



Formation financée par l'Agence Régionale de Santé Île-de-France – ARS-IdF,
déployée par le Comité d'éducation pour la Santé – CODES 93

FORMATION 2026

« Concevoir et animer des actions collectives de renforcement des compétences psychosociales auprès des jeunes, en Ile-de-France »

Sur la base du nouveau référentiel de Santé publique France

ANNEE 2026

POINT D'ATTENTION :

- Cette formation a été mise à jour par le CODES93 afin de former les professionnels à partir du nouveau référentiel de Santé publique France Tome 1 et 2 : « Les compétences psychosociales, un référentiel opérationnel pour accompagner les professionnels, un outil clé pour mieux comprendre, développer et les renforcer dès le plus jeune âge ».
- Tous les professionnels qui souhaitent mettre en œuvre des actions collectives de renforcement des compétences psychosociales auprès de jeunes, en Ile-de-France, peuvent y participer – y compris ceux ayant déjà participé aux précédentes sessions de formation « CPS », celle-ci ayant été entièrement mise à jour.

OBJECTIF DE FORMATION

Permettre aux professionnels de concevoir et d'animer des actions collectives de renforcement des compétences psychosociales auprès des jeunes, en Ile-de-France.

OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET ELEMENTS DE CONTENU

La formation vise l'acquisition de capacités chez les professionnels investis.

A l'issue de cette formation, les professionnels formés seront en capacité de/d' :

- Expliquer le concept de compétences psychosociales
- Expliquer la structuration des apprentissages « CPS », dans une logique de construction de parcours :

- En deux phases d'apprentissage

Phase 1 : « Développement des capacités de compréhension et d'acceptation »

Phase 2 : « Développement des capacités de régulation et d'accomplissement »

- En six étapes d'apprentissage

Etape 1 – « relation a soi »

Etapes 2 et 3 – « je me réalise par des actions engagées »

Etape 4 – « relation à ses émotions »

Etapes 5 et 6 – « relation à l'autre »

- Expliquer les 55 savoirs et savoir-faire « CPS » à acquérir
- Mettre en lien les capacités « CPS » à acquérir avec des outils pédagogiques
- Expliquer les « critères de qualité des interventions CPS »



A QUI S'ADRESSE CETTE FORMATION ? (Merci de vérifier que vous répondez aux prérequis)

PROFESSIONNELS - STRUCTURES - PRE-REQUIS :

- **STRUCTURES ET PROFESSIONNELS :** cette formation est à destination de toutes les structures, tous les professionnels qui travaillent auprès de jeunes, en Ile-de-France
- Afin de participer à cette formation, LES **PRE-REQUIS** – il est obligatoire :
 - Être un professionnel qui travaille auprès de jeunes, en Ile-de-France
 - Souhaiter concevoir et animer des actions collectives de renforcement des compétences psychosociales auprès de jeunes
 - S'investir à la totalité de l'action de formation (2 jours)
 - Prérequis technique pour le distanciel : ordinateur, connexion internet, caméra, micro, enceintes

MODALITES :

- Formation inter (qui regroupe des professionnels issus de structures différentes)
- **Formation en distanciel via « Zoom »**

Les codes de connexion pour accéder à la session de formation vous seront communiqués, par mail, quelques jours avant la date du premier jour de formation.

Un livret d'accueil du stagiaire comporte une aide à la connexion via « Zoom ». Il est disponible sur le site du Codes93 et sur l'espace réservé aux professionnels inscrits à la session de formation.

METHODES PEDAGOGIQUES MOBILISEES :

- Alternance de séquences expositives en plénière et de séquences de découverte, réflexion, échanges, co-construction en sous-groupes
- Supports : diaporama, outils d'animation sont travaillés tout au long de la formation et sont remis aux participants en format numérique.

Un « dossier du participant » sera communiqué par mail en amont de la formation. Il contiendra les supports de travail. Ce dossier devra être imprimé et/ou conservé sur chaque ordinateur afin de travailler facilement dessus pendant la formation en distanciel. Le dossier du participant sera accessible via un lien vers un espace réservé aux professionnels inscrits sur le site du CODES93. Il sera accessible aux professionnels inscrits en amont de la session de formation.

RESPONSABLE PEDAGOGIQUE – CODES 93 :

Mme Vanessa DEWALLERS, responsable pédagogique - formatrice certifiée, 19 années d'expérience professionnelle, spécialisée en promotion de la santé-éducation pour la santé-prévention, méthodologie de projets, démarche qualité, ingénieries de formation/pédagogique/d'évaluation, animation, coordination de programmes

INTERVENANTS – CODES 93 :

- Mr Sylvain GOSLIN, psychologue social de la santé - prévention et réduction des risques, chargé de projets au CODES93, 4 années d'expérience professionnelle, conception et animation de programmes d'éducation pour la santé et de prévention auprès de professionnels et des populations
- Mme Mireille HARB, kinésithérapeute spécialisée en santé publique, promotion de la santé, santé mentale, chargée de projets au CODES93, 3 années d'expérience professionnelle, conception et animation de programmes d'éducation pour la santé et de prévention auprès de professionnels et des populations

REFERENT ADMINISTRATIF ET FINANCIER – CODES 93 :

M. Laurent BAUER, Directeur, expérience de 27 années en tant que directeur d'association, pilotage de projets, demande de financement, dans le secteur de la promotion de la santé - éducation pour la santé - prévention ; également spécialiste en formation initiale et continue dans le domaine sanitaire, social et éducatif

FINANCEMENT :

- Cette action de formation est financée par l'Agence Régionale de Santé Ile-de-France
- Elle est gratuite pour les professionnels qui s'y investissent

MODALITES DE SUIVI ET D'EVALUATION :

- **En amont, lors de l'inscription** : validation des prérequis, auto-positionnement, recueil des besoins - attentes, diagnostic des situations de handicap et des besoins spécifiques, auprès de chaque professionnel inscrit, en ligne via un questionnaire « google form ».
- **Tout au long de la formation** : auto-évaluation formative à l'issue de chaque séquence, via le « dossier du stagiaire »
- **A l'issue de la formation**, auto-évaluation sommative, à l'écrit, individuelle et nominative : auto-évaluation de la satisfaction et du degré d'acquisition des capacités visées, en ligne via un questionnaire « google form ».
- **Emargement** par demi-journée de formation
- **Attestation de participation** remise à l'issue de la formation

VOUS SOUHAITEZ DES RENSEIGNEMENTS :

- Merci de contacter : Mme Vanessa DEWALLERS, responsable pédagogique - formatrice Codes93, par e-mail : vanessa.dewallers2@codes93.org
- Vous pouvez également consulter le site web du Codes93 : www.codes93.org

ACCESSIBILITE : le Codes93, organisme de formation engagé dans une démarche qualité, met en œuvre les moyens pour favoriser l'accessibilité aux formations pour les personnes en situation de handicap et/ou nécessitant des aides, des aménagements :

- En amont de la formation, lors de l'inscription, le Codes93 permet l'identification des situations de handicap et des besoins spécifiques. En fonction des besoins diagnostiqués, le Codes93 réalise, en co-construction avec la personne et les partenaires, des recherches de solutions.
- Le Codes93 est vigilant à l'accessibilité des locaux (pour les sessions en présentiel) ainsi que l'accessibilité pédagogique.

Inscrit dans un travail en réseau, si le Codes93 ne parvient pas à adapter l'offre de formation à la situation, alors la personne sera accompagnée vers des partenaires afin que des solutions soient élaborées.

COMPLEMENT D'INFORMATION :

- Vous pouvez consulter, en amont de la session, le « **livret d'accueil** » qui comporte notamment
 - le règlement intérieur de l'organisme de formation
 - des indications pour aider à l'utilisation de « Zoom » dans le cadre de cette formation en distanciel

Il est accessible sur le site du Codes93 :

<https://codes93.org/formation-documents/>

<https://codes93.org/prochaines-formations/>

Il sera également accessible sur l'espace réservé aux professionnels inscrits. Vous recevrez le lien vers cet espace en amont de la session de formation.

- **Si vous rencontrez des problèmes techniques, vous pouvez contacter le numéro suivant : 07.85.97.72.49.**
- **Pour permettre le déroulement du distanciel dans les meilleures conditions, nous vous remercions de :**
 - Tester ordinateur + connexion internet + micro + caméra + haut-parleur avant le début de la session de formation
 - Prévoir un écran par personne formée (et non pas un groupe de personnes pour un seul et unique écran)
 - Vous connecter au moins 10 minutes avant le début de la session, soit à 9h20

PARTIE 1

*Structuration selon le référentiel de
Santé Publique France*

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

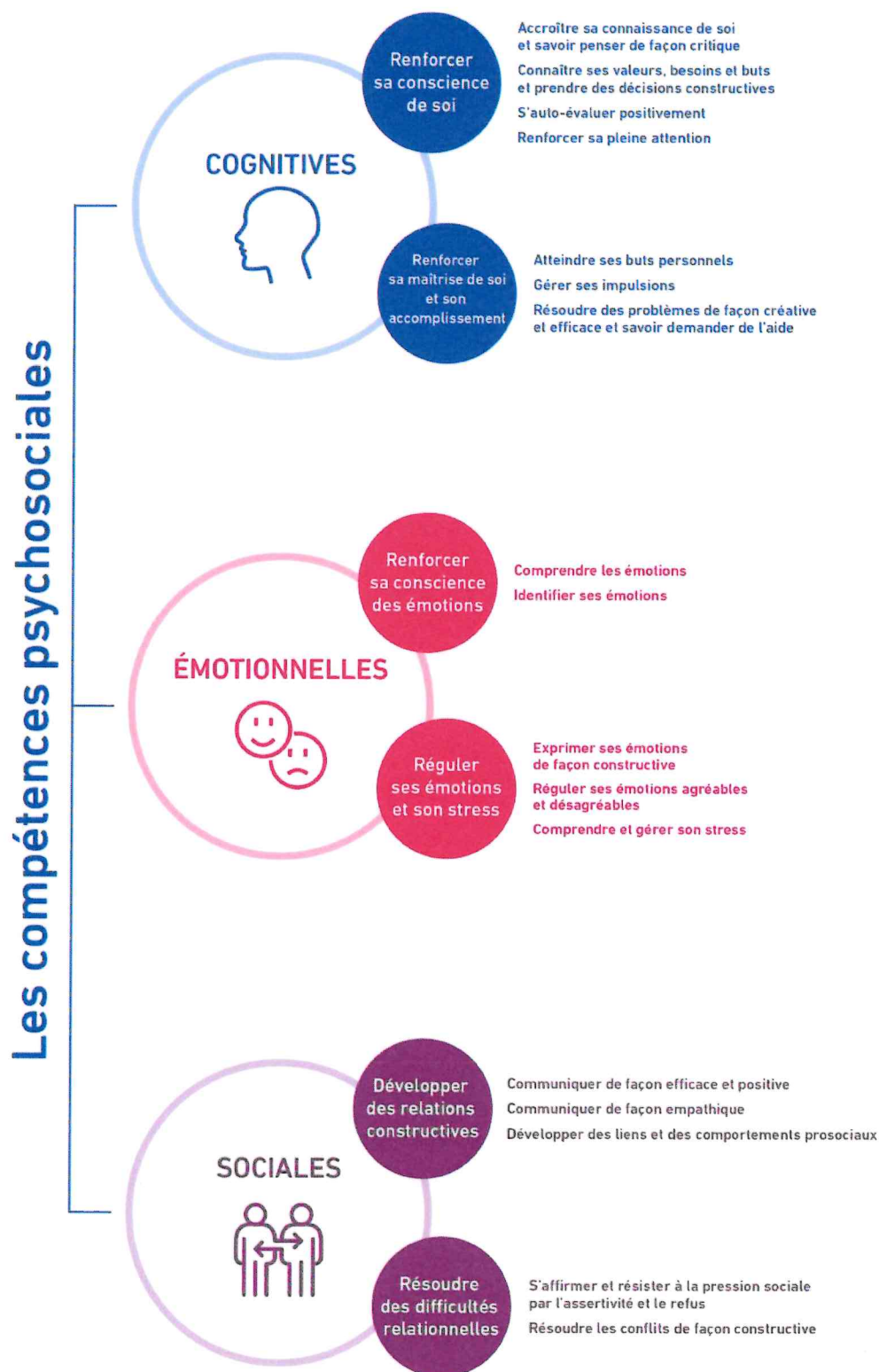
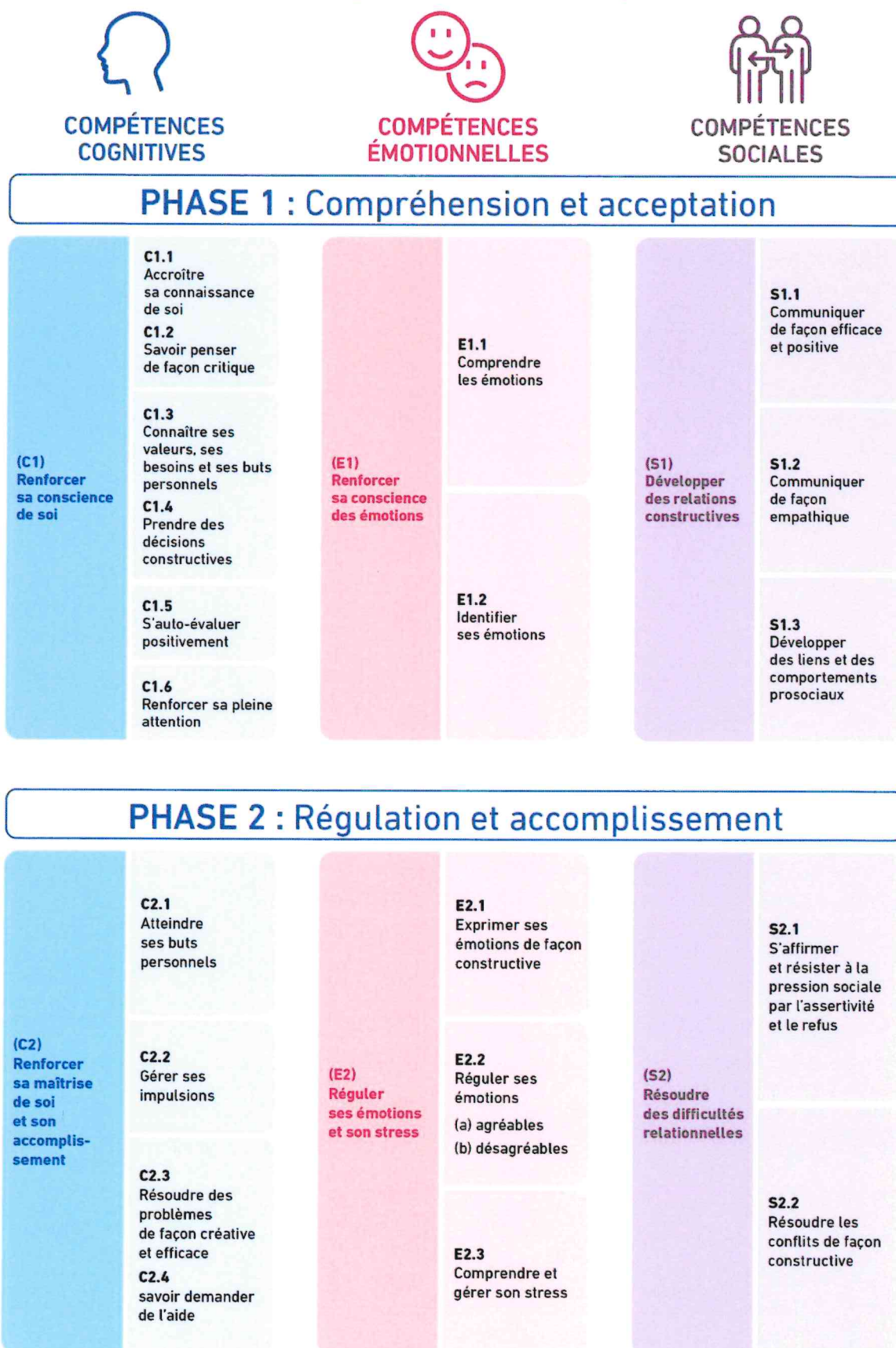
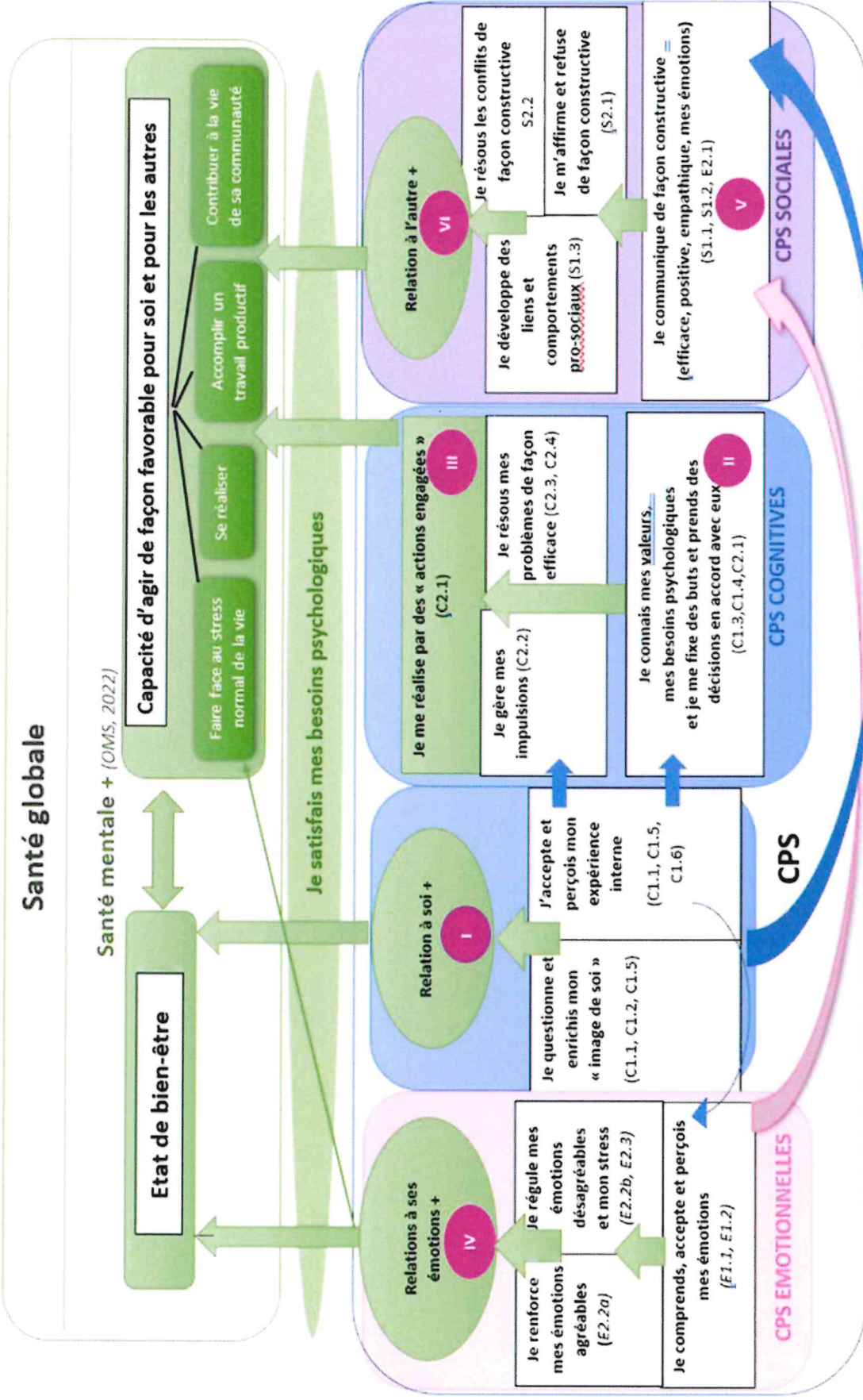


Tableau 1. Classification opérationnelle des CPS, structurée autour de deux phases de développement (1. Compréhension et acceptation 2. Régulation et accomplissement)





6 phases de renforcement

CPS du Tome 2
présentées selon
la modélisation
CPS simplifiée

Source :

SANTÉ PUBLIQUE
FRANCE

Séminaires du 16
décembre 2025 et
du 3 et 4 février
2026

Grille d'autoévaluation de ses propres CPS



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	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
		C1.2 Penser de façon critique	
		C1.3 Connaître ses valeurs, ses besoins et ses buts personnels et	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
		C1.4 Prendre des décisions constructives	
		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
	C2. Renforcer sa maîtrise de soi et son accomplissement	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
		C2.1 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	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)
		C2.4 Savoir demander de l'aide	

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 stressseurs par des stratégies efficaces, centrées sur le problème

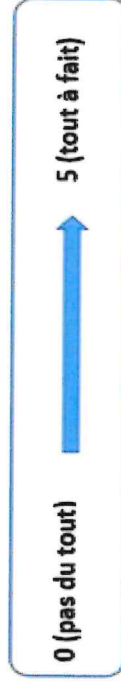
Catégories	CPS générales	CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire
CPS sociales	S1 Développer des relations constructives	S1.1 Communiquer de façon efficace et positive	1. Éviter les attitudes et comportements verbaux qui déteriorient le message et la relation 2. Savoir développer des attitudes et comportements verbaux soutenant (=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)

CPS COGNITIVES – C1. Renforcer sa conscience de soi

0 (pas du tout)  5 (tout à fait)

CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire associés	Je connais	Je fais
C1.1 Accroître sa connaissance de soi et 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		

CPS COGNITIVES – C2. Renforcer sa maîtrise de soi et son accomplissement



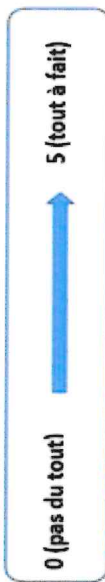
CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire associés	Je connais	Je fais
C2.1 Atteindre ses buts personnels	- Formuler ses buts concordants de façon précise - Mettre en œuvre ses buts concordants de façon efficace		
C2.2 Gérer ses impulsions	- Connaître la capacité d'autocontrôle - Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant l'état du Soi interne - Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant la qualité de l'environnement immédiat - 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	- Observer et analyser une situation problématique - Utiliser la technique de résolution de problèmes pour résoudre les problèmes quotidiens de façon autonome (stratégie 1) - Savoir demander de l'aide pour résoudre des problèmes qui ne peuvent pas être résolus seul (stratégie 2) - Savoir demander de l'aide aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger (stratégie 3)		

CPS EMOTIONNELLES – E1. Renforcer sa conscience des émotions

0 (pas du tout)  5 (tout à fait)

CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire associés	Je connais	Je fais
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)		

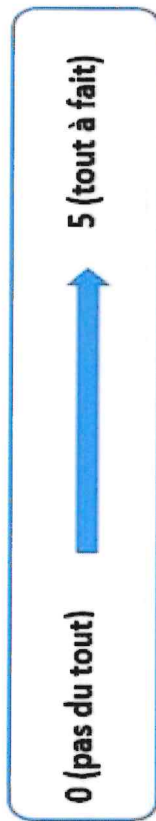
CPS EMOTIONNELLES – E2. Réguler ses émotions et son stress



CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire associés	Je connais	Je fais
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) 4. Connaître la régulation des émotions désagréables		
E2.2(b) Réguler ses 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 stressseurs par des stratégies efficaces, centrées sur le problème		

77

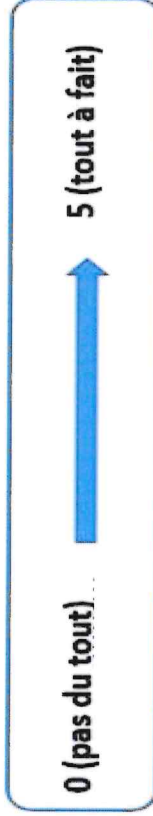
CPS SOCIALES – S1. Développer des relations constructives



CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire associés	Je connais	Je fais
S1.1 Communiquer de façon efficace et positive	1. Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation		
	2. Utiliser davantage d'attitudes et comportements verbaux soutenant (=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)		

18

CPS SOCIALES – S2. Résoudre des difficultés relationnelles



CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire associés	Je connais	Je fais
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)		

Grille d'autoévaluation de la qualité de l'intervention CPS



Critères de qualité des interventions

Critères généraux	Critères opérationnels	Modalités pratiques
1. <u>Pratiques CPS de qualité</u> (structurées, fondées, intensives et de différentes natures)	1.1 Les professionnels-intervenants CPS <u>maîtrisent les CPS</u> et les mettent en œuvre	Les professionnels-intervenants CPS ont de bonnes connaissances (scientifiques et expérimentelles) sur les CPS Les professionnels-intervenants CPS ont travaillé et renforcé leurs propres CPS Un ensemble d'activités CPS organisées et coordonnées est mis en œuvre L' ensemble des principales CPS (cognitives, émotionnelles et sociales) sont travaillées Les CPS travaillées sont clairement explicitées 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 dans 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 expérimentelles
	1.2 Des <u>activités CPS structurées et séquencées</u> sont mises en œuvre	Des activités CPS ritualisées sont mises en œuvre Les activités éducatives ordinaires favorisent le développement des CPS Les professionnels-intervenants CPS utilisent une pédagogie active Les professionnels-intervenants CPS utilisent une pédagogie positive Les professionnels-intervenants CPS utilisent une pédagogie expérimentelle La formation permet aux intervenants CPS d'avoir une bonne connaissance des CPS (scientifiques et expérimentelles) La formation permet aux intervenants CPS de renforcer leurs propres CPS
	1.3 Des <u>pratiques CPS informelles</u> sont mises en œuvre	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 expérimentelles (guide d'intervention et livret participant) La formation permet aux intervenants CPS de réaliser des pratiques CPS informelles La formation permet d' utiliser une pédagogie active, positive, expérimentelle 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...) Une « équipe projet CPS » assure la gestion et la mise en œuvre du projet CPS
	1.4 Les <u>pratiques CPS s'appuient sur une pédagogie active, positive et expérimentelle</u>	La mise en œuvre du projet CPS est présentée dans un manual 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 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
2. <u>Implantation</u> d'intervention CPS de qualité	2.1 Une <u>formation de qualité</u> est proposée aux professionnels-intervenants CPS	Les modalités d'évaluation (adultes, jeunes, enfants) sont en consonance avec les CPS La sécurité psychologique (satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux) est assurée La sécurité physique des personnes est assurée 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
	2.2 Un <u>accompagnement</u> est proposé aux professionnels-intervenants CPS	
3. <u>Environnement éducatif</u> favorable au développement des CPS	2.3 Le projet CPS est <u>porté collectivement</u>	
	3.1 L' <u>environnement social</u> est favorable aux CPS	
	3.2 L' <u>environnement physique</u> est favorable aux CPS	

Grille d'autoévaluation des critères de la qualité de l'intervention CPS

Critères généraux	Critères opérationnels	Modalités pratiques	Mise en œuvre	
			Niveau : 0 - absent 1 - partiellement 2 - totalement	Actions réalisées
1. <u>Pratiques CPS de qualité</u> (structurées, fondées, intensives et de différentes natures)	1.1 Les professionnels-intervenants CPS <u>maîtrisent les CPS</u> et les mettent en œuvre	Les professionnels-intervenants CPS ont de bonnes connaissances (scientifiques et expérimentelles) sur les CPS		
		Les professionnels-intervenants CPS ont travaillé et renforcé leurs propres CPS		
		Un ensemble d' activités CPS organisées et coordonnées est mis en œuvre		
	1.2 Des <u>activités CPS structurées et séquencées</u> sont mises en œuvre	L' ensemble des principales CPS (cognitives, émotionnelles et sociales) sont travaillées		
		Les CPS travaillées sont clairement explicitées et présentées en adéquation avec les connaissances scientifiques actuelles		

22

Critères généraux	Critères opérationnels	Modalités pratiques	Mise en œuvre	
			Niveau : 0 - absent 1 - partiellement 2 - totalement	Actions réalisées
		Les activités CPS sont intensives et s'inscrivent dans la durée (ateliers d'environ une heure, plusieurs heures par an, pluriannuels, commençant dans 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		
		Des activités CPS ritualisées sont mises en œuvre		
	1.3 Des pratiques CPS informelles sont mises en œuvre	Les activités éducatives ordinaires favorisent le développement des CPS		
		Les professionnels-intervenants CPS utilisent une pédagogie active		
	1.4 Les pratiques CPS s'appuient sur une pédagogie active, positive et expérientielle	Les professionnels-intervenants CPS utilisent une pédagogie positive		
		Les professionnels-intervenants CPS utilisent une pédagogie expérientielle		

Critères généraux	Critères opérationnels	Modalités pratiques	Mise en œuvre	
			Niveau : 0 - absent 1 - partiellement 2 - totalement	Actions réalisées
2. Implantation d'intervention CPS de qualité	2.1 Une formation de qualité est proposée aux professionnels-intervenants 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 d' utiliser une pédagogie active, positive, expérientielle		

26

Critères généraux	Critères opérationnels	Modalités pratiques	Mise en œuvre	
			Niveau : 0 - absent 1 - partiellement 2 - totalement	Actions réalisées
	2.2 <u>Un accompagnement est proposé aux professionnels-intervenants CPS</u>	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...)		
		Une « équipe projet CPS » assure la gestion et la mise en œuvre du projet CPS		
	2.3 <u>Le projet CPS est porté collectivement</u>	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		

25

Critères généraux	Critères opérationnels	Modalités pratiques	Mise en œuvre	
			Niveau : 0 - absent 1 - partiellement 2 - totalement	Actions réalisées
3. <u>Environnement éducatif</u> favorable au développement des CPS	3.1 <u>L'environnement social</u> est favorable aux CPS	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		
		La sécurité physique des personnes est assurée		
		La sécurité physique des personnes est assurée		
	3.2 <u>L'environnement physique</u> est favorable aux CPS	Les aménagements des espaces favorisent le développement des CPS		
		Les aménagements du temps favorisent le développement des CPS		

28

PARTIE 2

*Quelques supports de travail utilisés
pendant la formation*

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. (...)

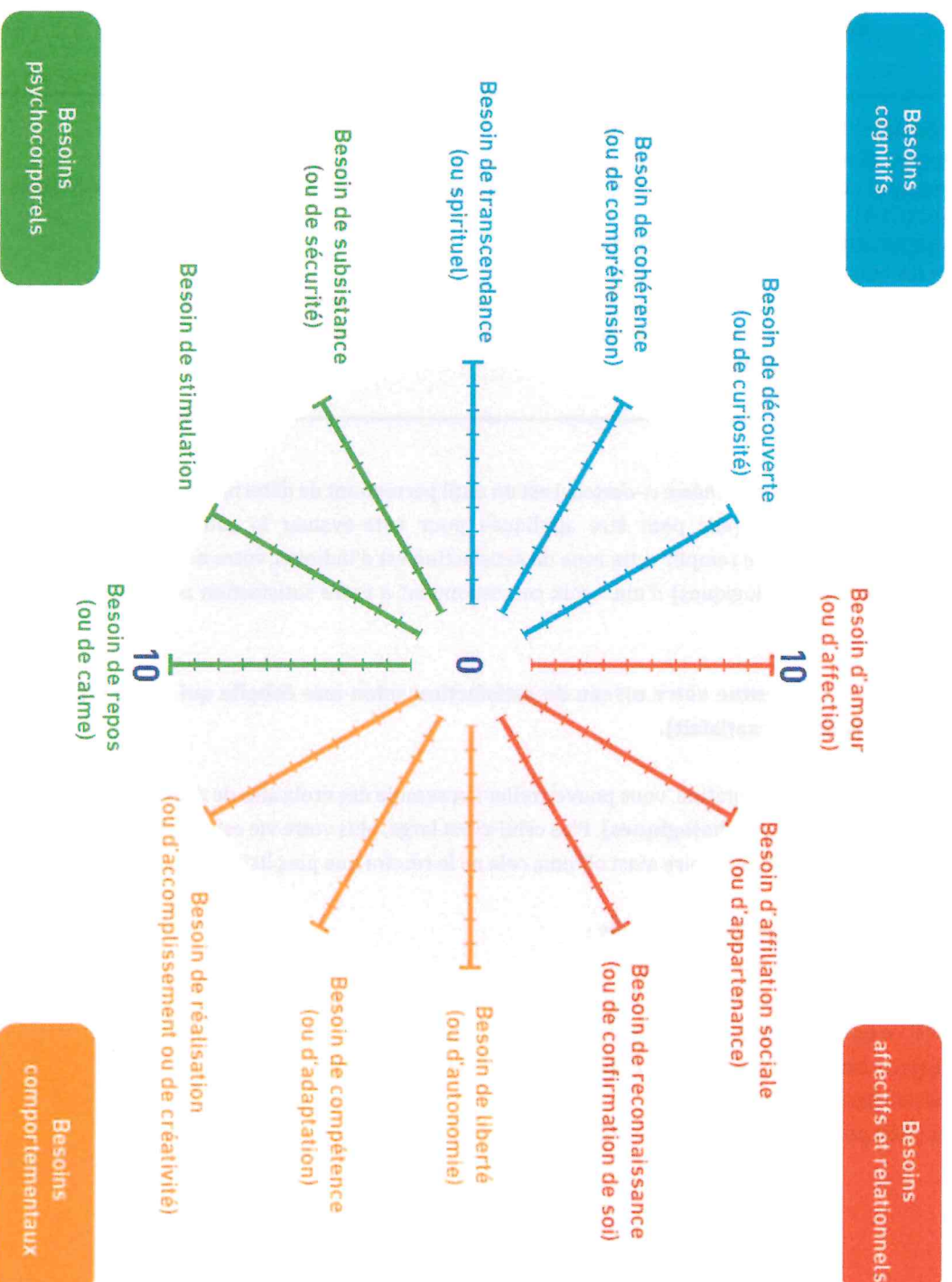
D'une croix, indiquez où se situe votre niveau de satisfaction selon une échelle qui va de 0 (pas du tout satisfait) à 10 (extrêmement satisfait).

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



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).

Une activité pour apprendre à résoudre des problèmes de façon créative et efficace - 3

Une méthode pour résoudre ses problèmes

Niveaux : cycles 2 et 3

Discipline support : mathématiques – Résolution de problèmes

Objectif spécifique : élaborer une démarche pour résoudre un problème

Des liens peuvent être faits avec les CPS « s'autoévaluer positivement » et « réguler son stress ».

Durée : 30 min par séance

Modalités : activité en classe entière et en petit groupe

Prérequis : selon la situation problème proposée (choix de l'enseignant)

Matériel : papier affiche et des petits papiers

Proposition de déroulé de l'activité

1 – Phase de mise en projet

À l'occasion d'une séance de mathématiques lors de laquelle les élèves doivent résoudre un problème, leur demander ce que représente pour eux « la résolution de problèmes » : qu'est-ce qu'un problème ? Qu'est-ce qu'ils ressentent quand ils doivent résoudre un problème ? Est-ce qu'on ne résout des problèmes qu'en mathématiques ?

Laisser les élèves s'exprimer, notamment sur le stress que cela peut représenter si cela émerge, et aboutir à la conclusion que la vie quotidienne est pleine de problèmes à résoudre, de défis à relever, de difficultés auxquelles se confronter (lister quelques exemples : monter à l'étage quand on a des béquilles ou un fauteuil roulant, traverser une rue avec beaucoup de circulation, arriver devant chez soi et réaliser qu'on a oublié ses clés...)

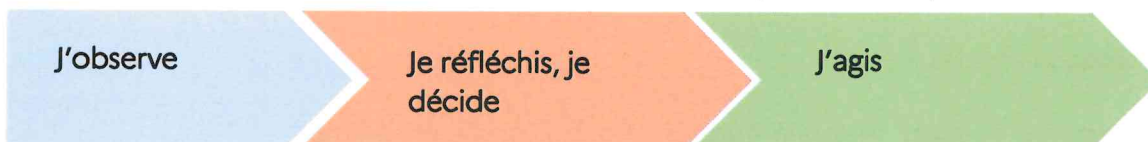
Expliquer que la séance a pour objectif d'apprendre à s'organiser pour être efficace quand on doit résoudre un problème.

2 – Définition des étapes pour résoudre un problème

Demander aux élèves quelles sont, d'après eux, les étapes à suivre quand on a des problèmes. Quelles sont les choses à faire et les questions à se poser ? Cette

démarche peut servir pour tous les problèmes, que ce soient des problèmes mathématiques ou des problèmes de la vie quotidienne.

Noter dans un premier temps les propositions au tableau puis les classer ensuite sur une affiche selon les 3 étapes du schéma suivant et compléter éventuellement les éléments manquants. Il est possible de faire un tableau qui propose, pour chaque étape, les questions à se poser et en face, les conseils et/ou les exemples.



- **J'observe** : quel est le problème ? (Qu'est-ce que je cherche ?) Quels sont les besoins ? (De quoi ai-je besoin pour résoudre le problème ?) Quel est mon ressenti (je suis stressé, je suis confiant...) ? Conseils : bien prendre le temps de comprendre le problème (lire, écouter, regarder...) et de voir dans quel état d'esprit on se trouve.
- **Je réfléchis et je décide** : puis-je résoudre le problème seul ? Quels sont les risques ? (Prendre des exemples : en classe, quel est le risque de se tromper en faisant un exercice ? Ce n'est pas grave, au contraire, cela permet d'essayer et petit à petit de réussir. Quel est le risque de traverser la rue sans regarder ? C'est un risque grave pour sa vie). Quelles solutions sont envisageables ? Sont-elles respectueuses pour tous ? Ai-je besoin d'aide ? Quelle « ressource » pourrait m'aider pour résoudre le problème ? (Cette ressource peut être une personne, un outil, un livre...). Conseil : cette étape est importante, il faut évaluer le risque, comment on se sent, si on a besoin d'aide et réfléchir à plusieurs solutions avant de décider.
- **J'agis** : comment mettre en œuvre la solution choisie ? Par quels moyens puis-je demander de l'aide, de façon optimale, à une « personne ressource » ? (Faire le lien avec les séances sur les émotions ou sur la communication efficace).

Demander aux élèves d'écrire sur les petits papiers, pour la séance suivante, des problèmes qu'ils ont ou qu'ils ont eu à résoudre (ex : j'ai une poésie à apprendre mais j'ai oublié mon cahier à la maison / alors que je joue au ballon dans la cour, mon copain envoie le ballon sur la route...).

3 – Mise en activité (lors d'une séance suivante)

Mettre les élèves par groupe de 4 à 6 élèves.

Expliquer : nous allons résoudre ensemble un problème en essayant d'appliquer notre démarche. Rappeler la démarche à l'aide de l'affiche.

Distribuer à chaque groupe une situation problème inventée par un élève après la séance 1. Demander aux élèves de compléter un tableau en commun avec les trois étapes de la démarche.

1. Observation de la situation : quel est le problème ? Quels sont les besoins ? Quel est mon ressenti ?

2. Étape de l'analyse de l'information et prise de décision : puis-je résoudre le problème seul ? Quelles solutions sont envisageables ? Sont-elles respectueuses pour tous ? Ai-je besoin d'aide ?

- Inciter les élèves à bien noter dans le tableau les informations dont ils disposent et à réfléchir ensemble à des solutions, via une ou plusieurs étapes. Les solutions trouvées sont-elles satisfaisantes, sont-elles respectueuses de tous ? Sont-elles possibles ?
- Puis : quelle solution vont-ils choisir ? Pourquoi ?

3. Étape sur l'action : rédiger comment mettre en œuvre ce qui a été décidé.

3- Bilan de l'activité

- Demander aux groupes de présenter leur problème et d'expliquer comment ils l'ont résolu. Les élèves des autres groupes peuvent réagir et poser des questions.
- Demander aux élèves ce qu'ils ont appris lors de ces deux séances (à s'organiser pour résoudre un problème). Leur demander ce qu'ils ont ressenti en réalisant cette activité.
- En questionnant les élèves, faire émerger l'idée de ne pas se décourager devant la difficulté apparente d'une tâche. Établir l'importance de bien analyser la situation de départ, de suivre les étapes de résolution de problèmes pour arriver à une solution satisfaisante et de ne pas hésiter à demander de l'aide en cas de besoin.

Modalités de différenciation

Au cycle 3, on privilégiera la rédaction alors qu'au cycle 2, les activités pourront se faire à l'oral. La prise en note peut se faire en dictée à l'adulte avec une activité réalisée en grand groupe.

Varier la taille et la composition des groupes (homogènes avec présence de l'enseignant sur le groupe d'élèves en difficultés ou hétérogènes).

Les situations problèmes peuvent être proposées par l'enseignant.

L'enseignant pourra aider les groupes en relançant les échanges par des questions.

Ressource à imprimer

Tableau de résolution des problèmes

J'observe	Je réfléchis, je décide	J'agis

Tableau C2.3 : La technique de résolution de problème en 4 étapes

Actions mentales et comportementales (AADA)	Les 4 étapes	Ce que je fais
Attention et observation de l'information présente	1. Je m'arrête et j'observe la situation	J'observe : Quel est le problème ? Qu'est-ce que je ressens ? Quels sont mes besoins ?
Analyse de l'information présente grâce aux apprentissages	2. J'imagine et je réfléchis et ressens	J'imagine et laisse venir toutes les solutions possibles sans me censurer (<i>brainstorming</i>) J'analyse les conséquences de chaque solution (sur moi, autrui, l'environnement) ; je ressens l'effet de chaque solution à l'intérieur de moi.
Décision grâce à l'information présente et aux apprentissages	3. Je choisis	Je choisis la meilleure solution (effets positifs pour moi, les autres et l'environnement) en m'appuyant sur mon analyse et sur mes ressentis internes.
Action verbale et/ou comportementale	4. Je mets en œuvre	Je mets en œuvre la solution choisie et observe si ça fonctionne. J'ajuste en fonction de ce que j'observe.



Quel problème ?

Mobilisation du groupe

15 min

L'intervenant peut introduire l'activité de la manière suivante :

« Il n'y a pas que les problèmes de maths qui nous demandent de trouver des solutions, il y a tous les défis auxquels nous faisons face, à tous les âges de la vie... Quel est le dernier auquel vous avez été confronté ? Comment l'avez-vous résolu ? Connaissez-vous des « stratégies de résolution de problèmes » pour vous faciliter la vie ? »

Je vous propose de nous entraîner avec des problèmes variés... qui ne sont pas forcément directement des problèmes de santé, mais qui mettent en lumière les mêmes stratégies à respecter. Trouver des solutions à nos problèmes nous prend souvent du temps, y compris dans le cadre du maintien de notre santé ».

Consignes et déroulement de l'activité

45 min

Temps 1 :

L'intervenant demande aux participants de se répartir en 3 groupes (groupe 1, 2 et 3). Il distribue les fiches support participant « Situations à problème ». Pendant 15 minutes, les groupes doivent rédiger une ou deux phrases pour répondre, comme ils le peuvent, avec leurs mots, pour chaque situation, à la seule question « comment régler ce problème ? ».

Temps 2 :

L'intervenant demande à chaque groupe d'énoncer sa solution. Il prend des notes au tableau et demande aux autres participants ce qu'ils en pensent, à l'oral.

Temps 3 :

L'intervenant écrit au tableau les 5 points de la stratégie PROPS. L'intervenant peut s'aider des 2 fiches ressources intervenant disponibles.

Il réexamine chaque situation avec le groupe, à l'oral, en adoptant les étapes de la stratégie « PROPS ».

L'intervenant insistera beaucoup sur la définition du problème qui est souvent la phase la plus délicate, déterminante pour la recherche de solutions. Il insistera également que le fait que la meilleure solution est en général « gagnant/gagnant », avec des conséquences positives pour tous les protagonistes.

Il expliquera l'utilité de la phase de relaxation : le « stress » étant mauvais conseiller, se relaxer avant de chercher une solution à un problème apporte davantage de « clarté d'esprit » pour y parvenir.

Transfert des acquis

30 min

L'intervenant propose aux participants de penser à un problème (modéré) qu'ils ont rencontré récemment, et de lui appliquer la grille PROPS (sans étape « pause »). Il est conseillé que ce problème soit en lien avec la santé / maladie.

Il passe entre les participants pour accompagner la rédaction de la fiche PROPS (sur une feuille blanche).

L'intervenant propose aux participants d'avoir bien en tête le problème auquel ils viennent de trouver une solution ; il leur demande de se mettre dans la position de détente qu'ils préfèrent.

Il pratique l'étape de « pause » (relaxation et/ou visualisation, cf. fiches ressources intervenant).

Il conclut par la recommandation d'utiliser la « pause » aussi souvent que possible.

Conclusion

5 min

L'intervenant conclut l'activité en rappelant les messages-clés, les idées fortes.

Il valorise et remercie les participants pour leur implication, leur créativité ou autre qualité démontrée au cours de l'activité. Il les encourage dans la réalisation de leurs objectifs personnels.

Pour finir, l'intervenant rappelle les prochaines étapes/échéances du programme d'éducation thérapeutique.



PROPS

Stratégie de résolution de problèmes

L'acronyme PROPS est un moyen mnémotechnique pour favoriser la mémorisation des étapes. Il comprend les temps classiques de la stratégie de résolution de problèmes : définition, options, stratégie. Il y ajoute un plus, la phase initiale de « pause » avec un conditionnement positif vers la réussite, qui peut être majoré par un temps de relaxation par la respiration¹, et/ou de visualisation positive² en situation de réussite.

PAUSE :

respirer profondément, se voir en situation de réussite, se dire qu'on est compétent

RÉFLEXION :

quel est le problème, quelle est la décision à prendre ?

OPTIONS :

envisager toutes les options possibles et leurs bénéfices/risques

PRIORITÉS :

classer les options, choisir la meilleure (positive pour tous, « gagnant-gagnant », axée sur ce qui est le plus important pour soi)

STRATÉGIE :

mise en place, plan d'action, réévaluation

¹ et ² Relaxation par la respiration et visualisation positive sont des temps préalables qui soutiennent la réalisation de l'action et sa réussite. Elles participent à la régulation des émotions, en particulier du stress qui altère parfois les capacités de réflexion d'un individu devant un problème.

Visualisation positive : avant que le sujet ouvre les yeux, on peut faire la suggestion (hypnotique) suivante :

« Maintenant que vous êtes parfaitement détendu, vous allez vous imaginer dans le futur, peut-être dans deux jours, dans une semaine ou dans un mois... Vous vous voyez sourire, vous êtes visiblement satisfait du problème que vous venez de résoudre... Vous avancez, vous parlez peut-être à un proche de ce que vous venez de réaliser, ou vous lui téléphonez, vous pensez à ce que vous pourriez dire à un proche... Vous souriez encore et vous inspirez profondément pour aspirer la satisfaction qui vous envahit... Vous pouvez vous étirer comme un chat... Vous êtes content de vous... Vous prenez encore quelques inspirations profondes, à votre rythme, oui, comme ça... Vous appréciez la sensation de détente de votre corps... et quand vous êtes prêt vous ouvrez les yeux en souriant. »



Des situations à problème analysées via PROPS

Exemple de réponses aux situations à problème

NB : Ces solutions ne sont pas les seules valides, elles sont là à titre d'exemple pour aider l'animateur si besoin.
Cet exemple est proposé pour la Situation 2 de la fiche support participant

SITUATION	P AUSE	R ÉFLEXION	O PTIONS	P RIORITÉ	S TRATÉGIE
		QUEL EST LE PROBLÈME ?			+ / +
1		Manque de cohérence entre les parents	Echelle de punitions commune Discuter entre eux avant prise de décision Discuter entre eux valeurs éducatives	Harmonie familiale Agir de concert face à l'enfant	Décider entre eux quels comportements négatifs ignorer et quelle attitude commune y apporter
2		Chacun doit utiliser l'ordinateur selon ses besoins	Jeter l'ordinateur Interdire à Hugo (jeu seulement) Obliger Sophie à trouver un ordinateur extérieur Faire des « tickets temps ordinateur » selon les besoins	Equité Sérénité	Demander aux enfants d'évaluer le temps qu'il leur faut Donner des tickets temps ordinateur à chacun Demander aux jeunes de faire leur planning hebdomadaire
3		Apprendre à dire non	Ne plus répondre au téléphone. Donner du travail en « sous-main » à l'autre collaborateur Exposer la situation au patron ; faire un état des lieux de sa charge de travail En parler à un autre collègue	Garder la confiance du patron	En parler au patron, avec des données précises de sa charge de travail, pour étaler dans le temps



Situations à problème

SITUATION 1

Carole et Michel sont exténués. Leur fillette au visage d'ange, Zoé, leur en fait voir de toutes les couleurs ! Et pourtant, elle n'a que 4 ans. Par exemple, elle adore sauter sur les canapés et s'est déjà fait mal en tombant, ou encore elle a déjà cassé plusieurs verres en les laissant tomber de la table. Carole n'arrête pas de hurler et de punir sa fille (pas d'histoire le soir, pas de dessin animé), elle s'est même laissée aller à lui donner une fessée, sans effet. Michel reste beaucoup plus calme, il a même du mal parfois à cacher son fou rire quand la petite les nargue, mais il commence à se faire du souci. Comment faire obéir Zoé ?

Comment régler ce problème ?

SITUATION 2

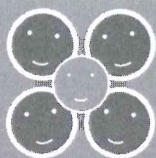
Dans la maison, il n'y a qu'un ordinateur, et deux enfants qui veulent ou ont besoin de l'utiliser. Sophie, 15 ans, en a besoin pour ses cours, dit-elle, quand Hugo, 12 ans, veut jouer à ses jeux préférés. Ils n'arrivent jamais à se mettre d'accord, ça crie et ça hurle, parfois même ils en arrivent aux mains ! Alors ils sont privés d'ordinateur tous les deux.

Comment régler ce problème ?

SITUATION 3

Patrick, le patron de Jacques, lui a confié la semaine dernière une nouvelle mission ; c'est la troisième en quelques semaines. Jacques est nouveau dans la boîte, il n'est là que depuis 3 mois, et il est heureux de cette confiance ; le patron n'a pas fait appel à Stéphane, pourtant plus ancien. Jacques se demande d'ailleurs si son collègue ne fait pas un peu la tête. Et puis, il a peur d'être trop novice pour répondre correctement, ou encore d'être débordé. C'est alors que le téléphone sonne : « Allô, Jacques, c'est Patrick. Vous pouvez monter me voir pour discuter d'un dossier ?... »

Comment régler ce problème ?



Mon carnet d'adresses

CONSIGNES : Identifiez dans votre entourage des personnes qui peuvent être là quand vous en avez besoin pour :

	famille	amis	collègues / voisins / relations	soignants
1. Vous réconforter et vous écouter ?				
Notez leur prénom ou leurs initiales				
Évaluez la « force » ou « l'impact » de leur soutien de 1 : faible à 5 : très fort				
2. S'occuper de vous et vous aider matériellement ?				
Notez leur prénom ou leurs initiales				
Évaluez la « force » ou « l'impact » de leur soutien de 1 : faible à 5 : très fort				
3. Vous donner des conseils, des informations, des suggestions ?				
Notez leur prénom ou leurs initiales				
Évaluez la « force » ou « l'impact » de leur soutien de 1 : faible à 5 : très fort				
4. Vous redonner confiance en vous-même ?				
Notez leur prénom ou leurs initiales				
Évaluez la « force » ou « l'impact » de leur soutien de 1 : faible à 5 : très fort				

Une activité pour apprendre à identifier ses émotions – 4

Mes émotions en action

Niveaux : cycles 2 et 3.

Objectif : apprendre à identifier et exprimer ses émotions dans une situation ou un contexte donné.

Durée : 30 minutes.

Modalités : travail individuel et de groupe.

Prérequis : connaissance des sept émotions de base.

Matériel : tableau avec situations, émoticônes des émotions (optionnel).

Proposition de déroulé de l'activité

1- Phase de mise en projet

- Rappeler ce qui a été vu précédemment sur les émotions, à l'aide d'images ou d'émoticônes si besoin.
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves.

2- Mise en activité

Étape 1 : disposer les élèves en îlots ou petits groupes et leur distribuer le tableau avec différentes situations. Leur demander de lire chaque situation et de réfléchir individuellement à ce qu'ils peuvent ressentir dans cette situation puis de l'écrire dans la deuxième colonne du tableau.

Étape 2 : demander aux élèves de discuter en petits groupes et d'essayer d'identifier les émotions associées aux ressentis exprimés par chacun. Les noter dans la colonne dédiée (la 3^e).

Rappeler qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, ne pas émettre de jugement de valeur si les réponses sont différentes.

Étape 3 : en groupe classe,

- demander si chacun a réussi facilement à identifier la ou les émotions qu'il a ressentie(s) ou aurait pu ressentir dans la situation donnée ;

- reprendre pour chaque situation les ressentis possibles et les émotions associées en donnant (ou rappelant) aux élèves des adjectifs différents pour élargir le vocabulaire et essayer de correspondre au mieux au ressenti de chacun.

Étape 4 : demander si tous les élèves ont rédigé la même réponse et ce qu'ils pensent de ces différences. Puis leur faire rédiger dans la dernière colonne du tableau les émotions différentes exprimées par leurs camarades dans cette situation.

3- Bilan de l'activité

- Demander aux élèves ce que leur a apporté l'activité.
- En questionnant les élèves, leur faire prendre conscience de l'importance de pouvoir mettre des mots sur les sensations et les ressentis associés à une émotion vécue lors d'une situation donnée afin de pouvoir l'identifier pour soi, de pouvoir l'exprimer et, en retour, de comprendre celles des autres. Comprendre aussi que les sensations et ressentis des autres peuvent être différents des siens.

Modalités de différenciation

Prolongement possible de l'étape 4 en représentant les différentes réponses possibles sous des formes diverses en fonction de l'âge des élèves :

- nuage de mots ;
- dessins.

Ressources à imprimer

Tableau à compléter

Qu'as-tu ressenti quand...	Je me suis senti...	Émotion(s) associée(s)	Autres réponses exprimées par mes camarades
Tu as croisé un grand chien sans laisse dans la rue ?			
Tu as oublié de réviser pour un contrôle ?			
Tu as reçu une bonne note pour le devoir que tu as passé du temps à préparer ?			
Quelqu'un a renversé son verre sur toi à la cantine ?			
Ton ami t'a offert un cadeau pour ton anniversaire ?			
On t'a servi du chou-fleur au déjeuner ?			
Tu as perdu ton animal de compagnie ?			
Ton équipe a gagné le tournoi de l'école ?			

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
Fonction	Dimensions associées	Pensées associées	« Je ne vais pas y arriver »
		Comportements associés	Prendre son téléphone portable
	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 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) ;
- de bien comprendre leurs fonctions (une fonction d'information et d'action, afin de satisfaire ses besoins psychologiques).

Un message-je de base comporte donc trois éléments :

1. Le pronom personnel sujet à la 1 ^{re} personne	2. Un verbe d'état	3. Une émotion sous forme de nom
Je	ressens sens ...	de la joie de la colère de la peur de l'anxiété de la tristesse de l'amour...
J'	éprouve ...	

▪ Le message-je de besoin

Le message-je de besoin est constitué d'un message-je de base auquel on rajoute une phrase permettant d'exprimer son besoin :

Message-je de base	Phrase formulant son besoin
Ex. : Je ressens de la tristesse, Ex. : J'éprouve beaucoup d'inquiétude,	j'ai besoin de soutien et de réconfort je voudrais être rassuré

SANTÉ PUBLIQUE FRANCE / Les compétences psychosociales :
un référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS. Tome II / p. 78

▪ Le message-je de colère

Le message-je de colère permet d'exprimer ses émotions de colère et son désaccord de façon appropriée et constructive. Il cherche à faire comprendre à notre interlocuteur ce qui nous pose problème et ce que nous ressentons. Il est constitué de 3 parties : une phrase explicitant de façon factuelle les faits problématiques, un message-je de base exprimant son émotion de colère et une phrase exprimant son besoin qui n'a pas été respecté :

Phrase explicitant les faits de façon factuelle	Message-je de base	Phrase formulant son besoin
Ex. : Devant toutes ces saletés,	je ressens de la colère,	je veux que les affaires soient bien entretenues.
Ex. : Face à ces disputes	j'éprouve beaucoup d'énervement,	j'ai besoin de calme pour me concentrer

▪ Le message-je de résolution de problème

Le message-je de résolution de problème permet d'exprimer son désaccord et ses émotions de colère ; il vise à trouver une solution pour résoudre la situation problématique. Il se construit sur la base d'un message-je de colère et ajoute une phrase pour trouver une issue constructive :

Phrase explicitant les faits de façon factuelle	Message-je de base	Phrase formulant son besoin	Phrase pour résoudre le problème
Ex. : Devant toutes ces saletés,	Je ressens de la colère,	Je veux que les affaires soient bien entretenues,	Va chercher une éponge nettoie la table.
Ex. : Face à ces disputes	J'éprouve beaucoup d'énervement,	J'ai besoin de calme pour me concentrer	Comment pouvez-vous faire pour parler calmement ?

Une activité pour apprendre à exprimer ses émotions de façon constructive - 4

Une émotion peut en cacher une autre

Niveaux : cycles 2 et 3

Disciplines supports : français - Production d'écrits & arts visuels

Objectifs spécifiques :

- comprendre ce qui se cache derrière l'expression d'une émotion (son origine, autres émotions liées) et la nécessité de communiquer pour éviter toute erreur d'interprétation
- être capable d'écoute
- être capable d'empathie

Durée : 45 minutes

Modalités : classe entière puis petits groupes

Prérequis : savoir identifier une émotion et communiquer de façon efficace et positive

Matériel : projeter ou fournir une version papier du tableau présent dans les ressources

Proposition de déroulé de l'activité

1 – Phase de mise en projet

- Rappeler ou faire rappeler aux élèves ce qui a été fait précédemment, sur l'expression des émotions.
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves : comprendre ce qui se cache derrière l'expression d'une émotion.

2 – Mise en activité

Mettre à la disposition des élèves une œuvre représentant une émotion désagréable.

Étape 1 : observons...

« Que se passe-t-il sur ce tableau ? Que fait chaque personnage ?

Quelle est l'ambiance de ce tableau ? Comment le peintre a-t-il réussi à nous décrire cette ambiance ? Quelles sont les couleurs utilisées ? »

Leur demander d'identifier l'émotion de l'un des personnages : « Que ressent le personnage du tableau ? Quelle est l'émotion qui le traverse ? Quels indices vous permettent de le penser ? Selon vous, quelle est l'intensité de cette émotion ? Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? »

Étape 2 : imaginons...

Répartir les élèves par 3 ou 4. Leur demander d'imaginer ce qui s'est passé avant la scène représentée sur le tableau.

« Imaginez ce qui a pu se passer avant et qui a pu provoquer cette scène, cette émotion. Dans votre petit groupe, proposez des idées. Veillez à écouter et respecter les idées de chacun. Chacun peut apporter une idée nouvelle ou compléter l'idée d'un camarade. Puis, ensemble, faites des choix et construisez une histoire, la fin de celle-ci correspond au tableau ».

En cycle 2, ce travail se déroulera à l'oral, avec l'aide d'un adulte. En cycle 3, les élèves produiront un écrit. Le professeur viendra en appui aux groupes qui ont des difficultés à trouver des idées ou bien à collaborer.

Étape 3 : échangeons...

Regrouper les élèves et proposer à quelques élèves volontaires de raconter l'histoire qu'ils ont imaginée.

Au fur et à mesure des narrations, échanger avec les élèves autour des idées suivantes.

- Identifier les différences d'interprétations des uns et des autres, sources possibles ensuite de mauvaise interprétation des émotions des autres et donc parfois de conflit.
« Quand une personne exprime une émotion, on ne l'interprète pas tous de la même façon, on peut même se tromper. »
- Identifier les différentes émotions présentes dans l'histoire inventée, et peut-être l'émotion qui serait à l'origine de l'émotion de départ.
Comprendre qu'une émotion peut parfois s'exprimer par une attitude violente (des cris, des gestes...) : la personne semble en colère. C'est l'émotion visible dans un premier temps. Mais pourquoi est-elle en colère ? Une autre émotion peut se cacher derrière. Une colère peut cacher une grande tristesse par exemple.

Recentrer le dialogue sur les élèves : *Et vous, confondez-vous parfois tristesse et colère ? Qu'est-ce qui est plus facile : exprimer de la colère ou exprimer de la tristesse ?*

3 – Bilan de l'activité

Demander aux élèves ce qu'ils pensent devoir retenir de cette séance et formuler avec eux une trace écrite.

Exemple de trace écrite possible : « Il peut être difficile de comprendre ce qui provoque une émotion chez une autre personne. Nous pouvons réagir de manière différente. Il est important d'identifier les émotions des autres pour pouvoir leur

proposer de l'aide si nécessaire. C'est aussi important pour éviter les conflits. Quand on échange, on peut vérifier ce que ressent l'autre pour mieux le comprendre.

Savoir exprimer ses émotions de façon juste permet de recevoir un soutien, une aide adaptée.

Par exemple, il est important de laisser la tristesse s'exprimer car si elle n'est pas entendue, elle peut se transformer en colère. Si un camarade est en colère, je peux commencer par lui demander si quelque chose ou quelqu'un lui a fait de la peine ces derniers temps. »

Modalités de différenciation et prolongements possibles

Un objet de parole peut aider les groupes qui ont des difficultés à s'écouter les uns les autres (activité « le tour de parole » p. 81 du volume 2 du kit empathie).

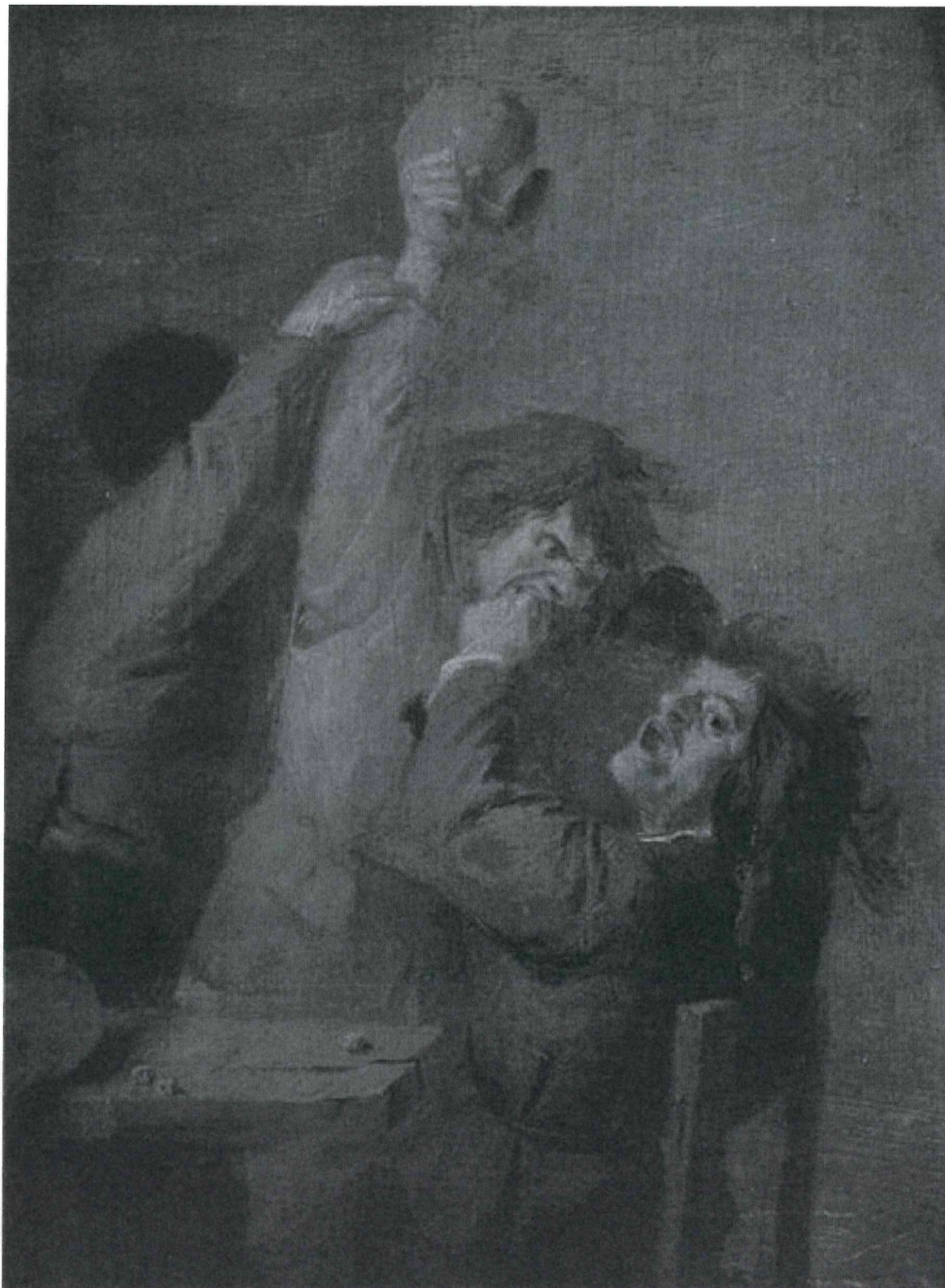
L'œuvre peut être remplacée par une illustration ou une photographie mettant en jeu des enfants dans la vie quotidienne afin de faciliter l'identification aux personnages et donc l'imagination.

Pour faciliter l'imagination, il est possible de faire jouer la scène et ce qui précède.

En prolongement, proposer aux élèves d'imaginer une suite à la scène du tableau. Comment résoudre ce conflit ? (Faire chercher plusieurs solutions). Ou demander aux élèves s'ils connaissent d'autres tableaux ou photographies qui pourraient aussi servir de support à ce type d'activité.

Ressources à imprimer

Rixe de paysans jouant aux dés, Adriaen Brouwer, 1630-1640 (Collections d'Art d'État de Dresde, [photographie tirée du domaine public](#))



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... ».

51

Tableau E2.3 : Synthèse des stratégies efficaces de gestion du stress

Catégories	Stratégies	Techniques
<u>Stratégies centrées sur l'expérience émotionnelle</u>	Stratégies émotionnelles	(1) Acceptation et écoute de l'expérience émotionnelle (1bis) Auto-soutien émotionnel (2bis) Expression verbale des émotions désagréables
	Stratégies cognitives	(4) Pleine attention (monde externe et interne) : activités formelles et informelles (voir C1.3)
	Stratégies psychocorporelles	(5) Exercices de relaxation (6) Exercices de respiration (7) Activités sensorielles de détente (7) Exercices d'activité physique
	Stratégies sociales	(12) Soutien social
<u>Stratégies centrées sur le problème (stresseur)</u>	Stratégies cognitives	(11) Réévaluation cognitive de la situation stressante
	Stratégies comportementales et environnementales	(14) Résolution de problème

Une activité pour apprendre à réguler son stress - 2

Mieux comprendre le stress au quotidien

Niveau : cycles 2 et 3

Discipline support : questionner le monde

Objectif spécifique : comprendre ce qu'est le stress, ses conséquences sur l'organisme et son rôle

Des liens peuvent être faits avec les compétences : « connaissance de soi », « renforcer son attention », « identifier ses émotions »

Durée : en amont, sur quelques jours, recueil de données puis 30 à 45 min d'activité

Modalités : en classe entière

Prérequis : savoir identifier ses émotions, avoir expérimenté des exercices permettant de renforcer son attention

Lieu : la salle de classe

Matériel : échelle de 0 à 10, tableau individuel pour noter les informations recueillies en amont

Proposition de déroulé de l'activité

1- Phase de mise en projet

- Rappeler ou faire rappeler par les élèves ce qui a été fait précédemment, notamment sur les émotions et l'attention à la respiration.
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves. Il nous arrive de dire ou d'entendre : « Ça me stresse, je suis stressé- stressée, j'ai beaucoup de stress, quel stress ! etc. ». Ensemble, on va apprendre à comprendre ce qu'est le stress, son rôle, les effets sur notre corps. Cela nous permettra ensuite de choisir des méthodes adaptées et efficaces pour le gérer et pour continuer à réaliser les activités de la journée. Expliquer aux élèves qu'ils vont recueillir des informations sur ce qu'ils ressentent pendant quelques jours afin de mieux comprendre le stress et son rôle.

2- Mise en activité

Étape 1 : l'intention est de repérer ce qui se passe en nous lors de situations stressantes, de collecter des informations.

Pour cela, pendant quelques jours, avant ou pendant certaines activités, chacun va identifier l'intensité de la gêne liée au stress sur une échelle de 0 à 10 et porter son attention sur ses sensations, sur ce qui se passe, à ce moment-là, dans son corps et sur ce qui se passe dans sa tête. On écrira ensuite, dans le tableau, le chiffre, les

sensations que l'on aura vécues, les émotions et les pensées qui nous auront traversées.

Exemples pour expliquer l'échelle	Exemples de sensations	Exemples d'émotions	Exemples de pensées
0 : je ne ressens pas du tout de stress. 4 : j'identifie du stress mais qui ne m'empêche pas de réaliser l'activité. 10 : je ressens beaucoup de stress et je n'arrive pas à réaliser l'activité.	Mon cœur bat plus vite. Je ressens de la chaleur sur mon visage ou au niveau de mon cou. Je respire plus vite. Je tremble. J'ai la gorge serrée. J'ai mal au ventre. Je dors mal. Je mange beaucoup de sucré. Etc.	La peur L'anxiété La tristesse L'appréhension L'impatience L'enthousiasme La surprise etc.	Je n'y arriverai pas. Je suis nul/nulle. J'ai hâte que cela soit fini. Je ne veux pas réaliser cette activité. Je n'aime pas l'école. Je n'ai pas envie d'essayer. Je ne veux pas y aller. Etc.

Étape 2 : l'intention est de prendre conscience des incontournables d'une situation de stress et de la part spécifique à chaque individu.

Les différents tableaux servent de base pour :

- repérer des points communs dans le processus de stress : présence d'un déclencheur appelé « stresseur » (externe ou interne), des réactions physiologiques (modification du fonctionnement d'un ou plusieurs organes), une intensité plus ou moins forte ;
- souligner les différences : des sensibilités spécifiques pour un même déclencheur à l'origine d'une intensité de stress différente selon les individus, des pensées et des émotions multiples.

Chaque élève reprend son tableau de recueil d'expériences.

Expliquer aux élèves que l'intention est de trouver des points communs mais aussi de repérer des différences dans leur vécu individuel face à une situation.

Pour cela, on va essayer de répondre ensemble et à l'oral aux questions suivantes :

- Pour quelles activités avez-vous ressenti du stress (sur l'échelle, chiffre supérieur à 4 par exemple) ?
 - Écouter les réponses de ceux qui ont souhaité participer.
 - Leur faire remarquer que le stress est toujours déclenché par un événement (extérieur = activités versus intérieur = pensées associées) : c'est le déclencheur que l'on nomme aussi « stresseur » (le vocabulaire employé dépendra de la classe d'âge des élèves).
 - Leur faire remarquer ensuite que tous n'ont peut-être pas nommé les mêmes activités même si certaines sont communes.

54

Connaissance construite : le stress est déclenché par des événements. Ces événements sont différents d'une personne à l'autre même si certains sont communs.

- Pour une même activité particulière (à choisir parmi les activités génératrices de stress pour un plus grand nombre) :
 - Combien d'élèves ont noté les chiffres : 4, 5 ou 10 ?
Leur faire remarquer que l'intensité est différente selon les élèves pour un même déclencheur.
 - Quelles sensations corporelles avez-vous ressenties ?
 - Parmi les réponses, relever les points communs : en particulier les ressentis physiologiques concernant le fonctionnement du cœur (il bat plus vite et plus fort), le rythme de la respiration (elle s'accélère, elle est forte au niveau du thorax).
 - Relever ensuite les différences : autres sensations corporelles (gorge serrée, mal de ventre, mal à la tête, tremblements etc.) pensées, émotions, etc.

Connaissance construite : en situation de stress, les activités cardiaque et respiratoire sont modifiées.

Connaissances à ajouter : les battements du cœur et la respiration s'accroissent pour apporter de l'énergie aux muscles, afin qu'ils puissent rapidement se mettre en mouvement. Cela nous permet de fuir un danger, de combattre un ennemi. C'était important quand les êtres humains rencontraient dans leur environnement des animaux sauvages pouvant mettre en danger leur vie. Maintenant, dans notre vie, on rencontre d'autres dangers mais notre corps réagit toujours de la même façon.

Certaines activités ont déclenché du stress pour vous mais le comportement attendu n'était pas de fuir ou de combattre. Alors comment faire ?

Activité ultérieure à annoncer : on cherchera ensemble (dans une autre activité « Gérer le stress en moi ») des stratégies efficaces pour le gérer afin de se sentir mieux.

Étape 3 : l'intention est de montrer que le stress a un rôle important pour s'adapter aux différentes situations lorsqu'il n'est pas trop intense et qu'il ne se déclenche pas trop souvent.

Chaque élève reprend son tableau de recueil d'expériences.

Expliquer aux élèves que l'intention est d'identifier les conséquences du stress sur les activités qu'ils ont effectuées.

Pour cela, on va essayer de répondre d'abord chacun pour soi puis ensemble (à l'oral) aux questions suivantes :

- Quelles sont les activités pour lesquelles vous avez eu un sentiment de réussite ?

55

- Chaque élève fait une croix (couleur à choisir) dans son tableau dans la case des activités correspondantes.
- Parmi ces activités de réussite, repérer quel était votre intensité de stress.
 - Récolter les informations et les impressions des élèves.
 - Mettre en avant que l'on peut réussir même lorsque l'on est stressé-stressée.
- Avez-vous vécu des situations de stress dont l'intensité est supérieure à 7 ou 8 ?
 - Chaque élève fait une croix (couleur différente) dans son tableau dans la case des activités correspondantes.
- Parmi ces activités qui ont déclenché un stress fort s'il y en a, quel ressenti avez-vous vécu quant à la réussite de l'activité ?
 - Récolter les informations et les impressions des élèves.
 - Mettre en avant que c'est normal de se sentir moins performant lorsque l'on vit un stress très fort.
- Combien d'activités sont-elles le déclencheur d'un stress supérieur à 5 ?
 - Chaque élève note le chiffre obtenu en dessous du tableau.
 - Mettre en avant qu'il est normal de se sentir découragé-découragée lorsque ce chiffre est élevé (par exemple, plus de la moitié des activités).

Connaissance construite : il est normal de ressentir du stress lors de certaines activités qui sont importantes pour nous. Ce stress, s'il n'est pas ressenti trop fortement, est positif car il permet d'être plus attentif, par exemple, aux consignes de l'activité, d'être vigilant sur les réponses que l'on donne. Dans ce cas, il nous rend efficaces et performants. C'est comme les sportifs en compétition.

Mais pour qu'il ait un effet positif, il ne faut pas qu'il soit trop fort car alors il peut avoir un effet inverse, « paralysant », même si on a des capacités. S'il n'est pas trop fort mais s'il revient souvent, il peut aussi nous empêcher d'être efficaces.

3- Bilan de l'activité

- Demander aux élèves ce que leur a apporté l'activité et ce qu'ils ont appris.
- Établir l'importance de connaître les situations qui déclenchent du stress en nous, les sensations qui apparaissent dans notre corps, les pensées et les émotions qui sont associées pour mettre en place des stratégies pour le gérer afin de se sentir bien, d'être en réussite dans notre vie quotidienne à l'école ou ailleurs.

Modalités de différenciation

Différenciations possibles pour la phase 1 si la collecte d'informations en amont n'est pas possible

- Pour l'étape 1 : l'échelle du stress peut être simplifiée pour le cycle 2 en trois étapes (éventuellement symbolisées par un feu vert/orange/rouge) ; il peut être demandé aux élèves de signaler au fil de l'eau des situations stressantes pour faire une collecte collective.
- Une liste de situations susceptibles de déclencher du stress chez les élèves peut leur être proposée. Les élèves remplissent le tableau avec les situations choisies. Cette liste peut être enrichie des expériences des élèves (fin cycle 2-cycle 3).
- La liste peut être construite, dans sa totalité, avec les élèves (cycle 3) ou proposée aux élèves (cycle 2). La question est alors posée aux élèves : « Dans quelles situations avez-vous l'habitude de dire : « ça me stresse ou je suis stressé-stressée ». La consigne est lister différentes situations génératrices de stress rencontrées par les élèves.
- Au cycle 2, il est possible de demander aux élèves de noter leur niveau de stress au fil de l'eau à différents moments de la journée (le matin en arrivant, avant une évaluation, au moment de réciter une poésie...).

Exemples

Situations stressantes liées aux activités scolaires	Situations stressantes liées aux activités hors temps scolaire
Lorsque je dois réciter ma poésie devant la classe et que je n'aime pas que l'on me regarde Quand une évaluation est prévue en classe sur une leçon que je n'ai pas bien comprise Quand j'ai sport Quand on va à la piscine avec la classe Quand il y a une sortie scolaire et que l'on prend le métro etc.	Quand j'ai une compétition sportive Lorsque je croise un chien dans la rue Quand je dois aller chez le dentiste Quand je dois me faire vacciner etc.

Adaptation de la durée de l'activité

Les phases 2 et 3 peuvent se faire sur des temps séparés. Il sera alors nécessaire de faire un rappel des acquis.

Activités complémentaires

Recherche lexicale à partir du mot « stress » : origine du mot – utilisation dans le langage courant

- Rechercher la ou les définitions du mot « stress » dans le dictionnaire.
- Faire produire, par les élèves des phrases contenant le mot « stress »

Exemples :

J'ai rencontré un gros chien sur le chemin, quel stress !

À l'idée d'aller à la piscine, je suis en stress.

Je n'aime pas parler à l'oral, cela provoque du stress.

Je ressens tout le temps du stress.

Quand je suis trop stressé, je réussis moins bien.

J'ai, à chaque retour de vacances, le stress de la rentrée.

Je dois apprendre ma poésie pour éviter le stress.

Lors d'un exercice de mathématiques, mon stress est au maximum.

Le stress me donne de l'énergie pour travailler.

etc.

Il est possible de faire remarquer aux élèves que l'on emploie le même mot « stress » pour décrire la situation qui le déclenche et pour décrire les conséquences corporelles de la situation.

- S'intéresser à l'origine du mot stress (fin cycle 3) au travers d'un travail de recherche, de découverte de la culture latine, d'un cours d'anglais, d'un cours de français sur l'évolution de son sens et de son utilisation etc.

Recherche sur le fonctionnement du corps : respiration, circulation, muscles, effort physique

Le stress provoque des réactions physiologiques en modifiant le fonctionnement de l'appareil circulatoire, dont le cœur, et de l'appareil respiratoire. Il prépare l'organisme à un effort physique. Le parallèle peut être fait avec l'effort physique fourni lors d'une activité sportive.

- Prendre conscience de l'accélération du cœur et du rythme respiratoire lors d'une séance d'activité physique.
- S'initier à la démarche scientifique en analysant des documents montrant l'évolution de la consommation en nutriments et en dioxygène, par les muscles lors d'une activité physique (cycle 3).
- Découvrir l'anatomie et le fonctionnement du cœur, des poumons ou l'organisation de circulation sanguine.

Ressources à imprimer

Echelle de 0 à 10 pour évaluer l'intensité du stress

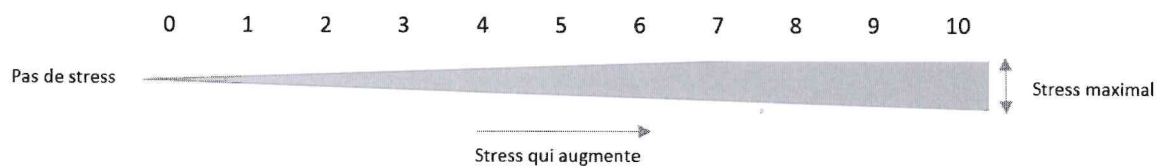


Tableau d'expérimentation et de collecte d'informations (étape 1)

Date	Mes activités	L'intensité de mon stress (entre 0 et 10)	Mes sensations corporelles	Mes émotions	Mes pensées



Une activité pour apprendre à réguler son stress - 3

Gérer le stress en moi

Niveau : cycles 2 et 3

Discipline support : questionner le monde

Objectif spécifique : connaître des stratégies efficaces pour gérer son stress

Des liens peuvent être faits avec les compétences : « connaissance de soi », « identifier ses émotions », « réguler ses émotions »

Durée : 30 à 45 min

Modalités : en petits groupes et en classe entière

Prérequis : connaître ce qu'est le stress, ce qui peut le déclencher pour soi, les sensations physiologiques associées, son rôle

Lieu : la salle de classe

Matériel : selon la production choisie (tableau, affiche carte mentale), prévoir feuilles A3, feutres etc.

Proposition de déroulé de l'activité

1- Phase de mise en projet

- Rappeler ou faire rappeler aux élèves ce qui a été fait précédemment, sur le stress notamment. Nous avons vu dans l'activité « comprendre le stress » qu'il nous permettait de nous adapter aux différentes situations de la vie quotidienne, en nous rendant attentifs et vigilants. Mais, lorsqu'il est trop intense ou qu'il se répète trop souvent, il peut nous empêcher d'agir et de réussir.
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves. Nous allons donc chercher ensemble des stratégies adaptées et efficaces pour mieux le gérer et construire une boîte à outils commune qui nous permettra ensuite de les expérimenter.

2- Mise en activité

Étape 1 : l'intention est d'établir une liste de toutes les stratégies utilisées par les élèves pour gérer les situations de stress.

- Proposer ou construire une liste de situations génératrices de stress.

60

Exemples de situations pouvant générer du stress

Je dois réciter ma poésie devant la classe et je n'aime pas que l'on me regarde.

J'ai une évaluation sur une leçon que je n'ai pas bien comprise.

J'ai une compétition sportive.

Je dois pratiquer une activité sportive dans laquelle je ne me sens pas à l'aise.

Je trouve une araignée dans ma chambre.

C'est le jour de la rentrée des classes et cela me fait peur, etc.

- Mettre les élèves en petits groupes de 4 ou 5 et leur associer une ou deux situations potentiellement « stressantes » par groupe.
- Par groupe, les élèves listent toutes les stratégies possibles qu'ils imaginent ou qu'ils ont expérimentées pour gérer le stress de la situation. Ils peuvent ensuite identifier le moment le plus propice pour les mettre en œuvre : avant - pendant - après la situation.
- Garder une trace écrite de leurs idées. Selon l'âge des élèves : écrire leurs idées, remplir un tableau, une carte mentale, etc.

Étape 2 : l'intention est de comprendre ce qu'est une stratégie efficace et pourquoi certaines ne le sont pas.

- Chaque groupe reprend sa liste de stratégies. Leur demander d'indiquer, à côté de chaque stratégie, par un signe (+) ou (-) ou par tout autre signe explicite si, pour eux, cette stratégie est plutôt efficace ou pas.
- Discuter avec les élèves des critères permettant de classer une stratégie dans la catégorie des stratégies efficaces.
- Mettre en avant le fait que pour qu'une stratégie de gestion de stress soit considérée comme efficace, il faut qu'elle remplisse deux conditions :
 - elle doit diminuer les effets du stress en agissant sur les sensations, les pensées et/ou les émotions ressenties ;
 - elle ne doit nuire à personne, ni à soi ni aux autres.
- Reprendre la liste et barrer les stratégies qui ne remplissent pas ces deux conditions.

Connaissances construites : les stratégies efficaces sont des stratégies qui réduisent les conséquences du stress sur l'organisme et qui lui permettent de revenir à l'équilibre, de se sentir bien ou mieux. Elles ne doivent pas nuire à soi ou aux autres.

Un culbuto ou l'image du culbuto peuvent être utilisés : situation de stress = le culbuto est déséquilibré par le mouvement qu'on lui impulse / stratégie efficace de gestion du stress = le culbuto revient doucement à l'équilibre.

Étape 3 : l'intention est de construire une « boîte à outils » des stratégies efficaces pour chaque situation.

- Commencer par une ou deux situations parmi la liste précédente pour s'entraîner.



- En classe entière, demander aux élèves de mettre en commun les stratégies efficaces déjà identifiées (étape 2), prolonger les réflexions avec d'autres idées en vérifiant qu'elles remplissent les conditions construites en étape 2 et qu'elles sont réalisables.
- Construire la boîte à outils des stratégies efficaces au fur et à mesure sous la forme d'un tableau, d'une affiche, d'une carte mentale, au choix et selon l'âge des élèves.

Exemples

Situations	Stratégies possibles
J'ai une évaluation sur une leçon que je n'ai pas bien comprise	Pendant les leçons, je peux poser des questions si je n'ai pas bien compris, je peux demander de l'aide à un de mes camarades ou à l'enseignant. Je n'apprends pas au dernier moment ma leçon, pour ne pas être dans l'urgence : je prends du temps pour le faire. Juste avant l'évaluation, je peux respirer profondément. Je peux être fier- fière d'avoir tout fait pour réussir. Je peux parler de mon stress avec des amis ou des adultes.
C'est le jour de la rentrée des classes et cela me fait peur	Je peux en arrivant respirer tranquillement et profondément. Je peux chercher des yeux mes camarades et me sentir joyeux de les voir. Je peux m'appuyer sur mon expérience des autres rentrées en me disant que c'est normal d'avoir un peu d'appréhension et que cela ira mieux quand je serai dans mes activités de classe. Je peux exprimer mon ressenti à un camarade, un adulte, un enseignant.
Je croise un chien qui aboie dans la rue	Si je le vois à l'avance, je peux changer de trottoir. Je peux observer s'il est tenu en laisse et si son maître est là. Je peux alors me dire qu'il ne pourra pas m'attaquer. Si je le découvre au dernier moment, je peux ensuite me dire que c'est normal que mon cœur batte très vite, que mon corps va se calmer, que je peux l'aider en expirant profondément etc.

3- Bilan de l'activité

- Demander aux élèves ce que leur a apporté l'activité et ce qu'ils ont appris.
- Établir l'importance de connaître des stratégies efficaces pour gérer son stress dans différentes situations afin de les mettre en œuvre de façon active et adaptée lorsqu'on les rencontre dans notre vie quotidienne.

62

Modalités de différenciation et prolongements

Après l'étape 3 : pour prolonger les réflexions (cycle 3)

Connaissances à ajouter : les stratégies efficaces sont des stratégies qui nous mettent en activité, nous « redonnent du pouvoir » sur la situation ou sur ses conséquences. Mais selon les situations, nous n'avons pas le même « pouvoir » pour agir. Il y a des situations que l'on peut changer au moins en partie, il y a des situations que l'on ne peut pas changer mais sur lesquelles il est possible d'agir en régulant nos émotions, nos pensées.

Proposer aux élèves d'identifier, parmi la liste de situations de la phase 2 :

- d'une part celles pour lesquelles on peut trouver une solution, les modifier pour les rendre moins stressantes ;
- et d'autre part, celles pour lesquelles on ne peut rien modifier quant aux conditions et pour lesquelles on doit mettre en œuvre des stratégies de régulation de nos émotions, de nos pensées.

Quelques exemples

Situations que l'on peut modifier au moins en partie	Situations où l'on n'a que peu de choix
Je dois réciter ma poésie devant la classe et je n'aime pas qu'on me regarde. • Je peux me préparer par des techniques d'apprentissage adaptées pour bien maîtriser ma poésie. • Je peux utiliser ma respiration avant et pendant la situation pour réguler mon stress et diminuer le débit de mes paroles. J'ai une évaluation sur une leçon que je n'ai pas bien comprise. • Je peux demander des explications dès que je ne comprends pas. • Je peux demander de l'aide avant l'évaluation.	J'ai une compétition sportive. • Je me suis entraîné - entraînée en amont mais j'ai peur de ne pas atteindre mon objectif. • Je peux mettre en place des stratégies d'attention, de régulation de mes émotions et de mes pensées. Je croise un chien dans la rue. • Je peux me mettre à distance lorsque je le croise. • Je peux mettre en place des stratégies de régulation des émotions, de mes pensées. C'est le jour de la rentrée des classes. • Je peux mettre en place des stratégies de régulation des émotions, de mes pensées.

Expérimenter une ou des stratégies de régulation du stress – après la phase 3 et au quotidien

Si les activités de régulation des émotions ont été expérimentées par les élèves, il est possible de les réinvestir lors de cette activité.

Après une pratique formelle de l'activité, pour favoriser le transfert, il est possible de se questionner, de façon informelle, lorsqu'une activité en classe déclenche ou risque de déclencher du stress chez des élèves :

- Quel est mon niveau de stress présent ou par anticipation vis-à-vis de l'activité à venir ?
- Quelles stratégies je peux mettre en œuvre pour en diminuer les effets ?
- Quand dois-je mettre en œuvre ces stratégies ? Etc.

Pour les élèves de cycle 2, les stratégies peuvent être élaborées collectivement au moment de vivre les situations (exemple : le jour d'une évaluation).

Certains élèves peuvent avoir du mal à évoquer ce qu'ils ressentent. L'enseignant pourra apporter du vocabulaire ou donner des exemples.

Une activité pour apprendre à communiquer de manière efficace – 3

Messages clairs et ambigus

Niveaux : cycles 2 et 3.

Objectifs : formuler clairement ses besoins.

Durée : 45 minutes.

Modalités : travail de groupe.

Prérequis : développer la conscience de soi

Matériel : scénarios à jouer.

Proposition de déroulé de l'activité

1- Phase de mise en projet

- Rappeler ou faire rappeler par les élèves ce qui a été fait précédemment.
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves : apprendre à formuler clairement ses besoins.

2- Mise en activité

Des volontaires sont identifiés dans la classe pour interpréter les dialogues. Leur distribuer les fiches dialogues (cf. ci-dessous).

Étape 1 : les élèves lisent le premier dialogue (les étapes 1 et 2 seront répétées ensuite avec le deuxième dialogue).

Étape 2 : interroger les élèves sur ce qu'ils ont compris et échanger sur les points suivants :

- Qu'avez-vous compris ?
- D'après vous, qu'est-ce que ce personnage voulait vraiment dire ?
- La deuxième personne comprend-elle ce que la première tente de lui communiquer ?
- À votre avis, pourquoi ne l'a-t-il pas dit tout simplement ?
- Quels effets produit ce message peu clair entre les personnages ?

65

- 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 reformuler ce qu'a dit la personne 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 ?

Étape 3 : « Alors, qu'est-ce qu'un message clair selon vous ? »

Noter les réponses au tableau puis compléter si besoin et donner une définition : le message clair permet d'exprimer ses ressentis et ses besoins afin d'être sûr de bien se faire comprendre. Il est possible de poser des questions pour vérifier quand on n'est pas sûr d'avoir compris, par exemple en disant : « Est-ce que tu veux dire que... ? »

3- Bilan de l'activité

- Établir l'importance d'exprimer clairement et simplement ses idées, ses besoins.
- Terminer par : « Qu'avez-vous appris aujourd'hui au travers de cette activité ? »

Modalités de différenciation

- Possibilité de prolonger la 2^e étape en demandant aux élèves 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.
- Possibilité de demander aux élèves de rejouer les dialogues avec des messages clairs ou de les réécrire dans ce sens.



Ressources à imprimer

Scénarios

1^{er} dialogue : deux camarades discutent en faisant leurs devoirs.

A - « Pfff... Cet exercice est vraiment difficile. »

B - « Ah oui, ça c'est vrai. »

A - « Mais toi, tu as l'air d'avoir compris ce qu'il fallait faire... »

B - « Oui, je suis content. »

A - « Je ne sais vraiment pas comment je vais faire... ».

2^e dialogue : deux camarades discutent en cours de récréation un mercredi matin.

A - « Qu'est-ce que tu vas faire cet après-midi une fois rentré 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... »

Une activité pour apprendre à communiquer de manière empathique - 3

Écouter pour mieux s'entraider

Niveaux : cycles 2 et 3.

Objectifs : développer sa capacité d'écoute empathique ; apprendre à écouter et à reformuler un message.

Durée : 45 minutes.

Modalités : travail en binôme et en classe entière.

Prérequis : savoir exprimer ses émotions.

Proposition de déroulé de l'activité

1- Phase de mise en projet

- Rappeler ou faire rappeler par les élèves ce qui a été fait précédemment, notamment sur les émotions.
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves.

2- Mise en activité

Étape 1 : demander aux élèves de se mettre en binôme.

Le professeur indique la consigne suivante :

- « L'un de vous va raconter à l'autre une expérience agréable ou désagréable qu'il a vécue récemment.
- L'élève qui écoute va essayer de se mettre à la place de celui qui raconte et de comprendre ce qu'il a ressenti.
- L'élève qui écoute va résumer les choses importantes qu'il a comprises en vérifiant auprès de l'élève qui raconte s'il a tout bien compris : « Tu as bien dit que... ? ». Si besoin, l'élève qui raconte rectifie ce qui n'a pas été compris ».

Ainsi, l'élève qui raconte se sent compris.

Étape 2 : Retour en groupe classe, débriefer l'activité.

- Pour les élèves racontant : « Comment se sent-on quand on est écouté ? Comment se sent-on quand la personne reformule comme on le souhaite/nous montre qu'elle a compris ce qu'on a ressenti ? »
- Pour les élèves écoutant : « Avez-vous réussi à bien résumer ce que disait votre camarade ? Comment lui avez-vous fait comprendre que vous l'écoutiez avec attention et que vous le compreniez ? »

Étape 3 : Demander aux élèves d'identifier les éléments qui leur ont permis de pratiquer une écoute active. Réponses attendues : celui qui écoute peut exprimer son attention de différentes manières (*faire préciser des exemples par les élèves pour que cela soit concret*) :

- par la manière dont la personne regarde,
- par des gestes, des mimiques, par son attitude corporelle,
- à travers une reformulation,
- à travers des questions.

Noter les idées au tableau et souligner les éléments clés de l'écoute empathique.

3- Bilan de l'activité

- Établir l'importance d'écouter de manière active pour communiquer de manière empathique et développer des relations constructives.
- Terminer par : « Qu'avez-vous appris aujourd'hui au travers de cette activité ? ».

Modalités de différenciation

- Pour les élèves qui n'ont pas d'idées, proposer des idées de situations (ex. : raconter son dernier anniversaire, raconter un souvenir de chute...).
- Pour les élèves de cycle 3, la première étape peut être précédée par une phase de rédaction à l'écrit de deux situations par élève.

69

comprend deux aspects :

- **un message clair** qui exprime ses besoins, valeurs, droits, pensées, émotions et ressentis ;
- **l'acceptation de l'autre comme de soi** dans le cadre d'une relation fondée sur un respect réciproque et sur la reconnaissance de la spécificité et de la subjectivité de chacun.

Pour communiquer de façon affirmée et résister à la pression sociale, il est nécessaire de comprendre l'influence et la pression sociale, de communiquer de façon assertive, de savoir refuser de manière assertive ; il est aussi important de savoir exprimer et recevoir des critiques constructives.

Tableau CS6 (4) : les principaux comportements verbaux et non verbaux et les intentions relationnelles de la communication affirmée [50]

Comportements verbaux	- exprimer son point de vue, ses ressentis, ses besoins et valeurs de façon précise (si possible à l'aide d'un message « je », voir <i>CPS émotionnelle E2.1</i>) - formuler des demandes de façon simple, affirmative, courte et concrète (voir <i>CPS sociale S1.1</i>) - répéter ses propos et demandes, si l'autre n'entend pas - faire préciser les demandes qui ne sont pas claires et/ou embarrassantes
Comportements non-verbaux	- rester calme (faire un court silence avant de parler peut aider à rester calme) - écouter l'autre (de façon empathique) - prendre des temps de silence pour permettre la compréhension du message - maintenir un regard franc et direct - adopter une posture détendue - utiliser une voix claire et suffisamment forte, avec un débit ni trop lent ni trop rapide - utiliser une expression du visage ouverte et souriante - maintenir une distance interpersonnelle satisfaisante (environ 1 bras)
Intentions relationnelles	- faire respecter son Soi psychologique (voir <i>CPS cognitive C1.1</i>) - ne pas se justifier (dans ce que l'on est, pense et ressent) - maintenir le lien relationnel - éviter le conflit - rechercher un compromis (si désaccord avec l'autre)

2. Communiquer de façon assertive

L'**assertivité** est définie comme « la capacité d'exprimer avec confiance ses opinions ou ses besoins sans être agressif, dominant ou indûment soumis aux autres » [49]. **Communiquer de façon assertive** s'oppose à deux autres modes de communication couramment utilisés :

- **communiquer de façon inhibée ou passive** : ne pas parvenir à exprimer ses besoins, valeurs, pensées, émotions, ressentis (notamment quand ceux-ci sont contraires à son interlocuteur) ;
- **communiquer de façon agressive** : exprimer ses besoins, valeurs, pensées, émotions, ressentis de façon brutale (sur le fond et/ou la forme) en ayant recours à la force physique et/ou psychologique, sans respecter l'autre et au détriment de la relation.

Tableau S2.1 (3) : caractéristiques de la communication assertive en comparaison avec le mode passif et agressif (inspiré du tableau de Bricout et Chaperon, 2020, p. 171 [50])

Type de communication	Type de relation	Respect de Soi (ses besoins et valeurs)	Respect de l'autre (valeurs et besoins de l'autre)
Communication assertive	équilibrée	oui	oui
Communication passive	dominé/dominant	non	oui
Communication agressive	dominant/dominé	oui	non

2. Communiquer de façon assertive : la communication assertive (ou affirmée) implique l'expression de ses droits, valeurs, besoins et ressentis dans le respect de l'autre et de la relation. Elle s'oppose à la communication agressive (qui cherche à imposer ses droits, besoins, valeurs, ressentis par la force physique et/ou psychologique au détriment de l'autre et de la relation) et à la communication passive (ou inhibée) (dans laquelle ses propres droits, besoins, valeurs et ressentis ne sont pas exprimés). Cette communication équilibrée (qui se distingue d'une relation dominant/dominé) vise à se (faire) respecter tout en respectant l'autre et la relation ; elle nécessite le recours à des comportements verbaux et non verbaux spécifiques (message « je », demandes simples, factuelles et précises, calme, écoute, ouverture...)

Exemples d'activités pour développer la CPS S'affirmer (et résister à la pression sociale) par l'assertivité et le refus (S3.1)

Faire des phrases affirmées et écouter efficacement

(Lamboy et al., 2021, p. 154 [47])

Public : ☐ Enfants

☐ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : S'affirmer (et résister à la pression sociale) par l'assertivité et le refus

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ 1. Comprendre l'influence sociale et résister à la pression sociale

☒ 2. Communiquer de façon assertive

☒ 3. Savoir refuser de manière assertive

☐ 4. Savoir exprimer et recevoir des critiques constructives

Modalités :

☒ En individuel

☐ En groupe

Matériel :

Faire des phrases affirmées et écouter efficacement

Lisez les scénarios qui suivent et considérez le style de communication utilisé dans chacun des cas. Ensuite répondez aux questions listées après chaque scénario.

Scénario 1 : "J'ai du mal à dire non aux amis et à la famille quand ils me demandent des faveurs. Je ne veux pas avoir l'air insensible. Je me trouve tiraillé car je place toujours le besoin des autres avant les miens."

=> Comment refusez-vous affirmativement et en confiance une requête d'autres personnes ?

=> Comment réagissez-vous quand les autres refusent vos demandes d'aide ?

Scénario 2 : « Je devais sortir avec une amie. À la dernière minute elle a téléphoné et annulé le rendez-vous. Ceci arrive régulièrement. J'aimerais lui faire savoir que cela m'agace. »

=> Comment critiqueriez-vous affirmativement ce comportement tout en laissant comprendre à la personne que vous tenez à son amitié ?

Scénario 3 : Pensez à une situation qui s'est passée cette semaine ayant conduit à une forme de communication non affirmée ?

=> Pouvez-vous formuler une réponse alternative plus affirmée ? Comment pourriez-vous la communiquer à son destinataire ?

=> Comment ça s'est passé ? Qu'avez-vous ressenti après ?

72

Entraînez-vous à identifier ces différents styles interpersonnels

(Lamboy et al., 2021, p.154 [2])

Public : ☐ Enfants

☐ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : S'affirmer (et résister à la pression sociale) par l'assertivité et le refus

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ 1. Comprendre l'influence sociale et résister à la pression sociale

☒ 2. Communiquer de façon assertive

☐ 3. Savoir refuser de manière assertive

☐ 4. Savoir exprimer et recevoir des critiques constructives

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Se référer à la partie théorique pour la caractérisation des modes de communication.

Matériel : Tableau ou paperboard

Exercice « Entraînez-vous à identifier ces différents styles interpersonnels »

Situation :

Vous ramenez un four à micro-ondes défectueux pendant les heures de pointe du magasin.

Le vendeur vous demande si vous l'avez laissé tomber, si vous l'avez fait fonctionner avec des objets métalliques à l'intérieur, ou si votre domicile a été sujet à des problèmes électriques.

- Vous vous plaigniez d'une voix forte, avec une attitude accusatrice/blâmante. (agressif)
- Vous êtes intimidé par le vendeur, vous n'êtes pas certain de vos droits et vous décidez de conserver le four défectueux. (passif)
- Vous donnez l'impression d'accepter les remarques du vendeur calmement mais vous dites du mal de lui aux autres clients ou vous allez voir le directeur du magasin. (passif/agressif)
- Vous exprimez calmement votre souhait d'échanger la marchandise et vous restez sur votre décision. (affirmé)

Discussion :

Quel comportement vous a aidé à identifier le style interpersonnel ?

Pouvez-vous décrire ceux qui se comportent de cette façon ?

Comment vous sentiriez-vous si vous agissiez de cette façon ?

Vous pouvez voir, à partir des avantages et des inconvénients, que la communication affirmée est le style de communication interpersonnel le plus efficace. Dans cet exercice, pratiquer le remplacement pour chaque type de communication interpersonnelle, par des réponses alternatives affirmées.

Aggressif : Vous avez acheté de la marchandise défectueuse, vous vous rendez un samedi après-midi alors qu'il y a beaucoup de monde dans le magasin et vous vous plaignez d'une voix forte au vendeur et le traitez de menteur.

Réponse affirmée alternative :

Une activité pour apprendre à s'affirmer par le consentement et le refus – 3

S'affirmer de manière claire, respectueuse et ferme

Niveaux : cycles 2 et 3.

Objectif : savoir exprimer clairement un refus.

Durée : 45 minutes.

Modalités : classe entière et groupes.

Matériel : cartes décrivant des situations de la vie quotidienne.

Proposition de déroulé de l'activité

1- Phase de mise en projet

- Rappeler ou faire rappeler par les élèves ce qui a été fait précédemment.
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves : apprendre à s'exprimer clairement pour bien se faire comprendre.

2- Mise en activité

Étape 1 : en classe entière, questionner les élèves : « Est-ce qu'il vous est déjà arrivé de ne pas être d'accord avec quelqu'un et de ne pas oser lui dire ? » Faire échanger les élèves pour exprimer ce qu'ils ressentent et leur demander de raconter des situations où cela leur est arrivé (raconter des situations où ils ont réussi à dire qu'ils n'étaient pas d'accord, et des situations où ils n'ont pas réussi à le dire). Ne pas émettre de jugement, cette activité doit juste faire partager des émotions et des expériences différentes. « Qu'est-ce qui fait que c'est parfois difficile de dire non ? » Les réponses peuvent être : « j'ai peur des conséquences, j'ai peur de le blesser, j'ai peur de ne plus être son ami(e), je ne sais pas comment le dire gentiment... »

Faire émerger l'importance de savoir dire non pour marquer les limites et se protéger. Dire non ne signifie pas manquer de respect envers une personne, mais est essentiel pour préserver son intégrité. « À votre avis, qu'est-ce qui fait que c'est important de dire non ? Est-ce qu'on peut dire non de façon respectueuse ? Est-ce une bonne relation si on ne respecte pas l'autre, le non de l'autre ? »

Expliquer que la séance va permettre d'apprendre à dire quand on n'est pas d'accord, et donc à entretenir, construire des relations saines, respectueuses.



Étape 2 : placer les élèves en petits groupes. Distribuer à chaque groupe une carte décrivant des situations de la vie quotidienne.

Demander aux élèves de discuter de la meilleure façon de répondre à chaque scénario, en utilisant la compétence à dire non. Les encourager à partager leurs idées et à écouter celles des autres.

Donner une affiche à compléter par groupe et inviter les élèves à noter ou dessiner les différentes manières qu'ils ont trouvées de dire non.

En classe entière, demander à chaque groupe de présenter son affiche.

Étape 3 (le même jour ou lors d'une séance suivante) : en classe entière, proposer aux élèves de jouer une des situations lues sur les cartes et de mettre en scène leur refus en utilisant les stratégies d'affirmation citées précédemment.

Si la phase de jeu intervient lors d'une autre séance, demander ensuite aux élèves ce qu'ils ont pensé, ressenti et décidé lorsqu'on leur disait non, lorsqu'ils disaient non. Leur demander à l'issue du jeu de rôle quels éléments rendent un non respectueux efficace (dans le langage verbal et non verbal).

3- Bilan de l'activité

Faire émerger que, pour dire non de manière assertive, il faut exprimer son refus de manière claire, respectueuse et ferme. Mettre aussi l'accent sur le fait qu'il est possible de trouver du soutien auprès du groupe ou d'un adulte quand on a du mal à se faire entendre et si l'autre personne refuse de nous écouter. Une trace écrite pourra être élaborée à partir des affiches et des échanges :

- parler avec un ton ferme et confiant (pour montrer ce que l'on veut) ;
- être clair et direct (sans utiliser de longues phrases qui peuvent être trompeuses) ;
- expliquer éventuellement pourquoi (pour que l'autre personne comprenne les raisons et accepte le refus) ;
- utiliser des « Je » (pour mettre l'accent sur ses propres sentiments et besoins plutôt que de faire des reproches à l'autre personne) ;
- respecter l'autre personne ;
- proposer une alternative (pour montrer que l'on est prêt à discuter et à trouver un terrain d'entente).

Modalités de différenciation

Adapter les situations de la vie quotidienne à l'âge des élèves.

75

Ressources à imprimer

Exemples de cartes « situations de la vie quotidienne » :

En classe, tu viens de terminer ton évaluation de géographie. Un autre élève essaie de prendre ton cahier en disant : « Donne-moi ton cahier pour que je recopie tes réponses, je te le rends tout de suite ».

Comment peux-tu lui exprimer ton refus de façon affirmée et respectueuse ?

À la maison, tu fais tes devoirs au calme. Ton petit frère te demande s'il peut écouter de la musique et jouer à côté de toi.

Comment peux-tu leur exprimer ton refus de façon affirmée et respectueuse ?

Chaque élève doit réfléchir à une idée pour faire un projet en arts plastiques. Tu as trouvé ton idée. Dans la conversation avec un camarade, tu lui parles de ton idée. Il la trouve géniale et veut l'utiliser lui aussi.

Comment peux-tu lui exprimer ton refus de façon affirmée et respectueuse ?

Une bonne amie ne veut pas que tu déjeunes avec d'autres amis qu'elle et te dit qu'elle ne voudra plus être ton amie si tu le fais.

Comment peux-tu lui exprimer ton refus de façon affirmée et respectueuse ?

Avec deux amis, tu cherches un jeu à faire dans la cour. Le premier propose de jouer à chat, mais ton autre ami a une jambe dans le plâtre et ne pourra pas jouer.

Comment peux-tu exprimer ton refus de façon affirmée et respectueuse ?

Il fait froid aujourd'hui. Ta meilleure amie a de nouveau oublié son bonnet et son écharpe à la maison et te demande : « Tu peux me donner les tiens s'il te plaît ? »

Comment peux-tu lui exprimer ton refus de façon affirmée et respectueuse ?

Des élèves d'une autre classe veulent passer devant toi dans la queue pour la cantine.

Comment peux-tu leur exprimer ton refus de façon affirmée et respectueuse ?

Vous jouez au ballon dans la cour. Le ballon lancé trop fort et dans la mauvaise direction arrive sur la rue. Une élève te demande d'aller le chercher.

Comment pouvez-vous lui exprimer votre refus de façon affirmée et respectueuse ?

En cours de sciences, il faut faire un schéma par groupe de deux pour montrer ce qu'on a compris. L'élève qui est avec toi veut tout faire et ne tient pas compte de tes idées.

Comment peux-tu lui exprimer ton refus de façon affirmée et respectueuse ?

L'essentiel à retenir (S2.2)

Définition conceptuelle : « **Résoudre des conflits de façon constructive** est la capacité à gérer les difficultés relationnelles de manière constructive en favorisant les apprentissages et en proposant une issue favorable pour tous les protagonistes (23). Cette compétence implique de maîtriser et savoir utiliser différentes techniques efficaces de résolution de conflits en fonction du contexte et de la nature des problèmes. » [1]

Définition opérationnelle : Résoudre des conflits de façon constructive nécessite de maîtriser plusieurs savoirs et savoir-faire :

- **S'apaiser, observer et analyser une situation conflictuelle** afin de déterminer : si c'est un problème de communication (malentendu), si la difficulté nécessite l'aide d'une tierce personne et quels sont les besoins insatisfaits et/ou les valeurs mises à mal qui sont l'origine du conflit. Il est ainsi possible de distinguer les conflits de type 1 quand une seule personne a des besoins insatisfaits à l'origine et les conflits de type 2 quand toutes les personnes ont des besoins non satisfaits qui sont en opposition ;
- **Mettre en œuvre une stratégie d'aide pour résoudre un conflit de type 1 (une personne a des besoins insatisfaits)** en utilisant la compétence de communication empathique (voir S1.2) et en proposant à l'autre de l'accompagner dans la résolution de son problème grâce à la technique en 4 étapes (voir compétence C2.3).
- **Mettre en œuvre une stratégie de négociation pour résoudre un conflit de type 2 (plusieurs personnes ont des besoins qui s'opposent)** : pour cela, il s'agit de connaître les caractéristiques de la négociation, mettre en place les attitudes et compétences préalables, mettre en œuvre une démarche de négociation de façon formelle (via la technique de résolution de problème en 4 étapes adaptée aux situations relationnelles) ou de façon informelle dans les interactions quotidiennes.

Tableau S2.2 (1) : caractéristiques de la résolution de conflit par la négociation (approche gagnant-gagnant) en comparaison avec le mode domination/soumission (approche perdant/perdant ou perdant/gagnant)

Type de résolution de conflit	Comportements mis en œuvre	Respect de soi et de l'autre (besoins et valeurs)	Type de relation	Issue du différend
Négociation	Comportements constructifs : s'affirmer (assertivité), écouter et comprendre (empathie), recherche de solution	Oui	Équilibrée	Gagnant/gagnant
Domination/soumission	Comportements nuisibles de type agressif : frapper, pousser, menacer, provoquer, crier... Comportements nuisibles de type passif : rejeter, nier, ignorer, éviter, céder...	Non (soi ou l'autre)	Dominé/ dominant	Perdant/perdant ou perdant /gagnant

77

Tableau S2.2 (2) : La technique de résolution de problème en 4 étapes adaptée aux situations interpersonnelles

Actions mentales et comportementales (AADA)	Les 4 étapes	Ce que nous faisons
Attention et observation de l'information présente	1. Nous nous apaisons, nous observons et analysons la situation conflictuelle	<i>Voir point 1 ci-dessus</i>
Analyse de l'information présente grâce aux apprentissages	2. Nous imaginons et nous réfléchissons et ressentons	Chacun laisse venir sans se censurer (<i>brainstorming</i>), toutes les solutions qui permettraient de résoudre le différend de façon satisfaisante pour toutes les parties prenantes Nous analysons et ressentons les solutions proposées et leurs conséquences (pour chacun).
Décision grâce à l'information présente et aux apprentissages	3. Nous choisissons	Nous choisissons la solution la plus avantageuse en nous appuyant sur notre analyse et sur nos ressentis internes.
Action verbale et/ou comportementale	4. Nous mettons en œuvre	Nous définissons la solution choisie de façon explicite et opérationnelle : faits précis, délai, quantité, condition, durée... (qui ? fait quoi ? comment ?) Nous mettons en œuvre la solution choisie et observons si ça fonctionne. Nous ajustons en fonction de ce que nous observons.

Une activité pour apprendre à résoudre des conflits de façon constructive - 1

Un conflit ? Que faire ?

Niveau : cycle 1

Domaine d'apprentissage : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, apprendre à vivre ensemble

Objectifs spécifiques :

- comprendre ce qu'est un conflit
- apprendre à exprimer ses sentiments et ses besoins en vue de résoudre un conflit

Durée : environ 30 minutes

Modalités : travail de groupe

Prérequis : compréhension du vocabulaire associé

Matériel : images ou illustrations représentant des situations de conflits en maternelle, éventuellement albums de jeunesse présentant des situations de conflit

Proposition de déroulé de l'activité

1- Phase de mise en projet

- Rappeler ce qui a été vu précédemment, notamment sur les émotions, la communication efficace.
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves : comprendre de ce qu'est un conflit (= quand on n'est pas d'accord) et apprendre à le résoudre de manière positive ensemble.

2- Mise en activité

Étape 1 : discussion guidée

- À partir d'un album de jeunesse ou d'une image, proposer plusieurs situations illustrant différents types de conflits. Par exemple :
 - *Leïla est contente, elle a réussi à faire le puzzle toute seule. Leïla appelle l'institutrice ou l'instituteur mais Jules arrive et défait le puzzle.*
 - *Naël choisit un livre dans la bibliothèque, Pauline veut le même et le lui prend des mains.*

- Les élèves jouent dans la cour. Un petit groupe de garçons décide de jouer au ballon. Elsa et Sarah souhaitent se joindre à eux. Ils refusent.
- Poser des questions ouvertes pour encourager la réflexion :
« Que voyez-vous dans cette image. Que comprenez-vous dans l'histoire ?
À votre avis, comment se sentent les enfants dans cette situation ? »
- Guider les enfants à réfléchir à des solutions qui pourraient être justes et respectueuses des besoins de chacun.

Étape 2 : finalement, qu'est-ce qu'un conflit ?

- Définir le terme « conflit » de manière simple et accessible pour les enfants :
« Un conflit, c'est quand des personnes sont en désaccord, soit parce qu'elles veulent la même chose en même temps, soit parce qu'elles veulent des choses différentes, soit parce qu'elles n'ont pas le même avis, et qu'elles finissent par se fâcher ou se disputer. »

Focus pour les professeurs : le nom « conflit » tire son origine du latin *conflictus* « choc, lutte, combat (au sens propre et au sens figuré) », lui-même tiré du verbe *confligere* « combattre ».

Étape 3 : activité pratique

- Les enfants sont répartis par petits groupes. Chaque groupe choisit un scénario de conflit parmi ceux présentés en étape 1 ou ceux présents dans les « Ressources à imprimer ».
- Chaque groupe doit jouer la situation proposée, pour la comprendre, puis discuter et décider de solutions possibles pour résoudre le conflit de manière juste et respectueuse. Il peut les représenter sous forme de dessin ou les dicter à l'adulte.
- Un adulte sera présent pour les aider et les guider dans leur réflexion.

Exemples de solutions aux conflits :

Les différentes phases pour arriver à une issue positive du conflit peuvent être abordées. Il faut pouvoir :

- retrouver le calme face à la tempête des émotions
- comprendre le besoin de chacun
- imaginer des solutions et choisir la meilleure pour tous
- Proposer à Jules de refaire le puzzle avec Marie.
- Proposer à Pauline et Marc de s'installer ensemble dans l'espace lecture pour lire le livre ensemble.
- Proposer à Elsa et Marie de constituer leur propre équipe pour jouer au ballon.



Étape 4 : pratique de la résolution de conflits

- Chaque groupe d'enfants présente le scénario du conflit et ses idées de solutions devant la classe.
- Encouragez la discussion et la rétroaction constructive de la part des autres enfants.
- Mettez en évidence les idées qui favorisent la collaboration et le respect mutuel.

Étape 5 : conclusion

- Résumez les idées principales de la séance : comprendre les conflits, exprimer ses sentiments et ses besoins, et trouver des solutions ensemble.
- Un affichage peut être créé suite à ces séances reprenant ainsi les situations de conflits et les solutions proposées.
- Félicitez les enfants pour leur participation et leur créativité dans la résolution de conflits.
- Encouragez-les à utiliser les compétences apprises lorsqu'ils sont confrontés à des conflits à l'avenir.

3- Bilan de l'activité

- Demander aux élèves ce que leur a apporté l'activité.
- Terminer par : « Qu'avez-vous appris aujourd'hui grâce à cette activité » ?

Modalités de différenciation et prolongements possibles

- La définition peut être construite à partir de la lecture d'albums de jeunesse.
- Pour des élèves très émotifs ou en grande difficulté dans la gestion de leurs émotions, il sera préférable d'utiliser des situations qu'ils n'ont pas vécues.
- Pour les élèves les plus jeunes, avec l'adulte :
 - soit décrire l'image, faire identifier ce qui pose problème, guider par des questions ;
 - soit faire jouer les situations par un élève (ex. : donner un puzzle à un élève et demander à un autre de venir le lui prendre) puis arrêter le jeu au moment qui pose problème, comme un « arrêt sur image ». Engager un échange (guidé par les questions de l'adulte) pour montrer ce qui pose problème, ce que ressentent les élèves, comment on peut faire « autrement » pour ne pas arriver au conflit ou pour le résoudre.

81

