, ses besoins et ses buts personnels **C1.4** Prendre des décisions constructives		**S1.2** Communiquer de façon empathique
C1.5 S'auto-évaluer positivement	**E1.2** Identifier ses émotions	**S1.3** Développer des liens et des comportements prosociaux
C1.6 Renforcer sa pleine attention		
PHASE 2 : Régulation et accomplissement		
(C2) Renforcer sa maîtrise de soi et son accomplis-sement	**(E2) Réguler ses émotions et son stress**	**(S2) Résoudre des difficultés relationnelles**
C2.1 Atteindre ses buts personnels	**E2.1** Exprimer ses émotions de façon constructive	**S2.1** S'affirmer et résister à la pression sociale par l'assertivité et le refus
C2.2 Gérer ses impulsions	**E2.2** Réguler ses émotions (a) agréables (b) désagréables	
C2.3 Résoudre des problèmes de façon créative et efficace **C2.4** savoir demander de l'aide	**E2.3** Comprendre et gérer son stress	**S2.2** Résoudre les conflits de façon constructive

Un cadre d'intervention pour des actions CPS de qualité

Les interventions CPS peuvent être construites selon des démarches variées et poursuivre des finalités diverses. Afin de s'accorder sur les objectifs et soutenir la qualité des interventions, un cadre d'intervention et des critères de qualité sont proposés dans ce chapitre.

1. Un cadre d'intervention basé sur deux grandes orientations

Deux grandes orientations sont données pour développer et appliquer des interventions CPS de qualité dans le cadre de la stratégie CPS interministérielle :

1. Des interventions CPS dans une perspective de promotion de la santé et du bien-être (en concordance avec la Charte d'Ottawa) ;

2. Des interventions CPS fondées sur les données probantes (en lien avec le paradigme de l'*evidence based medecine - EBM*).

- **Des interventions CPS dans une perspective de promotion de la santé et du bien-être (en concordance avec la Charte d'Ottawa)**

En 1986, la première Conférence internationale pour la promotion de la santé qui a été organisée conjointement par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le ministère canadien de la Santé et du Bien-être social et l'Association canadienne de santé publique, a réuni à Ottawa (Canada) 212 délégués de 38 pays qui ont émis une charte pour l'action, visant la santé pour tous d'ici le début du XXIe siècle. Cette charte connue sous le nom de Charte d'Ottawa (1986) a été élaborée et adoptée pour promouvoir une nouvelle santé publique orientée vers la santé globale et positive. Ainsi « la promotion de la santé est le processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci. Cette démarche relève d'un concept définissant la "santé" comme la mesure dans laquelle un groupe ou un individu peut d'une part, réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins et, d'autre part, évoluer avec le milieu ou s'adapter à celui-ci. La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie ; il s'agit d'un concept positif mettant en valeur les ressources sociales et individuelles, ainsi que les capacités physiques. Ainsi, la promotion de la santé ne relève pas seulement du secteur sanitaire : elle dépasse les modes de vie sains pour viser le bien-être » [12].

Les CPS sont présentées dans cette charte, comme faisant partie d'une des cinq stratégies d'action de la promotion de la santé permettant de maintenir la santé globale positive. Ainsi, l'acquisition d'aptitudes individuelles, notamment l'amélioration des CPS se situe en complémentarité et en interdépendance avec les quatre autres axes stratégiques qui portent eux, sur la modification des facteurs socio-environnementaux (élaboration de politiques favorables à la santé, création d'environnements favorables à la santé, renforcement de l'action communautaire, réorientation des services de santé). En étroite interaction avec le développement d'environnements favorables et de milieux de vie soutenants, le renforcement des CPS à tous les âges de la vie, selon cette démarche de promotion de la santé, peut contribuer au développement individuel et social, augmenter la capacité de choix, l'autonomisation et le pouvoir d'agir (*empowerment*) des individus et améliorer ainsi l'état de santé et de bien-être des personnes et des populations [1].

- **Des interventions CPS fondées sur les données probantes (en lien avec le paradigme de l'EBM)**

Alors que les termes d'« interventions ou programmes probants » *(evidence based program*, en anglais) sont souvent utilisés de manière restrictive en référence à une intervention ou un programme dont l'efficacité a été validée par des recherches évaluatives expérimentales, une intervention qui s'inscrit dans le paradigme de l'EBM et qui utilise sa méthodologie nécessite d'intégrer trois types de connaissances :

1. Les connaissances scientifiques (ou données probantes) les plus pertinentes ;

2. Les connaissances expérientielles des professionnels (c'est-à-dire les savoirs et savoir-faire issus de l'expérience des professionnels) ;

3. Les connaissances expérientielles du public bénéficiaire (ou savoirs issus de l'expérience des personnes).

Ainsi, contrairement à la lecture limitative qui est souvent faite de l'EBM, les meilleures connaissances scientifiques disponibles ne représentent qu'une seule des trois sources de connaissances nécessaires à la pratique [1].

Deux grandes méthodes complémentaires pour développer et réaliser une intervention CPS fondée sur les données probantes peuvent ainsi être utilisées :

1. Transférer et utiliser un programme CPS probant déjà existant et dont l'efficacité a déjà été démontrée ;

2. Transférer et utiliser les connaissances scientifiques et expérientielles et construire une intervention CPS fondée sur les données probantes en lien étroit avec les pratiques professionnelles, les besoins du public et le contexte d'implantation [1].

Parmi les données scientifiques à mobiliser, les connaissances sur les interventions CPS efficaces et notamment les connaissances sur les facteurs communs aux interventions CPS efficaces représentent un élément essentiel pour développer des interventions CPS de qualité. Ainsi, sur la base de synthèses de littératures scientifiques, le référentiel de Santé publique France (2022) a permis de mettre en évidence plusieurs facteurs relatifs aux interventions CPS efficaces. À partir d'un regroupement opérationnel de ces facteurs associés à l'efficacité, plusieurs critères de qualité ont pu être formulés. Trois critères généraux distincts en lien avec les pratiques CPS, l'implantation du projet CPS et l'environnement éducatif ainsi que plusieurs critères et modalités opérationnels sont ainsi présentés ci-dessous.

Tableau 2. Critères de qualité des interventions CPS

Critères généraux	Critères opérationnels	Modalités pratiques
1. Pratiques CPS de qualité (structurées, fondées, intensives et de différentes natures)	**1.1 Les professionnels-intervenants CPS maîtrisent les CPS et les mettent en œuvre**	Les professionnels-intervenants CPS ont **de bonnes connaissances** (scientifiques et expérientielles) sur les CPS
		Les professionnels-intervenants CPS ont travaillé et **renforcé leurs propres CPS**
	1.2 Des activités CPS structurées et séquencées sont mises en œuvre	**Un ensemble d'activités CPS organisées et coordonnées** est mis en œuvre
		L'ensemble des principales CPS (cognitives, émotionnelles et sociales) sont travaillées selon un apprentissage progressif (qui commence le plus tôt possible)
		Les CPS travaillées sont clairement **explicitées aux participants** et **présentées en adéquation avec les connaissances scientifiques actuelles**
		Les activités CPS sont intensives et s'inscrivent dans la durée (ateliers d'environ une heure, plusieurs heures par an, pluriannuels, commençant dès la petite enfance)
		Les activités CPS s'appuient sur **des supports CPS** (guide d'intervention pour l'intervenant, livret pour le participant) fondées sur les connaissances scientifiques et expérientielles
	1.3 Des pratiques CPS informelles sont mises en œuvre	**Des activités CPS ritualisées** sont mises en œuvre
		Les activités éducatives ordinaires favorisent le développement des CPS
	1.4 Les pratiques CPS s'appuient sur une pédagogie active, positive et expérientielle	Les professionnels-intervenants CPS utilisent **une pédagogie active** (apprentissage par la participation active des personnes)
		Les professionnels-intervenants CPS utilisent **une pédagogie positive** (communication positive et efficace, valorisant les comportements et compétences des personnes)
		Les professionnels-intervenants CPS utilisent **une pédagogie** expérientielle (apprentissage par l'expérience : mise en situation, partage d'expérience, observation du vécu…)
2. Implantation d'intervention CPS de qualité	**2.1 Une formation de qualité est proposée aux professionnels-intervenants CPS**	Les formateurs CPS ont de bonnes connaissances (scientifiques et expérientielles) sur les CPS
		Les formateurs CPS ont travaillé et renforcé leurs propres CPS
		La formation permet aux intervenants CPS d'avoir **une bonne connaissance des CPS** (scientifiques et expérientielles)
		La formation permet aux intervenants CPS de **renforcer leurs propres CPS**
		La formation permet aux intervenants CPS de **réaliser des activités CPS structurées** et séquencées
		La formation donne **des supports fondés** sur les connaissances scientifiques et expérientielles (guide d'intervention et livret participant)
		La formation permet aux intervenants CPS de **réaliser des pratiques CPS informelles**
		La formation permet de mettre en œuvre **une pédagogie active, positive, expérientielle**
	2.2 Un accompagnement est proposé aux professionnels-intervenants CPS	**Les accompagnateurs CPS ont de bonnes connaissances (scientifiques et expérientielles) sur les CPS**
		Les accompagnateurs ont travaillé et renforcé leurs propres CPS
		Un suivi collectif est proposé aux professionnels-intervenants CPS (supervision, analyse de pratiques…)
		Un suivi individuel est proposé aux professionnels-intervenants CPS (entretien en présentiel, en distanciel…)
	2.3 Le projet CPS est porté collectivement	**Une « équipe projet CPS »** assure la gestion et la mise en œuvre du projet CPS
		La mise en œuvre du projet CPS est présentée dans **un manuel d'implantation projet CPS**
		Une équipe de plaidoyer CPS assure la valorisation et la sensibilisation du projet CPS
		La valorisation du projet CPS s'appuie sur **des supports de plaidoyer et d'information**
		L'ensemble des parties prenantes (professionnels CPS, professionnels, décideurs, parents, enfants et jeunes…) est associé au projet CPS
		Les personnes de l'équipe projet CPS, de l'équipe de plaidoyer et l'ensemble des parties prenantes ont renforcé leurs propres CPS

3. Environnement éducatif favorable au développement des CPS	**3.1 L'environnement social est favorable aux CPS**	**Les CPS des adultes en position d'éducation (enseignants, professionnels, parents…) sont renforcées** (par des formations, des accompagnements, des échanges de pratiques, et aux interventions expérientielles…)
		Les modalités relationnelles entre les personnes de la structure (adultes, jeunes, enfants) sont en consonance avec les CPS
		La gestion des conflits interpersonnels est en consonance avec les CPS
		Les modalités d'évaluation (adultes, jeunes, enfants) sont en consonance avec les CPS
		La sécurité psychologique (satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux) est assurée
	3.2 L'environnement physique est favorable aux CPS	**La sécurité physique** des personnes est assurée
		Les aménagements des espaces favorisent le développement des CPS
		Les aménagements du temps favorisent le développement des CPS

2. Critères de qualité en lien avec les professionnels et les pratiques CPS (critère général 1)

- **Renforcer les CPS des adultes en position d'éducation et développer des gestes professionnels soutenant les CPS (critère opérationnel 1.1)**

Développer les compétences psychosociales chez les adultes en position d'éduquer revêt plusieurs enjeux :

- Soutenir leur bien-être au travail car les métiers liés à l'éducation et l'enseignement sont particulièrement générateurs de stress [13] ;
- Favoriser leurs capacités à développer des relations interpersonnelles respectueuses notamment un climat relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance positif [14] ;
- Renforcer leur éthique relationnelle, comme condition de leur responsabilité et comme réponse à la prise en compte des besoins fondamentaux des jeunes [15, 16] ;
- Appuyer les conditions d'un développement professionnel (articulation du capital humain, social et décisionnaire) en faveur de nouvelles pratiques professionnelles en matière de CPS [17, 18].

Ce renforcement facilite l'installation de relations bienveillantes c'est-à-dire à la fois « une présence et une attention particulière aux autres et à leurs vulnérabilités » [19] et plus généralement le développement d'un cadre bienveillant nécessaire au développement des CPS des enfants et des jeunes. Ce cadre peut être défini comme un « ensemble d'attitudes physiques, morales, psychoaffectives et de comportements positifs et constants de respect, de bons soins, de marques de manifestations de confiance, d'encouragement et d'aide envers les personnes ou des groupes [20]. Renforcer les CPS chez les adultes participe au développement d'une posture bienveillante qui peut se définir selon trois dimensions [21] :

1) Une dimension cognitive : l'attitude de non-jugement, d'ouverture et d'acceptation d'autrui (dans le langage courant on parlerait aussi de tolérance et de respect) ;
2) Une dimension affective qui comprend l'empathie émotionnelle et compassionnelle, telle que définie par Decety et Jackson [22], c'est-à-dire qui concerne l'intention de prendre soin pour aboutir au mieux-être d'autrui ;
3) Une dimension comportementale qui concerne la garantie du cadre adapté aux besoins psychologiques fondamentaux du jeune/de l'élève.

La bienveillance se situe alors à l'interface de la posture de l'éducateur et des caractéristiques des activités éducatives tant dans leur planification que dans leur pratique. À partir du modèle de Bucheron [23], les gestes professionnels soutenant le développement d'un cadre et de relations bienveillantes propices aux CPS peuvent se traduire en matière de :

1) Maintien d'une certaine atmosphère (**climat relationnel** et attitude de l'éducateur) ;
2) **Pilotage** (aménagement du temps, de l'espace, du matériel en fonction des besoins du public et propices au développement des CPS) ;
3) **Tissage** (partir du « *déjà là* » du public et faire le lien avec d'autres activités / expériences / savoirs en matière de CPS des jeunes) ;
4) **Étayage** (empathie nécessaire à l'accompagnement du parcours d'apprentissage des CPS du public, impliquant des ajustements de la part du professionnel dans ses préoccupations et la transmission de *feed-back* soutenant les apprentissages).

Enfin, il est démontré que le développement d'un environnement scolaire en faveur de la bienveillance augmente la motivation et l'engagement scolaire, les aptitudes personnelles et interpersonnelles en plus de favoriser les comportements prosociaux, créer de l'enthousiasme, de l'émerveillement et un engagement accru [24].

N.B. : Les mots en vert correspondent à des notions marquantes

- **Privilégier des pédagogies soutenant le développement des CPS (critère opérationnel 1.4)**

Trois des facteurs associés à l'efficacité des interventions CPS décrites dans le référentiel [1] concernent les méthodes et stratégies éducatives. Compte tenu des caractéristiques des CPS et des interventions CPS efficaces, mobiliser des pédagogies actives et positives est particulièrement important pour développer les CPS des enfants et des jeunes.

La pédagogie active peut être définie comme « un ensemble dynamique de pratiques pédagogiques centrées sur les apprenants, lui permettant de faire évoluer ses connaissances et ses compétences existantes en interagissant (avec l'éducateur et ses pairs) sur un domaine, tout en posant un regard analytique, réflexif et critique » [25]. On peut alors parler de pédagogie de l'apprentissage actif.

Cela revient à dire que les apprenants développent leurs CPS par les échanges entre les éducateurs et leurs pairs mais aussi par la compréhension qu'ils développent de la situation vécue. Les situations d'apprentissages mobilisant des pédagogies actives impliquent quatre dimensions [25] :

1) **L'implication** qui se caractérise par le sens de l'activité (valeur de la tâche), le sentiment d'efficacité personnelle (confiance dans les capacités à réussir une activité), le pouvoir d'action (choix, questionnements, avis) ;
2) **La réflexion profonde** passe par le développement des capacités critiques et réflexives (activation cognitive : sens, liens connaissances antérieurs et expériences personnelles, regard critique) ;
3) **Les interactions** passent par le développement de la confiance en ses capacités afin d'être en mesure d'argumenter, le développement d'habiletés coopératives, la promotion des interactions, la réflexion critique, l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle et la structure du groupe ;
4) **La contextualisation** renvoie à deux éléments : les particularités des apprenants (le niveau de l'étudiant) et la nature de l'activité proposée (des activités d'apprentissages authentiques, le développement de *feed-back* soutenant).

Régulièrement, les pratiques professionnelles actives en matière de CPS sont référées à des mises en situation, l'apprenant est acteur et en interaction (observation chez moi et chez les autres), puis est accompagné dans un processus de conscientisation et de généralisation.

> *Par exemple : inspiré de l'apprentissage par projet où les élèves d'une école primaire sont mis en situation de développer un projet favorisant le développement de relations constructives dans la cour de récréation. Parmi les pratiques possibles on peut retrouver : recueil des ressentis et besoins des élèves dans la cour de récréation par les élèves, analyse conjointe des problématiques et élaboration de solutions, apprentissage de la technique du message clair utilisé en classe et par les élèves dans la cour de récréation pour gérer les conflits, coconstruction d'une maquette mettant en évidence les espaces et les fonctions de cour de récréation afin d'éviter les stéréotypes de genre, coconstruction des règles de vie dans ces espaces, expérimentation et analyse des ressentis avant et maintenant, réflexion sur la transposition dans les autres moments et espaces de vie scolaire (périscolaire, cantine, etc.).*

La pédagogie positive quant à elle s'efforce de « prendre en compte simultanément la qualité des apprentissages traditionnels et le bien-être des enfants » et peut se définir « comme l'étude des conditions et des processus qui contribuent à l'épanouissement et au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions » [26]. Cela se traduit par le développement d'activités qui soient bien calibrées – c'est-à-dire une correspondance adéquate entre les CPS devant être développées et les capacités des apprenants [26]. En outre, les pratiques pédagogiques positives mettent l'accent sur le développement des ressources des apprenants (modèle des forces selon Peterson et Seligman [26] (*voir CPS cognitive « s'auto-évaluer de façon positive »*).

<u>Par exemple :</u> Développer le message clair ou « message je » afin de favoriser une communication efficace est une illustration du renforcement des ressources de l'apprenant ; en effet cela implique de développer le vocabulaire de la communication, d'appréhender le fait que tout le monde communique différemment et que chacun reçoit différemment la communication de l'autre, de prendre conscience de sa façon de communiquer, ses forces et son impact, enfin l'utilisation de la méthode du « message je » pour régler des conflits en classe fera l'objet ensuite d'une transposition dans la gestion des relations dans la cour de récréation ce qui développera d'autant plus les ressources des apprenants par une utilisation plus fréquente.

Enfin, des pratiques positives poursuivent comme finalité l'autonomie, le sentiment de compétence et d'appartenance (modèle de Deci et Ryan [26]).

En guise de synthèse, des pratiques pédagogiques positives soutenant le développement des CPS renverraient à [26] :

1) Garantir une activité bien cadrée en prenant en compte l'équilibre entre le degré d'exigence et les capacités des apprenants ;
2) Favoriser le sentiment de compétence des apprenants ;
3) Connaître, valoriser et cultiver les forces des individus et du groupe ;
4) Favoriser l'autonomie, c'est-à-dire la possibilité de faire des choix et de se fixer des objectifs et des buts.

Les compétences psychosociales en qualité de compétences appellent à se développer en situation, en ce sens, elles sont communément référées à des **pratiques « expérientielles** ». Les pratiques pédagogiques à l'œuvre en matière de CPS doivent susciter le développement d'apprentissages expérientiels – ces derniers impliquent l'utilisation d'approches horizontales, l'apprenant est dans une position « active » car la « dimension sociale, l'interaction et les échanges entre les participants » en sont ses principales composantes [27]. Cette forme pédagogique sollicite les stratégies « d'ajustement de l'individu, mobilise ses ressources internes et réactive ses expériences passées dans un but d'adapter ses comportements à l'expérience actuelle » [27]. Il est alors nécessaire d'activer les processus réflexifs afin de permettre aux apprenants de passer d'un savoir expérientiel à des savoirs d'expérience (conscientiser l'expérience concrète, la transformer en connaissances susceptibles d'être transmises). Le modèle de Kolb [28, 29] est un des modèles théoriques susceptibles d'être mobilisé ; ce cycle montre l'importance de trois facteurs en jeu dans les apprentissages expérientiels : « l'expérience telle qu'elle est vécue subjectivement par la personne dans des situations singulières, la compréhension de cette situation et la construction de savoirs à partir de ce contexte » [30]. Nous retrouvons dans les composantes de l'apprentissage expérientiel, la résultante de pratiques pédagogiques et actives telles que définies plus haut ainsi que les caractéristiques des gestes professionnels (notamment ceux d'atmosphère, de tissage et d'étayage).

Ainsi, les apprentissages mis en jeu dans le développement des CPS impliquent que l'apprenant soit actif, bénéficie des interactions des professionnels et de ses pairs, mobilise ses ressources, soit accompagné dans les liens qu'il peut faire avec d'autres expériences, et soit placé dans une posture réflexive pour dégager les savoirs en jeu.

<u>Par exemple</u> : La technique du jeu de rôle qui s'attelle notamment à renforcer la capacité de maîtrise de soi mobilise ce processus à savoir l'expérimentation d'une situation, la compréhension des enjeux et des savoirs et une analyse réflexive sur la situation afin de transposer les savoirs en jeu.

- **Mettre en œuvre des activités CPS structurées et séquencées (critère opérationnel 1.2)**

Ces activités ont déjà fait l'objet d'une documentation étayée dans le référentiel de 2021. Nous reprenons ci-après les éléments clés. Les activités séquencées en matière de CPS doivent pouvoir correspondre à l'acronyme SAFE :

S – séquencée : ensemble d'activités CPS organisées et coordonnées ;
A – participation active des personnes ;
F – focalisée sur les CPS clés en fonction des besoins et du niveau de développement des personnes ;
E – explicite l'enjeu en termes d'apprentissage et de développement des CPS doit être explicitement présenté et expliqué aux personnes.

Les professionnels ayant en charge la réalisation de ces séquences ont bénéficié de formation/ accompagnement leur permettant d'avoir une maîtrise des CPS telle qu'actuellement définie ainsi que leurs mécanismes, mais également de développer une éthique relationnelle, un cadre bienveillant, des gestes professionnels adaptés, les pédagogies propices à leur développement. Les pratiques séquencées en matière de CPS prennent appui sur les connaissances scientifiques actuellement disponibles, par exemple : référentiel de Santé publique France 2022 ; kit empathie 2024 ; et/ou bien sur des programmes CPS probants. Elles doivent s'inscrire dans le temps ; minimum de 8 à 10 séances d'une durée d'environ une heure pour les enfants et deux heures pour les parents. En effet, il est admis que les interventions doivent présenter une durée de plus de vingt heures par an, s'étaler dans le temps, prendre leur essence très tôt (petite enfance) et se complexifier au cours du temps. Les supports mobilisés doivent être formalisés favorisant ainsi le tissage des apprentissages dans les milieux éducatifs et familiaux.

- **Mettre en œuvre des pratiques CPS informelles - activités ritualisées (critère opérationnel 1.3)**

Selon Marquié-Dubié [31], il est important de distinguer ce que l'on entend par « rite » des « rituels » : on peut distinguer la notion de « rites » (relevant du domaine religieux ou spirituel) de celle de « rituels » (relevant de la pratique sociale ou de l'interprétation individuelle) [32, 33]. Les rituels en milieu éducatif revêtent des fonctions de repérage (devenir élève), de socialisation (codes, valeurs), d'exploration (développement de ses capacités d'action) et de sécurisation (capacités) des apprenants [31]. En effet, il s'agit de permettre aux jeunes :

1) D'intérioriser des normes et règles sociales dont le rapport au temps [34] ;
2) De développer des interactions sociales et plus largement de la socialisation – repères culturels pour instaurer une circulation des échanges, entre individus et groupes [35] ;
3) De renforcer des enjeux identitaires [34].

Les rituels se doivent d'être plus que des routines et des simples habitudes afin de ne pas perdre leurs sens, on entrevoit ici la nécessité de les faire varier et d'y apporter des modifications en fonction des besoins des apprenants [36]. Enfin, il importe également que les rituels soient **focalisés** – une CPS visée principalement, **explicites** – la CPS visée principalement doit être explicitée aux apprenants, et se développer en référence au cadre d'intervention présenté ci-dessus.

> *Par exemple : un rituel du matin chez les plus jeunes (4 à 5 ans) portant sur l'identification des émotions peut débuter par une question simple orale « Comment tu te sens ce matin ? » la progression peut aller d'une couleur associée à une émotion, à une verbalisation des émotions ressenties (ce matin je me sens… parce que je ressens…), à une expression des émotions sur le visage notamment (visage des émotions ➔ émotions visibles à travers les yeux, la bouche, les joues, les sourcils…). En outre, ce rituel permet à l'élève d'intégrer le fait qu'à l'école les élèves sont autorisés et invités à exprimer leurs émotions ; cette expression participe d'un climat scolaire positif, enfin, cet apprentissage concourt à son émancipation en tant qu'individu et favorise les autres apprentissages.*

- **Mettre en œuvre des pratiques CPS informelles - activités éducatives ordinaires (critère opérationnel 1.3)**

Dans ce registre, il s'agit, dans des activités éducatives du quotidien, de sérier des objectifs de développement des CPS spécifiques et explicites. L'enjeu pour le professionnel est d'être F – focalisé et E – explicite au sein d'apprentissages du quotidien. Pour l'illustrer nous pouvons prendre la modalité du travail de groupe régulièrement utilisé dans les apprentissages, si ces derniers font l'objet d'attentions spécifiques, alors ils peuvent soutenir le développement des CPS. Les gestes professionnels particulièrement à l'œuvre sont liés au pilotage d'une part – proposer des aménagements spécifiques sur les plans didactiques, matériels, de l'espace, etc. et d'autre part, de tissage, afin de faire des liens entre des séances ou activités spécifiques consacrées aux CPS et celle qui va se dérouler. Les aménagements liés au travail de groupe pourront permettre aux apprenants de développer leur capacité d'écoute empathique, de communiquer efficacement, de développer des liens sociaux ou bien encore de développer des attitudes et comportements prosociaux. D'autres compétences peuvent être régulièrement convoquées dans les activités éducatives ordinaires quotidiennes sous réserve pour le professionnel de les conscientiser et de développer des pratiques adaptées.

3. Critères de qualité en lien avec l'environnement éducatif (critère général 3)

Développer des interventions professionnelles CPS efficaces implique d'agir au niveau de l'intervention elle-même, son implantation mais aussi au niveau de l'environnement au sein duquel elle prend place. Ainsi, un des facteurs d'efficacité des interventions CPS est la création d'un environnement où plusieurs éléments convergent en faveur de leur développement (Facteur complémentaire 6 - Santé Publique France, 2022). Dans ce domaine, le terme « environnement » n'indique pas uniquement l'ensemble des lieux physiques où les activités de tous les jours se déroulent. Il fait surtout référence à l'ensemble des personnes avec qui un individu entre en interaction quotidiennement et qui ont un impact sur son développement et sa qualité de vie. L'environnement d'un enfant, par exemple, est constitué du milieu familial, scolaire et social, ainsi que de tous les acteurs qui en font partie. Les pratiques en matière de CPS sont d'autant plus efficaces s'il n'y a pas de dissonance entre ces différents milieux [37]. Cela signifie que le cadre favorable au développement des CPS doit être assuré par tous les acteurs des différents milieux (scolaire, familial, etc.). Ces derniers doivent donc coopérer et s'accorder sur la cohérence éducative de leurs actions et postures [38].

Le développement de pratiques collectives en matière de CPS participe du développement d'une « culture CPS » dans les structures, d'autres stratégies y concourent, dans la logique des environnements promoteurs de santé [39]. Il s'agit notamment de l'ancrage explicite d'orientation en matière de CPS dans les politiques de la structure. En outre, son pilotage doit favoriser la participation de tous dans le recueil de besoins et la coconstruction de la stratégie en matière de CPS, valoriser et rendre lisible la contribution de chacun au développement des CPS et les coordonner dans une logique de curriculum, développer des espaces de concertation et d'échanges sur les pratiques CPS, soutenir des environnements « capacitant » en matière de CPS, notamment par le développement de formations pluricatégorielles, la mise à disposition de ressources et l'accompagnement en matière de CPS [40, 41]. Les aménagements des espaces et du temps participent du développement des CPS. Il peut s'agir, par exemple, de salles aménagées afin de conduire des cercles de paroles ou bien encore des jardins des émotions ou des bancs de l'amitié. Enfin, les collaborations avec les environnements proches ainsi que la mobilisation des partenaires contribuent au développement de cette culture CPS.

Compétence cognitive générale n° 1

RENFORCER
SA CONSCIENCE DE SOI

RENFORCER SA CONSCIENCE DE SOI (C1)

« **La conscience de soi** recouvre la reconnaissance et la compréhension de ses cognitions (pensées, croyances, valeurs…), ses émotions (sentiments, affects…) et ses volitions (désirs, besoins, aspirations, rêves…) ainsi que leurs liens avec les comportements. Cette compétence se développe en travaillant sur les représentations que l'on a de soi (appelé concept de soi ou image de soi), sur le jugement que l'on porte sur soi (appelé estime de soi) et sur la façon dont ceux-ci sont construits (influences, biais…). Elle passe aussi par la capacité à pouvoir porter pleinement son attention à son expérience présente (cognitive, émotionnelle…) et à l'accueillir avec bienveillance » [1].

Le renforcement de la conscience de soi est favorisé par la compréhension du fonctionnement du Soi psychologique, du rôle et des limites des représentations de soi et par le développement des capacités d'observation et d'analyse de soi. Cette CPS est aussi **nourrie par la capacité à accepter et accueillir** son expérience interne, ses valeurs et ses besoins pour pouvoir prendre des décisions constructives.

Cette première CPS cognitive générale (C1) regroupe 6 CPS cognitives spécifiques (présentées en 4 chapitres). **Le développement de chaque CPS spécifique s'appuie sur plusieurs savoirs et savoir-faire psychologiques :**

- **CPS cognitives spécifiques 1 et 2 : pour accroître sa connaissance de soi (C1.1) et savoir penser de façon critique (C1.2), les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques utiles sont :**
    1. Connaître les différentes dimensions du Soi psychologique (Soi externe, Image de Soi, Soi interne, Soi sujet) ;
    2. Connaître le rôle et les limites de l'Image de soi ;
    3. Questionner l'Image de soi pour penser de façon critique ;
    4. Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires.
    5. Observer et accueillir son Soi interne ;
- **CPS cognitives spécifiques 3 et 4 : pour connaître ses valeurs, ses besoins psychologiques et ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4), les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques utiles sont :**
    1. Connaître les buts personnels concordants ;
    2. Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants ;
    3. Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants.
- **CPS cognitive spécifique 5 : pour s'autoévaluer positivement (C1.5), les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques utiles sont :**
    1. Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences ;
    2. Développer une relation bienveillante et constructive avec soi.
- **CPS cognitive spécifique 6 : pour renforcer sa pleine attention - à soi (C1.6) les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques utiles sont :**
    1. Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente ;
    2. Observer et accueillir l'expérience sensible présente sans la juger ni la modifier ;
    3. Réaliser au quotidien des activités formelles et informelles de pleine attention.

Compétence cognitive spécifique n° 1 et 2

Accroître sa connaissance de soi (C1.1) et savoir penser de façon critique (C1.2)

Mieux se connaître permet de mieux se comprendre, s'accepter, se réguler et agir en accord avec soi-même. La connaissance de la dimension psychologique de soi facilite cette connaissance de soi.

Cette connaissance de soi implique de :
- **Connaître les grandes dimensions du Soi psychologique (Soi externe, Image de soi, Soi interne, Soi Sujet) ;**
- **Connaître le rôle et les limites de l'Image de soi ;**
- **Savoir questionner l'Image de soi pour penser de façon critique,**
- **Renforcer le Soi Sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires,**
- **Pouvoir observer et accueillir son Soi interne.**

1. Connaître les différentes dimensions du Soi psychologique *(voir figure C1.1 et C1.2)*

Le Soi psychologique comporte différentes dimensions ; certaines peuvent être conscientes et d'autres moins conscientes voire non conscientes. Ces différentes dimensions du Soi psychologique sont à la fois distinctes, tout en étant interreliées [4, 42-45]. De façon schématique, il est possible de mettre en évidence quatre grandes dimensions distinctes et interreliées du Soi psychologique :

- **Le Soi externe** regroupe tous les aspects de soi qui sont extérieurs et perceptibles par les autres (corps, comportements, communication, activités, possessions, rôles sociaux…).
  Ex. : « Je suis une femme de 41 ans, mesurant 1,68 cm, professeure des écoles, possédant une maison en région parisienne, mariée avec deux enfants, faisant partie d'une chorale, pratiquant la natation… »

- **L'Image de soi (appelée aussi Concept de soi)** renvoie à toutes les pensées, idées, jugements, représentations que l'on a sur soi.
  Ex : « Je pense que je suis une jeune femme, institutrice, qui aime les enfants, le sport et les voyages ; je ne me trouve pas assez mince et trop inquiète… »

- **Le Soi sujet (aussi appelé Soi agent, Soi acteur, Soi observateur)** fait référence à nos capacités cognitives (observer, percevoir, réfléchir, décider…) et comportementales (s'exprimer, bouger…) qui nous permettent d'agir de façon consciente et volontaire et de nous autoréguler. C'est la partie de soi-même qui nous permet d'être acteur et de poser des actions intentionnelles qu'elles soient de nature intrapsychique (ressentir, analyser…) ou comportementale (parler, marcher, danser…).

- **Le Soi interne (appelé aussi contenus du Soi ou contenus psychiques)** regroupe les cinq états psychiques (ou mentaux) à l'intérieur de soi qui sont perceptibles et conscientisables c'est-à-dire les **cognitions** (pensées, croyances, représentations, connaissances…), les **émotions** (sentiments, affects…), les **volitions** ou **conations** (besoins, envies, impulsions…), les **sensations corporelles**, les **impressions** globales et diffuses.
  Ex : « Dans ma classe, je me sens inquiète, je ressens des tensions dans le ventre, certains comportements me posent des questions ; je voudrais qu'il y ait des meilleures relations dans la classe ; aujourd'hui, durant l'atelier, je ressens de l'enthousiasme et de la joie. »

2. Connaître le rôle et les limites de l'Image de soi

L'Image ou concept de soi réfère à l'ensemble des représentations mentales que l'individu a de lui-même [4]. Ces représentations sont nombreuses et peuvent être regroupées par domaines de vie et d'activité (image du corps ou apparence physique ; compétences intellectuelles et scolaires, compétences et situation professionnelles, compétences physiques et sportives…). Ces représentations de soi constituent le socle de notre identité personnelle (mentale) et constituent un déterminant majeur de nos comportements. Elles sont étroitement dépendantes de notre identité culturelle et de nos rôles sociaux car elles sont construites en interaction avec notre environnement social.

- **Les représentations de soi (ou image de soi) sont des déterminants majeurs de nos comportements et de nos vies**

Sans en avoir toujours conscience, nous avons beaucoup d'idées, de pensées, de croyances, d'images et de jugements, sur nous-mêmes. Toutes ces représentations influencent grandement nos décisions, nos comportements, nos choix et nos expériences de la vie. En lien avec notre **besoin de cohérence et de confirmation de soi**[2], nombre de nos actions visent en effet à confirmer, maintenir et préserver notre vision de soi [4]. Parfois, c'est comme s'il n'y avait plus de différence entre soi et notre image de soi : on devient « la gentille », « le rigolo », « la rebelle », « le scientifique », « l'enseignant », « le chef », « le parent »… et on se comporte en fonction.

> *Par exemple : « si l'on pense être trop gros (se), on va décider d'acheter certains habits et pas d'autres, éviter certains endroits et certaines activités, passer du temps devant le miroir et sur la balance, étudier les aliments, suivre un régime alimentaire, penser à ce problème et chercher des solutions, discuter de ce problème avec des professionnels et avec ses proches, se sentir mal dans sa peau… Tous ces comportements, pensées, ressentis ont comme point de départ une représentation de soi : « je suis trop gros (se) ».*

En plus d'orienter nos comportements et notre vie, notre image de soi contient notre propre jugement de soi fondé sur l'**évaluation de soi (ou autoévaluation)** (*voir Compétence Cognitive C1.5*). Ce jugement de soi sur soi-même génère une certaine **estime de soi** qui se fait en comparant son image de soi à une norme, un standard (qui peut parfois prendre la forme d'une **image de soi idéale**) ou à autrui (comparaisons sociales). Cette norme, qui est une représentation à l'intérieur de soi, et a été construite socialement, nous pousse souvent à être très autocritique. Tout écart entre son « image de soi » et son « image de soi idéale » est source de tension et de malaise. Ces tensions peuvent générer des émotions désagréables et pousser à l'action.

> *Par exemple, si l'on se trouve « timide » et « pas assez courageux et dynamique » et que l'on pense que les personnes qui réussissent dans la vie sont « extraverties, entreprenantes et dynamiques » alors on va ressentir un malaise (dû à l'écart entre notre « image de soi » et notre « idéal de soi »). Ce malaise sera d'autant plus important lorsque l'on se trouve en présence de telles personnes que l'on juge « extraverties, entreprenantes et dynamiques ». Ce malaise va nous pousser à réagir de différentes façons possibles : se mettre encore plus en retrait (se dévaloriser, complexer…), réagir de façon agressive (critiquer, blesser, s'énerver…), essayer de se changer (travailler sur soi, apprendre, s'améliorer).*

Cette tendance à croire et à agir selon son « image de soi » et son « image de soi idéale » est généralisée. Elle est au cœur du fonctionnement humain, individuel et social. Nous avons tous tendance à répondre à notre image de soi et à nous juger selon notre image de soi idéale en oubliant qu'il ne s'agit que d'une représentation de nous-même et non de la réalité. On parle d'**identification** ou de **fusion cognitive** pour évoquer cette tendance à prendre ces images mentales de soi pour

[2] Voir la liste des besoins psychologiques au sein de la compétence cognitive (fiche C1.3).

une réalité factuelle (*voir ci-dessous*). On devient et on se comporte comme « l'étudiant brillant », « le jeune des banlieues », « la femme cool et branchée », « le jeune révolté », « l'intellectuel sachant », « le cadre dirigeant », etc… sans toujours nous rendre compte que ce sont ces images qui colorent et orientent notre vie (à l'image d'un filtre de couleur ou d'un programme d'ordinateur).

Parmi les représentations de soi, se trouve aussi **l'image de soi future** c'est-à-dire les concepts de **soi possibles** dans l'avenir ; « ce que l'on veut devenir (soit riche, soit mince…) et ce que l'on craint de devenir (soi chômeur, soi handicapé, soi gros, soi rejeté…) » [4]. Tout comme l'image de soi actuelle et l'image de soi idéalisée, l'image de soi future, qu'elle soit consciente ou non consciente, oriente nos comportements. Les « soi possibles » qu'ils soient recherchés ou bien craints représentent un levier d'action majeure. Ces images de soi futures nous poussent à agir, nous motivent pour aller de l'image de soi actuelle à l'image de soi désirée, opérant ainsi comme un but, une aspiration personnelle. Les concepts de soi possibles, futurs positifs (ou idéaux) sont donc un facteur motivationnel majeur [4] (*voir Compétence Cognitive C1.3 : connaître ses buts*).

- **Les représentations de soi (ou Image de soi) sont construites en interaction avec notre environnement social**

Même si les expériences vécues (agréables, désagréables…) influencent l'image de soi, celle-ci est largement dépendante de notre éducation (parents, famille, école…), de notre culture (pays, peuple, religion…), de notre environnement social (amis, profession, activités…) [44, 47]. Les représentations des autres et les *feed-back* que nous recevons (ce que disent de nous nos parents, nos amis, nos collègues…) sont assimilés et deviennent les nôtres. Ces représentations serviront alors à construire nos propres représentations de soi grâce au processus d'**internalisation** [4, 48]. *Ex. : « Si nos proches nous voient comme « beau et fort », nous nous construisons cette image de soi et nous comportons en fonction : assurance, séduction, évitement des situations et émotions qui nous mettent en faiblesse… ».*

Ce mécanisme psychologique majeur renvoie au fait que l'on a tendance, sans en avoir pleinement conscience, à transformer des modes de penser, d'évaluer et de se comporter qui sont à l'origine à l'extérieur de soi (au sein de l'environnement social), en modes de penser, d'évaluer et de se comporter qui sont internes à soi. Les représentations des autres sont ainsi internalisées ; elles deviennent nos propres représentations (de soi) qui vont ensuite guider nos propres comportements.

Deux raisons sont mises en avant pour expliquer ce processus d'internalisation [4]: **le besoin d'affiliation** c'est-à-dire le désir de développer des relations harmonieuses et d'être intégré au sein de son milieu social (famille, amis, enseignants, collègues, employeurs, groupes culturel et cultuel…), ce besoin, qui présent à tous les âges de la vie, serait particulièrement présent à l'adolescence [49] ; et **le besoin d'adaptation et de compétence,** c'est-à-dire la nécessité d'agir et d'interagir de façon efficace et en adéquation avec son environnement social (voir liste des besoins psychologiques, Compétence cognitive C1.3).

Ainsi les représentations de soi sont construites au contact de notre environnement social et proviennent de notre éducation. Notre « Image de soi » est donc grandement dépendante de notre « Soi externe » tel que perçu par notre entourage. On a tendance à se voir tel que nous pensons que les autres nous voient.

3. Questionner l'Image de soi et penser de façon critique

À l'image d'un programme d'ordinateur, nos représentations (en particulier nos représentations de soi), qu'elles soient conscientes ou non conscientes, déterminent une grande part de nos comportements. Sans nous en rendre compte, nous avons tendance à confondre nos idées avec les faits (que ce soient des phénomènes internes ou externes). Ce processus d'identification à ces représentations qui se produit sans que nous en soyons conscients est appelé **fusion cognitive**. « Nous interagissons avec nos pensées comme des représentations du monde interne mais aussi du monde extérieur, perdant le contact avec le contexte dans lequel nous sommes et les stimuli qu'il comprend. Quand nous fusionnons avec notre esprit nous formulons symboliquement des règles pour organiser nos comportements. Ces règles sont socialement inculquées. Le problème étant qu'elles sont à l'origine d'une perte de contact (avec les faits) » [44].

La plupart du temps, ce processus de fusion cognitive est automatique, non intentionnel et non conscient. C'est-à-dire que nous n'avons pas conscience des représentations (de soi) qui sont activées et qui sont à l'origine de nos comportements. Cependant, il est possible de reprendre le contrôle sur ce processus en utilisant un mécanisme appelé **défusion cognitive** [44, 50]. « La défusion est l'habileté à mettre en place une perspective psychologique différente, distanciée et plus nuancée, par rapport à ses expériences intérieures telles que le sont les pensées, les sentiments, les émotions, les images mentales » [44, 51]. La défusion permet ainsi de ne plus être identifié à ses représentations de soi et de ne plus considérer notre image de soi comme la réalité. « Les pensées ne sont pas des faits, ce ne sont que des pensées, même celles qui disent le contraire »[44, 51]. Cette prise de conscience sur la nature subjective des pensées permet de « clarifier la confusion que nous faisons entre des processus internes construits verbalement (nos pensées) et des situations concrètes du monde extérieur (les faits). Exemple « Je ne pourrai jamais réussir » peut être reformulé comme suit : « J'ai la pensée que je ne pourrai jamais réussir. » Cette reformulation permet une distanciation, elle met en lumière que la pensée est le produit de mon activité cérébrale et n'est pas forcément équivalente à la réalité » [44, 50].

Reconsidérées comme de « simples » croyances, de « simples » pensées, et non pas des faits établis, les représentations (de soi) peuvent ainsi être questionnées, de même que nos comportements qui leur sont associés. En nous appuyant sur ce mécanisme de défusion cognitive et en questionnant nos représentations, nous pouvons renforcer notre capacité à penser de façon critique.

Nous avons alors la possibilité et la liberté d'adhérer, ou non, à ces représentations (de soi) et de choisir, ou non, d'agir selon ces croyances (à propos de nous-mêmes). « Nous ne contrôlons pas les pensées qui surgissent sur notre écran mental, mais nous pouvons faire le choix d'y adhérer ou pas, de suivre leur recommandation ou de ne pas le faire » [50].

La fusion cognitive peut fonctionner avec l'ensemble de nos productions internes (ou Soi interne), ainsi avons-nous tendance, sans en avoir conscience, à nous identifier et à ne faire qu'un avec **la pensée**, **l'émotion** ou **le ressenti** qui nous habite : « La plupart du temps, nous fusionnons ce que nous ressentons avec qui nous sommes – comme le montrent les expressions « Je suis triste » ou « Je suis jaloux » – or cela nous empêche de laisser libre cours à ces émotions » [52].

Le mécanisme volontaire de **défusion** peut alors nous permettre d'apprendre « à faire la différence entre nous-mêmes et ce que nous ressentons, afin d'évoluer d'un « Je suis l'émotion », à un « Je ressens une émotion », **ainsi on transforme un « je suis triste » en un « je ressens de la**

tristesse » [52]. Il est ainsi possible de défusionner d'avec ses pensées, ses émotions et ses ressentis et d'observer ainsi son Soi interne par l'intermédiaire de son Soi sujet. Ce dernier, par l'observation, la réflexion et la prise de décision consciente, devient ainsi capable de choisir et générer des comportements conscients et volontaires qui sont réellement en accord avec soi-même.

4. Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires

Les capacités cognitives ou aptitudes mentales (qui relèvent du Soi sujet) s'articulent autour de quatre grandes fonctions [46] :

1. **Les fonctions réceptives** : la perception et l'attention permettent l'acquisition, le traitement, et l'intégration de l'information ;
2. **Les fonctions mnésiques** : la mémoire et l'apprentissage permettent le stockage et le rappel de l'information ;
3. **Les fonctions analytiques** : la pensée et le raisonnement permettent de (ré)organiser mentalement l'information, de faire des choix et de résoudre des problèmes ;
4. **Les fonctions expressives** à la base de toutes les actions (verbales et comportementales).

Nous proposons une représentation simplifiée de ces grandes fonctions cognitives associées au Soi sujet. Ainsi, nous pouvons distinguer de façon schématique quatre grandes capacités cognitives et comportementales qui, tout au long de ce référentiel, seront représentées avec l'acronyme **AADA** :

1) Capacité d'**A**ttention et d'observation de l'information présente ;
2) Capacité d'**A**nalyse à partir des informations présentes et des informations mémorisées (par les apprentissages et expériences) ;
3) Capacité de **D**écision (grâce aux informations présentes et mémorisées) ;
4) Capacité d'**A**ction verbale et/ou comportementale.

Ex : « J'ai observé et analysé les comportements des élèves puis j'ai décidé de réaliser un atelier sur la communication empathique. »

Le Soi sujet est la partie de nous-mêmes à partir de laquelle nous pouvons exercer une action volontaire et consciente. Le Soi sujet nous permet d'être acteur et de poser des actions intentionnelles qu'elles soient de nature intrapsychique (ressentir, réfléchir, décider…) ou comportementale (parler, écrire, chanter, courir…).

Ainsi, les capacités du Soi sujet sont particulièrement importantes ; elles sont au cœur du développement des CPS. En effet, c'est grâce au Soi sujet qu'il est possible de renforcer chaque CPS. Pour développer chacune des CPS, le Soi sujet joue un rôle essentiel. Selon la CPS à développer, le Soi sujet est mis à contribution de façon différente ; certaines capacités du Soi sujet sont alors plus ou moins mobilisées (*voir tableau ci-dessous).*

Tableau 3. C1.1 et C1.2 : Les principales capacités du Soi sujet qui sont à renforcer pour développer les CPS (du Tome I)

CPS	Capacités du Soi Sujet à renforcer	Autres dimensions du Soi impliquées
C1.1 : Accroître sa connaissance de soi *et* C1.2 : Savoir penser de façon critique	Capacité d'Attention et d'observation (**AADA**) Capacité d'Analyse (**AADA**)	Soi psychologique (dans son ensemble)
C1.3 : Connaître ses valeurs, ses besoins et ses buts personnels et C1.4 : Prendre des décisions constructives	Capacité d'Analyse (**AADA**)	Image de soi (images de soi possibles idéales et futures) Soi interne (besoins psychologiques)
C1.5 : S'auto-évaluer positivement	Capacité d'Analyse (**AADA**)	Image de soi (représentations positives)
C1.6 : Renforcer sa pleine attention	Capacité d'Attention et d'observation (**AADA**)	Soi interne (5 états psychiques)
E1.1 : Comprendre ses émotions	Capacité d'Analyse (**AADA**)	Soi interne (émotions)
E1.2 : Identifier ses émotions	Capacité d'Attention et d'observation (**AADA**)	Soi interne (émotions)
S1.1 : Communiquer de façon efficace et positive	Capacité d'Attention et d'observation (**AADA**) Capacité d'Analyse (**AADA**) Capacité de Décision (**AADA**) Capacité d'Action verbale (**AADA**)	Soi externe
S1.2 : Communiquer de façon empathique	Capacité d'Attention et d'observation (**AADA**) Capacité d'Analyse (**AADA**) Capacité de Décision (**AADA**) Capacité d'Action verbale (**AADA**)	Soi interne (de l'autre) Soi externe
S1.3 : Développer des liens et des comportements prosociaux	Capacité d'Attention et d'observation (**AADA**) Capacité d'Analyse (**AADA**) Capacité de Décision (**AADA**) Capacité d'Action verbale (**AADA**)	Soi interne Soi externe

Code couleur : bleu : CPS cognitives (C) ; rose : CPS émotionnelles (E) ; violet : CPS sociales (S)

5. Observer et accueillir son Soi interne

Le Soi interne regroupe tous les états qui sont produits à l'intérieur de soi et dont on peut faire l'expérience :

- Les productions du système cognitif appelées **cognitions** (idées, pensées, représentations, images, croyances, valeurs, rêves, jugements, souvenirs…) ;
- Les productions du système émotionnel et affectif appelées **émotions** (sentiments, affects, humeurs…) ;
- Les états produits par le corps appelés **sensations corporelles** ;
- Les états psychocorporels globaux et diffus appelés **impressions** ;
- Les productions psychocorporelles qui activent l'organisme et tendent à l'action appelées **volitions** ou **conations** (impulsions, envies, désirs, besoins[3]…).

Ces cinq **états internes** peuvent être rendus conscients en apprenant à les observer et à y prêter attention grâce au Soi sujet. Un mécanisme non conscient (et généralisé) vient pourtant régulièrement entraver cette conscientisation, l'« **évitement expérientiel** ». Ce dernier est défini comme la « tendance à vouloir éviter ou échapper à ses expériences privées (pensées, émotions, sensations (corporelles), souvenirs, envies) [53] en cherchant à modifier leur forme, leur fréquence, leur intensité, leur durée ou leur importance situationnelle même quand cela est futile ou interfère avec les actions valorisées » [46].

> *Ex. : Mon Soi interne peut contenir des émotions de colère et de peur, des sensations de malaise et de fatigue, des pensées du type « il faut que je réussisse », « il ne faut pas se laisser aller », « si je craque je suis nul » et des volitions du type (pas d'énergie pour me lever, pas d'énergie pour faire l'activité prévue) sans que mon Soi sujet ne perçoive consciemment ces émotions, sensations, pensées et volitions ; je continue alors à vaquer à mes occupations comme si de rien n'était.*

L'évitement expérientiel est culturellement appris et largement partagé. Il est aussi étroitement lié au processus de fusion cognitive [44]. En effet, notre tendance à nous identifier à ce que nous ressentons fait que lorsque nous fusionnons avec un état interne désagréable (une pensée désagréable, une émotion douloureuse, un ressenti de malaise ou une impulsion inconfortable), cela peut devenir difficile à supporter. Nous pouvons alors avoir tendance à repousser notre état interne et à nous couper de notre Soi interne [44]. « Face à ces stimuli internes aversifs, l'individu s'engage dans des conduites de contrôle : supprimer, maîtriser, résoudre la menace. Lorsque ce sont les événements privés qui acquièrent ces fonctions aversives (pensées, images, émotions sensations physiques) l'individu s'engage dans des tentatives de contrôle » [44]. Ces stratégies de contrôle des états internes sont coûteuses pour la personne même si elles peuvent sembler efficaces sur l'instant. « Le contrôle entraîne la rigidité des champs d'action de l'individu qui s'engage inlassablement dans des actes de contrôle et de lutte contre ces « symptômes ». Le temps, l'énergie et les fonctions cognitives ne sont plus disponibles pour d'autres tâches » [44]. L'évitement expérientiel génère un climat de tension et de lutte à l'intérieur de soi. Il est source de malaise, pas toujours identifié et souvent difficile à déchiffrer. S'il devient trop important, il génère une souffrance psychologique et peut conduire à des troubles psychiques. Les stratégies d'évitement et de contrôle (des états internes) peuvent être mises en œuvre par le système cognitif et/ou comportemental et prendre différentes formes. Au niveau cognitif, cela peut passer par la suppression de la pensée, la distraction ou la rumination. Au niveau comportemental, cela peut entraîner des comportements à risque, des comportements agressifs, des dysrégulations émotionnelles, l'utilisation de substances psychoactives, des comportements suicidaires [44]. Ce mécanisme d'évitement expérientiel semble aussi aboutir à un cercle vicieux ; en effet, « la littérature très vaste au sujet de l'évitement expérientiel a largement montré que la tentative de contrôle des événements privés conduit à une augmentation de ces mêmes événements » [44].

[3] Voir tableau des besoins psychologiques en annexe.

À l’opposé de l’évitement expérientiel, l’accueil ou **l’acceptation expérientielle**, est une attitude psychologique considérée comme plus constructive et bénéfique pour soi. Elle est définie comme « l’attitude volontaire et intentionnelle à entrer en contact avec son expérience privée, qu’elle soit considérée comme positive ou négative. L’individu accueille par choix de façon ouverte et bienveillante ses pensées, ses sensations physiques, ses émotions, ses sentiments et ses souvenirs quels qu'en soient les contenus. L’acceptation n’est pas une résignation ni de la passivité » [44]. Les productions du Soi interne sont ainsi acceptées et prises en considération par la personne grâce aux capacités du Soi sujet. L’individu devient alors capable de réfléchir et d’agir en toute connaissance de cause, en lien avec toute sa personne et en accord avec ses états internes.

Accroître sa connaissance de soi génère trois principaux effets bénéfiques :

- **Connaître les limites de l'Image de soi renforce le pouvoir d'agir (*empowerment*) :** en prenant conscience du lien entre nos représentations de soi et nos comportements, il est possible d'avoir du recul sur notre fonctionnement. Nous pouvons identifier les images mentales qui sont à l'origine de nos comportements et de nos expériences de vie. Après les avoir (re)connues, nous pouvons les interroger et les remettre en question ce qui développe notre capacité à penser de façon critique. Nous pourrons alors davantage choisir de les changer, de les ajuster et de les enrichir ce qui permettra d'accroître nos capacités à penser et à agir (*empowerment*).

- **Défusionner avec ses représentations et penser de façon critique renforce le pouvoir d'agir (*empowerment*)** : en nous différenciant de nos pensées et de nos représentations nous percevons comment celles-ci agissent sur nous et conditionnent nos comportements. En prenant conscience de cet automatisme, nous pouvons alors faire le choix d'observer et de questionner nos représentations ce qui favorise encore l'*empowerment*.

- **Accueillir son expérience interne (ou acceptation expérientielle) permet d'accroître sa créativité et son bien-être psychologique :** l'acceptation expérientielle permet d'accéder consciemment à nos productions internes (images, besoins, émotions…). En reconnaissant nos états internes (sans fusionner avec eux), il va ensuite être possible de mieux les réguler, de répondre à nos besoins psychologiques de façon ajustée (*voir tableau des besoins en C1.3*), de faire des choix éclairés et d'agir de façon intentionnelle, plus en accord avec soi-même. Diminuer l'évitement expérientiel et augmenter l'acceptation expérientielle permet d'accroître son bien-être psychologique et d'éviter un grand nombre de problématiques (conduites à risques, comportements violents, addictions…).

Le renforcement de la connaissance de soi s'appuie sur deux conditions :

- **Des capacités cognitives d'attention, d'observation et de réflexion (liées au Soi sujet) :** celles-ci dépendent, notamment, du développement neuropsychologique et de la pratique (via les apprentissages).

- **L'acceptation que son Soi psychologique est largement construit (et conditionné) par les autres :** le processus d'internalisation reste central dans la construction de l'image de soi et dans nos agissements au quotidien. C'est pourquoi notre identité est aussi dépendante de nos croyances et de nos interactions sociales. Ce mécanisme psychologique va pourtant à l'encontre d'une représentation sociale largement partagée (et internalisée) aujourd'hui dans notre société selon laquelle nous sommes libres et autonomes dans nos pensées, nos choix et nos actions [54]. Prendre conscience et accepter ce processus inné (qui montre toute l'importance de l'acquis) est une première étape essentielle pour réellement renforcer notre force de décision et notre pouvoir d'agir (*empowerment*) et ne pas se contenter d'une simple représentation (illusoire) de liberté.

Figure 2. C1.1. Représentation schématique des CPS et des quatre dimensions du Soi (Soi sujet, Soi interne, Soi externe, Image de soi, en rouge)

L'essentiel à retenir (C1.1 et C1.2)

Définition conceptuelle : « **La connaissance de soi s'appuie sur la compréhension de ses cognitions** (pensées, croyances, valeurs…), **ses émotions** (sentiments, affects…) et ses **volitions** (désirs, besoins, aspirations, rêves…) ainsi que leurs **liens avec les comportements**. Cela est rendu possible par une meilleure connaissance du fonctionnement du Soi et « un travail sur les représentations que l'on a de soi (appelé concept de soi ou image de soi), sur le jugement que l'on porte sur soi (appelé estime de soi) et sur la façon dont ceux-ci sont construits (influences, biais…) (…). Cette meilleure connaissance de soi suppose de renforcer sa capacité à penser de façon critique en comprenant l'influence de l'environnement social sur soi (sur sa façon de penser, de ressentir et d'agir) ainsi que les biais de perception et d'interprétation [3, 44]. Elle permet de mieux comprendre le processus de genèse des représentations (de soi) et le rôle des différentes influences sociales (familiales, amicales, éducatives, culturelles, religieuses…) afin de pouvoir ajuster au mieux son image de soi à ses propres perceptions et développer un rapport à soi bienveillant » (45).

Définition opérationnelle : Cinq savoirs et savoir-faire permettent d'accroître la connaissance de soi et de penser de façon critique

1. Connaître les différentes dimensions du Soi psychologique : le Soi externe (qui regroupe tous les aspects de soi qui sont extérieurs et perceptibles par les autres), l'image de soi (qui regroupe toutes les représentations que l'on a de soi et tous les jugements que l'on porte sur soi qui sont à la base de l'estime de soi), le Soi interne (qui renvoie aux expériences intérieures et regroupe les 5 états psychiques que sont les cognitions, les émotions, les sensations, les impressions et les volitions ou conations) et le Soi sujet (qui regroupe les capacités cognitives (percevoir, réfléchir, décider…) et comportementales (s'exprimer, bouger…) et qui permet d'accomplir des actions volontaires et de s'autoréguler).

2. Connaître le rôle et les limites de l'Image de soi : l'Image de soi est constituée de représentations ; ce n'est pas la réalité de ce que nous sommes. Ces représentations de soi influencent grandement nos comportements ; elles sont construites en interaction avec les autres et donc largement dépendantes de notre environnement social et culturel. Elles peuvent donc être modifiées.

3. Questionner l'Image de soi et penser de façon critique : en réduisant notre tendance à prendre nos idées pour des faits (mécanisme dénommé « fusion cognitive »), il devient plus facile de questionner et de remettre en question nos représentations de soi et du monde.

4. Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires : les capacités cognitives et comportementales du Soi sujet, représentées dans ce référentiel selon l'acronyme **AADA** (Attention/Analyse/Décision/Action), sont à la base de toutes les actions conscientes et volontaires ; elles jouent un rôle essentiel dans le développement des CPS ;

5. Observer et accueillir son Soi interne : en réduisant notre tendance à refuser ou modifier notre expérience intérieure (mécanisme dénommé « évitement expérientiel ») nous pouvons davantage percevoir nos états psychiques (cognitions, émotions, volitions/conations, sensations corporelles, impressions) (mécanisme dénommé « acceptation expérientielle ») et agir en fonction.

L'essentiel à retenir (C1.1 et C1.2 *suite*)

Principaux effets : **Accroître sa connaissance de soi et penser de façon critique permet de** :

- Renforcer son pouvoir d'agir (*empowerment*) : en prenant conscience que nos représentations de soi sont construites en interaction avec notre environnement social et qu'elles déterminent largement nos comportements, nous pouvons davantage les remettre en question. En nous différenciant de nos idées et représentations de soi par le mécanisme de défusion cognitive, nous pouvons alors les interroger et choisir de les changer, de les ajuster et de les enrichir ce qui permet d'accroître nos capacités à penser et à agir (*empowerment*).

- Mieux accueillir son expérience interne (ou acceptation expérientielle) et favoriser sa créativité et son bien-être psychologique : en reconnaissant ses états internes (sans fusionner avec eux), il est plus facile de les réguler, de répondre à ses besoins psychologiques de façon ajustée, de faire des choix éclairés et d'agir de façon intentionnelle, plus en accord avec soi-même. Diminuer l'évitement expérientiel et augmenter l'acceptation expérientielle permet d'accroître son bien-être psychologique et d'éviter un grand nombre de problématiques (conduites à risques, comportements violents, conduites addictives…).

Principales conditions : **Accroître la connaissance de soi et penser de façon critique s'appuie sur** :

- Des capacités cognitives d'attention, d'observation et de réflexion (liées au Soi sujet) : celles-ci dépendent, notamment, du développement neuropsychologique et de la pratique (via les apprentissages).

- L'acceptation que son Soi psychologique est largement construit (et conditionné) par les autres : le processus d'internalisation est central dans la construction de l'image de soi et dans nos agissements au quotidien. Ainsi notre identité est largement dépendante de nos interactions sociales. Ce processus inné (qui montre toute l'importance de l'acquis) va pourtant à l'encontre d'une représentation sociale largement partagée (et internalisée) aujourd'hui dans notre société selon laquelle nous sommes libres et autonomes dans nos pensées, nos choix et nos actions [12]. En prendre conscience et l'accepter est une étape incontournable pour renforcer notre force de décision et notre pouvoir d'agir (*empowerment*) et ne pas se contenter d'une simple représentation (illusoire) de liberté.

Exemples d'activités pour développer les CPS

C1.1 Accroître sa connaissance de soi et
C1.2 Savoir penser de façon critique

Défusion cognitive des pensées limitantes

(Extrait de Kotsou I, Farnier J, Shankland R, Mikolajczak M, Leys C., 2022[50])

Public : ☐ Enfants ; ☐ Jeunes ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Accroître sa connaissance de soi C1.1 et C1.2 savoir penser de façon critique
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☐ Mieux connaître les différentes dimensions du Soi psychologique
☒ Connaître le rôle et les limites des représentations de soi (Image de soi)
☒ Questionner ses représentations de soi (et renforcer son esprit critique)
☐ Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires
☐ Apprendre à observer et accueillir son expérience interne (Soi interne)
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe

« Une **pensée limitante** est une pensée qui empêche de générer des comportements adaptés au contexte. À l'inverse, une pensée **aidante** est une pensée qui facilite l'ajustement au contexte en fonction des objectifs de la personne ou de ce qui a du sens pour elle. L'intervenant peut donner des exemples de pensées qui peuvent se révéler limitantes pour certaines personnes ou dans certains contextes :

- *Les règles* : « Je dois toujours être gentil », le problème est de suivre cette règle lorsque la réponse la plus adéquate est de pouvoir exprimer nos besoins qui sont différents de ceux de la personne, de pouvoir dire non ou de fixer des limites.
- *Les croyances sur soi* : « Personne ne s'intéresse à moi », cette croyance peut amener à éviter de rencontrer de nouvelles personnes ou de cultiver de nouvelles relations.
- *Les pensées catastrophes* de type « Et si ? » : « Et s'il me quitte ? », « Et si j'ai un accident ? », elles peuvent être associées à des images mentales et générer de l'anxiété, de l'évitement ou des comportements de réassurance coûteux pour l'entourage.

L'intervenant propose aux participants d'identifier quatre pensées ou scénarios limitants qui reviennent le plus fréquemment et qui les empêchent de réaliser des activités ou des actions qui seraient importantes pour eux ». « Nos pensées influencent nos réactions émotionnelles et comportementales. Par conséquent, les écouter quand elles sont limitantes ou inadaptées peut se révéler problématique. Pourtant, notre cerveau aime que l'on écoute tout le temps ce qu'il nous raconte, c'est ce que l'on appelle la fusion cognitive. Dans cette pratique, nous allons expérimenter une autre manière de rentrer en contact avec nos pensées : **la défusion**. Il s'agit d'observer nos pensées comme des pensées, sans les prendre pour des vérités, et sans chercher à lutter contre elles non plus. »
« Mon top 4 de pensées ou de scénarios limitants (La pensée est une description verbale, alors qu'un scénario peut davantage apparaître sous la forme d'images mentales) :
1)……
2)……
3)……
4)……
Le fait de donner un petit surnom peut aider à défusionner avec la pensée sur le moment : « Ma pensée limitante numéro 1 vient d'apparaître » ou encore « Le dictateur intérieur vient de reprendre le micro » avec amusement ».

Le questionnaire de Proust

(Extrait des outils ScholaVie, ScholaVie - Les compétences psychosociales à l'école)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Accroître sa connaissance de soi C1.1 et C1.2 savoir penser de façon critique
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Mieux connaître les différentes dimensions du Soi psychologique
☐ Connaître le rôle et les limites des représentations de soi (Image de soi)
☒ Questionner ses représentations de soi (et renforcer son esprit critique)
☐ Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires
☐ Apprendre à observer et accueillir son expérience interne (Soi interne)
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : modèle à imprimer ci-dessous

Utilisation de l'outil

- **Imprimez** un questionnaire par élève, ou projetez le au tableau.
- Constituez des groupes de **4 élèves au maximum** et distribuez les questionnaires.
- Choisissez l'option qui vous convient en fonction du temps que vous souhaitez consacrer à l'activité :
  - 35min : les élèves **répondent dans l'ordre aux items du questionnaire chacun à leur tour** au sein de leur groupe.
  - 15min : demander aux élèves de **choisir 5 items et d'y répondre à tour de rôle**. Les élèves peuvent se mettre d'accord en groupe sur les 5 items auxquels ils souhaitent répondre, ou bien chaque personne du groupe répond aux 5 items de son choix.

Rétroaction

À la fin de l'activité, nous vous conseillons de prendre un temps avec vos élèves pour consolider le développement des compétences psychosociales travaillées et saisir le rôle qu'elles peuvent jouer à l'école et dans leurs apprentissages :

- **Phase 1 : proposez d'abord une auto-observation** - *Comment c'était pour vous de faire cette activité ? Qu'avez-vous appris sur vous ? Sur vos camarades ? Comment vous ressentez-vous maintenant ?*
- **Phase 2 : terminez en engageant une réflexion métacognitive** - *Comment les compétences développées grâce à cette activité peuvent vous être utiles pour mieux apprendre ? Comment pouvez-vous les mettre à profit à l'école et au sein de la classe ? Pourquoi sont-elles importantes selon vous ?*

Pour favoriser la **liberté pédagogique**, cet outil, comme tous les autres proposés par ScholaVie, peut-être **adapté selon les besoins et/ou co-construit avec les élèves** afin de les associer le plus possible et d'augmenter leur niveau d'engagement.

LE QUESTIONNAIRE DE PROUST

Un outil pour développer la connaissance de soi et des autres.

- Version élémentaire -

1. Ce que j'aime le plus à l'école
2. Ce que j'ai aimé apprendre
3. Un beau souvenir de l'année
4. Une de mes réussites
5. Une erreur qui m'a appris des choses
6. Une force que je me reconnais
7. Une force que les autres me reconnaissent
8. Une force que j'aimerais développer
9. Une activité qui m'apaise
10. Un héros qui m'inspire

SCHOLA
Outil proposé par Sch
Tous droits réservés -

LE QUESTIONNAIRE DE PROUST

Un outil pour développer la connaissance de soi et des autres.

- Version secondaire -

1. Ce qui me donne envie de me lever le matin
2. Ce pour quoi je suis reconnaissant
3. Ce que j'aime apprendre
4. Une émotion agréable que je ressens souvent
5. Une expérience positive récente
6. Une erreur qui m'a fait grandir
7. Ma plus belle réussite
8. Mon objectif de l'année
9. Ma citation préférée
10. Une activité qui me fait du bien
11. Une activité physique que j'aime pratiquer
12. Un film, une série ou une blague qui me fait rire
13. Une musique qui me donne de l'énergie
14. Les amis sur qui je peux compter
15. Ce que j'apprécie le plus chez mes amis
16. Un professeur passionnant
17. Une personne que j'ai envie de remercier
18. Une personne qui m'inspire
19. Ma façon d'aider les autres
20. Ce que j'apprécie le plus dans ma vie

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2022

Le domino humain

(Extrait du Cartable des compétences psychosociales de Promotion Santé Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Accroître sa connaissance de soi C1.1 et savoir pense de façon critique C1.2
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Mieux connaître les différentes dimensions du Soi psychologique
☐ Connaître le rôle et les limites des représentations de soi (image de soi)
☒ Questionner ses représentations de soi (et renforcer son esprit critique)
☐ Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires
☐ Apprendre à observer et d'accueillir son expérience interne (Soi interne)
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe

Expérimentation / Mise en situation

Consigne 1 : Etablir le lien avec le jeu de domino que les enfants peuvent déjà connaître ; de la même manière, il s'agit de constituer une ligne, en se plaçant à tour de rôle, à côté de quelqu'un avec qui nous pouvons avoir un point commun. Chacun représente alors un domino. Le jeu est terminé quand la chaîne est complète.
Chacun dira en regardant l'autre : « Je me place à côté de toi … (prénom), parce comme toi, j'ai… ou je suis… ou j'aime… »

Consigne 2 : Une fois, le domino réalisé, cette nouvelle consigne est proposée : « nous allons repartir dans l'autre sens et chacun va dire en se tournant vers son voisin :
« …(Prénom), tu t'es mis à côté de moi parce que comme moi tu… »

Variante

Domino des qualités : appropriation d'un travail réalisé sur les qualités, compétences…

Matériel

Espace nécessaire pour se mettre en cercle, bouger.

Prise de conscience / Analyse

Avez-vous aimé cette activité ?
Qu'en pensez-vous ?
Qu'avez-vous remarqué ?
Selon l'âge des participants et les objectifs, l'animateur pourra faire porter l'attention sur :

- les sentiments de cohésion, d'appartenance, d'existence au sein d'un groupe, de proximité physique ;
- les capacités utilisées : écoute, attention à l'autre, mémorisation ;
- les besoins satisfaits : plaisir, bouger, se déplacer, occuper l'espace…

Trois enfants et quatre triangles

(Extrait de Lamboy B, Shankland R. & Williamson M, 2021 [47]*)*

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Accroître sa connaissance de soi C1.1 et savoir penser de façon critique C1.2
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Mieux connaître les différentes dimensions du Soi psychologique
☐ Connaître le rôle et les limites des représentations de soi (image de soi)
☒ Questionner ses représentations de soi (et renforcer son esprit critique)
☐ Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires
☐ Apprendre à observer et d'accueillir son expérience interne (Soi interne)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : feuille des quatre triangles à imprimer ci-dessous

« Proposez aux enfants d'échanger en grand groupe : Demandez s'il leur est déjà arrivé de se sentir différents des autres. Qu'ont-ils ressenti dans ces situations ? Qu'est-ce qui était agréable ? Désagréable ? Soulignez (en vous appuyant sur les expériences des enfants) que lorsque nous nous sentons différents, nous avons parfois peur d'être rejetés par les autres.

- Puis, formez **des groupes de trois enfants** et distribuez à chaque enfant la feuille des « quatre triangles » (voir ci-dessous).
- Lisez la consigne ensemble. Indiquez que chaque triangle de la feuille est numéroté (1, 2 ou 3) et qu'il va représenter un enfant du trinôme. Les enfants choisissent un nombre et inscrivent leur nom à l'intérieur du triangle correspondant.
- Dans un premier temps, chaque enfant au sein de chaque trinôme va trouver et écrire une caractéristique qui le rend unique. *Par exemple, « l'enfant 1 » peut aimer jouer du violon, l'écrire si ni « l'enfant 2 » ni « l'enfant 3 » n'aiment ça.*
- Ensuite, invitez chaque trinôme à trouver, puis à écrire trois caractéristiques qui leur sont communes à tous les trois.
- À la fin de l'activité, proposez aux enfants de partager, avec la classe entière, les différences et similitudes qui ont été mises en évidence.

Pour aller plus loin :

- *Vous pouvez proposer de trouver une caractéristique qu'un enfant possède seul et qui le distingue alors de tous les autres.*
- *Inversement, vous pouvez proposer de trouver une caractéristique que tous les enfants possèdent ».*

Matériel : feuille des quatre triangles

Dans le triangle central, se trouve(nt) la ou les caractéristiques que vous avez en commun avec les autres membres de votre groupe. Dans les autres triangles, vous indiquez la ou les caractéristiques qui vous rendent chacun unique.

Le monde caché des émotions
Un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants

(Extrait de Annabelle Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou, 2024)

Public ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Accroître sa connaissance de soi C1.1 et savoir penser de façon critique C1.2
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Mieux connaître les différentes dimensions du Soi psychologique
☒ Connaître le rôle et les limites des représentations de soi (Image de soi)
☐ Questionner ses représentations de soi (et renforcer son esprit critique)
☒ Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires
☐ Apprendre à observer et d'accueillir son expérience interne (Soi interne)
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : Modèle de Blablatyrex ci-dessous

« Les chercheurs s'intéressent aujourd'hui à la fabrique des pensées, notre cerveau en fabrique continuellement, encore et encore ! Les pensées naissent de différentes façons, quand on réfléchit, quand on doit résoudre un problème, quand on fait un projet ou quand on pense à quelqu'un, toutes ces pensées sont volontaires et intentionnelles, c'est-à-dire que tu sais que tu es en train de penser à tel ou tel sujet.

Toutefois, il existe une autre catégorie de pensées, les pensées automatiques, qui s'enchaînent en cascade, qui t'échappent et qui sont hors de ton contrôle, des opinions, des jugements des doutes sur un tas de choses *« Il ne me trouve pas sympa », « Je suis nul, je ne vais pas réussir cette dictée », « C'est toujours comme cela que ça se passe »,* ces pensées tournent en boucle et font comme si nous avions un oiseau bavard sur notre épaule qui se mêle de tout, commente tout, critique et juge en permanence.

Ces pensées automatiques vont déclencher toute une avalanche d'émotions différentes qui vont à leur tour influencer nos réactions face à une situation. Souvent nous écoutons cet oiseau bavard et croyons qu'il dit la vérité et prenons ainsi ces pensées pour la réalité, alors on se sent triste, on a peur, tout ça à cause de cette voix intérieure qui juge et critique. Même si tu ne peux pas t'arrêter de penser, tu peux arrêter de croire tout ce que te dit ce perroquet bavard ! Les chercheurs lui ont même donné un nom à cet oiseau : le Blablatyrex.

À toi maintenant : *Que te dit ton Blablatyrex, à quoi ressemble-t-il ? Quelles sont ces pensées répétitives et négatives qui tournent en boucle comme « je ne vais pas y arriver c'est trop dur » ; ou encore « je ne suis pas assez bon, je suis nul ça va mal se passer, les autres sont meilleurs… »*

Activité 1 : mon Blablatyrex et moi

Distribuer la fiche activité, puis proposer aux enfants dans un premier temps de dessiner leur Blablatyrex, cet oiseau un peu trop bavard et critique qui représente toutes ces pensées automatiques et négatives, ne pas hésiter à ridiculiser cet oiseau pour diminuer son influence. Une fois le Blablatyrex dessiné, demander aux enfants d'écrire à l'intérieur de la première tête, les mots ou les phrases que l'oiseau répète.

Une fois les pensées listées, l'animateur va proposer aux enfants d'observer ces pensées en prenant de la distance, et en se posant les questions suivantes à la manière d'un détective :

- Quelles sont les preuves de cette pensée ?
- Est-ce qu'il y a d'autres explications possibles ?
- Comment je me sentirais si je pensais autrement ?

Expliquer aux enfants que les pensées ne sont que des pensées et ne sont pas la réalité, ces pensées négatives les éloignent parfois du moment présent et les empêchent de profiter et vivre des moments positifs parce qu'ils sont perdus dans leurs pensées.

Demander, aux enfants, d'écrire cette fois-ci les phrases et mots à l'extérieur de la tête, dans les nuages. Puis demander aux enfants ce qu'ils ressentent à présent, une fois que les pensées sont sorties de leur tête et qu'elles sont comme des nuages qui passent […].

Proposer aux enfants différentes métaphores permettant de prendre de la distance avec ses pensées comme observer le train des pensées qui passent et décider de rester sur le quai plutôt que de monter dedans et se laisser embarquer dans un voyage éprouvant. Ils peuvent s'imaginer aussi assis au bord d'une rivière sur laquelle flotte des petites feuilles, quand une pensée apparaît ils la laissent partir dans le flot de la rivière telle une petite feuille emportée par le courant ou encore imaginer un écran de cinéma à l'intérieur de leur tête et ils regardent le film de leurs pensées.

L'animateur conclut la pratique par un temps de partage en groupe. Il peut demander aux enfants comment ils ont vécu cette pratique. Quel est leur ressenti. Ce qu'ils ont appris et découvert à travers cette pratique ».

Matériel : Modèle de Blablatyrex à compléter

Exemples d'aménagements des espaces et d'activités du quotidien

(Proposé par Promotion santé Auvergne Rhône-Alpes – Soizic Brunet)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Accroître sa connaissance de soi C1.1 et savoir penser de façon critique C1.2
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Mieux connaître les différentes dimensions du Soi psychologique
☐ Connaître le rôle et les limites des représentations de soi (image de soi)
☒ Questionner ses représentations de soi (et renforcer son esprit critique)
☐ Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires
☒ Apprendre à observer et d'accueillir son expérience interne (Soi interne)
Modalités : ☐ En individuel ; ☐ En groupe

« Aménagements des espaces de transition, exemple lors de l'arrivée en classe, centre de loisir ou périscolaire (le matin, après la pause méridienne, le soir)

Un temps, comme un sas de transition, où les enfants et les jeunes, peuvent, en fonction de leurs besoins, envies, émotions, états, choisir une activité avant la mise en groupe et le démarrage des activités collectives. Proposer différents espaces, par exemple : espace de détente (s'allonger, se reposer, lire au calme), espace de jeux collectifs (jeux de société, de construction), espaces d'activités manuelles (dessin, bricolage), espace pour finir son déjeuner ou son goûter.

Ces aménagements contribuent à renforcer l'attention à ses besoins et son rythme dans les temps de transitions. L'aide de l'adulte est nécessaire pour poser le cadre de fonctionnement et la durée de ce temps. Parfois il faudra aussi aider certains enfants à identifier leur besoin. Construire avec le groupe les règles de ces espaces favorisera son fonctionnement.

Aménagements au restaurant scolaire, quelques exemples pour soutenir l'autonomie

Installation de zone type salade bar où les enfants peuvent selon leurs goûts et leur appétit choisir leur entrée. Cela permet de faire des choix : se rassurer avec ce que l'on connaît et ce que l'on aime, explorer des plats nouveaux. Ce sont des opportunités du quotidien pour renforcer le sentiment de compétence et d'autonomie en se servant soi-même. L'accompagnement des adultes et l'attention au matériel pour qu'il soit adapté à l'âge et aux capacités motrices des enfants sont nécessaires.

Globalement permettre aux enfants de participer, de se servir, de contribuer à la mise en place du service, nourrit leur besoin d'action, de participation et de compétence.

Activités régulières du quotidien

Lire des histoires pour enrichir progressivement le vocabulaire sur les sensations corporelles, les besoins, les émotions. Puis progressivement, les valeurs, les tempéraments, les influences… Réutiliser ce vocabulaire dans le quotidien, lors de situations vécues par les enfants ou les adultes.

Activités ponctuelles : nos origines sont diverses

Inviter les enfants (de la classe ou du centre de loisir) à représenter sous format de dessin, de réalisation artistique, les origines et spécificités de leur famille (régionales, nationales, langues, cuisines, habitudes…). Réaliser un patchwork du groupe, pour montrer sa diversité. Cette activité offre l'occasion de penser à ses origines, son identité. Elle permet aussi l'interconnaissance au sein du groupe ».

CV imaginaire

(Extrait du Programme Prodas, Planning Familial, www.prodas.fr)

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Accroître sa connaissance de soi C1.1 et savoir penser de façon critique C1.2
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Mieux connaître les différentes dimensions du soi
☐ Connaître le rôle et les limites des représentations de soi (image de soi)
☒ Questionner ses représentations de soi (et renforcer son esprit critique)
☐ Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires
☐ Apprendre à observer et d'accueillir son expérience interne (Soi interne)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : Feuille de papier

« Distribuer le matériel et proposer aux participants de réaliser leur **CV imaginaire** avec la consigne suivante : « Sur la première page un dessin de t-shirt avec, écrit dessus, un slogan qui vous correspond ou qui vous définit ; puis le film que vous auriez voulu réaliser ; un objet que vous aimez particulièrement ; la qualité que vous trouvez la plus importante chez quelqu'un ; la qualité que vous trouvez la plus importante chez vous ; vos activités loisirs ; un endroit où vous vous sentez bien ; le mot que vous préférez ; la couleur que vous préférez ; l'animal qui vous ressemble ; le pays que vous voudriez visiter… ».

L'animateur peut ajouter d'autres consignes ou rubrique et même demander au groupe de choisir les items qu'il aimerait voir apparaître en plus sur un CV, dès lors que ces nouvelles rubriques ne mettent mal à l'aise personne.

Une fois que les CV sont réalisés, proposer aux participants de poser leur CV sur une table et de circuler pour découvrir celui des autres. Demander ensuite aux personnes qui le souhaitent de se présenter en 4 ou 5 minutes à partir de leur CV et de choisir ce qui lui paraît le plus important pour illustrer sa personnalité ».

Compétences cognitives n° 3 et 4

Connaître ses valeurs, ses besoins et ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)

Les besoins comportementaux font partie des besoins psychologiques essentiels (*voir tableau des besoins psychologiques ci-dessous*). Ils poussent toute personne à bouger, s'exprimer, agir. Ils motivent chacun à apprendre pour pouvoir agir avec compétence et efficacité dans son environnement physique et social. Ils incitent à pouvoir créer et agir concrètement dans et sur le monde. Même si ces besoins psychologiques de mouvement, d'action et de réalisation sont partagés par tous, la façon dont chacun va mettre en œuvre ces besoins comportementaux est unique.

Choisir et atteindre des buts personnels et prendre des décisions constructives s'appuie sur une connaissance des buts concordants, des besoins psychologiques et de ses valeurs personnelles. Poursuivre des buts personnels concordants fondés sur les besoins psychologiques et sur ses valeurs personnelles permet également de faire des choix constructifs.

1. Connaître les buts personnels concordants

Les **buts personnels** sont des représentations mentales qui correspondent à l'ensemble des états et des situations qu'une personne souhaite atteindre [4]. *Ex. : « Avoir une moyenne générale de 15/20 ; obtenir un diplôme de professeur des écoles ; rencontrer l'homme ou la femme de sa vie ; partir dans un pays exotique… ».*

Les buts personnels sont directement associés à **l'image de soi future** qui elle-même est reliée à **l'image de soi idéale** et aux représentations de soi possibles. « Les **soi possibles** sont essentiellement des représentations mentales : attributs, caractéristiques, capacités, rôles sociaux… que le soi ne possède pas encore mais qu'il désire » [4]. Les soi possibles, et donc les buts qui leur sont associés, sont des facteurs motivationnels majeurs. En effet, l'écart entre la situation ou l'état actuel (le soi actuel) et la situation ou l'état désiré (le soi possible/idéal) nous pousse à agir et à atteindre nos buts [4]. Ainsi, de manière générale les personnes qui ont des buts sont plus performantes que celles qui n'en ont pas. « Les chercheurs désignent cette divergence entre le niveau présent d'accomplissement et le niveau idéal d'accomplissement par l'expression "écart-but-performance" » [4]. Ainsi, les personnes qui n'ont pas de représentations de soi possibles dans un domaine de leur vie, ont aussi moins de motivation et de capacité à agir dans ce domaine [4].

Les buts personnels sont ainsi des représentations cognitives élaborées et liées à notre image de soi future qui nous poussent à agir de façon intentionnelle et orientée vers une finalité définie. Ils se distinguent donc de simples **tendances à l'action** qui peuvent être définies comme des « tendances automatiques de l'organisme à se tenir prêt comportementalement lorsqu'une situation émotionnelle apparaît dans notre environnement » [46] et qui, si elles sont activées aboutissent à de « simples » comportements en réaction à l'environnement immédiat.

Les buts personnels sont souvent nombreux et peuvent donner lieu à différents objectifs quotidiens dans différents domaines. Ils peuvent être regroupés en « **aspirations personnelles** » ; ces dernières « représentent ce qu'un individu vise typiquement à accomplir dans son comportement quotidien et au cours de sa vie [57, 58]. Les aspirations personnelles ne sont pas des buts en soi, mais se présentent plutôt comme des dimensions superordonnées de soi, qui organisent et intègrent les buts nombreux et différents qu'une personne ambitionne d'atteindre » [4]; une seule aspiration

personnelle comprend généralement différents buts personnels et peut mener à de nombreux objectifs quotidiens différents.

> *Par exemple : j'ai comme aspiration personnelle « d'aider les personnes fragiles » pour cela je poursuis plusieurs buts : « devenir médecin », « obtenir mon diplôme », « avoir de bonnes notes », « m'impliquer dans une association caritative », « militer dans un parti politique » … ce qui me conduit à avoir de nombreux objectifs quotidiens : « bien réviser mes leçons », « préparer mes examens », « faire des heures de bénévolat », « participer aux réunions du parti »*

Deux grands types de buts personnels sont à distinguer : les **buts concordants** et les **buts discordants**. Les buts concordants (ou congruents au soi ou intrinsèques) proviennent des **aspirations personnelles** et authentiques. « Les buts concordants avec le soi reflètent les intérêts, besoins, valeurs et préférences du soi. Ce sont des buts qui sont perçus comme authentiques et en harmonie avec le soi »[4].

Ils sont à différencier des **buts discordants** (ou non congruents ou extrinsèques) qui eux sont issus de l'environnement social (parents, famille, milieux amical, social et professionnel, culture, société, religion…). Ils peuvent découler d'obligations sociales et/ou d'un désir (plus ou moins conscient) d'être félicité ou récompensé et ont été intégrés dans les représentations personnelles par l'intermédiaire du processus psychologique d'**internalisation** (voir compétence cognitive C1.1 et C1.2). « Les buts non concordants avec le soi sont ceux qui négligent les intérêts, besoins, valeurs et préférences du soi, et reflètent uniquement les obligations (et représentations) sociales et pressions externes ».

C'est ainsi que pour des raisons externes à l'individu (pression sociale, norme sociale, désirabilité sociale), de nombreuses personnes poursuivent, sans en avoir conscience, des buts qui ne sont pas les leurs et qui pourtant déterminent leurs comportements et orientent toute leur vie. Ces buts discordants qui ne sont pas en harmonie avec soi sont sources de conflits internes et de malaise.

Inversement la poursuite de buts concordants est source de bien-être et d'harmonie. Les travaux scientifiques ont montré que le bien-être dépendait davantage de la nature des buts poursuivis que de leur atteinte effective [4].

La « congruence des buts est importante car les buts congruents avec le soi permettent à la personne de puiser dans ses ressources personnelles pour dynamiser, diriger et maintenir la poursuite d'un but [59]. En effet, lorsqu'ils sont associés à un but, les intérêts personnels, les besoins psychologiques, la motivation intrinsèque, les valeurs internalisées, les préférences personnelles et les ressources motivationnelles internes en général alimentent et maintiennent une plus grande énergie, direction et persévérance » [4]. C'est ainsi que les buts concordants génèrent naturellement davantage de motivation autodéterminée (c'est-à-dire que l'individu a choisi librement d'agir parce qu'il y voit un intérêt personnel), de capacité d'action, d'effort et de performance [4]. La **motivation** joue un rôle clé dans l'exécution des comportements et l'accomplissement des actions. Elle est définie par Vallerand et Thill [60] comme « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Contrairement à la motivation non-autodéterminée et à l'amotivation, la motivation autodéterminée génère des forces internes de réalisation et de maintien du comportement [61]. La forme la plus autodéterminée de la motivation est la motivation intrinsèque. En effet, « un individu intrinsèquement motivé décide de s'investir délibérément dans une activité pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction que celle-ci lui procure » [62]. Les buts concordants, alignés sur les besoins psychologiques et les valeurs de la personne, génèrent donc une motivation intrinsèque, une capacité d'action plus importante et un processus de réalisation plus satisfaisant, dans le cadre d'une action engagée qui fait sens [4, 44, 62].

Figure 3. Buts concordants, motivation et action

2. Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants

Si la satisfaction des besoins physiologiques (la respiration, la faim, la soif, le sommeil, la sexualité…) est essentielle au bon fonctionnement et à la survie du corps, la satisfaction des besoins psychologiques est nécessaire au développement et au bien-être psychologique de la personne. Un besoin psychologique peut ainsi être défini comme renvoyant à « un nutriment psychologique essentiel à l'adaptation, à l'intégrité et à la croissance des individus » [48, 50]. Les besoins psychologiques sont inhérents à la personne et à son fonctionnement psychologique. Afin de maintenir son équilibre et son bien-être physique et psychologique, l'organisme humain (dans sa dimension physique et psychique) cherche ainsi naturellement à répondre à ses besoins intrinsèques et ce, dès le plus jeune âge [48, 50, 55]. « Avec ses besoins inhérents et ses intérêts, ses préférences, ses potentiels et ses capacités en voie d'émergence, le soi est prêt à grandir, à se développer et à se différencier » ; « Le soi se développe de manière active » [4]. Il n'est pas un simple destinataire passif ne faisant qu'internaliser les attentes et croyances de son environnement social (*voir compétences cognitives C1.1 et C1.2*) [4, 48]. « Le Soi ne se limite pas à une structure cognitive (concept de soi). Le soi possède une motivation intrinsèque qui lui donne une qualité d'agentivité [63] » [4], permettant à chacun de devenir pleinement acteur de sa vie. Ainsi, dès son plus jeune âge, la personne est naturellement portée par des processus dynamiques et motivationnels qui la poussent à agir et à se développer [4].

Les besoins psychologiques, essentiels à l'équilibre de la personne, sont à différencier des désirs et envies, même si dans le langage courant ces différents termes peuvent être utilisés de façon interchangeable [48].

> *Par exemple, alors qu'il s'agit davantage d'envies que de besoins psychologiques fondamentaux, un enfant peut dire qu'il a « besoin d'une tablette pour jouer à ses jeux vidéo » ; un adolescent qu'il a « besoin des dernières baskets de marque pour la rentrée scolaire » ; un parent qu'il a « besoin de prendre un petit verre de vin pour se détendre ».*

« Dans le langage courant, le terme "besoin" est utilisé en référence à des attributs ou des résultats spécifiques souhaités » [8]. Pourtant dans ces trois cas, les termes d'envies et de désirs seraient plus adaptés. Alors que la satisfaction de ces derniers peut aussi générer sur l'instant un certain bien-être, leur non-satisfaction ne remet pas en cause l'équilibre psychologique de la personne, comme peut le faire la non-satisfaction des besoins psychologiques. Contrairement aux désirs et envies, la satisfaction des besoins psychologiques est « indispensable au bien-être des individus » [48]. Certains objets ou activités peuvent être fortement désirés sans être pourtant essentiels pour maintenir l'équilibre et le bien-être de la personne.

La liste des besoins psychologiques n'est pas arrêtée. Depuis plus de soixante-dix ans, de nombreux psychologues ont proposé des inventaires de besoins psychologiques qui se recoupent partiellement tels que Maslow (1943, 1954, 1962), Max-Neef *et al.* (1992) ; Deci et Ryan (2002) ; Reiss (2008) [48, 50, 55, 64-69].

En nous appuyant sur les principales listes des besoins psychologiques et en les articulant avec la représentation schématique des CPS et du Soi (voir *figure C1.1 et C1.2*), il est possible d'identifier et de classer les 12 principaux besoins psychologiques [4, 24, 46, 50, 52, 55, 70-73].

Tableau 4. C1.3 : Les 12 principaux besoins psychologiques regroupés selon les différents constituants du Soi psychologique (cognitif, affectif/relationnel, comportemental, psychocorporel)

Besoins cognitifs	**Besoin de découverte (ou de curiosité)** : explorer, découvrir et apprendre de nouvelles choses sur soi et le monde. **Besoin de cohérence (ou de compréhension)** : comprendre et rendre intelligible (ordonné, rationnel, juste et stable) le monde et soi-même. **Besoin de transcendance (ou spirituel)** : savoir que la vie a un sens et se sentir relié et porté par quelque chose de positif plus grand que soi.
Besoins affectifs et relationnels	**Besoin d'amour (ou d'affection)** : aimer, être et se sentir aimé ; recevoir et donner de l'attention et de l'affection. **Besoin d'affiliation sociale (ou d'appartenance)** : avoir des relations harmonieuses avec les autres ; être et se sentir relié, accepté et intégré dans son milieu social. **Besoin de reconnaissance (ou de confirmation de soi ou d'estime de soi)** : être et se sentir valorisé, reconnu, considéré, respecté par les autres.
Besoins comportementaux	**Besoin de liberté (ou d'autonomie)** : pouvoir bouger, s'exprimer et agir librement. **Besoin de compétence (ou d'adaptation) :** pouvoir agir avec aisance et efficacité dans son environnement physique et social. **Besoin de réalisation (ou d'accomplissement ou de créativité)** : pouvoir créer et agir concrètement dans et sur le monde.
Besoins psychocorporels	**Besoin de subsistance (ou besoin de sécurité)** : assurer la survie, le maintien et la protection de son organisme physique et psychologique (comme de celui de ses proches). **Besoin de stimulation :** être dynamisé au niveau physique, sensoriel, mental et intellectuel par l'interaction avec son environnement physique et social. **Besoin de repos (ou de calme)** : permettre à son organisme de récupérer physiquement, émotionnellement et mentalement (après des activités et des efforts).

Notre bien-être et notre équilibre psychologique sont largement dépendants de la satisfaction de ces différents besoins psychologiques. Cependant, il n'est pas simple de pouvoir reconnaître l'ensemble de ces besoins, et encore moins d'y répondre de façon optimale.

Certains besoins peuvent être survalorisés, au détriment des autres [50].

> *Par exemple : je peux persévérer dans une activité que je maîtrise et dans laquelle je suis reconnu (et satisfaire mon besoin de compétence et mon besoin de reconnaissance), même si je ressens une certaine lassitude et que je n'apprends plus rien (besoin de découverte non satisfait).*

D'autres besoins psychologiques peuvent être (totalement) ignorés voire occultés par d'autres.

> *Par exemple : je peux agir et réaliser de nombreuses choses et rechercher des activités et des environnements stimulants (et satisfaire mes besoins de réalisation et de stimulation), sans jamais m'arrêter et prendre du temps pour moi (et oublier ainsi mon besoin de repos).*

Les besoins psychologiques peuvent être en opposition et créer un état de **dissonance cognitive**[4] à l'intérieur de soi.

> *Par exemple : je peux avoir besoin de cohérence et de sens, avoir besoin de croire en un monde apaisé et équitable, alors que j'évolue dans un groupe social violent et injuste, et que pour répondre à mon besoin d'affiliation à ce groupe, je vais devoir me conformer à son mode de fonctionnement.*

[4] **Dissonance cognitive** : « état de tension inconfortable ressenti lorsque les pensées, les croyances, les émotions, les comportements ou les attitudes d'une personne entrent en contradiction l'une avec l'autre ». (Nandrino in Luminet, 2021, p. 348).

Plusieurs besoins psychologiques peuvent être dépendants les uns des autres et s'opposer à d'autres besoins, générant alors des conflits à l'intérieur de soi. Ainsi, dès les premiers jours de vie, le nouveau-né, par son état de dépendance à l'autre, voit son besoin de subsistance (assurer sa survie et sa protection) être relié et confondu avec son besoin d'affiliation sociale (avoir des relations harmonieuses et se sentir intégré à son environnement social). Ces deux besoins imbriqués représentent ainsi un facteur déterminant du processus d'internalisation et de construction de l'image de soi (*voir compétences cognitives C1.1 et C1.2*). En cherchant à satisfaire son besoin de subsistance et son besoin d'affiliation, le bébé puis l'enfant internalisent les croyances, valeurs, règles et préoccupations de leur environnement social et de la société, répondant de façon indirecte à leur besoin de cohérence [4]. Ainsi, « le besoin d'affiliation maintient l'individu proche des préoccupations et régulations sociétales (…). Des conditions environnementales contrôlantes, conflictuelles, mènent le soi à ignorer les besoins et préférences innés et à l'inverse, développent une structure du soi autour de l'objectif de validation externe. Exemple : choisir une carrière en fonction de la richesse financière, du prestige ou du pouvoir social plutôt qu'une carrière qui est plus conforme à ses intérêts intrinsèques, à ses préférences et besoins psychologiques » [4].

Par ces situations de « rivalité » et d'opposition entre les besoins, en lien avec l'environnement social et psychologique de la personne, certains besoins psychologiques (pourtant essentiels) peuvent ainsi ne pas être satisfaits voire être frustrés.

La distinction entre la **non-satisfaction d'un besoin** et la **frustration d'un besoin** est importante. La frustration « implique une menace active des besoins psychologiques (plutôt qu'une simple absence de satisfaction des besoins) » [48]. Ainsi, si la frustration d'un besoin implique, de fait, la non-satisfaction d'un besoin l'inverse n'est pas vrai ; « l'absence de satisfaction des besoins n'implique pas nécessairement la présence d'une frustration de besoin » [48]. Des études empiriques ont confirmé que les effets délétères étaient plus importants dans une situation de frustration de besoin [48].

> *Par exemple : un enfant peut ne pas être valorisé par ses proches (besoin de reconnaissance non satisfait) sans pour autant être critiqué (voire humilié) de façon active et significative par ses proches (besoin de reconnaissance frustré).*

Confrontées à des situations de frustration de ses besoins, les personnes peuvent avoir recours à différents comportements et stratégies de compensation pour y faire face [48] :

- Avoir recours à des schémas de comportements rigides ;
  - *Par exemple : par peur d'être critiquée - et pour faire face à son besoin de reconnaissance frustré - une personne peut se mettre à travailler tous les jours de façon intense sans jamais prendre de repos*.
- Développer des comportements oppositionnels et faire le contraire de ce qui est demandé ;
  - *Par exemple : ne plus travailler du tout, répondre de façon insolente, ou ne plus répondre du tout* ;
- Trouver et poursuivre « des substituts de besoins » tels que la recherche de la popularité, la reconnaissance sociale, la volonté d'avoir un corps parfait, le surinvestissement dans les biens matériels ou l'activité professionnelle … [48].

3. Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants

Tout comme les besoins psychologiques, **les valeurs personnelles** représentent un des fondements des buts concordants. Ces deux notions sont proches mais doivent cependant être distinguées. « Les deux recouvrent l'idée de quelque chose de précieux et d'important pour une personne. Les besoins s'ancrent davantage dans une expérience corporelle alors que les valeurs renvoient davantage à un idéal mentalisé et symbolique. Les valeurs ne se limitent pas uniquement aux valeurs morales, mais englobent tout ce qui peut être valorisé symboliquement par l'individu » [50]. Ainsi, « Les valeurs ont été définies comme des directions de vie verbalement construites, globales, désirées et librement choisies [74] (…). « Les valeurs constituent les boussoles (…). Ces points de repère vont former des balises et constituer un contre-balancement stable aux pensées et aux émotions toujours changeantes. Elles seront un phare éclairant la possible route à suivre dans le placement des actions valorisées » [44].

Contrairement aux besoins psychologiques, les valeurs ne sont pas directement associées à un ressenti émotionnel et à une expérience sensible perceptibles sur l'instant. Ainsi, même si les valeurs personnelles peuvent avoir une résonance émotionnelle et expérientielle, elles ne sont pas une composante naturelle de l'organisme mais proviennent d'une élaboration mentale et d'un choix individuel et collectif [46, 50].

En effet, certaines valeurs peuvent être portées collectivement (par exemple : la justice, la vérité, l'honnêteté, l'intégrité, la solidarité, l'équité, l'altruisme…). Mais, il est important qu'elles soient choisies individuellement afin qu'elles puissent motiver l'individu de manière autodéterminée, devenir opérantes et pratiquées par les personnes au travers de **buts concordants** et d'**actions engagées**. « Les valeurs sont des choix, non déterminées par autrui et spécifiques à chacun. Les valeurs sont l'essence à incarner afin de se diriger vers la vie à laquelle on aspire. Les valeurs sont des stimuli verbaux pour l'être humain » [44]. Les valeurs personnelles, choisies par l'individu, le motivent de manière autodéterminée et lui permettent de le guider dans ses choix et ses actions. Elles confèrent du sens et de la cohérence à sa vie [44]. Elles entrent ainsi en concordance et soutiennent les besoins de cohérence, de transcendance et de réalisation (voir besoins psychologiques ci-dessus).

En ce qui concerne **les valeurs collectives**, il est possible d'en distinguer plusieurs types [75, 76] tels que :

- **Les valeurs morales ou éthiques** qui renvoient aux notions de justice, d'équité et au sens de ce qui est considéré comme « bien » (versus ce qui est considéré comme « mal ») ; elles sont en lien avec un ordre (supérieur ou spirituel) et l'adoption de comportements appropriés et favorables au bien commun ;
- **Les valeurs civiques** qui sont en lien avec le respect de l'environnement social et naturel, et avec une participation productive et responsable à la vie de la communauté ;
- **Les valeurs de réalisation** qui sont en lien avec la réussite, la capacité à accomplir des actions, à agir efficacement et à atteindre ses buts ; elles permettent de travailler dur et de pouvoir différer les plaisirs immédiats.

Ainsi « les valeurs ne se limitent pas uniquement aux valeurs morales, mais englobent tout ce qui peut être valorisé symboliquement par l'individu » [50]. **Les valeurs individuelles** sont celles qui sont adoptées par l'individu. Elles peuvent être conscientes ou pas et choisies de façon volontaire ou non. Comme pour les besoins psychologiques, les valeurs individuelles peuvent entrer en conflit à l'intérieur de soi.

> *Par exemple : je peux avoir personnellement des valeurs individuelles de solidarité, d'altruisme et de justice sociale mais évoluer dans un environnement où les valeurs de domination, de force et de réussite individuelle au détriment d'autrui sont mises en avant ; mes valeurs individuelles peuvent alors entrer en conflit en moi avec ces valeurs collectives qui sont devenues miennes au fil du temps et des interactions sociales.*

Faire des choix constructifs et concordants avec ses valeurs et ses besoins psychologiques génère deux principaux effets bénéfiques :

- **L'augmentation de sa motivation et de sa capacité de réalisation.** La poursuite de buts discordants s'inscrit dans un contexte de pression et de « devoir » ; elle est source d'anxiété. À l'inverse, les buts concordants sont construits et choisis sur la base des valeurs et besoins psychologiques de la personne. Ils génèrent donc une motivation autodéterminée voire intrinsèque qui produit une satisfaction spontanée dans l'action ; ils s'inscrivent « dans un contexte d'affect positif » et de « vouloir » [4].
- **Une plus grande capacité à répondre à ses besoins psychologiques et à incarner ses valeurs :** la connaissance de ses buts personnels concordants est la première étape pour pouvoir atteindre ces buts, satisfaire ses besoins psychologiques et incarner ses valeurs. Au même titre qu'il est nécessaire de satisfaire les besoins physiologiques pour maintenir l'équilibre, le bien-être et le développement du corps, la satisfaction des besoins psychologiques de la personne est essentielle pour assurer le bien-être et l'équilibre psychologique (émotionnel, cognitif, relationnel, comportemental). « Inversement, la privation ou la frustration de ces besoins diminuent l'épanouissement et augmentent le risque de mal-être et de psychopathologie » [8]. La satisfaction ou la frustration des besoins psychologiques ont donc un impact sur l'état de bien-être/mal-être, l'estime de soi, les problèmes de comportements et les habitudes de vie favorables à la santé [48, 77].

Faire des choix constructifs et concordants avec ses valeurs et ses besoins psychologiques s'appuie sur deux conditions :

- **Des interactions sociales de qualité durant l'enfance** : durant les premières années de vie, pour que ses besoins physiques et psychologiques fondamentaux soient satisfaits, le jeune enfant est totalement dépendant des adultes qui s'occupent de lui (figures d'attachement parentales et professionnelles). Si ses besoins ne sont pas satisfaits, des déséquilibres s'installent tant au niveau du vécu de l'enfant (émotions désagréables, sentiment d'insécurité et de malaise) qu'au niveau des réactions émotionnelles et des comportements de l'enfant. Inversement, si les adultes apportent régulièrement une réponse satisfaisante à ses besoins, son état intérieur et ses réactions émotionnelles et comportementales face aux manques demeurent équilibrés ; progressivement, il va pouvoir apprendre à répondre de façon optimale à ses propres besoins et à se fixer des buts personnels concordants.
- **Des milieux de vie et des adultes répondant aux besoins psychologiques et incarnant des valeurs morales et civiques favorisant le développement des enfants :** la façon dont les adultes en position d'éducation répondent aux besoins psychologiques des enfants et à leurs propres besoins, ainsi que les valeurs morales et civiques dont ils font preuve, impactent la manière dont les enfants vont pouvoir satisfaire leurs propres besoins psychologiques et leurs valeurs personnelles. Il est ainsi essentiel de prendre en compte la manière dont les milieux éducatifs (établissements scolaires, centres de loisir, centres socio-éducatifs…) et les milieux de travail (dans lesquels exercent les adultes) prennent en compte les besoins psychologiques de chacun, ainsi que des valeurs morales et civiques. Il est important que les adultes (en position d'éducation) puissent mettre en œuvre leurs buts concordants fondés sur leurs valeurs et leurs besoins psychologiques afin que les enfants et les jeunes puissent faire de même. Les résultats de recherche soulignent qu'il est possible de former les adultes (en position d'éducation) à répondre davantage à leurs besoins psychologiques (8). Contrairement à certains *a priori* culturels, il est important de partir de soi et de répondre à ses propres besoins psychologiques afin d'être en capacité de satisfaire les besoins psychologiques des enfants et de pouvoir les accompagner au mieux dans l'accomplissement de leurs propres buts concordants. « Dès notre plus jeune âge, lorsque nous apprenons le langage, on nous explique qu'il n'est pas moral de penser à soi (ce qui inclut avoir de la compassion envers soi-même). Au contraire, sur la durée, nous serons plus en mesure d'aider et de participer, d'être gentils et généreux avec les autres, si nous prêtons également attention à nos besoins » [52].

L'essentiel à retenir (C1.3 et C1.4)

Définition conceptuelle : **Avoir conscience de soi** implique de mieux connaître **ses buts et ses valeurs** [1]. « **La capacité à faire des choix** responsables est renforcée par la capacité à identifier les buts qui sont importants pour soi et de pouvoir les évaluer au regard des normes sociales, de la sécurité, de l'éthique et de leur faisabilité » [1].

Définition opérationnelle : **Trois principaux savoirs et savoir-faire psychologiques renforcent la connaissance de ses valeurs personnelles, ses besoins psychologiques et ses buts personnels et soutiennent la prise de décisions constructives :**

1. Connaître les buts personnels concordants

Contrairement aux buts discordants construits en interaction avec l'environnement social, les buts concordants sont fondés sur les aspirations authentiques de la personne. En harmonie avec soi, ils génèrent naturellement plus de motivation et sont source de bien-être et d'accomplissement.

2. Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants

Les besoins psychologiques fondamentaux sont inhérents à la personne et à son fonctionnement psychologique (besoins cognitifs de découverte, de cohérence et de transcendance ; besoins affectifs et relationnels d'amour, d'appartenance et de reconnaissance ; besoins comportementaux de liberté, de compétence et de réalisation ; besoins psychocorporels de subsistance, de stimulation et de repos). L'organisme humain cherche naturellement à répondre à ses besoins intrinsèques et ce, dès le plus jeune âge afin de maintenir son équilibre psychologique. Des buts concordants basés sur ces besoins fondamentaux favorisent le maintien de cet équilibre et le bien-être psychologique.

3. Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants

Tout comme les besoins psychologiques, les valeurs personnelles représentent un des fondements des buts concordants. Mais contrairement aux besoins psychologiques, les valeurs ne sont pas directement associées à un ressenti émotionnel et à une expérience sensible perceptibles sur l'instant. Ainsi, même si les valeurs personnelles peuvent avoir une résonance émotionnelle et expérientielle, elles ne sont pas une composante naturelle de l'organisme mais proviennent d'une élaboration mentale et d'un choix individuel et collectif (comme les valeurs morales, civiques ou de réalisation).

L'essentiel à retenir (C1.3 et C1.4 *suite*)

Principaux effets : **Faire des choix constructifs basés sur ses valeurs, ses besoins psychologiques et ses buts personnels permet** :

- D'accroître sa motivation et sa capacité de réalisation : alors que la poursuite de buts discordants est source d'anxiété et s'inscrit dans un contexte de pression et de « devoir », la mise en œuvre des buts concordants basés sur les valeurs et besoins psychologiques de la personne génèrent une motivation autodéterminée voire intrinsèque qui produit une satisfaction spontanée dans l'action.

- De mieux répondre à ses besoins psychologiques, incarner ses valeurs et trouver un équilibre psychologique : la connaissance de ses buts personnels concordants est la première étape pour pouvoir atteindre ses buts, satisfaire ses besoins psychologiques et incarner ses valeurs. Au même titre qu'il est nécessaire de satisfaire les besoins physiologiques pour maintenir l'équilibre et le bien-être du corps, la satisfaction des besoins psychologiques est essentielle pour assurer le bien-être et l'équilibre psychologique de la personne (émotionnel, cognitif, relationnel, comportemental).

Principales conditions : **Faire des choix constructifs basés sur ses valeurs, ses besoins psychologiques et ses buts personnels nécessite** :

- Des interactions sociales de qualité durant l'enfance : durant les premières années de vie, pour que ses besoins physiques et psychologiques fondamentaux soient satisfaits, le jeune enfant est totalement dépendant des adultes qui s'occupent de lui. Si les adultes apportent régulièrement une réponse satisfaisante à ses besoins, son état intérieur et ses réactions émotionnelles et comportementales face aux manques demeurent équilibrés ; progressivement, il va pouvoir apprendre à répondre de façon optimale à ses propres besoins et à se fixer des buts personnels concordants.

- Des milieux de vie et des adultes répondant aux besoins psychologiques et incarnant des valeurs morales et civiques favorisant le développement des enfants : la façon dont les adultes en position d'éducation répondent aux besoins psychologiques des enfants et à leurs propres besoins, ainsi que les valeurs morales et civiques dont ils font preuve, impactent la manière dont les enfants vont pouvoir satisfaire leurs propres besoins psychologiques et leurs valeurs personnelles. Il est important que les adultes (en position d'éducation) puissent mettre en œuvre leurs buts concordants fondés sur leurs valeurs et leurs besoins psychologiques afin que les enfants et les jeunes puissent faire de même.

Exemples d'activités pour développer les CPS
C1.3 Connaître ses valeurs, ses besoins et ses buts personnels et **C1.4** Prendre des décisions constructives

La roue de la satisfaction des besoins psychologiques
(Adapté de Seznec J.C., 2019 (148)[44]

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Connaître ses valeurs, ses besoins, ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☐ Connaître les buts personnels concordants
☒ Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants
☐ Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants,
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : modèle ci-dessous

« **La roue de la satisfaction** (*voir schéma ci-dessous*) est un outil permettant de déterminer votre satisfaction dans différentes dimensions de vie (elle peut être appliquée pour auto-évaluer la satisfaction de ses besoins psychologiques) (…). La façon de remplir cette roue de satisfaction est d'indiquer votre niveau de satisfaction (de chacun de vos besoins psychologiques) d'une croix correspondant à votre satisfaction actuelle évaluée sur les 4 derniers mois. (…)

D'une croix, indiquez où se situe votre niveau de satisfaction selon une échelle qui va de 0 (pas du tout satisfait) à 10 (extrêmement satisfait).

Lorsque vous avez réalisé cette cotation, vous pouvez relier l'ensemble des croix afin de dessiner **votre territoire de satisfaction (des besoins psychologiques)**. Plus celui-ci est large, plus votre vie est satisfaisante. Vous pouvez griser ou colorier l'intérieur du territoire ainsi obtenu, cela ne le rendra que plus lisible.

Répondez à présent aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que vous pouvez observer ?
- Quel (s) besoin(s) mérite(nt) que vous vous attardiez un peu dessus ?
- Qu'est ce qui serait important pour vous (dans ce besoin) ?
- Que pourriez-vous faire qui puisse améliorer votre satisfaction (de ce besoin) ?
- Quels obstacles envisagez-vous ?
- Comment pourriez-vous contourner ces obstacles ? ».

Figure de la roue de la satisfaction des besoins psychologiques

Des moyens pour satisfaire mes besoins

(Extrait et adapté de Kotsou I, Farnier J, Shankland R, Mikolajczak M, Leys C, 2022[50])

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Connaître ses valeurs, ses besoins, ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☐ Connaître les buts personnels concordants
☒ Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants
☐ Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : modèle de tableau ci-dessous

« Lister mes besoins (non satisfaits) (il est possible de reprendre l'activité sur la « roue de la satisfaction des besoins ») :

(Besoins cognitifs non satisfaits :)……
……
(Besoins affectifs et relationnels non satisfaits :)……
……
(Besoins comportementaux non satisfaits :)……
……
(Besoins psychocorporels non satisfaits :)……
……

Pour chaque besoin, lister le plus de moyens possibles pour les satisfaire :
……
……
……
……
Puis, pour chaque moyen, répondre aux 4 questions : Est-ce réaliste ? Est-ce sous mon contrôle ? Est-ce adapté au contexte ? Quel moyen alternatif est accessible pour satisfaire mon besoin ? (Voir tableau ci-dessous) ».

Besoin	Moyen	Réaliste ?	Contrôle ?	Adapté ?	Alternatives ?
Ex. être un bon parent (besoin d'amour ou/et de compétence)	Forcer mon adolescent à étudier	Non, il est pratiquement majeur et décide de lui-même.	Peu de contrôle, il ne m'obéit pas.	Peut-être pas, cela apporte plus de problèmes relationnels que de solutions	Exprimer que son futur est important et que je suis inquiet pour lui, écouter son avis sur le sujet.

Rêves d'enfant et aspirations personnelles

(Extrait du Programme CARE in Shankland et al., 2024)

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Connaître ses valeurs, ses besoins, ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☐ Connaître les buts personnels concordants
☒ Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants
☐ Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants
Modalités : ☒ En individuel ;☒ En groupe

« Prenez quelques instants. Vous pouvez fermer les yeux si vous le souhaitez. Prenez le temps de vous remémorer certains de vos rêves d'enfants, c'est-à-dire ce que vous aviez envie de devenir (docteur, professeur, vétérinaire, cuisinier…), les causes qui vous tenaient à cœur (les enfants malades, les orphelins, les animaux abandonnés, la nature…) et pour lesquelles vous souhaitiez vous engager (adopter un chien, donner à manger à des personnes sans domicile fixe…) (…).

Alors que vous vous reliez à ces rêves ou aspirations profondes repérez à quelles valeurs ils sont attachés. Identifiez quels projets/actions vous pourriez mettre en place ou continuer à conduire pour servir ces valeurs ? Quelle est la plus petite chose que vous pourriez concrètement réaliser dans la semaine pour avancer dans cette direction ? ».

Ma vie accomplie dans dix ans

(Extrait du programme CARE in Shankland et al., 2018)

Public : ☐ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Connaître ses valeurs, ses besoins, ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☒ Connaître les buts personnels concordants
☐ Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants
☒ Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants
Modalités : ☐ En individuel ; ☒En groupe

« En amont de la question à proposer pour cette pratique, l'animateur guide le groupe vers une présence à soi optimale : posture confortable, yeux fermés ou ouverts selon leurs besoins, attention portée à ses points d'appui et son état présent…

Une fois cet état installé l'animateur formule la question suivante, en projetant la personne dans un futur souhaité, où elle peut prendre contact avec ce qui compte vraiment pour elle : « je vais vous proposer un voyage dans le futur, ce voyage vous porte dans dix ans… Vous y vivez votre vie que vous souhaitez pour vous-même… Ce qui a permis cela, c'est qu'au fil des jours vous vous êtes rapproché de plus en plus de ce qui vous donne du sens à la vie…
Pas après pas, vous avez servi pleinement les valeurs primordiales qui vous animent. Qu'observez-vous de présent dans votre vie dans 10 ans qui illustre cela ? De quoi est fait votre quotidien ? ».

Mes valeurs par la gratitude

(Extrait du programme CARE in Shankland et al., 2024)

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Connaître ses valeurs, ses besoins, ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☐ Connaître les buts personnels concordants
☐ Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants
☒ Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants
Modalités : ☒ En individuel ;☒En groupe

« Individuellement prenez un temps pour penser à 3 choses qui se sont passées au cours de la semaine précédente, pour lesquelles vous vous sentez reconnaissant. Cela peut concerner une interaction avec quelqu'un, ou encore être en lien à votre contexte de vie, votre environnement. Pour chacune de ces choses demandez-vous pourquoi vous ressentez cette gratitude ?

Cette recherche est de nature à vous relier à vos valeurs et à éclairer encore un peu plus ce qui donne du sens à votre vie.

- Ma gratitude :
- Pourquoi ?
- Ma gratitude :
- Pourquoi ?
- Ma gratitude :
- Pourquoi ? ».

Une boussole pour repérer nos besoins psychologiques

(Extrait de Annabelle Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou, 2024)

Public : ☐ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Connaître ses valeurs, ses besoins, ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)
Savoirs et savoir-faire développés : Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☐ Connaître les buts personnels concordants
☒ Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants
☐ Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants
Modalités : ☒ En individuel ; ☐ En groupe
Matériel : modèle ci-dessous

Qu'est-ce qui est important pour moi ?

Si vous deviez attribuer une médaille à vos trois besoins prioritaires, par ordre d'importance pour vous, quelle serait la médaille d'or ? La médaille d'argent ? La médaille de bronze ?

1 ..... 2..... 3.....

Quels besoins se cachent derrière les ressentis suivants ? Associer les besoins exprimés dans les messages suivants :

A Regarde mon dessin !! Il est beau hein !!		1 Besoin de soutien, de reconnaissance, de repos
B Tu pourrais me donner un coup de main pour ranger plutôt que de rester devant la télévision ?		2 Besoin de contact, d'écoute
C Cela fait plusieurs jours que je n'ai pas parlé à quelqu'un.		3 Besoin de reconnaissance, d'amour, d'attention
D C'est trop injuste, mon frère reçoit toujours plein de choses et moi jamais rien !		4 Besoin de reconnaissance

Baguette magique (Enfants - en groupe et en individuel)

(Extrait de Claeys Bouuaert M, 2022)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Connaître ses valeurs, ses besoins, ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☒ Connaître les buts personnels concordants
☐ Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants
☐ Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants
Modalités : ☒ En individuel ;☐ En groupe

- « Imagine que tu aies une baguette magique qui pourrait te transformer en un instant. Comment aimerais-tu être différent(e) ? Qu'est-ce qui changerait en toi ?

- Ferme les yeux et imagine que ce changement se réalise… Comment te sens-tu dans ton nouveau moi ? Que ferais-tu différemment maintenant ? ».

Besoins et objectifs

(Extrait de Claeys Bouuaert M., 2022)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Connaître ses valeurs, ses besoins, ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)
Savoirs et savoir-faire développés : Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☐ Connaître les buts personnels concordants
☒ Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants
☐ Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants
☐ Comprendre l'importance de choisir des buts personnels concordants
☒ Choisir des buts personnels concordants, basés sur ses besoins psychologiques
☐ Choisir des buts personnels concordants, basés sur ses valeurs personnelles
Modalités : ☒ En individuel ;☒ En groupe

- « Réfléchis à tes besoins présents. Dans ta vie en général, l'école, à la maison, ailleurs, … Y a-t-il des besoins qui ne sont pas satisfaits ? (Vous pouvez vous appuyer sur la liste des 12 besoins psychologiques de ce chapitre pour aider à identifier les besoins non satisfaits) ;

- De quoi aurais-tu besoin pour être plus à l'aise, plus performant dans cette classe, dans ce groupe particulier ?

- Y a-t-il quelque chose que tu aimerais demander aux autres dans ce groupe (demande « ouverte », positive, réaliste) ?

- Que penses-tu pouvoir faire toi-même pour rencontrer tes besoins ?

- Si nécessaire, prends des résolutions claires et précises : que comptes-tu faire ? Quels pas concrets ? Partage en sous-groupe de 4 (ou en grand groupe) ».

Prendre soin de ses besoins

(Extrait de Annabelle Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou, 2024)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Connaître ses valeurs, ses besoins, ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☐ Connaître les buts personnels concordants
☒ Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants
☐ Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants
Modalités : ☒ En individuel ;☒ En groupe
Matériel : Le filtre à besoins ci-dessous

« … Proposer aux enfants de choisir un besoin, puis en binôme d'imaginer les différents moyens pour nourrir et satisfaire ce besoin. Mettre en commun les propositions des enfants puis leur proposer ensuite de passer ces stratégies par le filtre à besoins pour savoir si leur stratégie est adaptée et si on peut la valider. Distribuer la fiche en expliquant, pour chaque question, à l'aide des exemples ci-dessous :

- Est-ce un besoin réaliste ? C'est-à-dire pas trop extrême. Par exemple j'ai besoin de me sentir autonome : c'est un besoin réaliste, car je peux par exemple aller seul chez mon ami qui habite un peu plus loin dans la rue.
- Puis-je agir ou mon entourage peut-il agir pour répondre à ce besoin ? Par exemple, concernant mon besoin d'autonomie, mes parents peuvent donner leur accord pour que je puisse aller seul chez mon ami.
- Est-ce adapté à mon environnement actuel ? Par exemple, en ce moment, il n'y a pas de risque particulier lorsque l'on sort dans la rue, sauf si c'est vraiment tard le soir.
- Existe-t-il un autre moyen pour satisfaire mon besoin si le moyen choisi ne correspond pas à mon environnement actuel ? Par exemple, si mon ami n'est pas là, je peux réfléchir à une autre action qui me donne un sentiment d'autonomie, comme préparer moi-même ma valise pour partir en vacances. Ça me permet de choisir mes vêtements, mes livres, mes jeux.

Cette activité peut se réaliser à partir de la fiche individuelle. Les enfants peuvent ensuite échanger par deux, enfin, l'animateur propose un temps d'échange collectif au cours duquel les enfants peuvent proposer les stratégies qu'ils ont choisies pour satisfaire leurs besoins. Cela permettra également à l'animateur de souligner la différence entre besoins et stratégies ».

Matériel à compléter

Le filtre à besoins pour vérifier ma stratégie.

Mon besoin et le moyen pour le satisfaire

Est-ce que c'est réaliste?

Est-ce que je peux agir moi-même, est-ce que c'est sous mon contrôle?

Est-ce que c'est adapté à mon environnement?

Est-ce qu'il existe un autre moyen si celui-ci n'est pas adapté?

Clarifier mes objectifs

(Extrait de Claeys Bouuaert M., 2022)

Public : ☐ Enfants ;☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Connaître ses valeurs, ses besoins, ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☒ Connaître les buts personnels concordants
☒ Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants
☐ Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants
Modalités : ☒ En individuel ;☒En groupe

« Explorez par écrit les questions suivantes :

- Quelles sont les choses dont je suis le plus « satisfait(e) » dans ma vie ? (Ce que j'aime et apprécie surtout, ce dont je suis fier(e)…)
- Quelles sont les choses dont je suis le moins satisfait(e) dans ma vie ?
- Quels sont mes besoins révélés par cette insatisfaction ?... Explorez sur le plan personnel, familial, relationnel, social, scolaire…
- Quels objectifs puis-je me fixer (petits ou grands, intérieurs ou extérieurs) en vue de rencontrer ces besoins ?... À court et à plus long terme… cette semaine, cette année, au-delà…
- Quels pas concrets puis-je poser dans l'immédiat ?

Partage en binômes ou trinômes.
Retours en grand groupe : quels apprentissages ? ».

Valeurs

(Extrait de Claeys Bouuaert M., 2022)

Public : ☐ Enfants ;☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Connaître ses valeurs, ses besoins, ses buts personnels (C1.3) et prendre des décisions constructives (C1.4)
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☐ Connaître les buts personnels concordants
☐ Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts personnels concordants
☒ Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts personnels concordants
Modalités : ☒ En individuel ;☒ En groupe
Matériel : La fiche « Valeurs » ci-dessous

« Après avoir clarifié ce qu'on peut comprendre par le terme « valeurs », après avoir éventuellement fait des recherches sur différentes perspectives (religieuses, politiques) (voir ci-dessous), distribuez une « liste de valeurs » aux élèves, avec les instructions suivantes :

- Parcourez la liste des valeurs et évaluez chacune sur une échelle de 0 à 10 selon l'intérêt que cette valeur représente pour vous. Prenez le temps de bien percevoir leur sens et leurs implications. Prenez en considération aussi bien votre existence que celle du monde qui vous entoure. N'hésitez pas à prolonger la liste si vous pensez à d'autres valeurs qui vous paraissent importantes.

- Lorsque vous aurez donné une appréciation chiffrée à chacune de ces valeurs, classez, par ordre d'importance, les dix valeurs qui vous paraissent les plus fondamentales.

Partage en sous-groupe (3 ou 4) : Quelles sont, pour vous, les valeurs les plus importantes ? Que pouvez-vous faire pour exprimer ou démontrer ces valeurs dans votre vie ?

Recherche à effectuer en équipe (une recherche distincte par équipe) :
- Quelles sont les valeurs de la République ?
- Quelles sont les valeurs de la démocratie ?
- Quelles sont les valeurs humanistes ?
- Quelles sont les valeurs laïques ?
- (…)

Partage et discussion : Qu'est-ce que ces différentes perspectives ont en commun ? quelles différences ?...
Débat : les valeurs sont-elles des croyances (qu'il faut défendre !), des combats qu'il faut mener pour les imposer aux autres, ou des qualités qu'il convient de démontrer ?
- Évaluez chaque valeur sur une échelle de 0 à 10
- Sélectionnez les dix plus importantes ».

Abondance		Désir		Intégrité		Respect	
Acceptation		Discipline		Intimité		Responsabilité	
Action, activité		Diversité		Intuition		Rire	
Adaptabilité		Éducation		Jeunesse		Sacrifice	
Alignement		Efficacité		Joie		Sagesse	
Amitié		Égalité		Justice		Satisfaction	
Amour		Engagement		Lâcher prise		Santé	
Argent		Enthousiasme		Légèreté		Sécurité	
Attention		Équilibre		Liberté		Sens	
Autonomie		Espérance		Loisir		Sensibilité	
Autorité		Estime de soi		Look		Service	
Autosuffisance		Étiquette		Loyauté		Silence	
Beauté		Excellence		Luxe		Simplicité	
Bonheur		Expansion		Obéissance		Solidarité	
Carrière		Expression		Ordre		Statut social	
Célébrité		Famille		Organisation		Succès	
Changement		Fiabilité		Paix		Synthèse	
Communication		Fidélité		Pardon		Temps	
Compassion		Foi		Perfection		Tolérance	
Compétence		Fraternité		Plaisir		Tradition	
Compétition		Générosité		Pouvoir		Transcendance	
Confiance		Grâce		Prise de risque		Travail	
Conformité		Gratitude		Progrès		Uniformité	
Connaissance		Harmonie		Propriété		Unité	
Conscience		Hiérarchie		Qualité		Vérité	
Continuité		Honnêteté		Quantité		Vie	
Coopération		Honneur		Rationalisme		Volupté	
Créativité		Humour		Réalisation		Autres…	
Croissance		Image		Reconnaissance			
Curiosité		Indépendance		Religion			

Compétence cognitive spécifique n° 5

S'auto-évaluer positivement (C1.5)

L'**image de soi** correspond à l'ensemble des représentations mentales que nous avons de nous-mêmes ; elle est donc associée à notre identité personnelle et détermine en grande partie nos comportements (*voir compétences précédentes : C1.1 et C1.2).* Certaines de ces représentations de soi sont des jugements que l'on porte sur soi-même (*Ex. : « Je suis trop sensible »).* Cette évaluation de soi par soi-même se fait en comparant son image de soi à une norme ou standard (appelée **image de soi idéale**) ou à autrui (lors de comparaisons sociales).
Elle est largement dépendante des évaluations et jugements sur soi que nous recevons des autres au cours de notre histoire. Les attitudes et les représentations de nos proches (parents, famille, enseignants, éducateurs…), des personnes que nous côtoyons et des milieux dans lesquels nous évoluons deviennent nôtres grâce au processus d'**internalisation** [78, 79].

Notre évaluation de soi peut être biaisée négativement du fait des jugements critiques que nous avons reçu fréquemment dans notre éducation, ce qui est préjudiciable à notre bien-être et à notre bon fonctionnement. Apprendre à s'auto-évaluer positivement et de façon non biaisée est indispensable pour maintenir une estime de soi satisfaisante, indispensable au bien-être psychologique et physique de toute personne.

L'auto-évaluation positive et non biaisée s'appuie sur :
- l'enrichissement de l'image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences ;
- le développement d'une attitude bienveillante et constructive à son propre égard.

1. Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences

Nous avons de très nombreuses représentations de notre personne. Elles peuvent renvoyer à une appréciation globale de soi (*ex. : « Je suis un rigolo »)* ou bien être en lien avec un domaine de vie ou d'activité (apparence physique ; compétences intellectuelles et scolaires, compétences et situation professionnelles, compétences physiques et sportives… *Ex. : « Je suis nul en sport »*). Ces représentations de soi sont souvent le fruit des jugements que nous avons reçus dans notre vie, notamment dans les milieux éducatifs. Ainsi sans en avoir vraiment conscience, notre image de soi est souvent biaisée.

L'identification de représentations positives et non biaisées à notre propre égard permet d'enrichir notre image de soi. Il est cependant important de garder à l'esprit que ces représentations ne sont que des images auxquelles il est important de ne pas s'identifier (*voir compétence précédente C1.1 et C1.2*) pour pouvoir se remettre en question et élargir notre vision de nous-mêmes. En nous appuyant sur ce que nous percevons de nous-mêmes intérieurement et sur ce que nous manifestons extérieurement, nous pouvons construire une image de soi plus riche et plus objective.

Chaque individu possède des qualités et des talents dont il fait preuve et/ou qu'il détient mais n'extériorise pas. Ces savoir-faire et ces ressources se développent avec les expériences et les apprentissages. Selon les instants et les situations, ils peuvent se manifester différemment. Il est important de pouvoir les reconnaître et les valoriser, en tant que propres à chacun, et se les rappeler au quotidien, d'autant plus dans les situations difficiles.

- **Qu’est-ce que les qualités humaines et les forces de caractère ?**

Les **qualités humaines** sont l'ensemble des attitudes positives qu'une personne manifeste envers soi, les autres et son environnement. Nos qualités sont en grande partie le fruit de notre histoire personnelle et de nos interactions avec notre environnement. Elles peuvent également être renforcées grâce à l’éducation et aux apprentissages. Les qualités humaines varient d'une personne à une autre mais peuvent aussi être communes.

Au niveau scientifique, les qualités humaines ont été particulièrement étudiées sous l’angle des **forces personnelles** aussi appelées **« forces de caractère »** ou **« forces et qualités humaines »** [56]. Les forces personnelles représentent les aspects positifs de notre personnalité en lien avec notre façon de penser, de ressentir et de nous comporter. L'étude scientifique des forces personnelles a commencé au début des années 2000. Elle a donné lieu à la classification des traits humains positifs ; 24 forces de caractère ont ainsi été mises en exergue [56].

Tableau 1 : liste des 24 forces personnelles [56]

1. Créativité, ingéniosité, et originalité
2. Curiosité et intérêt accordé au monde
3. Discernement, pensée critique, et ouverture d’esprit
4. Amour de l’étude, de l’apprentissage
5. Perspective, Sagesse
6. Courage et vaillance
7. Assiduité, application, et persévérance
8. Honnêteté, intégrité et sincérité
9. Joie de vivre, enthousiasme, vigueur et énergie
10. Capacité d’aimer et d’être aimé(e)
11. Gentillesse et générosité
12. Intelligence sociale
13. Citoyenneté, travail d’équipe et fidélité
14. Impartialité, équité et justice
15. Leadership (capacité à diriger)
16. Capacité à pardonner
17. Modestie et humilité
18. Précaution, prudence et discrétion
19. Maîtrise de soi et autorégulation
20. Reconnaissance de la beauté
21. Gratitude
22. Espoir, optimisme et anticipation du futur
23. Humour et enjouement
24. Transcendance, but dans la vie et foi

Afin d’accroître nos représentations positives de soi, nous pouvons nommer nos qualités à partir de cette classification des forces personnelles. Pour que ce processus d’autoévaluation positive soit constructif, il est important de l’ancrer dans la réalité en reliant nos représentations à des faits, des moments vécus ou des comportements spécifiques (*Ex. : « Je n’ai pas renoncé à cette épreuve difficile ainsi, j’ai fait preuve de courage »).*

- **Qu’est-ce que les compétences personnelles ?**

Les **compétences personnelles** renvoient à l’ensemble des habiletés et savoir-faire que nous manifestons dans différents domaines de notre vie. Afin d’augmenter nos représentations positives de soi, il est important de prendre conscience de l’étendue et de la diversité de nos capacités.

Nous pouvons nommer et nous représenter nos compétences personnelles en les regroupant par **domaines d'activité et de vie** : compétences créatives et artistiques, compétences pratiques et de la vie quotidienne, compétences intellectuelles, compétences scolaires, compétences professionnelles, compétences physiques et sportives, compétences relationnelles et sociales, compétences émotionnelles…

Cette reconnaissance de nos compétences nécessite une observation (par le **Soi Sujet**) de nos comportements et de nos capacités mobilisées au quotidien afin de développer des représentations de soi les moins biaisées possibles. Ces représentations de soi sont en lien avec ce que nous sommes capables de réaliser et de manifester effectivement. Cette attention portée à nos compétences nous conduit à regarder ce que nous savons déjà faire et nous invite aussi à identifier ce que nous pourrions améliorer.

2. Développer une relation bienveillante et constructive avec soi

Le processus d'autoévaluation implique fréquemment une comparaison de son image de soi avec une norme (ou standard) ou avec autrui. Ces jugements vis-à-vis de soi-même peuvent être sources de tension et de malaise. Nous sommes fréquemment en train de nous comparer et de nous juger et faisons rarement preuve de douceur et de sensibilité vis-à-vis de soi. Nous sommes souvent dans une posture critique et de rejet vis-à-vis de ce que nous ressentons. Cette forme d'opposition à l'intérieur de soi, qui n'est pas forcément conscientisée, conduit notamment au mécanisme d'**évitement expérientiel** (4) (*voir compétence précédente C1.1 et C1.2*).

Développer sa compétence d'autoévaluation positive et non biaisée implique de prendre conscience de notre relation à nous-même et de la questionner. Pour cela, l'observation de la façon dont nous nous considérons au quotidien est utile ; comment nous prenons soin de nous et de nos besoins physiques et psychologiques au quotidien (*voir liste des besoins psychologiques dans la compétence cognitive C1.3*). Pour favoriser cette **auto-observation de notre fonctionnement interne** nous pouvons porter notre attention sur la façon dont nous nous parlons au quotidien : quel est notre discours interne ? quels sont les mots que nous nous adressons ?

Cette auto-observation va nous permettre de prendre conscience de notre relation à soi, de choisir de maintenir ou modifier certaines attitudes. Nous serons alors capables de transformer une attitude de réprobation et de blâme en une attitude d'accueil et d'acceptation. **Nous pourrons ainsi progressivement remplacer notre pratique courante d'auto-jugement biaisé en une compétence d'auto-observation bienveillante.** *Ex. : « je n'arrive pas à apprendre aussi vite que les autres enfants de mon âge, mais ce que font les autres ne me permet pas de savoir ce que je fais, moi. Moi, je fais de mon mieux et progresse tous les jours ; je peux développer mes compétences et mes qualités, mes aspirations et ma motivation, et ainsi je vais pouvoir accomplir ce qui me tient à cœur ».*

Observer comment nous nous considérons au quotidien est rendu possible par un questionnement au quotidien :

- Comment est-ce que je me considère ?
- Comment est-ce que je me parle ? Quel est mon discours interne ?
- Comment est-ce que je prends soin de moi ?
- Comment est-ce que j'écoute et réponds à mes besoins physiques et psychologiques ?

S'auto-évaluer positivement et sans biais génère trois principaux effets bénéfiques :

- **L'amélioration et le maintien de l'estime de soi :** en portant plus fréquemment notre attention sur nos qualités et nos compétences, en minimisant nos autoévaluations biaisées, nous pouvons développer des représentations positives de soi, enrichir notre image de soi et développer une estime de soi plus positive. En reconnaissant, sans biais, ce qui fonctionne bien, nous avons davantage confiance en nous-mêmes, en nos ressources et en nos capacités d'agir, ce qui accroît notre **sentiment d'auto-efficacité** et notre pouvoir d'agir (*empowerment*).

- **Le renforcement du bien-être et de l'autonomie :** en reconnaissant sans biais ce qui fonctionne bien chez nous, nous répondons à un de nos besoins psychologiques de base : le besoin de reconnaissance et de confirmation, ce qui nous permet d'améliorer notre bien-être. Nous avons l'habitude d'attendre de l'autre ce renforcement positif. Sans occulter la place d'autrui dans ce processus de valorisation, il est aussi possible de s'accorder à soi-même cette reconnaissance. Nous pouvons alors nous distancier du regard de l'autre et réduire notre dépendance à autrui. Nous maintenons notre propre équilibre et préservons notre vision de soi la moins biaisée possible ; nous gagnons ainsi en liberté et en autonomie. Un rapport à soi plus objectif et plus accueillant permet aussi de réduire les tensions et les conflits intérieurs. Une image de soi plus positive et moins biaisée ainsi qu'une relation à soi bienveillante et apaisée favorisent une détente intérieure et un état de bien-être subjectif.

- **L'amélioration de nos relations aux autres :** notre relation aux autres est largement dépendante de notre relation à soi. Ainsi, en reconnaissant sans biais, nos propres qualités et nos compétences, nous devenons capables de les percevoir davantage chez les autres ; en développant une relation accueillante, non biaisée et positive avec soi-même, notre relation aux autres devient plus ouverte et apaisée.

S'auto-évaluer positivement et sans biais s'appuie sur une condition importante : accepter de changer son Image de soi :

- Notre besoin de cohérence et de confirmation de soi (*voir liste des besoins psychologique dans la compétence C1.3*) nous pousse à préserver notre vision de nous-mêmes (et du monde) et à adopter une attitude rigide et arrêtée vis-à-vis de nous-mêmes (et des autres). Cette difficulté à faire preuve de **flexibilité** et d'ouverture ne favorise pas les remises en question et l'évolution des représentations de soi. De plus, le mécanisme de **fusion cognitive** renforce l'identification aux représentations de soi et la difficulté à les modifier. C'est pourquoi il est intéressant d'apprendre et de travailler le mécanisme de **défusion cognitive,** afin de prendre conscience que ces représentations ne sont que des croyances (largement construites socialement) qui peuvent être transformées intentionnellement.

L'essentiel à retenir (C1.5)

Définition conceptuelle : ***S'auto-évaluer*** renvoie à la compétence du **Soi sujet** de pouvoir porter un jugement sur lui-même (sur ses comportements, ses performances, ses compétences, ses qualités et celles qui seraient à développer…). « **La capacité d'autoévaluation positive** s'appuie sur la capacité à pouvoir porter un jugement positif sur soi-même et d'avoir une attitude positive et bienveillante envers soi-même [51]. Elle implique d'une part de prendre conscience de ses qualités, de ses compétences, de ses ressources et de ses forces et d'autre part de pouvoir développer une relation bienveillante et constructive avec soi-même. Renforcer cette capacité d'autoévaluation positive permet d'accroître sa confiance en soi (ou sentiment d'auto-efficacité) » et de développer une image et une estime de soi positive et non biaisée [1, 45].

Définition opérationnelle : Deux principaux savoirs et savoir-faire permettent de s'auto-évaluer positivement :

1. Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences ;

2. Développer une relation bienveillante et constructive avec soi en transformant progressivement notre attitude courante d'auto-jugement biaisée par une auto-observation bienveillante (permettant d'observer comment nous nous considérons et comment nous prenons en compte nos besoins physiques et psychologiques au quotidien).

L'essentiel à retenir (C1.5 *suite*)

Principaux effets : S'auto-évaluer de façon positive et non biaisée permet :

- D'améliorer et maintenir l'estime de soi : en portant plus fréquemment notre attention sur nos qualités et nos compétences, en minimisant nos autoévaluations biaisées, nous pouvons développer des représentations positives de soi, enrichir notre image de soi et développer une estime de soi plus positive ce qui permet de renforcer notre **sentiment d'auto-efficacité** et notre pouvoir d'agir (*empowerment*).

- De renforcer le bien-être et l'autonomie : en reconnaissant sans biais ce qui fonctionne bien chez nous, nous répondons à un de nos besoins psychologiques de base : le besoin de reconnaissance et de confirmation, ce qui nous permet d'améliorer notre bien-être. Cette reconnaissance de soi par soi nous permet de nous distancier du regard de l'autre et réduire notre dépendance à autrui ; nous gagnons ainsi en liberté et en autonomie. Un rapport à soi plus objectif et plus accueillant permet aussi de réduire les tensions et les conflits intérieurs ce qui favorise une détente intérieure et un état de bien-être subjectif.

- D'améliorer nos relations aux autres : notre relation aux autres est largement dépendante de notre relation à soi. En reconnaissant sans biais, nos propres qualités et nos compétences, nous devenons capables de les percevoir davantage chez les autres ; en développant une relation accueillante, non biaisée et positive avec soi-même, notre relation aux autres devient plus ouverte et apaisée.

Principale condition : S'auto-évaluer de façon positive et non biaisée nécessite d'accepter de changer son Image de soi :

Notre besoin de cohérence et de confirmation de soi (*voir C1.6*) nous pousse à préserver notre vision de nous-mêmes (et du monde) et à adopter une attitude rigide et arrêtée vis-à-vis de nous-mêmes (et des autres). Cette difficulté à faire preuve de **flexibilité** et d'ouverture ne favorise pas les remises en question des représentations de soi. Il est nécessaire d'apprendre et de travailler le mécanisme de défusion cognitive, afin de prendre conscience que ces représentations ne sont que des croyances (largement construites socialement) qui peuvent être transformées intentionnellement.

Exemples d'activités pour développer la CPS

C1.5 S'auto-évaluer positivement

Une situation dont je suis fier/fière

(Extrait de Lamboy B, Shankland R & Williamson M, 2021 [47])

Public : ☐ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S'auto-évaluer positivement C1.5
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences
☐ Développer une relation bienveillante et constructive avec soi-même
Modalités : ☒ En individuel ; ☒En groupe

« Asseyez-vous confortablement et prenez le temps de vous détendre. Vous pouvez fermer les yeux. Laissez venir à votre esprit, une situation qui vous a rendu fier de vous en tant que professionnel (ou en tant que parent). Il ne s'agit pas nécessairement d'une action extraordinaire mais de quelque chose qui vous renvoie une image positive en tant que professionnel (ou en tant que parent).

- Laissez venir à vous toute la situation : qu'est-ce qui s'était passé ? Qu'est-ce que vous aviez fait ? Qu'aviez-vous pensé ? Ressenti ?

……
……
……

Identifiez les qualités et les compétences que vous avez manifestées dans cette situation. Écrivez-les ci-dessous.

- ……
- ……
- …… ».

Mon parchemin de qualités

(Extrait de Lamboy B, Shankland R & Williamson M, 2021 [47])

« Construis ton parchemin magique en utilisant la liste des qualités ci-dessous. (Tu peux rajouter des qualités dans les cases vides en bas du tableau)

Aimable	Actif	Courageux (se)	Fiable	Fidèle
Drôle	Ordonné (e)	Créatif (e)	Généreux (se)	Résistant (e)
Amical (e)	Sincère	Énergique	Attentionné (e)	Honnête
Patient (e)	Discret (e)	Calme	Efficace	Partageur (se)
Franc (he)	Solidaire	Autonome	Logique	Gai(e)
Souriant(e)	Curieux(se)	Réfléchi(e)	Sportif(ve)	Ambitieux(se)
Sympathique	Responsable	Rassurant(e)	Agile	Affectueux(se)
Sérieux(se)	Rusé(e)	Juste	Combatif(ve)	Agréable
Aidant(e)	Prévoyant(e)	Débrouillard(e)	Observateur	Malin(e)
Attentif(ve)	Ouvert(e)	Déterminé(e)	Intelligent(e)	Prudent(e)
……	……..	……..	……..	……..
……..	……..	……..	……..	……

Quelles sont tes qualités ? Inscris-les sur ton parchemin.

Ensuite, les deux enfants identifient ensemble les qualités et les compétences dont chacun a fait preuve, en s'aidant au besoin d'une liste de qualités (voir activité ci-dessus : « Mon parchemin de qualités »).

- Vous pouvez inviter les enfants à ajouter des qualités et des compétences et à les inscrire (dans un cahier ou sur leur fiche). »

Si les enfants n'arrivent pas à trouver de situations, vous pouvez proposer des exemples : rendre spontanément un service à la maison, une réussite scolaire, sportive ou culturelle, aider et soutenir une personne de son entourage, faire plaisir, faire une surprise, etc. ».

Une chose que j'aime faire et que je pense bien faire

(Extrait du programme Prodas, Planning familial, www.prodas.fr)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S'auto-évaluer positivement C1.5
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☒ Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences
☐ Développer une relation bienveillante et constructive avec soi-même
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

« L'animateur explique que les membres du groupe et lui-même vont prendre un temps de réflexion et d'expression personnelle, qui va permettre de mieux se connaître soi-même et de mieux connaître les autres, en essayant, aujourd'hui, de se chercher une expérience personnelle sur le thème suivant : *Une chose que j'aime faire et que je pense bien faire.* Une fois qu'ils ont trouvé une expérience, les participants sont invités à identifier, en plus de la chose qu'il pense bien faire, les ressentis éprouvés, les pensées qui les traversent et les comportements qu'ils adoptent lors de cette expérience.

Lorsqu'un participant prend la parole, l'animateur l'aide à formuler son histoire s'il a du mal à le faire, puis reformule son propos pour qu'il se sente entendu, compris et accepté. Une fois qu'il a terminé, s'il n'a pas exprimé son ressenti, ses pensées et comportements, l'animateur l'aide à les identifier : - Si j'ai bien compris ton histoire/expérience, tu nous as raconté que la chose que tu aimes faire et que tu penses bien faire c'est… Est-ce que c'est bien ça ?

L'animateur laisse la personne compléter, rectifier ou bien valider sa reformulation. - Comment te sens-tu lorsque tu arrives à faire cela ? Est-ce que tu te dis quelque chose de particulier à ce moment-là ? – Comment tu réagis quand tu vois le résultat ? - Merci beaucoup pour cette histoire ! Il est fondamental de remercier chaque personne pour le partage de son expérience qui sert à tout le groupe.

Puis l'animateur passe la parole à une autre personne qui souhaite raconter une expérience. L'animateur est également invité à raconter une expérience sur le même thème, ce qui permet de favoriser l'interconnaissance et le lien de confiance entre l'adulte en position d'éducateur et les jeunes. Si les participants ont du mal à se lancer, l'animateur peut aussi commencer par raconter son expérience sur le thème ».

L'arbre des compétences

(Extrait du Programme « Le Voyage des Toimoinous, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS Nouvelle-Aquitaine inspiré du cartable des CPS de Promotion Santé Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S'auto-évaluer positivement C1.5
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☒ Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences
☐ Développer une relation bienveillante et constructive avec soi-même
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

L'arbre des compétences

OUTILS

Durée

30 min à 1h (en fonction de l'âge des participants)

Matériel

- ✓ Fiche "Je sais.../J'ai »
- ✓ Feuille A3 ou A2 pour l'arbre
- ✓ Colle ou ruban adhésif

Rappel des objectifs

→ avoir conscience de ses propres compétences,
→ apprendre à se valoriser.

Déroulé et consignes

Avant de commencer, l'animateur demande aux participants :

- ce qu'ils savent faire,
- s'ils pensent savoir faire beaucoup de choses différentes ?
- si leurs compétences peuvent leur faciliter la vie au quotidien ?

A partir de la fiche « Je sais.../ J'ai... », demander aux participants de choisir 3 (et seulement 3) compétences qu'ils ont actuellement.

Dessiner ensuite un arbre (sur une feuille A3 de préférence, pour garder une trace) et inviter chaque participant à venir coller ses compétences pour représenter les feuilles de l'arbre.

L'animateur demande à chacun :

- *Comment ces compétences ont-elles été acquises ?*
- *A quoi leur servent elles au quotidien ? A l'école ? A la maison ?*
- *Est-il possible de les transmettre à d'autres ? Pourquoi ? Comment ?*

Puis, de manière globale :

- *Toutes ces compétences sont-elles innées ?*
- *De quelle manière peut-on les développer ?*

L'animateur pourra également noter les différences et les similarités qui existent entre les participants et le fait que les compétences peuvent être complémentaires.

L'arbre pourra être réutilisé lors d'autres activités avec un même groupe afin de mesurer, par exemple, l'évolution des compétences de chacun, les partages qu'il y a pu avoir au sein ou en dehors du groupe.

Points forts

Cette technique permet de mettre en avant ce que l'on sait faire et permet de le valoriser auprès du groupe.

Le carnet des forces

(Extrait des outils ScholaVie, ScholaVie - Les compétences psychosociales à l'école)

Public : ☒ Enfants (à partir du CP) ; ☒ Jeunes ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S'auto-évaluer positivement C1.5
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☒ Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences
☐ Développer une relation bienveillante et constructive avec soi-même
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : cahier des forces ci-dessous

« Cet outil peut être utilisé à titre individuel ou collectif (équipe, groupe classe, etc.). Il permet de consolider la compréhension du concept de force, de faciliter l'identification des forces de signature et la manière de les développer au quotidien. Il permet aussi de prendre conscience des forces les moins développées et de mettre en place si besoin des interventions pour les utiliser davantage.

- **À titre individuel**

Chaque élève dispose d'un carnet de forces. Sur une période donnée qui peut varier d'une semaine à une période scolaire, à chaque fois qu'il utilise une force, il peut écrire en quelques mots comment il l'a utilisée, ce qu'il a ressenti en l'utilisant, etc. Il peut aussi, tout simplement, faire une croix, un rond ou tout autre signe à chaque utilisation de la force en question. À la fin de la période impartie, un temps d'observation et de rétroaction est proposé : quelles sont les forces les plus utilisées, comment elles ont été utilisées, quels sont les ressentis et émotions, quelles difficultés ont été rencontrées, quelle différence l'utilisation de ses forces a fait pour lui/elle, etc.

- **À titre collectif**

Le carnet des forces devient celui de la classe. À chaque fois qu'un élève utilise une des 24 forces de caractère, une phrase explicative, un signe peut être écrit dessus. À la fin de la période impartie, un temps de rétroaction est proposé : quelles sont les forces les plus utilisées dans la classe, comment le sont-elles, les forces les moins développées, etc. ».

TRANSCENDANCE, OUVERTURE ET SENS

MA FORCE DE L'**ÉMERVEILLEMENT**

MA FORCE DE LA **GRATITUDE**

MA FORCE DE L'**ESPOIR / OPTIMISME**

MA FORCE DE L'**HUMOUR**

MA FORCE DE LA **RECHERCHE DU SENS**

MODÉRATION ET TEMPÉRANCE

MA FORCE DE L'**INDULGENCE / PARDON**

MA FORCE DE L'**HUMILITÉ / MODESTIE**

MA FORCE DE LA **PRUDENCE**

MA FORCE DE L'**AUTO-DISCIPLINE**

SCHOLAVIE

Outil proposé par ScholaVie © - Tous droits réservés - Éd. 2022

JUSTICE

MA FORCE DE L'**ESPRIT D'ÉQUIPE**

MA FORCE DE L'**ÉQUITÉ**

MA FORCE DE LA **CAPACITÉ À DIRIGER**

HUMANITÉ

MA FORCE DE L'**AMOUR**

MA FORCE DE LA **GENTILLESSE / GÉNÉROSITÉ**

MA FORCE DE L'**INTELLIGENCE SOCIALE**

MES COMMENTAIRES

.....

.....

SCHOLAVIE

Outil proposé par ScholaVie © - Tous droits réservés - Éd. 2022

Le monde caché des émotions
Un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants

(Extrait de Annabelle Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou, 2024)

Public : ☒ Enfants (à partir du CP) ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S'auto-évaluer positivement C1.5
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☐ Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences
☒ Développer une relation bienveillante et constructive avec soi-même
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : modèle ci-dessous

« La pratique proposée vise à encourager les enfants à développer une attitude de compassion envers eux-mêmes, comme pourrait le faire un bon ami.

L'animateur invite les enfants à repenser à une situation récente lors de laquelle ils se sont sentis déçus d'eux-mêmes, frustrés de ne pas être suffisamment compétent ou efficace. Puis, il demande aux enfants d'imaginer que c'est un bon ami qui leur décrit cette situation qui leur est arrivée. L'animateur pose ensuite la question suivante aux enfants : « Qu'auriez-vous envie de lui dire pour le soutenir, l'encourager, lui montrer que vous le comprenez ? »

Ils peuvent s'ils le veulent utiliser le fichier individuel pour noter et ainsi garder une trace ».

Rituels des réussites

(Extrait de Reynaud L, 2021 [80])

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : S'auto-évaluer positivement C1.5
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☒ Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences
☒ Développer une relation bienveillante et constructive avec soi-même
Modalités : ☐ En individuel ; ☐En groupe

« Posture des adultes en position d'éducation. À la fin d'activités réalisées, souligner les compétences ou les qualités mobilisées par les enfants en leur faisant des feedbacks précis et illustrés. Il est nécessaire d'être sincère et ajusté. « Dans cette activité dessin, tu es resté assis tout le long, tu as été patient ». « Tu as colorié dans les lignes, en dépassant seulement 3 fois. Tu as été précis ».

« Pendant toute la lecture de l'histoire, tu (vous) es (êtes) resté (e.s) calme(s), silencieux. J'ai pu vous lire facilement cette histoire. »
« Pendant la partie « d'épervier part en chasse », tu as couru vite et fait des changements de direction rapides. »
« J'ai vu que tu as essayé de donner la réponse à la question que je posais. C'est la première fois que tu oses. Tu as été courageux. »
« J'ai vu que tu es resté assis tout le long de l'exercice. Pourtant, j'ai bien compris que tu avais très envie d'aller dehors. Tu as été patient et nous avons pu finir ce que nous avions à faire ».

Le cadeau des forces

(Extrait de Reynaud L, 2021 [80])

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : S'auto-évaluer positivement C1.5
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☒ Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences
☐ Développer une relation bienveillante et constructive avec soi-même
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

E I Le cadeau des forces

5-10 minutes, outil « Autour des forces » et/ou médailles des forces.

Ce rituel est à utiliser sans modération tant ses bienfaits sont considérables. Il complète les rituels précédents.

Au moment du regroupement, les élèves qui le souhaitent sont invités à choisir une force qu'ils ont envie d'offrir à un camarade. Chaque élève est ainsi reconnu par ses pairs, à travers le prisme de ses forces qu'il reçoit comme des cadeaux, consolidant aussi la connaissance qu'il a de lui-même comme de celle des autres.

Ils offrent la carte des forces qui correspond à la force observée et reconnue chez l'autre ou une médaille, une gommette, en l'accompagnant si possible d'un petit mot ou d'un geste.

Dans tous les cas, il est important de faire verbaliser autant que possible la force en question, de donner des exemples d'utilisation de cette force et d'encourager au maximum l'expression des ressentis et émotions vécus en offrant la force comme en la recevant, par des mots ou des gestes.

Exemples : Un élève pourrait choisir d'offrir la force de la gentillesse à un autre car il l'a aidé à ranger le coin cuisine et cela lui a fait plaisir.

Un autre élève pourrait offrir la force du courage à un de ses camarades car il s'est fait mal pendant l'atelier et n'a même pas pleuré. Cet enfant qui reçoit le cadeau pourrait répondre : merci pour cette force, ça me fait plaisir, ça me fait du bien, je me sens plus fort, etc.

Il est important que vous animiez et participiez à cette distribution de cadeaux en identifiant les forces développées par un enfant, un binôme, un groupe d'enfants, le groupe classe. Veiller à ce que chacun dans la semaine reçoive au moins une force en cadeau.

Exemple : Vous pouvez offrir à tous les membres d'un atelier la force du travail ou de l'esprit d'équipe, car ils ont bien su travailler ensemble, dans le calme et l'écoute.

Inciter aussi les enfants à observer les forces des autres, notamment ceux qui ne sont pas toujours dans la classe mais qui contribuent au bienêtre à l'école : l'Atsem, la directrice, les personnes qui s'occupent d'eux à la cantine, etc. Il est aussi possible de demander aux élèves d'offrir des cadeaux de forces à la maison en associant les parents dans cette mission pour garantir son succès.

Une réalisation personnelle

(Extrait du Cartable des compétences psychosociales de Promotion Santé Pays de la Loire)

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S'auto-évaluer positivement C1.5
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences
☐ Développer une relation bienveillante et constructive avec soi-même
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : des crayons ; une liste des qualités et une fiche individuelle « fiche réalisation personnelle » ci-dessous

Le cartable des compétences psychosociales

Une réalisation personnelle

Expérimentation / Mise en situation

Etape 1 : Distribuer la fiche individuelle et inviter les participants à réfléchir à une réalisation personnelle « 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 ».

L'intervenant peut 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.

Etape 2 : Constituer des groupes de 3, éventuellement 4 participants 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. Des listes de qualités sont à votre disposition pour vous aider. Vous pourrez alors écrire sur votre fiche les qualités qui vous ont été attribuées et que vous vous reconnaissez également »

Cette étape est répétée pour chaque participant.

L'activité prend fin quand les participants de tous les groupes ont raconté leurs récits.

Prise de conscience / Analyse

Inviter les participants à revenir en groupe entier pour s'exprimer sur l'activité vécue.

- « 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? »

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...

Variantes

1. Etape 2 : Inviter à noter son prénom au dos de sa fiche individuelle. Recueillir toutes les fiches et en piocher une au hasard. Le participant à qui la fiche appartient est invité à lire sa réalisation. Les autres écoutent puis attribuent les qualités et les compétences qui ont été nécessaires pour cette réalisation.

2. A tour de rôle, tirer un début de phrase « Ce que je sais faire... », « Je suis bon à... », « un jour, j'ai réussi à... », « une fois j'ai été content de moi quand ... ». Chaque participant complète la phrase. L'intervenant aide le groupe à trouver et nommer les qualités nécessaires à la réalisation citée. Elargissement : noter et classer ensuite les qualités citées. Possibilité de travailler dans la continuité sur l'identité du groupe, ses ressources et le thème de la coopération.

3. Au lieu d'une liste de qualités, il est possible de distinguer qualités et compétences Cf Activité Mes qualités-Mes compétences. Utiliser, dans ce cas la version 2 de la fiche individuelle

Matériel

Des crayons,
Une liste de qualités par personne
Une fiche individuelle « Une réalisation personnelle »

Source

Université de paix, Namur

Une réalisation personnelle

- « Quels sont les éléments qui rendent l'activité agréable ? Qui la facilitent ? »

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

Élargissement / Synthèse / Généralisation

Conclure selon les différents sujets qui émergent :

- L'aspect inhabituel de l'exercice et les raisons qui expliquent parfois la gêne, l'importance accordée au regard de l'autre.
- 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.
- L'intérêt de reconnaître ses qualités et celles des autres : « Quel est l'intérêt de reconnaître ses qualités et celles des autres ? ».
  → Prendre confiance, avoir une image positive de soi, se sentir fier.e...
  → Changer le regard sur soi, sur l'autre. Favoriser les relations, une ambiance de classe agréable...

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.

Elargir éventuellement à d'autres situations du quotidien :

- « 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 ? »

Matériel à distribuer et à compléter

Le cartable des compétences psychosociales

Liste des qualités

A
Amusant / Adroit / Affectueux / Agréable / Appliqué / Astucieux / Attentif / Aidant / Ambitieux …

B
Bon / bienveillant …

C
Calme / Curieux / Critique / Confiant / Chanceux / Charmeur / Courageux / Créatif / Compréhensif …

D
Discret / Décidé/ Délicat…

E
Energique / Efficace / Econome / Enthousiaste …

F
Fort / Fonceur / Franc / Fidèle…

G
Gentil / Généreux / Gai…

H
Honnête / Habile …

I
Imaginatif / Indépendant …

J
Joueur / Juste / Joyeux…

L
Loyal / Logique …

M
Modeste / Minutieux …

N
Naturel…

O
Original / Optimiste / Objectif / Ordonné / Organisé …

P
Patient / Poli / Persévérant / Prudent / Pacifique / Ponctuel / Prévoyant …

R
Réfléchi / Raisonnable / Rassurant / Respectueux …

S
Sincère / Sensible / Spontané ….

T
Tolérant / Travailleur / Tolérant …

V
Vrai / Volontaire…

Débusquer les ressources dans chaque activité

(Proposé par Promotion santé Auvergne-Rhône-Alpes – Soizic Brunet)

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : S'auto-évaluer positivement C1.5
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences
☐ Développer une relation bienveillante et constructive avec soi-même
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe

« À la fin de nombreuses activités réalisées, il est possible de souligner les compétences ou les qualités mobilisées par les jeunes en leur faisant des feedbacks précis et illustrés. Il est nécessaire d'être sincère et ajusté. Il est aussi possible d'inviter les jeunes à identifier eux-mêmes les compétences ou qualités utilisées. Attention, les jeunes ayant une image d'eux-mêmes plus dégradée pourront avoir plus de mal à repérer leurs ressources. Il est utile de s'appuyer sur des éléments factuels pour construire les feedbacks.

Lors d'une recherche de stage :
« Tu as trouvé un stage. Comment tu t'y es pris ? » Au fil de la discussion, faire émerger les compétences et qualités utilisées dans cette situation.

Exemple de compétences : faire des recherches, passer des appels, envoyer des mails, relancer, recentrer sa recherche en fonction des retours, suivre plusieurs pistes, demander de l'aide…

Exemple de qualité : curiosité, autonomie, persévérance, lucidité, dynamisme, courage, astuce…
« Tu as passé toi-même les appels ? Est-ce que c'était facile ? comment tu t'y es pris ? » Exemple : « Tu as su gérer ton stress », « tu as été clair dans tes explications », « tu t'étais exercé avant », « tu t'étais préparé en rédigeant un texte », « tu es à l'aise à l'oral et en communication », etc.

Autoquestionnaire de fin de contrôle : à l'issue des évaluations inviter les jeunes à prendre quelques minutes d'auto-analyse en se centrant sur ce qui a fonctionné :

- Pour moi, comment ce contrôle s'est-il passé ?
- Qu'est-ce que je pense avoir réussi ?
- À mon avis, qu'est-ce qui fait que j'ai réussi cela ?
- Qu'est-ce que je peux apprendre de cette expérience ?

Projet en centre de loisir ou espace jeune : Inviter les jeunes à être pleinement participants à la construction des projets. Les accompagner dans les démarches pour aider à la structuration sans faire à leur place. Les aider en temps d'échanges individuels ou collectifs à lister l'ensemble des compétences et qualités qu'ils ont utilisées. (S'organiser, effectuer des recherches, prendre des renseignements, débattre, faire des choix, être persévérant, avoir eu des idées (être créatif), être ponctuel, avoir tenu compte du groupe, avoir surmonté des difficultés ou des tensions…). Si le projet n'est pas allé au bout. En profiter pour analyser ce qui a coincé. Chercher ce qui pourrait être fait la prochaine fois. Si vos conditions le permettre, retenter l'expérience pour aller au bout ».

Compétence cognitive spécifique n° 6

Renforcer sa pleine attention - à soi (C1.6)

Renforcer sa pleine attention représente la capacité à diriger volontairement son **attention** sur l'expérience sensible présente (qu'elle soit externe ou bien interne), et à accueillir pleinement l'expérience observée. Elle implique donc « l'autorégulation de l'attention sur les événements intérieurs et les événements extérieurs dans l'instant présent et le maintien d'une attitude basée sur l'acceptation envers l'expérience du moment présent » [44].

La pleine attention se caractérise par deux activités cognitives utiles à maîtriser [46]:

1. Orienter son attention sur l'expérience sensible présente (les informations issues du monde externe et du monde interne) ;

2. Percevoir et accueillir pleinement l'expérience sensorielle présente sans la juger ni la modifier. Cette capacité s'appuie ainsi sur le Soi sujet dans ses fonctions cognitives réceptives (premier A de l'acronyme AADA, *voir compétences cognitives C1.1 et C1.2***).**

Cette pleine attention peut être pratiquée lors d'exercices spécifiques (activités formelles) ou tout au long de la journée (activités informelles). Dans les deux cas, il s'agit d'observer son monde intérieur ou le monde extérieur environnant, d'arriver à laisser passer les pensées qui sont produites sans chercher à les modifier et sans interagir avec elles (par une réflexion ou un dialogue intérieur), d'être capable d'observer ses émotions (et ses volitions) présentes sans réagir et sans passer à l'action [44].

1. Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente

L'attention représente une aptitude mentale essentielle impliquée dans les fonctions cognitives réceptives (*voir compétences cognitives C1.1 et C1.2*). Avec la perception, l'attention permet d'acquérir, de traiter et d'intégrer des informations provenant du monde extérieur comme de son monde intérieur (6). « L'attention est le mécanisme qui va permettre de focaliser nos ressources cognitives sur des objets spécifiques, de préférence des stimuli pertinents pour nos objectifs en cours, tout en ignorant les stimuli non pertinents (attention sélective), obtenue par l'orientation de l'attention. À chaque instant nos organes sensoriels reçoivent une grande quantité de stimulations. Or le nombre d'informations sensorielles pouvant être consciemment identifiées simultanément est limité. L'attention peut être déplacée volontairement ou captée involontairement par des événements sensoriels (externes) » [45, 46].

L'attention est donc le moyen (cognitif) par lequel les informations parviennent jusqu'à notre conscience. C'est le point de départ à toutes les actions qu'elles soient cognitives (observer, penser, imaginer…) ou comportementales (parler, crier, chanter, bouger…). Le plus souvent, cette « porte d'entrée » est mal gardée ; notre attention n'est pas sous notre contrôle (volontaire) ; elle est dirigée de manière automatique c'est-à-dire, sans l'avoir choisi et sans même en avoir conscience (on parle d'**attention automatique**).

Notre attention est constamment captée soit par des stimulations externes (sons, images, mouvements, touchers…) soit par des stimulations internes (pensées, discours intérieurs, émotions, envies…) (4). Savoir être en pleine attention implique donc dans un premier temps de pouvoir orienter son attention de façon consciente et volontaire (on parle alors d'**attention contrôlée**).

Après avoir (re)pris le contrôle de son attention, il s'agit dans un second temps de pouvoir la diriger volontairement sur l'expérience présente. Les informations perceptibles grâce à l'attention peuvent alors provenir soit du monde physique environnant, donnant lieu à une « **expérience du monde externe** », soit de son monde intérieur ou **Soi interne**, donnant lieu à une « **expérience du monde interne** ».

Le monde externe (ou extérieur) est perçu par l'intermédiaire de nos 5 sens que sont l'audition, la vision, l'olfaction ou odorat, le toucher, le goût, ce qui donne lieu à **une expérience sensorielle**. Notre monde interne (ou intérieur) se manifeste quant à lui par l'intermédiaire des 5 états psychiques du **Soi interne**, ce qui donne lieu à **une expérience sensible interne** : les **cognitions** (pensées, images mentales, discours internes…), les **émotions** (affects, sentiments, humeurs…), les **volitions ou conations** ((im)pulsions, désirs, envies, besoins…), les **sensations corporelles**, les **impressions** globales et diffuses.

Les êtres humains ont ainsi cette capacité essentielle de percevoir les sensations venant de leurs corps (comme le rythme cardiaque, la faim ou la soif). Dénommée sous le terme d'**intéroception** par la communauté scientifique, cette capacité à percevoir les états internes du corps donne à la personne des informations sur sa condition physique et son état émotionnel, et lui permet d'être informée sur son état de bien-être physique et psychologique [81].

Savoir être en pleine attention nécessite donc de pouvoir « observer directement ce qui se passe au moment même où cela se produit dans son corps ou dans son esprit »[44].

2. Observer et accueillir pleinement l'expérience sensible présente sans la juger ni la modifier

Après avoir dirigé son attention de façon volontaire sur l'expérience sensible présente (construite à partir du monde externe ou du monde interne), il est nécessaire de pouvoir accueillir complètement ce qui est observé afin d'être en pleine attention. Il s'agit de percevoir ce qui est présent, ici et maintenant, sans analyser, sans interpréter et sans modifier ce qui se passe. Une attitude d'ouverture et d'accueil bienveillant permet d'observer sans jugement l'expérience brute telle qu'elle se déroule dans l'instant présent (en dehors de toute interférence de notre part). Même si nous sommes affectés par ce que le monde externe ou interne nous renvoie, la pleine attention peut aider à demeurer un observateur neutre, ouvert et bienveillant.

3. Réaliser au quotidien différentes activités formelles et informelles de pleine attention

Pour renforcer sa capacité de pleine attention, il est possible de réaliser différentes formes d'activités (*voir tableau de synthèse ci-dessous*).

Tableau 5. C1.6. Différentes formes d'activité de pleine attention, selon les phénomènes perçus (monde externe ou interne) et la structure de l'activité (formelle ou informelle)

		Monde externe	Monde interne
Activités formelles	**(1) Pleine attention en position assise**	en utilisant ses **5 sens** : vision, audition, olfaction, toucher et goût	sur ses **5 états mentaux** : cognitions, émotions, sensations, volitions, impressions
	(2) Pleine attention en mouvement	en utilisant ses **5 sens**	sur ses **sensations corporelles**
	(3) Pleine attention sur la respiration		sur ses **sensations corporelles**
	(4) Pleine attention en position allongée		sur ses **sensations corporelles**
Activités informelles		**(5) Pleine attention au monde externe (5 sens)** : pendant une activité de routine, de plaisir et lors d'un moment de stress.	**(6) Pleine attention au monde interne :** au réveil et au coucher, pendant les transitions.

- **Activités formelles de pleine attention**

Il est possible de distinguer 4 grands types d'activités formelles de pleine attention (activités formelles 1, 2, 3, 4) :

(1) la pleine attention en position assise : assis sur une chaise ou bien par terre dans une position droite et confortable, immobile, l'attention est dirigée soit sur le monde externe environnant soit sur le monde interne. Ainsi, selon les exercices, il s'agit d'observer et d'accueillir pleinement l'expérience du monde externe ou bien l'expérience de son monde intérieur.
Afin de s'entraîner à orienter volontairement son attention et à accueillir l'expérience présente du monde externe, un seul des 5 sens peut être mobilisé à la fois : qu'est-ce que je vois ici et maintenant ? quels sont les bruits, les sons que je perçois ? quelles sont les odeurs que je sens ? quelles sont les sensations que je ressens au niveau du toucher de mes pieds, de mon dos, de mon bassin… ? quels sont mes goûts dans la bouche ?...
De même, pour l'attention et l'accueil de l'expérience présente de son monde interne, un seul des 5 états psychiques (cognitions, émotions, sensations corporelles, volition, impressions) peut être perçu à la fois afin de s'entraîner : est-ce que je peux porter mon attention sur mes pensées ici et maintenant ? quelles sont les émotions que je ressens maintenant ? quels sont mes envies, mes désirs, mes besoins présents maintenant ? est-ce que je peux percevoir des sensations internes au niveau de mon corps, comme des tensions, des lourdeurs, des parties du corps détendues ? est-ce que je ressens une impression vague et diffuse au fond de moi ?
Les exercices de pleine attention en position assise peuvent être d'une durée variable en fonction du public, du contexte et des objectifs poursuivis. De façon générale, on observe qu'un minimum de quelques minutes (environ 10-15 minutes) est nécessaire pour parvenir à diriger de façon volontaire son attention et percevoir l'expérience présente.

(2) la pleine attention en mouvement : il s'agit d'être en pleine attention lors de la réalisation d'exercices corporels (étirements, marche, danse, course…). Pendant que les activités motrices sont réalisées de façon relativement lente, l'attention est dirigée vers les sensations corporelles ressenties lors de l'exécution du mouvement. Ainsi, l'attention n'est pas accaparée par la réalisation du mouvement mais orientée vers la perception des sensations qui se produisent dans le corps à chaque instant. Cette pleine attention en mouvement peut être maintenue pendant toute la durée de l'exercice (donnant ainsi lieu à une activité spécifique de pleine attention en mouvement) ou bien proposée pendant un court instant (2/3 minutes) lors d'une activité corporelle.

Des exercices de pleine attention en mouvement peuvent aussi être proposés à l'extérieur durant une activité de marche. Il s'agit alors d'être pleinement attentif et présent au monde environnant. Tout en marchant, l'attention se porte et reste maintenue sur les éléments perçus à chaque instant. Selon les exercices, les sens peuvent être mobilisés ensemble : qu'est-ce que je perçois tout en marchant ? ou bien de façon spécifique : qu'est-ce que je vois ? qu'est-ce que j'entends ? est-ce que je sens des odeurs ? est-ce que je perçois des choses au niveau du toucher ?...

(3) la pleine attention sur la respiration : quelle que soit la position adoptée (assis, debout, allongé), il s'agit de rester immobile et de porter son attention sur sa respiration (en l'accueillant telle qu'elle est dans l'instant). Sans chercher à modifier quoi que ce soit, nous prenons conscience des mouvements spontanés de la respiration qui se déroulent naturellement dans le corps. L'attention suit les mouvements liés à l'inspiration puis à l'expiration sans chercher à intervenir. L'attention peut être portée sur le bas du ventre, sur le haut du thorax, sur le cœur, sur le corps entier qui respire. Les exercices de pleine attention sur la respiration peuvent être réalisés seuls durant un court instant (de 2/3 respirations en pleine attention à 2/3 minutes) ou bien intégrés à un exercice plus long de pleine attention (en position assise ou allongée).

(4) la pleine attention en position allongée : allongé sur le sol dans une position droite et confortable, il s'agit de rester immobile et d'être actif uniquement au niveau de son attention. Celle-ci est dirigée sur le corps et les sensations corporelles présentes à l'instant. Selon les exercices, il est possible de ressentir progressivement toutes les parties de son corps (en partant des pieds ou bien de la tête) en dirigeant son attention de façon focalisée : est-ce que je peux ressentir mon pied droit posé sur le sol ? mon mollet droit ? mon genou droit ? ma cuisse droite ?... Il est aussi possible de porter son attention sur l'ensemble de son corps avec une attention plus globale : est-ce que je peux ressentir l'ensemble de mon corps ? la sensation de mon corps sur le sol ? les sensations physiques à l'intérieur de mon corps ? le ressenti global de mon corps ici et maintenant ?..

- **Activités informelles de pleine attention**

Dans notre quotidien, nous avons l'habitude d'agir sans diriger volontairement notre attention. Celle-ci fonctionne quasiment en autonomie ; elle est activée de façon automatique et non consciente. Elle est comme « absorbée » dans les actions motrices (communication, mouvements corporels…) et/ou mentales (réflexion, jugement, rêverie…) qui sont réalisées tout au long de la journée. C'est ainsi que tout en n'étant pas réellement conscients de la situation présente (interne comme externe), nous pouvons dire que nous sommes « perdus dans nos pensées » et/ou que nous fonctionnons « en pilote automatique ».

La réalisation d'activités informelles de pleine attention passe par la mise en œuvre d'un nouveau mode de fonctionnement dans notre quotidien. Habituellement, deux principaux modes de fonctionnement sont utilisés au cours d'une journée : un mode que l'on pourrait qualifier de « réflexion » et un mode que l'on pourrait qualifier de « (ré)action ». Dans le « mode réflexion », les cognitions (pensées, jugements, images, rêves…) sont activées automatiquement et s'enchaînent sans attention volontaire, sans réel contrôle et sans un véritable choix de notre part. Nous pensons à ce que nous allons faire ce soir, à ce que nous aurions dû dire ou ne pas dire, au problème qui nous préoccupe ; nous critiquons telle ou telle personne ou bien nous nous critiquons nous-même ; nous imaginons nos prochaines vacances, nous construisons des stratégies pour résoudre nos problèmes, nous rêvons à des jours meilleurs… Dans le « mode (ré)action », notre attention est concentrée (de façon plus ou moins automatique) sur la réalisation d'une action. Les actions peuvent avoir été décidées de façon volontaire (par exemple : aller jouer dehors au ballon) ; on peut alors parler d'un fonctionnement en « mode action ».

Ces actions peuvent, au contraire, ne pas avoir été décidées intentionnellement mais être le fruit d'une impulsion (par exemple : taper dans un ballon parce que l'on est en colère et que le ballon est devant soi) (*voir compétence cognitive C2.2*) ; on parle alors d'un fonctionnement en « mode réaction ». Dans ces différents modes (mode réflexion, mode (ré)action), nous sommes dans un état de **fusion cognitive** (voir compétence cognitive 1.1), absorbés par ce que nous faisons ou pensons.

Réaliser des activités informelles de pleine attention implique d'introduire un nouveau mode de fonctionnement au cours de la journée : un mode que l'on pourrait qualifier d'attention/observation. Dans ce « mode attention/observation », nous portons de façon volontaire notre attention sur l'expérience sensible qui se déroule à l'instant présent et nous observons pleinement et accueillons avec bienveillance cette expérience présente (perçue par nos 5 sens ou issue de nos 5 états psychiques). À tout moment de la journée, ce « mode attention/observation » peut être activé afin de faire une « pause consciente » et réaliser une sorte « d'arrêt sur image » dans nos activités mentales et/ou comportementales. Cette pleine attention durant les activités quotidiennes peut être de courte durée (2 ou 3 minutes) et peut être renouvelée à plusieurs moments de la journée. Durant toute la journée, les activités informelles de pleine attention peuvent porter soit sur le monde externe soit sur le monde interne. Ainsi, nous pouvons porter notre attention sur les phénomènes extérieurs et les percevoir à travers une activité informelle de pleine **attention au monde externe (par les 5 sens) (activité n° 5)** (l'un après l'autre ou bien ensemble) ; nous pouvons aussi orienter notre attention sur ce qui se passe à l'intérieur de soi et accueillir nos états psychiques (l'un après l'autre ou bien dans leur ensemble) par une activité informelle de pleine **attention au monde interne (activité n° 6)** ».

Certains moments de la journée sont particulièrement propices à ces activités informelles de pleine attention, sous forme d'observation par les 5 sens **(activité informelle 5)** ou d'observation des 5 états psychiques **(activité informelle 6)** :

- **Attention interne au réveil et au coucher (activité informelle 6)** : lorsque je me réveille et lorsque je me couche, alors que je suis encore au lit, je peux me demander : comment je me sens ici et maintenant ? quelles sont mes pensées ? mes émotions ? mes sensations ? mes besoins ? mes impressions globales ?
- **Attention interne durant les moments de transitions (activité informelle 6)** : lorsque je commence une nouvelle activité (manger, conduire, travailler, jouer…), je peux me demander : comment je me sens ici et maintenant ? quelles sont mes pensées ? mes émotions ? mes sensations ? mes besoins ? mes impressions ?
- **Attention aux 5 sens pendant une activité de routine (activité informelle 5) :** lors d'actions quotidiennes effectuées souvent en « pilote automatique » (telles que manger, se laver les dents, se doucher…), je porte toute mon attention sur la situation présente : qu'est-ce que je vois ? qu'est-ce que j'entends ? qu'est-ce que je sens ?...
- **Attention aux 5 sens pendant une activité de plaisir (activité informelle 5)** : lors d'actions plaisantes de détente (telles qu'écouter de la musique, boire un jus de fruit, regarder un paysage, promener son chien, marcher dans la nature…), je peux porter toute mon attention sur l'expérience présente perçue par mes 5 sens : qu'est-ce que je vois ? qu'est-ce que j'entends ? qu'est-ce que je sens ?...
- **Attention aux 5 sens lors d'un moment de stress (activité informelle 5)** : avant, pendant et/ou après une situation intense émotionnellement (un examen, une dispute, une échéance…), je porte toute mon attention sur le monde extérieur (qu'est-ce que je vois ? qu'est-ce que j'entends ? qu'est-ce que je sens ? ...) Puis je peux enchaîner avec un exercice de **pleine attention sur la respiration** (*voir compétence émotionnelle : réguler son stress dans le tome II*).

Renforcer sa pleine attention génère quatre principaux effets bénéfiques [82] :

- **L'augmentation de notre capacité d'autocontrôle et de choix :** orienter volontairement son attention et accueillir pleinement l'expérience présente augmente sa capacité à réguler ses impulsions et à faire des choix de façon consciente. La pleine attention permet ainsi de réduire l'impulsivité et d'augmenter le contrôle comportemental. L'observation de son expérience sensible présente entraîne une mise à distance qui permet de ne plus être emporté par ses impulsions. Nous ne fusionnons plus avec notre expérience (*voir compétences cognitives C1.1 et C1.2*) et ne sommes plus agis par nos pensées, nos émotions, nos impulsions. Nous devenons davantage conscients et capables de décider de nos actes ;
- **L'amélioration de la concentration et des apprentissages** : en renforçant notre capacité de maîtrise de notre attention, nous parvenons davantage à maintenir notre attention focalisée sur la tâche que nous sommes en train de faire. Grâce à cette attention volontaire, nous pouvons ainsi accroître notre capacité de concentration et de travail. L'attitude d'ouverture à l'instant présent facilite aussi la créativité et la prise de décision ;
- **La facilitation de la régulation émotionnelle :** la pleine attention favorise l'accueil des émotions et permet de s'ouvrir pleinement à son expérience émotionnelle présente dans l'instant. Cette capacité d'**acceptation expérientielle** (à l'opposé de l'**évitement expérientiel**, *voir compétence cognitive 1.1*) représente un préalable à une bonne régulation émotionnelle (*voir compétences émotionnelles*). Elle permet de mieux gérer les émotions difficiles et d'accroître les émotions agréables [52, 83] ;
- **L'amélioration du rapport à soi** : l'observation sans jugement et le plein accueil de son expérience interne modifient aussi son rapport à soi-même. La pleine attention nous aide à ne plus être dans la crainte et l'évitement de notre expérience subjective ; elle nous permet d'être moins dans la critique et la condamnation de ce que nous sommes et de ce que nous ressentons. En accueillant et acceptant ce que nous vivons, les tensions et conflits à l'intérieur de soi diminuent. Ils laissent place à plus d'apaisement et de bienveillance vis-à-vis de soi-même. Cette présence bienveillante à son expérience permet de développer une relation apaisée à soi-même ; elle accroît notre capacité d'**autocompassion**. « La compassion envers soi-même est un concept qui se réfère à une attitude de bonté et de bienveillance envers soi, à un état émotionnel où la personne se laisse toucher par sa propre souffrance en situations d'épreuves ou d'échec, ainsi qu'à une reconnaissance et une acceptation sans jugement de ses émotions et de ses limites [84, 85]. La compassion envers soi implique de générer la même compassion envers soi-même que l'on pourrait donner aux autres. Elle ne dénote donc pas un intérêt narcissique autocentré mais plutôt un comportement attentionné conscient et un sens d'humanité partagé » [86, 87].

Développer cette compétence repose sur deux conditions :

- **Accepter de changer notre rapport à soi et à nos pensées [88]:** Le mental se disperse régulièrement et nous fusionnons couramment avec nos pensées sans nous en rendre compte (*voir compétences cognitives C1.1 et C1.2*). L'objectif immédiat n'est pas d'empêcher ces divagations mais plutôt de changer notre rapport à elles et de savoir revenir à l'expérience présente. Cela implique de changer notre fonctionnement mental habituel afin de pouvoir se détacher de nos représentations mentales (pensées, jugements, ruminations, rêveries…) et de pouvoir les observer (on parle de **métacognition**) ; de la même manière que nous pouvons observer toutes les autres productions psychiques et physiologiques (émotions, volitions/conations, sensations, impressions) ainsi que tous les phénomènes extérieurs perçus à l'aide de nos cinq sens.
- **- Vouloir accueillir son expérience avec bienveillance et neutralité [88] :** chercher à observer nos ressentis et nos sensations avec curiosité sans les interpréter, ni les juger rend possible un tel accueil, plutôt que chercher à les modifier. Lorsqu'on est tenté de le faire, un recentrage sur l'expérience présente et sa perception telle qu'elle se manifeste (agréable, désagréable, intense, légère…) peut être recherché, en se contentant d'observer, d'accueillir et de décrire nos perceptions telles qu'elles se présentent au fur et à mesure.

L'essentiel à retenir (C1.6)

Définition conceptuelle : **Renforcer sa pleine attention** développe « la capacité à percevoir ses pensées, ses émotions, ses envies, ses besoins, ses sensations dans l'ici et maintenant (…). Cela implique de pouvoir diriger son attention sur son expérience présente vécue (cognitions, émotions, sensations…) et de pouvoir accueillir pleinement ses propres ressentis quelles que soient leurs colorations (agréable, désagréable, étonnant, déstabilisant…) [1]. Cette compétence s'appuie sur le Soi sujet dans ses fonctions cognitives réceptives. Elle mobilise ainsi le Soi sujet-observateur dans ses facultés à percevoir, dans l'instant, son monde intérieur (le Soi interne) comme le monde externe environnant.

Définition opérationnelle : **Trois principaux savoir-faire psychologiques permettent de renforcer sa pleine attention :**

1. Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente : l'expérience sensible issue du monde externe et accessible grâce aux 5 sens (vision, audition, olfaction, odorat, toucher) et l'expérience sensible issue du monde interne et accessible par les 5 états psychiques (cognitions, émotions, volitions/conations, sensations, impressions) ;

2. Observer et accueillir pleinement l'expérience sensible présente sans la juger ni la modifier ;

3. Réaliser différentes activités (formelles et informelles) de pleine attention (du monde interne et du monde externe) tout au long de la journée : des activités formelles de pleine attention en position assise, en mouvement, sur la respiration et en position allongée ; des activités informelles de pleine attention au monde externe par les 5 sens (pendant une activité de routine, de plaisir ou un moment de stress) et au monde interne (au réveil et au coucher, pendant les moments de transition).

L'essentiel à retenir (C1.6 *suite*)

Principaux effets : **Renforcer sa pleine attention permet :**

- D'augmenter sa capacité d'autocontrôle et de choix : orienter volontairement son attention et accueillir pleinement l'expérience présente augmente sa capacité à réguler ses impulsions et à faire des choix de façon consciente. La pleine attention permet ainsi de réduire l'impulsivité et d'augmenter le contrôle comportemental. L'observation de son expérience sensible présente entraîne une mise à distance qui permet de ne plus être emporté par ses impulsions ;

- D'améliorer les capacités de concentration et d'apprentissage : en renforçant notre capacité de maîtrise de notre attention, nous parvenons davantage à maintenir notre attention focalisée sur la tâche que nous sommes en train de faire. Grâce à cette attention volontaire, nous pouvons ainsi accroître notre capacité de concentration et de travail. L'attitude d'ouverture à l'instant présent facilite aussi la créativité et la prise de décision ;

- **De faciliter la régulation émotionnelle :** la pleine attention favorise l'accueil des émotions et permet de s'ouvrir pleinement à son expérience émotionnelle présente dans l'instant. Cette capacité d'acceptation expérientielle (à l'opposé de l'évitement expérientiel) représente un préalable à une bonne régulation émotionnelle (*voir compétences émotionnelles*). Elle permet de mieux gérer les émotions difficiles et d'accroître les émotions agréables ;

- D'améliorer son rapport à soi : l'observation sans jugement et le plein accueil de son expérience interne aide à moins être dans la crainte, la critique et l'évitement de notre expérience subjective. En accueillant et acceptant ce que nous ressentons, les tensions et conflits à l'intérieur de soi diminuent. Ils laissent place à plus d'apaisement et de bienveillance vis-à-vis de soi-même ce qui accroît notre capacité d'autocompassion.

Principales conditions : **Renforcer sa pleine attention nécessite de** :

– Accepter de changer notre rapport à soi et à nos pensées : Le mental se disperse régulièrement et nous fusionnons couramment avec nos pensées sans nous en rendre compte. Nous ne pouvons pas empêcher ces divagations mais plutôt changer nos relations à elles et apprendre à revenir à l'expérience présente.

- Vouloir accueillir son expérience avec bienveillance et neutralité : chercher à observer nos ressentis et nos sensations avec curiosité sans les interpréter, ni les juger rend possible un tel accueil, plutôt que chercher à les modifier. Lorsqu'on est tenté de le faire, un recentrage sur l'expérience présente et sa perception telle qu'elle se manifeste (agréable, désagréable, intense, légère…) peut être recherché, en se contentant d'observer, d'accueillir et de décrire nos perceptions telles qu'elles se présentent au fur et à mesure.

Exemples d'activités pour développer la CPS

C1.6 Renforcer sa pleine attention

Pleine attention à la respiration

(Extrait de « Les bienfaits de la nature sur la santé globale »
Institut de cardiologie de Montréal, 2021, [89])

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire psychologiques développés :
☐ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser au quotidien différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

« Vous vous installez confortablement, comme vous le sentez de l'intérieur, comme vous souhaiteriez vous installer, ni selon comment les autres pensent de ce qui serait bien, ni selon comment les autres vous jugent ; vous vous pensez de l'intérieur, vous faites du mieux que vous pouvez.

Soyez bienveillant avec vous-même, portez votre attention sur la respiration, sur chacune de vos inspirations et expirations ; par exemple, en suivant le mouvement de votre ventre qui se soulève légèrement à l'inspiration et qui redescend à l'expiration ; soyez pleinement présent à chacune de vos inspirations en les suivant minutieusement, du début du processus jusqu'à la fin, quand l'inspire bascule vers l'expire, etc. ».

Arrêts sur image dans la journée

(Extrait de Lamboy B, Shankland R & Williamson M, 2021 [47])

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) C1.6
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser au quotidien différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe

« Au cours de la journée, vous êtes invité à faire plusieurs mini-pauses (de quelques respirations d'une à deux minutes). Au cours de ces « arrêts sur image », portez votre attention sur ce qui se passe ici et maintenant :

- J'observe, j'entends, je sens tout ce qui se passe à l'extérieur de moi.
- Je ressens ce qui se passe à l'intérieur de moi.
- Je porte mon attention sur la respiration ».

Mon bulletin de météo intérieure en 6 étapes

(Extrait de Kotsou I, Farnier J, Shankland R, Mikolajczak M, Leys C, 2022 [50])

Public ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe

1) **Stop** : la première étape consiste à ralentir, à prendre le temps de s'arrêter afin de sortir du pilote automatique pour être présent à notre expérience en cours.

2) **Sensations** : cette étape consiste à prendre conscience de ce qui est ressenti dans le moment présent à la manière du scan corporel (c'est-à-dire en ressentant successivement toutes les parties de son corps).

3) **Mental** : le troisième temps est consacré à l'observation des pensées et au fonctionnement de notre mental, avec la possibilité de mettre des mots sur cet état intérieur.

4) **Émotions** : le quatrième temps est consacré à l'observation de nos états d'âme, de nos sentiments et émotions, avec la possibilité de mettre des mots sur ces expériences.

5) **Respiration** : le cinquième temps invite à une focalisation sur la respiration, facilitant la synchronisation sur le moment présent.

6) **Extérieur** : enfin, il est proposé de se focaliser sur les stimulations sensorielles qui viennent du monde extérieur (ce que l'on entend, ce que l'on sent, ce que l'on voit) afin de se remettre en lien avec notre environnement.

Un bateau sur les vagues

(Extrait de Lamboy B, Shankland R & Williamson M, 2021 [47])

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☐ En individuel ; ☒En groupe

« – Proposez aux enfants de s'allonger, de fermer les yeux et de mettre les mains sur leur ventre en dessous du niveau du nombril (pour sentir la respiration abdominale).

– Invitez les enfants à porter leur attention sur leur respiration (la mer) et sur leurs mains (le bateau). Les mouvements de la respiration font monter et descendre les mains comme les vagues de la mer font monter et descendre le bateau.

- Inspiration : le bateau monte
- Expiration : le bateau descend.

– Rappelez aux enfants de respirer normalement, en suivant le rythme habituel de leur respiration. Proposez-leur de porter toute leur attention sur le bateau qui monte et qui descend.

– Enfin, vous pouvez proposer aux enfants de varier la vitesse de la respiration.

- Beau temps sans vent (tout est calme, petites vagues) : respiration lente et douce.
- Le vent se lève (vagues moyennes) : respiration qui s'accélère.
- C'est la tempête (grosses vagues) : respiration très ample.
- Retour au beau temps sans vent (tout est calme, petites vagues) : respiration lente et douce.

Variante : à la place des mains, vous pouvez mettre un objet sur le ventre (petit coussin, sac de riz, petit bateau en papier plié…) ».

Le chemin de l'attention

(Extrait des outils ScholaVie, ScholaVie - Les compétences psychosociales à l'école)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : modèles ci-dessous

Utilisation de l'outil

L'activité peut-être réalisée **en groupe classe** ou par **petits groupes**. Il est également possible d'y jouer **individuellement.**

Préparation (10min)

- Lire cette notice et choisissez si vous souhaitez proposer l'activité en groupe ou individuellement
- **Imprimer** autant d'exemplaires que vous avez choisi de groupes, ou d'élèves dans votre classe pour une utilisation individuelle.

Voici **deux manières d'utiliser** cet outil en classe avec vos élèves :

- **Suivez le chemin sur plusieurs jours** en avançant sur le chemin de façon linéaire et en proposant une activité chaque jour (de 1 à 6) à l'occasion d'une pause attentionnelle. *Exemple : je démarre le chemin en faisant avec les élèves l'activité n°1 - STOP - en suivant les instructions notées.*
- Pour une utilisation ponctuelle, **vous pouvez également utiliser un dé**. Dans ce cas, l'élève lance le dé et **fait l'activité de pleine attention correspondante au chiffre** figurant sur le dé. *Exemple : je lance le dé et obtiens le chiffre 3. J'effectue alors l'exercice "Détective de mon corps" pendant 3 minutes, en suivant les indications notées.*

Rétroaction

À la fin de l'activité, nous vous conseillons de prendre un temps avec vos élèves pour consolider le développement des compétences psychosociales travaillées et saisir le rôle qu'elles peuvent jouer à l'école et dans leurs apprentissages :

- **Phase 1 : proposez d'abord une auto-observation** - *Comment c'était pour vous de faire cette activité ? Qu'avez-vous appris sur vous ? Sur vos camarades ? Comment vous ressentez-vous maintenant ?*
- **Phase 2 : terminez en engageant une réflexion métacognitive -** *Comment ces pauses peuvent-elles vous être utiles pour mieux apprendre ? Comment pouvez-vous vous en servir pour vous sentir bien à l'école ? Pourquoi sont-elles importantes selon vous ?*

Pour favoriser la **liberté pédagogique**, cet outil, comme tous les autres proposés par ScholaVie, peut-être **adapté selon les besoins et/ou co-construit avec les élèves** afin de les associer le plus possible et d'augmenter leur niveau d'engagement.

LE CHEMIN DE L'ATTENTION

Un outil pour développer ses capacités attentionnelles.

- Version primaire -

1 STOP ! 3 min.

Quand j'entends le signal, je ne bouge plus et j'observe :
- ce que suis-je en train de **faire**
- la manière dont je suis **assis**
- si je suis **bien**
- les **sons** que j'entends, les **odeurs** que je peux sentir
- les **personnes** à côté de moi
- ma **respiration**, etc.

2 Miam ? 3 min.

Je mange un aliment comme si je le découvrais pour la première fois :
- je le **regarde**, je le **touche**, je le **sens ;**
- je le pose sur ma **langue**, je le **croque**, je **l'avale** tranquillement et j'**observe** ce qui se passe dans mon corps et dans ma tête.

3 Détective de mon corps 3 min.

Je m'installe confortablement, assis ou allongé :
- je me concentre d'abord sur ma **respiration ;**
- puis sur **chacune des parties de mon corps**, les unes après les autres : les pieds, les jambes, etc.
- Que se passe -t-il ?

4 En marche ! 3 min.

Je marche lentement en observant attentivement :
- les mouvements de mon **corps**, de mes pieds, de mes bras ;
- le **toucher** de mes pas sur le sol ;
- ma **respiration ;**
- les **sons** que j'entends ;
- les **odeurs** ;
- l'**endroit** où je me trouve...

5 Respire ! 3 min.

Je ferme les yeux. Je mets une main sur mon **coeur** et une autre sur mon **ventre**. Je me concentre sur ma respiration :
- je sens **l'air** qui rentre par les narines ou par ma bouche, mon ventre qui se gonfle et se dégonfle, les battements de mon coeur, etc.
- Puis j'ouvre les yeux et je m'**étire** comme un chat.

6 Ecoute la musique ! 3 min.

Je m'assois confortablement, je peux fermer les yeux et j'écoute la musique.
- Est-ce qu'elle me fait du bien ?
- Est-ce qu'elle est forte ou pas ?
- Est-ce que je l'aime ?
- A quoi me fait-elle penser?

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023

LE CHEMIN DE L'ATTENTION

Un outil pour développer ses capacités attentionnelles.

- Version secondaire -

1 Faire une pause 3 min.

Je suis un vrai détective et j'observe :
- comment je suis assis ou debout et si c'est confortable.
- Est-ce que j'ai chaud, j'ai froid, je suis bien ?
- Je regarde qui est à côté de moi.
- Je ferme les yeux, je mets ma main su mon coeur et je le sens battre.

2 Manger en pleine conscience 3 min.

Je choisis de manger un aliment comme si je le découvrais pour la première fois :
- je le **regarde**, je le **touche**, je le **sens ;**
- j' ;
- je le pose sur ma **langue**, je le **croque**, je **l'avale** tranquillement et j'observe…

3 Faire un balayage corporel 3 min.

Je m'installe confortablement, assis ou allongé :
- je me concentre d'abord sur ma **respiration ;**
- puis sur **chacune des parties de mon corps**, de haut en bas et les unes après les autres, et j'explore mes ressentis.

4 Marcher en pleine conscience 3 min.

Je fais quelques pas en mettant en éveil tous mes sens :
- les mouvements de mon **corps**, ma **respiration ;**
- le **toucher** de mes pas sur le sol ;
- le paysage **sonore**, **visuel** et **olfactif** autour de moi, etc.

5 Respirer en pleine conscience 3 min.

Je porte mon attention sur ma respiration et :
- je visualise le trajet de mon **souffle**, les mouvements de mon **corps** à l'inspiration, à l'expiration ;
- j'**observe** sans changer ce qui est, je laisse la respiration tranquillement s'installer. Puis j'ouvre les yeux et je m'étire si j'en ressens le besoin.

6 Écouter une musique en pleine conscience 3 min.

Je choisis une musique et l'écoute en étant pleinement présent à l'expérience du moment :
- la **mélodie**, le **rythme**, les **paroles ;**
- mes **ressentis**, mes **pensées**, les **images** qui me viennent, etc.

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023

Scan corporel

(Extrait de Lamboy B, Shankland R & Williamson M, 2021 [47])

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☒ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☐ En individuel ; ☒En groupe

« – Invitez les enfants à s'allonger confortablement sur le dos, puis à fermer les yeux. Proposez ensuite de juste percevoir, ressentir, observer avec curiosité ce qui se passe dans cette partie du corps (sans juger, comprendre, comparer…).
– Selon un rythme lent, nommer chacune des parties du corps :

le front	l'épaule droite	la poitrine	la cuisse droite	toute la tête
les joues	le bras droit	le ventre	le mollet droit	tout le buste
le menton	la main droite et les doigts	la respiration dans le ventre	le pied droit, les orteils, le dessous du pied	tout le corps dans son ensemble
l'arrière du crâne	l'épaule gauche		la cuisse gauche	au-delà du corps
le cou	le bras gauche		le mollet gauche	
	la main gauche et les doigts		le pied gauche, les orteils, le dessous du pied	

***Variantes** : pour rendre le balayage corporel plus facile et/ou ludique vous pouvez le réaliser avec l'aide de support :*

***- le toucher de l'enfant (main) :** l'enfant porte son attention sur chacune des parties de son corps et sans bouger, il essaie de ressentir les sensations corporelles.*

***- l'imagerie « médicale » :** l'enfant imagine qu'il joue au docteur et que son attention est une sorte de radio qui permet de percevoir tout ce qui se passe dans son corps. Il parcourt et ressent ainsi toutes les parties du corps.*

***- l'imagerie « animale » :** l'enfant imagine qu'un petit papillon se pose successivement sur chacune des parties de son corps.*

- l'imagerie « du soleil » : l'enfant imagine qu'un rayon de soleil arrive et réchauffe chacune des parties de son corps.

- l'imagerie « sons et/ou lumière » : un son (xylophone, triangle, clochette…) retentit à chaque changement de partie du corps. L'enfant projette une « lumière invisible » dans chacune des parties de son corps ».

Que ressens-tu dans ton corps en ce moment ?

(Extrait de Claeys Bouuaert M, 2022)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☒ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☐ En individuel ; ☒En groupe

« Il peut être utile, surtout lorsque quelque chose d'émotionnellement intense se produit dans un groupe, ou simplement pour « ramener à soi », au calme, à la respiration, à l'instant présent, d'inviter les élèves à explorer cette présence à soi :

- Juste à cet instant, dans votre corps, quelles sont les sensations qui attirent votre attention ?
- Prenez un moment pour respirer et ressentir… juste accueillir ce qui est là…

On peut ensuite faire un tour de cercle et inviter d'exprimer, en un mot, ce qu'on ressent dans le corps en ce moment. Une prolongation possible peut inclure un dessin, en individuel ou en collectif, ou un partage plus prolongé ».

À l'écoute d'un son, d'un ressenti

(Extrait du programme Prodas, Planning familial, www.prodas.fr)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : CD, ou clé USB avec des sons enregistrés, matériel audio, feuille divisée en quatre cases pour chaque participant

« Objectifs :
Développer la conscience de ses propres émotions
Faire ressortir les différences et similitudes de ressentis en fonction des personnes

Déroulement :
L'activité consiste à proposer aux enfants d'écouter quatre sons différents, avec une pause après chaque son. Pendant cette pause, chaque enfant note pour lui-même sur une feuille le ou les ressenti(s) que le son lui évoque, et éventuellement les expériences vécues, en lien avec ce ressenti.
Après l'écoute des quatre sons, l'animateur reprend les sons un par un et chaque participant peut, s'il le souhaite, partager avec le reste du groupe le ou les ressenti(s) qu'il a identifié(s) et noté(s).
Par la suite, l'animateur pose des questions au groupe d'enfants, pour faire ressortir les différences ou les similitudes de ressentis sur un même son : - *« Sur le premier son, avons-nous tous et toutes ressenti la même chose ? »*
- *« Est-ce que certains des ressentis cités vous ont étonné ? »*
Les sons proposés peuvent être des sons d'animaux, de vent, de mer, de pluie, d'orage, de cour de récréation, de fête foraine, de cloches, de sirène de pompiers, de klaxons, de musiques, etc.
Cette activité peut être réalisée plusieurs fois dans l'année avec des sons différents. »

S'ancrer dans l'instant présent

(Extrait du programme TEAL (Tous Épanouis à l'École) par Floriane Boyer et Rebecca Shankland)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe

Activité 1 : S'ancrer dans l'instant présent

COMPÉTENCE COGNITIVE → Capacité d'attention à soi

Consignes

L'intervenant explique aux élèves que l'activité d'aujourd'hui vise à les aider à se sentir solides et enracinés dans le moment présent, comme un arbre.

Étape 1 :
Il demande aux élèves de décrire les différents éléments qui composent un arbre, tout en insistant sur l'importance des racines qui assurent la stabilité de l'arbre.

Matériel

- Aucun

Étape 2 :
L'intervenant encourage les élèves à se tenir debout avec les deux pieds bien ancrés au sol. Il leur suggère de fermer les yeux et de visualiser qu'ils sont comme un arbre solide, avec des racines profondément enfoncées dans la terre.
Les élèves sont invités à imaginer leurs racines qui plongent profondément dans le sol tout en respirant profondément. L'intervenant les encourage à accueillir les sensations dans leurs pieds, leurs jambes, leur abdomen et leur torse, se connectant ainsi à leur corps solidement enraciné.

Étape 3 :
Ensuite, les élèves sont invités à se balancer légèrement d'avant en arrière, de gauche à droite, comme s'ils étaient doucement bercés par le vent tout en restant enracinés. L'intervenant les invite à percevoir l'équilibre de leur arbre même lorsque des turbulences surviennent.

Exercice issu du programme FOVEA et adapté aux enfants :
Shankland, R., Tessier, D., Strub, L., Gauchet, A., & Baeyens, C. (2020). Improving mental health and well-being through informal mindfulness practices : An intervention study. Applied Psychology Health & Well-Being, 13, 63-83. doi : 10.1111/aphw.12216.

Debriefing

- Comment vous êtes-vous sentis en visualisant vos racines ?
- Quels sont les moments où cet exercice pourrait vous être utile ?

Pour terminer l'activité, l'intervenant propose aux élèves de se visualiser en train de réaliser l'activité à un moment de la semaine qui leur semble pertinent.

Voyage intérieur

(Extrait du Programme TEAL (Tous Épanouis à l'École) par Floriane Boyer et Rebecca Shankland)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☒ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

Activité 1 : Voyage intérieur

COMPÉTENCE COGNITIVE → Capacité d'attention à soi

Consignes

Au cours de cette séance, les élèves sont invités à porter une attention particulière à ce qui est présent en eux, en se focalisant sur leurs émotions et les sensations qui y sont associées.

Matériel

Aucun

Dans un premier temps, l'intervenant propose aux élèves de prendre conscience de leur corps et de ressentir leurs points d'ancrage :

"Prenez quelques instants pour ressentir les sensations de votre corps. Sentez vos pieds en contact avec le sol, les différentes parties de votre corps qui touchent la chaise, vos bras posés sur les accoudoirs... Observez votre respiration et sentez l'air qui entre et sort de vos narines, ainsi que le mouvement de votre ventre.
Laissez passer vos pensées comme des nuages dans le ciel, sans essayer de les retenir."

Dans un second temps, l'intervenant encourage les élèves à accueillir leurs émotions et les sensations physiques qui y sont associées, sans chercher à les réprimer ou à les transformer. Il leur demande : "Quel mot peux-tu utiliser pour décrire cette émotion ? Qu'est ce que tu ressens dans ton corps quand tu as cette émotion?"

Debriefing

- Quels changements dans vos émotions avez-vous ressenti en pratiquant cet activité?
- Comment vous sentez-vous après cette activité ?

Ateliers d'empathie

(Extrait du programme l'École des émotions par Thomas Villemonteix)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : une plume par participant

« Introduction : « … » Aujourd'hui, nous allons apprendre ensemble à faire attention à l'intérieur et à l'extérieur de nous. Lorsque nous sommes attentifs, nous pouvons plus facilement nous calmer si nous sommes tristes, en colère ou excités. L'attention peut aussi nous aider à nous sentir heureux. « … » Désignez ensuite un enfant dans la classe qui est attentif. Comment pouvez-vous dire que [cet enfant] fait attention ? Les yeux vers l'avant, le corps calme, ne parle pas. Si nous faisons attention, vraiment attention, parfois, notre corps s'immobilise automatiquement.

Maintenant, faisons attention à ce que j'ai apporté aujourd'hui… Êtes-vous prêts ? Comment vous sentez-vous à l'intérieur en attendant une surprise ? Écoutez les réponses. Qu'est-ce que c'est que ça ?
Sortez les plumes et prenez une plume. Qu'est-ce que c'est ? C'est une plume. Je peux toucher la plume et sentir comme elle est douce, je peux faire attention à comme elle est douce. Maintenant, regardez-moi en train de remplir mon ventre d'air et de souffler. Je sens mon ventre et ma poitrine s'étirer à l'intérieur lorsque j'inspire et se serrer lorsque j'expire. Que se passe-t-il si je souffle sur la plume ? Elle bouge doucement dans l'air ! Soufflez sur la plume.

Engagement actif : Maintenant, c'est à votre tour de vous entraîner à sentir votre respiration. Mettez une main sur votre ventre, prenez une grande respiration pour que votre ventre grossisse, puis faites comme si le dos de votre autre main était une plume, soufflez, et sentez votre ventre rapetisser.

Démonstration. Super ! Levez la main si vous voulez partager où vous avez senti votre respiration. Proposez à plusieurs enfants de partager. Maintenant, je vais vous distribuer les plumes. Donnez à chacun une plume. Pour commencer, vous pouvez faire attention comme moi à la douceur de la plume. Vous la sentez ? Maintenant, il est temps de faire bouger les plumes. Tenez la plume entre votre doigt, et approchez-la de votre bouche. Sentez votre ventre se remplir d'air… puis soufflez sur votre plume.

Après plusieurs tentatives, vérifiez ce que les enfants ont remarqué au sujet de leur respiration. Fallait-il souffler fort ? La plume est très légère. Elle si légère, que si je souffle fort, elle peut s'envoler ! Posez la plume sur votre main, et essayer de souffler fort pour la faire s'envoler, puis attrapez-la. C'est amusant non ? Ces plumes sont pour que vous vous souveniez de l'importance de la respiration. Nous allons les garder un peu dans la classe puis vous pourrez les emmener chez vous et les garder. Vous pourrez les utiliser quand vous en sentez le besoin, pour vous aider à observer votre respiration.

Considérations : Vous pouvez garder la plume de chaque enfant dans la classe si vous répétez cette séance pour la consolider. Une fois que vous passez à la séance suivante, proposez aux enfants d'emporter la plume pour se souvenir chez eux de la possibilité de prêter attention à leur respiration ».

Ateliers d'empathie - École des émotions

(Extrait du programme l'École des émotions par Thomas Villemonteix)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : une cloche

« Je vais maintenant vous montrer une surprise « … » Que croyez-vous que c'est ? Laissez les enfants deviner et demander. Qu'est-ce que ça fait de ne pas savoir ce que j'ai ? Laissez les enfants répondre. C'est une cloche. Cela peut nous aider à faire attention à l'intérieur nous et à de l'extérieur nous.

Asseyez-vous en tailleur et tenez-vous bien droit, comme si une ficelle tirait votre tête vers le haut. Une main en l'air… Je ferai sonner la cloche.

Écoutez le plus attentivement possible le son de la cloche… jusqu'au bout. Quand vous n'entendez plus le son de la cloche, posez votre main sur votre ventre et prêtez attention à votre respiration pendant trois respirations.

Faites sonner la cloche une fois. Demandez aux élèves s'ils ont entendu le début et la fin du son et s'ils ont senti leur respiration dans leur ventre. Si le temps le permet, répétez le processus consistant à faire sonner la cloche et à prêter attention au son et à la respiration. Tout le monde prête attention à l'extérieur de lui quand la cloche sonne, puis à l'intérieur en observant sa respiration.

Félicitez les enfants pour tout ce qu'ils ont bien fait : prêter attention au son, à la respiration, à la posture ».

Le monde caché des émotions

(Extrait de Annabelle Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou. 2024)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : modèle ci-dessous

Mon SCORE : Stop- Conscience-Observation-Respiration- Extérieur

Mémo en 5 étapes

1 Je ralentis, je prends le temps de m'arrêter.

2 Je prends conscience de ce que je ressens dans mon corps.

3 J'observe mes pensées.

4 Je prête attention à ma respiration .

5 Je prête attention à ce qui vient du monde extérieur (ce que j'entends, ce que je vois, ce que je sens) .

Le chemin de l'attention - La cocotte de l'attention

(Extrait des outils ScholaVie, ScholaVie - Les compétences psychosociales à l'école)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : modèle ci-dessous

Utilisation de l'outil

Préparation (10 à 20min)

- Lire la notice et choisir quelle version utilisée (la version vierge à remplir avec ses élèves ou non)
- Constituer des petits groupes de 4 élèves. Il est également possible d'y jouer individuellement, notamment dans sa version vierge, en laissant chaque élève libre d'inscrire ses exercices de pleine attention sur sa cocotte.
- **Imprimez** autant d'exemplaires que vous avez choisi de groupes, ou d'élèves dans votre classe pour une utilisation individuelle, et **fabriquez les cocottes**, au préalable ou avec vos élèves, en suivant les instructions suivantes :

Source : apprendre-reviser-memoriser.fr

Jouer seul ou à plusieurs en 3 étapes (5 à 30min)

- L'un des joueurs tient la cocotte dans les mains et demande à l'autre de dire un nombre entre 1 et 10.
- Il ouvre et ferme la cocotte autant de fois que nécessaire pour tomber sur le nombre indiqué.
- Ensuite, il demande à l'autre joueur de choisir l'une des 4 faces qui s'offrent à lui et lui demande de faire l'activité sur laquelle il tombe. *Par exemple: "Je ferme les yeux et visualise un endroit où je voudrais être" - le camarade ferme alors les yeux et prend un temps pour visualiser cet endroit.* Nous vous proposons de définir un temps d'environ **1 minute par exercice**, et de le communiquer aux élèves.

Rétroaction

À la fin de l'activité, nous vous conseillons de prendre un temps avec vos élèves pour consolider le développement des compétences psychosociales travaillées et saisir le rôle qu'elles peuvent jouer à l'école et dans leurs apprentissages :

- **Phase 1 : proposez d'abord une auto-observation** - *Comment c'était pour vous de faire cette activité ? Qu'avez-vous appris sur vous ? Sur vos camarades ? Comment vous ressentez-vous maintenant ?*
- **Phase 2 : terminez en engageant une réflexion métacognitive** - *Comment les compétences développées grâce à cette activité peuvent vous être utiles pour mieux apprendre ? Comment pouvez-vous les mettre à profit à l'école et au sein de la classe ? Pourquoi sont-elles importantes selon vous ?*

Pour favoriser la **liberté pédagogique**, cet outil, comme tous les autres proposés par ScholaVie, peut-être **adapté selon les besoins et/ou co-construit avec les élèves** afin de les associer le plus possible et d'augmenter leur niveau d'engagement.

LA COCOTTE DE L'ATTENTION

Un outil pour se connecter à l'instant présent.

- Version élémentaire et secondaire -

scholavie.fr

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023

Pleine conscience

(Extrait du Manuel de Gestion du stress avec le CBSM (Cognitive Behavioral Stress Management), Aurélie Gauchet)

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Renforcer sa pleine attention (à soi) (C1.6)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente
☐ Accueillir pleinement l'expérience sensible perçue
☒ Réaliser différentes activités formelles et informelles de pleine attention
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe

« Nous allons nous adonner à une séance d'initiation à la pratique de la pleine conscience et pour cela nous allons faire un scan corporel…

Je vais vous proposer de vous asseoir confortablement sur votre chaise, de garder le dos droit, de décroiser les jambes et de laisser reposer vos mains sur vos cuisses ou vos genoux.
Si cela ne génère aucune douleur pour vous, alors vous pouvez tenir une position droite sans appuyer votre dos contre le dossier de la chaise… *(Pour ceux qui le préfèrent vous pouvez aussi vous asseoir en tailleur (jambes croisées) par terre, sur un tapis et un coussin placé sous les fesses pour plus de confort…).*

Placez votre langue contre le palais, et respirer tranquillement par le nez, sans chercher à modifier votre rythme respiratoire…
(Contact corps-chaise) Vous pouvez fermer les yeux si vous le souhaitez… et concentrez-vous tout d'abord sur les endroits de votre corps qui touchent la chaise… Concentrez-vous sur les sensations à ces endroits de votre corps. Ressentez la pesanteur, les sensations de chaleur au contact de la chaise, peut-être pouvez-vous sentir les sensations de vos habits qui font l'intermédiaire entre votre peau et le support de la chaise… Portez maintenant toute votre attention aux endroits où votre corps se touche. Est-ce que vos mains sont croisées ? Est-ce que vos jambes se touchent ? Accordez de l'attention, à ces zones de contact. Finalement, concentrez-vous sur l'espace pris par votre corps… Prend-il beaucoup de place ? Prend-il peu de place ? Pouvez-vous sentir la limite entre votre corps et l'espace qui vous entoure ?

(Tête-épaules) Prêtez maintenant une attention toute particulière à votre tête… (Silence), essayez de percevoir la façon dont votre tête repose sur vos épaules par l'intermédiaire de votre cou et de votre nuque. Percevez son équilibre, sa lourdeur ou sa légèreté… Peut-être percevez-vous des sensations qui concernent l'ensemble de votre tête ou peut-être des zones plus spécifiques… (Silence)… Prêtez maintenant attention à la sensation de l'air qui caresse vos joues et votre front… L'air est-il frais ? Est-il plutôt chaud ? Est-ce agréable pour vous ?

(Épaules-dos) Dirigez maintenant votre attention sur vos épaules mais aussi sur votre dos dans son ensemble… prêtez attention à votre posture, aux sensations qui traversent cette partie de votre corps, qu'il s'agisse de sensations agréables comme une sensation douce de chaleur ou moins agréables comme des tensions musculaires localisées ou diffuses… Observez seulement les sensations et notez-les, avec bienveillance…

(Ventre estomac) Vous pouvez maintenant cibler votre attention sur votre buste, votre ventre et votre bassin… Quelles sensations ressentez-vous sur ces parties de votre corps… ? Ressentez-vous peut-être des sensations intérieures comme la faim ? La satiété ? Notez alors l'ampleur de cette sensation…

(Bras-mains) Centrez maintenant votre attention sur vos bras et vos mains… Vos bras sont-ils tendus ? Détendus ? Quel poids induisent-ils ? Quelle tension opèrent-ils en lien à vos épaules ? Prêtez enfin une attention particulière à vos mains… Le contact de votre peau avec vos cuisses ? Vos mains sont-elles relâchées ? Sont-elles tendues, serrées ? Observez tout simplement…

Très souvent notre esprit vagabonde aux travers de dialogues intérieurs… Peut-être vous apercevez-vous que votre esprit divague par moments et qu'il vous est difficile de rester concentré sur l'exercice… Ce n'est pas grave, soyez bienveillant avec vous-même, chaque fois qu'une pensée s'impose à votre esprit, prenez conscience de cette pensée et laissez-la partir comme un nuage qui traverse le ciel… Puis reprenez tranquillement contact avec l'instant présent, avec les sensations que vous ressentez ici et maintenant…

(Fesses-jambes, mollets, pieds) Toujours en observant simplement vos sensations… Prêtez maintenant attention aux sensations qui parcourent le bas de votre corps… D'abord vos fesses qui reposent sur la chaise… (Silence)… Puis dirigez votre conscience au niveau de vos cuisses… (Silence)… Puis de vos mollets… (Silence)… Portez maintenant votre attention consciente sur vos pieds… Prêtez attention au contact de vos pieds sur le sol, peut-être percevez-vous le contact avec le tissu des chaussettes ou la texture de vos chaussures… Les extrémités de vos pieds sont-elles chaudes ? Tièdes ? Froides ? Est-ce une sensation agréable, peu agréable… ? Observez simplement vos sensations… (Silence)…

(Respiration) Centrez maintenant votre attention sur votre respiration, sans chercher à modifier son rythme ni sa profondeur… concentrez-vous simplement sur la sensation produite par l'air qui entre et qui sort… (Silence)… Peut-être pouvez-vous sentir la sensation de l'air qui entre et qui sort au niveau de vos narines ou peut-être au niveau du conduit nasal… Le long de son trajet, l'air est-il frais ? Est-il plutôt chaud ? (Silence)… Peut-être sentez-vous mieux la sensation produite par l'air qui entre et qui sort au niveau de vos poumons… Le mouvement de votre thorax peut vous aider à imaginer le trajet complet de l'air… Cet air rempli d'oxygène qui, à chaque inspiration, entre par les narines, remonte le conduit nasal, traverse la trachée, se loge dans les poumons puis, ressort dans un mouvement inverse… (Silence)…

Avec un peu d'imagination, vous pouvez même vous adonner au plaisir de sentir cet air traverser la trachée, les bronches, les bronchioles et enfin les alvéoles… En prenant conscience que chaque alvéole remplie d'air et d'oxygène permet à votre corps tout entier de respirer, et de vivre… Si vous êtes à l'aise avec ce mouvement de l'air traversant votre appareil respiratoire, vous pouvez même imaginer qu'à chaque inspiration, l'air entre par vos narines, traverse vos poumons et se dirige le long de votre corps jusqu'à vos pieds, … Puis dans un mouvement, remonte pour ressortir là où il est entré… Prenez conscience des sensations produites par le trajet de l'air dans votre corps… Des sensations de températures, d'humidité ou de sécheresse, d'ouverture de la cage thoracique, d'oxygénation corporelle…

Avec bienveillance envers vous-même, posez-vous cette question « *comment je me sens ici et maintenant ?* »
Prenez une inspiration peut-être un peu plus profonde et quand je compterai jusqu'à trois, vous pourrez ouvrir les yeux… 1, 2, 3… ».

Compétence émotionnelle générale n° 1

RENFORCER SA CONSCIENCE DES ÉMOTIONS

RENFORCER SA CONSCIENCE DES ÉMOTIONS (E1)

« **Avoir conscience de ses émotions** (…) est la capacité à reconnaître et comprendre ce que nous ressentons. Cette compétence émotionnelle nécessite de pouvoir comprendre le fonctionnement des émotions (…) et de parvenir à identifier (celles-ci) de façon appropriée » [1].

Renforcer sa conscience des émotions s'appuie sur une **meilleure compréhension** du fonctionnement et l'utilité des émotions. Cette CPS s'appuie aussi sur une **meilleure acceptation et accueil** de son expérience émotionnelle et la capacité à la **nommer**.

Cette première CPS émotionnelle générale (E1) regroupe 2 CPS émotionnelles spécifiques.
Plusieurs savoirs et savoir-faire psychologiques permettent de **développer et renforcer chacune des CPS spécifiques :**
:

- **CPS émotionnelle spécifique 1 : pour comprendre les émotions (E1.1), les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques à acquérir sont** :
    1. Connaître la nature des émotions (leurs différentes composantes, leurs liens essentiels avec les cognitions et les comportements, leur mode de production via les besoins psychologiques et des déclencheurs, les divers types d'émotion) ;
    2. Connaître la fonction des émotions (fonction d'information et fonction d'impulsion pour l'action) ;
- **CPS émotionnelle spécifique 2 : pour identifier ses émotions (E1.2) les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques à acquérir sont** :
    1. Percevoir l'expérience émotionnelle présente à l'intérieur de soi ;
    2. Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s).

Compétence émotionnelle spécifique n° 1

Comprendre les émotions (E1.1)

Une émotion est un état interne particulier ayant une base neurobiologique et comprenant plusieurs composantes. Elle représente un des cinq états psychiques du Soi interne (*voir compétences cognitives C1.1 et C1.2*). Elle joue un rôle essentiel dans la satisfaction des besoins psychologiques et se déclenche en réponse à un événement (qu'il soit interne ou externe). Elle permet de mettre l'organisme en mouvement en activant le corps, le préparant ainsi à l'action pour préserver son équilibre psychologique, permettre son adaptation au contexte et assurer sa survie. Une émotion présente diverses caractéristiques liées à sa nature et à sa fonction [50].

Tableau 6. E1.1 (a) : Les principales caractéristiques d'une émotion en lien avec sa nature et sa fonction

			Exemple
Nature	Composantes internes	Ressenti subjectif global	*Appréhension*
		Sensations corporelles	*Douleurs au ventre*
		Manifestations physiologiques	*Accélération du rythme cardiaque et respiratoire*
	Composantes externes	Expression du visage et paralangage	*Visage tendu et voix qui tremble*
		Gestes réflexes	*Mouvements saccadés*
	Dimensions associées	Pensées associées	*« Je ne vais pas y arriver »*
		Comportements associés	*Prendre son téléphone portable*
Fonction	Événement déclencheur		*Un devoir compliqué à rendre pour le lendemain*
	Besoin psychologique		*Besoins de reconnaissance et de réalisation*
	Mise en action		*Travailler dur et demander de l'aide à quelqu'un*

Accroître sa compréhension des émotions implique :

- de mieux connaître <u>la nature des émotions</u> (leurs différentes composantes, leurs liens essentiels avec les cognitions et les comportements, leur mode de production via les besoins psychologiques et des déclencheurs, les divers types d'émotion) ;

- de bien comprendre <u>leurs fonctions</u> (une fonction d'information et d'action, afin de satisfaire ses besoins psychologiques).

1. Mieux connaître la nature des émotions

- **Les émotions comprennent plusieurs composantes [47, 50, 90-92]**

La nature multicomposante de l'émotion est actuellement reconnue dans les sciences psychologiques [50, 92]. L'émotion comprend des composantes internes, qui se passent à l'intérieur de l'organisme, et des composantes externes qui se manifestent à l'extérieur de soi [47, 91, 92].

<u>Les composantes internes de l'émotion</u> regroupent les manifestations qui ont lieu à l'intérieur de soi et dont nous pouvons avoir plus ou moins conscience :

- **Un ressenti subjectif global** qui peut être plus ou moins bien caractérisé, et qui nous permet de définir l'émotion (ex. : se sentir énervé, joyeux, triste…) ;
- **Des sensations corporelles perceptibles** (ex. : cœur qui bat, boule au ventre, gorge serrée…) et **des modifications physiologiques** (ex. : accélération du rythme cardiaque dans la colère ou la peur, modification du rythme respiratoire, activation neuronale…).

<u>Les composantes externes</u> regroupent les manifestations qui sont visibles à l'extérieur de soi :

- **Des réactions motrices réflexes tant au niveau du visage** (ex : expressions faciales, regard, pleurs, éclat de rire…) **qu'au niveau des gestes** (ex : poings serrés, secousses, hochements de tête…) ;
- **Des manifestations réflexes au niveau du paralangage** (ex : ton de voix, débit, volume…).

Tableau 7. E1.1 (b) : Les différentes composantes de l'émotion

ÉMOTION	
Composantes internes : *- ressenti subjectif global* *- sensations corporelles* *- manifestations physiologiques*	**Composantes externes :** *- réactions réflexes du visage* *- paralangage réflexe* *- gestes réflexes*

- **Les émotions sont reliées aux cognitions et aux comportements**

Les émotions provoquent **des changements au niveau cognitif** ; elles influencent nos perceptions, nos pensées et notre mémoire [50]. Parallèlement, nos perceptions, nos pensées ou encore notre mémoire influencent notre ressenti émotionnel ou notre reconnaissance des émotions ; c'est pourquoi on peut affirmer aujourd'hui que les émotions et les pensées sont associées. Ainsi, il y a une interaction permanente entre pensées et émotions. Certaines personnes peuvent avoir plus facilement accès à leurs pensées et d'autres à leurs émotions mais dans tous les cas les émotions et les cognitions sont liées.

Les émotions génèrent aussi une tendance à l'action qui nous pousse à nous mettre en mouvement (ex. : rire, taper, courir…) [90, 91]. Elles facilitent ainsi la réalisation de nos comportements, variables selon le type d'émotion ressentie (ex. : attaquer ou se défendre avec la colère, fuir avec la peur) [50].

Figure 4. E1.1 (a) : Les liens entre les émotions, les cognitions et les comportements

- **Les émotions sont provoquées par un événement déclencheur, en réponse aux besoins psychologiques [7, 9]**

Une émotion est une réponse de l'organisme face aux besoins psychologiques. Les émotions sont provoquées par deux éléments qu'il est important de distinguer : **un événement déclencheur** et **un besoin psychologique** (*voir liste des besoins psychologiques : compétence cognitive C1.3*) [47, 50].

Les déclencheurs des émotions peuvent être des événements externes (ex. une parole jugeante) ou des événements internes (ex. une pensée telle que « je ne vais pas y arriver »). Contrairement aux idées reçues, ces événements sont les déclencheurs des émotions et non leur origine. Quand nous ressentons une émotion, nous avons tendance à nous focaliser sur l'événement (notamment externe) qui a déclenché cette émotion. Nous cherchons « une cause » à l'extérieur de nous, comme si l'événement était intrinsèquement porteur de l'émotion.

Cependant, l'émotion est produite par l'organisme afin de lui permettre de **répondre à ses besoins psychologiques**. Les besoins psychologiques sont inhérents au fonctionnement psychologique des individus. Ils peuvent être satisfaits par des nutriments psychologiques essentiels à l'adaptation, à l'intégrité et à la croissance des individus [50, 93]. La satisfaction des besoins psychologiques permet de maintenir l'homéostasie (c'est-à-dire, un état d'équilibre) de l'organisme et le bien-être psychologique de la personne. Dès le plus jeune âge, les individus cherchent naturellement à répondre à leurs besoins psychologiques intrinsèques afin de maintenir leur équilibre.

Les émotions perçues comme désagréables (peur, colère, tristesse…) sont produites lorsque les besoins psychologiques ne sont pas satisfaits.

> *Par exemple, je peux ressentir de la tristesse car mon besoin de reconnaissance (ou d'estime de soi) n'est pas satisfait lorsqu'un adulte me dit que je suis nul au foot (événement externe) ou que je pense que « je ne vais jamais y arriver, je ne sais pas bien jouer au foot » (événement interne).*

Les émotions perçues comme agréables (joie, amour, fierté…) sont produites lorsque les besoins psychologiques sont satisfaits.

> *Par exemple, je peux ressentir de la joie car mon besoin de reconnaissance (ou d'estime de soi) est satisfait lorsqu'un adulte me dit que je suis vraiment doué au foot (événement externe) ou que je pense que « je suis bon, je joue bien au foot » (événement interne).*

La valence de l'émotion (agréable/désagréable) est donc déterminée par la satisfaction ou la non-satisfaction d'un besoin psychologique. **L'intensité de l'émotion** (forte/faible) est fonction de l'ampleur de la satisfaction ou de la non-satisfaction ; plus celle-ci est grande plus l'émotion est intense.

Les émotions sont donc le résultat de déclencheurs (externes et/ou internes) et de besoins psychologiques (plus ou moins, satisfaits ou non satisfaits).

- **Il existe différents types d'émotions**

Il existe différentes classifications des émotions. Certaines **émotions sont dites « de base »** ou « primaires » ou « universelles ». Elles sont présentes chez tous les êtres humains quelle que soit leur culture. Elles apparaissent précocement dans le développement de l'enfant [50, 94]. Parmi les principales émotions de base, et bien que leur nombre puisse varier selon les auteurs, on peut citer : **la joie, l'amour, la colère, la peur, la tristesse, la surprise et le dégoût**. Il est ainsi possible de classer les émotions en **7 familles d'émotion de base [47, 50, 94-96]**. **Les émotions secondaires ou complexes** sont construites ensuite à partir de ces émotions de base ; elles apportent des nuances et précisent l'intensité. Ces dernières peuvent varier en fonction des cultures.

Figure 5. E1.1 (b) : Les liens entre les émotions, les besoins psychologiques et les événements déclencheurs

Une autre distinction permet également de différencier **les émotions selon deux dimensions** : **la valence** c'est-à-dire la qualité du ressenti (agréable versus désagréable) et **l'intensité** c'est-à-dire la force du ressenti (faible versus fort) [46, 90, 91, 97]. Dès les premiers mois de vie, le bébé distingue la valence des émotions en faisant la différence entre un ressenti agréable et un ressenti désagréable [92]. L'intensité de l'émotion renvoie à la force des sensations ressenties, pouvant aller de ressentis très faibles à des ressentis très intenses difficilement soutenables.

Ainsi, pour chaque émotion de base, il est possible de **distinguer un gradient émotionnel** en fonction du niveau d'intensité ressenti. Par exemple, pour l'émotion agréable de joie, on peut ressentir une émotion de joie d'intensité modérée (on pourra alors utiliser l'adjectif qualificatif « content » pour qualifier son état) ou une émotion de joie plus intense (on utilisera alors les termes d'« heureux » ou d'« émerveillé » par exemple). Pour l'émotion désagréable de peur, on peut ressentir une émotion de peur d'intensité modérée (par exemple : se sentir « inquiet ») ou une émotion de peur d'intensité forte (par exemple : se sentir « paniqué » ou « terrifié »).

2. Comprendre la fonction des émotions

Les émotions ont une fonction informative essentielle

Les émotions transmettent des informations essentielles pour maintenir l'équilibre psychologique de la personne. Il est ainsi possible de leur attribuer une fonction de « **messagers** » et de guides [47, 50, 90, 91, 94].

Comme mentionné de façon imagée par Kotsou *et al.* 2022 (p. 7), « nos émotions sont des indicateurs de notre tableau de bord intérieur. De manière métaphorique, nous pouvons nous représenter les émotions comme des voyants sur le tableau de bord de notre cockpit intérieur. Lorsqu'un voyant clignote en vert, il s'agit d'une émotion agréable ; cela indique la satisfaction d'un besoin important pour l'individu, en lien avec ses valeurs. Le cerveau envoie alors de l'énergie pour investir un peu plus dans cette direction, partager socialement la réussite et élargir notre champ attentionnel vers de nouvelles opportunités. À l'inverse, un voyant rouge indique la frustration d'un besoin important et la nécessité de réagir. Pour cela, notre attention est accaparée par l'élément problématique et le corps est préparé à l'action. Ce système nous alerte à chaque instant de ce qui semble important à prendre en compte. Si l'on pouvait débrancher le câble d'alimentation de ce système, cela apporterait un calme certain, mais rendrait aveugle et indifférent à tous les autres signaux importants à prendre en compte dans son environnement. Cela serait très risqué ! ».

Ainsi, les émotions désagréables (ex : colère) peuvent signaler des besoins psychologiques insatisfaits. Les émotions agréables (ex : joie) peuvent nous informer à propos des besoins psychologiques satisfaits. **Toutes les émotions sont donc utiles et nécessaires puisqu'elles nous transmettent des informations essentielles pour maintenir notre équilibre psychologique [47, 50, 90, 91]**.

Les émotions poussent à agir pour satisfaire ses besoins psychologiques

Les émotions ne véhiculent pas seulement de l'information, elles sont aussi porteuses d'une tendance à l'action, d'une impulsion, qui nous pousse à agir pour répondre à nos besoins psychologiques. L'étymologie du terme émotion « *e-movere* (mettre en mouvement en latin) rappelle que l'émotion serait une forme très puissante de motivation à agir. L'émotion a pour fonction première de guider l'action (…). Par exemple, s'éloigner d'un individu si celui-ci nous effraie. Nos émotions « choisissent » les comportements que nous allons exprimer [98]. Cette fonction motivationnelle a reçu ces dernières années une série d'arguments en sa faveur au travers de protocoles issus de plusieurs théories modernes des émotions » [94].

Les émotions nous poussent à agir et à répondre à nos besoins psychologiques afin de (re)trouver notre équilibre interne ou homéostasie psychologique [1, 97]. Toutes les émotions sont donc utiles et indispensables à notre survie [50, 90, 91]. Les émotions désagréables (peur, colère, tristesse, etc.) nous informent que nos besoins ne sont pas satisfaits et qu'il est nécessaire d'agir afin de rétablir et maintenir notre bien-être psychologique [99]. Les émotions agréables (joie, amour, fierté, etc.) nous permettent de savoir que nos besoins psychologiques sont satisfaits. En avoir conscience permet d'en profiter pleinement, de les exprimer, de les partager avec les autres et d'entretenir un niveau de bien-être psychologique durable.

Comprendre les émotions génère deux principaux effets :

- **Une plus grande capacité à accepter ses émotions et à porter attention à son monde intérieur** *(voir compétences cognitives C1.1 et C1.2)* **:** en comprenant que toutes les émotions sont utiles et nécessaires puisqu'elles constituent des indicateurs/informations qui permettent à la personne de mieux repérer ses besoins et de maintenir son équilibre psychologique, il est plus facile d'accepter ses ressentis émotionnels (qu'ils soient agréables ou désagréables). Or les recherches scientifiques montrent qu'accepter les émotions désagréables favorise le bien-être psychologique (ce qui ne revient pas à accepter les situations les déclenchant). Cette acceptation émotionnelle permet de dépasser le mécanisme (non conscient) d'évitement expérientiel (ou évitement émotionnel) construit sur la base de croyances héritées et véhiculées collectivement depuis très longtemps (*voir préalables ci-dessous*).

- **Une plus grande capacité à satisfaire ses besoins psychologiques** : les informations transmises par les émotions permettent de s'orienter, se réguler et ainsi de rétablir notre équilibre psychologique. Un grand nombre de nos difficultés (individuelles et relationnelles) proviennent de notre tendance à refuser les émotions désagréables, perçues comme négatives, intolérables ou inacceptables (mécanisme d'évitement émotionnel). Cependant, ne pas accepter cette gamme d'émotions, c'est se priver des informations qu'elles apportent et donc de la capacité à répondre à nos besoins psychologiques. Les émotions désagréables qui sont ainsi « non perçues » et non prises en compte ont tendance à s'accumuler et à s'amplifier (entraînant potentiellement des difficultés somatiques telles que des migraines, des problèmes de sommeil, d'alimentation…).

Comprendre les émotions s'appuie sur deux conditions :

- **La reconnaissance des idées reçues sur les émotions** : au cours de l'histoire et dans de nombreuses cultures, les émotions ont été perçues comme gênantes voire dangereuses, opposées à la pensée rationnelle considérée comme la seule source des comportements adaptés [94]. « Cette vision d'un effet perturbateur des émotions est au cœur de plusieurs courants philosophiques » [94]. Mais avec ces auteurs nous pourrions nous demander « Comment des processus en apparence si handicapants et destructeurs (auraient-ils) pu passer entre les mailles du filet de la sélection naturelle ? ». Les neurosciences et les sciences psychologiques nous montrent aujourd'hui que cette opposition entre pensée (ou raison) et émotion, conduisant à la survalorisation de la raison/pensée et au rejet des émotions, n'est pas fondée. On parle alors de l'erreur de Descartes pour évoquer cette primauté donnée à la raison et ces séparations entre pensée et émotion qui vont à l'encontre des observations empiriques et des connaissances accumulées au cours de ces dernières années. Il y a actuellement un consensus scientifique sur le fait que les émotions et les cognitions sont interreliées [92, 94]. Ce fonctionnement conjoint des émotions et des cognitions serait manifeste tant au niveau du traitement de l'information et du fonctionnement des comportements que de leurs fondements neurologiques. « Une vision très répandue mais erronée est que les émotions et la cognition ont des localisations cérébrales et des rôles différents au sein même du cerveau, qui se reporteraient aussi dans nos comportements [100]. Ainsi, selon ce neuromythe, certaines régions du cerveau seraient responsables de nos émotions (comme le système dit limbique) et les régions corticales plus évoluées seraient dédiées à la cognition. Cependant, non seulement les structures cérébrales liées aux émotions ou à la cognition ne sont pas isolées, mais une même région est souvent caractérisée de « cognitive » ou « d'émotionnelle » selon les études [101]. Les modèles actuels suggèrent donc que les émotions et les fonctions cognitives agissent de pair et de manière diffuse, avec

un soubassement cérébral fortement distribué au sein de réseaux de neurones. Dans cette perspective, les émotions soutiennent l'attention, la mémoire de travail, l'encodage, la consolidation en mémoire ou encore des processus liés au contrôle exécutif (par ex. l'inhibition). Ces processus cognitifs sont également nécessaires aux apprentissages scolaires. Les émotions accompagnent donc les élèves au sein de la classe, et peuvent interagir avec les apprentissages. » [92].

- **Une modification du rapport aux émotions et du vocabulaire émotionnel** : certaines émotions (notamment certaines émotions désagréables) sont encore perçues individuellement et collectivement comme des phénomènes honteux voire tabous. Une meilleure connaissance des émotions implique de pouvoir identifier nos représentations et nos freins et questionner notre rapport aux émotions tant pour soi que pour autrui. Notre nouvelle compréhension devrait nous permettre de faire des émotions un phénomène aussi naturel que la loi de la gravitation universelle. La reconnaissance de l'utilité des émotions et l'acceptation de nos émotions comme faisant partie de notre nature humaine, tout comme la loi de la gravitation fait partie de la nature physique, peut permettre paradoxalement un vécu émotionnel moins douloureux et une meilleure adaptation [52]. Les notions d'émotions dites positives et négatives devraient aussi pouvoir être remises en question afin de faciliter la compréhension de l'utilité de toutes les émotions. « Le simple fait que l'on se réfère à ces dernières comme à des émotions *négatives* est bien la preuve de l'attitude générale et nocive que nous avons envers elles » [52]. La connaissance de la fonction cruciale des émotions ressenties comme désagréables devrait ainsi pouvoir être facilitée par une modification du vocabulaire émotionnel, notamment l'abandon de qualificatifs péjoratifs tels que « négatif/positif ».

L'essentiel à retenir (E1.1)

Définition conceptuelle : **Comprendre les émotions** implique de mieux connaître la nature et la fonction des émotions [1].

Définition opérationnelle : **Deux savoirs** psychologiques permettent de comprendre les émotions :

1. Connaître la nature des émotions : les différentes composantes internes (ressentis subjectifs, sensations corporelles…) et externes (expression du visage, paralangage…), l'interrelation entre émotions, cognitions et comportements, la production des émotions en réaction avec les besoins psychologiques et les événements déclencheurs (externes ou internes), les différentes gammes d'émotions ;

2. Comprendre la fonction des émotions : leur fonction informative (indicateurs de l'état intérieur et de la satisfaction ou non des besoins psychologiques) et leur fonction d'impulsion pour l'action afin de pouvoir satisfaire nos besoins psychologiques.

Principaux effets : **Comprendre les émotions permet de :**

- Mieux accepter ses émotions et à porter plus facilement attention à son monde intérieur : en comprenant que toutes les émotions sont utiles et nécessaires puisqu'elles constituent des indicateurs/informations qui permettent à la personne de mieux repérer ses besoins et de maintenir son équilibre psychologique, il est plus facile d'accepter ses ressentis émotionnels (qu'ils soient agréables ou désagréables).

- Mieux satisfaire ses besoins psychologiques (et accroître son équilibre psychologique, à terme) : les informations transmises par les émotions permettent de s'orienter, se réguler et ainsi de rétablir notre équilibre psychologique. Un grand nombre de nos difficultés (individuelles et relationnelles) proviennent de notre tendance à refuser les émotions désagréables, perçues comme négatives, intolérables ou inacceptables (mécanisme d'évitement émotionnel). Cependant, ne pas accepter cette gamme d'émotions, c'est se priver des informations qu'elles apportent et donc de la capacité à répondre à nos besoins psychologiques.

L'essentiel à retenir (E1.1 *suite*)

Principales conditions : Comprendre les émotions nécessite de :

- Reconnaître nos idées reçues sur les émotions : au cours de l'histoire et dans de nombreuses cultures, les émotions ont été perçues comme gênantes voire dangereuses, opposées à la pensée rationnelle considérée comme la seule source des comportements adaptés. Les neurosciences et les sciences psychologiques nous montrent aujourd'hui que cette opposition entre pensée (ou raison) et émotion, conduisant à la survalorisation de la raison/pensée et au rejet des émotions, n'est pas fondée. On parle alors de « l'erreur de Descartes » pour évoquer cette primauté donnée à la raison et ces séparations entre pensée et émotion qui vont à l'encontre des observations empiriques et des connaissances accumulées au cours de ces dernières années. Il y a actuellement un consensus scientifique sur le fait que les émotions et les cognitions sont interreliées.

- Modifier notre rapport aux émotions et notre vocabulaire émotionnel : Certaines émotions (notamment certaines émotions désagréables) sont encore perçues individuellement et collectivement comme des phénomènes honteux voire tabous. Une meilleure connaissance des émotions implique de pouvoir identifier nos représentations et nos freins et questionner notre rapport aux émotions tant pour soi que pour autrui. La reconnaissance de l'utilité des émotions et l'acceptation de nos émotions comme faisant partie de notre nature humaine, tout comme la loi de la gravitation fait partie de la nature physique, peut permettre paradoxalement un vécu émotionnel moins douloureux et une meilleure adaptation. Les notions d'émotions dites positives et négatives devraient aussi pouvoir être remises en question afin de faciliter la compréhension de l'utilité de toutes les émotions. La connaissance de la fonction cruciale des émotions ressenties comme désagréables devrait ainsi pouvoir être facilitée par une modification du vocabulaire émotionnel, notamment l'abandon de qualificatifs péjoratifs tels que « négatif/positif ».

Exemples d'activités pour développer la CPS

E1.1 Accroître sa compréhension des émotions

La journée de Margot

(Programme « Le Voyage des Toimoinous, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS NA – Inspiré du cartable des compétences psychosociales de Promotion Santé Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Comprendre les émotions E1.1
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Mieux connaître la nature des émotions
☒ Comprendre la fonction des émotions
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : ballon de baudruche

La journée de Margot

Source : *Le cartable des compétences*, Ireps Pays de la Loire

OUTILS

Matériel

Ballon de baudruche

La « journée de Margot »

Rappel des objectifs

→ identifier et exprimer ses émotions,
→ comprendre qu'une émotion répond à un besoin individuel,
→ trouver des stratégies pour gérer ses émotions et en particulier la colère.

Déroulé et consignes

Lire l'histoire de Margot tandis qu'un autre adulte ou un participant du groupe gonfle un ballon de baudruche, au fur et à mesure des évènements que subit Margot.

Animer un échange à partir des questions suivantes :

« Que ressent Margot au fur et à mesure de la journée ? A quoi le sait-on ? »

« Que représente le ballon ? »

« Combien de personnes ont senti la colère de Margot dans sa journée ? »

« Avec qui Margot est-elle vraiment fâchée ? » (Introduire la notion de bouc-émissaire - exprimer sa colère contre quelqu'un qui n'a rien à voir avec la raison réelle de notre colère)

« Que pensez-vous de la réaction de Margot ? En particulier quand elle répond à Sylvie ? »

« Que veut Margot ? Qu'est-ce qui la trouble ? » (Introduire la notion de frustration)

Elargissement : inviter le groupe à s'exprimer sur ce que l'on peut retenir de cette histoire et de cet échange. Reprendre et compléter les éléments clés dégagés par les élèves.

→ La colère fait partie des émotions, elle est liée à la frustration, au besoin de justice, de respect.

→ La colère est une émotion qui est déclenchée par un ÉVÉNEMENT et qui produit une REACTION physique, une tension corporelle.

→ Cette réaction du corps donne le SIGNAL de ce qui se passe en nous : sentiment d'injustice, de manque de respect, d'un besoin non satisfait.

→ Elle peut conduire à l'EXPLOSION si la personne ne fait rien pour apaiser sa tension.

Conclure sur l'intérêt d'être à l'écoute des signaux donnés par le corps et d'apaiser la tension provoquée par la colère avant qu'un autre évènement ne provoque une nouvelle tension.

Points forts

Cette technique permet d'animer une discussion sur le thème : « *Vous est-il déjà arrivé de voir quelqu'un exploser devant vous sans raison apparente ? Comment avez-vous réagi ?* ».

Mieux comprendre les besoins de Margot à chacun des évènements : De quoi a-t-elle besoin ? Que peut-elle faire pour satisfaire son besoin ?

Rechercher les pistes pour mieux faire face à la colère qui monte. Les enfants peuvent travailler par groupes avec différentes consignes :

- Quelles bonnes idées pour « dégonfler » le ballon au fur et à mesure de la journée ?
- Comment Margot aurait-elle pu réagir pour exprimer sa colère autrement ? En particulier, aux différents moments où elle est face à quelqu'un (sa camarade Sylvie, son frère Daniel).

Mettre en commun les productions des groupes. Les valoriser dans des documents collectifs et/ou individuels.

Variante

L'histoire de margot est tirée du guide référencé ci-dessous. Il est tout à fait possible de la remplacer par une autre histoire créée pour l'usage.

En fonction du temps disponible, il est possible d'approfondir la connaissance des signaux corporels qui indiquent la colère : à tour de rôle, en cercle, chacun est invité à s'avancer et mimer la colère puis à identifier comment la colère s'exprime dans le corps

La journée de Margot

Il est 7h30 du matin. Margot se réveille en sursaut. Elle est en retard. « Zut », dit-elle. « J'ai encore oublié de régler mon réveil hier soir ».

(Gonfler un peu le ballon)

Vite, elle se lève et cherche son tee-shirt rose… qu'elle trouve en dessous d'un tas de linge sale. Elle donne un coup de pied dans la pile de vêtements.

(Gonfler encore un peu le ballon)

Margot arrive à l'école stressée et irritée. La sonnerie retentit, Margot entre en classe. « Contrôle de géographie » annonce le professeur. « Ah zut », se dit Margot, « J'ai complétement oublié de réviser ma géo ! » En plus, sa mère l'avait avertie que si elle avait une mauvaise note à ce contrôle, elle ne la laisserait pas partir en week-end à la montagne avec son père ! Margot mordille le bout de son Bic.

(Gonfler le ballon)

A la récré, Sylvie sa meilleure amie lui demande comment s'est passé le contrôle de géo. « Occupe-toi de tes oignons », lui répond Margot.

(Gonfler le ballon)

En rentrant de l'école, elle trouve son petit frère Daniel assis devant la télévision. Margot s'installe confortablement à côté de lui. « Maman a dit que c'était ton tour de préparer le repas ce soir », lui dit Daniel. « Qu'est-ce qu'on va manger, j'ai faim ! »

Margot se lève d'un bond. « C'est toujours moi qui dois tout faire dans cette maison. Tu ne t'occupes jamais de rien. »

(Gonfler le ballon)

En colère, Margot va à la cuisine, ouvre l'étagère et prend un paquet de spaghetti. Elle arrache rageusement le papier et les spaghetti s'éparpillent par terre. A ce moment, sa mère entre dans la pièce

Source : *Pour une éducation à la non-violence*, J. Gerber, 2006

Les causes multiples des émotions

(Extrait et adapté de (Lamboy B, Shankland R & Williamson M, 2021 [47])

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Comprendre les émotions E1.1
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Mieux connaître la nature des émotions
☐ Comprendre la fonction des émotions
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : Liste des besoins (voir C1.3)

« Rappelez-vous une situation où vous avez ressenti l'émotion mentionnée. Pour chacune des situations, identifiez le déclencheur (externe ou interne) de cette émotion ainsi que votre (vos) besoin(s) psychologique(s) (voir liste des besoins psychologiques : compétence cognitive C1.3) dans cette situation. »

Émotion ressentie	La situation (en quelques mots)	Le déclencheur (externe ou interne)	Mon besoin psychologique
PEUR			
COLÈRE			
TRISTESSE			
SURPRISE			
DÉGOÛT			
AMOUR			
JOIE			

Améliorer ses compétences émotionnelles

(Extrait de Annabelle Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou, 2024)

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Comprendre les émotions E1.1
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Mieux connaître la nature des émotions
☐ Comprendre la fonction des émotions
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : modèle ci-dessous

À présent, tel un aventurier, vous allez explorer les autres indices qui vont vous permettre de découvrir les différentes composantes d'une émotion. Munissez-vous de votre loupe personnelle et partez à la recherche des traces laissées sur son passage : les sensations corporelles, les pensées ou souvenirs associés, l'expression de l'émotion et la tendance à l'action qu'elle génère. Pour vous accoutumer à la reconnaissance de vos émotions, vous pouvez effectuer l'exercice suivant.

L'exemple d'Alice

Alice doit faire une présentation orale de son projet auprès de l'ensemble de ses collaborateurs. La présentation se déroule dans une heure. Alice ressent une boule au ventre, elle commence à avoir les mains moites et éprouve une sensation de vide. Elle s'imagine alors des scénarios négatifs tels que : si j'oublie mon texte ? Si le vidéoprojecteur tombe en panne ? Les épaules relevées et la voix tremblante, elle décide de relire plusieurs fois le texte pour s'assurer qu'elle le connaît bien, elle vérifie aussi à plusieurs reprises que le vidéoprojecteur fonctionne bien.

À partir de la situation d'Alice, observez dans le dessin suivant les indices qui composent cette situation émotionnelle.

À vous maintenant !

Rappelez-vous d'une situation récente dans laquelle vous avez ressenti une émotion désagréable d'une intensité modérée. Pour cela, imaginez-vous un thermomètre émotionnel allant de 1 à 10, 0 étant l'absence d'émotion et 10 l'émotion la plus désagréable vécue. Choisissez une situation émotionnelle d'intensité de 3 à 5. Souvenez-vous des différents aspects de cette expérience : de ce qui s'est passé, de ce que vous avez ressenti, des sensations dans votre corps, de ce que vous avez pensé et de la manière dont vous avez réagi. Complétez le dessin ci-après :

Réflexion

Prenez à présent quelques instants pour revenir sur cet exercice. Voici quelques questions qui pourront vous guider dans votre réflexion.

Qu'avez-vous observé, découvert, appris en identifiant les différentes composantes de l'émotion ?

.....

.....

.....

Quelles différences avez-vous observées entre les exercices sur les émotions désagréables et celles sur les émotions agréables ?

.....

.....

.....

Quelles étaient les caractéristiques les plus simples à identifier ? Et celles qui ont été les plus difficiles pour vous ?

.....

.....

.....

Quelles différences ces découvertes feront-elles pour vous demain, dans votre quotidien ?

.....

.....

.....

Échanges autour des émotions

(Extrait de Lamboy B, Shankland R & Williamson MO, 2021 [47])

« Proposer aux enfants d'échanger sur les émotions.

- Qu'est-ce qu'une émotion ? comment se manifestent les émotions ?
- Invitez les enfants à donner des exemples d'émotions et de manifestation d'émotions
- À quoi servent les émotions ?
- Est-ce que vous aimez les émotions ?

– Dans un premier temps, notez toutes les réponses au tableau et invitez-les à échanger librement, à donner des exemples. Essayez de créer un débat ouvert. Si l'exercice semble difficile pour les enfants, présentez des situations vécues et demandez-leur ce qu'ils ont alors ressenti.

– Dans un second temps, à partir des exemples des enfants, présentez les principaux éléments à connaître sur les émotions :

- les émotions sont utiles ; ce sont « comme des messagers » ; elles expriment un besoin.

– les émotions sont à l'intérieur de soi : elles se manifestent concrètement dans le corps.

– les émotions ont des conséquences sur nos pensées et nos comportements.

– les émotions sont classées en 7 grandes familles selon leur valence (agréable/désagréable) et leur intensité (faible/forte) ».

Le mime collectif

(Extrait du Programme « Le Voyage des Toimoinous, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS NA – inspiré du cartable des compétences psychosociales de Promotion Santé Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Comprendre les émotions E1.1
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Mieux connaître la nature des émotions
☐ Comprendre la fonction des émotions
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : cartes émotions préalablement préparées, récipient

Les émotions : mime collectif

OUTILS

Durée

Variable en fonction du nombre de participants.

15 min.

Matériel

- ✓ Un espace suffisant
- ✓ Récipient
- ✓ Cartes des émotions

Rappel des objectifs

- → enrichir le vocabulaire des émotions,
- → travailler sur les signes permettant de les identifier en soi-même (ce que je ressens dans mon corps ou dans ma tête).

Déroulé et consignes

Les enfants sont répartis en plusieurs sous-groupes (à ajuster selon le nombre).

Chaque sous-groupe pioche une émotion au hasard parmi un lot de cartes émotion préparés par l'animateur.

Le groupe va devoir proposer un mime collectif et statique (immobile) correspondant à l'émotion piochée (comme s'il fallait poser avant de prendre une photo de groupe).

Les autres participants doivent trouver de quelle émotion il s'agit.

Ensuite, l'animateur aborde les questions suivantes :

- ✓ *Comment avez-vous trouvé quelle était l'émotion mimée ? (Quels étaient les signes physiques ?)*
- ✓ *Comment se sent-on dans notre corps lorsqu'on éprouve cette émotion ? (Quels sont les effets / sensations sur moi ?)*
- ✓ *A quoi peut servir cette émotion ? (Quelle est son utilité ?)*
- ✓ *Dans quelles situations peut-on ressentir cette émotion, dans la vie réelle ?*

Selon le temps disponible et l'âge des enfants, l'animateur peut prévoir plusieurs passages pour chaque groupe, et donc adapter le nombre d'émotions à piocher.

Les 4 familles d'émotions fondamentales :
Famille de la PEUR : mal à l'aise, paniqué, coupable
Famille de la JOIE : heureux, enthousiaste, décontracté
Famille de la TRISTESSE : malheureux, chagrin, découragé
Famille de la COLERE : agacé, mécontent, fâché…

Jeux des 7 familles d'émotion

(Extrait de Lamboy B, Shankland R & Williamson MO, 2021 [47])

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Comprendre les émotions E1.1
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Mieux connaître la nature des émotions
☐ Comprendre la fonction des émotions
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : tableau des 49 émotions et matériel pour construire des cartes-émotions

« Construire des sets de cartes-émotions : Prenez le temps avec les enfants de faire connaissance avec les 49 émotions regroupées en 7 familles et classées selon leur intensité (voir tableau ci-dessous). Vous pouvez constituer des sets de 49 cartes d'émotions individuellement ou par petit groupe, à partir d'émoticônes, de dessins ou de photos (collées) en mentionnant bien le nom de l'émotion sur la carte.

Jouez avec les cartes-émotions :
– Donnez aux enfants un set de 49 cartes-émotions individuellement ou par petit groupe.
– Puis énoncez plusieurs consignes :

- *Montrez-moi les 7 émotions primaires (les enfants doivent lever les cartes au-dessus de leur tête).*
- *Faites un tas avec toutes les émotions proches de la peur ; de la tristesse ; de l'amour ; etc.*
- *Montrez-moi au moins 3 émotions très fortes ; puis 3 émotions très faibles.*
- *Faites 2 tas : un tas avec toutes les émotions agréables ; un tas avec toutes les émotions désagréables.*
- *Montrez-moi une émotion qui est parfois agréable et parfois désagréable (=la surprise)*

Pour aller plus loin :
– Vous pouvez demander aux enfants d'illustrer leurs réponses avec des exemples de situations où ils ont ressenti cette émotion.
– Vous pouvez proposer de jouer au jeu de 7 familles (sur les émotions) à l'aide de ces cartes émotions. »

Valence	7 Familles	Intensité						
		Très faible	Faible	Moyen	Medium	Fort	Très Fort	Extrêmement fort
+	**JOIE**	Confiant	Satisfait	Content	**Joyeux**	Heureux	Émerveillé	En extase
+	**AMOUR**	Doux	Tendre	Affectueux	**Amoureux**	Passionné	En adoration	En vénération
-	**PEUR**	Préoccupé	Inquiet	Anxieux	**Apeuré**	Paniqué	Terrifié	Horrifié
-	**COLÈRE**	Contrarié	Irrité	Énervé	**En colère**	Exaspéré	Furieux	Enragé
-	**TRISTESSE**	Affecté	Chagriné	Peiné	**Triste**	Déprimé	Accablé	Anéanti
-	**DÉGOÛT**	Dérangé	Incommodé	Amer	**Dégoûté**	Écœuré	Désabusé	Horripilé
- ou +	**SURPRISE**	En alerte	Étonné	Embarrassé	**Surpris**	Frappé	Stupéfait	Ébahi

Le monde caché des émotions
Un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants

(Extrait de Annabelle Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou, 2024)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Comprendre les émotions E1.1
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Mieux connaître la nature des émotions
☐ Comprendre la fonction des émotions
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : Modèle « Les flammes du dragon » ci-dessous

« Activité : les flammes des dragons et dragonnes

Chaque dragon ou dragonne représente une émotion, le dragon air représente la joie, le dragon eau la tristesse, le dragon terre la peur et le dragon feu la colère.
La flamme de chaque dragon va être d'une intensité différente selon que l'émotion est faible ou forte. Il faudra classer les émotions dans la partie de la flamme qui correspond : 1 est d'une intensité faible, deux et une intensité moyenne et 3 une intensité forte.

L'animateur propose en premier des exemples à partir de la famille émotion du dégoût et de l'amour pour illustrer l'activité.

L'activité peut se faire soit en individuel à partir de la fiche ou alors en groupes, à ce moment-là écrire chaque émotion sur un papier, puis faire tirer au sort les papiers et demander aux enfants de venir les positionner sur les flammes des différents dragons qui seront affichés au tableau. »

La chasse aux émotions

(Extrait du programme Pilou et Filou - Approche de soutien au développement des compétences psychosociales chez les enfants de 18 mois à 5 ans. Centre de psycho-éducation du Québec & Ensemble pour la Petite Enfance. Édition 2023)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Comprendre les émotions E1.1
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Mieux connaître la nature des émotions
☐ Comprendre la fonction des émotions
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : supports visuels avec des personnages

« En milieu scolaire, en dehors des séances, il est possible de favoriser la connaissance des émotions et des ressentis, en proposant aux enfants de chercher dans des albums jeunesse, des images de personnages qui vivent une émotion, puis de leur permettre d'expliquer comment ils ont repéré que ces personnages expriment telle ou telle émotion (position du corps, expressions du visage…) et enfin d'imaginer ce qui a pu leur arriver. »

Cerceaux des émotions

(Extrait du programme Pilou et Filou - Approche de soutien au développement des compétences psychosociales chez les enfants de 18 mois à 5 ans. Centre de psycho-éducation du Québec & Ensemble pour la Petite Enfance. Édition 2023)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Comprendre les émotions E1.1
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Mieux connaître la nature des émotions
☐ Comprendre la fonction des émotions
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : Cerceaux ou craies

« ▪ Objectifs : Reconnaître et exprimer les expressions du visage qui signifient la joie, la tristesse ou la colère.
▪ Durée approximative : 10 minutes à 15 minutes
▪ Matériel requis : Cerceaux - craies
▪ Moments propices : Jeux extérieurs/intérieurs
▪ Déroulement : Le professionnel dépose des cerceaux et il y dessine des émoticônes joyeux, tristes et fâchés. Les enfants sautent dans les cerceaux et au signal « stop » ou d'une musique ils s'immobilisent et miment l'émotion illustrée dans leur cerceau ».

Compétence émotionnelle spécifique n° 2

Identifier ses émotions (E1.2)

Le processus d'identification de ses émotions mobilise deux dimensions du Soi : **le Soi interne** avec ses états émotionnels qui correspondent à un des 5 états psychiques internes et **le Soi sujet** qui cherche à percevoir ses états émotionnels en mobilisant ses capacités cognitives (*voir compétences cognitives C1.1 et C1.2*). Cette compétence nécessite de mettre en œuvre 2 actions cognitives (via le Soi sujet) : l'**A**ttention et l'observation de l'information émotionnelle présente et l'**A**nalyse de l'observation présente (ce qui correspond aux 2 premiers A de l'acronyme **AADA** en lien avec le **Soi Sujet**).

L'identification de ses émotions s'appuie sur, d'une part, la capacité à percevoir l'expérience émotionnelle présente à l'intérieur de soi et d'autre part, la capacité à nommer de façon adéquate l'émotion (ou les émotions) perçue(s).

1. Percevoir l'expérience émotionnelle présente à l'intérieur de soi

La première action cognitive à réaliser pour identifier ses émotions correspond au premier A de l'acronyme (**AADA**) : Attention et observation de l'expérience émotionnelle qui se manifeste à l'intérieur de soi sur l'instant. Cela implique de diriger volontairement son attention sur ses états internes et d'observer l'expérience émotionnelle présente. Cette capacité des individus à percevoir leurs signaux émotionnels et à prendre conscience qu'ils sont en train de ressentir une émotion est aussi appelée **conscience émotionnelle** [102] ; on peut aussi parler d'**auto-empathie** pour évoquer la capacité à percevoir et identifier sa propre expérience émotionnelle [47].

Pour favoriser l'identification de son expérience émotionnelle, il est nécessaire de pouvoir accepter et accueillir les émotions ressenties sans les modifier ou les interpréter et ce, que ce soit des émotions perçues comme agréables ou bien désagréables. Cette perception de l'expérience émotionnelle brute implique un processus **d'acceptation expérientielle** définie comme une « attitude volontaire et intentionnelle à entrer en contact avec ses expériences privées, qu'elle soit considérée comme positive ou négative » [44]; ce processus va à l'encontre du mécanisme de défense largement utilisé au quotidien qui est **l'évitement expérientiel** (voir compétences cognitives C1.1 et C1.2).

Accepter l'existence des émotions, reconnaître leur utilité, et vouloir les observer sont des préalables utiles pour parvenir à percevoir ses émotions. Une fois ces préalables acquis, il est possible de favoriser l'identification de ses émotions en se mettant à l'écoute des différentes composantes des émotions :

– Quelles sont les sensations corporelles présentes ?
– Quel (s) est(sont) le(s) ressenti(s) subjectif(s) présent(s) ?
– Quel est le niveau d'intensité présent à l'intérieur de moi ?

2. Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s)

La seconde action mentale à réaliser pour identifier ses émotions correspond au second A de l'acronyme (A**A**DA) : Analyse de l'information présente grâce aux apprentissages afin de parvenir à nommer l'émotion perçue. Ce processus d'étiquetage émotionnel n'est pas simple ; il nécessite de faire correspondre une expérience émotionnelle ressentie à une catégorie sémantique appropriée [48]. Il s'appuie notamment sur deux types d'apprentissage [75] :

1) La capacité à mettre en correspondance des ressentis internes avec un type d'émotion (*voir tableau ci-dessous E1.2 (a)*) ;
2) La capacité à mettre en mots l'expérience émotionnelle perçue grâce à la connaissance d'un vocabulaire émotionnel suffisamment riche (*voir tableau ci-dessous E1.2 (b)*).

Afin de faciliter l'apprentissage de la mise en correspondance entre ressentis et émotions de base, des sensations corporelles et des ressentis subjectifs associés aux émotions de base sont présentés ci-dessous, à titre d'exemple.

Tableau 8. E1.2 (a). Exemples de sensations et ressentis qui peuvent être associés aux émotions de base

Émotions de base	Exemples de sensations corporelles et de ressentis associés à l'émotion
Joie	Sensation d'expansion, respiration ample, cage thoracique déployée, sensation d'énergie et pétillement, légèreté, motivation…
Amour	Sensations d'expansion, de chaleur, de douceur, d'ouverture, respiration ample, envies…
Peur	Tremblement, tensions/crispations, mal au ventre, respiration difficile, sensation d'étouffer, sensation d'oppression, avoir un nœud dans la gorge…
Colère	Poids sur la poitrine, respiration rapide, mâchoires serrées, contractions, coups de chaud, impression que l'on va exploser, sensation de force/d'énergie/de puissance…
Tristesse	Gorge nouée, cœur serré, faiblesses/ralentissement corporels, sensation de fatigue/épuisement, sentiment d'impuissance…
Dégoût	Nausée, envie de vomir, un goût désagréable dans la bouche, narines serrées, envie de reculer, se sentir repoussé par…
Surprise	Yeux grands ouverts, sensation d'étonnement, d'incompréhension, impression d'être sur un ressort, état de choc, réactions corporelles…

Afin de faciliter l'apprentissage d'un vocabulaire émotionnel riche, des verbes, noms et adjectifs associés aux émotions de base sont présentés ci-dessous à titre d'exemple.

Tableau 9. E1.2 (b). Quelques exemples de verbes, noms, adjectifs qui peuvent permettre de nommer les émotions de base

Émotions de base	Verbes et expressions	Noms	Adjectifs
Joie	Sourire, rayonner de joie, être aux anges, avoir le cœur léger…	Gaieté, félicité, allégresse, bonheur, enthousiasme…	Satisfait, content, joyeux, heureux, gai, enthousiaste…
Amour	Adorer, raffoler (de), s'éprendre (de), être passionné (par), chérir, vénérer…	Tendresse, amitié, affection, passion, adoration…	Amoureux, passionné, épris (de), fanatique…
Peur	Craindre, appréhender, redouter, paniquer, angoisser…	Crainte, inquiétude, stress, appréhension, panique, angoisse, terreur, effroi…	Soucieux, inquiet, stressé, préoccupé, angoissé, anxieux, nerveux, affligé, tourmenté…
Colère	Se fâcher, s'énerver, s'indigner, exploser de colère…	Agacement, irritation, énervement, fureur, exaspération, rage…	Énervé, fâché, irrité, furieux, indigné, exaspéré, agacé, révolté, hostile…
Tristesse	Regretter, se lamenter, avoir un vague à l'âme…	Chagrin, peine, regret, mélancolie, affliction, désespoir…	Peiné, chagriné, affligé, tourmenté, désespéré, abattu déprimé, inconsolable…
Dégoût	Répugner, faire horreur, faire vomir…	Répugnance, horreur, haut-le-cœur, indigestion, nausée…	Écœuré, désabusé, lassé, désenchanté, nauséeux…
Surprise	Sursauter, s'étonner, tressaillir…	Étonnement, stupéfaction ébahissement, épatement, éblouissement…	Stupéfait, étonné, ébahi, abasourdi, épaté, époustouflé, sidéré, interloqué, éberlué…

Identifier ses émotions génère deux principaux bénéfices :

- **La mise en route de la régulation émotionnelle :** percevoir et nommer de façon adéquate son expérience émotionnelle est une condition préalable aux autres compétences émotionnelles : exprimer ses émotions, réguler ses émotions et gérer son stress (*voir Compétences émotionnelles E2*) [102]. « Comme il est nécessaire de se rendre compte que l'on ressent une émotion pour développer et mobiliser la plupart des autres compétences émotionnelles, la conscience émotionnelle constitue le point de départ d'une régulation émotionnelle adaptée » [102]. Elle a de plus un impact direct sur l'état émotionnel car elle permet de réduire l'intensité émotionnelle [50]. En effet, « Identifier et nommer nos émotions amorcent déjà un processus de régulation émotionnelle » [50].

- **L'amélioration de l'identification des émotions des autres :** arriver à accepter son expérience émotionnelle, pouvoir la percevoir et la nommer favorisent l'ouverture aux expériences émotionnelles des autres et la capacité à les identifier correctement. L'identification des émotions des autres implique cependant, non seulement l'identification de nos propres émotions, mais aussi le fait d'être capable de reconnaître une émotion ressentie par autrui, par exemple à l'aide de son expression faciale [91]. Ainsi, la capacité de reconnaître nos propres émotions (aussi appelée capacité d'auto-empathie) participe à la reconnaissance des émotions chez autrui, et favoriserait nos compétences empathiques (*voir compétence sociale S1.2*).

Identifier ses émotions repose sur trois conditions :

- **Un développement neuropsychologique et des compétences langagières** : la capacité à nommer les émotions se développe progressivement au cours de l'enfance. L'identification des émotions des enfants s'appuierait d'abord sur leur valence et s'organiserait principalement autour des émotions de base [103-105]. Ensuite, la différenciation des émotions s'améliore de l'enfance à l'âge adulte, évoluant vers une identification et une dénomination d'émotions plus spécifiques.

- **L'abandon du mécanisme d'évitement expérientiel :** pour pouvoir identifier ses émotions, il est nécessaire d'accepter et de ressentir son expérience interne, même lorsque celle-ci est perçue comme désagréable voire douloureuse. Ce mécanisme constructif est appelé **acceptation expérientielle** *(voir compétence cognitive C1.1).*

- **Une capacité d'empathie de la part des adultes en position d'éducation :** le développement de cette compétence à identifier ses émotions dépend notamment de la façon dont les adultes en position d'éducation accueillent, perçoivent et nomment les émotions qui se manifestent chez les enfants. L'**empathie** (des parents) ou **« mentalisation parentale »** qui représente le « processus par lequel le *caregiver* est capable de décrire l'expérience mentale du nourrisson et de la lui présenter à nouveau, traduite dans le langage des actions que le nourrisson peut comprendre est un processus élémentaire dans le développement des capacités de régulation émotionnelle et d'auto-organisation (50). Il permet à l'enfant de guider l'identification des émotions et l'intégration de l'expérience émotionnelle pour comprendre ses états internes ou ceux de partenaires sociaux » [102] (*voir compétence sociale S1.2*). Inversement, « des expériences d'enfance avec une figure d'attachement qui n'identifie pas, qui ne verbalise pas voire qui invalide les états émotionnels de l'enfant seraient susceptibles d'entraîner des perturbations émotionnelles impliquant la capacité de l'individu à se représenter ses états émotionnels et ceux d'autrui (…), un déficit global de **la conscience émotionnelle** » [106].

L'essentiel à retenir (E1.2)

Définition conceptuelle : **Identifier ses émotions** représente la capacité à percevoir et nommer de façon adéquate ses émotions [1].

Définition opérationnelle : **Deux savoirs** psychologiques permettent d'identifier ses émotions :

1. Percevoir l'expérience émotionnelle présente à l'intérieur de soi, ce qui nécessite d'accepter l'expérience émotionnelle, de vouloir l'observer et d'oser la ressentir pleinement (même lorsqu'elle est vécue comme désagréable) ;

2. Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s), ce qui implique d'arriver à mettre en correspondance ses ressentis internes avec un type d'émotion et de pouvoir mettre en mots l'émotion perçue grâce à un vocabulaire suffisamment riche.

Principaux effets : **Identifier ses émotions permet de :**

- Mettre en route la régulation émotionnelle : percevoir et nommer de façon adéquate son expérience émotionnelle est une condition préalable aux autres compétences émotionnelles : exprimer ses émotions, réguler ses émotions et gérer son stress (*voir Compétence émotionnelle E2*). Cette compétence de base a, de plus, un impact direct sur l'état émotionnel car elle permet de réduire l'intensité émotionnelle. En effet, « Identifier et nommer nos émotions amorcent déjà un processus de régulation émotionnelle » [39].

- **Améliorer de l'identification des émotions des autres :** arriver à accepter son expérience émotionnelle, pouvoir la percevoir et la nommer favorisent l'ouverture aux expériences émotionnelles des autres et la capacité à les identifier correctement. L'identification des émotions des autres implique cependant, non seulement l'identification de nos propres émotions, mais aussi le fait d'être capable de reconnaître une émotion ressentie par autrui, par exemple à l'aide de son expression faciale [77]. Ainsi, la capacité de reconnaître nos propres émotions (appelé aussi auto-empathie) participe à la reconnaissance des émotions chez autrui, et favoriserait nos compétences empathiques (*voir compétence sociale S1.2*).

L'essentiel à retenir (E1.2 *suite*)

Principales conditions : Identifier ses émotions nécessite de :

- Avoir un certain développement neuropsychologique et des compétences langagières : la capacité à nommer les émotions se développe progressivement au cours de l'enfance. L'identification des émotions des enfants s'appuierait d'abord sur leur valence et s'organiserait principalement autour des émotions de base [89-91]. Ensuite, la différenciation des émotions s'améliore de l'enfance à l'âge adulte, évoluant vers une identification et une dénomination d'émotions plus spécifiques.

– Abandonner le mécanisme d'évitement expérientiel : pour pouvoir identifier ses émotions, il est nécessaire d'accepter et de ressentir son expérience interne, même lorsque celle-ci est perçue comme désagréable voire douloureuse. Ce mécanisme constructif est appelé acceptation expérientielle *(voir compétence cognitive C1.1).*

- Manifester des capacités d'empathie de la part des adultes en position d'éducation : le développement de cette compétence à identifier ses émotions dépend notamment de la façon dont les adultes en position d'éducation accueillent, perçoivent et nomment les émotions qui se manifestent chez les enfants. L'empathie (des parents) ou « mentalisation parentale » qui représente le « processus par lequel le « caregiver » est capable de décrire l'expérience mentale du nourrisson et de la lui présenter à nouveau, traduite dans le langage des actions que le nourrisson peut comprendre est un processus élémentaire dans le développement des capacités de régulation émotionnelle et d'auto-organisation [93]. Il permet à l'enfant de guider l'identification des émotions et l'intégration de l'expérience émotionnelle pour comprendre ses états internes ou ceux de partenaires sociaux » [88] (*voir compétence sociale S1.2*). Inversement, « des expériences d'enfance avec une figure d'attachement qui n'identifie pas, qui ne verbalise pas, voire qui invalide les états émotionnels de l'enfant, seraient susceptibles d'entraîner des perturbations émotionnelles impliquant la capacité de l'individu à se représenter ses états émotionnels et ceux d'autrui (…) un déficit global de la conscience émotionnelle » [92].

Exemples d'activités pour développer la CPS
E1.2 Identifier ses émotions

Je me sens… quand…
(Proposé par Promotion Santé ARA - Inspiré du cartable des compétences psychosociales de Promotion Santé Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : E1.2. Identifier ses émotions
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Percevoir l'expérience émotionnelle présente
☒ Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

« Activité : je me sens… quand…

Expérimentation/Mise en situation
Nous vous proposons de faire une activité qui s'appelle « je me sens… quand… ». Nous allons vous lire différentes situations et vous devrez me dire comment vous vous sentiriez si cela se produisait, quelle serait votre première émotion. Pour cela vous irez vous placer vers l'émotion disposée par terre (ou au mur).
Attention c'est un exercice personnel, vous vous placerez en fonction de ce que vous pensez ressentir si cette situation vous arrivait.

Situations à lire à haute voix (ces exemples sont à adapter en fonction des publics).
Après chaque situation demandez aux participants pourquoi ils ressentent telle ou telle émotion. Nous proposons de commencer par les personnes qui sont le moins nombreuses devant l'émotion.
• Je reçois un cadeau
• J'apprends que mes voisins vont déménager
• Il fait un très gros orage
• c'est l'heure de la récréation et il pleut
• Je me lève le matin, il y a 15 cm de neige
• On va jouer une pièce de théâtre pour l'école…

Prise de conscience/Analyse
Animer une discussion à partir des questions suivantes :
Qu'avez-vous ressenti au cours de l'activité ? Avez-vous trouvé cette activité facile ou difficile ?
Qu'avez-vous observé ? Qu'est-ce qu'il s'est passé pendant l'activité, est-ce que tout le monde a ressenti les mêmes émotions dans une même situation ? Pourquoi ? Que vous êtes-vous dit en écoutant les autres s'exprimer ?
Faire émerger ou expliquer la notion de « besoin », élément important en jeu dans les émotions.

Élargissement / Synthèse / Généralisation
Que nous apprend cette activité sur les émotions ? Que peut-on retenir de cette activité ?
Prendre note des réponses des participants et 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… 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. Échanger sur le fait que les émotions varient en nature et d'intensité en fonction de la situation, du moment, des personnes… ».

Améliorer ses compétences émotionnelles

(Extrait de Annabelle Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou, 2024)

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : E1.2. Identifier ses émotions
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Percevoir l'expérience émotionnelle présente
☒ Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : smartphone, cahier ou carnet, cadran émotionnel (ci-dessous)

Mon cadran émotionnel

Pour vous familiariser avec la pratique de l'identification des émotions, voici ci-après une ressource qui vous guidera dans l'identification de vos émotions tout au long de la journée.

Pour ce faire, vous pouvez régler l'alarme de votre téléphone en mode vibreur à intervalles réguliers pendant la journée. À chaque vibration, prenez quelques instants pour vous reconnecter à vous-même en vous posant la question suivante : *Quelles émotions suis-je en train de ressentir en ce moment ?* Vous pouvez les noter sur un carnet ou sur votre cahier. Vous pouvez pour cela vous aider du tableau des émotions ainsi que des questions suivantes :

- Est-ce que l'émotion est associée à une activation physique (gain d'énergie, bouillonnement) ou au contraire à une inhibition physique (calme, perte d'énergie…) ?
- Est-ce que cette émotion cible quelqu'un (la colère, la culpabilité, l'amour…) ou un évènement en particulier ?
- Quelle est mon évaluation subjective de la situation ? S'agit-il d'un danger (peur), d'une injustice ou d'une frustration (colère), d'un manque affectif (tristesse, solitude…), d'un évènement inattendu (surprise, déception), d'une faute personnelle (culpabilité), d'une gêne sociale (honte) ou encore d'une situation repoussante (dégoût)… ?

Pour chaque affirmation, positionnez-vous sur une échelle de 1 (la phrase écrite ne vous correspond pas du tout ou vous ne réagissez jamais de cette façon) à 5 (vous vous reconnaissez tout à fait dans ce qui est décrit ou cela vous arrive très souvent).

Exemple de graphique qui peut être utilisé pour chaque module :

Je suis conscient de mes émotions au moment où je les éprouve.	1-5
Quand quelque chose me touche, je sais immédiatement ce que je ressens.	1-5
Je sais lorsqu'une personne est en colère, triste ou joyeuse, même si elle ne m'en parle pas.	1-5
J'arrive facilement à savoir ce que les autres ressentent.	1-5

Ces questions sont tirées du questionnaire PEC (Brasseur *et al.*, 2013).

Une fois que vous avez votre liste émotionnelle de la journée, vous pouvez utiliser également le cadran émotionnel ci-après pour vous aider à naviguer à travers vos émotions. Pour cela, vous pouvez replacer les émotions dans le cadran de manière à avoir, à la fin de chaque journée, votre « selfie » émotionnel !

Figure inspirée du modèle multidimensionnel de Feldman-Barret et Russel (1998) auquel nous avons ajouté des nuances de gris en fonction du degré d'activation émotionnelle.

Mes émotions personnelles en situation

(Extrait de Lamboy *B, Shankland R. & Williamson MO, 2021 [47])*

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Identifier ses émotions E1.2
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Percevoir l'expérience émotionnelle présente
☒ Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s)
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : cahier ou carnet

« Voici plusieurs situations que tu as probablement déjà vécues. Ces situations peuvent déclencher différentes émotions. Essaie de te rappeler ce que tu as ressenti la dernière fois que tu as vécu cette situation. Écris l'émotion ou les émotions que tu as ressenties lors de cette situation. »

Quelqu'un t'a poussé dans l'eau par surprise.

.....

Tu étais dans un manège impressionnant.

.....

Tu as appris que tu ne peux plus jouer au ballon à la récréation.

.....

On t'a servi un plat de brocolis à manger.

.....

Tu t'es retrouvé au milieu d'une bataille de boule de neige.

.....

Tu n'as pas pu faire tes devoirs.

.....

Le monde caché des émotions
Un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants

(Extrait de Annabelle Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou, 2024)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Identifier ses émotions E1.2
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Percevoir l'expérience émotionnelle présente
☐ Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s)
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : imprimer l'activité ci-dessous, stylo

Activités 1 et 2 : mon corps me parle

Activité 1 - Pour chaque émotion proposée, choisis une couleur , puis dessine à l'intérieur de la silhouette, la partie du corps où tu ressens les sensations de l'émotion, tu peux faire des petits griboullis, cercles, formes . Joie - Colère - Dégoût - Tristesse - Surprise- Amour- Peur

Activité 2 - Écris dans chaque bulle , l'émotion qui correspond aux sensations décrites.

Peur - Joie- Tristesse -Dégoût- Colère

L'expression des émotions dans la vie quotidienne à l'école

(Extrait du Programme Prodas, Planning Familial, www.prodas.fr)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Identifier ses émotions E1.2
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Percevoir l'expérience émotionnelle présente
☒ Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

« En milieu scolaire, en dehors des séances, il est possible de :

- Multiplier les occasions de permettre aux élèves de se centrer sur leurs ressentis, avec des bilans rituels de santé du matin et/ou du soir : leur proposer de partager avec le reste du groupe leur état du moment. Ce rituel peut se décliner, par exemple, en un système d'images (soleil/nuage/orage, smileys…) : l'enfant choisit alors l'image qui correspond le mieux à son ressenti, et peut développer à l'oral, s'il souhaite en dire plus,

- Encourager les enfants, lors d'activités sportives, à verbaliser leurs ressentis/émotions liés à l'effort physique (essoufflement, tension musculaire, fatigue, détente, satisfaction…),

- Encourager les élèves, lors d'activités d'art graphique, à exprimer ce qu'ils ressentent face à une œuvre,

- Etc. ».

La réglette des émotions

(Extrait des Outils Scholavie, ScholaVie - Les compétences psychosociales à l'école)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Identifier ses émotions E1.2
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Percevoir l'expérience émotionnelle présente
☒ Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s)
Modalités : ☒ En individuel ; ☐ En groupe
Matériel : imprimer la réglette ci-dessous

« Vous pouvez utiliser cet outil de multiples manières, en voici quelques-unes, à titre indicatif.
Au niveau personnel : Dans le cadre d'un accompagnement individuel, pour aider un élève à exprimer l'émotion vécue en lui demandant de pointer, entourer, verbaliser ou autre, l'émotion qu'il ressent à ce moment. Instaurer un rituel : imprimer une réglette pour chacun de vos élèves. La plastifier si possible. À l'aide d'un marqueur effaçable ou d'un trombone, demander à vos élèves d'évaluer leur état émotionnel au cours de la journée en entourant, barrant ou encore déplaçant le trombone sur l'émotion liée au(x) ressenti(s). Puis mettre la réglette sur le coin de sa table. Ce procédé vous permettra de repérer rapidement le positionnement émotionnel dans lequel se trouve l'élève et lui apporter un accompagnement plus personnalisé.

Au niveau collectif : Demander aux élèves de penser à une situation vécue. Puis leur demander de choisir l'émotion qu'ils ont ressenti à ce moment-là. Inversement, demander aux élèves de choisir une émotion, puis de raconter un moment où ils ont ressenti cette émotion. Instaurer un rituel : accrocher la réglette dans votre classe, visible par tous. Évaluer l'ambiance générale de la classe en pointant l'émotion liée. Exemples : il y a beaucoup de bruit, je montre l'émotion/la graduation liée à la colère ; les élèves jouent calmement, je montre l'émotion/la graduation liée à la satisfaction. Ce procédé vous permettra d'exprimer à l'ensemble de la classe votre propre état émotionnel pour réguler, avec simplicité, le bruit sonore ambiant ou encore féliciter vos élèves de leur bonne attitude ».

La marche contée (en groupe)

(Extrait du Programme Prodas, Planning Familial, www.prodas.fr)

Public : ☐ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes ;
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Identifier ses émotions E1.2
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Percevoir l'expérience émotionnelle présente
☒ Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s)
Modalités : ☐ En individuel ☒ En groupe
Matériel : impression d'images ou de photos correspondant à des émotions ou des visages

« Déroulement :

L'animateur place au mur ou au sol, des émoticons ou photos de visages représentant une vingtaine d'émotions et sentiments différents, certains agréables et d'autres désagréables. Puis il lit un texte à haute voix, un texte centré sur des faits, qui ne dit pas les émotions du narrateur (voir l'exemple de texte ci-dessous). Il peut également écrire son propre texte. Il lit le texte lentement et en marquant des pauses à chaque situation évoquée dans le texte.

Pendant les pauses, chaque participant se positionne à côté de l'émoticon ou de la photo qui correspond le mieux à ce qu'il aurait ressenti dans cette situation. L'animateur laisse quelques secondes pour que l'ensemble du groupe puisse voir la disposition de chacun et reprend sa lecture jusqu'à la fin de l'histoire.

À la fin de l'activité, l'animateur propose un temps de discussion au groupe. Il peut poser quelques questions pour lancer la discussion, comme : « Comment vous êtes-vous sentis lors de cette activité ? L'avez-vous appréciée ? », « Était-ce facile ou difficile d'identifier votre ou vos émotion(s)/ressenti(s) dans la situation évoquée ? ».

Si le groupe a apprécié l'activité et qu'il est partant pour la refaire un autre jour, l'animateur peut également proposer à un participant qui le souhaite de rédiger un texte du même ordre que celui qui a été lu, c'est-à-dire un texte qui propose des situations susceptibles d'amener des ressentis variés mais qui ne nomme pas ces ressentis.

Le participant peut par exemple décrire une journée, un week-end, ou une soirée. Il lira son texte au reste du groupe pour refaire l'activité.

Exemple de texte pour l'activité :

« 6 h 30 du matin ! Le réveil sonne. J'ouvre les yeux (pause).
J'entends le camion poubelles juste sous la fenêtre (pause).
Je pose un pied par terre, puis deux. Je me lève et je pars directement à la salle de bains prendre une douche (pause).
Ce matin il n'y a pas d'eau chaude (pause).
Me voilà dans la cuisine, je prends le temps d'un petit-déjeuner, je fais griller du pain et écoute de la musique (pause).
Je regarde l'heure… 7 h 15… je viens de rater mon bus, je vais arriver en retard sur mon lieu de stage (pause).
Je quitte l'appartement, je marche le long d'une grande avenue, il pleut (pause).
Je croise par hasard un ami que je n'ai pas vu depuis très longtemps (pause).
Le bus arrive, il est bondé, je monte (pause).
Je suis maintenant sur mon lieu de stage. La responsable arrive, elle a l'air en colère ; je m'approche et commence à m'excuser (pause).
Mais elle me coupe la parole et m'annonce d'un ton sec qu'il va y avoir plus de boulot aujourd'hui (pause).
À midi, on prend un sandwich avec un collègue et on part dans le parc juste à côté, se poser sur un banc (pause).
Il y a des enfants, juste à côté, qui jouent en éclatant de rire (pause).
Me voilà à nouveau à mon poste de travail. J'essaie de rattraper ce que je n'ai pas fait ce matin (pause).
Ma responsable arrive et me donne du travail en plus : une commande arrivée ce matin, qu'il faut livrer avant 17 heures car il n'y a personne d'autre pour le faire (pause).

Je sais que je finirai plus tard si j'accepte et ce soir je ne peux pas car ma famille, que je n'ai pas vue depuis longtemps, arrive (pause).
Je regarde ma responsable et je lui dis que je suis stagiaire et que je ne suis pas là pour récupérer le travail que les collègues ne veulent pas faire (pause).
Je vais récupérer ma famille à la gare (pause).
Ce soir on est tous chez moi, c'est un peu petit mais je vois que tout le monde est joyeux. Le repas est délicieux (pause).
Minuit, la soirée se termine, je vais me coucher (pause).

Matériel à prévoir pour l'activité :
Émoticons ou photos de visages à accrocher au mur ou à poser par terre et texte à lire à haute voix ».

Compétence sociale générale n° 1

DÉVELOPPER DES RELATIONS CONSTRUCTIVES

DÉVELOPPER DES RELATIONS CONSTRUCTIVES (S1)

« **La capacité à développer des relations constructives** peut être définie comme l'aptitude à adopter des comportements relationnels favorables pour entrer en relation, interagir avec les autres et construire des liens sociaux, notamment avec ses pairs » [1]. « **La capacité à communiquer de façon constructive** peut être définie comme l'aptitude à adopter des comportements verbaux et non verbaux favorables pour interagir avec les autres, même dans les situations difficiles »[1].

Développer des relations constructives implique de mieux **comprendre** les attitudes et comportements relationnels qui favorisent la communication et les relations de qualité. Cette CPS s'appuie aussi sur la **capacité d'acceptation** de l'expérience vécue par l'autre, en parvenant à la nommer, ainsi que des comportements de l'autre qui nous donnent satisfaction et de parvenir à les nommer.

Cette première CPS sociale générale (S1) regroupe 3 CPS sociales spécifiques. Plusieurs savoirs et savoir-faire psychologiques permettent de développer et renforcer chaque CPS spécifique :

- **CPS sociale spécifique 1 : pour communiquer de façon efficace et positive (S1.1) les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques utiles sont** :
    1. Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation ;
    2. Savoir développer des attitudes et des comportements verbaux soutenants (communication positive) ;
    3. Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace).
- **CPS sociale spécifique 2 : pour communiquer de façon empathique (S1.2) les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques utiles sont :**
    1. Connaître les caractéristiques de la communication empathique ;
    2. Écouter de façon empathique (compréhension empathique et écoute silencieuse) ;
    3. Parler de façon empathique (reformulation empathique et écoute active).
- **CPS sociale spécifique 3 : pour développer des liens et des comportements prosociaux (S1.3) les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques utiles sont** :
    1. Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité ;
    2. Connaître les différents comportements prosociaux ;
    3. Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude).

Compétence Sociale n° 1

Communiquer de façon efficace et positive (S1.1)

La communication représente la « dimension interactive de la relation » ; elle sert à transmettre de l'information [52]. Elle permet de partager un message, entre au moins une personne émettrice (ou locutrice) et une personne réceptrice (ou interlocutrice) et ce, en utilisant à la fois des **contenus verbaux** (langage verbal : mots, phrases) et **non verbaux** (voix, intonation, regard, expression du visage, gestes, postures, mouvements du corps…) [108]. Au-delà de cette fonction de transmission d'information, la communication est aussi porteuse d'importants enjeux relationnels et affectifs tant au niveau individuel que collectif. Ainsi, « les enjeux de la communication sont de deux ordres » : **informatifs** (ou opératoires : s'informer, raconter, expliquer, décrire, proposer, demander…) et **psychologiques** (ou symboliques : donner et recevoir de l'affection, imposer ses valeurs, renforcer son estime de soi, influencer l'autre, trouver sa place, asseoir son pouvoir…) [109].

En lien avec ce double enjeu (informatif et psychologique), la communication efficace et positive s'appuie sur la pratique de deux dimensions [108, 110].

- **Au niveau informatif :** **une bonne compréhension du message** entre la personne émettrice et la personne réceptrice ;

- **Au niveau psychologique** **:** **la reconnaissance et la valorisation de l'autre** comme de soi dans le cadre d'une relation authentique fondée sur un respect réciproque.

Ainsi, un mode de communication efficace et positif nécessite d'une part, de modifier certaines pratiques qui freinent la compréhension et l'entente réciproque et d'autre part, de renforcer les pratiques qui favorisent l'appropriation du message et la considération de la personne [109].

Les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation ne permettent pas de communiquer de façon efficace et positive, contrairement aux attitudes et comportements verbaux soutenants, ou à la formulation de demandes claires et ajustées à l'autre.

1. Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation

Pour des raisons culturelles, sociales et psychologiques, la communication efficace et positive n'est pas (encore) très répandue aujourd'hui en France. Nous pouvons parfois utiliser des tournures de phrases complexes et abstraites qui rendent notre message ambigu, ou recourir à des attitudes et des mots durs et dévalorisants qui peuvent rabaisser l'autre (de façon volontaire ou non), ou encore nous focaliser sur les choses qui nous dérangent et qui ne vont pas. Au cours d'une journée, sans forcément nous en rendre compte, nous pouvons formuler de nombreux reproches et phrases négatives sans nécessairement prendre le temps d'exprimer les choses agréables et positives. Les chercheurs en psychologie parlent de « **biais de négativité** » pour évoquer cette tendance à se focaliser sur les aspects négatifs (via l'attention, la réflexion, la mémorisation, la prédiction, la communication orientées vers ce qui dysfonctionne) [46].

La communication efficace et positive vise à inverser ces modes de fonctionnement habituels évitant ainsi toute négation de l'autre que ce soit sur la forme ou le fond.

Une étape utile pour développer une communication efficace et positive est de (re)connaître les habitudes de communication qui détériorent la compréhension du message et la relation à l'autre, afin de pouvoir intentionnellement faire le choix de ne plus y recourir. Ces freins à la communication fluide et harmonieuse peuvent prendre différentes formes : des comportements verbaux, des comportements non verbaux, des intentions relationnelles (c'est-à-dire les objectifs plus ou moins conscients que l'on essaie d'atteindre par l'interaction ou ce que l'on cherche à faire au-delà de ce que l'on dit). Le tableau ci-dessous présente les principaux obstacles à la communication, d'une part, en ce qui concerne la compréhension du message, et d'autre part, en ce qui a trait à la considération de l'autre [1, 47, 110].

Tableau 10. S1.1 (a) : Quelques obstacles à la communication du point de vue des comportements verbaux, des comportements non verbaux et des intentions relationnelles

	Obstacles à la compréhension du message	Obstacles à la considération de l'autre
Comportements verbaux	- **phrases ambiguës** *.Ex. Si j'ai préparé tout ce matériel, ce n'est pas pour rien !* - **phrases trop longues avec trop de contenus** *Ex. J'en ai marre de ce bureau en bazar, il n'y a plus de place pour poser une feuille, et on ne trouve plus de stylo qui marche, pourtant je t'ai déjà demandé cinquante fois de le ranger ; tu n'écoutes rien de ce que je te dis…* - **sermons, culpabilisation** *Ex. Tous les enfants dans le monde n'ont pas la chance de bénéficier de tout ce matériel…* - **généralisations** *Ex. Pourquoi frappes-tu toujours tes copains ?* - **phrases impersonnelles, expressions, clichés…** *Ex. Et oui, on ne fait pas toujours ce qu'on veut dans la vie !* - **demande sous forme interrogative** (au lieu de l'impératif) *Ex. Peux-tu ranger tes affaires ? (au lieu de : Range tes affaires !)* - **affirmation sous forme négative** (au lieu de la forme affirmative) *Ex. Je ne veux plus de bruit (au lieu de « je veux du calme »)* - **phrases incompréhensibles,** utilisant un jargon inaccessible à l'interlocuteur	- **vocabulaire grossier ou vulgaire** - **vocabulaire dévalorisant direct ou indirect** (notamment par la comparaison) *Ex. Paul lui sait jouer calmement* - **insultes** - **menaces** *Ex. Si tu continues comme ça, ça va mal aller* - **critiques et jugements** *Ex. Tu es un incapable* - **nier ou minimiser ce que l'autre dit** *Ex. (Mais non), il n'a pas pu faire cela* - **nier ou minimiser ce que l'autre ressent** *Ex. (Mais non), ce n'est pas grave, va jouer avec quelqu'un d'autre (quand un enfant pleure et se plaint d'un autre enfant)* - **couper la parole** - **contenus incongrus et non pertinents** (hors sujet, hors des préoccupations de l'autre) - **demandes inappropriées** (non ajustées aux capacités et besoins de l'autre)
Comportements non-verbaux	- **comportements non verbaux opposés aux comportements verbaux** *Ex. Les bras croisés en disant « je t'écoute »* - **activités parasites** *Ex. Tapotements sur un bureau, griffonnages, manipulation du téléphone portable…*	- **ne pas regarder** - **ne pas faire attention** - **ne pas répondre** - **adopter un ton ironique, méprisant** - **lever les yeux au ciel** - **adopter une voix forte et agressive** - **crier** - **faire des gestes et des mouvements agressifs**
Intentions relationnelles	- **chercher à imposer sa réalité**, ses valeurs, ses envies, son point de vue, son mode de fonctionnement… - **chercher à garder les informations pour soi** et à ne pas partager avec l'autre - **chercher à se faire valoir**, à montrer sa supériorité	- **chercher à rejeter,** éloigner l'autre - **chercher à dominer l'autre**, à asseoir son pouvoir - **chercher à rabaisser l'autre** - **chercher à blesser l'autre** - **chercher à asservir l'autre**

2. Savoir développer des attitudes et des comportements verbaux soutenants (communication positive)

Le biais de négativité nous pousse à porter notre attention et à souligner davantage les aspects négatifs d'une situation. Ainsi, il est possible de moins regarder et exprimer ce qui est positif et tout ce qui est satisfaisant dans notre quotidien et d'attendre des situations exceptionnelles pour exprimer notre contentement et valoriser les comportements et les attitudes de l'autre.

Cependant, il est important de se rappeler que c'est au cœur des interactions (quotidiennes) que se jouent **les besoins affectifs et relationnels** (besoin d'amour, de reconnaissance et d'affiliation) (*voir liste des besoins psychologiques dans la compétence cognitive C1.3*). La communication positive contribue à satisfaire ces besoins psychologiques. Trop souvent sous-estimés, les attitudes, les comportements verbaux d'acceptation, de soutien et de valorisation sont pourtant perçus par le bénéficiaire comme autant de preuves d'estime, de reconnaissance et d'amour [110]. En plus de jouer un rôle crucial dans la satisfaction des besoins psychologiques, la reconnaissance et la valorisation revêtent aussi une fonction éducative importante. Valoriser les comportements positifs permet d'expliciter à l'enfant ce qui nous satisfait et ce que nous attendons de lui.

La communication positive se nourrit de notre capacité, dans un premier temps, de **porter son attention** sur les attitudes et comportements de l'autre qui nous donnent satisfaction (et dont nous ne prenons pas toujours conscience car nous pouvons les considérer comme « normaux »). Dans un deuxième temps, il s'agit **d'exprimer à l'autre**, d'une part, **l'attitude ou le comportement qui nous donne satisfaction** et d'autre part, **notre ressenti émotionnel agréable**. Le tableau ci-dessous présente les principaux comportements verbaux et non verbaux qui sous-tendent la communication positive (et permettent la valorisation des comportements constructifs et l'expression de notre satisfaction) [1, 47, 110].

Tableau 11. S1.1 (b) : Les principaux comportements verbaux et non verbaux et les intentions relationnelles favorisant la communication positive

	Porter son attention sur des éléments satisfaisants	Exprimer les attitudes et comportements satisfaisants	Exprimer sa satisfaction
Comportements verbaux		- **valoriser les « petits » comportements satisfaisants du quotidien** *Ex. Bravo ! tu as rangé tous les jeux*	- **exprimer des ressentis (émotionnels) agréables** *Ex. quelle joie de vous voir jouer ensemble calmement !* - **utiliser un « message-je » avec une émotion agréable** *Ex. je ressens beaucoup de joie quand tu m'aides ainsi*
Comportements non-verbaux	- **observer les « petits » comportements satisfaisants du quotidien** *Ex : les comportements sociaux constructifs (écoute, partage, aide, politesse…), les attitudes calmes, l'autonomie (habillage, jeu autonome, propreté…), la participation à la vie collective…* - **prendre des temps (réguliers) de disponibilité en étant pleinement présent et ouvert à l'autre**	- **accueillir et apprécier** lorsque des comportements satisfaisants se manifestent	- **manifester des gestes affectueux et de soutien** *Ex. tape dans la main, caresse dans les cheveux, accolade, applaudissement, clin d'œil…*
Intentions relationnelle	- **respecter l'autre** - **accepter l'autre** - **découvrir l'autre** - **être présent à l'autre** - **nous faire plaisir dans la relation**	- **encourager les attitudes et comportements positifs de l'autre** - **reconnaître les capacités de l'autre** - **fortifier l'autre**	- **partager ses émotions agréables** - **donner de la considération et de l'affection à l'autre**

3. Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace)

La communication efficace implique que le message que nous émettons puisse être bien compris par notre interlocuteur. En se rappelant que toute conversation comporte une dimension informative et psychologique, cette forme de communication nécessite, d'une part, **que nous soyons très clairs dans nos comportements et intentions** et d'autre part, **que nous puissions nous adapter** au contexte de communication et à notre interlocuteur (caractéristiques personnelles et ressentis présents).

Le tableau ci-dessous présente les principaux comportements verbaux et non verbaux qui sous-tendent la communication efficace et permettent à l'autre d'accéder au sens de notre message, notamment dans le cadre de demandes [47, 110-113].

Tableau 12. S1.1 (c) : Les principaux comportements verbaux et non verbaux et les intentions relationnelles favorisant la communication efficace, notamment dans le cadre de demandes

	Messages clairs	Messages ajustés à l'interlocuteur et au contexte
Comportements verbaux	- **phrases simples** (vocabulaire et syntaxe) - **phrases courtes** - **phrases concrètes** (et non des concepts généraux et des généralisations) - **phrases sous forme affirmative** - **implication personnelle** via des pronoms : je, me… - **répéter la demande** si nécessaire	- **parler chacun son tour** (prendre le temps d'écouter l'autre) - **utiliser un vocabulaire et une syntaxe adaptés à son interlocuteur** (âge, niveau de langage et de connaissances, contexte de la relation…) - **utiliser un vocabulaire et une syntaxe adaptés au contexte** de la communication
Comportements non-verbaux	- **prendre des temps de silence** pour permettre l'assimilation du message - **rester calme**	- **se tenir à la bonne distance** (ni trop près, ni trop loin de son interlocuteur) - **tourner son attention** vers son interlocuteur et le regarder - **avoir un volume de voix adapté** (ni trop fort, ni trop doucement) - **adopter un visage et un ton de voix agréables** - **s'exprimer au bon moment** (quand l'autre est disponible, quand je suis calme…) - **identifier les émotions et les besoins de l'autre** et s'ajuster en fonction - **identifier l'acquiescement (ou non)** de son interlocuteur
Intentions relationnelles	- **demander quelque chose de précis** (objectif clair) - **transmettre une information précise**	- **considérer l'autre** - **accepter et reconnaître l'autre dans sa singularité**

Communiquer de façon efficace et positive génère deux principaux effets bénéfiques :

- **Des relations de qualité :** la communication efficace et positive permet une meilleure appropriation du message et évite les incompréhensions (à la base de nombreuses difficultés relationnelles) ; elle démontre à l'autre la considération et le respect qu'on lui porte ce qui favorise l'entente et le bien vivre ensemble [47, 108, 110].

- **La satisfaction des besoins affectifs et relationnels** (*voir liste des besoins dans la compétence cognitive C1.3*) : la communication efficace et positive permet à l'autre de se sentir considéré, respecté, valorisé, ce qui contribue à satisfaire son besoin de reconnaissance et favorise une bonne estime de soi ; les relations harmonieuses, l'attention et l'affection partagées répondent aux besoins d'affiliation sociale et aux besoins d'amour de chacun.

Communiquer de façon efficace et positive s'appuie sur trois préalables :

- **Une adéquation entre la forme et le fond :** les comportements verbaux et non verbaux de la personne qui communique de façon efficace et positive doivent être en accord avec ses représentations et ses ressentis ; il s'agit d'être authentique et de ne pas faire semblant d'être soutenant et valorisant en utilisant des termes positifs « de surface ». « Il est évident que pour être positive, la communication doit proposer une cohérence entre le fond et la forme, entre le contenu et ses modalités expressives, et ce contenu doit être congruent avec le comportement » [110].

- **Une absence de rapport de force entre soi et l'autre :** même si la communication efficace et positive peut être utilisée dans le cadre de relations asymétriques (enseignant/élève, éducateur/jeune, parent/enfant…), elle nécessite un rapport à l'autre qui soit respectueux et honnête sans recherche de domination et sans manipulation ; « la parole est souvent confondue avec le pouvoir : elle est son instrument le plus évident (…) pour introduire dans la relation un irrémédiable rapport de force, basé sur la dévalorisation, la déstabilisation ou le rejet de l'Autre. L'objectif (…) est de se positionner (se percevoir, en tout cas), comme le plus fort, le plus intelligent, le plus puissant, paré d'une qualité déniée à l'interlocuteur… La communication positive établit une stratégie diamétralement opposée : elle mise sur une relation égalitaire (…) une profonde maîtrise de soi, pour forger les voies de la coopération et de la convergence » [110].

- **Une autoévaluation de soi positive** : la communication efficace et positive nécessite de pouvoir reconnaître les qualités et les compétences de l'autre, ce qui implique au préalable d'avoir pu développer un rapport à soi bienveillant et une image de soi positive et non biaisée afin d'être apaisé dans la relation (*voir compétence cognitive C1.5*).

L'essentiel à retenir (S1.1)

Définition conceptuelle : **Communiquer de façon efficace et positive** nécessite de pouvoir connaître et surmonter les obstacles à une communication fluide et constructive. Cette forme de communication implique d'éviter les postures et expressions verbales blessantes (manque d'attention, rejet, ironie, moquerie, agressivité, grossièreté…) et se nourrit de la capacité à développer des attitudes et terminologies soutenantes et encourageantes (attention, valorisation, encouragements, gestes chaleureux…).

Définition opérationnelle : **Trois savoir-faire soutiennent la communication efficace et positive** :

1. Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation, ce qui implique d'être capable de reconnaître les obstacles à la compréhension du message et à la considération de l'autre et ce, au niveau des comportements verbaux, des comportements non verbaux et des intentions relationnelles (c'est-à-dire ce que l'on cherche à faire au-delà des mots que l'on dit).

2. Savoir développer des d'attitudes et des comportements verbaux soutenants (communication positive) en portant davantage son attention sur les comportements des autres qui donnent satisfaction, en les valorisant et en exprimant sa satisfaction.

3. Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace) ce qui nécessite d'exprimer des messages clairs et de savoir s'adapter au contexte de communication et à son interlocuteur (caractéristiques personnelles et ressentis présents).

Principaux effets : **Communiquer de façon efficace et positive permet de** :

- Construire des relations de qualité : la communication efficace et positive permet une meilleure appropriation du message et évite les incompréhensions (à la base de nombreuses difficultés relationnelles) ; elle démontre à l'autre la considération et le respect qu'on lui porte ce qui favorise l'entente et le bien vivre ensemble.

- Satisfaire ses besoins affectifs et relationnels (*voir liste des besoins en C1.3*) : la communication efficace et positive permet à l'autre de se sentir considéré, respecté, valorisé, ce qui contribue à satisfaire son besoin de reconnaissance et favorise une bonne estime de soi ; les relations harmonieuses, l'attention et l'affection partagées répondent aux besoins d'affiliation sociale et aux besoins d'amour de chacun.

L'essentiel à retenir (S1.1 *suite*)

Principaux préalables : Communiquer de façon efficace nécessite de :

- Faire correspondre la forme et le fond du message : les comportements verbaux et non verbaux de la personne qui communique de façon efficace et positive doivent être en accord avec ses représentations et ses ressentis ; il s'agit d'être authentique et de ne pas faire semblant d'être soutenant et valorisant en utilisant des termes positifs « de surface ».

- Abandonner un rapport de force entre soi et l'autre : même si la communication efficace et positive peut être utilisée dans le cadre de relations asymétriques (enseignant/élève, éducateur/jeune, parent/enfant…), elle nécessite un rapport à l'autre qui soit respectueux et honnête sans recherche de domination et sans manipulation ; « la parole est souvent confondue avec le pouvoir : elle est son instrument le plus évident (…) pour introduire dans la relation un irrémédiable rapport de force, basé sur la dévalorisation, la déstabilisation ou le rejet de l'Autre. L'objectif (…) est de se positionner (se percevoir, en tout cas), comme le plus fort, le plus intelligent, le plus puissant, paré d'une qualité déniée à l'interlocuteur… La communication positive établit une stratégie diamétralement opposée : elle mise sur une relation égalitaire, (…) une profonde maîtrise de soi, pour forger les voies de la coopération et de la convergence » [95].

- **S'auto-évaluer positivement (compétence C1.5)** : la communication efficace et positive nécessite de pouvoir reconnaître les qualités et les compétences de l'autre, ce qui implique au préalable d'avoir pu développer un rapport à soi bienveillant et une image de soi positive et non biaisée afin d'être apaisé dans la relation.

Exemples d'activités pour développer la CPS
S1.1 Communiquer de façon efficace et positive

Valorisation des comportements positifs
(Extrait de Lamboy B., Shankland R. & Williamson MO., 2021 [47])

Public : ☐ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.1 Communiquer de façon efficace et positive
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation
☒ Utiliser davantage d'attitudes et de comportements verbaux soutenants (communication positive)
☐ Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace)
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : Tableau

« En vous aidant du tableau ci-dessous, faites la liste des petites choses positives que les enfants font au quotidien, en groupe, en individuel, dedans, dehors… (sans chercher des comportements exceptionnels). Complétez la première colonne du tableau en veillant à bien décrire le comportement précis de(s) l'enfant(s) (ex : les enfants lisent le livre en silence ; Lucas répond de façon calme et approprié ; Lise arrose les plantes…) et non une attitude générale (sage, obéissant…). Dans la deuxième colonne, notez ce que vous dites aux enfants : à propos de son comportement (ex : vous lisez votre livre en silence) et à propos de ce que vous ressentez (ex : c'est bien, j'apprécie ce moment de calme et de concentration) ».

	Ce que fait (font) l'(les) enfant(s)	**Ce que je dis (ou fais)** - à propos du comportement - sur ce que je ressens (mots, gestes)
Comportements scolaires : travail, apprentissages, réussites…	*Ex. Nino a rendu un devoir sans fautes d'orthographe (alors qu'habituellement il en fait beaucoup)*	*Ex. Bravo Nino ! Ton devoir est sans faute d'orthographe. J'apprécie de lire un texte comme ça.*
Comportements sociaux positifs : écoute, partage, aide, politesse…	*Ex. Les enfants sont calmes et rangés avant de rentrer en classe*	*Ex. Vous êtes bien rangés. Je suis fier de vous.*
Participation à la vie de groupe : tâches, activités…	*Ex. Paul a arrosé les plantes*	*Ex. C'est bien Paul, tu as pensé à arroser les plantes. Je peux compter sur toi !*
Autonomie : habillage, propreté, devoirs…	*Ex. Les enfants ont rangé et nettoyé leurs affaires après l'activité*	*Ex. Je vois que tout est bien rangé et nettoyé. Bravo ! J'apprécie beaucoup.*
Comportements et attitudes calmes	*Ex. Adam et Lucas ont joué calmement à la récréation (alors qu'ils sont turbulents habituellement)*	*Ex. Vous avez bien joué calmement pendant la récréation. Je suis très satisfait.*
Autres		

Exprimer des comportements positifs

(Extrait de Lamboy B., Shankland R. & Williamson MO., 2021 [47])

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.1 Communiquer de façon efficace et positive
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation
☒ Utiliser davantage d'attitudes et de comportements verbaux soutenants (communication positive)
☐ Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : papier/crayon

« Cette activité permettra aux enfants de développer leur capacité à reconnaître et exprimer les comportements positifs (même avec une personne avec qui on ne partage pas d'affinité particulière).

- Formez des binômes en évitant que les enfants se regroupent par affinité. Pour cela vous pouvez proposer de tirer au sort le prénom d'un camarade du groupe.
- Puis, invitez les enfants à identifier, puis à écrire les comportements positifs que leur camarade de binôme a déjà manifestés.
- Vous pouvez proposer aux enfants de lire chacun leur tour (en binôme ou en grand groupe) les éléments positifs qu'ils ont écrits sur l'autre enfant. *Par exemple :*
  - *Mohamed m'a laissé passer devant lui à la cantine pour que je puisse manger avec ma copine*
  - *Clara a partagé la moitié de ses bonbons avec moi.*

Pour aller plus loin : vous pouvez proposer à quelques-uns de jouer la scène devant le grand groupe ».

Messages clairs et ambigus

(Extrait du Programme Prodas, Planning Familial, www.prodas.fr)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents, ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.1 Communiquer de façon efficace et positive
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation
☐ Utiliser davantage d'attitudes et de comportements verbaux soutenants (communication positive)
☒ Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : Scénarios à jouer

« Objectifs

- Développer la conscience de soi et les interactions sociales
- Identifier le ressenti de la personne qui s'exprime et le véritable message dans un message ambigu
- Identifier son propre ressenti et son propre besoin dans une interaction pour pouvoir le formuler clairement

Déroulement

Temps 1 :

Chacun des trois dialogues (voir dialogues ci-dessous) est interprété par deux volontaires. On peut éventuellement les laisser répéter quelques minutes auparavant.

Temps 2 :

Avant la lecture ou l'interprétation de chaque dialogue par les volontaires, on décrit brièvement au groupe la situation et les protagonistes. Le groupe a pour consigne d'essayer de repérer les besoins et les désirs réels de chacun des personnages.

Temps 3 :

Lorsque les volontaires ont fini de lire ou de jouer le dialogue, on les remercie chaleureusement, puis on invite le groupe à réfléchir à la scène, à ce qui s'est passé entre les deux personnages, à la manière dont la seconde personne répondait à la première.

Vous pouvez orienter les échanges en posant les questions suivantes :
« - D'après vous, qu'est-ce que ce personnage voulait vraiment dire ?
- La deuxième personne comprend-elle ce que la première lui communique ?
- À votre avis pourquoi ne l'a-t-il pas dit tout simplement ?
- Quels effets produit ce message peu clair entre les personnages ?
- Supposons que l'autre personnage ait vraiment compris, même si le message manquait de clarté, qu'est-ce qu'il aurait pu répondre ? Il peut y avoir plusieurs réponses…
- Il est fréquent que les personnes émettent des messages qui ne sont pas clairs. Ce phénomène concerne tout le monde. Qu'est-ce qui peut nous conduire à émettre des messages qui ne sont pas clairs ?
- Comment nous sentons-nous lorsque quelqu'un semble ne pas nous comprendre ?
- Quels moyens avons-nous pour aider une personne à clarifier son message ? Par exemple : « Veux-tu me dire que… ? », etc.
- Voyez-vous un intérêt à demander à la personne de reformuler quand vous n'êtes pas sûr d'avoir saisi son message ?
- Qu'est-ce qui peut nous aider quand nous avons du mal à nous exprimer, et/ou à identifier quel message nous souhaitons transmettre ? Quels sentiments ce message suscite-t-il en nous ? »
Vous pouvez également permettre aux participants de parler de messages qu'ils ont eux-mêmes formulés et qui n'ont pas été compris, ou de messages reçus qui ne leur semblaient pas clairs. »

Scénarios-dialogues à jouer

1er dialogue : Deux camarades

A - « Pfff… Ce travail est vraiment difficile. J'ai toujours des problèmes. »
B - « Ah oui, ça c'est vrai. »
A - « Mais toi, d'habitude tu réussis très bien. Tu as toujours de très bonnes notes. Tu es beaucoup plus fort que moi pour ça. Je ne sais vraiment pas comment je vais faire… »
B - « Ah… »
A - « Je suis sûre que tu pourrais montrer aux autres comment faire ces exercices si tu voulais. Moi j'aimerais vraiment savoir comment faire. »
B - « Euh… Je n'avais jamais pensé à faire ça. »
A - « Oui je suis certaine que tu pourrais aider ceux et celles qui ont des difficultés, comme moi par exemple. »
B - « Mais ne t'en fais pas. Il suffit que tu te concentres bien et tu réussiras. »

2e dialogue : Deux camarades

A - « Qu'est-ce que tu vas faire cet après-midi une fois rendu chez toi ? »
B - « Je ne sais pas… Je vais peut-être aller au parc »
A - « Moi je n'ai rien à faire cet après-midi »
B - « Ah… »
A - « Je n'ai aucun ami de disponible pour faire quelque chose avec moi »
B - « Ah… »
A - « J'aimerais bien voir quelqu'un… Tu vas aller au parc ? »
B - « Peut-être »
A - « Tu vas y aller avec quelqu'un ? »
B - « Non »
A - « Moi j'aime beaucoup aller au parc »
B - « Ah oui ? »
A - « Oui j'adore ça »
B - « Ah… »

3e dialogue : Un adulte et un enfant

Situation : L'adulte doit s'occuper de l'enfant pendant un petit moment car ses parents sont occupés. C'est la première fois qu'ils se rencontrent.

A - « Bonjour. C'est toi qui vas t'occuper de moi ? »
B - « Oui c'est moi. Entre. On peut faire un jeu si tu veux »
A - « Est-ce que je peux jouer avec le petit camion ? »
B - « Bien sûr »
A - « Et si je le casse ? »
B - « Tu ne pourras pas le casser, il est en métal tu vois ? »
A - « Qu'est-ce que tu ferais si je casse une fenêtre chez toi ? »
B - « Euh… Je ne sais pas. Tu veux que je te lise une histoire ? »
A - « Est-ce que tu te mets parfois en colère contre les enfants ? »
B - « Je ne sais pas. Je… »
A - « Est-ce que tu aimes taquiner les enfants, ou leur jouer des tours ? »
B - « Qu'est-ce qui ne va pas ? Entre, d'accord ?
A - « D'accord, d'accord ».

Des mots justes pour des relations respectueuses

(Extrait du Programme TEAL (Tous Épanouis à l'École) par Floriane Boyer et Rebecca Shankland)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents, ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.1 Communiquer de façon efficace et positive
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation
☐ Utiliser davantage d'attitudes et de comportements verbaux soutenants (communication positive)
☒ Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

Activité 2 : Des mots justes pour des relations respectueuses

COMPÉTENCE SOCIALE → Communication efficace

Consignes

Étape 1 : Explication en grand groupe

L'animateur informe les élèves qu'une manière de régler les conflits est d'utiliser "les messages clairs."

Il leur explique qu'il s'agit d'une formulation qui permet d'exprimer ses ressentis et ses besoins. Il réalise ensuite une mise en situation devant le groupe.

Exemple :

- Quand tu m'appelles « L'intello / L'imbécile » devant les autres.
- Cela me blesse.
- Je te demande d'arrêter et de m'appeler par mon prénom.
- Est-ce que tu as compris ?

Matériel

Fiche : Messages clairs

Étape 2 : Identification des différentes étapes en grand groupe

Après cette mise en scène, l'animateur demande aux élèves d'identifier les différentes étapes du message clair qu'ils ont observées :

- Décrire les faits
- Expliquer ce que l'on a ressenti
- Faire une demande claire
- Vérifier que l'autre a compris

Étape 3: Binôme

L'animateur propose aux élèves de se répartir en petits groupes pour expérimenter la technique des "messages clairs."

Chacun son tour, les élèves racontent au groupe une situation de conflit vécue avec un camarade, puis tentent de formuler un "message clair". Le groupe renvoie ce qu'il a compris à l'élève.

- Si le message a bien été compris, l'élève répond "C'est clair."
- Si celui-ci est mal compris, l'élève répond "C'est pas clair." Puis, il recommence jusqu'à ce qu'il ait réussi à faire passer son message.

Debriefing

- Qu'avez-vous appris d'utile à travers cet exercice ?
- Qu'est ce que cela vous donne envie de faire de différent dans votre quotidien ?

L'animateur explique aux élèves que cette technique n'est pas adaptée pour les situations de conflits importants, ou lorsque l'on se trouve en danger. Elle peut être utilisée seulement si l'agresseur est prêt a écouter et à considérer le message adressé. S'il se moque de ce qui est dit, cette technique ne sera pas efficace et devra être arrêtée.

Si on parlait autrement

(Extrait du Programme « Le Voyage des Toimoinous, grandir et vivre ensemble », Consortium d'opérateurs et ARS Nouvelle Aquitaine, inspiré du Cartable des compétences, Ireps Pays de Loire)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.1 Communiquer de façon efficace et positive
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation
☐ Utiliser davantage d'attitudes et de comportements verbaux soutenants (communication positive)
☒ Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace)
Modalités : ☒ En individuel ; ☒ En groupe

Si on parlait autrement

Source : *Le cartable des compétences*, Ireps Pays de la Loire

OUTILS

Rappel des objectifs

- ✓ Permet de reformuler un message afin de le rendre plus constructif et bienveillant.

Déroulé et consignes

L'animateur se met en scène dans un dialogue où il adresse le message suivant à l'un des participants «*T'es chiant, t'as encore pris mon stylo, fais gaffe à toi*».
Il est aussi possible de faire jouer la scène à 2 participants.

L'animateur enclenche une réflexion au sein du groupe :
« *Que pensez-vous de cette situation ? Du message adressé ?* »
en précisant qu'il s'agit d'un message agressif, et en relève les caractéristiques.

L'animateur analyse ensuite le message avec les participants à partir des questions ci-dessous :

- *Pourquoi ai-je réagi comme cela ?*
- *Qu'est-ce que je ressens ?*
- *Quel est mon problème ? Est-ce que le problème est réglé ?*
- *Qu'est-ce que je voudrais bien à l'avenir ? Qu'est-ce que je voulais dire à l'autre ? (dire mon mécontentement, faire une demande)*
- *Est-ce que le message est clair ?*

L'animateur peut conclure par : « *Parfois nous pouvons utiliser des messages agressifs contre l'autre sans que cela aide à régler notre problème, juste parce que nous sommes énervés, le message n'est pas toujours clair, nous avons besoin d'exprimer notre colère...* »
Et pour aller plus loin, l'animateur peut introduire l'activité : Le « message-je».
Comment ce message pourrait-il être exprimé autrement ? L'animateur collecte alors les différentes idées après un temps de travail en sous-groupe ou bien avec l'ensemble des participants.

Durée

20 min.
Variable en fonction du nombre de situations et du nombre de participants.

Matériel

- ✓ Un tableau ou un paperboard pour noter les commentaires et arguments du groupe.
- ✓ Des «cartes situations» pour faire jouer les participants.

Points forts

Moyen rapide pour faire prendre conscience de l'impact de la communication dans les relations interpersonnelles.
Le fait de proposer au groupe une réflexion sur la reformulation des messages permet de développer les capacités individuelles en matière de communication des participants.

Points de vigilance

Instaurer un climat de confiance et de sécurité afin que l'exercice ne mette pas certains participants en difficulté. L'exercice ne doit pas tourner au règlement de comptes entre participants.

Tournée d'encouragements

(Extrait de Reynaud L., 2021 [80])

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.1 Communiquer de façon efficace et positive
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation
☒ Utiliser davantage d'attitudes et de comportements verbaux soutenants (communication positive)
☐ Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

C | Tournée d'encouragements

Objectif	Formuler des encouragements positifs.
Durée	5-15 minutes.
Matériel	Une boite, des étiquettes (des exemples sont proposés dans les ressources numériques).

Chacun, adulte comme élève, est agent de la confiance en soi et peut nourrir celle des autres en les encourageant. Pour être efficaces, ces encouragements doivent être immédiats, précis, positifs, sincères, et valoriser les stratégies, les efforts, les progrès, les comportements, etc. Ce rituel de regroupement après les ateliers est l'occasion de partager ce qu'on a observé de positif pendant ces derniers, de formuler des encouragements efficaces et de les partager de manière constructive.

Les élèves sont assis en cercle, confortablement.

« Êtes-vous contents lorsque quelqu'un vous dit quelque chose de gentil sur votre travail, sur votre comportement, sur vos progrès, sur vos dessins ? Qu'aimez-vous bien qu'on vous dise ? Par exemple : "Tu peux être fier de toi, tu as réussi à faire cette activité, tu as aidé Jade à faire ses lacets, à colorier son dessin, etc." ?

Quand on vous dit cela, que ressentez-vous ? C'est agréable, ça fait du bien, ça fait chaud au cœur, c'est comme un cadeau qu'on reçoit à chaque fois ? Et tout le mérite vous revient, c'est grâce à vous, à vos efforts, à votre comportement.

Vous aussi vous pouvez dire ces choses agréables aux autres et leur faire ce cadeau. Cela peut être un merci, un bravo, un encouragement, un petit signe. Et vous verrez, cela vous fera aussi du bien à vous ! Alors, vous êtes prêts à faire tout plein de cadeaux de réussite autour de vous ? »

Remarque : Avec les élèves de petite section, ce sera essentiellement à l'enseignant d'animer le rituel et de choisir les cadeaux à offrir.

Plusieurs choix sont possibles pour mener à bien cette activité :

- Chaque élève choisit parmi les étiquettes proposées celle qui convient le mieux à ce qu'il a envie d'exprimer : un bravo, un merci, un cœur, un pouce levé, etc.

Il peut ensuite la donner directement à son ou sa camarade.

- L'activité peut être uniquement orale : les élèves sont alors invités à aller vers leur camarade pour le ou la féliciter.

Vous pouvez demander aux élèves ce qu'ils ont ressenti pendant ce partage d'encouragements et d'appréciations : « Ça fait du bien, j'aime bien, c'est agréable, je me sens bien, ça me fait plaisir, ça me rend joyeux, je me sens plus fort, etc. » Rappeler aux enfants qu'il est important de se sentir encouragé par les autres : ses amis, son maitre ou sa maitresse, ses parents, etc. Il est tout aussi important de savoir leur demander de l'aide quand on en a besoin.

La croyance qu'ont les autres personnes dans nos capacités est très bénéfique pour la confiance en soi. Rudolf Dreikurs a écrit que l'encouragement est à l'enfant ce que l'eau est à la plante. Nous sommes tous les jardiniers des plantes et des êtres vivants qui nous entourent, les enfants y compris !

Être connecté à ses émotions et ressentis pour mieux les gérer représente le dernier levier pour développer la confiance en soi. Pour cela, l'enseignant doit développer les compétences émotionnelles de ses élèves et leur donner des outils. C'est l'objet des rituels du chapitre suivant.

Le bienveilleur

(Extrait de Reynaud L., 2021 [80])

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.1 Communiquer de façon efficace et positive
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation
☒ Utiliser davantage d'attitudes et de comportements verbaux soutenants (communication positive)
☐ Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

F | Le bienveilleur

MS-GS, durée variable, étalée dans le temps, étiquettes des prénoms ou photos des élèves.

Chaque élève écrit son nom sur un morceau de papier et le plie en quatre avant de le disposer dans un bocal. Pour les plus jeunes, chacun est invité à coller sa photo dessus. Chaque élève pioche le prénom ou la photo d'un autre élève de la classe et garde le secret de son identité. Sa mission est de devenir son bienveilleur, son ange gardien le temps d'une journée. Il doit veiller à son bienêtre et à son bonheur. Comment ? En se montrant gentil avec lui, en lui faisant éventuellement des petits cadeaux, en l'aidant, etc.

Chacun a son bienveilleur. Son identité peut ou non être tenue secrète. À la fin de la journée, chacun est invité à dire s'il a reconnu l'identité de son bienveilleur et ce qu'il a pensé de cette expérience. Pour aider les plus jeunes à exprimer leurs ressentis, proposer des mots-clés tels que : joie, bonheur, fierté, surprise, reconnaissance, etc.

Les obstacles à la communication

(Extrait de Programme Prodas, Planning familial, www.prodas.fr)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.1 Communiquer de façon efficace et positive
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation
☐ Utiliser davantage d'attitudes et de comportements verbaux soutenants (communication positive)
☐ Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (communication efficace)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

« Déroulement

L'animateur et des volontaires font une démonstration des divers obstacles à la communication à l'aide d'un jeu de rôle/mises en situation. Le groupe discute des effets des obstacles à la communication après chaque jeu de rôle.

Temps 1 : L'animateur écrit les expressions suivantes au tableau ou sur une grande feuille de façon que les participants puissent les lire en rentrant dans la pièce :
Interrompre/Attaquer ou culpabiliser/Dominer la conversation/Juger, évaluer/
Donner des conseils/Interpréter/Questionner/Critiquer, ridiculiser.
L'animateur demande aux participants de trouver un titre pour la liste qui est au tableau. Il inscrit leurs suggestions et le groupe en discute brièvement. Puis il propose lui aussi un titre pour cette liste : « Les obstacles à la communication ». Il propose ensuite d'examiner tous ensemble si, oui ou non, chacun de ces comportements risque de faire obstacle à la communication.

Temps 2 : Pour illustrer brièvement chacun des obstacles à la communication, on demande à deux volontaires de se placer devant le groupe ou de rester à leur place pour parler ; l'un des deux volontaires raconte quelque chose et celui qui l'écoute, lui répond avec l'attitude qui correspond à l'un des huit obstacles à la communication.
Le volontaire qui va raconter quelque chose peut choisir librement de quoi il va parler mais pour cette activité le sujet devra être peu impliquant émotionnellement (car il s'agit là d'expérimenter des attitudes d'écoute qui sont souvent ressenties comme désagréables par la personne qui s'exprime). L'animateur pourra donner lui-même un exemple ou participer à la première mise en situation.
Le volontaire raconte donc l'expérience qu'il a choisie et son partenaire lui répond en prenant l'attitude qui correspond à l'un des obstacles à la communication précitée.
Par la suite, l'animateur pose la question suivante au volontaire qui a raconté :
« *Comment t'es-tu senti écouté ?* »

Temps 3 : L'animateur demande ensuite au groupe de deviner quel obstacle à la communication a été illustré. Lorsque le groupe en découvre un, on le souligne au tableau et on propose une discussion de groupe, à partir des questions suivantes : « *Quels effets ces interruptions/ces jugements/ces conseils/ces questionnements… ont-ils produit chez la personne qui s'exprimait ?* »

Temps 4 : On répète les mises en situation avec plusieurs binômes volontaires qui viendront à chaque fois illustrer une attitude d'écoute différente parmi les obstacles à la communication. À chaque fois, cette étape sera suivie d'une discussion de groupe, jusqu'à ce que les huit obstacles aient été analysés. Il est possible d'utiliser plusieurs séances pour passer les huit obstacles en revue si nécessaire et si, bien sûr, l'activité s'avère ludique pour le groupe.

Temps 5 : Finalement, l'animateur propose au groupe de chercher un comportement positif qui facilite la communication et de le jouer : pendant qu'une personne s'exprime, son binôme adoptera alors le plus de comportements positifs possibles. À la fin de la démonstration, on demande à la personne comment elle s'est sentie écoutée et on lance une discussion avec le reste du groupe.

Ne concluez pas que les attitudes d'écoute expérimentées dans l'activité sont toujours nuisibles et qu'on ne devrait jamais y avoir recours. Lorsqu'on prend conscience de ces obstacles à la communication pour la première fois, on peut avoir envie de montrer quelqu'un du doigt et lui dire : « *C'est ce que tu fais très souvent.* » Mais on peut parfois aussi se rendre compte que nous-même nous utilisons des attitudes qui font obstacle à la communication ; parfois nous le faisons aussi sans en être conscient. Comme les participants deviennent de plus en plus conscients des effets de ces obstacles à la communication, de leur nature, des sentiments désagréables qu'ils provoquent chez les autres, ils pourront développer une plus grande maîtrise d'eux-mêmes et apprendre à les éviter ».

Compétence sociale n° 2

Communiquer de façon empathique (S1.2)

Au cours de ces dernières décennie, la notion d'empathie a été appréhendée de différentes façons [44, 114-116]. Son introduction date du début du XXe siècle en langue anglaise à partir de la traduction du terme *Einfühlung*, qui retranscrivait un sentiment esthétique d'appréciation d'œuvre abstraite. Cependant, la définition du concept d'empathie est multiple et traversée d'ambiguïté, notamment par sa proximité à d'autres comme la sympathie, la compassion, la régulation émotionnelle ou encore la bienveillance [117]. « Depuis son introduction en anglais *empathy* comme traduction de l'allemand *Einfühlung*, le terme a traversé de nombreuses ambiguïtés et difficultés de définition. Notamment, la distinction avec « sympathie » ou « compassion » est rarement sans équivoque et (…) la nature volontaire ou involontaire, active ou passive, du phénomène n'apparaît pas toujours clairement. » [54]. « La bienveillance et l'empathie sont extrêmement proches et vont dans le même sens. Être bienveillant, c'est prendre soin et veiller sur soi et sur l'autre en portant un regard compréhensif, aimant, sans critique, ce qui rejoint la dynamique de l'empathie » [118]. Cependant comme le soulignent Favre *et al.* [117] « l'absence de démarcation claire avec d'autres phénomènes de nature émotionnelle tels que la sympathie (compassion) ou la contagion émotionnelle, ont amené une confusion préjudiciable à la communication scientifique et à l'avancement de la recherche dans ce domaine dont l'actualité va pourtant grandissante. »

Aussi, afin de faciliter sa mise en œuvre dans le cadre d'une communication interpersonnelle, il est nécessaire de se doter d'une définition précise, spécifique et opérationnelle de l'empathie. « De manière générale, (elle renvoie) à la compréhension des processus psychologiques internes d'un autre individu comme son état émotionnel ou ses pensées » [46]. De façon plus précise « l'empathie représente la capacité, acquise au cours de la psychogénèse, de se représenter ce que ressent et pense l'autre, tout en le distinguant de ce que l'on ressent et pense soi-même » [117]. De façon plus concrète, l'empathie a été définie dans le référentiel CPS comme « l'aptitude à percevoir et comprendre le vécu de l'autre (ses émotions, son point de vue, ses besoins…) (selon son propre point de vue) et à savoir le mettre en mot de façon ajustée » [1].

Ainsi, dans le cadre d'une communication, l'empathie représente une action précise et volontaire de la part de la personne réceptrice du message (c'est-à-dire la personne qui est en position d'écoute de l'autre).

Cette action intentionnelle s'appuie sur deux mécanismes différents (mis en œuvre par le **Soi sujet**) :

1) Cognitifs afin d'accéder à la compréhension empathique (les deux premiers A de **AADA**, attention et analyse) et ;

2) Verbaux pour permettre la reformulation empathique (le dernier A de **AADA** : action de nature verbale).

La capacité à communiquer de façon empathique se nourrit de la capacité à connaître les caractéristiques de la communication empathique, à savoir écouter de façon empathique (par la compréhension empathique et l'écoute silencieuse) et à savoir parler de façon empathique (par la reformulation empathique et l'écoute active).

1. Connaître les caractéristiques de la communication empathique

- **Caractéristique 1 : la personne qui écoute porte toute son attention sur l'expérience interne vécue par l'autre c'est-à-dire ses cognitions, ses émotions, ses volitions, ses sensations, ses impressions**

En premier lieu, contrairement aux situations habituelles de communication, l'empathie nécessite que la personne qui écoute puisse porter son attention et se focaliser sur les informations présentes chez l'autre, notamment son **Soi interne**. L'écoutant doit ainsi pouvoir être un véritable récepteur de l'expérience vécue par la personne écoutée. Il s'agit de percevoir l'expérience sensible telle qu'elle se manifeste à l'intérieur de la personne écoutée, dans l'instant présent, sans chercher à l'interpréter ou la modifier. Cela renvoie à la capacité « que nous avons de nous mettre à la place d'autrui, à essayer de ressentir son expérience subjective telle que lui-même la ressent » [109]. Dès 1950, Rogers précisait cette caractéristique essentielle de l'empathie qui est de pouvoir « percevoir [l'individu] à travers les yeux [de l'individu] : comme il se voit lui-même ; non pas de comprendre [l'individu] mais de comprendre avec (l'individu), d'adopter son cadre de référence interne. »

Cette perception de l'expérience sensible présente chez l'autre doit cependant demeurer bien distincte de sa propre expérience présente en tant qu'écoutant [117]. L'empathie implique « d'adopter la perspective d'autrui en se représentant l'état interne de celui-ci et en différenciant son éprouvé émotionnel de celui d'autrui. » [106].

En nous appuyant sur notre connaissance du Soi (*voir compétences cognitives C1.1 et C1.2*), nous pouvons résumer cette première caractéristique de la communication empathique comme le fait de porter, de façon volontaire, toute notre attention sur le Soi interne de l'autre c'est-à-dire sur ses états internes tels qu'ils se présentent sur l'instant (ses cognitions, ses émotions, ses volitions/conations, ses sensations corporelles, ses impressions). Cette première action de nature cognitive renvoie au premier A des actions du Soi sujet : AADA.

- **Caractéristique 2 : la personne qui écoute perçoit et comprend l'expérience interne vécue chez l'autre c'est-à-dire ses cognitions, ses émotions, ses volitions, ses sensations, ses impressions**

En second lieu, l'empathie nécessite de percevoir et de comprendre le Soi interne de l'autre tel qui se présente sur l'instant. Cette compétence mobilise donc le Soi sujet de l'écoutant dans ses fonctions cognitives réceptives et analytiques renvoyant aux deux premiers A de l'acronyme **AADA** (*voir compétences cognitives C1.1 et C1.2*) : 1/ Attention, observation, perception des informations présentes à l'intérieur de l'autre ; 2/ Analyse, compréhension des informations présentes à l'intérieur de l'autre (et distinctes de soi).

Narme et collègues [119] mettent en avant ces deux composantes de l'empathie, la définissant « comme la capacité à ressentir et comprendre les expériences affectives d'autrui ». Afin de bien distinguer ces deux processus impliqués dans la compréhension empathique, certains auteurs parlent d'« empathie affective » pour qualifier la capacité à sentir les émotions d'autrui (qui peuvent résonner en soi et être perçues de l'intérieur de soi par contagion émotionnelle) et d'«empathie cognitive » pour qualifier la capacité à comprendre ce que l'autre est en train de vivre et de ressentir [118-120]. Soulignons cependant que dans les deux cas, la compréhension empathique nécessite la mobilisation des capacités cognitives (du Soi sujet), qui peuvent être plutôt de nature « réceptive » (perception, attention) ou plutôt de nature « analytique » (analyse, compréhension, raisonnement). Narme *et al.* 2010 précisent ces deux mécanismes en jeu ; dans le premier cas « l'observateur qui entre en empathie avec autrui ressent lui-même une émotion […] [soulignant cependant que]

l'observateur doit avoir connaissance de la source de l'émotion qu'il ressent, sans confusion entre l'observateur et la cible » ; dans le second cas, l'empathie permet « à l'observateur de se distinguer d'autrui, d'adopter sa perspective et de lui attribuer des pensées et des émotions […] l'observateur « se met à sa place », il adopte son point de vue. Cette dernière conception n'est pas sans rappeler la définition de la **théorie de l'esprit**, capacité à comprendre les actions d'autrui en inférant ses états mentaux ».

Garelli et Wendland [121] définissent de façon plus précise **la théorie de l'esprit**, notion au cœur de la théorie de l'attachement et qui a permis de développer la notion de **mentalisation parentale** : « La théorie de l'esprit désigne la capacité d'un individu à attribuer à un autre, des pensées, des sentiments, des motivations, et à anticiper ou influencer ainsi le comportement d'autrui. Il s'agit donc d'une compétence métacognitive (…). La notion de théorie de l'esprit, née dans le cadre de la psychologie du développement, a très vite été reprise par les théoriciens de l'attachement qui se sont intéressés non plus à la capacité de théorie de l'esprit de l'enfant mais à celle des parents ».

Ces deux dimensions de l'empathie mobilisant d'une part notre capacité à ressentir et d'autre part notre capacité à comprendre le vécu de l'autre tel que celui-ci est en train de le vivre se retrouvent dans les premières définitions proposées par C. Rogers. Ainsi, la compréhension empathique renvoie à « la capacité à comprendre avec justesse et sensibilité les expériences et les sentiments (…) et les significations qu'elles ont pour lui » ; la capacité à percevoir « avec exactitude les ressentis/sentiments et les significations personnelles que (la personne) est en train d'éprouver/d'expérienter » [122].

En nous appuyant sur notre connaissance du Soi (*voir C1.1 et C1.2*), nous pouvons résumer cette seconde caractéristique de l'empathie (appelée compréhension empathique) comme le fait de percevoir et de comprendre le Soi interne de l'autre c'est-à-dire ses états internes tels qu'ils se présentent sur l'instant (ses cognitions, ses émotions, ses volitions/conations, ses sensations corporelles, ses impressions). Ces actions de nature cognitive renvoient aux deux premiers A des actions du Soi sujet : AADA.

- **Caractéristique 3 : la personne qui écoute met en mots sa compréhension de l'expérience interne vécue par l'autre c'est-à-dire ses cognitions, ses émotions, ses volitions, ses sensations, ses impressions**

En troisième lieu, la personne qui écoute verbalise sa compréhension empathique c'est-à-dire qu'elle met en mots ce qu'elle a perçu et compris de l'expérience de l'autre. Comme le précise C. Rogers dans sa définition de la communication empathique [122], il s'agit de pouvoir lui communiquer le plus fidèlement possible cette compréhension. Ainsi, « selon Rogers (1983), l'empathie est le processus qui consiste à se mettre à la place des autres, à entrer dans leur monde phénoménologique, à regarder les événements de leur point de vue, à comprendre et ressentir leurs sentiments et leurs pensées correctement et à leur faire part de cette situation » [123].

En nous appuyant sur notre connaissance du Soi (*voir C1.1 et C1.2*), nous pouvons résumer cette troisième caractéristique de la communication empathique (appelée reformulation empathique) comme le fait de mettre en mots ce que nous avons perçu et compris du Soi interne de l'autre c'est-à-dire de ses états internes tels qu'ils se présentent sur l'instant (ses cognitions, ses émotions, ses volitions/conations, ses sensations corporelles, ses impressions) Cette dernière action de nature comportementale renvoie au dernier A des actions du Soi sujet : AADA.

Figure 5. S1.2 : Représentation schématique d'une communication empathique

2. Savoir écouter de façon empathique (compréhension empathique et écoute silencieuse)

Pour communiquer de façon empathique, il est nécessaire dans un premier temps de pouvoir comprendre l'autre de manière empathique. Cela implique d'arriver à percevoir et se représenter l'expérience interne que l'autre est en train de vivre sur l'instant.

En situation de communication, la compréhension empathique s'appuie sur une écoute silencieuse et trois actions cognitives.

- **Action mentale 1 : Porter toute son attention sur l'expérience interne vécue par l'autre**

La personne qui écoute retire son attention des autres stimuli (externes et/ou internes) et la réoriente vers la personne écoutée et son expérience interne sensible. Cela nécessite de se décentrer de soi (de ses propres pensées, préoccupations, émotions, envies, actions…) et de se rendre totalement disponible à l'autre (son expérience personnelle distincte).

Ex. : Un enfant vient me voir parce qu'il a un problème avec un autre adulte ; j'arrête alors mon travail, je lui consacre toute mon attention et l'écoute totalement.

- **Action mentale 2 : Percevoir l'expérience interne vécue par l'autre**

Pour pouvoir percevoir l'expérience vécue par l'autre, il est nécessaire que la personne qui écoute puisse être capable d'accueillir pleinement (sans interférer avec ses propres jugements et besoins) et sincèrement (avec un profond intérêt) ce que l'autre est en train de vivre et de ressentir. Certaines attitudes non verbales peuvent permettre de manifester cette attitude d'accueil : se mettre au même niveau que la personne (ex. s'asseoir si l'autre est assis, s'accroupir pour se mettre à la même hauteur que l'enfant…), avoir une communication non verbale bienveillante (ex. regard attentif et ouvert porté sur l'autre, sourire…).

Ex. : Je m'assois à côté de l'enfant, je le regarde avec intérêt et bienveillance, j'accueille ses dires et son vécu sans interférer (même si je ne comprends pas bien ou si je suis en désaccord avec ce qu'il me dit).

- **Action mentale 3 : Se représenter l'expérience interne vécue par l'autre**

Grâce à son attention et ses perceptions, la personne qui écoute peut se représenter l'expérience vécue par l'autre.

Pour se représenter l'expérience vécue par l'autre, l'écoutant peut se demander :

- qu'est-ce que la personne est en train de vivre en ce moment ?
- comment voit-elle la situation ? quelles sont ses idées, ses pensées… ?
- que ressent-elle ? quelles sont ses émotions, ses sentiments, ses sensations… ?
- que veut-elle ? qu'est-ce qu'elle veut me dire ? quels sont ses envies, ses besoins… ?

Afin de bien percevoir et comprendre le vécu de l'autre, la personne qui écoute peut **faciliter l'expression verbale de l'autre par une écoute silencieuse et des questions ouvertes** qui invitent à parler librement et à expliciter son expérience interne.

Ex. : Veux-tu me raconter ce qui se passe ? je t'écoute…, Qu'est-ce que tu ressens ?

Ainsi, pour accéder à une véritable compréhension empathique, il est nécessaire de se rendre totalement attentif et disponible (physiquement et psychologiquement) et de proposer à l'autre une écoute silencieuse et soutenante, permettant le plein accueil de l'expérience vécue. Il s'agit de se décentrer de soi pendant quelques instants et d'arriver à mettre « en pause » ses propres jugements, réflexions et envies. Durant ce moment d'écoute empathique, il ne s'agit pas de savoir qui a raison ou qui a tort, il s'agit de pouvoir accueillir ce qui est en train de se passer à l'intérieur de l'autre.

Ex. : J'essaie d'entrer dans son monde et de voir la façon dont il vit les choses ; j'essaie de percevoir ce qu'il ressent ; il n'est pas content de la relation avec l'autre adulte, son attitude et ses propos le dérangent, il se sent rejeté…

Il n'est pas nécessaire que l'enfant sache parler ou s'exprimer pour pouvoir l'écouter de façon empathique. Avec les tout-petits ou avec les enfants qui ont du mal à parler, il est possible de s'appuyer sur le langage non verbal et sur ses ressentis pour pouvoir percevoir ce qui se passe chez lui. Il est alors bien important de faire la différence entre mes propres ressentis et ce que ressent l'autre, afin de ne pas entraîner de la confusion entre soi et l'enfant.

Ex. : Si l'enfant ressent de vives inquiétudes, je peux percevoir ses émotions (telles que lui appartenant) mais ne pas les porter (et les vivre totalement à l'intérieur de moi), ce qui me permet de ne pas être moi-même en détresse et de rester disponible à ce qu'est en train de vivre l'enfant.

3. Savoir parler de façon empathique (reformulation empathique et écoute active)

Dans un second temps, l'écoutant verbalise sa compréhension empathique. Cela nécessite de trouver les mots qui correspondent le mieux à l'expérience interne que l'autre est en train de vivre sur l'instant. Il s'agit de formuler notre compréhension empathique de la façon la plus ajustée et ouverte possible.

L'écoutant empathique peut utiliser plusieurs formes de reformulations empathiques selon les besoins de la communication et le vécu de l'autre :

- **Reformulation empathique centrée sur l'essentiel de l'expérience interne vécue :** mise en mots de l'élément central vécu par l'écouté. *Ex. : tu te sens mal à l'aise avec cette personne ?*
- **Reformulation empathique centrée sur l'émotion :** mise en mots de l'émotion (ou les émotions) ressentie(s) par l'écouté. *Ex. : tu ressens de la colère ?*
- **Reformulation empathique centrée sur les besoins :** mise en mots du besoin ou de l'envie ressenti par l'écouté. *Ex. : tu as besoin d'être compris*
- **Reformulation empathique centrée sur le message :** mise en mots des éléments verbaux (ou non verbaux) transmis par l'autre :
  - sous forme **de reformulations « écho »** qui répète des mots (ou des gestes) exprimés par l'écouté : *Ex. (mots) : tu ne veux pas travailler avec elle ? Ex. (geste) : tu tapes du poing. Ex. (geste) : même mimique expressive*
  - ou sous forme de **reformulations « synonymes »** qui formulent des mots proches de ceux exprimés par la personne : *Ex. : ce n'est pas quelqu'un avec qui tu aimes travailler ?*

Dans tous les cas, après avoir proposé une reformulation, la personne empathique laisse l'autre vérifier si la compréhension proposée correspond bien à sa propre expérience vécue. Il s'agit de donner du temps à la personne écoutée pour qu'elle puisse confirmer, ajuster ou corriger au besoin la mise en mots de son vécu. En effet, la personne a un accès direct à sa propre expérience, c'est donc elle qui est la plus à même de savoir ce qu'elle vit, ressent et pense.

Pour favoriser les échanges empathiques, il est aussi important d'utiliser les différentes formes de reformulation au cours de la conversation. Celles-ci peuvent aussi être complétées par des questions ouvertes afin de favoriser l'exploration du vécu de la personne écoutée *(Ex. que ressens-tu ? qu'en penses-tu ? de quoi aurais-tu besoin ?).* Cette communication s'appuyant sur la compréhension empathique, les reformulations empathiques et les questions ouvertes est aussi appelée **écoute active**.

Tableau 13. S1.2. : Synthèse de l'ensemble des actions mentales et verbales réalisées lors d'une communication empathique

Phases de la communication empathique	Actions mentales et verbales
1. Compréhension empathique et écoute silencieuse	**1. Attention portée sur l'expérience interne que l'autre est en train de vivre** (pensées, émotions, volitions, impressions/sensations) : totale disponibilité à l'autre, se décentrer de soi (de ses propres pensées, émotions, envies…) **2. Plein accueil de l'expérience interne que l'autre est en train de vivre** (pensées, émotions, volitions, impressions/sensations) : intérêt, ouverture, non-jugement de l'expérience vécue par l'autre **3. Compréhension de l'expérience interne que l'autre est en train de vivre** (pensées, émotions, volitions, impressions/sensations) : **écoute silencieuse** et quelques mots et phrases de soutien (oui… je comprends… je t'écoute…)
2. Reformulation empathique et écoute active	**4. Reformulations de la compréhension empathique sous différentes formes** : - reformulation empathique centrée sur l'essentiel de l'expérience interne vécue - reformulation empathique centrée sur l'émotion - reformulation empathique centrée sur les besoins - reformulation empathique centrée sur le message : « écho » et « synonymes » et **écoute active** : différentes reformulations et questions ouvertes (que ressens-tu ? qu'en penses-tu ? de quoi aurais-tu besoin ?...)

L'empathie des adultes (en position d'éducation) génère deux principaux effets bénéfiques :

- **L'ouverture de l'enfant à sa propre expérience interne (ou auto-empathie) :** l'acceptation, l'accueil, l'écoute et la mise en forme de l'expérience interne vécue par l'enfant de la part d'un adulte empathique permet à l'enfant d'accéder à ses propres états internes et de les accepter (son **Soi interne**), ce qui réduit **l'évitement expérientiel**, favorise l'**acceptation expérientielle** (*voir C1.1 et C1.2*) et renforce les compétences cognitives et émotionnelles de l'enfant.
- **La possibilité d'apporter une réponse adéquate aux besoins et problèmes de l'enfant** : l'adéquation entre la réponse de l'adulte et les besoins de l'enfant dépend en grande partie des capacités empathiques de l'adulte. En effet, il est nécessaire que l'adulte soit capable de percevoir et de comprendre l'expérience interne vécue par l'enfant pour pouvoir apporter une solution qui puisse satisfaire et apaiser ses besoins (psychologiques et physiologiques). Cette **hétéro-régulation** primordiale basée sur l'empathie de l'adulte (ou corégulation) va aussi permettre à l'enfant de développer, à terme, ses propres capacités d'autorégulation émotionnelle et comportementale.

Communiquer de façon empathique génère deux principaux effets bénéfiques :

- **La satisfaction du besoin de reconnaissance et de confirmation de soi (voir besoins psychologiques C1.3) :** la personne écoutée avec empathie se sent comprise, accueillie dans ce qu'elle vit et ce qu'elle est ; ce qui lui permet de satisfaire un besoin psychologique essentiel et de renforcer son estime de soi.
- **Des relations de qualité :** la capacité à comprendre le vécu de l'autre favorise une meilleure adaptation dans la relation, tandis que la reconnaissance de la détresse de l'autre encourage l'altruisme et la coopération. L'empathie joue un rôle essentiel dans les interactions humaines ; elle représente un fondement de la qualité relationnelle et un moyen pour prévenir les comportements violents.

Communiquer de façon empathique s'appuie sur deux conditions :

- **L'acceptation de sa propre expérience interne (ou auto-empathie) :** si nous ne pouvons pas accueillir ni comprendre nos propres expériences internes (en développant nos compétences de pleine attention (*voir C1.6*) et d'identification des émotions (*voir E1.2*)), nous rencontrons d'importantes difficultés à comprendre celles des autres [118].
- **Des adultes qui communiquent de façon empathique :** les capacités d'empathie de l'enfant ne croissent et ne se développent que si l'entourage communique de façon empathique et bienveillante [118].

L'essentiel à retenir (S1.2)

Définition conceptuelle : **Communiquer de façon empathique** correspond à « l'aptitude à percevoir et comprendre le vécu de l'autre (ses émotions, son point de vue, ses besoins…) et à savoir le mettre en mot de façon ajustée » [1].

Définition opérationnelle : **Communiquer de façon empathique repose sur trois savoirs et savoir-faire psychologiques :**

1. Connaître les caractéristiques de la communication empathique : contrairement aux formes habituelles de communication, la personne qui veut écouter de façon empathique doit pouvoir se décentrer de soi (de ses représentations, ses émotions, ses envies…) afin de porter toute son attention sur l'expérience interne de la personne écoutée. Sans chercher à modifier le vécu de l'autre ni à l'interpréter, il s'agit d'essayer de le ressentir et de se le représenter afin de parvenir à une compréhension de ses propres pensées, émotions, besoins et ressentis tels que lui est en train de les vivre (en faisant bien la distinction entre le ressenti de l'autre et le sien). Il s'agit enfin de pouvoir verbaliser cette compréhension empathique du vécu de l'autre (et ce, même si nous sommes en divergence avec les contenus vécus et exprimés).

2. Écouter de façon empathique (compréhension empathique et écoute silencieuse) : il s'agit de réorienter toute son attention vers la personne écoutée et de se rendre totalement disponible et ouvert afin de percevoir et se représenter l'expérience interne telle qu'elle est vécue par l'autre. Cette compréhension empathique passe par un accueil bienveillant de l'expérience de l'autre, une écoute silencieuse et des questions ouvertes centrés sur l'expérience de l'autre (telles que : veux-tu me raconter ce qui se passe pour toi ? que ressens-tu ? …).

3. Parler de façon empathique (reformulation empathique et écoute active) : en dernier, l'écoutant doit pouvoir verbaliser sa compréhension empathique de la façon la plus ajustée et ouverte possible. Cette mise en mots du vécu de l'autre peut s'appuyer sur différentes formes de reformulations empathiques selon les besoins de la communication : reformulations centrées sur l'essentiel du vécu de l'autre, centrées sur l'émotion, centrées sur les besoins, centrées sur le message. Ces reformulations empathiques peuvent être complétées par des questions ouvertes (ex. que veux-tu ? de quoi aurais-tu besoin ? …), on parle alors d'écoute active.

Principaux effets : **Communiquer de façon empathique permet** :

- **la satisfaction du besoin de reconnaissance et de confirmation de soi** *(voir les besoins psychologiques dans la compétence cognitive C1.3)* **:** la personne écoutée avec empathie se sent comprise, accueillie dans ce qu'elle vit et ce qu'elle est ; ce qui lui permet de satisfaire un besoin psychologique essentiel et de renforcer son estime de soi.
- **des relations de qualité :** la capacité à comprendre le vécu de l'autre favorise une meilleure adaptation dans la relation, tandis que la reconnaissance de la détresse de l'autre encourage l'altruisme et la coopération. L'empathie joue un rôle essentiel dans les interactions humaines ;

elle représente un fondement de la qualité relationnelle et un moyen pour prévenir les comportements violents.

Principaux préalables : Communiquer de façon empathique nécessite de :

- Accepter sa propre expérience interne (ou auto-empathie) : si nous ne pouvons pas accueillir ni comprendre nos propres expériences internes (en développant nos compétences de pleine attention (*voir C1.6*) et d'identification des émotions (*voir compétence émotionnelle E1.2*)), nous rencontrons d'importantes difficultés à comprendre celles des autres [105].

- Bénéficier d'une communication empathique : les capacités d'empathie de l'enfant ne croissent et ne se développent que si l'entourage communique de façon empathique et bienveillante [105].

Exemples d'activités pour développer la CPS

S1.2 Communiquer de façon empathique

L'écoute empathique en pratique

(Extrait de Lamboy B., Shankland R. & Williamson MO., 2021 [47])

Public : ☐ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.2 Communiquer de façon empathique
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Connaître les caractéristiques de la communication empathique
☒ Savoir écouter de façon empathique (compréhension empathique et écoute silencieuse)
☒ Savoir parler de façon empathique (reformulation empathique et écoute active)
Modalités : ☒ En individuel ; ☐ En groupe

« Quand un enfant vient vous parler, essayez de l'écouter de façon empathique :

1. Écoutez-le en silence pendant environ une minute sans l'interrompre : concentrez-vous totalement sur ce qu'il est en train de dire et de vivre (selon son point de vue) :
   - Quelles sont ses émotions ?
   - Comment voit-il les choses ?
   - Que cherche-t-il à exprimer ?...

2. Avec quelques mots simples reflétez ce qu'il est en train de vivre et laissez-le ajuster au besoin : Ex. « Tu es en colère parce que Hugo t'a mal parlé » ; « Tu n'as pas pu apprendre ta leçon car tu n'es pas rentré chez toi. »

3. Utilisez des questions ouvertes pour faciliter son expression : Ex. « qu'en penses-tu ? que s'est-il passé ? que voudrais-tu faire ? ».

Des émotions en situation

(Extrait de Lamboy B., Shankland R. & Williamson MO., 2021 [47])

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.2 Communiquer de façon empathique
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Connaître les caractéristiques de la communication empathique
☒ Savoir écouter de façon empathique (compréhension empathique et écoute silencieuse)
☐ Savoir parler de façon empathique (reformulation empathique et écoute active)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : Tableau avec les 9 situations

« Voici 9 situations qui peuvent déclencher des émotions. Lis chacune d'entre elles, puis essaie d'imaginer l'émotion que pourrait ressentir la personne de l'histoire.

Tu peux t'aider du tableau des émotions (voir compétence E1.1) ».

Situation	Émotion possible
Histoire N° 1 (Noé) : « Je suis tout seul à la maison. Je ne sais pas quand maman va rentrer. J'entends du bruit et je ne sais pas ce que c'est. »	*Peux-tu deviner comment se sent Noé ?* ……
Histoire N° 2 (Jade) : « J'avais des difficultés en mathématiques avant, mais maintenant le voisin vient m'aider à réviser mes leçons. Avant, j'étais très nerveuse pour les évaluations, mais plus maintenant. En fait, maintenant, j'aime bien faire des évaluations pour me montrer à moi-même tout ce que j'ai appris. »	*Peux-tu deviner comment se sent Jade ?* ……
Histoire N° 3 (Zoé) : « Je devais aller aujourd'hui à une compétition de gymnastique. Je m'entraîne sur la poutre depuis trois mois ! Mais hier je suis tombée de vélo et je me suis fait mal à la jambe. Je vais manquer la compétition ! »	*Peux-tu deviner comment se sent Zoé ?* ……
Histoire N° 4 (Nino) : « Je viens d'emménager dans un nouveau quartier. J'ai fait un tour de vélo pour me faire des amis. J'allais m'arrêter pour parler à des enfants de mon âge, lorsque j'ai heurté un caillou et je suis tombé de vélo. »	*Peux-tu deviner comment se sent Nino ?* ……
Histoire N° 5 (Inès) : « Avant, mes parents et moi, nous nous disputions beaucoup, mais nous avons participé à des ateliers en groupe pour apprendre à mieux nous entendre. Maintenant, nous faisons plein de choses ensemble, et nous nous entendons beaucoup mieux. »	*Peux-tu deviner comment se sent Inès ?* ……
Histoire N° 6 (Maya) : « Je vis avec ma maman. Quelquefois, je vais chez mon papa le week-end. Il me manque beaucoup parce que je ne le vois pas souvent. Je devais le voir le week-end dernier, mais il n'a pas pu venir me chercher. »	*Peux-tu deviner comment se sent Maya ?* ……
Histoire N° 7 (Élias) : « Mon meilleur copain s'appelle Diego. On rigole bien ensemble. Mais, le mieux, c'est que je peux être moi-même avec lui. Si je suis triste ou en colère, je peux lui dire et il m'écoute. »	*Peux-tu deviner comment se sent Élias ?* ……
Histoire N° 8 (Emma) : « Mon papa a été en déplacement pendant plusieurs jours. Nous étions que toutes les deux, maman et moi, à la maison. J'ai peur la nuit lorsque mon papa n'est pas là. J'entends plein de petits bruits dans la maison et je ne sais pas ce que c'est. Mon papa est revenu et, maintenant, je peux dormir tranquille la nuit. »	*Peux-tu deviner comment se sent Emma depuis que son papa est revenu ?* ……
Histoire N° 9 (Paco) : « Je viens d'avoir un petit frère. Je l'aime bien, mais il pleure beaucoup et il faut toujours le prendre dans les bras. Mes parents s'occupent tout le temps de lui, et j'ai l'impression qu'ils ne font plus attention à moi.	*Peux-tu deviner comment se sent Paco ?* ……

L'empathie en action

(Extrait du Programme TEAL (Tous Épanouis à l'École) par Floriane Boyer et Rebecca Shankland)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.2 Communiquer de façon empathique
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Connaître les caractéristiques de la communication empathique
☒ Savoir écouter de façon empathique (compréhension empathique et écoute silencieuse)
☒ Savoir parler de façon empathique (reformulation empathique et écoute active)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

Activité 2 : L'empathie en action

COMPÉTENCE SOCIALE → Capacité d'écoute empathique

Consignes

L'animateur explique aux élèves ce qu'est l'écoute active :

"Cela consiste à se mettre à la place de l'autre pour essayer de comprendre ce qu'il vit. Ensuite, on lui résume les choses importantes qu'on a retenues de son histoire, pour qu'il ressente qu'on l'a compris."

Matériel

Aucun

Étape 1 : En binôme

L'animateur propose aux élèves de se répartir en binômes. Puis, il leur donne la consigne suivante :

"L'un de vous va raconter à l'autre une expérience désagréable qu'il a vécue à l'école. Celui qui écoute va essayer de se mettre à la place de celui qui raconte, pour comprendre ce qu'il a ressenti. Ensuite, l'élève qui écoute va résumer les choses importantes qu'il a comprises, de manière à ce que l'élève qui raconte se sente compris."

Debriefing

L'animateur questionne les élèves ainsi :

- Comment avez-vous su que votre camarade vous écoutait avec intérêt et vous comprenait ?
- Comment avez-vous fait comprendre à votre camarade que vous l'écoutiez avec attention et que vous le compreniez?

L'animateur guide les élèves à identifier les éléments qui permettent l'écoute active. Celui qui écoute peut exprimer son attention de différentes manières :

- par un regard
- par des gestes, des mimiques
- à travers une reformulation
- à travers des questions

L'animateur fait une démonstration en grand groupe pour permettre aux élèves de mieux saisir les éléments clefs de l'écoute active. Un élève raconte une situation désagréable et l'animateur lui répond.

Étape 2 : En binôme

L'animateur propose ensuite aux élèves de se répartir à nouveau en binômes. Un élève raconte une expérience désagréable pendant que l'autre écoute en essayant d'appliquer les éléments clefs de l'écoute active identifiés précédemment.

Debriefing

- Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez été écouté ?
- A quel moment l'écoute active peut-elle être utile ?

Animer un espace de parole et d'écoute empathique (de type CPS-Prodas)

(Adapté de Lamboy B, Shankland R & Williamson M, 2021 [47])

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.2 Communiquer de façon empathique
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Connaître les caractéristiques de la communication empathique
☒ Savoir écouter de façon empathique (compréhension empathique et écoute silencieuse)
☒ Savoir parler de façon empathique (reformulation empathique et écoute active)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒En groupe
Matériel : un bâton de parole (ou un objet ayant cette fonction)

*« **Durée** : environ 45 minutes (1 fois par semaine) ou 20 minutes (plusieurs fois par semaine)*

Qu'est-ce qu'un espace de parole (et d'écoute empathique) ?

L'espace de parole et d'écoute est une méthode de communication en groupe. Il s'agit d'un temps de parole collectif encadré où chacun est libre de raconter une expérience personnelle en lien avec un thème de la vie courante. Pendant ce temps d'échange, chacun apprend à s'exprimer personnellement (à l'aide de message-je) et à écouter l'autre (de façon empathique).

En participant à un espace de parole, les enfants comme l'intervenant font l'expérience de l'authenticité, la bienveillance, la découverte de soi et de l'autre, la communication positive et empathique. L'espace de parole n'est pas un moment de discussion, de décision ou de résolution de problème ; c'est un temps de partage d'expérience de personne à personne. L'espace de parole et d'écoute représente l'activité principale du Programme de développement affectif et social **(Prodas).**

Il a été développé par Géraldine Ball (enseignante et professeur en sciences de l'éducation), Harold Bessell (psychologue) et Uvaldo Palomares (psycho-pédagogue) dans les années soixante-dix aux USA. Depuis, il a été traduit et adapté dans la francophonie par Jacques Lalanne et Christian Bokiau (co-auteurs de cette fiche). Il est aujourd'hui déployé dans plusieurs régions françaises ; et de nombreuses écoles l'utilisent dans leur quotidien.

Déroulement d'un espace de parole et d'écoute empathique

Mise en route *(5 à 10 minutes)*

Retour au calme *(2 à 3 minutes)* **:** afin de favoriser un retour au calme et à soi, vous pouvez proposer aux enfants : l'écoute d'une musique douce, un temps de respiration, un moment de relaxation, un moment de pleine attention (voir fiche CPS).

Présentation de l'espace de parole et d'écoute *(2 à 4 minutes)* :

- *Présenter (ou rappeler) les objectifs de l'espace de parole et d'écoute*

- mieux se connaître (soi et les autres)
- apprendre à partager son expérience personnelle
- apprendre à écouter l'autre (de façon empathique)
- développer des relations authentiques et bienveillantes…

- *Rappeler les règles pendant l'espace de parole et d'écoute*

- chacun parle à son tour, lorsqu'il a le bâton de parole
- chacun raconte une expérience personnelle qui lui est réellement arrivée, en utilisant des messages-je : *« j'ai vécu cela, j'ai fait cela, j'ai vu ça, je ressens ça… »*
- chacun est libre de s'exprimer (ou de se taire)
- chacun écoute celui qui parle, sans le couper…

Présentation du thème du jour *(2 à 3 minutes)* **:**

- L'intervenant décrit brièvement le thème du jour. Par exemple, *« un moment de joie pendant les grandes vacances ».*
- L'intervenant s'exprime le premier afin de « briser la glace » et d'illustrer le thème par un exemple personnel. Il décrit de façon factuelle, en 2 ou 3 minutes une expérience, en lien avec le thème, qu'il a réellement vécue. *Par exemple, « pendant les grandes vacances, je me rappelle qu'un mercredi après-midi où il pleuvait, nous avons préparé des crêpes avec mes 2 enfants et nous avons joué au jeu des mille bornes. C'était la première fois que mon plus jeune enfant jouait à ce jeu. Il était content de jouer avec « les grands ». Ce moment de jeu en famille m'a réjouie. Puis, l'aîné a préparé des crêpes tout seul. J'étais contente pendant ce temps en famille et de voir que mes enfants avaient grandi… »*
- L'intervenant invite chacun des enfants à prendre un temps (en silence) pour se rappeler une expérience, réellement vécue, en lien avec le thème du jour et qu'il souhaiterait partager avec le groupe.

Expression *(20 à 30 minutes)*

- Inviter les enfants qui le souhaitent à prendre le bâton à tour de rôle pour raconter une expérience vécue, en lien avec le thème du jour.
- Chacun raconte son histoire sans réagir à ce que l'autre a raconté.
- Si nécessaire, rappeler le thème, l'objectif du cercle et les règles.

Intégration *(5 à 15 minutes)*

- Inviter les enfants à prendre un temps (en silence) pour
  - se rappeler ce qui a été dit
  - ressentir comment ils se sentent maintenant après ce partage d'expérience
- Proposer aux enfants de s'exprimer sur leur vécu pendant le temps d'expression : *Exemple : Comment avez-vous vécu ce temps d'expression ? Qu'avez-vous ressenti ? Est-ce qu'il y a des choses qui ont été plus faciles que d'autres ? Plus difficiles ? Etc.*
- Proposer aux enfants de mettre en mot la spécificité de ce temps d'expression : *Exemple : En quoi cette expérience a-t-elle été différente de ce que vous vivez habituellement ?*
- Proposer aux enfants de mettre en mot l'utilité de ce temps d'expression : *Exemple : Qu'est-ce que vous pouvez retenir de cette expérience ? En quoi ce que j'ai vécu peut m'être utile ?*

Pour clore l'espace de parole et d'écoute, il est recommandé d'utiliser un signal ou un symbole pour signifier la fin du temps de partage d'expérience et le passage à une autre activité (ex. clochette…).

Posture de l'intervenant

- **Pour animer un espace de parole et d'écoute empathique, l'intervenant s'appuie en premier lieu sur <u>la communication efficace, positive et empathique</u>.**
- **Dans un espace de parole et d'écoute, l'intervenant participe <u>en tant que personne</u>**
- **Dans un espace de parole et d'écoute, <u>la parole est personnelle mais n'est pas thérapeutique</u>**

Thèmes possibles à proposer

<u>Thème 1 :</u> les émotions

« J'ai ressenti de l'inquiétude lorsque… »
« Je me suis senti triste quand… »
« J'ai eu un moment de joie… »
« J'étais énervé et je suis arrivé à me calmer… »

<u>Thème 2 :</u> les pensées

« À un moment, je n'ai pas compris quelque chose… »
« Je me suis posé des questions lorsque… »

<u>Thème 3 :</u> les relations

« Un jour, je me suis disputé… »
« Un jour, j'ai passé un bon moment avec quelqu'un… »
« Un jour, j'ai demandé de l'aide à quelqu'un… ».

Rituels d'empathie

(Extrait de Reynaud L., 2021 [80])

Public : ☒ Enfants ; ☐ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.2 Communiquer de façon empathique
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Connaître les caractéristiques de la communication empathique
☐ Savoir écouter de façon empathique (compréhension empathique et écoute silencieuse)
☐ Savoir parler de façon empathique (reformulation empathique et écoute active)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

2 | Rituels d'empathie

Pour bien écouter les autres, il faut les comprendre et pouvoir aussi se mettre à leur place. C'est ce qu'on appelle l'empathie. Sur le plan émotionnel, les petits sont naturellement empathiques, alors il convient ici, par ces rituels, de continuer à développer cette capacité. Et puis, encore une fois, posséder une habileté ne signifie pas être compétent. On doit l'exercer.

Objectifs
- Développer l'empathie.
- Développer l'écoute empathique.

A | Les lunettes de l'empathie

MS-GS, 5 minutes, du carton, des ciseaux, des papiers calques de couleur, du ruban adhésif.

Vous pouvez créer la surprise et susciter la curiosité des enfants en portant une drôle de paire de lunettes fabriquée en amont. Des lunettes avec des feuilles en plastique de différentes couleurs à la place des verres, jaune et bleue pour commencer par exemple. Observer les élèves réagir et les inviter à partager leurs remarques et ressentis : « *La paire de lunettes est bizarre, tu dois voir les choses tout en jaune et tout en bleu, pas comme nous, pas comme avec les vraies couleurs.* »

Montrer ensuite une autre paire de lunettes avec un verre de couleur rouge, un autre de couleur verte. Inviter un enfant à les porter et à décrire ce qu'il voit, comment il voit, comment il se sent. Laisser librement les enfants réagir et les inviter à la réflexion.

« Chacun d'entre nous voit le monde qui nous entoure de manière différente selon son humeur, les émotions qu'il ressent ce jour-là, ce qu'il se passe à la maison, à l'école, etc. Il n'y a pas une bonne et une mauvaise manière de faire ou de voir quelque chose : il y a plein de façons différentes que l'on doit respecter.

Comprendre que chacun peut voir et ressentir les choses différemment selon la paire de lunettes qu'il porte, c'est avoir la force de l'empathie. C'est savoir écouter l'autre, c'est le respecter, même s'il ne voit pas et ne ressent pas la même chose que nous. C'est imaginer ce qu'il peut ressentir dans certaines situations en essayant de se mettre à sa place, en mettant sa paire de lunettes. La force de l'empathie, c'est la capacité de comprendre ce que ressentent nos camarades et de prendre soin d'eux et de leurs émotions.

Ce n'est pas toujours facile, pour les petits comme pour les grands. Mais là encore, nous pouvons chacun développer cette force et apprendre à être empathique. Comment ? C'est ce qu'ensemble nous allons apprendre. En étant attentifs aux autres, à ce qu'ils peuvent ressentir, penser, à leurs émotions, leur joie, leur colère, leur réussite, etc. Nous allons apprendre à changer de regard, à changer de paire de lunettes. »

Il est important de donner des exemples aux enfants pour qu'ils comprennent bien.

Exemples : « Voilà ce que tu ressens et penses (paire de lunettes bleue et jaune). Essaie maintenant une autre paire de lunettes (rouge et verte) pour te mettre à la place de ton camarade. Vois-tu et ressens-tu la même chose ? »

« Clara a perdu son jouet ou quelqu'un a pris le jouet de Clara alors qu'elle jouait encore avec, que peut-elle ressentir ? »

« Que peut ressentir Maxime quand il tombe ? Et toi, que ressens-tu lorsque tu vois quelqu'un tomber ? »

Les lunettes doivent rester à disposition et être prêtes à servir au quotidien pour s'amuser à voir les choses différemment et/ou à vivre des situations du quotidien avec un autre point de vue.

Vous pouvez organiser en amont ou en aval un atelier de confection de lunettes avec des verres de couleurs différentes.

Prolongement

- **À la place de..., je... (GS, 5 minutes)**

Chaque semaine par exemple, recenser des petits scénarios du quotidien que vous avez pu observer et qui sont autant de situations qu'on peut réinvestir pour développer l'empathie des élèves. Les propos sont anonymes et peuvent être légèrement modifiés et adaptés si besoin pour ne viser aucun enfant et libérer les échanges.

Exemples de situations :

- Un enfant a passé beaucoup de temps à construire une grande tour de Kapla. Un autre arrive et lui casse sa tour.
- Un enfant est resté seul pendant la récréation. Il n'a joué avec personne.
- Le maître ou la maîtresse observe ses élèves en train de jouer calmement ensemble.
- Un enfant a retrouvé son doudou grâce à l'aide d'un camarade.
- Le maître ou la maîtresse observe la classe toute dérangée.

Pour chaque situation, demander aux élèves d'imaginer les émotions, pensées et ressentis des uns et des autres. Quelles auraient été les leurs s'ils avaient été à la place de ce camarade, du maître ou de la maîtresse ?

Les lunettes de l'empathie peuvent bien sûr être utilisées.

Les espaces collectifs de discussion : des opportunités du quotidien pour exercer l'écoute empathique

(Proposé par Promotion santé Auvergne Rhône-Alpes –Soizic Brunet)

Public : ☒ Enfants ; ☒ Adolescents ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : S1.2 Communiquer de façon empathique
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Connaître les caractéristiques de la communication empathique
☒ Savoir écouter de façon empathique (compréhension empathique et écoute silencieuse)
☒ Savoir parler de façon empathique (reformulation empathique et écoute active)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

« Toute organisation de temps de discussion collective, autour d'un objet commun (projet, problématique, cadre de fonctionnement, débat d'idées…) peut favoriser la mobilisation d'une communication empathique (l'écoute, l'attention à l'autre, la reformulation, les questions).
Pour cela, un cadre clair, connu et stable doit être assuré et tenu par les adultes. Cadre qui veille entre autres à l'accueil et au respect des points de vue, au partage de la parole, à la sécurité nécessaire aux prises de parole, aux débats et à l'émergence des idées. La répétition et la régularité de ces temps sont nécessaires pour s'exercer.

Les conseils d'élèves dans les classes sont un exemple.
Les projets et dispositifs de médiation par les pairs favorisent aussi l'utilisation régulière de la compétence d'écoute empathique.

Pour bien fonctionner, il est fondamental qu'ils soient accompagnés dans la durée par une équipe d'adultes, engagée au-delà de la mise en place de ces dispositifs. Les adultes prenant le relais quand nécessaire et aidant les jeunes à discerner les conditions de mise en œuvre de ces démarches.

L'exemple de l'adulte sera lui aussi précieux pour faciliter l'apprentissage par mimétisme et assurer la cohérence : mobiliser son écoute empathique avec les jeunes et les autres adultes du milieu. De la même manière que pour les enfants, les temps de discussion collectives autour d'objets communs et la médiation par les pairs permettent d'exercer de la compétence d'écoute empathique ».

Compétences sociales n° 3

Développer des liens et des comportements prosociaux (S1.3)

Les liens sociaux représentent l'ensemble des relations affectives entre les individus [124]. Ils font partie intégrante de l'existence humaine, se développant dès les premiers instants de vie. Les nouveau-nés ont besoin de la présence sécurisante d'un adulte pour assurer leur survie physique, ainsi que leur développement émotionnel et affectif. Tout au long de la vie, les liens sociaux occupent une place essentielle dans la survie physique de la personne ainsi que dans son développement psychosocial, jouant un rôle déterminant dans la satisfaction des besoins physiques et psychologiques (et plus spécifiquement, les besoins affectifs et relationnels, voir compétence cognitive C1.3). L'absence de liens sociaux peut engendrer des répercussions physiques et psychologiques [125, 126] allant jusqu'à affecter négativement l'espérance de vie [127].

Les types de liens sociaux sont nombreux et divers, ils peuvent varier selon leur nature et leur forme selon le contexte, la distance et le temps mais également selon leur structure, le rapport de places, la symétrie du rapport et l'équilibre de la relation [109].

Développer des liens sociaux implique la participation à des interactions, répétées et durables, entre au moins deux personnes. Dans ces interactions, une personne peut agir envers autrui, ou encore être destinataire d'actions menées par autrui. Ces liens se construisent par l'observation et par l'expérience faite de relations sociales où chacun met en œuvre ses propres motivations et besoins [128]. Ils s'appuient sur le langage, la communication verbale et non verbale même si communication et relation sont étroitement liées, elles ne se confondent pas » [109]. Alors que la communication renvoie à la dimension dynamique de l'interaction, « la notion de relation désigne la forme et la nature du lien qui unit deux ou plusieurs personnes : on parle ainsi de relations familiales, professionnelles, amicales, de voisinage… Elle implique aussi une relative stabilité : toutes les relations mentionnées s'inscrivent dans une certaine durée et se distinguent des contacts éphémères où le lien ne survit pas à la rencontre » [109].

La notion de liens sociaux met en avant le processus de relation durable entre personnes mais ne permet pas de qualifier la nature de la relation. En effet, les liens sociaux peuvent engendrer des effets qui sont favorables au développement de la personne (renvoyant aux processus de **socialisation** et **d'adaptation sociale**) ou être défavorables pour les individus et la société (en lien avec les **comportements antisociaux** et les processus d'exclusion, de domination, de radicalisation, d'**inadaptation sociale**) [46]. Les liens et comportements sont considérés comme **prosociaux** quand ils permettent de développer des interactions et des relations sociales de qualité [129]. Ainsi, un **comportement prosocial** est un comportement volontaire avec un effet bénéfique pour autrui, que ce soit à l'échelle individuelle, de la société, de l'humanité ou du vivant au sens large [130]. Ces comportements et modalités relationnelles favorables peuvent se développer et s'entraîner à tous les âges de la vie.

Développer les liens et comportements prosociaux s'appuie sur la capacité à entrer en relation et développer des relations de qualité, à connaître les différents comportements prosociaux, à mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et à savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude).

1. Savoir entrer en relation et développer des relations de qualité

Développer des relations de qualité implique, en premier lieu, **de savoir initier des interactions et de pouvoir construire des échanges cordiaux et respectueux**. Pour cela, différentes aptitudes sont mobilisées, notamment : savoir se présenter, dialoguer en écoutant et posant des questions, tenir une conversation à deux et dans un groupe, s'intéresser à l'autre et savoir montrer son intérêt [47]. Les compétences de communication : « communiquer de façon efficace et positive » (*voir compétence sociale S1.1*) et « communiquer de façon empathique » (*voir compétence sociale S1.2*) jouent un rôle crucial dans le développement de relations de qualité.

Il est aussi important de parvenir à construire **des relations dans la durée, permettant de satisfaire les besoins affectifs et relationnels de chacun** et notamment les besoins d'affection et d'amour (*voir compétence cognitive C1.3*). En reconnaissant ces besoins psychologiques comme communs à tous et en portant attention aux qualités et compétences des autres comme de soi il est possible d'accepter les différences, de nouer des relations avec des personnes « différentes », de développer des amitiés positives et durables avec une diversité de personnes [1, 131].

Développer des relations de qualité implique aussi de savoir **interagir de manière appropriée selon les différentes situations sociales**. Ajuster et adapter ses comportements relationnels en fonction des contextes nécessite d'observer les comportements d'autrui, de se poser la question des hiérarchies sociales, des normes sociales et de naviguer au sein de celles-ci, de choisir des modes de communication ajustés pour faire passer des messages, de mettre ses propres intérêts en avant ou en retrait, et d'arriver à faire tout cela dans le cadre d'une variété de relations [128]. En effet le cerveau humain ne se contente pas de répondre à un stimulus social de façon invariante, il catégorise, interprète et évalue les stimuli entrants au regard des états et des objectifs actuels de l'individu et intègre les connaissances et des prédispositions antérieures [128]. Ces différentes étapes font appel à des processus cognitifs élaborés et qui se développent jusque dans l'adolescence, tels que la prise de perspective d'autrui ou encore les mécanismes d'empathie (*voir compétence S1.2).* Chaque interaction requiert donc une analyse fine des situations et de leur contexte : attention portée aux personnes et à l'environnement, compréhension des indices contextuels, planification et raisonnement sur le « pour et contre »… [132].

2. Connaître les différents comportements prosociaux

« **Les comportements prosociaux** renvoient aux attitudes et actions qui (sont) favorables aux autres et qui leur apporte une aide » [1]. Ils peuvent être divers au regard de la nature des actions réalisées et du type d'aide nécessaire. En effet, il existe une multitude de manières d'agir pour le bénéfice d'un individu ou d'un groupe d'individus aux travers de petits gestes quotidiens ou d'actions plus exceptionnelles. On retrouve ces différents types de comportements prosociaux chez les enfants comme les adultes, dans les routines quotidiennes comme dans les situations de catastrophe ou de crise sanitaire [133].

Les comportements prosociaux se produisent en réponse aux besoins d'autrui [134]. Ils s'appuient donc sur la compréhension des états internes d'autrui. Ils impliquent, grâce à l'empathie et à la connaissance des besoins, de pouvoir percevoir et comprendre les besoins physiques et psychologiques des personnes à qui l'on souhaite apporter son aide (*voir compétence cognitive C1.3 pour les besoins psychologiques et compétence sociale S1.2 pour l'empathie*).

Les réponses apportées aux différents besoins physiques et psychologiques peuvent être de différentes natures [134]. On peut distinguer **les comportements prosociaux de nature matérielle** (don, partage…), **des comportements prosociaux de nature émotionnelle ou psychologique** (réconfort, soutien affectif, soutien social…).

Il est aussi intéressant de différencier **les comportements prosociaux de nature altruiste** qui impliquent un coût pour la personne qui les met en œuvre, **des comportements prosociaux de nature coopérative et collaborative (entraide, partage)** qui visent un but commun et bénéficient au destinataire comme à l'acteur. Ces interactions réciproques bénéfiques à chaque partie tendent à encourager un cercle vertueux menant à plus de prosocialité [135, 136].

3. Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)

Les recherches montrent que les comportements empathiques et altruistes sont davantage utilisés au sein de son propre groupe d'appartenance sociale [137]. Toutefois **venir en aide à des personnes plus éloignées socialement peut être facilité par le sentiment d'humanité commune**. Ce dernier peut renvoyer à l'idée d'une proximité et d'un partage de traits communs à tous les humains [138] et de façon concrète, à la conscience que les besoins physiques et psychologiques sont partagés par tous et qu'ils nécessitent une réponse adéquate afin d'être satisfaits et d'assurer la survie et l'équilibre de chacun. Au-delà de la connexion avec l'humanité, la connexion avec la nature joue également un rôle bénéfique dans l'action prosociale, par une influence positive sur les comportements pro-environnementaux [139]. En somme, adopter une vision qui prend en compte les besoins physiques et psychologiques communs à soi et à l'autre et qui englobe l'humanité et le vivant plus largement, encourage les comportements prosociaux et ainsi un meilleur bien-être individuel et collectif.

Cette prise en considération des besoins physiques et psychologiques des autres au-delà de ses proches peut être facilitée en renforçant le sentiment de compassion. Il est possible de développer de la compassion pour ses proches, mais aussi pour des personnes dans des cercles sociaux plus distants, voire des inconnus et l'ensemble du vivant [140]. La compassion comprend cinq éléments distincts, à savoir la reconnaissance de la souffrance d'autrui, la compréhension que la souffrance humaine est un sentiment universel, un sentiment de préoccupation pour la personne qui souffre, la capacité à tolérer des sentiments inconfortables, et la motivation à agir pour diminuer la souffrance d'une autre personne [141]. L'entraînement à la compassion permet d'augmenter le niveau d'entraide apporté envers des personnes en dehors de son cercle proche, et de s'intégrer dans une dynamique positive au niveau de la société [140]. Les recherches ont notamment documenté les effets bénéfiques de pratiques visant à développer la compassion, comme en témoigne la méta-analyse de Luberto [142].

De façon concrète, il est possible de favoriser les comportements prosociaux en se mettant à l'écoute des besoins des autres et en encourageant la recherche d'aides adaptées. Des actions bénévoles et d'entraide peuvent être soutenues dès le plus jeune âge afin de construire les bases d'une « routine » prosociale et soutenir le développement d'une identité personnelle qui intègre la prosocialité et prédispose à agir de manière prosociale [143, 144].

Le sentiment et l'expression de reconnaissance (ou gratitude) favorisent aussi les comportements prosociaux. Lorsque l'on prend conscience des comportements et des intentions favorables d'une personne à son égard, on peut éprouver un sentiment de reconnaissance (ou gratitude). Cette conscientisation tend à augmenter les comportements prosociaux tant chez la personne qui exprime sa gratitude que chez la personne qui reçoit l'expression de cette reconnaissance [26, 145]. Ainsi, en exprimant leur reconnaissance mutuelle, les individus sont plus enclins à adopter des comportements coopératifs et altruistes. Cette influence positive ne se limite pas aux personnes directement impliquées dans l'interaction, car les protagonistes ont également tendance à être plus altruistes envers d'autres personnes qui n'étaient pas impliquées dans cette

première interaction. On observe alors une augmentation des comportements d'entraide favorisant un climat social favorable et soutenant. L'expression de la gratitude apparaît alors comme un comportement au service de la prosocialité. Développer sa capacité à exprimer de la reconnaissance envers autrui permet d'augmenter la confiance, le sentiment de lien social et le bien-être de la personne en lui permettant de se sentir reconnu, considérée et socialement utile, et cela renforce la solidarité [26, 145]. Il est possible de favoriser l'expression de la gratitude de différentes façons, par exemple, à travers la rédaction d'une lettre ou encore par le biais d'un support partagé comme un tableau de gratitude sur lequel chacun peut exprimer sa reconnaissance envers d'autres.

Effets bénéfiques

Les liens sociaux et les comportements prosociaux génèrent deux principaux effets bénéfiques :

- **La satisfaction des besoins affectifs et relationnels** : les liens sociaux permettent de ressentir un sentiment d'appartenance, ce qui favorise l'équilibre psychologique et participe à donner un sens à la vie [125]. Le sens donné à sa vie permet également de ressentir une plus grande confiance en soi et de faire preuve d'optimisme au quotidien [146].

- **Un bien-être psychique et physique : les comportements prosociaux (émis et reçus)** favorisent la satisfaction des besoins, augmentent le bien-être et la satisfaction de vie et réduisent le stress [147-150]. Ils représentent un facteur de maintien d'une bonne santé physique et psychique à l'âge adulte et d'allongement de l'espérance de vie [144, 151].

Le développement des liens sociaux et la mise en place de comportements prosociaux impliquent deux conditions :

- **Une compréhension des besoins de l'autre (*voir compétence cognitive C1.3*) et une régulation émotionnelle (*voir compétence émotionnelle E2.2*) et comportementale (*C2.2*) pour apporter une réponse appropriée :** face à l'autre, et notamment dans une situation de détresse, il peut être difficile de démêler ses propres émotions de la souffrance de la personne qui se trouve en face. Pourtant, il est important de pouvoir passer outre cette réaction automatique, appelée **contagion émotionnelle**, pour mettre en place un comportement efficace dans l'interaction, qu'il s'agisse d'apporter du soutien émotionnel ou matériel. Réguler ses émotions permet de mieux prendre en compte les besoins de tous dans une situation sociale, et de trouver un équilibre avec ses propres envies et buts notamment dans des situations de coopération ou de partage de ressources [152].

- **Une attention au contexte :** les actions visant à entrer en lien avec autrui, que ce soit dans le contexte d'entraide, de réconfort, de partage, de coopération ou de simple conversation, nécessitent de tenir compte du contexte pour être efficaces. L'attention et la prise en considération du contexte, c'est-à-dire des personnes impliquées (de leurs besoins, émotions, représentations) et des actions qui se déroulent en fond ou en parallèle, sont des prérequis à la mise en place d'une interaction efficace et de qualité. À ce titre, les capacités d'attention (*voir compétence cognitive C1.6*) et de compréhension empathique (*voir compétence sociale S1.2*) sont importantes. Il est important de pouvoir déplacer efficacement son attention d'un élément du contexte à l'autre pour prendre en compte l'ensemble d'une scène et agir en conséquence, surtout dans un milieu nouveau ou qui n'est pas familier [153]. De même, il est aussi nécessaire d'arriver à comprendre le vécu (émotionnel et cognitif) des personnes présentes. Il faut ensuite pouvoir sélectionner et se focaliser sur les éléments pertinents d'une scène, notamment dans le cas de l'apport d'aide à autrui, et maintenir l'attention sur les éléments importants pour mener à bien son action [154].

L'essentiel à retenir (S1.3)

Définition conceptuelle : **Développer des liens et des comportements prosociaux** c'est « savoir commencer des relations, échanger de façon amicale en écoutant et posant des questions, montrer de l'intérêt, s'entendre avec les autres et pouvoir nouer des amitiés (… ainsi que), pouvoir adopter **des comportements prosociaux**, c'est-à-dire des attitudes et des actions qui soient favorables aux autres et qui leur apportent une aide (coopération, comportements d'entraide, de collaboration, d'engagement social…). (Cette compétence) implique la capacité à accepter les autres et à reconnaître leurs qualités, et ce quelles que soient leurs spécificités (culture différente, situation de handicap… » [1].

Définition opérationnelle : **Trois savoirs et savoir-faire** psychologiques permettent de **développer des liens et des comportements prosociaux** :

1. Savoir entrer en relation et développer des relations de qualité, ce qui implique de savoir initier des interactions et de pouvoir construire des échanges cordiaux et respectueux, de parvenir à construire des relations dans la durée permettant de satisfaire les besoins affectifs et relationnels de chacun et notamment les besoins d'affection et d'amour (*voir C1.3*), d'interagir de manière appropriée selon les différentes situations sociales.

2. Connaître les différents comportements prosociaux, c'est-à-dire les attitudes et les actions qui sont favorables aux autres et qui leur apportent une aide en venant en réponse à leurs besoins physiques et psychologiques (*voir C1.3*) : comportements prosociaux matériels (don, partage…) et comportements prosociaux émotionnels ou psychologiques (réconfort, soutien affectif, soutien social…) ; comportements prososciaux altruistes (impliquant un coût pour l'acteur) et comportements prosociaux coopératifs et collaboratifs (entraide, partage) qui visent un but commun et bénéficient au destinataire comme à l'acteur.

3. Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude) en favorisant le sentiment d'humanité commune en prenant conscience des besoins physiques et psychologiques partagés par soi et les autres, en soutenant le sentiment de compassion, en développant le sentiment et l'expression de gratitude et en encourageant les actions d'entraide dès le plus jeune âge.

Principaux effets : **Les liens sociaux et les comportements prosociaux génèrent deux principaux effets bénéfiques :**

- La satisfaction des besoins affectifs et relationnels : les liens sociaux permettent de ressentir un sentiment d'appartenance, ce qui favorise l'équilibre psychologique et participe à donner un sens à la vie. Le sens donné à sa vie permet également de ressentir une plus grande confiance en soi et de faire preuve d'optimisme au quotidien.

- Un bien-être psychique et physique : les comportements prosociaux (émis et reçus) favorisent la satisfaction des besoins, augmentent le bien-être et la satisfaction de vie et réduisent le stress [132-135]. Ils représentent un facteur de maintien d'une bonne santé physique et psychique à l'âge adulte et d'allongement de l'espérance de vie [129, 136].

L'essentiel à retenir (S1.3) (suite)

Principales conditions : Développer des liens sociaux et mettre en place des comportements prosociaux nécessite :

- Une compréhension des besoins de l'autre (*voir C13.*) et une régulation émotionnelle (*voir E2.2*) et comportementale (C2.2) pour apporter une réponse appropriée : face à l'autre, et notamment dans une situation de détresse, il peut être difficile de démêler ses propres émotions de la souffrance de la personne qui se trouve en face. Pourtant, il est important de pouvoir passer outre cette réaction automatique, appelée contagion émotionnelle, pour mettre en place un comportement efficace dans l'interaction, qu'il s'agisse d'apporter du soutien émotionnel ou matériel. Réguler ses émotions permet de mieux prendre en compte les besoins de tous dans une situation sociale, et de trouver un équilibre avec ses propres envies et buts notamment dans des situations de coopération ou de partage de ressources [137].

- Une attention au contexte : les actions visant à entrer en lien avec autrui, que ce soit dans le contexte d'entraide, de réconfort, de partage, de coopération ou de simple conversation, nécessitent de tenir compte du contexte pour être efficaces.
L'attention et la prise en considération du contexte, c'est-à-dire des personnes impliquées (de leurs besoins, émotions, représentations) et des actions qui se déroulent en fond ou en parallèle, sont des prérequis à la mise en place d'une interaction efficace et de qualité. À ce titre, les capacités d'attention (*voir C1.6*) et de compréhension empathique (*S1.2*) sont importantes. Il est important de pouvoir déplacer efficacement son attention d'un élément du contexte à l'autre pour prendre en compte l'ensemble d'une scène et agir en conséquence, surtout dans un milieu nouveau ou qui n'est pas familier (138). De même, il est aussi nécessaire d'arriver à comprendre le vécu (émotionnel et cognitif) des personnes présentes. Il faut ensuite pouvoir sélectionner et se focaliser sur les éléments pertinents d'une scène, notamment dans le cas de l'apport d'aide à autrui, et maintenir l'attention sur les éléments importants pour mener à bien son action [139].

Exemples d'activités pour développer la CPS

S1.3 Développer des liens et des comportements prosociaux

« Trouve quelqu'un qui »

(Extrait du Programme « Le voyage des Toimoinous, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS Nouvelle Aquitaine– inspiré du cartable des compétences psychosociales)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Jeunes ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☐ Connaître les différents comportements prosociaux
☐ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : Un espace de déplacement suffisant et une Grille « Trouve quelqu'un qui »

Trouve quelqu'un qui

OUTILS

Durée

10 à 20 min.

Matériel

→ Un espace suffisant pour permettre les déplacements.

→ Grille « Trouve quelqu'un qui » (éventuellement à adapter).

Rappel des objectifs

→ aller à la rencontre de l'autre,
→ oser poser des questions à l'autre afin d'obtenir des informations à son sujet,
→ formaliser les points communs et différences entre les enfants du groupe,
→ dépasser l'appréhension qui existe dans la réalité d'une prise de contact avec l'autre (format jeu).

Déroulé et consignes

Distribuer la grille « Trouve quelqu'un qui » à chacun des participants (à adapter en fonction de l'âge, du groupe).

→ Consigne : remplir la grille le plus rapidement possible en notant le prénom d'une personne du groupe dans chacune des cases. Attention : il est nécessaire de se déplacer vers les autres afin de pouvoir les interroger, car on ne peut pas répondre au hasard et on ne peut pas inscrire le nom d'une personne sans son accord.

Ajouter les consignes suivantes selon le temps disponible :

- Le jeu est terminé quand quelqu'un a rempli une ligne avec des prénoms différents (principe du Bingo)
- Le jeu est terminé quand quelqu'un a rempli toutes les cases de la grille avec les prénoms de personnes différentes.
- Le jeu est terminé quand tout le monde a rempli sa grille avec des prénoms différents.

Prise de conscience / Analyse

→ Faire la liste avec les participants des modes de communication qu'ils ont utilisés durant l'exercice : aller vers l'autre, se déplacer vers… Ecouter avec ses oreilles, son corps… Se regarder… Parler pour demander, pour répondre…
→ Lister les freins identifiés à la communication.

Points forts

→ Permet de réfléchir sur soi et de mieux se connaître
→ Permet de faire connaissance avec les autres
→ Permet de s'intéresser aux caractéristiques de l'autre

Aime faire du camping	Sait loucher	A son anniversaire le mois prochain	A un grand frère ou une grande sœur
Est parti dans un autre pays cette année			Adore les mathématiques
A une console de jeux			Fait de la danse
Est allé au cinéma pendant les dernières vacances	Ecrit de la main gauche	A déjà fait du bateau	A déjà été à un concert

L'étoile des ressemblances

(Extrait du Programme Prodas, Planning familial, www.prodas.fr)

Public : ☐ Enfants ☒ Jeunes ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☐ Connaître les différents comportements prosociaux
☐ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐En individuel ☒En groupe
Matériel : Feuilles blanches et feutres de couleur

« Objectifs

Être conscient de notre propre individualité et de celle des autres
Identifier ce que nous avons en commun
Favoriser les liens sociaux

Déroulement

Demandez aux participants de réfléchir à ce qu'il est intéressant ou important de découvrir au sujet d'une personne que vous rencontrez pour la première fois. Invitez-les à nommer diverses catégories d'informations : nom, âge, sexe, nationalité, statut matrimonial, (…) travail/études, goûts musicaux, activités sportives, informations générales sur ce que la personne aime/n'aime pas, etc.

Ensuite expliquez aux participants qu'ils vont devoir trouver ce qu'ils ont en commun. Distribuez les feuilles et les stylos (si possible, donnez un feutre de couleur différente pour chaque personne) et expliquez-leur que la première étape consiste à représenter leur identité à la manière d'une étoile : en inscrivant un aspect de leur personnalité sur chaque pointe de la branche d'une étoile. Invitez-les à déterminer ainsi 8 à 10 aspects majeurs de leur identité et à dessiner leur étoile personnelle.

Proposez ensuite aux participants de se déplacer pour aller comparer leurs étoiles avec les autres (comptez environ 15 minutes pour cette partie de l'activité). Lorsqu'ils trouvent une personne dont l'identité présente un aspect similaire, les participants notent le nom de cette personne à côté de la branche de leur propre étoile.

Puis, revenez en plénière et invitez-les à parler de leur individualité. Vous pouvez leur demander :
« - Était-il difficile de déterminer les aspects fondamentaux de votre personnalité ?
- Avez-vous certains aspects de votre personnalité en commun avec d'autres personnes ?
- À l'inverse avez-vous des aspects qui sont uniques ?
- Certains ont-ils été surpris en comparant leurs étoiles ?
- Aviez-vous plus, ou moins, de points communs que vous ne pensiez ? ».

Le jeu du plateau

(Extrait du Programme Prodas, Planning familial, www.prodas.fr)

Public : ☐ Enfants ☒ Jeunes ☒ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☐ Connaître les différents comportements prosociaux
☐ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐En individuel ☒En groupe

« Temps 1 : Le groupe est debout en cercle. L'animateur propose au groupe de marcher tranquillement dans la pièce, en veillant à occuper l'espace de façon homogène et à maintenir ainsi l'équilibre du plateau imaginaire sur lequel tout le monde imagine qu'il se déplace. Puis il proposera différentes phrases en fonction desquelles les participants pourront constituer des petits groupes. L'animateur peut par exemple introduire la séance comme suit : « *Aujourd'hui je vais vous faire quelques propositions qui vont nous permettre de nous rencontrer et de mieux nous connaître.* »

Temps 2 : Les participants se regroupent au fur et à mesure des propositions, comme ils le souhaitent. Entre chacun des regroupements, l'animateur prend le temps de questionner chaque groupe constitué pour qu'ils puissent présenter leur groupe et dire quels ont été les éléments qui leur ont permis de se regrouper. On questionne en premier lieu le ou les groupes minoritaires en nombre. Certains des regroupements que les participants vont opérer, se baseront exclusivement sur l'observation des autres et de soi-même, et d'autres amèneront les participants à communiquer pour pouvoir se regrouper (par exemple pour les regroupements par lieux de naissance). Chacune des propositions de regroupement doit permettre aux participants de s'intégrer à un groupe. Par exemple, concernant la couleur d'un vêtement, toutes les nuances d'une même couleur peuvent être acceptées dans un même groupe. Après chaque regroupement et temps de présentation de chaque groupe, on se remet en marche en attendant la proposition suivante.

Exemples de motifs de regroupement : « *Maintenant, vous allez pouvoir vous regrouper par : - La couleur de votre tee-shirt, pull… - La couleur de vos cheveux, ou leur longueur… - Ceux qui aiment chanter, ou danser, … - Le style ou la couleur de vos chaussures - Ce que vous aimez manger au petit-déjeuner - Vos prénoms - Si vous avez des frères, des sœurs, ou si vous êtes enfant unique - Le jeu que vous préférez en ce moment - Votre lieu de naissance - Un rêve que vous avez et que vous aimeriez réaliser - Un endroit où vous vous sentez bien - Comment vous vous sentez, là maintenant* »

Pour finir, on peut proposer au groupe de se mettre en cercle par couleur des yeux en faisant un dégradé allant du plus clair au plus foncé. Les propositions sont à adapter en fonction de l'âge des participants, et peuvent être enrichies selon vos idées.
Une fois terminé, on permettra aux enfants d'exprimer leurs vécus en lien avec l'activité :
« - L'activité a-t-elle été plaisante ? – Pour quelles raisons ? – Qu'a-t-elle créée au sein du groupe ?
- Comment vous êtes-vous sentis lorsque vous avez dû aller vers les autres pour trouver des points communs ?
- Est-ce qu'il a parfois été difficile de trouver un groupe dans lequel s'intégrer ? - Si oui, comment avez-vous fait dans ces cas-là ? - Ou était-ce au contraire très facile ? ».

Les rencontres éclair

(Extrait du Programme TEAL (Tous épanouis à l'école) par Floriane Boyer et Rebecca Shankland)

Public : ☒ Enfants ☐ Jeunes ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☐ Connaître les différents comportements prosociaux
☐ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐ En individuel ☒ En groupe
Matériel : Un espace suffisant pour permettre des déplacements

Séance 1

Se rencontrer pour s'entraider

Activité 2 : Les rencontres éclairs

COMPÉTENCE SOCIALE → Développer des liens sociaux

Consignes

L'objectif de cette activité est de promouvoir un environnement propice à la confiance en encourageant l'interaction et la connaissance mutuelle entre les élèves.

Matériel

Aucun

L'intervenant propose aux élèves de se déplacer dans l'espace de manière aléatoire. Au bout d'un certain temps, l'animateur énonce distinctement un "Top !". À ce moment précis, chaque élève s'arrête et échange avec la personne qui est en face de lui, afin de trouver ensemble un point commun. Les élèves ont une minute pour y parvenir.
L'animateur encourage les élèves à rechercher les points communs les plus spécifiques possibles.

Répéter cette séquence dix fois.

Debriefing

- Comment avez-vous procédé pour trouver un point commun avec vos camarades ?
- Qu'avez-vous appris de nouveau sur vos camarades ?

Cultiver la reconnaissance et la solidarité

(Extrait du Programme TEAL, Tous épanouis à l'école par Floriane Boyer et Rebecca Shankland)

Public : ☒ Enfants ☐ Jeunes ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
- ☐ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
- ☒ Connaître les différents comportements prosociaux
- ☐ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)

Modalités : ☐ En individuel ☒ En groupe
Matériel :
- Feuilles d'arbre
- Dessin d'arbre
- Crayons
- Scotch

Séance 3

Cultiver la reconnaissance et la solidarité

Activité 2 : L'arbre des réussites solidaires

COMPÉTENCE COGNITIVE → Capacité d'auto-évaluation positive
COMPÉTENCE SOCIALE → Développer des attitudes et comportements prosociaux

Consignes

Dans cette activité, chaque élève dessine sur un papier en forme de feuille une réussite solidaire dont il est fier. Il s'agit d'une réussite centrée sur la solidarité, l'entraide ou la collaboration.
Un exemple pourrait être : "j'ai réussi à aider un camarade pour un exercice."
Les élèves se répartissent ensuite en petits groupes pour partager leurs dessins et expliquer leur réussite solidaire. Enfin, tous les dessins sont rassemblés et accrochés sur un arbre collectif dans la classe pour renforcer le solidarité des élèves.

Matériel

- Feuilles d'arbre
- Dessin d'arbre
- Crayons
- Scotch

Debriefing

- Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez partagé vos réussites solidaires ?
- Comment vous êtes-vous senti(e) lorsque vous avez été encouragé(e) par vos camarades ?
- Quels sont les points forts de votre groupe ?
- Comment pourriez-vous être davantage solidaires avec vos camarades dans les jours à venir ?

Le monde caché des émotions
Ma main de la gratitude

(Extrait de Annabelle Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou. 2024)

Public : ☒ Enfants ☐ Jeunes ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☐ Connaître les différents comportements prosociaux
☒ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐ En individuel ☒ En groupe
Matériel : Dessin de la main de la gratitude

Ma main de la gratitude

Écris ou dessine, dans chaque doigt de la main, une chose pour laquelle tu as envie de dire merci ou une personne à qui tu as envie de dire merci.

« Une fois la main complétée, les enfants peuvent par deux, partager ces moments de gratitude qu'ils ont vécus. L'animateur propose un temps d'échange collectif à la suite de cette activité à l'aide de quelques questions ouvertes telles que : qu'avez-vous découvert de cette expérience ? Qu'est-ce que cela vous donne envie de faire de différent ? ».

Le monde caché des émotions

(Extrait de Annabelle Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou, 2024)

Public : ☒ Enfants ☐ Jeunes ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☒ Connaître les différents comportements prosociaux
☐ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐En individuel ☒En groupe
Matériel : Dessin des clés de la gentillesse

« (…) L'animateur invite les enfants à prendre le temps de repérer au moins une situation dans laquelle ils ont pu apporter quelque chose aux autres au cours de leur vie. Cela peut être des gestes altruistes comme un dessin, un cadeau, un don à une association, un geste envers une personne en difficulté. Cela peut être des situations dans lesquelles les personnes ont pu ressentir de la gratitude envers eux et les remercier d'un geste, d'un mot ou d'une présence.

Une fois la situation trouvée, les enfants peuvent échanger entre eux en binôme puis l'animateur peut leur demander ensuite comment ils se sont sentis et comment ils se sentent en y repensant aujourd'hui. Proposer ensuite aux enfants de compléter la fiche activité en écrivant sur chaque clé un acte de gentillesse qui va permettre d'ouvrir la porte de la gratitude, les enfants peuvent ensuite échanger en binôme ».

Les clés de la gentillesse

Cultiver l'amitié avec la gentillesse

(Extrait du Programme de l'École des émotions par Thomas Villemonteix)

Public : ☒ Enfants ☐ Jeunes ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux S1.3
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☒ Connaître les différents comportements prosociaux
☒ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐En individuel ☒En groupe
Matériel : Poster du jardin de la gentillesse ; livre avec personnages produisant des actions de gentillesse

« Enseignement : Nous savons que les plantes ont besoin de certaines choses pour pousser (…). La terre, l'eau, le soleil et l'amour/ des soins. Les amitiés des enfants ont aussi besoin de quelque chose, vous savez de quoi ? D'empathie, ou de gentillesse. Aujourd'hui nous allons lire ensemble le livre Peppa est gentille. Vous connaissez Peppa ? Avec Peppa, nous allons apprendre plein de manières de faire grandir l'amitié.
Lire le livre avec vos élèves : Dans le livre que nous venons de lire, Peppa Pig a été gentille avec les autres de plein de manières. Pouvez-vous me donner des exemples de la façon dont elle a été gentille ?

Conclusion : Aujourd'hui nous avons appris avec Peppa comment être gentils avec les autres, pouvons-nous essayer de faire comme Peppa dans notre classe ?
(…) Comme Peppa Pig, nous pouvons faire des actes pour faire grandir des amitiés dans notre classe en étant gentils :
1. Nous pouvons jouer ensemble
2. Nous pouvons partager
3. Nous pouvons aider les autres quand ils ont besoin d'aide
4. Nous pouvons partager des sourires, et rire ensemble

Aujourd'hui, j'ai apporté quelque chose. Savez-vous ce que c'est ? Montrez le poster. C'est un **jardin de gentillesse**, on l'appelle aussi le jardin d'empathie. Dans ce jardin, nous pourrons voir pousser les amitiés de notre classe. Lorsque je remarquerai que vous ou un ami faites une chose gentille, parfois, je demanderai à certains d'entre vous de planter une graine de gentillesse dans le sol de notre affiche du jardin d'empathie.
Voici les graines que nous planterons. Montrez les graines. Donnez un exemple d'acte de gentillesse qui permettrait de coller une graine.

Conclusion : Dans notre classe, nous cultivons des plantes, mais nous cultivons aussi des amitiés les uns avec les autres. Faire des choses gentilles pour des gens, c'est planter des graines de gentillesse… Croyez-vous que ça va pousser dans ce jardin ?
Terminez la séance avec la cloche.
Pour que l'activité du jardin d'empathie fonctionne bien dans votre classe, il y a deux précautions à prendre dans la façon de la présenter :
- D'abord, Il est important d'expliquer que les graines sont plantées pour la classe et non pas pour l'enfant. Ce sont des graines pour tout le monde.
- Ensuite, il faut préciser à vos élèves qu'ils ne doivent pas venir vous raconter les choses gentilles qu'ils ont faites eux-mêmes, car cela ne conduira pas à planter une graine. Ils doivent venir vous raconter les choses gentilles que les autres ont faites pour eux.

Mur d'expression ou de gratitude pour ceux ou celles qui le souhaitent.

Il s'agit d'une grande feuille affichée au mur sur laquelle il sera possible de coller des post-it à la fin de chaque séance. L'animateur invite les participants à fermer les yeux et repenser à la séance qui vient de s'écouler en identifiant des petites choses qui se sont passées pour lesquelles ils éprouvent peut-être de la gratitude.

Par exemple, une personne du groupe qui m'a aidée avec un exercice, ou une phrase de l'animateur qui m'a encouragée, ou encore un moment où je me suis senti vraiment serein. Chacun peut écrire quelques mots ou une phrase. Cela peut être anonyme ou non. Puis ils viennent placer les post-it sur le mur de gratitude qui permet de garder en mémoire ces moments du programme.

- Comment vous êtes-vous senti quand vous avez collé des post-it sur le mur de gratitude ?
- Comment vous êtes-vous senti quand vous avez lu des post-it accrochés au mur ?
- Qu'est-ce que cela vous a donné envie de faire ? ».

Les amis de la réussite

(Extrait de Reynaud L, 2021 [80])

Public : ☒ Enfants ; ☐ Jeunes ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☐ Connaître les différents comportements prosociaux
☒ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : Un espace suffisant pour faire un cercle

Pendant ce temps de regroupement après les ateliers, il est important que les enfants prennent conscience qu'on apprend seul mais aussi avec et grâce aux autres, notamment en s'inspirant de leurs comportements, stratégies, etc. Le rituel développé ci-dessous permet aux enfants d'identifier les personnes qui les ont aidés à réussir les activités proposées dans les ateliers : un camarade, l'enseignant, l'Atsem, un parent présent, etc. Il permet aussi de satisfaire le besoin de lien et de proximité sociale des enfants. L'enfant comprend qu'ensemble on va plus loin, qu'on peut demander de l'aide, qu'on a des alliés sur qui s'appuyer, des amis qui peuvent nous inspirer et nous donner de l'énergie, qu'on peut aussi aider les autres. Ce sont les bases de la coopération qui sont posées ici. On valorise la coopération et l'inspiration et non la compétition et la comparaison.

Déroulement

Une fois les enfants installés en cercle, leur demander de réfléchir aux personnes qui les ont aidés.

« Pour bien travailler et être heureux, on a besoin d'amis, de personnes de confiance, qui peuvent nous aider, nous encourager, etc. Qui sont ces personnes à votre avis ? Qui sont les amis de la réussite du jour ? »

Les enfants qui le souhaitent peuvent nommer cette (ou ces) personne et lui dire merci, ou encore la remercier en se mettant debout devant elle et en joignant les deux mains, en la regardant dans les yeux et en mettant la main sur le cœur, en lui remettant une gommette, un insigne imaginé et/ou conçu ensemble, etc.

Pour les plus grands, une fois la personne identifiée, on peut les aider à formuler ce qui les a aidés, inspirés, ce que cela leur a procuré comme ressentis et émotions.

Prolongement

- **La fleur des amis**

Chaque élève peut créer sa fleur des amis et écrire (ou faire écrire) dans son cœur son prénom et dans chaque pétale le nom des personnes qui l'ont aidé. Ce sont les personnes qui aident la fleur à pousser, à s'épanouir. Les fleurs sont ensuite « plantées » dans un cahier ou sur un panneau ou sur un mur, dans la classe ou dans le couloir. Elles forment un véritable champ de fleurs de la confiance.

La fleur des amis de la réussite (ou de la confiance) de Kevin, élève de PS (fleur complétée en plusieurs fois).

La boîte de la gratitude

(Extrait de Reynaud L, 2021[80])

Public : ☒ Enfants ; ☐ Jeunes ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☐ Connaître les différents comportements prosociaux
☒ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐En individuel ; ☒En groupe
Matériel : Une boîte à chaussures décorée - Gommettes - Papier - Smileys

A | La boite de la gratitude

MS-GS, 10-15 minutes pour la mise en route du rituel, puis 5 minutes, une boite à chaussures décorée, des gommettes, des papiers et des smileys pour remplir cette jolie boite.

Présenter une boite personnalisée avec dessins, pictos, photos, carte des forces de la gratitude ou illustrations évoquant la gratitude. Demander aux enfants s'ils devinent ce que montrent les dessins. Attirer leur attention sur le mot écrit qu'ils ont peut-être déjà rencontré (merci), sur un picto connu (mains jointes), sur un smiley qui sourit, sur la forme du cœur, sur la carte de la force de la gratitude (voir l'outil « Autour des forces ») qui est collée sur la boite. Pour les aider et les mettre sur la piste, ouvrir la boite et saisir le papier préalablement glissé à l'intérieur. Puis, posément et en chuchotant, pour capter pleinement leur attention, leur lire le message secret : « Je remercie les élèves d'avoir bien rangé la classe après les ateliers de ce matin. »

Attendre d'éventuelles réactions et questionner les enfants pour percer le mystère de cette boite, si ce n'est déjà fait.

« Qui a écrit ce message ? Comment je me sens à votre avis ? Comment s'appelle cette force qui consiste à aimer dire merci et à apprécier les choses qui nous entourent, à y faire attention (la gratitude) **? Et vous, que ressentez-vous en recevant ce message, cette gratitude : de la joie, de la fierté, du bonheur ? La gratitude est aussi une émotion agréable qui nous fait du bien. La gratitude est un beau cadeau : elle fait du bien à celui qui l'exprime (moi) et à celui ou ceux qui la reçoivent (vous).**

Je vous propose de faire comme moi et d'exprimer toutes vos gratitudes, c'est-à-dire toutes ces choses que vous aimez et pour lesquelles vous avez envie de dire merci. Un merci du cœur qui fait du bien à dire et à recevoir, un merci qui vous permettra de développer votre force de la gratitude. Un merci pour quelqu'un que vous avez envie de remercier, pour soi (vous pouvez vous dire merci, c'est en effet important) ou pour quelque chose (merci au soleil, à la mer, etc.).

Comment ? En glissant par exemple dans la boite un cœur à chaque fois que vous avez envie de dire merci, un dessin, un mot que je peux vous aider à écrire, des smileys, etc. Vous pouvez mettre votre nom ou pas, c'est vous qui décidez. »

Régulièrement, inviter des élèves à ouvrir la boite, à observer le nombre de cœurs et de smileys, à réagir, à venir piocher un papier, à le montrer pour le partager avec l'ensemble de la classe. Si son auteur n'est pas anonyme, on peut lui demander de s'exprimer. Si le message de gratitude est adressé à un camarade, on peut lui demander ce qu'il ressent en le recevant, si ce message lui fait plaisir.

Exemples :

- « Merci pour la partie de ballon jouée ensemble. »
- « Merci à la maitresse de m'avoir consolé. »
- « Merci à Sophie *(l'Atsem)* de toujours m'écouter. »
- « Merci à David pour ses efforts d'attention *(de la part de la maitresse)*. »
- « Merci à la nature d'être si belle. »
- « Merci à moi pour mes efforts. »

Variantes et prolongements

• Le mur de la gratitude.

À la place d'une boite ou en prolongement de cette activité, on peut installer un mur de la gratitude dans la classe ou le couloir. Il s'agit d'un pan de mur sur lequel tous les enfants, l'enseignant, les parents, l'Atsem sont invités à venir coller un Post-it avec une phrase en dictée à l'adulte, une photo, un soleil, une fleur ou un dessin exprimant leurs gratitudes.

Exemples : « Merci de m'avoir aidé à faire mes lacets, merci à mon papa de m'avoir consolé, merci à la maitresse de nous faire rire, merci à Julie de m'avoir aidé, etc. »

Comme un rendez-vous régulier, inviter les élèves à l'observer et organiser un temps de partage.

Ce mur de la gratitude peut être organisé à l'échelle d'une école entière, dans le hall de l'établissement par exemple. Un rituel fédérateur qui génère beaucoup d'émotions agréables.

- **Le journal de gratitude (MS-GS, 5-15 minutes)**

Régulièrement, collecter les gratitudes du jour partagées et les consigner dans un journal de classe, qui peut être le cahier de vie ou un cahier dédié qu'on appellera « journal de gratitude ». On peut y coller des photos, écrire des commentaires et laisser ce journal à disposition lors du temps d'accueil pour les parents.

Vous pouvez proposer aux élèves d'écrire avec leur famille leur propre journal de gratitude et inviter ceux qui le souhaitent à en faire un retour en classe.

Voici un exemple de consigne que l'on peut partager avec les parents :

« Chaque soir pendant une semaine, repensez avec votre enfant à votre journée, pendant le diner ou juste avant de dormir. Trouvez deux à trois choses agréables ou moments qui se sont bien passés, à l'école, à la maison ou ailleurs. »

L'objectif est d'inviter les parents à aider leur enfant à réfléchir au rôle qu'il a pu jouer et aux émotions engendrées. Là encore, ce journal peut être illustré, complété avec des photos et peut même devenir un journal de gratitude familial.

Cette activité est probablement la plus puissante de toutes les techniques de psychologie positive. Il existe différentes variantes de cet exercice. Elles ont fait l'objet de recherches par différents scientifiques, avec toujours des résultats notables. Il a été démontré, par exemple, que cette activité augmente de façon durable le bonheur[3].

Le soleil de la gentillesse

(Extrait de Reynaud L, 2021 [80])

Public : ☒ Enfants ; ☐ Jeunes ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☐ formelle ☒ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
☐ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☒ Connaître les différents comportements prosociaux
☐ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐En individuel ; ☒En groupe
Matériel : Papier jaune ou feutres jaunes

C I Le soleil de la gentillesse

MS-GS, durée variable, étalée dans le temps, du papier jaune ou un feutre jaune pour réaliser un grand soleil avec de nombreux rayons.

Ce rituel consiste d'abord à identifier les actes de gentillesse réalisés en classe, dans la cour de récréation ou à la cantine, pendant la journée. Cela peut être une grande ou une petite chose, mais il faut que l'acte profite à quelqu'un : rendre un service à son voisin, aider un camarade à faire une activité, sourire, tenir la porte... il y a de nombreuses possibilités !

Exemple en MS-GS : cuisiner des sablés et les offrir aux copains, à son maitre ou sa maitresse, à l'Atsem, etc.

Exemple en PS-MS : identifier des actes de gentillesse et les colorier, ici jouer ensemble pendant la récréation.

Déroulement

Organiser un remue-méninge pour répondre à cette question :

« Comment être gentils les uns avec les autres ? »

Chacun est invité à partager des idées d'actes de gentillesse réalisés ou à réaliser les uns pour les autres : aider un camarade à mettre son manteau, à faire ses lacets, ranger le matériel, tenir la porte, partager son gouter, prêter un jouet, expliquer comment faire un travail, etc. Une fois plusieurs exemples recensés, vous pouvez écrire sur les rayons d'un grand soleil ces actes de gentillesse partagés, qui sont autant d'invitations au passage à l'action. Pour accompagner les mots, les élèves peuvent progressivement dessiner ces actes de gentillesse, coller des photos, des images, etc.

Inviter ensuite régulièrement les élèves à coller une gommette sur le bon rayon à chaque fois que l'acte de gentillesse a été accompli (par eux-mêmes ou par un de leurs camarades), des smileys, à écrire leur nom, etc. On peut les encourager à exprimer ce qu'ils ont ressenti en accomplissant cet acte de gentillesse ou en bénéficiant d'un acte de gentillesse.

Progressivement, le soleil de la gentillesse va s'enrichir et briller de mille feux.

Il sera important d'observer son évolution pour en parler, savourer, exprimer ses ressentis et réchauffer les cœurs. Il sera important aussi de s'y retrouver régulièrement pour chanter, danser, exprimer ses ressentis, etc., et réchauffer les cœurs.

Un exemple de soleil de la gentillesse.

Variante

Les élèves peuvent choisir un acte de gentillesse à faire chaque jour ou sur une période de temps déterminée. Une manière intéressante de développer une de ses forces : l'utiliser chaque jour d'une manière différente[6].

Les cercles de l'amitié

(Extrait du programme Pilou et Filou- Approche de soutien au développement des compétences psychosociales chez les enfants de 18 mois à 5 ans. Centre de psycho-éducation du Québec & Ensemble pour la Petite Enfance. Édition 2023)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Jeunes ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☐ Connaître les différents comportements prosociaux
☐ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe
Matériel : Quatre ou cinq cerceaux ou craies ; Jeux

« ▪ Objectif : Faire une demande pour jouer avec un ami

▪ Durée approximative : 5 minutes à 10 minutes

▪ Matériel requis : Quatre ou cinq cerceaux ou craies permettant de dessiner de grands cercles. Jeux à positionner dans les cercles.

▪ Moments propices : Pendant les activités du matin ou de l'après-midi

▪ Déroulement : Le professionnel dispose des cerceaux par terre ou dessine de grands cercles en prenant soin de laisser de l'espace entre chaque zone et il dispose des jeux à l'intérieur des cercles. Chaque enfant va dans un cercle. Si un enfant veut aller dans un autre cercle pour jouer avec un autre enfant, le professionnel appuie les demandes en or faites par les enfants et les félicite si ces demandes sont faites.

Pour les enfants non verbaux : L'enfant est invité à remplacer la demande par des gestes.
La demande en Or est la demande suivante : « Est-ce que tu veux jouer avec moi » et « Est-ce que je peux jouer avec vous ? » avec le respect du choix de jouer ou non de chacun des enfants ».

Le jeu de l'étoile

(Extrait du programme Pilou et Filou- Approche de soutien au développement des compétences psychosociales chez les enfants de 18 mois à 5 ans. Centre de psycho-éducation du Québec & Ensemble pour la Petite Enfance.) Édition 2023)

Public : ☒ Enfants ; ☐ Jeunes ; ☐ Adultes
Type d'activité : ☒ formelle ☐ Rituel/informelle
Objectif principal : Développer des liens et comportements prosociaux (S1.3)
Savoirs et savoir-faire développés :
☒ Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité
☐ Connaître les différents comportements prosociaux
☐ Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
Modalités : ☐ En individuel ; ☒ En groupe

« Objectifs : Prendre contact. Apprendre à faire attention à l'autre quand je me déplace.

- Durée approximative : 10 minutes
- Matériel requis : Aucun

- Moments propices : Fin de journée ou transition

- Déroulement : Les enfants sont couchés sur le dos et placés en cercle, la tête au centre et les pieds à l'extérieur du cercle. Le professionnel commence l'activité en disant : « je me promène dans le ciel pour cueillir une étoile. Cette étoile sera (nom de l'enfant) ».

L'enfant se lève, prend le professionnel par la main, se promène dans le cercle et dit à son tour « Je me promène… » et choisit un autre enfant. Les enfants doivent déambuler en prenant garde de ne pas marcher sur l'étoile. L'enfant cueille délicatement l'étoile en la frôlant à l'épaule.

- Retour : Le professionnel valorise les touchers doux des cueilleurs d'étoile ».

À votre imagination… »

CONCLUSION

« Permettre à tous les enfants de développer leurs compétences psychosociales dès le plus jeune âge, pendant toute leur croissance et dans tous les milieux » est l'objectif ambitieux de la stratégie nationale multisectorielle 2022-2037, formalisée par l'instruction interministérielle publiée le 19 août 2022. Un déploiement d'interventions CPS sur tout le territoire au cours des quinze prochaines années devra permettre que « la génération 2037 soit la première à grandir dans un environnement continu de développement des CPS » [7].

Cette stratégie s'appuie sur plus de quarante années de recherche interventionnelle internationale, sur autant d'années de pratiques françaises et de multiples expérimentations de programmes CPS en France ; cependant la généralisation des interventions CPS à l'ensemble de la population des enfants et jeunes représente un véritable défi. En effet, pour atteindre cet objectif, tous les adultes en position d'éducation sont concernés, à commencer par les professionnels du champ de l'éducation, du social et de la santé.

La mise en œuvre de la stratégie repose donc concrètement sur les professionnels, et plus généralement les adultes, en position d'éducation. Cela nécessite la constitution d'équipes de formateurs et formateurs de formateurs sur l'ensemble du territoire, reposant sur un transfert de connaissances actualisées, une culture partagée sur les CPS, et des plans de formation initiale et continue. Ces différents dispositifs sont en cours de formalisation dans les différents secteurs et figurent dans les feuilles de routes ministérielles.

Le rôle de Santé publique France, défini dans l'instruction, est d'apporter son appui à la mise en œuvre de la stratégie multisectorielle, particulièrement dans le transfert d'expertise sur les CPS et les interventions basées sur les données probantes pour les développer. Pour ce faire, Santé publique France produit des ouvrages de référence et d'expertise sur les CPS, dont fait partie ce référentiel opérationnel, avec l'apport d'un comité d'appui thématique composé d'experts et de formateurs CPS. L'agence met en place des dispositifs pour la transmission de ces connaissances et leur appropriation en prenant en compte les différents niveaux d'intervention (par exemple décideur/encadrant/professionnel, formateur/intervenant…), et les publics cibles.

Ce référentiel, dont paraît ici le tome I, vise à transmettre des connaissances actualisées, scientifiques et expérientielles, dans un objectif opérationnel, sur le processus de fonctionnement de chaque CPS ; chacune d'elles est développée en profondeur sur le plan théorique et accompagnée d'exemples d'activités favorisant son développement à différents âges. **Ce référentiel est principalement destiné aux experts et formateurs CPS**. Bien que cet ouvrage s'appuie sur les travaux de recherche, et que des chercheurs en sciences humaines aient contribué à sa rédaction et/ou à sa relecture, il ne peut être considéré comme une synthèse exhaustive incluant et articulant l'ensemble des connaissances et courants de la psychologie. Il s'agit davantage d'une mise à disposition des principales connaissances nécessaires aux professionnels, formateurs et experts CPS. Comme dans toute discipline et ce d'autant plus en psychologie, les connaissances sont en constant développement ; les savoirs sur ces objets d'étude (soi, émotions, besoins, communications…) sont encore sujets à variation, voire à débat, selon la sous-discipline (psychologie sociale, clinique, développementale…), selon le champ de recherche, le modèle théorique des chercheurs… Ce référentiel opérationnel, rédigé par des acteurs de santé publique et des chercheurs en sciences humaines, spécialistes des CPS s'inscrit dans une démarche visant à rendre accessibles des concepts de psychologie actuels relatifs au fonctionnement psychologique

global de l'individu, et ainsi **favoriser la compréhension des mécanismes psychologiques à la base de chacune des CPS**. Ces concepts sont à l'heure actuelle encore insuffisamment connus des professionnels de la prévention et promotion de la santé et des professionnels de l'éducation et du social qui mettent en œuvre des actions et pratiques CPS.

Cet ouvrage n'est pas non plus un manuel directement utilisable pour construire un programme CPS à partir des activités fournies à titre d'exemple. Il traite du cadre d'implantation dans ses principes généraux, mais n'aborde pas les questions de mise en œuvre, certes très importantes, mais dépendantes des publics et des contextes d'implantation. Pour concevoir une intervention CPS, celles-ci doivent bien évidemment être analysées et prises en compte ; le séquençage des séances, la cohérence et l'adéquation des activités proposées etc. sont à réfléchir en fonction des objectifs, du public cible et du contexte.

Même si ce référentiel a été conçu en appui à la stratégie multisectorielle de développement des CPS chez les enfants et jeunes ainsi que du plan de lutte contre le harcèlement scolaire, il offre une perspective générale sur les CPS et pourra aussi se montrer utile dans le cadre d'autres stratégies et plans incluant le développement des CPS, quelles que soient les populations ciblées.

Il fait suite au rapport et référentiel théorique publiés en 2022 par Santé publique France qui présentaient un état des connaissances scientifiques et théoriques sur les CPS [1, 8]. Ces premiers documents ont permis d'apporter un cadre de référence commun pour soutenir le déploiement d'interventions CPS fondées sur des données probantes, en proposant, notamment, une classification actualisée des CPS et une grille des facteurs communs aux interventions efficaces.

Dans ce référentiel opérationnel, la classification des CPS a été rendue plus pragmatique, avec la définition de 2 phases pour le développement des CPS : une première phase de compréhension et d'acceptation, à laquelle est consacré ce premier tome, traitant des compétences cognitives émotionnelles et sociales préalables aux CPS plus complexes de la deuxième phase de régulation et d'accomplissement, qui seront l'objet du tome suivant. Cette approche offre une vision de progressivité dans l'acquisition et le renforcement des CPS, plus opérationnelle que la classification « statique » précédente. Que ce soit au niveau cognitif, émotionnel ou social, une première étape de compréhension et d'acceptation du fonctionnement psychologique est nécessaire avant de vouloir modifier celui-ci par des processus de régulation ou d'accomplissement. Les CPS traitées dans ce premier tome relèvent des trois compétences générales suivantes, auxquelles sont associées onze CPS spécifiques : CPS cognitive « Renforcer sa conscience de soi », CPS émotionnelle « Renforcer sa conscience des émotions » et CPS sociale « développer des relations constructives ». Il est à souligner auprès de futurs intervenants en formation, pour lesquels les CPS émotionnelles et/ou sociales paraissent souvent plus faciles à appréhender (car plus connues), que la CPS cognitive générale « Renforcer sa conscience de soi » (avec les CPS spécifiques associées) constitue la base de l'acquisition des compétences émotionnelles et sociales de cette première phase.

L'importance du cadre d'intervention est mise en évidence et fait l'objet du premier chapitre. Celui-ci s'inscrit dans les principes du paradigme de l'EBM (*evidence based medecine*) applicable aux pratiques de promotion de la santé : il s'agit d'intégrer dans la conception et la mise en œuvre d'une intervention, les données scientifiques probantes et les savoirs expérientiels issus des professionnels et des publics concernés. Cela implique un travail de coconstruction de l'intervention et des pratiques. Dans ce chapitre, les critères de qualité d'une intervention CPS, dont la grille a été établie à partir des facteurs communs aux interventions CPS efficaces, sont décrits dans une perspective opérationnelle. Ces critères sont relatifs à la qualité de l'intervention CPS, à la qualité

de son implantation et à l'environnement éducatif favorable au développement des CPS. Cela montre non seulement l'importance de la formation mais aussi le nécessaire investissement des professionnels en position d'éducation pour accroître leurs connaissances sur les CPS, renforcer leurs propres CPS et développer des gestes professionnels soutenant les CPS. En mettant en œuvre ces critères de qualité, les bénéfices professionnels et personnels de cet investissement devraient être rapidement observés, ce qui pourra motiver fortement l'engagement de ces professionnels. Non seulement les apprentissages seront favorisés et le climat scolaire pourra être amélioré, mais le professionnel pourra aussi en retirer un bien-être au travail, un meilleur climat relationnel et des conditions plus favorables à son développement professionnel.

L'objectif premier de cet ouvrage est de permettre aux experts et formateurs CPS de disposer d'un corpus de connaissances scientifiques et expérientielles récentes et opérationnelles qui pourra être utilisé pour les formations CPS, et le développement de supports CPS. Avec la parution prochaine du tome II, l'ensemble des CPS générales et spécifiques de la classification 2022 auront été traitées.

Une déclinaison de ce référentiel est envisagée pour les professionnels en position d'éducation, non spécialistes des CPS, avec l'élaboration prévue de fiches de synthèse pour chaque CPS. Des aides et supports pédagogiques devraient être progressivement mis à disposition.

À l'exemple de ce qui est a été réalisé pour le « kit empathie » [10, 11], coconstruit par la Dgesco et Santé publique France à l'intention des professeurs des écoles primaires, des guides d'intervention basés sur ce référentiel pourront être développés avec des contenus adaptés aux publics et aux milieux d'intervention dans les différents secteurs concernés par la mise en œuvre de la stratégie.

Ce référentiel opérationnel représente ainsi une base conceptuelle et opérationnelle pour construire de nouvelles activités et interventions CPS bien articulées avec les mécanismes psychologiques sous-jacents. Il devrait permettre une optimisation des pratiques CPS et une actualisation des activités CPS sur tout le territoire.

Au vu de l'impact du développement des CPS sur la santé globale et sur la réussite éducative, la mise en œuvre de la stratégie CPS multisectorielle représente aujourd'hui un enjeu et un défi pour tous les professionnels de l'éducation, du social et de la santé. La réussite de ce déploiement national dépendra de la mobilisation de chacun et de la capacité à réaliser des interventions CPS de qualité auprès de tous les enfants et les jeunes de notre pays.

ANNEXE 1. TABLEAU DE SYNTHÈSE DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE À ACQUÉRIR POUR DÉVELOPPER CHACUNE DES CPS SPÉCIFIQUES

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire
CPS Cognitives	**C1. Renforcer sa conscience de soi**	**C1.1 Accroître sa connaissance de soi** **C1.2 Penser de façon critique**	1. Connaître les différentes dimensions du Soi psychologique 2. Connaître le rôle et les limites de l'Image de soi 3. Questionner l'image de soi pour penser de façon critique 4. Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires 5. Observer et accueillir son Soi interne
		C1.3 Connaître ses valeurs, ses besoins et ses buts personnels *et* **C1.4 Prendre des décisions constructives**	1. Connaître les buts personnels concordants 2. Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts concordants 3. Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts concordants
		C1.5 S'auto-évaluer positivement	1. Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences 2. Développer une relation bienveillante et constructive avec soi
		C1.6 Renforcer sa pleine attention à soi	1. Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente 2. Observer et accueillir pleinement l'expérience sensible présente sans la juger ni la modifier 3. Réaliser au quotidien différentes activités formelles et informelles de pleine attention
	C2. Renforcer sa maîtrise de soi et son accomplissement	**C2.1 Atteindre ses buts personnels**	1. Formuler ses buts concordants de façon précise 2. Mettre en œuvre ses buts concordants de façon efficace
		C2.2 Gérer ses impulsions	1. Connaître la capacité d'autocontrôle 2. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant l'état du Soi interne 3. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant la qualité de l'environnement immédiat 4. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en renforçant les capacités cognitives du Soi sujet
		C2.3 Résoudre des problèmes de façon créative et efficace *et* **C2.4 Savoir demander de l'aide**	1. Observer et analyser une situation problématique 2. Utiliser la technique de résolution de problèmes pour résoudre les problèmes quotidiens de façon autonome (stratégie 1) 3. Savoir demander de l'aide pour résoudre des problèmes qui ne peuvent pas être résolus seul (stratégie 2) 4. Savoir demander de l'aide aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger (stratégie 3)

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire
CPS émotionnelles	**E1. Renforcer sa conscience des émotions**	**E1.1 Comprendre les émotions**	1. Connaître la nature des émotions (composantes, liens avec les cognitions et les comportements, production via les besoins psychologiques et les déclencheurs, divers types) 2. Connaître la fonction des émotions (d'information et d'impulsion pour l'action)
		E1.2 Identifier ses émotions	1. Percevoir l'expérience émotionnelle présente à l'intérieur de soi 2. Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s)
	E2. Réguler ses émotions et son stress	**E2.2 Exprimer ses émotions de façon constructive**	1. Formuler un message-je de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables 2. Formuler un message-je complexe pour exprimer ses émotions désagréables
		E2.2(a) Réguler ses émotions agréables	1. Connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces et inefficaces 2. Accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques (stratégie émotionnelle de base) 3. Renforcer ses expériences émotionnelles agréables par des stratégies efficaces (de nature émotionnelle, cognitive, psychocorporelle, sociale, comportementale et environnementale)
		E2.2(b) Réguler ses émotions désagréables	4. Connaître la régulation des émotions désagréables 5. Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces (de nature émotionnelle, cognitive, sociale, comportementale et environnementale) 6. En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces (de nature émotionnelle et cognitive)
		E2.3 Gérer son stress	1. Connaître le stress (au quotidien et en situation d'adversité) 2. Connaître les stratégies de gestion du stress (ou stratégie de coping) efficaces 3. Réduire ses réactions de stress par des stratégies efficaces, centrées sur l'expérience émotionnelle 4. Agir sur les stresseurs par des stratégies efficaces, centrées sur le problème

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire
CPS sociales	**S1 Développer des relations constructives**	**S1.1 Communiquer de façon efficace et positive**	1. Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation 2. Savoir développer des attitudes et comportements verbaux soutenants (=communication positive) 3. Formuler des demandes claires et ajustées à l'autre (=communication efficace)
		S1.2 Communiquer de façon empathique	1. Connaître les caractéristiques de la communication empathique 2. Écouter de façon empathique 3. Parler de façon empathique (reformulation empathique et écoute active)
		S1.3 Développer des liens et des comportements prosociaux	1. Savoir rentrer en relation et développer des relations de qualité 2. Connaître les différents comportements prosociaux 3. Mettre en œuvre des comportements prosociaux au-delà de ses proches et savoir exprimer de la reconnaissance (ou gratitude)
	S2 Résoudre des difficultés relationnelles	**S2.1 S'affirmer (et résister à la pression sociale) par l'assertivité et le refus**	1. Connaître l'influence sociale et la pression sociale 2. Communiquer de manière assertive 3. Refuser de manière assertive 4. Savoir exprimer et recevoir des critiques constructives
		S2.2 Résoudre les conflits de manière constructive	1. S'apaiser, observer et analyser une situation conflictuelle 2. Mettre en œuvre une stratégie d'aide pour résoudre un conflit de type 1 (=1 personne a des besoins frustrés) 3. Mettre en œuvre une stratégie de négociation pour résoudre un conflit de type 2 (=2 personnes ont des besoins qui s'opposent)

ANNEXE 2. LISTE DES PRINCIPAUX OUTILS ET PROGRAMMES MENTIONNÉS

1. Outils et programmes CPS directement accessibles

Nom de l'outil/programme	Lien d'accès
Cartable des CPS de Promotion Santé Pays de Loire (et le programme En santé à l'école)	https://cartablecps.org/page-0-0-0.html
Outils **Scholavie**	https://scholavie.fr/
Manuel de développement CPS (enfants et professionnels)	Lamboy B, Shankland R, Williamson M-O. (2021). Les compétences psychosociales - Manuel de développement. Louvain la Neuve : De Boeck Supérieur
Renforcer les CPS à l'école élémentaire (Promotion Santé ARA)	https://www.promotion-sante-ara.org/thematiques/competences-psychosociales/
Rituels pour développer les compétences sociales et émotionnelles.	Reynaud L. Rituels pour développer les compétences sociales et émotionnelles. Paris : Éditions Retz ; 2021
Le monde caché des émotions Un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants	Annabelle Godeau-Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou (2024) Accompagner le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant, Dunod
Programme CARE	Rébecca Shankland, Jean-Paul Durand, Marine Paucsik, Ilios Kotsou, Christophe André *et al.* (2024) Mettre en œuvre un programme de psychologie positive-Programme CARE (Cohérence, Attention, Relation, Engagement), Dunod

2. Outils et programmes CPS par prise de contact

Nom de l'outil/programme	Contact
Prodas	www.prodas.fr https://www.planning-familial.org/fr/le-planning-familial-du-vaucluse-84/formation/prodas-programme-de-developpement-affectif-et-social
Programme « **Le Voyage des Toimoinous**, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS Nouvelle-Aquitaine – inspiré du cartable des CPS de Promotion Santé Pays de la Loire	https://irepsna.org/ https://irepsna.org/actions/le-voyage-des-toimoinous/
Ateliers d'empathie - École des Émotions	Thomas Villemonteix, Université Paris 8
Programme Pilou et Filou - Approche de soutien au développement des compétences psychosociales chez les enfants de 18 mois à 5 ans	Ensemble pour la petite enfance
Programme TEAL, Tous épanouis à l'école	Rebecca Shankland, Université de Lyon
Programme de Gestion du Stress - CBSM (*Cognitive Behavioral Stress Management*)	Aurélie Gauchet, Université de Savoie-Mont-Blanc

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

[1] Santé publique France. Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques. Saint-Maurice : Santé publique France; 2022. 135 p. Disponible: https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale/depression-et-anxiete/documents/rapport-synthese/les-competences-psychosociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theoriques [consulté le 24/06/2024].

[2] Mangrulkar L, Vince Whitman C, Posner M. Life skills approach to child and adolescent healthyhuman development. Washington : Pan American Health Organization; 2001. 61 p. Disponible: http://www.elcolegiodehidalgo.edu.mx/descargas/sensibilizacion/Life%20Skills%20Approach.pdf [consulté le 24/06/24].

[3] World Health Organization. Division of Mental Health. Life skills education for children and adolescents in schools, 2nd rev. Geneva : WHO; 1994. 53 p. Disponible: https://iris.who.int/handle/10665/63552 [consulté le 24/06/24].

[4] Reeve J. Psychologie de la motivation et des émotions. 2e éd. Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur; 2017. 684 p.

[5] Haut Conseil de la santé publique. Avis relatif à l'impact du Covid-19 sur la santé mentale Paris : HCSP; 2021. 124 p. Disponible: https://www.hcsp.fr/Explore.cgi/AvisRapportsDomaine?clefr=1098 [consulté le 24/06/24].

[6] OMS. 2005 : l' année OMS en bref : rapport du Directeur général. Genève : OMS; 2005. 27 p. Disponible: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/69311/WHO_DGO_06.1_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consulté le 24/06/24].

[7] Le ministre de la justice, Le ministre du travail du plein emploi et de l'insertion, Le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse, La ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche , Le ministre de l'agriculture et de la souveraineté alimentaire, Le ministre de la santé et de la prévention, *et al.* Instruction interministérielle relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes - 2022-2037. BO santé n°2022/18 du 19/08/2022. Disponible: https://sante.gouv.fr/fichiers/bo/2022/2022.18.sante.pdf. [consulté le 25/06/2024].

[8] Santé publique France. Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice : Santé publique France; 2022. 37 p. Disponible: https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-un-referentiel-pour-un-deploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes.-synthese-de-l-etat-des-connaissances-scientif [consulté le 24/06/24]

.

[9] Santé publique France. Les compétences psychosociales : l'essentiel à savoir. Saint-Maurice : Santé publique France; 2023. 8 p. Disponible: https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale/depression-et-anxiete/documents/brochure/les-competences-psychosociales-l-essentiel-a-savoir [consulté le 24/06/2024].

[10] Ministère de l'éducation et de la jeunesse, Santé publique France. Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école - Volume 1. Paris ; 2024. 62 p. Disponible: https://eduscol.education.fr/document/53961/download?attachment [consulté le 24/06/2024]

[11] Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Santé publique France. Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école - Volume 2. Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse; 2024. 121 p. Disponible: https://eduscol.education.fr/document/56436/download?attachment [consulté le 24/06/2024].

[12] WHO. Europe. Ottawa Charter for Health Promotion: First International Conference on Health Promotion. Copenhague :WHO Europe ; 1986. 6 p. Disponible: https://iris.who.int/handle/10665/349653 [consulté le 24/06/2024].

[13] Jaillet A, Jeannin L, Mabilon-Bonfils B. Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ? Phronesis. 2023;12(2-3):1–7.

[14] Bouin N, Lachaux J. Enseigner : apports des sciences cognitives. Paris : Canopé Editions; 2018. 152 p.

[15] Marsollier C. La qualité du service public d'éducation, suspendue à la capacité des enseignants à relever des défis relationnels quotidiens. Administration & Éducation. 2020;168:151-6.

[16] Marsollier C. L'attention aux vulnérabilités des élèves. Boulogne Billancourt : Berger-Levrault; 2022. 184 p.

[17] Curry P, Simar C. Formation de professionnels pluri-catégoriels en matière de compétences psychosociales : perspectives andragogiques, professionnalisation et développement professionnel. Recherches en éducation [En ligne]. 2023 ; 52:e11855. Disponible: http://journals.openedition.org/ree/11855 [consulté le 24/06/2024].

[18] Hargreaves A, Fullan M. Professional Capital: Transforming Teaching in Every School New York : Teachers College Press; 2012. 220 p.

[19] Roelens C. Manuel de l'autorité. La comprendre et s'en saisir. Lyon : Chronique Sociale; 2021. 119 p.

[20] Ministère de l'Éducation nationale Dgesco/Délégation ministérielle prévention et lutte contre les violences en milieu scolaire. Guide Agir sur le climat scolaire au collège et au lycée. Ministère de l'Éducation Nationale; 2013. Disponible: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

[21] Sitbon A, Shankland R, Krumm CM. Interventions efficaces en psychologie positive : une revue systématique. Canadian Psychology. 2018;60(1):35-54.

[22] Decety J, Jackson PL. The functional architecture of human empathy. Behav Cogn Neurosci Rev. 2004;3(2):71-100.

[23] Morel F, Bucheton D, Carayon B, Faucanié H, Laux S. Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. Le Français aujourd'hui. 2015;188(1):65-77.

[24] Auclair L, Romagny B, Aderghal M. Enjeux autour de l'agroécologie politique : quelques éléments pour introduire le débat. Journées d'études internationales "Éducation, territoires et environnement au temps de l'anthropocène", 17-18 juin 2021 Corte, France. Disponible: https://ird.hal.science/ird-03546234. [consulté le 22/06/2024].

.

[25] De Clercq M, Perret C. Étude exploratoire des obstacles à la transition universitaire selon le vécu d'étudiants français et belges. Éducation et socialisation [En ligne]. 2020 ;58:e13276. Disponible: https://journals.openedition.org/edso/13276#abstract. [consulté le 24/06/2024]

[26] Shankland R, André C. Gratitude et bien-être social : mécanismes explicatifs des effets de la gratitude sur le bien-être individuel et collectif. Revue québécoise de psychologie. 2017;38(2):43-64.

[27] Zytnicki J, Desrues M. Utiliser l'« apprentissage expérientiel » pour transmettre un savoir sur la maladie psychique. VST - Vie sociale et traitements. 2023;160:111-8.

[28] Kolb D. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs : Prentice Hall; 1984. 38 p.

[29] Autissier D, Moutot J-M, Johnson K, Metais-Wiersch E. Outil 41. L'atelier scénario rose, scénario noir. In: Autissier D, Moutot J-M, Johnson K, Metais-Wiersch E, (dir.). La boîte à outils de la conduite du changement et de la transformation. Paris : Dunod; 2019. p. 122-3.

[30] Balleux A. Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. Revue des sciences de l'éducation. 2000;26(2):263–86.

[31] Marquié-Dubié H. L'école maternelle au service des besoins fondamentaux de l'enfant : résultats d'une expérimentation sur les besoins de sécurisation et d'exploration Éducation et socialisation - Les Cahiers du CERFEE [En ligne]. 2021 ;60:e14335. Disponible: http://journals.openedition.org/edso/14335. [consulté le 24/06/24].

[32] Dartiguenave JY. Rites et ritualité: essai sur l'altération sémantique de la ritualité. Paris : Editions L'Harmattan; 2001. 256 p.

[33] Javeau C. Le bricolage du social. Un traité de sociologie. Paris : Presses Universitaires de France; 2001. 240 p. Disponible: https://www.cairn.info/le-bricolage-du-social--9782130511649.htm [consulté le 26/06/24].

[34] Roberge M, Jeffrey D. Rites et ritualisations. Laval, Québec : Presses de l'Université Laval; 2019. 259 p.

[35] Montandon C. Règles et ritualisations dans la relation éducative. Hermès, La Revue. 2005;43(3):87-92.

[36] Marchive A. Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. Ethnologie française. 2007;37(4):597-604.

[37] La Chaire de Recherche en prévention des cancers INCA/IReSP/EHESP. Stratégies d'interventions probantes en prévention. 2017. 52 p. Disponible: https://ireps-ors-paysdelaloire.centredoc.fr/index.php?lvl=notice_display&id=26791 [consulté le 22/06/24].

[38] Promotion Santé Auvergne-Rhône-Alpes. Savoirs d'intervention [En ligne]. Lyon. Disponible: https://www.savoirsdintervention.org/ [consulté le 24/06/2024].

[39] Simar C, Darlington E, Bernard S, Berger D. Promouvoir la santé à l'école : enjeux et perspectives scientifiques. Administration & Éducation. 2018;157(1):143-50.

[40] Skott CK, Psycharis G, Skott J. Aligning teaching with current experiences of being, becoming and belonging: An identity perspective on the use of digital resources. In: Clark-Wilson A, Donevska-Todorova A, Faggiano E, Trgalová J, Weigand H-G, (dir.). Mathematics Education in the Digital Age: Learning, Practice and Theory. Abingdon, UK : Routledge; 2021. p. 213-27. Disponible:

https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003137580-13/aligning-teaching-current-experiences-being-becoming-belonging-charlotte-krog-skott-giorgos-psycharis-jeppe-skott. [consulté le 26/06/24]

[41] Webster L, Gudin J, Raffa RB, Kuchera J, Rauck R, Fudin J, *et al.* Understanding Buprenorphine for Use in Chronic Pain: Expert Opinion. Pain Med. 2020;21(4):714-23.

[42] Carden J, Passmore J, Jones RJ. Exploring the role of self - awareness in coach development: A grounded theory study. Int J Train Dev [En ligne]. 2022 ;26(2):343-63. Disponible: https://doi.org/10.1111/ijtd.12261. [consulté le 24/06/2024].

[43] Vess M. Varieties of Conscious Experience and the Subjective Awareness of One's "True" Self. Review of General Psychology. 2019;23(1):89-98.

[44] Seznec J-C. ACT : applications thérapeutiques. 2e éd. Paris : InterEditions; 2019. 456 p.

[45] Brunot S, Valéau P, Juhel J. La clarté du concept de soi : validation d'une échelle de mesure en langue française. Eur Rev Appl Psychol [En ligne]. 2015 ;65(3):143-53. Disponible: https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.04.001. [consulté le 24/06/2024].

[46] Luminet O, Grynberg D. Psychologie des émotions : Concepts fondamentaux et implications cliniques. Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur; 2021. 448 p.

[47] Lamboy B, Shankland R, Williamson M. Les compétences psychosociales - Manuel de développement. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur; 2021. 208 p.

[48] Vansteenkiste M, Ryan RM, Soenens B. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. Motivation and Emotion. 2020;44(1):1-31.

[49] Tomova L, Andrews JL, Blakemore S-J. The importance of belonging and the avoidance of social risk taking in adolescence. Developmental Review [En ligne]. 2021 ;61:e100981. Disponible: https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100981. [consulté le 24/06/2024].

[50] Kotsou I, Farnier J, Shankland R, Mikolajczak M, Leys C. Développer les compétences émotionnelles : en 8 séances Paris : Dunod; 2022. 290 p.

[51] Hayes SC, Strosahl KD, Wilson KG. Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change. 2nd éd. New York : Guilford Press; 2012. 402 p.

[52] Ben-Shahar T. Happiness Studies, an introduction. Cham (Switzerland) : Palgrave Macmilla; 2021. 132 p.

[53] Brereton A, McGlinchey E. Self-harm, emotion regulation, and experiential avoidance: a systematic review. Arch Suicide Res. 2020;24(sup1):1-24.

[54] Dieguez S. Vers une neuropsychologie sociale - Intégrer l'empathie, l'effet caméléon et la contagion émotionnelle dans la recherche et la clinique neurologique. Schweizer archiv für neurologie und psychiatrie. 2005;156:147-72.

[55] Weems CF. Severe stress and the development of the amygdala in youth: a theory and its statistical implications. Developmental Review. 2017;46:44-53.

[56] Peterson C, Seligman MEP. Character strengths and virtues: A handbook and classification. New York : American Psychological Association; Oxford University Press; 2004. 800 p.

[57] Emmons RA. Striving and feeling: personal goals and subjective well-being. In: Gollwitzer CAREPM, Bargh JA, (dir.). The psychology of action: linking cognition and motivation to behavior New York : The Guilford Press; 1996. p. 313-37.

[58] Emmons RA. Personal strivings : An approach to personnality and subjective well being. Journal of Personnality and Social Psychology. 1986;51:1058–68.

[59] Sheldon KM. EAJ. Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. Journal of Personality and Social Psychology. 1999;76(3):482-97.

[60] Vallerand RJ, Thill EE. Introduction à la psychologie de la motivation. Laval, Québec : Éditions Études Vivantes; 1993. 492 p.

[61] Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York : The Guilford Press; 2017. 756 p.

[62] Vallerand RJ. On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. Canadian Psychology. 2008;49(1):1-13.

[63] Ryan RM. Agency and organization : Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In: Jacobs J, (dir.). Nebraska Symposium on Motivation. Developmental perspectives on motivation :1993. p. 1-56.

[64] Maslow AH. A theory of human motivation. Psychological Review 1943;50:370–96.

[65] Maslow AH. Motivation and personality. New York : Harper & Row; 1954. 411 p.

[66] Maslow AH. Toward a psychology of being (3rd edition). New York : John Wiley & sons; 1968. 270 p.

[67] Max-Neef MA. The unresolved problem of micro–macro applications In: Max-Neef MA, (dir.). Human scale development: Conception, application and further reflections. New-York: Apex Press; 1991. p. 87–92.

[68] Ryan RM, Deci EL. Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In: Ryan RM, Deci EL, (dir.). Handbook of self-determination research. Rochester, NY, US : University of Rochester Press; 2002. p. 3-33.

[69] Reiss S. The normal personality: new way of thinking about people. New York : Cambridge University Press; 2008. 202 p.

[70] Gillet N, Rosnet E, Vallerand RJ. Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif [Development of a scale of satisfaction of the fundamental requirements in sporting context]. Can J Behav Sci / Revue canadienne des sciences du comportement. 2008;40:230-7.

[71] Collie RJ. The development of social and emotional competence at school: An integrated model. Int J Behav Dev [En ligne]. 2019 ;44(1):76-87. Disponible: https://doi.org/10.1177/0165025419851864. [consulté le 24/06/2024].

[72] Steverink N, Lindenberg S, Spiegel T, Nieboer AP. The associations of different social needs with psychological strengths and subjective well-being: an empirical investigation .based on social production function theory. Journal of Happiness Studies. 2019;21(3):799-824.

[73] Audouard E, Rousselot L, Folcher M, Cartier N, Piguet F. Optimized protocol for subcutaneous implantation of encapsulated cells device and evaluation of biocompatibility. Front Bioeng Biotechnol [En ligne]. 2021;9:e620967. Disponible:

https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/34249877

[74] Dahl J, Luciano C, Wilson K, Hayes S. Acceptance and commitment therapy for chronic pain. Reno (Nevada) : Context Press; 2005. 224 p.

[75] Berg J, Osher D, Same MR, Nolan E, Benson D, Jacobs N. Identifying, Defining, and Measuring Social and Emotional Competencies. Washington : American Institute for Research ; 2017. 251 p.

[76] Molenda MH. Social emotional learning Appendix C: Conceptual Framework for SEL. Chicago : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL); 2020. Disponible: https://www.theelementsofinstruction.org/sel/ [consulté le 24/06/2024].

[77] Oliveira S, Roberto MS, Veiga-Simão AM, Marques-Pinto A. A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. Educational Psychology Review. 2021;33(4):1779-808.

[78] Baumeister RF. Self. In: Manstead SR, Hewstone M, Fiske ST, Hogg M, Reis HT, Semin G, (dir.). The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology. Malden (MA) : Blackwell Publishing; 1995. p. 496-501.

[79] Baumeister RF, Vohs KD. Revisiting our reappraisal of the (surprisingly few) benefits of high self-esteem. Perspect Psychol Sci. 2018;13(2):137-40.

[80] Reynaud L. Rituels pour développer les compétences sociales et émotionnelles. Paris : Éditions Retz; 2021. 176 p.

[81] Critchley HD, Garfinkel SN. Interoception and emotion. Curr Opin Psychol. 2017;17:7-14.

[82] Scafuto F, Quinto RM, Ghiroldi S, Montecucco NF, Presaghi F, Iani L, *et al.* The mediation role of emotion regulation strategies on the relationship between mindfulness effects, psychological well-being and distress among youths: findings from a randomized controlled trial. Current Psychology. 2024;43(2):2062-77.

[83] Luminet O, Grynberg D. Psychologie des émotions : Concepts fondamentaux et implications cliniques. 2 éd. Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur; 2021. 448 p.

[84] Neff K. The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity. 2003;2(3):223–50.

[85] Neff K. Self-compassion and psychological well-being. Constructivism in the Human Sciences. 2004;9(2):27-37.

[86] Germer CK, Neff KD. Self-Compassion in Clinical Practice. J Clin Psychol. 2013;69:856-67.

[87] Mirabel-Sarron C, Docteur A. Apprendre à soigner les dépressions avec les thérapies comportementales et cognitives. Paris : Dunod; 2021. 318 p.

[88] Mirabel-Sarron C, Docteur A, Sala L, Siobud-Dorocant E, Penet C. Pratiquer la thérapie de pleine conscience (MBCT) pas à pas pour lâcher prise, laisser être, réguler ses émotions, récupérer sa liberté. Paris : Dunod; 2021. 176 p.

[89] Bherer L. Les bienfaits de la nature sur la santé globale [En ligne]. Institut de cardiologie de Montreal: 2021. Disponible: https://observatoireprevention.org/2021/07/08/les-bienfaits-de-la-nature-sur-la-sante-globale/ [consulté le 2024-08-01].

[90] Shankland R. Bien-être subjectif et comportements altruistes : les individus heureux sont-ils plus généreux ? Les Cahiers internationaux de psychologie sociale. 2012;93:77-88.

[91] Mikolajczak M, Quoidbach J, Kotsou I, Nelis D. Les compétences émotionnelles. Paris : Dunod; 2020. 326 p.

[92] Richard S, & Gentaz, E. Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. Raisons éducatives. 2021;25:261-87.

[93] Ryan RM. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. Journal of Psychology. 1995;63:397-427.

[94] Hot P, Grynberg D, Desmedt O, Luminet O. Introduction à la psychologie des émotions. In: Luminet O, Grynberg D, (dir.). Psychologie des émotions : Concepts fondamentaux et implications cliniques. Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur; 2021. p. 3-44.

[95] Ekman P, Friesen WV. Pictures of Facial Affect. Palo Alto, CA. : Consulting Psychologists Press; 1976.

[96] Plutchik R, Camras LA, Kellerman H. Emotion : Theory, research, and experience. London: Academic Press; 1981. 339 p.

[97] Mermillod M, Favre P, Vermeulen N. Neurosciences affectives. In: Luminet O, Grynberg D, (dir.). Psychologie des émotions : Concepts fondamentaux et implications cliniques. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur; 2021. p. 69-90.

[98] Frijda NH. The laws of emotion. Mahwah, NJ, US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers; 2007. 352 p.

[99] Mallien Z, Lahaye M. Les compétences émotionnelles chez l'enfant. In: Luminet O, Grynberg D, (dir.). Psychologie des émotions : Concepts fondamentaux et implications cliniques : de Boeck Supérieur; 2021. p. 173-90.

[100] Sander D. Traité de psychologie des émotions. Paris : Dunod; 2014. 496 p. Disponible: https://www.cairn.info/traite-de-psychologie-des-emotions--9782100705344.htm [consulté le 27/06/2024].

[101] Pessoa L. On the relationship between emotion and cognition. Nat Rev Neurosci. 2008;9(2):148-58.

[102] Nandrino JL, Gandolphe M-C. La régulation des émotions. In: Luminet O, Grynberg D, (dir.). Psychologie des émotions : Concepts fondamentaux et implications cliniques. Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur; 2021. p. 191-214.

[103] Golan O, Ashwin E, Granader Y, McClintock S, Day K, Leggett V, *et al.* Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: an intervention using animated vehicles with real emotional faces. J Autism Dev Disord. 2010;40(3):269-79.

[104] Grosse G, Streubel B, Gunzenhauser C, Saalbach H. Let's Talk About Emotions: the Development of Children's Emotion Vocabulary from 4 to 11 Years of Age. Affect Sci. 2021;2:150 - 62.

[105] Nook EC, Sasse SF, Lambert HK, McLaughlin KA, Somerville LH. The nonlinear development of emotion differentiation: granular emotional experience is low in adolescence. Psychological Science. 2018;29(8):1346-57.

[106] Doba K, Miljkovitch R. Attachement et émotions In: Luminet O, Grynberg G, (dir.). Psychologie des émotions : Concepts fondamentaux et implications cliniques. Louvain-La-Neuve : de Boeck Supérieur; 2021. p. 215-36.

[107] Ensink K, Bégin M, Normandin L, Fonagy P. Maternal and child reflective functioning in the context of child sexual abuse: pathways to depression and externalising difficulties. Eur J Psychotraumatol. 2016;7:30611.

[108] Nangle DW, Erdley CA, Schwartz-Mette RA. Social skills across the life span: Theory, assessment, and intervention. Cambridge, MA, USA : Elsevier Academic Press; 2020. 634 p.

[109] Marc E, Picard D. Relations et communications interpersonnelles. Paris : Dunod; 2020. Disponible: https://www.cairn.info/relations-et-communications-interpersonnelles--9782100801244.htm [consulté le 24/06/2024]

[110] Labruffe A. La communication positive : objectif santé. Bordeaux : LEH Edition; 2006. 288 p.

[111] Bricout L, Chaperon A-F. Chapitre 2. Les cibles de l'affirmation de soi In: Bricout L, A-F C, (dir.). L'affirmation de soi pour les enfants et les adolescents. Paris : Dunod; 2020. p. 18-47.

[112] Cariou-Rognant A-M, Chaperon A-F, Duchesne N. Chapitre 1. Définition et principes théoriques de l'affirmation de soi et du jeu de rôle. In: Cariou-Rognant A-M, Chaperon A-F, (dir.). L'affirmation de soi par le jeu de rôle. Paris : Dunod; 2019. p. 14-27.

[113] Fallourd N, Madieu E. Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales. Enfants et adolescents avec troubles relationnels. Paris ; 2021. 284 p. Disponible: https://www.cairn.info/animer-des-groupes-d-entrainement-aux-habiletes-so--9782100797493.htm [consulté le 27/06/2024]

[114] Cuff BMP, Brown SJ, Taylor L, Howat DJ. Empathy: a review of the concept. Emot Rev. 2014;8(2):144-53.

[115] Malbois E. What is Sympathy? Understanding the structure of other-oriented emotions. Emot Rev [En ligne]. 2022 ;15(1):85-95. Disponible: https://doi.org/10.1177/17540739221140404. [consulté le 24/06/2024].

[116] Yavuz HM, Colasante T, Galarneau E, Malti T. Empathy, sympathy, and emotion regulation: A meta-analytic review. Psychological Bulletin. 2024;150(1):27-44.

[117] Favre D, Joly J, Reynaud C, Salvador L. Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. Eur Rev Appl Psychol. 2009;59(3):211-27.

[118] Guéguen C. Faut-il mettre l'empathie au cœur de l'enseignement ? Administration & Éducation. 2020;168(4):157-63.

[119] Narme P, Mouras H, Loas G, Krystkowiak P, Roussel MF, Boucart M, *et al.* Vers une approche neuropsychologique de l'empathie. Revue de neuropsychologie. 2010;2:292-8.

[120] Abramson L, Uzefovsky F, Toccaceli V, Knafo-Noam A. The genetic and environmental origins of emotional and cognitive empathy: review and meta-analyses of twin studies. Neurosci Biobehav Rev. 2020;114:113-33.

[121] Garelli C, Wendland J. Aptitude à la mentalisation parentale, disposition à la conscience de soi et stress parental chez les mères d'enfants âgés de 1 à 4 ans. Devenir. 2017;29:105-23.

[122] Rogers CR. A way of being. New York : Houghton Mifflin ; 1980. 395 p.

[123] Saygin M, Karakas, H. The effect of social skills-based activities on primary school students' critical thinking and empathic tendencies. International Journal of Curriculum and Instruction 2021;13:2789-812.

[124] American Psychologial Association Dictionnary [En ligne]. American Psychologial Association. 2018 [consulté le 24/06/2024]. Disponible: https://dictionary.apa.org/social-bond

[125] Lambert NM, Stillman TF, Hicks JA, Kamble S, Baumeister RF, Fincham FD. To belong is to matter: sense of belonging enhances meaning in life. Person Soc Psychol Bull. 2013;39(11):1418–27.

[126] Stillman TF, Baumeister RF, Lambert NM, Crescioni AW, DeWall CN, Fincham FD. Alone and Without Purpose: Life Loses Meaning Following Social Exclusion. Journal of Experimental Social Psychology. 2009;45(4):686–94.

[127] Cacioppo S, Capitanio JP, Cacioppo JT. Toward a neurology of loneliness. Psychol Bull. 2014;140(6):1464–504.

[128] Cacioppo JT, Cacioppo S. Social relationships and health: the toxic effects of perceived social isolation. Soc Personal Psychol Compass [En ligne]. 2014 ;8(2):58–72. Disponible: https://doi.org/10.1111/spc3.12087. [consulté le 24/06/2024].

[129] Kosse F, Deckers T, Pinger P, Schildberg-Hörisch H, Falk A. The formation of prosociality: causal evidence on the role of social environment. J Polit Econ. 2020;128(2):434-67.

[130] Eisenberg N, Fabes RA, Spinrad TL. Prosocial Development. In: William D, Lerner L, Eisenberg N, (dir.). Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development. 6 éd. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc; 2006. p. 646–718.

[131] Lawson GM, McKenzie ME, Becker KD, Selby L, Hoover SA. The core components of evidence-based social emotional learning programs. Prev Sci. 2019;20(4):457-67.

[132] Crick NR, Dodge KA. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. Psychol Bull. 1994;115(1):74–101.

[133] Rose L, Dezecache G, Powell T, Chokron S, Kovarski K. The emergency of prosociality: a developmental perspective on altruism and other prosocial behavior in the face of disaster. Current Directions in Psychological Science. 2022;31:486-92.

[134] Dunfield KA, Kuhlmeier VA. Classifying prosocial behavior: children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. Child Dev. 2013;84(2):1766–76.

[135] Bar-Tal D. Altruistic motivation to help: Definition, utility and operationalization. Humboldt J Soc Relat. 1985;13(1-2):3-14.

[136] Cortes Barragan R, Dweck CS. Rethinking natural altruism: Simple reciprocal interactions trigger children's benevolence. Proc Natl Acad Sci [En ligne]. 2014 ;111(48):e17071–e4. Disponible: https://doi.org/10.1073/pnas.1419408111. [consulté le 24/06/2024].

[137] Gummerum M, Takezawa M, Keller M. The influence of social category and reciprocity on adults' and children's altruistic behavior. Evol Psychol [En ligne]. 2009 ;7(2):295-316. Disponible: https://doi.org/10.1177/147470490900700212. [consulté le 24/06/2024]

[138] Maner JK, Gailliot MT. Altruism and egoism: Prosocial motivations for helping depend on relationship context. European Journal of Social Psychology. 2007; 37(2):347–58.

[139] Barragan-Jason G, de Mazancourt C, Parmesan C, Singer MC, Loreau M. Human-nature connectedness as a pathway to sustainability: A global meta-analysis. Conservation Letters [En ligne]. 2022 ;15. Disponible: https://doi.org/10.1111/conl.12852. [consulté le 24/06/2024].

[140] Leiberg S, Klimecki O, Singer T. Short-term compassion training increases prosocial behavior in a newly developed prosocial game. PLOS ONE [En ligne]. 2011 ;6(3):e17798.

[141] Strauss C, Lever Taylor, B., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., & Cavanagh, K. What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. Clinical Psychology Review. 2016;47:15–27.

[142] Luberto CM, Shinday N, Song R, Philpotts LL, Park ER, Fricchione GL, *et al.* A Systematic Review and Meta-analysis of the Effects of Meditation on Empathy, Compassion, and Prosocial Behaviors. Mindfulness. 2018;9(3):708–24.

[143] Moorfoot N, Leung RK, Toumbourou JW, Catalano RF. The longitudinal effects of adolescent volunteering on secondary school completion and adult volunteering. International Journal of Developmental Science. 2015;9(3-4):115-23.

[144] Okun MA, Yeung EW, Brown S. Volunteering by older adults and risk of mortality: A meta-analysis. . Psychology and Aging. 2013;28:564-77.

[145] Algoe SB. Find, remind, and bind: The functions of gratitude in everyday relationships. Social and Personality Psychology Compass. 2012;6:455-69.

[146] Steger MF, Frazier P. Meaning in life: one link in the chain from religiousness to well-being. Journal of Counseling Psychology. 2005;52(4):574–82.

[147] Buchanan KE, Bardi A. Acts of kindness and acts of novelty affect life satisfaction. J Soc Psychol. 2010;150(3):235–7.

[148] Dulin PL, Hill RD. Relationships between altruistic activity and positive and negative affect among low-income older adult service providers. Aging Ment Health. 2003;7(4):294–9.

[149] Krause N. Longitudinal study of social support and meaning in life. Psychol Aging. 2007;22(3):456–69.

[150] Poulin MJ, & Holman, E. A. Helping hands, healthy body? Oxytocin receptor gene and prosocial behavior interact to buffer the association between stress and physical health. Hormones and Behavior. 2013;63(3):510-7.

[151] de Wit A, Heng Q, Bekkers R. The health advantage of volunteering is larger for older and less healthy volunteers in Europe: A meta-analysis. Eur J Ageing [En ligne]. 2022 ;19:1189-200. Disponible: https://doi.org/10.1007/s10433-022-00691-5. [consulté le 24/06/2024].

[152] Aguilar-Pardo D, Martínez-Arias R, Colmenares F. The role of inhibition in young children's altruistic behaviour. Cognitive Processing. 2013;14(3):301–7.

[153] Wilson BJ. The role of attentional processes in children's prosocial behavior with peers: Attention shifting and emotion. Development and Psychopathology. 2003;15(2):313–29.

[154] Andrade BF, Brodeur DA, Waschbusch DA, Stewart SH, McGee R. Selective and sustained attention as predictors of social problems in children with typical and disordered attention abilities. Journal of Attention Disorders. 2009;12(4):341–52.