

| Nadine
Labaki,
une cinéaste
avocate des
droits de
l'enfant

p. 25

| la science
écoute
les jeunes

p. 30

| *like2be* –
un jeu pour
choisir
un métier

p. 34



Statis-tics: ces chiffres qui nous gouvernent



sommaire /

2	Edito
3	Dossier
20	Éducation aux médias
21	Décod'image
22	Eurek-appli
23	educa.Biblio
24	Plein écran
25	Entretien avec Nadine Labaki
27	Coulisses
28	J'éduque, donc je lis
29	La pédagogothèque
30	La science écoute les jeunes
31	Des outils pour différencier
32	Rencontre romande EDD: 14 novembre
33	Changements climatiques et droits de l'enfant
34	<i>like2be</i> : un jeu pour découvrir les professions
35	Enseignement professionnel
36	Les compétences psychosociales à l'école
39	Dessin de stress
40	Offres de fin d'année
CAHIER SYNDICAL	
42	Semaine romande de la lecture
43	Planète syndicale
44	L'actu en bref du SER
45	Billet du président du SER
46	Hommage à Josianne Thévoz
47	Hommage à Michel Deppierraz
48	Jura
49	Vers un avenir radieux? Pas vraiment
50	Berne francophone
51	<i>Fortnite</i> met tout le monde d'accord
52	Neuchâtel
53	Tant et temps de travail...
55	Vaud
56	Josianne Thévoz: l'intelligence du cœur et des convictions
57	Fribourg
58	Une assemblée sans accroc
59	Genève
60	Une orthographe exclusive pour une école inclusive
62	Valais
62	Joyeux anniversaire, SPVal!
64	Numériquement vôtre



Educateur No 9 | 26 octobre 2018

Couverture: sylvialo

Prix: Fr. 10.–

Tirage: 7000 exemplaires

Rédaction: Av. de la Gare 40 / CP 416 / 1920 Martigny 1
027 723 58 80 / redaction@revue-educateur.net

Rédactrice en chef:

Nicole Rohrbach / 078 742 26 34

Éditeur: Syndicat des enseignants romands
Av. de la Gare 40 / CP 899 / 1920 Martigny 1

Comité de rédaction: Simone Forster /
Christian Yerly / Etienne Vellas / Nicolas Perrin
José Ticon / Yviane Rouiller

Rédactions cantonales:

Vaud: rédaction
redaction@revue-educateur.net

Genève: Francesca Marchesini
076 379 83 96 / francesca.marchesini@edu.ge.ch

Neuchâtel: Pierre Graber (ad interim)
078 634 48 49 / pierre.graber@saen.ch

Jura: Rémy Meury / 032 422 48 00 / sej@bluewin.ch
Catherine Friedli / catherinefriedli@yahoo.fr

Berne francophone: SEFB: Catherine Friedli
catherinefriedli@yahoo.fr

Fribourg: SPFF: Gaétan Emonet
079 607 95 52 / gaetan.emonet@fr.educanet2.ch
AMCOFF: Christophe Gobet / 079 285 33 06
christophe.gobet@fr.educanet2.ch

Valais: SPVal: Olivier Solioz / 079 286 67 90
solioz.os@netplus.ch
AVECO: David Rey / 079 371 69 74 / info@aveco.ch

Préresse et régie publicitaire Suisse romande:
Sylvie Malogorski / 079 104 98 41 / 027 565 58 43
publicite@revue-educateur.net
communication@revue-educateur.net

Régie publicitaire pour la Suisse alémanique:
Kömedia AG / Geltenwilenstr. 8a / 9000 St. Gallen
Cayetana Pobre / c.pobre@koemedia.ch
071 226 92 74 / www.koemedia.ch

Impression: Juillerat Chervet SA
Rue de la Clef 7 / 2610 Saint-Imier / 032 942 39 10

Abonnements: 11 numéros (TVA comprise)
Suisse: Fr. 100.– (étudiants: 66.–) / Étranger: Fr. 125.–

Changements d'adresse, abonnements, commandes de numéros: Educateur / CP 416
1920 Martigny / 027 723 58 80
secretariat@revue-educateur.net

Les textes sont de la responsabilité de leur(s) auteur(s). Ils ne reflètent pas forcément l'avis de la rédaction. Tous droits de reproduction interdits sans autorisation de l'éditeur.

Les compétences psychosociales à l'école

Encourager le développement des compétences psychosociales dénote d'une volonté d'agir en termes d'éducation à la santé et à la citoyenneté. Dans le contexte scolaire, la mise en place de telles actions soutiendra également les habilités coopératives de chacun.

Roberta Andretta Di Blasio, psychologue spécialisée en psychologie de l'enfance et de l'adolescence FSP et formatrice

Le concept de compétences psychosociales (CPS) a été introduit par l'OMS en 1993: «Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement.» Initialement définies au nombre de dix, les aptitudes à développer sont présentées par couple: Savoir résoudre

les problèmes/Savoir prendre des décisions; Avoir une pensée critique/Avoir une pensée créatrice; Savoir communiquer efficacement/Être habile dans les relations interpersonnelles; Avoir conscience de soi/Avoir de l'empathie pour les autres; Savoir gérer son stress/Savoir gérer ses émotions. Ces compétences sont désormais classées en trois catégories: compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication); compétences cognitives; compétences émotionnelles. En accord avec Meram *et al* (2006), nous considérons que les CPS sont «l'habileté d'une personne à coordon-

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

Tableau 1: Les compétences psychosociales (Luis et Lamboy, 2015, p. 13)

ner avec succès ses ressources cognitives, affectives et comportementales, de concert avec les composantes de son environnement, pour la réalisation de ses tâches ou de ses objectifs» (p. 24). Dans une optique plus large, les CPS sont reconnues comme un facteur déterminant de la santé et du bien-être (Luis et Lamboy, 2015). Dès lors, instaurer des actions en milieu scolaire visant le développement et le renforcement des CPS, c'est se donner la chance de renforcer l'action de l'école comme un des lieux de santé globale de l'individu¹.

Globalement, trois mouvements sont encouragés :

- réfléchir à comment intégrer le développement des CPS dans les activités et programmes scolaires et s'en approprier dans la continuité ainsi que dans le quotidien des classes et de la vie des établissements scolaires.
- mettre en place des projets à l'échelle d'un établissement ou d'un territoire dans le but de développer une «culture commune» et une action à large spectre.
- favoriser la coopération école-famille comme facteur soutenant et facilitant.

Compétences psychosociales et contexte scolaire

Travailler sur les CPS permet d'articuler les finalités externes (règlements, programmes, attentes, mandats de l'école, etc.) et les finalités internes (règles de la classe, buts d'apprentissages spécifiques, socialisation, etc.), dans un système où les différentes personnes impliquées ne se choisissent pas et dans lequel elles sont amenées à interagir sur des périodes relativement longues.

Dans le cas spécifique d'un groupe (d'une équipe / d'une classe / d'un *team* de travail/ etc.), nous sommes face à des individus qui ont besoin de se sentir en sécurité pour pouvoir interagir et s'engager dans des échanges, des projets et des apprentissages. Deux axes principaux et complémentaires aident la mise en place d'un contexte sécurisé : la loi (axe normatif) et le lien (axe relationnel). En ce qui concerne l'axe normatif, il s'agira, en premier lieu, de poser clairement le cadre (règlement général, règles spécifiques, sanction, valorisation, etc.). Si le cadre général est posé par les adultes, l'application des règles dans un groupe va par contre se construire dans l'interaction. Ce qui va se modifier et évoluer avec le temps, en fonction de l'expérience, seront les moyens que le groupe va se donner pour appliquer et respecter le cadre (et aussi le transgresser!). Les CPS sont une aide importante pour permettre aux différents individus d'intégrer les règles utiles au fonctionnement du groupe et pour s'orienter vers les buts à atteindre. Il est intéressant de signaler que, selon Gottfredson (1985, 2001), la perception d'une faiblesse de la justice scolaire (au sens ici de l'application du règlement scolaire) est un des facteurs explicatifs majeurs de la violence à l'école. Pour ce qui est de l'axe relationnel, il est utile de se rappeler qu'une relation est formée de trois composantes : l'autre, soi-même et le lien entre les deux. Il ne s'agit pas de créer une dynamique dans laquelle tout le monde « doit penser pareil » et doit être d'accord sur tout, mais plutôt de pouvoir prendre en compte les différences (perceptions, opinions, valeurs, intérêts) afin de les combiner pour que «chacun

y trouve son compte». Renforcer les liens entre les individus permettra aussi de contenir, apaiser et diminuer les tensions interpersonnelles. En accord avec Bélair (2007, 2009), nous considérons que le lien se tisse par la capacité individuelle et collective à satisfaire ses propres besoins de façon responsable (= sans nuire à la satisfaction des besoins de l'autre). Caron (1994) rappelle l'importance d'un bon climat de classe afin de favoriser les apprentissages des élèves et le travail de l'enseignant. La bonne qualité du climat scolaire jouerait un rôle important sur la possibilité de promouvoir l'égalité des chances en atténuant l'impact négatif du contexte socio-économique dans la réussite scolaire (Benbenishty et Astor, 2005; Berkowitz *et al.*, 2015).

Les apports des neurosciences renforcent par ailleurs les hypothèses et observations des pédagogues du terrain. En particulier, les travaux de Damasio (1995) ont permis de valider le rôle joué par les émotions dans la réflexion, les apprentissages, la prise de décision, le sens moral, la gestion des relations. Pour sa part, Hattie (2009) rappelle que l'activité neuronale (et par conséquent l'apprentissage) augmente en présence d'émotions positives et est, à l'inverse, ralentie en présence d'émotions négatives ou de stress élevé. Les chercheurs en neurosciences affectives et sociales (NAS) confirment que le cerveau de l'enfant/adolescent a besoin de relations empathiques et soutenantes pour se développer de façon harmonieuse, alors que des relations dévalorisantes et humiliantes seront une entrave (Gueguen, 2018). Les travaux de Castillo (2013) montrent que travailler sur les compétences émotionnelles et sociales est efficace et que développer l'empathie permet de diminuer les comportements agressifs. Gueguen (2018) précise qu'un élève qui acquiert de meilleures compétences socioémotionnelles augmente son empathie, a de meilleures relations sociales, améliore son développement global ainsi que ses performances scolaires. Debardeux *et al.* (2012) nous rendent aussi attentifs au fait que «la recherche criminologique suggère une vérité pédagogique : dans la gestion de classe, ce qui est le plus efficace pour diminuer les tensions reste l'encouragement, la coopération et la clarté des règles» (p. 12). Enfin, le développement des compétences psychosociales semblerait être la meilleure protection contre le harcèlement (Gueguen, 2018).

Nous pouvons donc constater que les expériences relationnelles modifient en profondeur le cerveau de l'individu et ont une influence sur son état psychologique.

Deux gains supplémentaires: l'évolution des groupes et leur état d'organisation

La constitution d'un groupe est un processus évolutif au cours duquel différentes étapes «doivent» être franchies : la formation (se connaître, recherche de similitudes); la confrontation (apparition des différences, confrontation aux autres); l'établissement de normes (clarification des objectifs, acceptation des normes et des rôles); la production (volonté de réussir et production élevée); la conclusion (réflexion au sujet de ce qui a été appris, liens avec les interactions futures et prise de congé). Selon ce modèle (Tuckman et Jensen, 1977),

formation et conclusion se situent au début et à la fin, mais les autres étapes ne suivent pas toujours une progression linéaire. Les groupes ont parfois besoin de passer plusieurs fois par des périodes de confrontation, d'établissement de normes et de production (évolution cyclique). Cette perspective donne à penser qu'on ne devrait pas défaire les groupes dès que les conflits surgissent. Il s'agit dès lors de les aider à franchir les premières étapes et à acquérir des habiletés à interagir. Les programmes visant le développement des CPS fonctionnent comme un levier dans cette évolution, car ils permettent au groupe d'avoir les compétences nécessaires pour franchir les différentes étapes et renforcent chez les individus les habiletés utiles pour interagir et s'autoréguler.

Intervenir au niveau des CPS favorisera également le passage d'un état d'agrégat (groupe peu organisé, caractérisé par l'anonymat, l'absence de règles, de frontières et d'organisation interne et par des interactions faibles ou même absentes entre les individus) à celui de système (ensemble composé d'individus en interaction, fonctionnant selon des règles, délimité par des frontières et une organisation interne, par des interactions répétées et suffisamment stables).

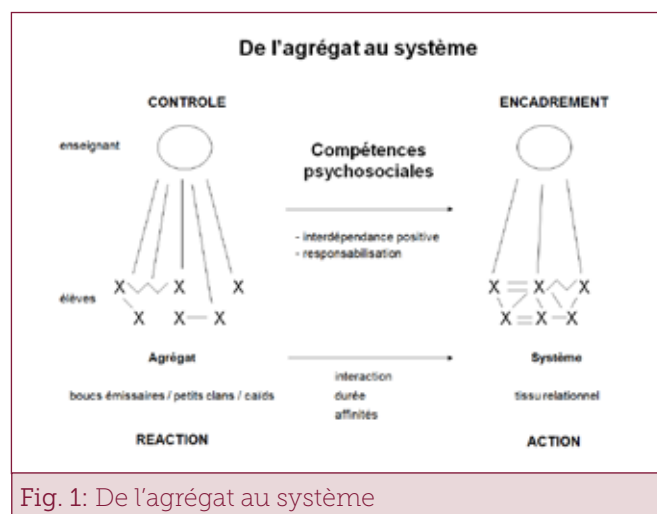


Fig. 1: De l'agrégat au système

La mise en place de programmes visant les CPS permettra au groupe de développer un tissu relationnel et une organisation en système, ainsi que le développement d'une interdépendance positive (la réussite des uns sera un facteur facilitant la réussite des autres); la responsabilisation individuelle (chacun est responsable de son propre résultat et du fonctionnement du groupe) et un sentiment de compétence. Le système encadrant (ici l'enseignant) pourra alors assumer sa fonction d'encadrement, sortir du contrôle et être dans l'action plutôt que dans la réaction. Ce processus demande à ce que les individus puissent avoir des occasions d'interagir dans la durée et de pouvoir développer des affinités.

Conclusions

Dans cet article, nous avons voulu montrer l'intérêt, pour le milieu scolaire, de s'intéresser aux compétences psychosociales. Afin que le développement des

CPS ait un impact durable, il est nécessaire qu'il soit englobé dans une vision plus large: actions à long terme des programmes; renforcement et accompagnement des équipes éducatives; intégration dans le curriculum de formation (tant des adultes que des élèves); lien avec la communauté (contextualisation écologique des actions mises en place). Étant donné que les effets de tels programmes se feront sentir à moyen-long termes, il est indispensable d'encourager la constance, la régularité ainsi que la mise en place dans la durée de ces programmes.

¹La santé est un état de bien-être complet physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité (OMS).

Liens utiles et bibliographie

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

Compétences psychosociales. Catalogue des outils de prévention. IREPS.

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

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

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

Le cartable des compétences psychosociales (IREPS): www.cartablecps.org

Mieux vivre ensemble à l'école: www.climatscolaire.ch

Réseau d'écoles21: Réseau suisse d'écoles en santé et durables: www.reseau-ecoles21.ch/

Benbenishty, R., Astor, R. A. (2005). *School violence in context. Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.

Bélaïr, F. (2007). *Ma classe qualité. Des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la Théorie du Choix*. Montréal: La Chenelière.

Bélaïr, F. (2009). *Ma classe qualité au secondaire. Des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la Théorie du Choix*. Montréal: La Chenelière.

Berkowitz, R., Glickman, H., Benbenishty, R. Ben-Artzi, E., Raz, T., Lipshtadt, N., Astor, R.A. (2015). «Les relations entre milieu social, climat scolaire et réussite scolaire en Israël». *Education & Formations*, 88-89, 123-144. http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/60/8/depp-2015-EF-88-89-relations-entre-milieu-social-climat-scolaire-et-reussite-scolaire-israel_510608.pdf

Caron, J. (1994). *Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative*, Tome I et II. Montréal: La Chenelière.

Castillo, R., Salguero, P. Fernández-Berrocal, N. Balluerka (2013). «Effects of emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescent», *Journal of Adolescence*, vol. 36, 5, 883-892.

Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob.

Debardieux, E., Anton, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. Vrand, R. (2012). «Le «climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration». *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École*, 1-25. www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf

Gottfredson, G.D., Gottfredson, D. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum Press.

Gottfredson, G.D., Gottfredson, D. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: university Press.

Gueguen, Ch. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Mayenne: les arènes Robert Laffont.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Londres: Routledge.

Luis, E., Lamboy, B. (2015). «Les compétences psychosociales: définition et état des connaissances». *La Santé en éducation*, 431, 12-16.

Meram, D., Fontaine, D., Eyraud, G., Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*. Lyon: Chronique Sociale.

Tuckman, B., Jensen, M. A. (1977). «Stages of Small Group Development Revisited», *Group and organization Studies*, 2, 419-427.

World Health Organization (WHO) (1997). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO.