

Enfants et jeunes

FÉVRIER 2026

**Les compétences
psychosociales :
un référentiel opérationnel à
destination des professionnels
experts et formateurs CPS**

• **Tome II**



Résumé

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

Ce référentiel opérationnel constitue un des principaux livrables de référence et d'expertise produits par Santé publique France en appui à la stratégie multisectorielle de déploiement des compétences psychosociales (CPS). Cette stratégie, formalisée par l'instruction interministérielle 2022-2037 publiée le 19 août 2022, a pour objectif de « permettre à tous les enfants de développer leurs compétences psychosociales dès le plus jeune âge, pendant toute leur croissance et dans tous les milieux », afin « que la génération 2037 soit la première à grandir dans un environnement continu de soutien au développement des CPS ». Le présent document fait suite au « [Référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes : synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021](#) » (Santé publique France, 2022) ainsi qu'au [Tome I du référentiel opérationnel](#) (Santé publique France, 2025). Ces productions d'expertise visent à construire une culture commune autour des compétences psychosociales, en s'appuyant sur des connaissances scientifiques actualisées ainsi que sur l'expertise et l'expérience françaises. Elles ont également pour objectif de favoriser le déploiement d'interventions et de pratiques de qualité dans tous les secteurs impliquant les enfants et les jeunes.

Le référentiel vise à favoriser la compréhension des mécanismes psychologiques sur lesquels s'appuie chaque CPS. Il offre une synthèse claire et accessible des principales connaissances actuelles faisant consensus, et ce, malgré la diversité des modèles théoriques existants selon les disciplines et les courants de pensée. Basé sur des connaissances scientifiques et expérientielles, il s'adresse à des praticiens avertis (formateurs CPS, experts CPS, responsable de programme CPS...) et vise à étayer leur pratique de terrain par un apport de connaissances opérationnalisables (« *actionnable knowledge* » en anglais), selon une démarche de transfert de connaissances (« *knowledge transfer* »). **Pour faciliter l'apprentissage des principaux mécanismes psychologiques qui sont à la base des CPS, ces mécanismes sont présentés sous forme d'une liste associant à chaque compétence psychosociale les principaux savoirs et savoir-faire qui lui sont propres.** Leur maîtrise représente un enjeu majeur pour renforcer ses propres compétences psychosociales et développer celles des autres. Cette appropriation conceptuelle et opérationnelle de chacune des compétences psychosociales devrait favoriser leur incarnation dans les pratiques courantes et la mise en œuvre d'activités psychoéducatives formelles et informelles de qualité auprès des enfants, des jeunes et/ou des parents.

Conçu par Santé publique France avec la collaboration de spécialistes (chercheurs et/ou acteurs de terrain), ce référentiel structuré en deux tomes traite de chacune des vingt compétences psychosociales spécifiques de la classification actualisée, publiée en 2022 par l'agence (classification qui a été légèrement ajustée sur la forme et le fond en 2025). L'analyse et la compréhension du fonctionnement de chacune des CPS, réalisées dans le cadre de ce travail ont permis de dégager une progressivité dans leur apprentissage.

Le référentiel s'organise autour de cette progressivité. Ainsi, en plus d'être classées en trois catégories (cognitives, émotionnelles et sociale) selon la typologie de l'Organisation mondiale de la santé, les compétences psychosociales ont aussi été regroupées en deux grandes phases, chacune faisant l'objet d'un tome.

La phase 1 (Tome I), regroupe les premières compétences psychosociales de chacune des catégories (CPS cognitive 1, CPS émotionnelle 1, CPS sociale 1). Ces premières compétences peuvent être considérées comme des CPS de base qui visent à renforcer la compréhension et l'acceptation des mécanismes cognitifs, émotionnels et relationnels.

La phase 2, traitée dans ce deuxième tome, correspond aux secondes compétences psychosociales de chacune des catégories (CPS cognitive 2, CPS émotionnelle 2, CPS sociale 2). Ces compétences permettent d'améliorer les capacités de régulation et d'accomplissement de soi.

Dans le prolongement du tome I, ce deuxième volume est construit selon le même format : il présente les secondes compétences psychosociales générales : renforcer sa maîtrise de soi et son accomplissement (2^{de} CPS générale cognitive), réguler ses émotions et son stress (2^{de} CPS générale émotionnelle) et résoudre des difficultés relationnelles (2^{de} CPS générale sociale). Il regroupe 9 compétences spécifiques (4 cognitives, 3 émotionnelles, 2 sociales) et 29 savoirs et savoir-faire.

Ce tome finalise ainsi la présentation détaillée de chacune des 6 CPS générales, 20 CPS spécifiques et 55 savoirs et savoir-faire de la classification CPS mise à jour par Santé publique France (2022, 2026).

Ce document (consultable sur le site de Santé publique France) constitue un cadre de référence opérationnel qui devrait permettre aux différents secteurs concernés de développer des guides d'intervention et des supports pratiques avec des contenus fondés et adaptés à leurs publics et leurs milieux. Il contribue au partage de connaissances et à la construction d'une vision commune des compétences psychosociales. Il représente une base conceptuelle et opérationnelle pour développer des interventions de qualité et sur tout le territoire dans ce domaine.

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

Citation suggérée : Les compétences psychosociales : un référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS. Tome II. Saint-Maurice : Santé publique France, 2026. 224 p. Disponible à partir de l'URL : <https://www.santepubliquefrance.fr>

ISSN : 2647-4816 / ISBN-NET : 978-2-37986-033-1 / RÉALISÉ PAR LA DIRECTION DE LA COMMUNICATION, SANTÉ PUBLIQUE FRANCE, DÉPÔT LÉGAL : FÉVRIER 2026

Abstract

Psychosocial skills : an operational reference guide for CPS experts and trainers. Volume II

This operational reference framework is one of the main reference and expertise deliverables produced by Santé publique France in support of the multisectoral strategy for the deployment of psychosocial skills (CPS). Formalized by interministerial instruction 2022-2037 published on August 19, 2022, this strategy aims to “enable all children to develop their psychosocial skills from an early age, throughout their growth and in all environments,” so that “the 2037 generation will be the first to grow up in an environment that continuously supports the development of CPS.” This document follows on from the “Reference framework for deployment among children and young people : summary of the state of scientific and theoretical knowledge in 2021” (Santé publique France, 2022) and Volume I of the operational reference framework (Santé publique France, 2025). These expert reports by Santé publique France aim to build a common culture around psychosocial skills, drawing on up-to-date scientific knowledge and French expertise and experience. They also aim to promote the deployment of high-quality interventions and practices in all sectors involving children and young people.

This operational CPS reference framework aims to promote understanding of the psychological mechanisms underlying each CPS. It provides a concise and accessible overview of the main areas of current consensus, despite the diversity of theoretical models that exist across different disciplines and schools of thought. Based on scientific and experiential knowledge, they are intended for experienced practitioners (CPS trainers, CPS experts, CPS program managers, etc.). It aims to support their practice in the field by providing operationalizable knowledge (“actionable knowledge”) through a knowledge transfer approach. In order to facilitate the learning of these main psychological mechanisms underlying CPS, they are presented in the form of a list of knowledge and skills associated with each specific CPS. Mastering this key psychological knowledge and expertise associated with each CPS is a major challenge in strengthening one's own CPS and developing those of others. This conceptual and operational understanding of each CPS should promote the embodiment of CPS in everyday practices and the implementation of high-quality formal and informal psychoeducational activities for children, young people, and/or parents.

Designed by Santé publique France in collaboration with specialists (researchers and/or field workers), this operational reference framework covers each of the 20 specific CPSs in the updated classification published in 2022 by the agency (a classification that has been slightly adjusted in form and substance in this 2025 operational reference framework). The analysis and understanding of how each CPS works, carried out within the framework of this operational reference framework, has made it possible to identify a progressive learning curve for CPS.

This operational reference framework, structured in two volumes, is organized around this progression in learning. Thus, in addition to being classified into three categories (cognitive, emotional, and social) according to the WHO typology, the CPSs are also grouped into two major progressive phases. Each volume of this operational reference framework deals with one of these phases.

Phase 1, which corresponds to volume 1, groups together the first SCEs in each category (cognitive SCE 1, emotional SCE 1, social SCE 1). These first SCEs can be considered as basic SCEs that

aim to strengthen understanding and acceptance of cognitive, emotional, and relational mechanisms.

Phase 2, covered in this second volume, corresponds to the second CPSs in each category (Cognitive CPS 2, Emotional CPS 2, Social CPS 2). These CPSs improve regulation and self-fulfillment skills.

This second volume of the operational reference guide on psychosocial skills for CPS experts and trainers is thus a continuation of the first volume. Built in the same format as the first volume, it presents the second general CPS : strengthening self-control and self-fulfillment (2nd general cognitive CPS), regulating emotions and stress (2nd general emotional CPS), and resolving relational difficulties (2nd general social CPS). It brings together nine specific skills (four cognitive, three emotional, two social) and 29 areas of knowledge and know-how.

This volume thus completes the detailed presentation of each of the six general CPS, 20 specific CPS, and 55 areas of knowledge and expertise in the CPS classification updated by Santé publique France (2022, 2025).

This document (available on the Santé publique France website) provides an operational reference framework that should enable different sectors to develop intervention guides and practical resources with content that is relevant and tailored to their audiences and environments. It contributes to knowledge sharing and the development of a common vision of CPS. It provides a conceptual and operational basis for developing high-quality CPS interventions throughout the country.

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

Auteurs

Béatrice Lamboy	Conseillère scientifique, Direction de la prévention & promotion de la santé, Santé publique France
Dominique Jeannel	Coordinatrice de thématiques, Direction de la prévention & promotion de la santé, Santé publique France
Emma Mouraire	Chargée de projet, Direction de la prévention & promotion de la santé, Santé publique France
Aurélie Gauchet	Professeure de psychologie, Université Savoie-Mont-Blanc, Université Grenoble Alpes, LIPPC2S, Grenoble, France (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Carine Simar	Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, Laboratoire ACTé UR4281, Université de Clermont-Ferrand (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)
Rebecca Shankland	Professeure de psychologie du développement, Université Lumière Lyon 2, membre de l'Institut universitaire de France (membre du Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales - CAT CPS - de Santé publique France)

Contributeurs et relecteurs

Pierre Arwidson	Directeur par intérim de la direction de la prévention & promotion de la santé, Santé publique France
Nadine Fréry	Chargée de mission Enfants et Jeunes, Coordinatrice de thématique CPS, Direction de la prévention & promotion de la santé, Santé publique France

Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales

Fabien Bacro	Maître de conférences HDR en psychologie du développement, Nantes Université
Bertrand Biju-Duval	Directeur départemental ARS, Alpes-de-Haute-Provence
Thierry Brulavoine	Chargé de projet Prévention (Écoles promotrices de santé), Ligue contre cancer
Soizic Brunet	Référente régionale CPS, Promotion Santé Auvergne-Rhône-Alpes
Véronique Brun Botton	Infirmière conseillère technique de l'éducation nationale, Académie de Limoges
Arnaud Carre	Maître de conférences, Université Savoie Mont-Blanc
Daniel Favre	Professeur honoraire en sciences de l'éducation à l'Université de Montpellier
Christine Ferron	Déléguee générale Fédération Promotion Santé
Philippe Gay	Professeur associé, Haute École pédagogique du canton de Vaud (Lausanne, Suisse)
Alexis Grandjean	Responsable du pôle Expérimentation Innovation Recherche, Fédération Addiction

Catherine Guéguen	Pédiatre retraitée, responsable du Diplôme universitaire Parentalité, Paris, Sorbonne Université
Bénédicte Hare	Inspectrice d'académie, Inspectrice pédagogique régionale, pilote de la mission CPS, Académie de Créteil
Marie-Claude Lagouanelle	Maître de conférences-Praticien hospitaliers en santé publique, Aix-Marseille Université, APHM, Laboratoire de psychologie sociale (LPS)
Valérie Lemaire	Inspectrice d'académie, chargée de mission Prévention jeunesse, Mildeca (Mission de lutte contre les drogues et les conduites addictives)
Christophe Marsollier	Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR), docteur en sciences de l'éducation
Philippe Martin	Chercheur Inserm, docteur en santé publique, responsable du projet Sexpairs, Université Paris Cité
Gregory Michel	Professeur de psychologie, Université de Bordeaux
Laure Reynaud Vallat	Cofondatrice de l'association Scholavie, auteure d'outils pédagogiques CPS et formatrice pour l'Éducation nationale
Catherine Schmider	Formatrice en relations humaines, certifiée en Communication NonViolente (CNV), fondatrice de l'association Déclic CNV et éducation
Magali Segretain	Directrice du pôle CPS, Promotion Santé Pays de la Loire
Jean-Christophe Seznec	Médecin psychiatre, formateur en thérapie act et ancien président de l'AFTCC (Association française de thérapies comportementales et cognitives)
Anne-Laure Tanchoux	Chargée de mission, ARS Nouvelle-Aquitaine
Aurélien Tardy	Docteure en santé publique, pilote de programme de prévention chargée des programmes CPS à l'Agence régionale de santé de Provence-Alpes-Côte-d'Azur
Damien Tessier	Maître de conférences Staps et sciences de l'éducation, Université Grenoble Alpes
Caroline Vattaire Trompette	Infirmière puéricultrice, cadre de santé spécialisée en sciences de l'éducation
Thomas Villemonteix	Maître de conférences en psychologie, Université Paris 8

Abréviations

AADA	Attention/Analyse/Décision/Action
ARS	Agence régionale de santé
CPS	Compétences psychosociales
DGS	Direction générale de la santé
EBM	<i>Evidence Based Medecine</i>
HDR	Habilitation à diriger des recherches
IGESR	Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
Inserm	Institut national de la santé et de la recherche médicale
Ireps	Instance régionale d'éducation et de promotion de la santé
Staps	Sciences et techniques des activités physiques et sportives

Sommaire

Résumé.....	2
Abstract.....	4
Auteurs.....	6
Contributeurs et relecteurs	6
Comité d'appui thématique sur les compétences psychosociales.....	6
Abréviations	7
INTRODUCTION	10
RENFORCER SA MAÎTRISE DE SOI ET SON ACCOMPLISSEMENT (C2).....	21
Atteindre ses buts personnels (C2.1)	23
1. Formuler ses buts concordants de manière précise (PHASE 1)	23
2. Mettre en œuvre des actions engagées de façon efficace (PHASE 2).....	26
L'essentiel à retenir (C2.1)	29
L'essentiel à retenir (C2.1 <i>suite</i>)	30
Exemples d'activités pour développer la CPS Atteindre ses buts personnels (C2.1)	31
Gérer ses impulsions (C2.2)	34
1. Connaître la capacité d'autocontrôle	34
2. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant l'état du Soi Interne.....	35
3. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant la qualité de l'environnement immédiat	36
4. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en renforçant les capacités cognitives du Soi Sujet.....	36
L'essentiel à retenir (C2.2)	40
Exemples d'activités pour développer la CPS Gérer ses impulsions (C2.2).....	42
Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3) & Savoir demander de l'aide (C2.4)....	50
1. Observer et analyser une situation problématique	50
2. Utiliser la technique de résolution de problème pour résoudre les problèmes quotidiens de façon autonome (stratégie 1)	51
3. Savoir demander de l'aide pour résoudre des problèmes qui ne peuvent être résolus seul (stratégie 2)	52
4. Savoir demander de l'aide aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger (stratégie 3)	53
L'essentiel à retenir (C2.3)	55
Exemples d'activités pour développer la CPS Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3) & Savoir demander de l'aide (C2.4).....	57
RÉGULER SES ÉMOTIONS ET SON STRESS (E2)	76
Exprimer ses émotions de façon constructive (E2.1)	77
1. Formuler un « message-je » de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables	77
2. Formuler des « messages-je » complexes pour formuler ses émotions désagréables	78
L'essentiel à retenir (E2.1)	81
Exemples d'activités pour développer la CPS Exprimer ses émotions de façon constructive (E2.1)	83
Réguler ses émotions agréables (E2.2-a)	95
1. Connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces et les stratégies inefficaces	95
2. Accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques (stratégie émotionnelle de base)	96
3. Renforcer ses expériences émotionnelles agréables par des stratégies efficaces.....	96
Réguler ses émotions désagréables (E2.2-b).....	99
4. Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces	99
5. En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces	101

L'essentiel à retenir (E2.2-a et E2.2-b)	104
Exemples d'activités pour développer les CPS Réguler ses émotions agréables E2.2(a)	106
Exemples d'activités pour développer la CPS Réguler ses émotions désagréables E2.2(b)	112
Gérer son stress (E2.3)	140
1. Connaître le stress	140
2. Connaître les stratégies de gestion du stress (ou stratégies de coping) efficaces	140
3. Réduire ses réactions de stress par des stratégies centrées sur l'expérience émotionnelle	143
4. Agir sur les stressseurs par des stratégies centrées sur le problème	144
L'essentiel à retenir (E2.3)	148
Exemples d'activités pour développer la CPS Gérer son stress (E2.3)	150
RÉSoudre DES DIFFICULTÉS RELATIONNELLES (S2)	168
S'affirmer (et résister à la pression sociale) par l'assertivité et le refus (S2.1)	169
1. Comprendre l'influence sociale et résister à la pression sociale	169
2. Communiquer de façon assertive	171
3. Savoir refuser de manière assertive	173
4. Savoir exprimer et recevoir des critiques constructives	173
L'essentiel à retenir (S2.1)	177
Exemples d'activités pour développer la CPS S'affirmer (et résister à la pression sociale) par l'assertivité et le refus (S3.1)	179
Résoudre les conflits de façon constructive (S2.2)	197
1. S'apaiser, observer et analyser une situation conflictuelle	198
2. Mettre en œuvre une stratégie d'aide pour résoudre un conflit de type 1 (=une personne a des besoins insatisfaits dans la situation)	200
3. Mettre en œuvre une stratégie de négociation pour résoudre un conflit de type 2 (=deux personnes ont des besoins qui s'opposent)	201
L'essentiel à retenir (S2.2)	206
Exemples d'activités pour développer la CPS Résoudre les conflits de façon constructive (S2.2)	208
CONCLUSION	218
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	221

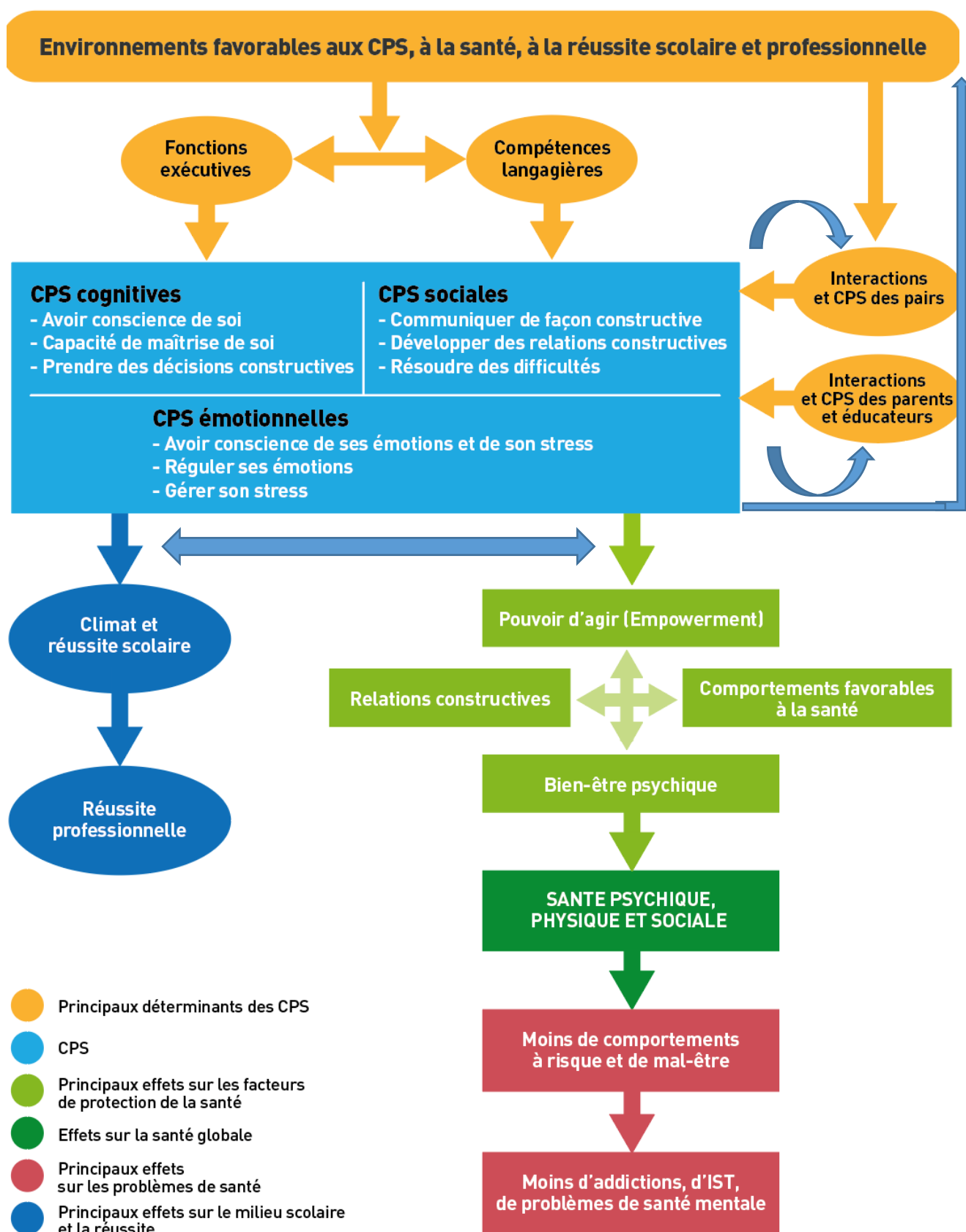
INTRODUCTION

Le tome II du référentiel opérationnel sur les compétences psychosociales à destination des experts et formateurs CPS se situe dans le prolongement du tome I. Construit selon le même format que le tome I, il traite des deuxièmes CPS générales (cognitive, émotionnelle et sociale). Il finalise ainsi la présentation détaillée de chacune des 6 CPS générales et 20 CPS spécifiques de la classification CPS mise à jour par Santé Publique France [1, 2].

Les compétences psychosociales (CPS) représentent un ensemble de compétences psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales) qui permettent de maintenir un état de bien-être psychique [1, 3-5]. Leur développement favorise la santé mentale positive, définie par l'OMS en 2004 comme « un état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux, et contribuer à la vie de sa communauté » [6, 7] et concourt à accroître la santé globale positive (mentale, physique, sociale).

En améliorant le bien-être, l'autonomisation et le pouvoir d'agir (*empowerment*), le développement et le fonctionnement psychologique de la personne ainsi que la qualité des interactions, les compétences psychosociales influencent les déterminants de la santé et de la réussite éducative [1]. Plus de quarante années de recherches interventionnelles ont permis de démontrer que le développement des CPS permettait d'améliorer la santé mentale positive, de réduire les troubles psychiques, de diminuer la consommation de substances psychoactives, de réduire les comportements à risque (violence, harcèlement, comportements sexuels à risque...), d'améliorer le climat et la réussite scolaire, de favoriser l'insertion et la réussite professionnelle [1, 8].

Figure 1 : Les principaux effets des CPS sur la santé et la réussite éducative, ainsi que les principaux déterminants (bio-psycho-sociaux) des CPS [1]



Même si le nombre de CPS n'est pas arrêté, l'analyse des classifications internationales, des programmes probants et des mécanismes psychologiques a fait émerger un certain nombre de CPS essentielles au développement psychosocial des enfants et des jeunes. Dans le prolongement de la classification de l'OMS proposée dans les années 2000, ces principales CPS sont regroupées selon les trois grandes catégories de CPS (cognitives, émotionnelles et sociales) [1]. De plus, l'analyse et la compréhension du fonctionnement de chacune des CPS, réalisées dans le cadre de ce référentiel opérationnel, ont permis de dégager une progressivité dans les apprentissages des CPS.

Ainsi, en plus d'être classée en trois catégories (cognitive, émotionnelle et sociale) selon la typologie de l'OMS, les CPS peuvent aussi être regroupées en deux grandes phases progressives. Les premières CPS de chacune des catégories (CPS cognitive 1, émotionnelle 1, sociale 1, présentées dans le tome I) représentent les CPS de base qui visent à renforcer la compréhension et l'acceptation des mécanismes cognitifs, émotionnels et relationnels. Ainsi, pour chaque catégorie de CPS, une phase préalable de compréhension et d'acceptation du fonctionnement psychologique apparaît comme essentiel avant de chercher à le modifier en renforçant les CPS de régulation et d'accomplissement (CPS cognitive 2, émotionnelle 2, sociales 2, présentées dans ce tome II). Une phase de compréhension et d'acceptation de soi (CPS cognitive 1) est importante pour atteindre ses buts et résoudre des problèmes (CPS cognitive 2). Une phase de compréhension et d'acceptation des émotions (CPS émotionnelle 1) est essentielle pour pouvoir les réguler de façon optimale (CPS émotionnelle 2). Une phase de compréhension de la communication constructive et d'acceptation de l'autre (CPS sociale 1) est nécessaire pour résoudre les difficultés relationnelles (CPS sociale 2). De même, sachant que son rapport à soi impacte grandement son rapport à l'autre, il est important d'améliorer sa relation et son ouverture à soi (en développant ses compétences intrapsychiques : CPS cognitives et émotionnelles) afin d'améliorer son rapport aux autres (par le développement de ses compétences interpersonnelles : CPS sociales).

La compréhension des mécanismes psychologiques sur lesquels s'appuie chaque CPS représente un enjeu majeur pour renforcer ses propres CPS et développer celles des autres. Elle favorise l'appropriation de chacune des CPS et soutient la mise en œuvre des activités psychoéducatives formelles et informelles auprès des enfants, des jeunes et/ou des parents. Afin de faciliter l'apprentissage de ces principaux mécanismes psychologiques à la base des CPS, ces derniers sont présentés sous forme d'une liste de savoirs et savoir-faire associés à chacune des CPS spécifiques.

Cette classification opérationnelle des CPS qui propose un découpage en quatre niveaux (catégories CPS, CPS générales, CPS spécifiques, savoirs et savoir-faire) se veut une façon de rendre accessible au plus grand nombre la compréhension des principales connaissances et processus permettant le développement de chacune des CPS. Ainsi, dans le cadre de ce référentiel opérationnel, il est proposé de travailler le renforcement des CPS selon 4 niveaux d'opérationnalisation qui s'emboîtent successivement (voir tableau ci-dessous) :

- 3 catégories de CPS (CPS cognitives, CPS émotionnelles, CPS sociales) ;
- 6 CPS générales ;
- 20 CPS spécifiques ;
- 55 savoirs et savoir-faire.

La maîtrise de ces savoirs et le renforcement de l'ensemble de ces savoir-faire permettent de favoriser le développement optimal des principales CPS identifiées dans la littérature.

Tableau 1 : Classification des CPS en 3 grandes catégories, 6 CPS générales, 20 CPS spécifiques et 55 savoirs et savoir-faire

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire
CPS Cognitives	C1. Renforcer sa conscience de soi	C1.1 Accroître sa connaissance de soi C1.2 Penser de façon critique	1. Connaître les différentes dimensions du Soi psychologique 2. Connaître le rôle et les limites de l'Image de soi 3. Questionner l'image de soi pour penser de façon critique 4. Renforcer le Soi sujet pour réaliser des actions conscientes et volontaires 5. Observer et accueillir son Soi interne
		C1.3 Connaître ses valeurs, ses besoins et ses buts personnels et C1.4 Prendre des décisions constructives	1. Connaître les buts personnels concordants 2. Connaître les besoins psychologiques pour choisir des buts concordants 3. Connaître ses valeurs personnelles pour choisir des buts concordants
		C1.5 S'auto-évaluer positivement	1. Enrichir son image de soi en reconnaissant ses qualités, ses forces personnelles et ses compétences 2. Développer une relation bienveillante et constructive avec soi
		C1.6 Renforcer sa pleine attention à soi	1. Diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente 2. Observer et accueillir pleinement l'expérience sensible présente sans la juger ni la modifier 3. Réaliser au quotidien différentes activités formelles et informelles de pleine attention
	C2. Renforcer sa maîtrise de soi et son accomplissement	C2.1 Atteindre ses buts personnels	1. Formuler ses buts concordants de façon précise 2. Mettre en œuvre des actions engagées de façon efficace
		C2.2 Gérer ses impulsions	1. Connaître la capacité d'autocontrôle 2. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant l'état du Soi interne 3. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant la qualité de l'environnement immédiat 4. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en renforçant les capacités cognitives du Soi sujet
		C2.3 Résoudre des problèmes de façon créative et efficace et C2.4 Savoir demander de l'aide	1. Observer et analyser une situation problématique 2. Utiliser la technique de résolution de problèmes pour résoudre les problèmes quotidiens de façon autonome (stratégie 1) 3. Savoir demander de l'aide pour résoudre des problèmes qui ne peuvent pas être résolus seul (stratégie 2) 4. Savoir demander de l'aide aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger (stratégie 3)

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire
CPS émotionnelles	E1. Renforcer sa conscience des émotions	E1.1 Comprendre les émotions	1. Connaître la nature des émotions (composantes, liens avec les cognitions et les comportements, production via les besoins psychologiques et les déclencheurs, divers types) 2. Connaître la fonction des émotions (d'information et d'impulsion pour l'action)
		E1.2 Identifier ses émotions	1. Percevoir l'expérience émotionnelle présente à l'intérieur de soi 2. Nommer l'émotion (ou les émotions) perçue(s)
	E2. Réguler ses émotions et son stress	E2.1 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
		E 2.2 Réguler ses émotions	1. Connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces et inefficaces 2. Accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques (stratégie émotionnelle de base)
		E2.2(a) Réguler ses émotions agréables	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. Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces (de nature émotionnelle, cognitive, sociale, comportementale et environnementale) 5. 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 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 stressors par des stratégies efficaces, centrées sur le problème

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques	Savoirs et savoir-faire
CPS sociales	S1 Développer des relations constructives	S1.1 Communiquer de façon efficace et positive	1. Éviter les attitudes et comportements verbaux qui détériorent le message et la relation 2. Savoir développer des attitudes et comportements verbaux 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 insatisfaits) 3. Mettre en œuvre une stratégie de négociation pour résoudre un conflit de type 2 (=2 personnes ont des besoins qui s'opposent)

Ce référentiel CPS opérationnel constitue une présentation synthétique et accessible des principales connaissances faisant actuellement consensus, et ce, malgré la diversité des modèles théoriques existants selon les disciplines et les courants de pensée. Basés sur des connaissances scientifiques et expérientielles, **ils s'adressent à des praticiens avertis (formateurs CPS, experts CPS, responsables de programme CPS...)**. Il vise à étayer leur pratique de terrain par un apport de connaissances opérationnalisables (« *actionnable knowledge* » en anglais), selon une démarche de transfert de connaissances (« *knowledge transfer* », en anglais).

Centré sur les connaissances génériques en lien avec les mécanismes psychologiques à la base de chacune des CPS, ce référentiel ne traite pas des questions de mise en œuvre et de pédagogie dépendantes des milieux de pratique (publics, professionnels et contextes d'implantation). Seules quelques recommandations génériques sont formulées pour soutenir le déploiement d'interventions CPS de qualité sur tout le territoire (voir présentation détaillée dans le tome I, chapitre 1).

En premier, deux orientations générales sont proposées pour déployer des interventions CPS fondées et en adéquation avec les principes de la Charte d'Ottawa en promotion de la santé :

- **Orientation 1** : des interventions CPS dans une perspective de promotion de la santé et du bien-être (en concordance avec la Charte d'Ottawa) ce qui implique de renforcer les CPS en articulation avec le développement d'environnements favorables et de milieux de vie soutenant en vue de favoriser l'épanouissement individuel et social, la capacité de choix, l'autonomisation et le pouvoir d'agir (*empowerment*, en anglais) des personnes ;
- **Orientation 2** : des interventions CPS fondées sur les données probantes (en concordance avec le paradigme de l'*evidence-based medicine* EBM), ce qui nécessite d'intégrer trois types de connaissances pour construire les interventions CPS les plus efficaces possibles selon le contexte d'implantation : 1. les connaissances scientifiques (ou données probantes) les plus pertinentes ; 2. les connaissances expérientielles reconnues et valorisées par les professionnels du terrain d'implantation (ou expertise professionnelle) ; 3. Les connaissances expérientielles issues de l'expérience des personnes bénéficiaires (ou vécu et besoins des personnes).

En second, des critères de qualité ont été formulés sur la base de la littérature scientifique traitant des facteurs associés à l'efficacité et l'implantation des interventions CPS ainsi que sur l'expertise des professionnels français (voir tableau ci-dessous, présentation détaillée [2] et Grille d'autoévaluation de la qualité d'une intervention [9]).

Ainsi, la réalisation d'interventions CPS efficaces et durables passe par la mise en œuvre d'une diversité d'actions opérationnelles et complémentaires permettant de répondre au mieux aux critères de qualité identifiés :

- **3 axes généraux d'action (3 critères généraux)** : 1. des activités CPS de différente nature, 2. un dispositif d'implantation complet, 3. un environnement éducatif soutenant ;
- **9 actions spécifiques (9 critères opérationnels précisant les 3 objectifs généraux)** : 1. des professionnels ayant une bonne maîtrise des CPS, 2. des activités CPS formelles, 3. des activités CPS informelles, 4. une pédagogie expérientielle, active et positive, 5. une formation de qualité, 6. un accompagnement des professionnels, 7. un portage collectif et institutionnel du projet CPS, 8. un environnement social favorable, 9. un environnement physique favorable.
- **38 modalités pratiques permettant d'opérationnaliser les 9 critères opérationnels** (mentionnés ci-dessous).

Tableau 2 : Critères de qualité des interventions CPS

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

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

Ce tome II du référentiel opérationnel CPS vise à présenter les CPS favorisant le développement des capacités de régulation et d'accomplissement cognitif, émotionnel et social. Il complète donc le tome I qui présente les CPS en lien avec le développement des capacités de compréhension et d'acceptation de l'expérience cognitive, émotionnelle et sociale. Il est construit selon le même format que le tome I.

Chaque chapitre présente, de façon standardisée, les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques¹ qui sont à renforcer pour permettre la maîtrise de la CPS.

Chaque chapitre CPS s'organise en deux parties :

- **la partie théorique** comprend la description des savoirs et savoir-faire à la base de la CPS (sous forme de texte, schéma, tableau), les principaux effets directs de la CPS et les facteurs préalables ainsi qu'un récapitulatif des éléments essentiels à retenir ;
- **la partie pratique** vise à illustrer de façon plus concrète les savoirs et savoir-faire à mobiliser pour renforcer la CPS. Elle se présente sous forme d'exemples d'activités (formelles et informelles) pour les adultes, les jeunes et les enfants qui exigent d'être intégrées à un programme CPS global et/ou à des séquences pédagogiques complètes pour pouvoir être utilisées.

Ce tome II décrit les secondes CPS générales de chaque catégorie qui sont à la base de la régulation et de l'accomplissement de soi :

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

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

RENFORCER SA MAÎTRISE DE SOI ET SON ACCOMPLISSEMENT

RENFORCER SA MAÎTRISE DE SOI ET SON ACCOMPLISSEMENT (C2)

« **Renforcer sa capacité de maîtrise de soi** nécessite d'arriver à contrôler, diriger et ajuster ses comportements en fonction de ses buts et selon le contexte. Cette compétence cognitive regroupe notamment la capacité à gérer ses impulsions et la capacité à atteindre ses buts » [1]. **Renforcer sa maîtrise de soi et son accomplissement** implique aussi de développer « la capacité à résoudre des problèmes de façon créative (ce qui) nécessite de savoir analyser une situation problématique, de pouvoir imaginer différentes solutions possibles, de laisser émerger des alternatives, de savoir évaluer les différentes solutions et d'arriver à choisir une solution positive pour soi et pour les autres. Cette compétence cognitive renforce la pensée créative et nécessite de maîtriser les techniques de résolution de problèmes en plusieurs étapes » [1].

Rappelons que le **Soi psychologique**, qui a été défini dans le tome I (compétence C1.1), comporte différentes dimensions. De façon schématique, quatre grandes dimensions distinctes et interreliées du **Soi psychologique** ont été présentées :

- **Le Soi externe** regroupe tous les aspects de soi qui sont extérieurs et perceptibles par les autres (corps, comportements, communication, activités, possessions, rôles sociaux...).
Ex. : « Je suis une femme de 41 ans, mesurant 1,68 cm, professeure des écoles, possédant une maison en région parisienne, mariée avec deux enfants, faisant partie d'une chorale, pratiquant la natation... »
- **L'Image de soi (appelée aussi Concept de soi)** renvoie à toutes les pensées, idées, jugements, représentations que l'on a sur soi.
Ex : « Je pense que je suis une jeune femme, institutrice, qui aime les enfants, le sport et les voyages ; je ne me trouve pas assez mince et trop inquiète... »
- **Le Soi sujet (aussi appelé Soi agent, Soi acteur, Soi observateur)** fait référence à nos **capacités cognitives** (observer, percevoir, réfléchir, décider...) et comportementales (s'exprimer, bouger...) qui nous permettent d'agir de façon consciente et volontaire et de nous autoréguler. C'est la partie de soi-même qui nous permet d'être acteur et de poser des actions intentionnelles qu'elles soient de nature intrapsychique (ressentir, analyser...) ou comportementale (parler, marcher, danser...).
- **Le Soi interne (appelé aussi contenus du Soi ou contenus psychiques)** regroupe les cinq états psychiques (ou mentaux) à l'intérieur de soi qui sont perceptibles et conscientisables c'est-à-dire les **cognitions** (pensées, croyances, représentations, connaissances...), les **émotions** (sentiments, affects...), les **volitions** ou **conations** (besoins, envies, impulsions...), les **sensations corporelles**, les **impressions** globales et diffuses.
Ex : « Dans ma classe, je me sens inquiète, je ressens des tensions dans le ventre, certains comportements me posent des questions ; je voudrais qu'il y ait des meilleures relations dans la classe ; aujourd'hui, durant l'atelier, je ressens de l'enthousiasme et de la joie. »

Cette seconde CPS cognitive générale (C2) regroupe **4 CPS cognitives spécifiques** (présentées en trois chapitres).

Le développement de chaque CPS spécifique s'appuie sur plusieurs savoirs et savoir-faire psychologiques :

- **CPS cognitive spécifique 2.1 : pour atteindre ses buts personnels (C2.1), les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques sont :**
 1. Formuler ses buts concordants de façon précise ;
 2. Mettre en œuvre ses buts concordants de façon efficace.

- **CPS cognitive spécifique 2.2 : pour gérer ses impulsions (C2.2), les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques sont :**
 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.

- **CPS cognitives spécifiques 2.3 et 2.4 : pour résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3) et savoir demander de l'aide (C2.4), les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques sont :**
 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).

Atteindre ses buts personnels (C2.1)

Les **buts personnels** sont des représentations mentales qui correspondent à l'ensemble des états et des situations qu'une personne souhaite atteindre. Reliés à notre image de soi future, ils nous poussent à agir de façon intentionnelle et orientée vers une finalité définie. Ils se distinguent de simples **tendances à l'action** qui peuvent être définies comme des « tendances automatiques de l'organisme à se tenir prêt comportementalement lorsqu'une situation émotionnelle apparaît dans notre environnement » ([10], p 356) et qui, si elles sont activées aboutissent à de simples comportements en réaction à l'environnement immédiat.

Deux grands types de buts personnels sont à distinguer : les **buts concordants** qui sont fondés sur les besoins psychologiques et les valeurs de la personne et les **buts discordants** qui sont construits à partir de représentations sociales issues de l'environnement de la personne (parents, famille, milieux amical, social et professionnel, culture, société, religion...) qui ont pu être intégrées dans les représentations personnelles par l'intermédiaire du processus psychologique d'**internalisation** (voir *CPS cognitive C1.3&4*).

Pour parvenir à atteindre ses buts personnels concordants, il est nécessaire de pouvoir d'une part, formuler ses buts de manière précise et d'autre part, mettre en œuvre des actions engagées permettant d'avancer en direction de ses buts de façon efficace.

Ainsi, atteindre ses buts personnels implique de réaliser deux grandes phases comprenant plusieurs étapes successives [5].

Tableau C2.1 : Synthèse des phases et étapes pour accomplir ses buts personnels concordants

Phases	Étapes
PHASE 1 : Formuler ses buts concordants de manière précise	Étape 1 : formuler ses besoins psychologiques (et leur niveau de satisfaction), ses valeurs personnelles (et leur niveau de mise en œuvre) et ses buts concordants
	Étape 2 : formuler des stratégies opérationnelles (<i>brainstorming</i> et technique de résolution de problème de type AADA) et des buts opérationnels concordants
PHASE 2 : Mettre en œuvre des actions engagées de façon efficace	Étape 3 : formuler et planifier des actions engagées
	Étape 4 : réaliser les actions planifiées
	Étape 5 : suivre les actions réalisées (<i>monitoring</i>)

1. Formuler ses buts concordants de manière précise (PHASE 1)

Les buts personnels sont souvent nombreux et peuvent donner lieu à différents objectifs quotidiens dans différents domaines. Ils peuvent être regroupés en **aspirations personnelles**. Une seule aspiration personnelle comprend généralement différents buts personnels et peut mener à de nombreux objectifs quotidiens différents. Une partie de soi (appelé en anglais « working self ») est consacrée à la gestion et au maintien de la cohérence entre les différents buts personnels [11].

Les buts concordants, malgré leur importance au regard de la motivation (intrinsèque), de la capacité d'action, de l'équilibre psychologique et du bien-être des individus, ne sont habituellement pas les plus fréquents ni ceux qui sont les plus mobilisés dans le fonctionnement courant de la personne. Comme évoqué précédemment (voir *CPS cognitive C1.3&4*), les buts poursuivis sont souvent construits (de façon non consciente) à partir de situations désirées et d'images de soi

idéalisées issues de représentations sociales internalisées. Ces buts qui ne sont pas concordants avec les aspirations profondes du Soi sont portés par une motivation extrinsèque, une satisfaction hypothétique future ; ils nécessitent plus d'efforts et génèrent plus de tensions. Inversement la poursuite de buts concordants est naturellement source de bien-être et d'équilibre ; ils génèrent plus de motivation (intrinsèque), de capacité d'action et de performance car ils sont fondés sur les besoins psychologiques naturels et sur les valeurs de la personne [5]. Ainsi pour pouvoir formuler ses buts personnels concordants, il est nécessaire d'explicitier le niveau de satisfaction de ses besoins psychologiques et de formuler ses propres valeurs ainsi que leur niveau de mise en œuvre.

- **Formuler ses besoins psychologiques, ses valeurs personnelles et ses buts concordants (Étape 1)**

À partir des 12 besoins psychologiques identifiés, il est possible de distinguer le niveau de satisfaction de chacun de ces besoins fondamentaux. Parmi les besoins psychologiques non satisfaits, il peut aussi être intéressant de faire émerger ceux qui sont en état de frustration (c'est-à-dire ceux qui au-delà de l'absence de satisfaction subissent une menace active) [12] (voir CPS cognitive C1.3&4).

Ainsi, en se basant sur ses ressentis internes, il est possible de distinguer les besoins psychologiques satisfaits, non satisfaits et frustrés (à partir de la liste des 12 besoins psychologiques présentés dans le référentiel opérationnel, tome I, p. 52, voir ci-dessous pour rappel).

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).

Contrairement aux besoins psychologiques, les valeurs ne sont pas directement associées à un ressenti émotionnel et à une expérience interne. Elles ne sont pas une composante naturelle de

l'organisme mais proviennent d'une élaboration mentale et d'un choix individuel et collectif [13, 14]. Les valeurs personnelles, choisies par l'individu, permettent de guider la personne dans ses décisions et ses actions ; elles lui donnent un sens et une cohérence dans sa vie [13]. Elles soutiennent ainsi les besoins de cohérence, de transcendance et de réalisation. « Les valeurs ne se limitent pas uniquement aux valeurs morales, mais englobent tout ce qui peut être valorisé symboliquement par l'individu » [14] Les valeurs individuelles sont celles qui sont adoptées par l'individu.

Sans autocensure, il est possible de laisser venir à sa conscience les représentations liées à ses valeurs personnelles. Ces dernières peuvent ensuite être formulées de façon précise. Leur niveau d'accomplissement dans la vie quotidienne peut enfin être estimé.

À partir des besoins psychologiques (non satisfaits et/ou frustrés) et de ses valeurs personnelles explicitées, il est enfin possible de formuler les états et/ou situations que l'on souhaite atteindre et de définir ses buts personnels concordants.

- **Formuler des stratégies opérationnelles et des buts concordants opérationnels (Étape 2)**

Après avoir défini ses valeurs personnelles, ses besoins psychologiques et ses buts concordants, une deuxième étape plus opérationnelle peut commencer.

Les stratégies opérationnelles sont des manières concrètes de satisfaire ses besoins psychologiques et d'incarner ses valeurs personnelles dans sa vie quotidienne. Il est important de garder à la conscience qu'« un besoin (...) peut être satisfait par une grande diversité de stratégies » [12]. Les façons d'atteindre les situations ou états visés sont ainsi potentiellement très nombreuses.

Une activité de type *brainstorming* peut permettre de faire émerger, avec moins d'autocensure, une pluralité de stratégies opérationnelles possibles pour satisfaire ses besoins psychologiques, ses valeurs personnelles et ses buts personnels concordants. Puis, un travail d'analyse et de décision est à réaliser afin de faire un choix parmi les stratégies opérationnelles qui ont émergé. Enfin, des buts concordants opérationnels sont à formuler sur la base des stratégies opérationnelles sélectionnées. La **technique de résolution de problème** en 4 étapes de type **AADA** peut être une aide utile pour réaliser ces différentes activités mentales (voir *CPS cognitive C1.1, Référentiel opérationnel-tome I, p. 31* et *CPS cognitive C2.3*) :

1. **Attention** :

- je porte mon attention sur les buts concordants formulés lors de l'étape 1 ;
- en me centrant sur mes ressentis internes, je choisis **un des buts concordants**.

2. **Analyse** :

- j'imagine et laisse venir à ma conscience toutes les stratégies opérationnelles possibles pour atteindre le but concordant choisi c'est-à-dire la situation ou l'état visé ;
- j'analyse chacune des stratégies opérationnelles (avantages et inconvénients, effets positifs et négatifs pour moi et pour les autres...).

3. **Décision** : en me basant sur mon analyse et sur mes ressentis internes, je choisis **une ou plusieurs stratégies opérationnelles**.

4. **Action** :

- sur la base de la (ou les) stratégie(s) opérationnelle(s) choisie(s), je formule **mes buts opérationnels concordants** ;
- je mets en œuvre **des actions engagées** permettant d'avancer vers mes buts opérationnels concordants (voir *phase 2 ci-dessous*).

2. Mettre en œuvre des actions engagées de façon efficace (PHASE 2)

Après avoir formulé ses valeurs personnelles, ses besoins psychologiques à satisfaire, ses buts concordants, ses stratégies opérationnelles et ses buts opérationnels, il s'agit de passer à l'étape comportementale de mise en œuvre d'actions engagées. « Les actions engagées sont des actions basées sur les valeurs (et les besoins psychologiques), émises dans un moment particulier et conçues dans l'optique d'incarner, au sein de multiples autres actions, les directions de vie choisies par l'individu (aspirations personnelles et buts concordants). Elles peuvent être soumises à la planification (...), doivent être faisables, doivent être en direction d'un but lui-même s'inscrivant dans la perspective d'une valeur. La temporalité doit être prise en compte, certaines actions ne récoltant leurs fruits que de manière différée. Si toutefois une action ne fonctionne pas ou un but n'est pas atteint, l'orientation par les valeurs (et les besoins psychologiques) maintient le guidage et le contrôle appétitif pour mener à bien d'autres actions et disputer d'autres objectifs » [13] (p 28). Ainsi, l'enracinement de ses choix et de ses comportements dans ses valeurs personnelles et ses besoins psychologiques permet à la fois de formuler des buts et sous-buts concordants mais aussi de garder le cap lorsque les choses ne se passent pas comme prévu [15].

Trois temps peuvent être distingués pour permettre la mise en œuvre optimale des buts opérationnels concordants et la réalisation d'actions engagées : un temps de conception et planification, un temps de réalisation, un temps de suivi (ou monitoring) [5].

- **Formuler et planifier des actions engagées (étape 3)**

Sur la base des buts opérationnels concordants définis lors de l'étape 2, des intentions **d'actions engagées** sont formulées. Ensuite, il est nécessaire de planifier tous les éléments concrets à mettre en œuvre pour parvenir à les réaliser : activités, ressources (personnes, financement, moyens matériels...), calendrier.

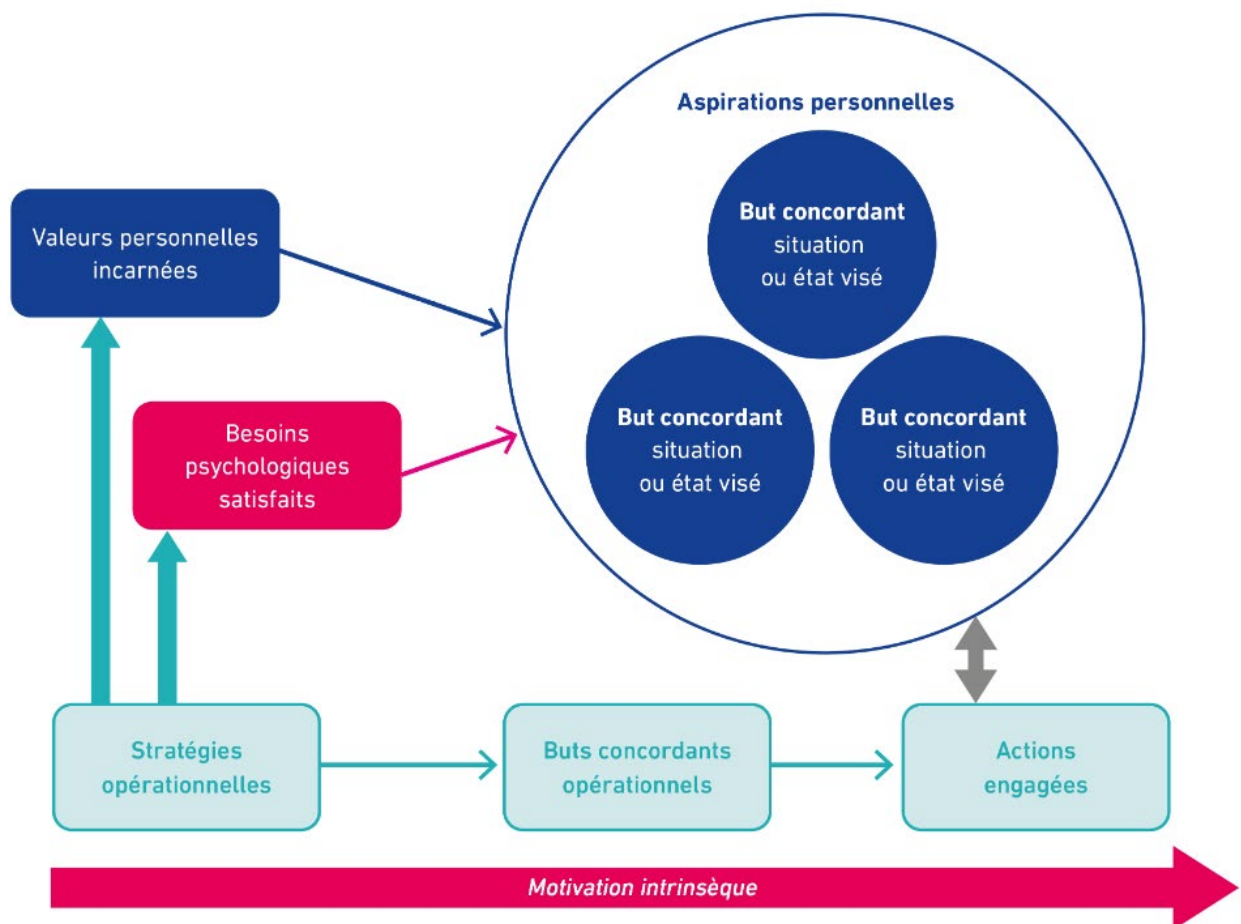
- **Réaliser les actions planifiées (étape 4)**

Il s'agit d'accomplir les actions engagées qui ont été planifiées lors de l'étape 3. Cette étape implique d'importants efforts cognitifs, émotionnels, motivationnels et comportementaux et mobilise conjointement deux processus : un processus d'activation qui permet la réalisation des actions prévues et un processus d'inhibition ou d'autocontrôle qui permet de stopper les impulsions, distractions et tentations contraires aux buts choisis (*voir CPS cognitive suivante C2.2*) [5].

- **Suivre les actions réalisées (étape 5)**

Il s'agit de suivre la mise en œuvre des actions planifiées selon une démarche de monitoring. Par une auto-évaluation et un processus réflexif, cette étape permet d'observer la bonne réalisation des actions engagées, de s'assurer que l'écart avec la situation ou l'état visé se réduit bien comme prévu et que les valeurs personnelles et besoins psychologiques sont bien satisfaits. Si nécessaire, les actions planifiées et mises en œuvre, les stratégies opérationnelles, les buts choisis, les besoins et valeurs formulés peuvent être questionnés et réajustés.

Figure C2.1 : Représentation schématique des différentes composantes et processus à mettre en œuvre pour atteindre un but concordant



Atteindre ses buts concordants génère deux principaux effets bénéfiques :

- **La satisfaction de ses besoins psychologiques et l'expression de ses valeurs personnelles :** l'atteinte de buts personnels concordants par des actions engagées permet de répondre à ses besoins psychologiques et d'incarner ses valeurs personnelles. Cet accomplissement personnel en adéquation avec soi est source de bien-être et d'équilibre psychologique.
- **Des choix responsables pour soi et les autres :** par leur ancrage dans les besoins psychologiques naturels ainsi que les valeurs personnelles, le plus souvent prosociales, les buts concordants peuvent être à la fois en accord avec la personne mais aussi porteurs d'une dimension collective et universelle ; il est alors possible de faire des choix responsables pour soi qui sont aussi favorables pour les autres et pour l'environnement.

Atteindre ses buts implique deux conditions :

- **Un bon développement neuropsychologique et des compétences langagières :** Les enfants ne naissent pas avec des capacités innées d'analyse, de planification et d'action. Ils peuvent les acquérir d'une part par l'apprentissage (l'expérience, l'observation, l'entraînement...) et d'autre part, grâce au développement neurologique naturel, notamment la croissance du cerveau (cortex préfrontal et cortex cingulaire antérieur). Le développement des compétences langagières favorise aussi les capacités d'analyse et de planification.
- **Des milieux de vie et des adultes répondant aux besoins psychologiques et incarnant les valeurs morales et civiques :** la façon dont les adultes en position d'éducation répondent aux besoins psychologiques des enfants et à leurs propres besoins ainsi que la façon dont ils manifestent les valeurs morales et civiques impactent la manière dont les enfants vont pouvoir satisfaire leurs propres besoins psychologiques et leurs valeurs personnelles. Il est ainsi essentiel de considérer la manière dont les milieux éducatifs (établissements scolaires, centres de loisir, centres socio-éducatifs...) et les milieux de travail (dans lesquels exercent les adultes) prennent en compte les besoins psychologiques et les valeurs morales et civiques. Il est important que les adultes (en position d'éducation) puissent mettre en œuvre leurs buts concordants fondés sur leurs valeurs et leurs besoins psychologiques afin que les enfants et les jeunes puissent faire de même. À l'inverse, un adulte contraint dans ses propres besoins ou en dissonance avec ses valeurs sera en difficulté pour soutenir le développement de buts concordants chez l'enfant. Les résultats de recherche soulignent qu'il est possible de former les adultes (en position d'éducation) à répondre davantage à leurs besoins psychologiques [12]. Contrairement à certains *a priori* culturels, il est important de répondre à ses propres besoins psychologiques afin d'avoir la capacité de satisfaire les besoins psychologiques des enfants et de les accompagner au mieux dans l'accomplissement de leurs propres buts concordants. « Dès notre plus jeune âge, lorsque nous apprenons le langage, on nous explique qu'il n'est pas moral de penser à soi (ce qui inclut avoir de la compassion envers soi-même). Au contraire, sur la durée, nous serons plus en mesure d'aider et de participer, d'être gentils et généreux avec les autres, si nous prêtons également attention à nos besoins » ([16], p. 166).

L'essentiel à retenir (C2.1)

Définition conceptuelle : L'accomplissement de soi nécessite de développer la compétence à atteindre ses buts personnels. Cette dernière implique « dans un premier temps de bien connaître les objectifs que l'on poursuit (sur l'instant, à moyen et à long terme) » [1] et de pouvoir construire des buts concordants fondés sur les besoins psychologiques et sur les valeurs personnelles. « Dans un second temps, il s'agit de pouvoir préciser les différentes étapes. Cette compétence cognitive mobilise la conscience de soi, l'autodiscipline, la motivation personnelle, la persévérance et les compétences organisationnelles » [1].

Définition opérationnelle : Atteindre ses buts personnels concordants implique plusieurs savoirs et savoir-faire (organisés en différentes phases et étapes) :

1. Phase 1 - Formuler ses buts concordants de manière précise

- Étape 1 : formuler ses besoins psychologiques - et leur niveau de satisfaction-, ses valeurs personnelles - et leur niveau de mise en œuvre- et ses buts concordants ;
- Étape 2 : formuler des stratégies opérationnelles (à l'aide d'un brainstorming et de la technique de résolution de problème de type AADA) et des buts opérationnels concordants.

2. Phase 2 - Mettre en œuvre des actions engagées de manière efficace

- Étape 3 : formuler et planifier des actions engagées ;
- Étape 4 : réaliser les actions planifiées ;
- Étape 5 : suivre les actions réalisées (monitoring).

Principaux effets : Atteindre ses buts personnels concordants permet de :

- satisfaire ses besoins psychologiques et incarner ses valeurs personnelles : cet accomplissement personnel en adéquation avec soi est source de bien-être et d'équilibre psychologique.
- faire des choix responsables pour soi et les autres : par leur ancrage dans les valeurs (souvent prosociales) et besoins psychologiques naturels, les buts concordants peuvent être à la fois en accord avec la personne mais aussi porteurs d'une dimension collective et universelle ; ils permettent ainsi de faire des choix responsables pour soi, qui sont aussi favorables aux autres et à l'environnement.

L'essentiel à retenir (C2.1 suite)

Principales conditions : Atteindre ses buts personnels concordants nécessite :

- un bon développement neuropsychologique et des compétences langagières :

Les enfants ne naissent pas avec des capacités innées d'analyse, de planification et d'action. Ils peuvent les acquérir d'une part, par l'apprentissage (l'expérience, l'observation, l'entraînement...) et d'autre part, grâce au développement neurologique naturel, notamment la croissance du cerveau (cortex préfrontal et cortex cingulaire antérieur). Le développement des compétences langagières favorise aussi les capacités d'analyse et de planification.

- des milieux de vie et des adultes répondant aux besoins psychologiques et incarnant les valeurs morales et civiques :

la façon dont les adultes en position d'éducation répondent aux besoins psychologiques des enfants et à leurs propres besoins ainsi que la façon dont ils manifestent les valeurs morales et civiques impactent la manière dont les enfants vont pouvoir satisfaire leurs propres besoins psychologiques et leurs valeurs personnelles. Il est ainsi essentiel de considérer la manière dont les milieux éducatifs (établissements scolaires, centres de loisir, centres socio-éducatifs...) et les milieux de travail (dans lesquels exercent les adultes) prennent en compte les besoins psychologiques et les valeurs morales et civiques. Il est important que les adultes (en position d'éducation) puissent mettre en œuvre des actions engagées fondées sur leurs valeurs (prosociales) et leurs besoins psychologiques afin que les enfants et les jeunes puissent faire de même.

Exemples d'activités pour développer la CPS

Atteindre ses buts personnels (C2.1)

Clarifier mes objectifs

(Claeys Bouuaert M, 2022)

Public : ☐ Enfants

☒ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Atteindre ses buts personnels (C2.1)

Savoirs et savoir-faire développés :

☒ Formuler ses buts concordants de façon précise (PHASE 1)

- Étape 1 : formuler ses besoins psychologiques - et leur niveau de satisfaction -, ses valeurs personnelles - et leur niveau de mise en œuvre - et ses buts concordants ;
- Étape 2 : formuler des stratégies opérationnelles et des buts opérationnels concordants.

☒ Mettre en œuvre ses buts concordants de manière efficace (PHASE 2)

- Étape 3 : formuler et planifier des actions engagées ;
- Étape 4 : réaliser les actions planifiées ;
- Étape 5 : suivre les actions réalisées (monitoring)

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

Il convient au préalable d'expliciter les notions de « besoins » et « objectifs ».

On pose les questions suivantes par écrit :

1. Quelles sont les choses dont je suis le plus satisfait dans ma vie ?
2. Quelles sont les choses dont je suis le moins satisfait dans ma vie ?
3. Quels besoins sont mis en évidence par cette insatisfaction ? Explorer et réfléchir à tous les niveaux, individuel, familial, etc.
4. Quels objectifs puis-je me fixer pour satisfaire ces besoins, que ce soit à court ou à long terme (cette semaine, ce mois-ci, cette année) ?
5. Que pourrais-je mettre en place de façon concrète dès à présent ?

Les participants effectuent le travail en petits groupes puis échangent en grand groupe sur les bénéfices et apprentissages liés à l'activité.

Besoins et objectifs*(Claeys Bouuaert M. 2022)*

Public : ☒ Enfants
☐ Adolescents
☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Atteindre ses buts personnels (C2.1)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☒ Formuler ses buts concordants de façon précise (PHASE 1)
 - Étape 1 : formuler ses besoins psychologiques - et leur niveau de satisfaction -, ses valeurs personnelles - et leur niveau de mise en œuvre - et ses buts concordants ;
 - Étape 2 : formuler des stratégies opérationnelles et des buts opérationnels concordants.
- ☒ Mettre en œuvre ses buts concordants de manière efficace (PHASE 2)
 - Étape 3 : formuler et planifier des actions engagées ;
 - Étape 4 : réaliser les actions planifiées ;
 - Étape 5 : suivre les actions réalisées (monitoring)

Modalités :

- ☒ En individuel
- ☒ En groupe

Matériel : Liste des 12 besoins psychologiques à imprimer

- « Réfléchis à tes besoins présents. Dans ta vie en général, l'école, à la maison, ailleurs... y a-t-il des besoins qui ne sont pas satisfaits ? (vous pouvez vous appuyer sur la liste des 12 besoins psychologiques de ce chapitre pour aider à identifier les besoins non satisfaits) ;
- De quoi aurais-tu besoin pour être plus à l'aise, plus performant dans cette classe, dans ce groupe particulier ?
- Y a-t-il quelque chose que tu aimerais demander aux autres dans ce groupe (demande « ouverte », positive, réaliste) ?
- Que penses-tu pouvoir faire toi-même pour rencontrer tes besoins ?
- Si nécessaire, prends des résolutions claires et précises : que comptes-tu faire ? Quels pas concrets ?
- Partage en sous-groupe de 4 (ou en grand groupe). »

J'ai réalisé quelque chose dont je suis fier/fière

(Programme PRODAS, Planning familial, www.prodass.fr)

Public : ☒ Enfants

☒ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Atteindre ses buts personnels (C2.1)

Savoirs et savoir-faire développés :

☒ Formuler ses buts concordants de façon précise (PHASE 1)

- Étape 1 : formuler ses besoins psychologiques - et leur niveau de satisfaction -, ses valeurs personnelles - et leur niveau de mise en œuvre - et ses buts concordants ;
- Étape 2 : formuler des stratégies opérationnelles et des buts opérationnels concordants.

☒ Mettre en œuvre ses buts concordants de manière efficace (PHASE 2)

- Étape 3 : formuler et planifier des actions engagées ;
- Étape 4 : réaliser les actions planifiées ;
- Étape 5 : suivre les actions réalisées (monitoring)

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

À adapter en fonction de l'âge des participants, et respecter les fondamentaux de l'animation d'un cercle de parole. Selon les contextes, il peut être nécessaire de « baliser » le type de situations qui pourraient être relatées.

Cercle de parole : L'animateur explique que les membres du groupe et lui-même vont prendre un temps de réflexion et d'expression personnelle, qui va permettre de mieux se connaître soi-même et de mieux connaître les autres, en essayant, aujourd'hui, de se rappeler d'une expérience personnelle sur le thème suivant : j'ai réalisé quelque chose dont je suis fier/fière. Une fois qu'ils ont trouvé une expérience, les participants sont invités à identifier les ressentis éprouvés, les pensées qui les ont traversés et les comportements qu'ils ont adoptés lors de cette expérience. Lorsqu'un participant prend la parole, l'animateur l'aide à formuler son histoire s'il a du mal à le faire, puis reformule son propos pour qu'il se sente entendu, compris et accepté. Une fois qu'il a terminé, s'il n'a pas exprimé son ressenti, ses pensées et comportements, l'animateur l'aide à les identifier :

- Si j'ai bien compris ton histoire/expérience, tu nous as raconté que... Est-ce que c'est bien ça ? L'animateur laisse la personne compléter, rectifier ou bien valider sa reformulation.
- Comment te sentais-tu lorsque... ?
- À la fin de l'histoire, te sentais-tu différemment ? Est-ce que tu t'es dit quelque chose de particulier à ce moment-là ?
- Comment as-tu agi ?
- Merci beaucoup pour cette histoire !

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

Gérer ses impulsions (C2.2)

« **Gérer ses impulsions** représente la capacité de décider volontairement de transformer ou pas une pulsion à agir en comportement effectif. Cela nécessite de pouvoir arrêter, suspendre, éviter, interrompre ou remettre à plus tard un comportement en fonction de la situation et du but que l'on poursuit » (Santé publique France, 2022). Tout comportement intentionnel implique donc une gestion des impulsions. De même l'atteinte des buts personnels concordants est aussi largement dépendante de **sa capacité à gérer ses impulsions de façon volontaire grâce à la capacité d'autocontrôle**. En effet, la mise en œuvre d'actions engagées nécessite de pouvoir réaliser de façon volontaire deux processus complémentaires

- un processus d'activation qui permet la réalisation des actions prévues en mobilisant les tendances naturelles à l'action et la motivation intrinsèque ;
- un processus d'inhibition qui permet de réduire les comportements impulsifs, de contrôler les envies « contraires » et de faire face aux distractions (qui s'opposent aux buts poursuivis). (voir CPS cognitive C2.1) [5].

Pour gérer ses impulsions, il est nécessaire de mieux connaître l'importance et le fonctionnement de la capacité d'autocontrôle et de pouvoir la renforcer en améliorant l'état du Soi Interne², la qualité de l'environnement immédiat et les capacités cognitives du Soi Sujet³.

1. Connaître la capacité d'autocontrôle

L'organisme humain a une tendance naturelle et automatique « à se tenir prêt comportementalement lorsqu'une situation émotionnelle apparaît. Ces **tendances à l'action** ne se transforment pas nécessairement en comportements accomplis, mais l'individu ressent néanmoins une activation intense comme s'il allait effectivement accomplir l'acte » [10]. Ainsi, la personne, dès son plus jeune âge, est naturellement traversée par des impulsions qui sont dépendantes de son état physique et psychologique et de son environnement immédiat.

La **capacité d'autocontrôle** permet de choisir intentionnellement d'inhiber ou d'activer cette tendance naturelle à l'action. Elle permet de décider volontairement de transformer ou pas cette impulsion à agir en comportement effectif. Elle permet notamment de « restreindre et inhiber un désir, une envie ou un comportement impulsif dans le but de poursuivre un objectif à long terme. (...) Dans le langage de tous les jours, on pourrait dire que l'autocontrôle correspond à la force de la volonté » ([5], p. 347). Cette **capacité d'autocontrôle** (appelée aussi « **régulation comportementale** ») mobilise plusieurs processus cognitifs : le maintien de l'attention et la concentration sur la tâche, la mémoire de travail, le contrôle inhibiteur pour éviter les comportements inappropriés et agir selon ses choix et buts poursuivis [17]. Ainsi la capacité d'autocontrôle joue un rôle crucial dans l'atteinte de ses buts. Elle permet de renoncer à un comportement impulsif pouvant aboutir à un plaisir immédiat (mais possiblement délétère à terme), de maintenir son attention et de

² « **Le Soi interne** (appelé aussi contenus du Soi ou contenus psychiques) regroupe les cinq états psychiques (ou mentaux) à l'intérieur de soi qui sont perceptibles et conscientisables c'est-à-dire les cognitions (pensées, croyances, représentations, connaissances...), les émotions (sentiments, affects...), les volitions ou conations (besoins, envies, impulsions...), les sensations corporelles, les impressions globales et diffuses ».

³ « **Le Soi sujet** (aussi appelé Soi agent, Soi acteur, Soi observateur) fait référence à nos capacités cognitives (observer, percevoir, réfléchir, décider...) et comportementales (s'exprimer, bouger...) qui nous permettent d'agir de façon consciente et volontaire et de nous autoréguler. C'est la partie de soi-même qui nous permet d'être acteur et de poser des actions intentionnelles qu'elles soient de nature intrapsychique (ressentir, analyser...) ou comportementale (parler, marcher, danser...) » ([2] Santé publique France. Les compétences psychosociales : un référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS. Tome I. . Saint-Maurice : Santé publique France; 2025. 231 p. Disponible: <https://www.santepubliquefrance.fr/> p. 27).

poursuivre la réalisation des actions choisies pour atteindre la satisfaction de ses besoins psychologiques, de ses valeurs et de ses buts personnels. Si cette capacité d'autocontrôle est peu développée,

« la poursuite de buts à long terme est difficile parce que les gens (peuvent être) plus attirés par le fait de recevoir la gratification immédiate provenant de récompenses à court terme que par le fait de retarder la gratification au bénéfice de récompenses à long terme (plus importantes). Les comportements impulsifs sont rapides et faciles : c'est simple de céder et de manger des biscuits, de boire de l'alcool ou de jouer à des jeux vidéo plutôt que de travailler. Le problème avec ces attirances à court terme est qu'elles sont très souvent incompatibles avec la poursuite de buts à long terme, voire même contraires à celle-ci (...) manger sainement ne consiste pas uniquement à manger des fruits et des légumes, mais nécessite également de simultanément résister aux tentations de manger des cookies. » ([5], p. 347).

Cette capacité d'autocontrôle est influencée par trois facteurs sur lesquels il est possible d'agir :

- **Facteur 1 - L'état du Soi Interne** : la force des « envies contraires », la force de la motivation intrinsèque et l'homéostasie interne ;
- **Facteur 2 - La qualité de l'environnement immédiat** : la nature des stimuli environnementaux (ceux favorisant les « envies contraires » versus ceux soutenant la motivation intrinsèque et les besoins fondamentaux) ;
- **Facteur 3 - Les capacités cognitives en lien avec le Soi Sujet** : le développement des capacités cognitives d'attention et de choix.

2. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant l'état du Soi Interne

En premier, la capacité d'autocontrôle varie en fonction de la force de l'envie « contraire » qui anime la personne.

Par exemple, il est naturellement plus difficile de réguler une intense envie de chips qu'une vague et légère envie de manger.

Cette force de l'envie « contraire » est, elle-même, influencée par deux grands facteurs : l'état du **Soi Interne** et les stimulations liées à l'environnement. Concernant l'état du Soi Interne, si l'ensemble des besoins physiques et psychologiques sont satisfaits, la personne maintient un équilibre physiologique et psychologique qui lui apporte un état de bien-être (physique et émotionnel) augmentant sa capacité d'autocontrôle [5].

Inversement, la personne dont les besoins physiques et/ou psychologiques sont non satisfaits voire frustrés et qui est en état de malaise (physique et/ou psychique) devient plus vulnérable aux envies « contraires » qui la traversent.

Par exemple, il est plus difficile de contrôler une envie d'alcool si je me sens triste et seul.

En second et en parallèle, la capacité d'autocontrôle est influencée par la force de la motivation à réaliser l'action et atteindre le but poursuivi.

Par exemple, l'envie de regarder un écran est plus importante si je m'ennuie que si je suis motivé par l'activité artistique que je suis en train de faire.

La capacité d'autocontrôle augmente lorsque la personne est portée par **une motivation intrinsèque**, qu'elle réalise des actions engagées et poursuit des buts concordants (voir CPS cognitives C1.4 et C2.1).

Par exemple, je ne vais pas être dérangé par une envie de regarder la télévision si je suis passionné par le livre que je lis, qui va me permettre de finaliser le texte que je dois rédiger pour mon examen que je suis en train de préparer afin d'être accepté dans le cursus scolaire que j'ai choisi.

3. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant la qualité de l'environnement immédiat

L'envie « contraire » augmente en fonction de la présence ou de l'absence de certaines stimulations externes. Les désirs et envies s'accroissent lorsque l'on se trouve en contact avec certains stimuli qui les encouragent.

Par exemple, j'ai davantage envie de jouer aux jeux vidéo si je vois des écrans autour de moi.

Le désir « contraire » peut même n'apparaître qu'en présence d'un stimulus donné.

Par exemple, je peux avoir envie de boire de l'alcool uniquement lorsque je suis en présence de personnes qui en consomment.

Inversement, les désirs « contraires » diminuent et la motivation intrinsèque augmente lorsque l'environnement propose des actions et stimulations qui répondent aux besoins psychologiques de la personne.

Par exemple, lors d'une activité physique qu'il apprécie et répond à ses besoins de liberté et d'affiliation, l'enfant a moins envie d'embêter ses camarades.

4. Renforcer sa capacité d'autocontrôle en renforçant les capacités cognitives du Soi Sujet

La capacité d'autocontrôle est dépendante d'aptitudes mentales ou cognitives à la base des fonctions d'autorégulation de soi, notamment les capacités d'attention et de prise de décision (ou de choix) [5]. Pour pouvoir arrêter, diriger ou remettre à plus tard une impulsion, il est nécessaire de pouvoir la percevoir et donc d'être en capacité de diriger **son attention vers son état interne activé** afin de pouvoir traiter cette information et ne pas se laisser diriger de façon automatique.

Par exemple, si je ne prête pas attention à mon envie de sucre et n'en ai donc pas conscience, je peux me retrouver en train de manger des bonbons sans l'avoir décidé et sans même m'en rendre compte.

En parallèle, il est aussi important de pouvoir maintenir **son attention sur la tâche et les actions engagées** qui ont été planifiées pour atteindre ses buts concordants.

Par exemple, si je parviens à garder toute mon attention sur le texte que je suis en train de rédiger, je serai moins sensible aux stimuli de distraction (un bruit dans la cuisine, une musique dans la chambre à côté, un cri d'enfant dehors...), et mes envies (de grignoter, d'écouter de la musique, de jouer) seront moins stimulées.

L'aptitude à **diriger son attention de façon volontaire** représente donc une compétence essentielle dans l'autocontrôle que ce soit pour inhiber une envie « contraire » ou pour maintenir sa capacité à réaliser l'action engagée (voir CPS cognitive C1.6).

L'autocontrôle est aussi influencé par la capacité à **faire des choix conscients et concordants** avec soi (voir CPS cognitive C1.3&4 et C2.1).

Sur l'instant, la capacité à faire des choix conscients et concordants (en lien avec la connaissance de soi, de ses valeurs personnelles et de ses besoins psychologiques) favorise l'autocontrôle et une meilleure gestion des impulsions internes et des tentations externes.

Par exemple, si je veux pouvoir disposer de toutes mes capacités pour bien travailler demain, réussir mon examen et atteindre mon objectif personnel d'être journaliste, je suis capable de refuser de consommer les substances psychoactives que l'on me propose en soirée.

Sur du long terme, la personne qui poursuit un but concordant et réalise des actions engagées a plus de facilité à ne pas être perturbée par diverses envies « contraires » et tentations.

Par exemple, si je suis en train de préparer un séjour à l'étranger, je suis moins tenté d'aller boire des sodas, de regarder la télévision ou de sortir faire des achats.

Grâce à un contrôle volontaire de l'attention, à une perception fine des impulsions et à une meilleure connaissance de soi (de ses buts, besoins psychologiques et valeurs personnelles), la capacité d'autocontrôle augmente. Nous parvenons davantage à ressentir la qualité des impulsions à l'intérieur de soi et à choisir volontairement de mettre en acte celles qui sont favorables à l'atteinte de nos buts personnels.

Ainsi, dans une situation donnée, je peux me demander :

- **Qu'est-ce que je ressens maintenant ?** : Quelles sont les impulsions, les envies présentes ? Quels sont mes besoins physiques ? Quels sont mes besoins psychologiques ?

➔ **« Je peux alors penser mes ressentis ».**

- **Qu'est-ce que je veux vraiment au fond de moi ?** : Quels sont les besoins psychologiques que je souhaite satisfaire ? Quelles sont les valeurs personnelles que je veux mettre en œuvre ? Quel est le but personnel que je veux atteindre ? Quelle est l'action engagée que je veux réaliser ?

➔ **« Je peux alors ressentir mes pensées (buts, valeurs, représentations des actions à réaliser...) ».**

Gérer ses impulsions génère deux principaux effets bénéfiques :

- **La possibilité d'atteindre ses buts personnels :** La capacité d'autocontrôle est déterminante pour réguler ses impulsions et ses comportements [5]. Elle permet de gérer de façon consciente ses tendances à l'action afin de décider de façon volontaire et intentionnelle les comportements et actions réalisés. Elle est ainsi nécessaire pour permettre la mise en œuvre effective du but poursuivi et ne pas se laisser distraire ou absorber par des envies passagères et des attractions externes. « Lorsqu'ils perdent leur capacité d'autocontrôle, les gens deviennent plus susceptibles de devenir la proie de désirs, envies et tentations impulsifs. » ([5], p. 350). L'atteinte de ses buts devient alors particulièrement difficile à réaliser. Comme le souligne J. Reeve [5], « la capacité durable à résister à la gratification immédiate d'une envie à court terme au profit d'une gratification retardée d'un but à long terme est une variable de personnalité qui fait partie des meilleurs prédicteurs d'une vie réussie ».
- **La maîtrise des autres compétences psychosociales :** La capacité d'autocontrôle est largement impliquée dans toutes les compétences émotionnelles et sociales [18]. Les capacités à identifier, exprimer et gérer, de façon adaptée ses émotions impliquent un processus conjoint de régulation des tendances naturelles à l'action. De même, communiquer de façon efficace, développer des liens constructifs, résoudre des difficultés relationnelles nécessitent d'avoir une certaine capacité à gérer ses impulsions. Par exemple, « les enfants qui peuvent être attentifs aux signaux émotionnels en inhibant une réaction initiale socialement indésirable ou une agression impulsive sont relativement plus aptes à se comporter de manière appropriée dans le contexte social de la classe » [17]. Ainsi, tous les comportements prosociaux nécessitent, en premier lieu, de pouvoir réguler ses émotions et ses impulsions de façon optimale.

Gérer ses impulsions implique deux conditions :

- **Un développement neuropsychologique et des compétences langagières :** Les enfants ne naissent pas avec des capacités innées d'autocontrôle et de régulation. Ils peuvent les acquérir d'une part par l'apprentissage (l'expérience, l'observation, l'entraînement...) et d'autre part grâce au développement neurologique naturel, notamment la croissance du cerveau (cortex préfrontal et cortex cingulaire antérieur) [18]. « Entre 4 et 7 ans, les enfants acquièrent des compétences fondamentales liées à la régulation, ou ce que l'on pourrait décrire comme les « processus de régulation de base » du contrôle inhibiteur, du contrôle de l'attention, de la flexibilité et de la mémoire de travail (...) mais les individus continuent à développer ces compétences jusqu'à l'âge adulte. En effet, l'adolescence est une période importante de croissance cérébrale supplémentaire et de réorganisation du cortex préfrontal et des fonctions exécutives associées, de l'autorégulation et des compétences sociales » [18].
- Les compétences langagières jouent aussi un rôle dans le développement des capacités d'autorégulation. L'apprentissage de la langue favorise le processus de régulation comportementale. Les derniers résultats de recherche semblent montrer que cette influence fonctionne dans les deux sens. L'augmentation des compétences langagières améliore les aptitudes d'autocontrôle et réciproquement les capacités d'autorégulation renforcent la maîtrise de la langue [17].
- Que ce soit chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte, les compétences d'autorégulation peuvent aussi varier en fonction de l'environnement et des situations. Des contextes nouveaux impliquent un temps d'adaptation avant de pouvoir transférer et mobiliser de façon optimale ses compétences d'autorégulation. Il est donc essentiel de prendre en considération l'âge, la tâche,

le contexte et les histoires de vie des personnes afin de déterminer les capacités d'autocontrôle qui peuvent être attendues et sollicitées dans une situation donnée.

- **Des relations et des environnements sociaux soutenant** : Les stressors environnementaux ont un impact négatif considérable sur les capacités d'autocontrôle. Le stress aigu et chronique impacte le fonctionnement neurologique et les processus cognitifs impliqués dans les capacités d'autorégulation (contrôle des impulsions, planification, établissement d'objectifs et prise de décision, mémoire, apprentissages de base) [18]. « Cela est partiellement dû aux niveaux de base élevés de l'hormone cortisol, associés à l'exposition à la pauvreté, au stress et aux traumatismes, qui entravent le fonctionnement du cortex préfrontal. Les enfants présentant des retards de développement dus à des facteurs tels que la naissance prématurée ou la malnutrition postnatale, qui peuvent passer inaperçus, peuvent également présenter des difficultés d'autorégulation et des troubles déficitaires de l'attention » [18]. Certaines modalités éducatives (punitions, humiliations, contrôle excessif...) peuvent aussi renforcer l'impact des événements de vie négatifs et générer pour l'enfant un stress supplémentaire [18].
- Ainsi, les compétences d'autorégulation se développent en fonction de la qualité de l'environnement et des interactions. Les facteurs tels que les compétences parentales, les modalités d'enseignement, les compétences d'autorégulation des adultes ont une influence essentielle sur le développement de ce processus. Ces relations et interactions quotidiennes sont considérées comme un « ingrédient actif » crucial du développement humain optimal [19]. Plus précisément, les compétences psychosociales des adultes jouent un rôle crucial : leur capacité à offrir relations soutenantes, affectives et sécurisantes, ainsi que leur aptitude à exprimer des demandes ajustées aux capacités de l'enfant, sont déterminantes pour soutenir le développement de l'enfant et favoriser l'apprentissage progressif des capacités d'autorégulation [18].

L'essentiel à retenir (C2.2)

Définition conceptuelle : « Gérer ses impulsions représente la capacité de décider volontairement de transformer ou pas une pulsion à agir en comportement effectif. Cela nécessite de pouvoir arrêter, suspendre, éviter, interrompre ou remettre à plus tard un comportement en fonction de la situation et du but que l'on poursuit » (Santé publique France, 2022). Tout comportement implique donc une gestion des impulsions.

Définition opérationnelle : Gérer ses impulsions implique 4 savoirs et savoir-faire :

1. **Mieux connaître la capacité d'autocontrôle**, à la base de tout comportement volontaire, qui permet d'inhiber ou d'activer nos impulsions et réactions spontanées et de décider volontairement de transformer ou pas cette impulsion à agir en comportement effectif ;
2. **Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant l'état du Soi Interne** : la satisfaction des besoins psychologiques et physiques favorise l'homéostasie et le bien-être et améliore l'état interne ce qui contribue à renforcer les capacités d'autocontrôle ;
3. **Renforcer sa capacité d'autocontrôle en améliorant la qualité de l'environnement immédiat** : moins les stimuli favorisant les envies « contraires » sont présents et plus les stimuli favorables aux besoins psychologiques sont présents dans l'environnement immédiat, plus la capacité d'autocontrôle est soutenue ;
4. **Renforcer sa capacité d'autocontrôle en renforçant les capacités cognitives du Soi Sujet**, notamment les capacités d'attention et de décision à la base de la capacité d'autocontrôle et d'autorégulation comportementale.

Principaux effets : Gérer ses impulsions génère deux principaux effets :

- La possibilité d'atteindre ses buts personnels : La capacité d'autocontrôle est déterminante pour réguler ses impulsions et ses comportements. Elle permet de gérer de façon consciente ses tendances à l'action afin de décider de façon volontaire et intentionnelle les comportements et actions réalisés. Elle est ainsi nécessaire pour permettre la mise en œuvre effective du but poursuivi et ne pas se laisser distraire ou absorber par des envies passagères et des attractions externes.
- La maîtrise des autres compétences psychosociales : La capacité d'autocontrôle est largement impliquée dans toutes les compétences émotionnelles et sociales [2]. Les capacités à identifier, exprimer et gérer, de façon adaptée ses émotions impliquent un processus conjoint de régulation des tendances naturelles à l'action. De même, pour pouvoir communiquer de façon efficace, développer des liens constructifs, résoudre des difficultés relationnelles, il est nécessaire d'avoir une certaine capacité à gérer ses impulsions. Ainsi, tous les comportements prosociaux nécessitent, en premier lieu, de pouvoir réguler ses émotions et ses impulsions de façon optimale.

L'essentiel à retenir (C2.2 suite)

Principales conditions : Gérer ses impulsions implique deux principales conditions :

- Un développement neuropsychologique et des compétences langagières : Les enfants ne naissent pas avec des capacités innées d'autocontrôle et de régulation. Ils peuvent les acquérir d'une part, par l'apprentissage (l'expérience, l'observation, l'entraînement...) et d'autre part, grâce au développement neurologique naturel, notamment la croissance du cerveau (cortex préfrontal et cortex cingulaire antérieur). Le développement des compétences langagières améliore également les aptitudes d'autocontrôle (et réciproquement).
- Des relations et des environnements sociaux soutenant : Les stressors environnementaux ont un impact négatif considérable sur les capacités d'autocontrôle. Ainsi, des compétences d'autorégulation chez les adultes en position d'éducation, des relations soutenant et affectives, des demandes ajustées aux capacités de l'enfant représentent des éléments déterminants pour soutenir le développement de l'enfant et favoriser l'apprentissage des capacités d'autorégulation [2].

Exemples d'activités pour développer la CPS Gérer ses impulsions (C2.2)

Une fois où je me suis contrôlé(e), où j'ai évité de faire quelque chose que j'aurais pu faire et que j'aurais regretté ensuite

(Programme PRODAS, Planning familial, www.prodas.fr)

Public : ☒ Enfants
☒ Adolescents
☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Gérer ses impulsions (C2.2)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☒ Comprendre l'importance et le fonctionnement de la capacité d'autocontrôle
- ☐ Renforcer la capacité d'autocontrôle en améliorant l'état du soi interne
- ☐ Renforcer la capacité d'autocontrôle en améliorant la qualité de l'environnement
- ☒ Renforcer la capacité d'autocontrôle en renforçant les capacités cognitives du Soi Sujet

Modalités :

- ☐ En individuel
- ☒ En groupe

À adapter en fonction de l'âge des participants, et respecter les fondamentaux de l'animation d'un cercle de parole. Selon les contextes, il peut être nécessaire de « baliser » le type de situations qui pourraient être relatées.

Cercle de parole : L'animateur explique que les membres du groupe et lui-même vont prendre un temps de réflexion et d'expression personnelle, qui va permettre de mieux se connaître soi-même et de mieux connaître les autres, en essayant, aujourd'hui, de se souvenir d'une expérience personnelle sur le thème suivant : *Une fois où je me suis contrôlé(e), où j'ai évité de faire quelque chose que j'aurais pu faire et que j'aurais regretté ensuite*. Une fois qu'ils ont trouvé une expérience, les participants sont invités à identifier les ressentis éprouvés, les pensées qui les ont traversés et les comportements qu'ils ont adoptés lors de cette expérience. Lorsqu'un participant prend la parole, l'animateur l'aide à formuler son histoire s'il a du mal à le faire, puis reformule son propos pour qu'il se sente entendu, compris et accepté. Une fois qu'il a terminé, s'il n'a pas exprimé son ressenti, ses pensées et comportements, l'animateur l'aide à les identifier :

- Si j'ai bien compris ton histoire/expérience, tu nous as raconté que... Est-ce que c'est bien ça ? L'animateur laisse la personne compléter, rectifier ou bien valider sa reformulation.
- Comment te sentais-tu lorsque... ?
- À la fin de l'histoire, te sentais-tu différemment ? Est-ce que tu t'es dit quelque chose de particulier à ce moment-là ?
- Comment as-tu agi ?
- Merci beaucoup pour cette histoire !

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

Je me dis STOP

(Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école Volume 3, ministère de l'Éducation et de la Jeunesse & Santé publique France [20])

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Gérer ses impulsions (C2.2)

Savoirs et savoir-faire développés :

☒ Comprendre l'importance et le fonctionnement de la capacité d'autocontrôle

☐ Renforcer la capacité d'autocontrôle en améliorant l'état du soi interne

☐ Renforcer la capacité d'autocontrôle en améliorant la qualité de l'environnement

☒ Renforcer la capacité d'autocontrôle en renforçant les capacités cognitives du Soi Sujet

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Prévoir un support pour visualiser la vidéo du test du marshmallow en classe entière. Un jeu de cartes avec le nom des couleurs écrit d'une couleur différente (exemple : le mot « noir » est écrit en rose).

Je me dis STOP !

Niveaux : cycles 2 et 3

Discipline support : français - Comprendre et s'exprimer à l'oral

Objectifs spécifiques : apprendre à analyser une situation, identifier la capacité d'autocontrôle et l'objectif à atteindre, identifier les bénéfices à développer sa capacité d'autocontrôle

Durée : 30 minutes

Modalités : travail en classe entière

Prérequis : compréhension du vocabulaire associé

Matériel : prévoir un support pour visualiser la vidéo du test du marshmallow en classe entière.

Un jeu de cartes avec le nom des couleurs écrit d'une couleur différente (exemple : le mot « noir » est écrit en rose).

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 autour de la compétence « Connaître ses buts ».
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves.

2- Mise en activité

Présenter le jeu « Quelle est la couleur de ce mot ? »

Les élèves se regroupent par quatre en cercle. À chaque tour, un élève joue, un élève chronomètre et deux élèves jouent le rôle de l'arbitre.

Chaque groupe dispose d'un ensemble de cartes. Sur chaque carte, est écrit un mot désignant une couleur, mais il est écrit d'une autre couleur (par exemple : le mot noir est écrit en rose).

Le but du jeu est d'énoncer la couleur avec laquelle est écrit le mot.

Le paquet est placé au milieu du cercle.

Le premier élève dispose de 20 secondes. Il pioche une carte, et énonce, le plus vite

Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école – septembre 2024 - 18

possible, la couleur du mot. Il reproduit l'action jusqu'à la fin du chronomètre ou bien jusqu'à ce que les autres élèves détectent une erreur.

C'est alors l'élève situé à sa gauche qui cherche à gagner le plus de cartes dans le temps imparti.

Ainsi de suite. La partie est terminée quand chaque élève a joué deux fois. Le gagnant est celui qui a le plus de cartes.

Interroger les élèves :

- « Que s'est-il passé pendant ce jeu ? Pourquoi ? »
- Qu'avez-vous ressenti ? Pourquoi ? »

Expliquer aux élèves qu'il s'agit de résister à un automatisme de la pensée.

L'automatisme consiste à réaliser une action très vite, sans solliciter notre réflexion. Or, dans certaines situations, cet automatisme nous induit en erreur. Il faut alors faire un effort pour lutter contre cette voie de la pensée. Nous devons apprendre à notre cerveau, plus particulièrement la partie du cerveau située au niveau de notre front (on l'appelle le cortex préfrontal), à dire STOP à l'automatisme.

Prolongement optionnel : le test du marshmallow

« Un enseignant en psychologie a mis au point une expérience. La méthode consistait à placer un enfant assis devant une table. Sur cette table, se trouve une guimauve très appétissante. L'adulte indique à l'enfant qu'il va le laisser seul et revenir 15 minutes plus tard. Si à son retour, l'enfant n'a pas mangé la guimauve, l'enfant en aura une deuxième. »

- « Que feriez-vous à la place de l'enfant ? Pourquoi ? »
- Quel serait le meilleur choix selon-vous ? Pourquoi ? »

« Le test a été conduit auprès de 500 enfants. Seuls 150 environ ont eu une deuxième guimauve. »

- « Quels choix font la plupart des enfants ? Pourquoi ? Qu'ont-ils ressenti selon vous ? »
- Quelles compétences cela nécessite-t-il de ne pas manger tout de suite le marshmallow et ainsi en avoir un deuxième ?
- Est-ce que, dans la vie de tous les jours, il existe des situations où vous devez demander à votre cerveau de dire STOP ? ou quels sont les bénéfices, de dire STOP ? »

3- Bilan de l'activité

- Demander aux élèves ce que leur a apporté l'activité.
- Établir l'importance du processus d'inhibition ou d'autocontrôle qui permet de gérer les impulsions en fonction des buts poursuivis.
- Demander aux élèves de lister des situations lors desquelles le fait d'être capable de contrôler ses pulsions peut leur être utile (en classe pour réussir un exercice qui contient « des pièges » comme les problèmes de mathématiques

qui contiennent le mot « plus » mais pour lesquels il faut faire une soustraction, lors d'un conflit ou d'un désaccord avec d'autres élèves...).

- Terminer par : « Qu'avez-vous appris aujourd'hui au travers de cette activité ? »

Modalités de différenciation

Les exemples peuvent être tirés de la vie quotidienne ou de la vie de la classe des élèves, avec autre chose que le marshmallow.

Il est possible de réaliser l'activité à partir de situations problèmes additifs ou soustractifs comprenant le mot « plus » et le mot « moins » employés de façon trompeuse (ex. : Maceo affirme « Si j'avais 18 € de plus dans ma tirelire, j'aurais pile 100 €. Quelle somme Maceo a-t-il dans sa tirelire ?)

Il est possible de proposer des listes de vocabulaire pour aider l'élève à s'exprimer précisément sur la situation.

Pour les élèves qui seraient en difficulté de lecture, il est possible d'utiliser les cartes du jeu Jungle Speed.

Ressources à imprimer

Les cartes couleurs

VERT	MARRON	GRIS	ORANGE	MARRON	GRIS
NOIR	JAUNE	ROUGE	NOIR	JAUNE	ROUGE
ORANGE	ROSE	BLEU	VIOLET	ROSE	VERT
ORANGE	MARRON	GRIS	ORANGE	MARRON	GRIS
NOIR	JAUNE	ROUGE	NOIR	JAUNE	BLEU
VIOLET	ROSE	BLEU	VIOLET	ROSE	VERT

ORANGE	JAUNE	GRIS
ROUGE	NOIR	BLEU
VIOLET	ROSE	VERT
ORANGE	JAUNE	MARRON
ROUGE	NOIR	BLEU
VIOLET	ROSE	VERT

ORANGE	MARRON	GRIS
ROUGE	JAUNE	BLEU
VIOLET	ROSE	VERT
ORANGE	MARRON	GRIS
ROUGE	NOIR	BLEU
VIOLET	ROSE	VERT

Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école – septembre 2024 - 24

Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école – septembre 2024 - 23

ORANGE	JAUNE	MARRON
ROUGE	NOIR	BLEU
VIOLET	GRIS	VERT
ROSE	JAUNE	MARRON
ROUGE	NOIR	BLEU
VIOLET	GRIS	VERT

Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école – septembre 2024 - 25

Le défilé de mode

(Pilou et Filou®, approche de soutien au développement des compétences psychosociales chez les enfants de 18 mois à 5 ans, Centre de psycho-éducation du Québec & Ensemble pour la petite enfance, Édition 2023)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Gérer ses impulsions (C2.2)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☐ Comprendre l'importance et le fonctionnement de la capacité d'autocontrôle
- ☐ Renforcer la capacité d'autocontrôle en améliorant l'état du soi interne
- ☐ Renforcer la capacité d'autocontrôle en améliorant la qualité de l'environnement
- ☒ Renforcer la capacité d'autocontrôle en renforçant les capacités cognitives du Soi Sujet

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Divers déguisements

- **Objectifs :** Attendre son tour. Reconnaître mon tour.
- **Durée approximative :** 5 à 10 minutes
- **Matériel requis :** Divers déguisements
- **Moments propices :** Activités libres
- **Déroulement :** Les enfants qui le veulent se déguisent. Puis on les invite à faire un défilé de mode et à déambuler à tour de rôle à l'appel de leur prénom. Le professionnel décrit le personnage et félicite l'enfant pour sa capacité à attendre son tour. Les enfants applaudissent au passage du personnage.



La statue

(Pilou et Filou® Approche de soutien au développement des compétences psychosociales chez les enfants de 18 mois à 5 ans ; Centre de psycho-éducation du Québec & Ensemble pour la petite enfance, Édition 2023)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Gérer ses impulsions (C2.2)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☐ Comprendre l'importance et le fonctionnement de la capacité d'autocontrôle
- ☐ Renforcer la capacité d'autocontrôle en améliorant l'état du soi interne
- ☐ Renforcer la capacité d'autocontrôle en améliorant la qualité de l'environnement
- ☒ Renforcer la capacité d'autocontrôle en renforçant les capacités cognitives du Soi Sujet

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : (optionnel) musique ou instrument de musique

- **Déroulement :** On invite les enfants à danser, bouger au son des instruments de musique ou de la musique. Au bout d'une ou deux minutes, le professionnel crie : « Statue » et les enfants doivent immédiatement s'immobiliser.
- **Retour :** Le professionnel félicite les enfants et leur souligne leur capacité à arrêter leur « moteur » lorsqu'ils le décident.



Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3) & Savoir demander de l'aide (C2.4)

Satisfaire ses besoins psychologiques, agir en cohérence avec ses valeurs personnelles et atteindre ses buts personnels concordants impliquent de savoir faire face aux différentes difficultés de la vie quotidienne. L'accomplissement de soi et l'équilibre psychologique nécessitent donc une importante capacité de résolution de problèmes.

Résoudre des problèmes de façon créative et efficace implique de savoir utiliser des stratégies volontaires et structurées afin de trouver des solutions adaptées et efficaces aux difficultés de la vie quotidienne. Il s'agit de mobiliser ses capacités d'attention, d'analyse et de prise de décision afin de moins subir son environnement avec impuissance et de moins être dans la réaction mais davantage dans la réflexion et la prise de décision éclairée.

Cette compétence cognitive s'appuie sur le **Soi sujet**, cette « partie de nous-mêmes sur laquelle nous pouvons exercer une action directe et volontaire » (voir *CPS cognitive C1.1*). Les 4 grandes formes d'actions mentales et comportementales (acronyme **AADA**) du Soi sujet sont sollicitées :

1. **A**ttention et observation de l'information présente ;
2. **A**nalyse de l'information présente grâce aux apprentissages ;
3. **D**écision grâce à aux informations présentes et aux apprentissages ;
4. **A**ction verbale et/ou comportementale.

Pour parvenir à résoudre des problèmes de façon créative et efficace, il est nécessaire d'une part, d'observer et d'analyser une situation problématique, et d'autre part de choisir et mettre en œuvre une stratégie de résolution de problème adaptée et efficace.

1. Observer et analyser une situation problématique

Afin de faire face efficacement à une situation problématique, il est nécessaire de prendre le temps de décrire le problème rencontré puis de le catégoriser en fonction de la démarche à utiliser pour le résoudre.

▪ Observer la situation problématique

Ce premier temps d'observation et de description du problème mobilise principalement les **fonctions cognitives réceptives** du **Soi sujet** (le premier A de **AADA**) (voir C1.1).

Il s'agit ainsi de porter son attention sur le problème rencontré, de pouvoir l'observer de façon factuelle afin de le décrire de façon précise :

- Quel est le problème (où, quand, comment) ?
- Qui vit ce problème ?
- Qu'est-ce que je ressens et que ressentent les autres personnes impliquées ?

▪ Analyser la situation problématique

Dans un second temps, il est nécessaire de faire appel aux **fonctions cognitives analytiques** (le deuxième A de **AADA**). Le problème peut être catégorisé en 3 grands types distincts en fonction de

la démarche à utiliser pour le résoudre (et notamment les personnes à solliciter). Ainsi trois stratégies de résolution de problème peuvent être différenciées :

Les trois stratégies de résolution de problème selon la démarche utilisée :

- **Stratégie 1 - La technique de résolution de problème** pour faire face aux problèmes de la vie quotidienne qui peuvent être résolus seul ;
- **Stratégie 2 – Savoir demander de l’aide** pour faire face aux problèmes ne pouvant pas être résolus seul et nécessitant d’être solutionnés par quelqu’un d’autre de plus compétent que soi ;
- **Stratégie 3 – Savoir appeler les professionnels des urgences** pour faire face aux situations de danger.

Cette classification des problèmes facilite l’analyse de la situation problématique et la prise de décision (D de **AADA** : **D**écision grâce à l’information présente et aux apprentissages). Elle permet de choisir une stratégie de résolution de problème efficace et conduit à la réalisation d’actions réfléchies et adaptées à la situation problématique (dernier A de **AADA** : **A**ction verbale et/ou comportementale).

2. Utiliser la technique de résolution de problème pour résoudre les problèmes quotidiens de façon autonome (stratégie 1)

Cette stratégie peut être utilisée pour résoudre efficacement les problèmes de la vie quotidienne, seule et de façon créative. Il est aussi possible, afin de bien intégrer cette démarche, d’être accompagné dans un premier temps, par une personne formée à cette technique de résolution de problème.

Cette stratégie peut aussi être appliquée et adaptée comme technique de résolution de conflit interpersonnel (voir *compétence sociale* S2.2). Elle s’appuie sur les 4 grandes formes d’actions mentales et comportementales du **Soi Sujet** (acronyme **AADA**).

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

Actions mentales et comportementales (AADA)	Les 4 étapes	Ce que je fais
A ttention 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 ?
A nalyse 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.
D écision 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.
A ction 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.

L'utilisation de cette technique de résolution de problème implique deux conditions :

- **être disponible et suffisamment apaisé émotionnellement** : il est important d'avoir des capacités d'attention et d'analyse suffisantes ;
- **être ouvert** : il est nécessaire d'avoir la volonté de trouver une solution constructive et d'être capable de s'ouvrir au nouveau en s'extrayant notamment des jugements et des « bonnes réponses toutes faites ».

3. Savoir demander de l'aide pour résoudre des problèmes qui ne peuvent être résolus seul (stratégie 2)

« De nombreux problèmes ne peuvent pas être résolus par la personne elle-même ; il est donc important d'apprendre à demander de l'aide. Cette capacité nécessite de (re)connaître les situations problématiques qui nécessitent de faire appel à quelqu'un, de savoir identifier les « personnes-ressources » qui sont susceptibles d'apporter une aide sans conséquences négatives et de pouvoir formuler sa demande d'aide de façon claire (grâce à la communication efficace) » [1].

Ainsi dans un certain nombre de situations, l'enfant, le jeune ou l'adulte a besoin de l'aide d'une tierce personne pour résoudre ses difficultés. Pour faire face à des problèmes graves (portant atteinte à sa personne ou à un proche) et/ou des problèmes qui ne peuvent pas être résolus seul, il est important que la personne puisse être capable de : 1/ reconnaître son besoin d'aide, 2/trouver une « personne-ressource », et 3/ solliciter la « personne-ressource » en formulant sa demande de façon optimale [21].

- **Reconnaître son besoin d'aide** (premier A de **AADA** : **A**ttention et observation)

Reconnaître son besoin d'aide nécessite d'observer son état interne de malaise. Cette capacité à ressentir ce qui se passe à l'intérieur de soi et à prendre en considération son état subjectif implique des compétences émotionnelles, notamment la compétence d'identification des émotions et d'ouverture expérientielle (voir *CPS émotionnelle E1*). Cela passe aussi par l'observation de ses pensées limitantes qui bloquent la reconnaissance du malaise et de la recherche d'aide, telles que : « je suis assez fort(e) pour m'en sortir tout seul(e) », « ce n'est pas si grave, ça va passer tout seul », « je devrais y arriver tout seul », « je vais déranger, si je lui demande de l'aide... »

Après avoir accepté, ressenti et observé son état interne de malaise, il est ensuite nécessaire d'avoir suffisamment confiance dans sa capacité et dans la capacité d'autrui à pouvoir résoudre ou améliorer son état et ses difficultés. En effet, si l'on a internalisé une représentation de soi comme étant incapable de sortir d'une situation difficile ou qu'il n'existe aucun moyen de s'en sortir (voir les recherches de Seligman sur « l'impuissance acquise »), cela entraîne un retrait et non en engagement actif pour résoudre le problème. À l'inverse, si l'on a développé un sentiment d'efficacité personnelle général [22] qui consiste à être confiant dans sa capacité à surmonter les obstacles rencontrés, cela augmente l'engagement dans des actions visant à améliorer la situation, notamment en recherchant de l'aide.

- **Trouver une « personne-ressource »** (**AADA** : **A**nalyse et **D**écision)

Trouver une « personne-ressource » suppose que nous connaissions des personnes (proches et professionnels) aptes à nous aider et que nous puissions choisir la « personne-ressource » la plus adaptée à notre situation. En premier, il est nécessaire que nous ayons autour de nous des personnes capables de nous aider et que nous prenions connaissance de ces personnes. En second, il est important que nous ayons suffisamment confiance en ces personnes et en leur capacité à répondre positivement à notre demande d'aide. Dans ce cadre, un travail sur les

« personnes-ressources » et sur notre confiance dans leur possibilité d'aide est utile à réaliser (voir exemple d'activité ci-dessous).

- **Solliciter la « personne-ressource » en formulant sa demande de façon optimale** (**AADA** : Action verbale et/ou comportementale)

Pour solliciter la personne-ressource, il est nécessaire de pouvoir aller vers l'autre, de savoir entrer en contact et d'arriver à établir une relation ; cela mobilise nos compétences sociales de base (voir *CPS sociale S1*). Formuler sa demande de façon optimale implique d'arriver à formuler son malaise. Cela nécessite de savoir exprimer ses émotions et ses besoins (voir *CPS émotionnelle E2.2*). Il est aussi nécessaire de pouvoir expliciter son problème de façon adéquate et d'arriver à établir un échange constructif par une communication efficace (voir *CPS sociale S1.2*).

4. Savoir demander de l'aide aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger (stratégie 3)

Certaines situations particulièrement dangereuses ou risquées nécessitent de faire appel aux professionnels spécialisés dans l'aide, le secours ou le soin : 17 (police secours), 18 (pompiers), 15 (SAMU), 119 (allo enfant en danger), 112 (numéro d'appel d'urgence européen). Il est important que les enfants et les jeunes connaissent ces situations à risque ainsi que les numéros d'urgence et qu'ils puissent être capables de donner l'alerte (en lien avec la formation aux gestes de premiers secours).

Dans le prolongement, **les premiers secours en santé mentale** (PSSM) constituent un complément essentiel. Ils permettent à chacun d'apprendre à repérer les signes de détresse psychique chez soi ou chez autrui, à réagir de manière appropriée, par exemple en osant franchir le pas de l'appel à l'aide ou en orientant vers des ressources adaptées.

Résoudre des problèmes de façon créative et efficace génère deux principaux effets bénéfiques :

- La capacité à faire face aux difficultés de la vie et l'augmentation du pouvoir d'agir (*empowerment*) :

Contrairement aux idées reçues, savoir résoudre un problème et savoir demander de l'aide ne sont pas des choses simples et innées. Que ce soit chez l'enfant, le jeune ou l'adulte, cette compétence nécessite de maîtriser plusieurs fonctions cognitives complexes (observation, analyse, prise de décision) ainsi que des compétences émotionnelles (identification et expression des émotions) et sociales (prise de contact, communication efficace). Cette compétence cognitive (et comportementale) fait donc appel au Soi sujet dans ses 4 grandes formes d'actions volontaires (**AADA** : **A**ttention/observation, **A**nalyse, **D**écision, **A**ction).

En utilisant cette démarche structurée de résolution de problème, il est ainsi possible de renforcer sa capacité à trouver des solutions favorables et bénéfiques et à mieux faire face aux difficultés. Son pouvoir d'agir (*empowerment*) et son sentiment d'auto-efficacité sont ainsi renforcés ce qui favorise l'équilibre psychologique et augmente le bien-être psychologique. « L'enfant (le jeune et l'adulte), ainsi outillé, ne reste plus seul et démuni face aux problèmes (petits et grands) qu'il rencontre. Cette compétence (...) permet à l'enfant (le jeune et l'adulte) d'accroître sa capacité de coping et de résilience permettant de faire face aux événements difficiles de la vie. En apprenant à résoudre les problèmes de façon positive, l'enfant (le jeune et l'adulte) est plus efficace ; il se sent plus compétent et augmente ainsi sa confiance en soi et en la vie. Il est plus apaisé et peut appréhender les situations de façon plus sereine. Sa qualité de vie et son bien-être au quotidien sont alors considérablement accrus » [23], [21].

- Le renforcement des capacités cognitives (observation, analyse, créativité, esprit critique, flexibilité cognitive) : En cherchant à résoudre un problème de façon efficace, ses capacités d'(auto)observation et d'analyse sont renforcées. La personne apprend à mieux prendre conscience de ses ressentis et de ses besoins et à observer de façon factuelle (sans jugement et sans interprétation) la situation problématique dans laquelle elle se trouve. Afin de trouver la réponse la plus pertinente possible, elle mobilise sa créativité et laisse émerger des idées nouvelles sans *a priori* et sans blocage. Enfin, elle exerce son esprit critique pour analyser les différentes alternatives et sélectionner la meilleure : « La flexibilité cognitive (qui) est représentée par les fonctions mentales permettant de changer de stratégie ou de passer d'une disposition mentale à une autre » est ainsi renforcée ([13], p. 30).

Résoudre des problèmes implique trois conditions :

- un bon développement neuro-cognitif (en lien avec le Soi Sujet) : Cette compétence nécessite de maîtriser plusieurs fonctions cognitives complexes (observation, analyse, prise de décision). Elle fait donc appel au Soi sujet dans ses 4 grandes formes d'actions mentales volontaires (**AADA** : **A**ttention/observation, **A**nalyse, **D**écision, **A**ction).

- une capacité d'ouverture à son expérience interne (à son Soi Interne) : la première étape de la démarche de résolution de problème passe par un temps d'observation du problème rencontré et de soi-même (ses ressentis dans la situation problématique, ses besoins physiques et psychologiques). Cela nécessite de pouvoir prendre conscience de ses états internes notamment de ses émotions et de ses volitions. Cet ancrage de la résolution de problème dans le « Soi interne » est essentiel afin de pouvoir mener à bien toute la démarche de résolution de problème, et de ne pas faire « fausse route ». En effet, si « le diagnostic » concernant le problème est mal posé, la solution mise en œuvre ne pourra pas non plus être adéquate.

- la capacité à reconnaître le problème et la confiance dans sa résolution possible : pour pouvoir résoudre un problème il est primordial de pouvoir préalablement le reconnaître et l'accepter. Il est aussi nécessaire d'avoir suffisamment confiance, en soi et en l'autre, et en sa capacité à le résoudre de façon efficace [3].

L'essentiel à retenir (C2.3)

Définition conceptuelle : « La capacité à résoudre des problèmes de façon créative (et efficace) nécessite de savoir analyser une situation problématique, de pouvoir imaginer différentes solutions possibles, de laisser émerger des alternatives, de savoir évaluer les différentes solutions et d'arriver à choisir une solution positive pour soi et pour les autres. Cette compétence cognitive renforce la pensée créative et nécessite de maîtriser les techniques de résolution de problèmes en plusieurs étapes. » [1]

Définition opérationnelle : Résoudre ses problèmes de façon créative et efficace implique plusieurs savoirs et savoir-faire :

1. **Observer et analyser la situation problématique** afin de choisir la stratégie de résolution de problème la plus adaptée ;
2. **Utiliser la technique de résolution de problème pour résoudre les problèmes quotidiens de façon autonome (stratégie 1) :** 1. S'arrêter et observer la situation problématique ; 2. Imaginer toutes les solutions possibles et les analyser ; 3. Choisir la meilleure solution ; 4. Mettre en œuvre la solution choisie et ajuster au besoin ;
3. **Savoir demander de l'aide pour faire face aux problèmes qui ne peuvent pas être résolus seul (stratégie 2) :** reconnaître son besoin d'aide, trouver une « personne-ressource » et formuler son besoin d'aide par une demande claire et efficace ;
4. **Savoir demander de l'aide aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger (stratégie 3) :** connaître les situations à risque, y faire face et savoir donner l'alerte.

L'essentiel à retenir (C2.3 suite)

Principaux effets : Résoudre les problèmes de façon créative et efficace permet de :

- **renforcer son pouvoir d'agir (*empowerment*) et son sentiment d'auto-efficacité** en augmentant sa capacité à trouver des solutions favorables et à mieux faire face aux difficultés de la vie quotidienne. Cette compétence impacte directement l'équilibre et le bien-être psychologique de la personne.
- **renforcer ses capacités cognitives (observation, analyse, créativité, esprit critique, flexibilité cognitive)** : en cherchant à résoudre un problème de façon efficace, ses capacités d'(auto)observation et d'analyse sont mobilisées. La personne apprend à mieux prendre conscience de ses ressentis et de ses besoins et à observer de façon factuelle (sans jugement et sans interprétation) la situation problématique dans laquelle elle se trouve. Afin de trouver la réponse la plus pertinente possible, elle mobilise sa créativité et laisse émerger des idées nouvelles sans *a priori* et sans blocage. Enfin, elle exerce son esprit critique pour analyser les différentes alternatives et sélectionner la meilleure.

Principales conditions : Résoudre les problèmes de façon créative et efficace implique :

- **un bon développement neurocognitif** : Cette compétence nécessite de maîtriser plusieurs fonctions cognitives complexes (observation, analyse, prise de décision). Elle fait donc appel au Soi sujet dans ses 4 grandes formes d'actions mentales volontaires (**AADA** : **A**ttention/observation, **A**nalyse, **D**écision, **A**ction).
- **une capacité d'ouverture à son expérience interne (à son *Soi Interne*)** : la première étape de la démarche de résolution de problème passe par un temps d'observation du problème rencontré et de soi-même (ses ressentis dans la situation problématique). Cela nécessite de pouvoir prendre conscience de ses états internes notamment de ses émotions et de ses volitions (ses besoins). Cet ancrage de la résolution de problème dans le « Soi interne » est essentiel afin de pouvoir mener à bien toute la démarche de résolution de problème, et de ne pas faire « fausse route ». En effet, si « le diagnostic » concernant le problème est mal posé, la solution mise en œuvre ne pourra pas non plus être adéquate.
- **la capacité à reconnaître le problème et la confiance dans sa résolution** : pour pouvoir résoudre un problème il est primordial de pouvoir préalablement le reconnaître et l'accepter. Il est aussi nécessaire d'avoir suffisamment confiance, en soi et en l'autre, et en sa capacité à le résoudre de façon efficace.

Exemples d'activités pour développer la CPS

Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3) & Savoir demander de l'aide (C2.4)

Mes personnes-ressources

(Lamboy B, Shankland, R. & Williamson, M. 2021)

Public : ☐ Enfants

☒ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Observer et analyser une situation problématique

☐ Stratégie 1 - la technique de résolution de problème : faire face aux problèmes de la vie quotidienne seul et de façon créative

☒ Stratégie 2 - demander de l'aide : faire face aux problèmes qui ne peuvent être résolus seul

☐ Stratégie 3 - faire appel aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

À adapter en fonction de l'âge des participants. Selon les contextes, sélectionner le type de situations proposées.

Matériel : Imprimer ou recopier le tableau ci-dessous

« Pour chaque situation proposée, écrivez le nom de 2 ou 3 personnes (amis, proches, collègues, professionnels...) à qui vous pourriez demander de l'aide dans cette situation. Essayez de trouver de nouvelles personnes-ressources (en identifiant des personnes à qui vous n'avez pas l'habitude de demander de l'aide mais qui pourraient être aidantes). »

Situations À qui pourriez-vous demander de l'aide si ?	Mes personnes-ressources (personnelles et/ou professionnelles)
Si vous vous sentez stressé(e) tous les jours :	- - -
Si vous perdez confiance en vous et vous sentez incompetent(e) :	- - -
Si vous avez des problèmes dans votre couple :	- - -
Si vous n'arrivez plus à vous apaiser et que vous vous laissez déborder par vos émotions :	- - -

Si vous avez des difficultés professionnelles :	- - -
Si vous vous sentez seul(e) :	- - -
Si vous êtes en conflit avec un collègue :	- - -
Si vous avez des problèmes financiers :	- - -
Si vous n'avez pas le moral :	- - -
Si vous avez des problèmes familiaux :	- - -
Si vous vous sentez tout le temps fatigué :	- - -
Si vous êtes en conflit avec un enfant :	- - -
Si vous avez des problèmes de santé :	- - -

« Recherche de solutions aux problèmes de la vie quotidienne »

(Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école Volume 3, ministère de l'Éducation et de la Jeunesse & Santé publique France[20])

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Observer et analyser une situation problématique

☐ Stratégie 1 – la technique de résolution de problème : faire face aux problèmes de la vie quotidienne seul et de façon créative

☒ Stratégie 2 - demander de l'aide : faire face aux problèmes qui ne peuvent être résolus seul

☐ Stratégie 3 - faire appel aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

À adapter en fonction de l'âge des participants. Selon les contextes, sélectionner le type de situations proposées

Matériel : Marotte (appelée Félix), matériel selon situation

Une activité pour apprendre à résoudre des problèmes de façon créative et efficace - 1

Recherche de solutions aux problèmes de la vie quotidienne

Niveau : cycle 1

Domaine d'apprentissage : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions – L'oral – Échanger et réfléchir avec les autres

Objectif spécifique : apprendre à résoudre un problème à plusieurs

Durée : 20 min par séance

Modalités : activité en groupe en présence du professeur

Prérequis : rappel des activités sur les émotions et sur la régulation du stress

Matériel : marotte (appelée Félix), matériel selon situation.

Proposition de déroulé de l'activité

1 – Phase de mise en projet

Pour les élèves les plus grands : demander ce que signifie pour eux « un problème ». Arriver à la définition suivante : un problème, c'est une chose difficile que nous devons réussir à résoudre / à faire.

Présenter la situation : Félix a un problème. Il va nous le raconter. Nous allons l'aider à trouver une solution.

2 – Mise en activité

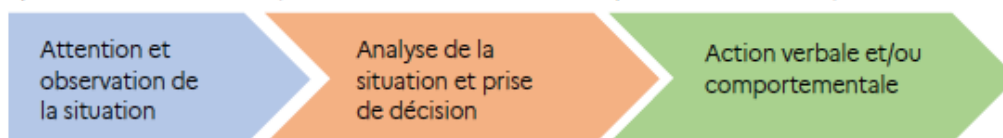
Étape 1 : les élèves sont en groupe pour faciliter les prises de parole.

L'adulte fait parler la marotte qui expose une situation.

Exemple de situation :

Félix est en salle de motricité. Il a voulu grimper tout en haut du tapis mais il est maintenant coincé.

Utiliser les différentes étapes de la démarche de résolution de problème pour questionner les élèves (sans utiliser les titres des étapes avec les élèves) :



- **Attention et observation** : quel est le problème ? Quel est le risque pour Félix ? Qu'est-ce qu'il ressent ? De quoi a-t-il besoin ?

Réponses attendues : Félix est coincé, il ne peut plus descendre seul, il risque de tomber, de se faire mal, il a peur, il a besoin qu'on l'aide, qu'on le rassure...

- **Analyse de l'information et prise de décision** : quelles sont toutes les solutions possibles que vous pouvez imaginer ?

Laisser les élèves proposer toutes les solutions possibles selon eux, même les plus improbables.

Discuter de toutes les solutions et choisir la solution qui paraît la plus adaptée à la situation (faisable, aidante, respectueuse et efficace).

Exemples de solutions : on prend une chaise pour l'aider, on appelle un adulte...

Lors d'un regroupement en classe entière à la fin des ateliers, il sera possible de confronter les solutions différentes qui ont été choisies pour en discuter.

- **Action verbale et/ou comportementale** : qu'allez-vous mettre en œuvre concrètement pour réaliser la solution choisie ?

Mettre en œuvre la solution choisie et observer si cela fonctionne. Ajuster en fonction de ce que l'on observe.

Cette première situation permet d'accueillir ses émotions, de réfléchir ensemble pour trouver une solution, de comprendre qu'il faut parfois demander de l'aide à un adulte (voir l'activité suivante : savoir demander de l'aide). Insister sur le fait que quand on est en danger et qu'on risque de se faire mal, il faut tout de suite prévenir un adulte.

Étape 2 (lors de la même séance ou lors d'une ou plusieurs séances ultérieures pour créer des habitudes) : d'autres situations peuvent être proposées aux élèves pour réinvestir ce qui vient d'être appris.

La marotte permet de décentrer la situation. Il est tout à fait possible de laisser un élève exposer une situation ou de faire inventer une situation par un groupe d'élèves (GS).

Exemples de situations :

- *Félix est triste. C'est sa fête d'anniversaire et son meilleur ami est malade. Il ne pourra pas venir. Que faire ?*

Exemples de réponses adaptées à la situation : il peut lui téléphoner. Il peut lui proposer une invitation lorsqu'il sera guéri. Il peut demander à sa maman de lui apporter une part de gâteau...

- *Félix est en colère. Son chien est entré dans sa chambre et a déchiré son livre préféré. Que faire ?*

Exemples de réponses adaptées à la situation : il peut réparer le livre. Il doit toujours fermer la porte de sa chambre pour que le chien n'entre pas.

- Prolongement vers le champ mathématique : *Pour sa fête d'anniversaire, Félix prépare des paquets de 3 bonbons pour lui et ses invités. Au total ils seront 6 enfants. Mais Félix s'est trompé et n'a fait que 5 paquets et il ne reste plus de bonbons. Que faire ?*

Exemples de réponses adaptées à la situation : ce n'est pas grave, il y aura sûrement un absent. Il faut rouvrir les paquets pour mettre deux bonbons par paquet. Félix doit renoncer à avoir des bonbons et les laisser à ses invités...

3- Bilan de l'activité

- Demander aux élèves ce qu'ils ont appris lors de cette séance.
- En questionnant les élèves, établir l'importance de bien réfléchir quand on a un problème pour trouver des solutions. Rappeler qu'il existe souvent plusieurs solutions pour un même problème et qu'on peut demander de l'aide si c'est dangereux.

Modalités de différenciation

Varier la configuration des groupes (groupes hétérogènes, groupes homogènes).

Varier la complexité du problème et des solutions (résolution possible sans aide extérieure ou nécessité d'appeler à l'aide).

Pour la présentation de la situation avec la marotte, il est possible soit de raconter l'histoire, soit de placer la marotte en situation (par exemple en haut du tapis).

Utiliser des exemples de la vie quotidienne par l'écoute de podcasts de la série « les aventures de Toudou » de France Inter.

Exemple d'épisode : « [Toudou et la colère](#) ».

« Savoir demander de l'aide »

(Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école Volume 3, ministère de l'Éducation et de la Jeunesse & Santé publique France[20])

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Observer et analyser une situation problématique

☐ Stratégie 1 – la technique de résolution de problème : faire face aux problèmes de la vie quotidienne seul et de façon créative

☒ Stratégie 2 - demander de l'aide : faire face aux problèmes qui ne peuvent être résolus seul

☐ Stratégie 3 - faire appel aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

À adapter en fonction de l'âge des participants. Selon les contextes, sélectionner le type de situations proposées.

Matériel : Tableau ou un paperboard

Une activité pour apprendre à résoudre des problèmes de façon créative et efficace - 2

Savoir demander de l'aide

Niveau : cycle 1

Domaine d'apprentissage : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Objectifs spécifiques : connaître les différents types de situations pour lesquelles il est nécessaire de demander de l'aide, identifier les personnes ressources, connaître les différentes étapes et savoir utiliser la démarche de résolution de problème

Durée : 20 minutes par séance

Modalités : en classe entière puis en groupe

Prérequis : gérer ses émotions, réguler son stress, communiquer de façon efficace

Matériel : un tableau ou une grande feuille

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 : nous allons apprendre à résoudre des problèmes, à trouver des solutions quand c'est difficile.

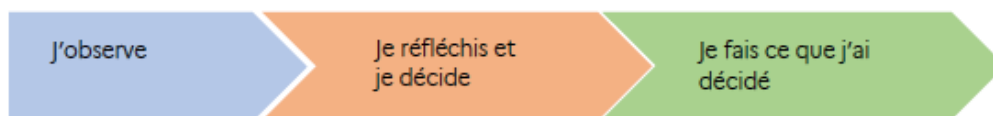
2- Mise en activité

Étape 1 : en classe entière.

Présenter une situation problème aux enfants (idéalement, cette situation sera tirée d'une vraie situation en classe).

Exemple : à l'école, un élève a lancé le ballon trop fort pendant la récréation et le ballon est retombé dans la rue.

Rappeler aux élèves que pour résoudre un problème, il faut passer par trois étapes (qui peuvent être affichées pour s'y référer régulièrement) :



Puis, questionner les élèves selon les trois étapes :

- **J'observe :** quel est le problème ? Quel est le risque ? Qu'est-ce que je ressens ? Quels sont mes besoins ?

Réponses possibles : le ballon est dans la rue, c'est dangereux, il peut y avoir des voitures, on n'a pas le droit de sortir tout seul de l'école, mais on a très envie de récupérer notre ballon. On doit faire attention à ne pas se faire mal et à respecter les règles.

- **Analyse de l'information et prise de décision** : puis-je résoudre le problème seul ? Ai-je besoin d'aide ? La situation est-elle dangereuse ? Quelle « personne ressource » pourrait m'aider ou prendre le relai pour résoudre le problème ?

Réponses possibles : on peut demander à quelqu'un dans la rue de nous le renvoyer, on peut demander à un adulte de l'école d'aller le chercher...

Comment et à qui peut-on demander de l'aide ? Citer les adultes de l'école.

- **Action verbale et/ou comportementale** : par quels moyens puis-je demander de l'aide, de façon optimale, à une « personne ressource » ?

Faire verbaliser la demande d'aide : choisir les mots (éventuellement, les écrire sous forme de dictée à l'adulte pour s'en souvenir), aller demander à l'ATSEM, au directeur ou à la directrice s'il est déchargé... Parfois, on doit attendre si personne n'est disponible pour y aller tout de suite.

Étape 2 : en classe entière ou par groupe (ce questionnement peut être ritualisé)

Présenter d'autres situations problèmes et inviter les enfants à suivre le même cheminement interrogatif.

Exemples :

- le chien des voisins me fait peur quand il se promène au parc ;
- en venant à l'école ce matin, la roue de ta trottinette s'est détachée ;
- un autre élève a pris ton jouet ;
- à la sortie de l'école, une personne que tu ne connais pas te propose de t'accompagner jusqu'à chez toi ;
- la personne qui te garde fait un malaise (en lien avec apprendre à porter secours).

Étape 3 : synthèse en classe entière

Effectuer un bilan avec les élèves sur les différentes personnes ressources qui peuvent les entourer.

Exemples : la famille (les parents, les grands-parents, les frères et sœurs ...) ; les amis (les camarades de l'école...) ; le milieu scolaire (les enseignants, les personnels techniques, l'infirmière...) ; le milieu médical (les médecins, les pompiers...) ; les gendarmes, les policiers.

Questionner les élèves : quelles sont les personnes à contacter en fonction des problèmes rencontrés ?

Focus : une sensibilisation peut être effectuée en lien avec le dispositif [« Apprendre à porter secours »](#), continuum éducatif aux premiers secours du cycle 1 au cycle 3, pour développer les compétences des élèves à adopter une attitude de prévention, se protéger et protéger autrui, alerter et intervenir. Ainsi, le numéro du SAMU (15) peut être évoqué selon les situations proposées.

3- Bilan de l'activité

- Demander aux élèves ce qu'ils ont appris grâce à cette activité.
- En questionnant les élèves, établir l'importance de bien analyser une situation afin de déterminer si on a besoin d'aide pour apporter une solution et d'identifier les personnes sur lesquelles s'appuyer pour nous aider à résoudre le problème en cas de besoin.

Modalités de différenciation

Proposer aux élèves de mettre en scène la situation problématique par groupe (jeux de rôle).

Selon le temps imparti, les élèves peuvent prendre le rôle des différents personnages et la scène peut ainsi être jouée plusieurs fois. Un temps peut ensuite être pris pour faire le point sur les émotions et difficultés ressenties.

Les groupes peuvent aussi présenter leur scène aux autres groupes. Un bilan peut être effectué sur le choix des différentes personnes ressources et les moyens de demander de l'aide.

Un poster récapitulant les étapes de résolution des problèmes et rappelant les personnes ressources peut être créé avec les élèves à l'étape 3 et affiché sur l'un des murs de la classe.

Savoir demander de l'aide - Mes personnes-ressources*(Lamboy B, Shankland, R. & Williamson, M, 2021)***Public :** ☒ Enfants☐ Adolescents☐ Adultes**Type d'activité :** ☒ formel ☐ rituel/informel**Objectif principal :** Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3)**Savoirs et savoir-faire développés :**☐ Observer et analyser une situation problématique☐ Stratégie 1 – la technique de résolution de problème : faire face aux problèmes de la vie quotidienne seul et de façon créative☒ Stratégie 2 - demander de l'aide : faire face aux problèmes qui ne peuvent être résolus seul☐ Stratégie 3 - faire appel aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger**Modalités :**☒ En individuel☒ En groupe***À adapter en fonction de l'âge des participants. Selon les contextes, sélectionner le type de situations proposées.*****Matériel :** Tableau ou un paperboard

- **En grand groupe** : demandez aux enfants de se souvenir de situations où ils ont eu besoin du soutien et/ou de l'aide de quelqu'un. Invitez les enfants qui le souhaitent à raconter des situations problématiques dans lesquelles ils ont demandé de l'aide.

- Notez ces situations problématiques au tableau ou sur une grande feuille type paperboard.

- **En binômes ou trinômes** : Demandez à chaque petit groupe de penser à toutes les personnes-ressources qui peuvent les aider à résoudre leurs difficultés. Sans donner d'aide dans un premier temps.

- Puis, vous pouvez les inviter à penser aux différents cercles relationnels qui les entourent : familial (parents, grands-parents, grand frère, grande sœur, oncle/tante, parrain...), amical (copain, copine, voisins...), scolaire (professeur...), médical (infirmière, médecin...), judiciaire (police, gendarme...)

- **Individuellement** : Invitez chaque enfant à prendre un temps personnel pour écrire les personnes qui peuvent l'aider en cas de problème (vous pouvez les faire inscrire dans leur cahier).

- **En grand groupe** : Demandez aux enfants s'ils connaissent des professionnels spécialisés dans l'aide, le secours et les urgences. Si oui, lesquels ? Demandez ensuite s'ils connaissent les numéros d'urgence correspondant. »

Utiliser la technique de résolution de problème

(Lamboy B, Shankland, R. & Williamson, 2021)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

☒ Observer et analyser une situation problématique

☒ Stratégie 1 - la technique de résolution de problème : faire face aux problèmes de la vie quotidienne seul et de façon créative

☒ Stratégie 2 - demander de l'aide : faire face aux problèmes qui ne peuvent être résolus seul

☐ Stratégie 3 - faire appel aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : une grande feuille ou un paperboard ; exemple des situations problématiques ci-dessous

« Formez **des petits groupes** de trois ou quatre enfants. Proposez à chaque groupe une situation problématique (voir le matériel de l'activité ci-dessous).

- Invitez les enfants à réfléchir dans leur groupe à cette situation et à trouver une solution en utilisant la technique de résolution de problème. Puis proposez aux enfants de préparer une saynète pour présenter le problème et la solution envisagée.

- Lors de cette activité, assurez-vous que les étapes sont visibles par exemple au tableau ou sur une grande feuille *paperboard*.
- Il peut être nécessaire de passer dans les petits groupes tout au long de l'élaboration des saynètes.

- Demandez ensuite à chaque groupe de jouer les saynètes présentant la solution choisie pour résoudre le problème.

Pour aller plus loin (exercices à domicile) :

- Invitez les enfants à identifier des situations problématiques qu'ils rencontrent dans leur quotidien et à observer la façon dont ils résolvent leur problème.
- Puis proposez-leur d'utiliser la technique de résolution de problème en 3 étapes

Matériel pour l'activité (exemples de situations problématiques) :

- *Manuela est inquiète car son amie Lina va déménager et elle ne pourra plus la voir aussi souvent. Elle est triste quand elle rentre chez elle. Sa maman lui demande ce qui ne va pas.*
- *Un « grand » de l'école a frappé Mathis car il était en colère contre lui. S'il en parle, le « grand » menace de le refaire. Comme il est plus grand et plus âgé que lui, Mathis a peur.*
- *Le garçon qui s'assied à côté d'Inès en classe prend toujours ses stylos pour les casser en deux. Il pense que c'est vraiment drôle, mais ça énerve Inès. Lorsqu'elle lui demande d'arrêter, il la traite de « bébé ».*

Le super-pouvoir de l'entraide

(Programme TEAL, Tous épanouis à l'école par Floriane Boyer et Rebecca Shankland)

Public : ☒ Enfants
☒ Adolescents
☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☐ Observer et analyser une situation problématique
- ☐ Stratégie 1 - la technique de résolution de problème : faire face aux problèmes de la vie quotidienne seul et de façon créative
- ☒ Stratégie 2 - demander de l'aide : faire face aux problèmes qui ne peuvent être résolus seul
- ☒ Stratégie 3 - faire appel aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger

Modalités :

- ☐ En individuel
- ☒ En groupe

Activité 3 : Le super-pouvoir de l'entraide

COMPÉTENCE SOCIALE



Savoir demander de l'aide

Consignes

Étape 1 : En grand groupe

L'animateur explique aux élèves que dans certaines situations, il peut être nécessaire de demander de l'aide. L'intervenant encourage les élèves à identifier différentes situations et à les lister.

Par exemple :

- "Je n'arrive pas à faire un exercice seul"
- "J'ai un problème avec un camarade que je n'arrive pas à régler."
- "J'ai mal à quelque part..."
- "Je me sens triste"
- "Je suis en danger" ou "J'ai connaissance que quelqu'un est en danger."

Étape 2 : Individuel

L'intervenant explique aux élèves qu'il est important de savoir à qui demander de l'aide. Il invite les élèves à remplir la fiche "Mes personnes ressources" (Voir : Ressources activités).

Matériel

- Crayons
- Fiche : "Mes personnes ressources"

Debriefing

- À quel moment saurez-vous que c'est important de demander de l'aide ?
- Quels sont les premiers mots que vous diriez ?

Remue-méninges

(Programme TEAL, Tous Epanouis à l'École par Floriane Boyer et Rebecca Shankland)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Observer et analyser une situation problématique

☒ Stratégie 1 - la technique de résolution de problème : faire face aux problèmes de la vie quotidienne seul et de façon créative

☐ Stratégie 2 - demander de l'aide : faire face aux problèmes qui ne peuvent être résolus seul

☐ Stratégie 3 - faire appel aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Grande feuille de papier

Activité 2 : Remue-méninges

COMPÉTENCE COGNITIVE



Capacité à résoudre des problèmes de façon créative

Consignes

Étape 1 : En petits groupes

L'animateur propose aux élèves de réfléchir aux solutions qu'ils pourraient employer pour régler les problèmes évoqués lors de l'activité précédente. Les élèves forment à nouveau les mêmes groupes et réfléchissent ensemble à la question suivante :

« Si vous étiez témoins de cette situation, que pourriez-vous faire pour aider à régler le problème ? »

L'intervenant demande aux élèves de réaliser une affiche listant les solutions qui pourraient être possibles.

Étape 2 : Retour en grand groupe

L'animateur propose aux élèves de partager leurs solutions. Il organise les propositions en fonction de la personne concernée par le comportement adopté (la victime, l'agresseur, un adulte, les témoins...)

Matériel

- Cartes : Événement
- Papiers
- Crayons

Lorsque les solutions proposées semblent inadaptées, il les accueille sans jugement et invite l'élève à identifier l'intention cachée derrière la solution envisagée.

Par exemple :

- « S'il me tape, je le tape aussi » => Lui faire comprendre qu'il te doit le respect
- « Lui dire de ne pas en faire toute une histoire » => Apaiser son chagrin
- « Moi aussi ça m'est déjà arrivé » => Qu'il se sente moins seul

Puis, il demande à l'élève si la solution proposée va permettre d'aider cette intention (ex : lui dire que ce n'est rien, de ne pas en faire toute une histoire, est-ce que cela va le rassurer, apaiser sa tristesse ?) Si la réponse est non, l'intervenant encourage l'élève à rechercher une autre solution qui répondrait plus au besoin de l'élève : "Qu'est ce que tu pourrais faire d'autre à la place qui permettrait de le consoler, le rassurer, lui montrer que tu le soutiens..."

Debriefing

- Parmi toutes les solutions que vous avez trouvées, lesquelles seriez-vous prêts à utiliser ?

L'animateur distribue la fiche "Échelle" puis il propose aux élèves de répondre aux questions suivantes :

- Sur une échelle de 1 à 10, à quel point vous sentez-vous prêts à utiliser cette solution ?
- De quoi est fait ce chiffre ? Ou, qu'est-ce qui vous permet d'être à ce chiffre aujourd'hui ?

Selon le temps disponible, les élèves peuvent partager leurs réponses avec un camarade, ou seulement répondre aux questions individuellement. S'il ne reste pas suffisamment de temps, l'animateur propose aux élèves de poursuivre cette activité en classe avec l'enseignant, s'il est d'accord, ou de remplir l'échelle à la maison et de la ramener la fois suivante.

L'histoire de Tom

(Programme « Le Voyage des TOIMOINOUS, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS Nouvelle-Aquitaine – inspiré du cartable des compétences psychosociales de l'Ireps Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Résoudre des problèmes de façon créative et efficace (C2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

☒ Observer et analyser une situation problématique

☒ Stratégie 1 – la technique de résolution de problème : faire face aux problèmes de la vie quotidienne seul et de façon créative

☐ Stratégie 2 - demander de l'aide : faire face aux problèmes qui ne peuvent être résolus seul

☐ Stratégie 3 - faire appel aux professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Paperboard, imprimer l'acronyme PICA ci-après

L'histoire de Tom



Rappel des objectifs

- Découvrir les étapes de la résolution de problème.

Déroulé et consignes

Présenter la situation de Tom aux enfants, puis poser les cinq questions qui suivent.

Lire la situation suivante :

« Tom va à l'école à pied chaque matin. Une nouvelle famille vient d'emménager dans une maison devant laquelle il passe pour se rendre en classe. Ils ont un gros chien qu'ils laissent en liberté et qui poursuit Tom en lui aboyant dessus tous les jours. »

Poser les questions suivantes :

- « Y a-t-il un problème ? Quel est le problème ? »
Exemple de réponse : le chien poursuit Tom en lui aboyant dessus.
- « Que souhaite Tom ? »
Exemple de réponse : pouvoir aller à l'école à pied sans que le chien ne le poursuive en lui aboyant dessus.
- « Que pourrait faire Tom pour résoudre le problème ? Laissez venir toutes les idées, les solutions. »
Exemples de réponse :
→ En parler à ses parents
→ Parler au voisin
→ Emprunter un autre chemin pour aller à l'école.
- « Pour chaque solution proposée, qu'est-ce qui pourrait arriver ? »
Exemples de réponse :
→ Que pourrait-il se passer si Tom en parlait à ses parents ?
→ Que pourrait-il se passer si Tom en parlait au voisin ?
→ Que pourrait-il se passer si Tom empruntait un autre chemin ?
→ ...

Demander aux enfants de choisir ce qu'ils pensent être la meilleure idée.

Utiliser l'acronyme PICA ci-dessous.

Durée

- ✓ 15 à 20 minutes

Matériel

- ✓ Paperboard

L'ACRONYME PICA

Un outil de résolution de problème en 4 étapes.

P ause

J'identifie la situation qui me pose problème.

.....

J'explore ce que je pense et ressens, ce que les autres peuvent penser et ressentir.

.....

J'identifie mes besoins et valeurs à satisfaire, ceux des autres.

.....

I dentification des solutions

J'identifie toutes les solutions possibles et créatives pour résoudre le problème.

.....

J'imagine les conséquences de chaque solution, pour moi et pour les autres.

.....

J'explore ce que je pense et ressens en moi face aux propositions.

.....

C hoix de la meilleure solution

Quelle solution est la plus juste pour moi et pour les autres ?

.....

Est-elle réaliste et réalisable pour moi ? Pour les autres ?

.....

Est-ce que la solution satisfait mes besoins et valeurs ? Ceux des autres ?

.....

A ction verbale/comportementale

Je me demande comment mettre en œuvre la solution choisie.

.....

Je définis : qui fait quoi ? quand ? comment ? où ?

.....

J'évalue : comment ça s'est passé : les réussites, difficultés, réajustements nécessaires ?

.....

Inspiré de Lamboy, B., Williamson, M. O., Shankland, R. & Guegen, C. (2021).
Les compétences psychosociales. De Boeck Supérieur.

OUTIL PROPOSÉ PAR **SCHOLAVIE** © TOUS DROITS RÉSERVÉS - Éd. 2025

RÉGULER SES ÉMOTIONS ET SON STRESS

RÉGULER SES ÉMOTIONS ET SON STRESS (E2)

« **Réguler ses émotions (et son stress)** représente la capacité à gérer ses propres émotions (et son stress) et à maintenir un équilibre émotionnel » [1].

Cette seconde CPS émotionnelle générale (E2) regroupe 3 CPS émotionnelles spécifiques (présentées en quatre chapitres).

Le développement de chaque CPS spécifique s'appuie sur plusieurs savoirs et savoir-faire psychologiques :

- **CPS émotionnelle spécifique 2.1 : pour exprimer ses émotions de façon constructive (E2.1), les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques sont :**

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.

- **CPS émotionnelle spécifique 2.2(a) et (b) : pour réguler ses émotions agréables (E2.2a) et ses émotions désagréables (E2.2b) les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques sont :**

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 ;
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).

- **CPS émotionnelles spécifiques 2.3 : pour gérer son stress (E2.3), les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques sont :**

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.

Exprimer ses émotions de façon constructive (E2.1)

« **Exprimer ses émotions de façon constructive** implique de savoir nommer de façon adéquate ses propres émotions » [1]. Cette compétence est partie intégrante du processus de régulation émotionnelle [24]; lorsqu'elle est bien maîtrisée, elle représente une des stratégies efficaces pour réguler ses émotions. Elle permet d'augmenter les ressentis subjectifs des émotions agréables et de diminuer les ressentis subjectifs et les réactions comportementales des émotions désagréables (voir CPS émotionnelle E2.2 a et b).

Cette compétence émotionnelle est interreliée aux compétences sociales de communication (Richard, Gay et Gentaz, 2021). Elle implique la mobilisation de la CPS sociale « communiquer de façon efficace et positive (voir CPS S1.1) » ; elle est largement utilisée dans la CPS sociale « s'affirmer par l'assertivité et le refus (voir CPS S2.1) ».

En lien avec le double enjeu de la communication (informatif et psychologique), exprimer ses émotions de façon constructive nécessite la mise en œuvre de deux dimensions [25] [26] (voir CPS sociale S1.1) :

- au niveau informatif : un message qui exprime de façon claire et explicite ses émotions ressenties et ses besoins associés ;
- au niveau psychologique : l'acceptation de ses émotions comme celles de l'autre dans le cadre d'une relation fondée sur un respect réciproque et sur la reconnaissance de la spécificité et de la subjectivité de chacun.

Même si cette compétence est relativement simple à comprendre, elle n'est pas aisée à mettre en œuvre. Exprimer ses émotions de façon constructive nécessite de savoir formuler à l'autre ses émotions agréables (la joie, l'amour...) comme ses émotions désagréables (la peur, la tristesse, la colère...). Cela peut se faire à l'oral comme à l'écrit ; en situation (lorsque l'émotion est présente) ou bien de manière différée. La formulation doit être ajustée aux destinataires, à la situation et au contexte (culturel) tant au niveau de sa forme que de son contenu.

Pour cela, il est utile de savoir faire appel à certaines techniques de communication, telles que le « message-je » [27]. « Exprimer adéquatement (par exemple : exprimer une émotion de la bonne façon, avec la bonne intensité, au bon moment, à la bonne personne) ses propres émotions et à écouter avec justesse celles des autres (...) peut s'avérer particulièrement délicat et le recours à certaines méthodes de communication peut fournir une aide précieuse » [24].

Pour exprimer ses émotions de façon constructive, il est nécessaire de savoir formuler un message-je de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables et un message-je complexe pour exprimer ses émotions désagréables.

1. Formuler un « message-je » de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables

Le « **message-je** » est une tournure de phrase qui commence par le pronom personnel sujet « je », utilise un verbe d'état et met en mot l'émotion de façon factuelle [27]. Les messages-je de base permettent d'exprimer de façon constructive les émotions agréables comme les émotions désagréables.

De façon opérationnelle, la phrase à la première personne permet de reconnaître qu'il s'agit de sa propre expérience émotionnelle. L'utilisation d'un verbe d'état exprime le fait que c'est son ressenti interne. La dénomination de l'émotion sous forme de nom permet d'expliciter de façon précise son expérience émotionnelle.

Il est important de souligner qu'il est préférable de ne pas utiliser le verbe « être » qui favorise l'identification à l'émotion ressentie : « je suis (l'émotion : triste...) » et le mécanisme de **fusion expérientielle**, qui consiste à se fondre totalement dans l'expérience sans prise de recul possible, voir CPS cognitive C1.1). « À travers l'observation, nous apprenons à faire la différence entre nous-mêmes et ce que nous ressentons, afin d'évoluer d'un Je suis l'émotion, à un Je ressens une émotion. La plupart du temps, nous fusionnons ce que nous ressentons avec qui nous sommes – comme le montrent les expressions Je suis triste ou Je suis jaloux – or cela nous empêche de laisser libre cours à ces émotions. Transformer un Je suis triste en un Je ressens de la tristesse, un Je suis jaloux en un J'éprouve de la jalousie - il devient plus facile de laisser aller ces sentiments parce que nous cessons de ne former plus qu'un ; ce qui n'implique cependant pas que nous abandonnions qui nous sommes » ([16], p. 202).

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 ...	

2. Formuler des « messages-je » complexes pour formuler ses émotions désagréables

Pour exprimer ses émotions désagréables et résoudre des problèmes (C2.3) et difficultés relationnelles (S2), il est nécessaire de formuler des **messages-je plus complexes**. Ces tournures de phrase relèvent de la communication efficace (voir CPS sociale S1.1) et affirmée (voir CPS sociale S2.1).

Ainsi, il est possible de différencier plusieurs formes de message-je en fonction de la complexité des comportements verbaux et des intentions relationnelles. Ceux-ci s'appuient tous sur un message-je de base et ajoutent des éléments supplémentaires en fonction de l'objectif de communication poursuivi.

▪ 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

▪ 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
<i>Ex. : Devant toutes ces saletés,</i>	<i>je ressens de la colère,</i>	<i>je veux que les affaires soient bien entretenues.</i>
<i>Ex. : Face à ces disputes</i>	<i>j'éprouve beaucoup d'énervement,</i>	<i>j'ai besoin de calme pour me concentrer</i>

▪ 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
<i>Ex. : Devant toutes ces saletés,</i>	<i>Je ressens de la colère,</i>	<i>Je veux que les affaires soient bien entretenues,</i>	<i>Va chercher une éponge nettoie la table.</i>
<i>Ex. : Face à ces disputes</i>	<i>J'éprouve beaucoup d'énervement,</i>	<i>J'ai besoin de calme pour me concentrer</i>	<i>Comment pouvez-vous faire pour parler calmement ?</i>

Exprimer ses émotions génère deux principaux effets :

- **Une régulation émotionnelle efficace et un équilibre émotionnel :** une mise en mots constructive des émotions désagréables conduit à porter son attention, à observer et à nommer ses ressentis émotionnels et ses besoins psychologiques ce qui fait diminuer l'état de mal-être et de stress [28]. L'expression des émotions agréables accentue l'expérience interne ressentie et favorise l'état de bien-être.

- **Une diminution des problèmes relationnels et une amélioration de la qualité relationnelle :** la mise en mots constructive des émotions désagréables nécessite une prise de conscience des émotions vécues et évite des passages à l'acte émotionnels (cris, disputes, coups...). Nous nous mettons à penser et à parler de l'émotion au lieu d'agir emportés par l'état émotionnel qui nous submerge. L'expression constructive des émotions désagréables permet aussi à l'autre de mieux appréhender notre vécu. Notre interlocuteur peut davantage comprendre notre point de vue et nos ressentis ce qui facilite la communication. L'expression émotionnelle constructive informe l'autre, régule l'interaction, soutient l'attention, favorise l'empathie et permet de développer une dynamique coopérative.

Ainsi, l'autre peut davantage nous entendre et ajuster ses comportements en fonction. Exprimer ses émotions désagréables, notamment la colère, de façon constructive à l'aide d'un « message-je complexe » représente une des composantes essentielles pour résoudre les difficultés relationnelles (voir CPS sociale S2). Inversement, l'expression inadéquate des émotions (mise en acte de l'émotion, tournures de phrases non constructives...) entraîne des difficultés relationnelles, favorise les conflits interpersonnels et a un impact négatif sur la qualité de vie et la réussite éducative. L'expression verbale des émotions agréables améliore le climat relationnel et favorise le phénomène de **contagion des émotions** agréables. Cette compétence favorise ainsi les échanges interpersonnels harmonieux et génère des liens sociaux positifs.

Exprimer ses émotions implique deux conditions :

- **une capacité à identifier ses émotions** (voir CPS émotionnelle E1.2) : pour pouvoir exprimer de façon constructive son expérience émotionnelle, il est nécessaire de pouvoir l'observer, la percevoir pleinement, l'accepter et savoir la nommer.

- **des compétences langagières et un vocabulaire émotionnel suffisamment riche** : la mise en mot adaptée des émotions nécessite une certaine maîtrise de la langue et l'acquisition d'un lexique diversifié sur les émotions (voir CPS émotionnelle E1.2).

L'essentiel à retenir (E2.1)

Définition conceptuelle : « Exprimer ses émotions de façon constructive implique de savoir nommer de façon adéquate ses propres émotions » [1]. Cette compétence est partie intégrante du processus de régulation émotionnelle ; elle permet ainsi d'augmenter les ressentis subjectifs des émotions agréables et de diminuer les ressentis subjectifs et les réactions comportementales des émotions désagréables. Cette compétence émotionnelle fait appel aux compétences sociales de communication efficace, positive et assertive (CPS S1.1 et S2.1).

Définition opérationnelle : En lien avec le double enjeu de la communication (informatif et psychologique), cette compétence nécessite la mise en œuvre de deux dimensions :

- au niveau informatif : un message qui exprime de façon explicite ses émotions ressenties et ses besoins associés ;
- au niveau psychologique : l'acceptation de ses émotions comme celles de l'autre dans le cadre d'une relation fondée sur un respect réciproque et la reconnaissance de la spécificité et de la subjectivité de chacun.

Même si cette compétence est simple à comprendre, elle n'est pas aisée à mettre en œuvre. Elle nécessite de savoir formuler à l'autre ses émotions agréables (la joie, l'amour...) comme ses émotions désagréables (la peur, la tristesse, la colère...). Cela peut se faire à l'oral comme à l'écrit ; en situation (lorsque l'émotion est présente) ou bien de manière différée. La formulation doit être ajustée aux destinataires, à la situation et au contexte (culturel) tant au niveau de sa forme que de son contenu. Pour cela, il est nécessaire de faire appel à des techniques de communication, notamment des messages-je de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables et des messages-je plus complexes pour exprimer ses émotions désagréables.

Ainsi, exprimer ses émotions de façon constructive implique plusieurs savoirs et savoir-faire :

1. **Formuler un message-je de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables**, c'est-à-dire une tournure de phrase qui commence par le pronom personnel sujet « je », utilise un verbe d'état et met en mot l'émotion de façon factuelle.
2. **Formuler un message-je complexe pour exprimer ses émotions désagréables** : un message-je de colère, un message-je de besoin et un message-je de résolution de problème.

Principaux effets : Exprimer ses émotions de façon constructive favorise :

Une régulation émotionnelle efficace et un équilibre émotionnel : une mise en mots constructive des émotions désagréables conduit à porter son attention, à observer et à nommer ses ressentis émotionnels et ses besoins psychologiques ce qui fait diminuer l'état de mal-être et de stress. L'expression des émotions agréables accentue l'expérience interne ressentie et favorise l'état de bien-être.

L'essentiel à retenir (E2.1 suite)

Principaux effets (suite) :

Une diminution des problèmes relationnels et une amélioration de la qualité relationnelle : la mise en mots constructive des émotions désagréables nécessite une prise de conscience des émotions vécues et évite des passages à l'acte émotionnels (cris, disputes, coups...). Nous nous mettons à penser et à parler de l'émotion au lieu d'agir emportés par l'état émotionnel qui nous submerge. L'expression constructive des émotions désagréables permet aussi à l'autre de mieux appréhender notre vécu. Notre interlocuteur peut davantage comprendre notre point de vue et nos ressentis ce qui facilite la mobilisation de ses capacités empathiques. Ainsi, l'autre peut davantage nous entendre et ajuster ses comportements. Exprimer ses émotions désagréables, notamment la colère, de façon constructive à l'aide d'un « message-je complexe » représente une des composantes essentielles pour résoudre les difficultés relationnelles (voir compétence sociale S2). L'expression verbale des émotions agréables améliore le climat relationnel et favorise le phénomène de contagion des émotions agréables. Cette compétence favorise ainsi les échanges interpersonnels harmonieux et génère des liens sociaux positifs.

Principales conditions : Exprimer ses émotions de façon constructive nécessite :

Une capacité à identifier ses émotions (voir CPS émotionnelle E1.2) : pour pouvoir exprimer de façon constructive son expérience émotionnelle, il est nécessaire de pouvoir l'observer, la percevoir pleinement, l'accepter et savoir la nommer.

Des compétences langagières et un vocabulaire émotionnel suffisamment riche : la mise en mot adaptée des émotions nécessite une certaine maîtrise de la langue et l'acquisition d'un lexique diversifié sur les émotions (voir CPS émotionnelle E1.2).

Exemples d'activités pour développer la CPS

Exprimer ses émotions de façon constructive (E2.1)

Messages-je de base et de besoin

(Lamboy B., Shankland R. & Williamson M., 2021)

Public : ☐ Enfants
☐ Adolescents
☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Exprimer ses émotions de façon constructive (E2.1)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☒ Formuler un « message-je » de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables
- ☐ Formuler des « messages-je » complexes pour formuler ses émotions désagréables

Modalités :

- ☒ En individuel
- ☒ En groupe

En groupe : l'animateur accueille les propositions, et aide à reformuler celles qui s'écartent de l'objectif.

Matériel : Imprimer ou recopier : le tableau ci-dessous ; les définitions et les exemples de message-je de base et message-je de besoin (cf. partie théorique du chapitre sur cette CPS)

« Transformez les messages ci-dessous en messages-je de base (1^{re} colonne) puis exprimer votre besoin pour faire un message-je de besoin (2^e colonne). »

Message « classique »	Message-je de base	Message-je de besoin
Vous êtes vraiment insupportables aujourd'hui, on n'arrive rien à faire !	Je ressens de la colère quand j'entends beaucoup d'élèves qui parlent et j'ai l'impression que ça nous empêche d'avancer dans le cours.	J'ai besoin qu'il y ait plus de calme dans la classe pour que je puisse être sûre que chaque élève puisse entendre et comprendre le cours au mieux.
Vous avez fait du bon travail !		
Tu es vraiment incapable !		
C'est quoi cette façon de parler !		
Vous n'êtes vraiment pas gentils entre vous !		
Pourquoi as-tu raconté cela ? tu perds toute ma confiance !		
Tu ne penses qu'à toi, tu n'as rien laissé aux autres enfants !		
Vous m'énervez ! vous me coupez la parole tout le temps !		
Vous êtes vraiment motivés par ce projet !		

Message Tu et message Je (en groupe)(Programme PRODAS, Planning familial, www.prodass.fr)

Public : ☐ Enfants
☐ Adolescents
☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Exprimer ses émotions de façon constructive (E2.1)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☒ Formuler un « message-je » de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables
- ☒ Formuler des « messages-je » complexes pour formuler ses émotions désagréables

Modalités :

- ☒ En individuel
- ☒ En groupe

Matériel : Imprimer ou recopier le tableau ci-dessous

Première partie : Démonstration et discussion en groupe

Temps 1 : On commence par expliquer aux participants qu'on va leur adresser deux messages, qui sont deux façons différentes d'exprimer un même ressenti lorsque quelque chose nous dérange ou ne nous convient pas.

Temps 2 : On demande à chacun d'écouter très attentivement en s'imaginant qu'on s'adresse à lui ou à elle seul(e), et de prendre conscience de ce qu'ils-elles ressentent en entendant ces deux messages.

Temps 3 : On donne un exemple en commençant toutes nos phrases par le pronom TU. **Exemple de message TU :** « TU laisses tout traîner dans la pièce. TU ne ranges jamais rien. TU recommences le même jeu tous les jours, ça n'en finit plus. TU ne m'écoutes pas lorsque je te demande de ranger. TU m'énerves à la fin ! ».

Temps 4 : On reprend le même message mais cette fois en commençant toutes nos phrases par le pronom JE. **Exemple de Message JE :** « Ces derniers jours, JE me suis rendu compte que la pièce était sale. JE ne trouve pas très agréable de travailler dans un endroit qui n'est pas propre. JE t'en ai parlé, mais JE vois qu'il y a encore des papiers sur le sol. JE ne suis pas bien quand JE travaille dans cette pièce. »

Ensuite on entame une discussion de groupe sur les effets de ces deux modes d'expression, en s'appuyant sur ce type de questions :

- Deux messages vous ont été transmis : avez-vous réagi de la même façon en entendant chacun d'eux ?
- Qu'avez-vous ressenti en entendant le premier message (message TU) ?
- Qu'avez-vous ressenti en entendant le second message (message JE) ?
- Quelle différence majeure y a-t-il entre ces deux messages ?

Si les participants ont du mal à identifier la différence entre les deux messages, on peut les répéter, avant de discuter ensemble de la différence que l'usage du pronom JE plutôt que du pronom TU peut avoir comme effet lorsqu'on veut transmettre un message à quelqu'un.

Il s'agit bien d'un message tout à fait différent. Les messages « TU » ressemblent souvent à des accusations. Quand ils nous sont adressés, nous avons souvent tendance à nous mettre spontanément sur la défensive. Nous créons ainsi, parfois, des conflits inutiles et désagréables parce que nous émettons des messages « TU » que nous pourrions très facilement remplacer par des messages « JE ».

Suite à cet échange, on peut écrire au tableau : Message « JE » et Message « TU », et formuler ensemble un court message « TU » puis s'entraîner, toujours ensemble, à transformer ce message « TU » en message « JE ».

Deuxième partie : Entraînement en binômes à émettre les deux formes de messages.

Les participants vont pouvoir s'entraîner à émettre des messages « TU » et des messages « JE » pour vraiment saisir la différence.

Temps 1 : Les participants constituent des binômes, face à face, et déterminent qui sera A et qui sera B. Ils imaginent que B a déchiré la veste qu'A lui avait prêtée.

Temps 2 : Pendant une minute, A émet des messages « TU » à B à ce sujet, et B écoute en silence. Après une minute, A s'arrête, puis parle une deuxième fois du même sujet, mais en émettant cette fois des messages « JE ».

Temps 3 : À la fin de la deuxième minute, on inverse les rôles. Maintenant B parle deux fois à A d'un livre qu'il lui avait prêté et qu'il a perdu. Durant la première minute, B émet des messages « TU », et durant la deuxième, des messages « JE ». À l'écoute en silence.

Après avoir permis aux membres du groupe d'expérimenter ces deux façons d'exprimer ses ressentis, on entame une discussion en s'appuyant sur ce type de questions :

- Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez émis des messages « Tu » ?
- Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez émis des messages « Je » ?
- Quel type de messages était plus facile à émettre ?
- Qu'avez-vous ressenti quand votre partenaire vous transmettait des messages « Tu » ?
- Qu'avez-vous ressenti quand votre partenaire vous transmettait des messages « Je » ?
- Quel type de messages est plus facile à accepter ?
- Qu'avez-vous appris au cours de cette séance ?

Si on parlait autrement

(Programme « Le Voyage des TOIMOINOUS, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS Nouvelle-Aquitaine – inspiré du cartable des CPS de l'Ireps Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants

☒ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Exprimer ses émotions de façon constructive (E2.1)

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Formuler un « message-je » de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables

☒ Formuler des « messages-je » complexes pour formuler ses émotions désagréables

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Un tableau ou un paperboard

Si on parlait autrement

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

Rappel des objectifs

- ✓ Permet de reformuler un message afin de le rendre plus constructif et bienveillant.

Déroulé et consignes

L'animateur se met en scène dans un dialogue où il adresse le message suivant à l'un des participants «T'es chiant, t'as encore pris mon stylo, fais gaffe à toi».

Il est aussi possible de faire jouer la scène à 2 participants.

L'animateur enclenche une réflexion au sein du groupe :

« Que pensez-vous de cette situation ? Du message adressé ? » en précisant qu'il s'agit d'un message agressif, et en relève les caractéristiques.

L'animateur analyse ensuite le message avec les participants à partir des questions ci-dessous :

- Pourquoi ai-je réagi comme cela ?
- Qu'est-ce que je ressens ?
- Quel est mon problème ? Est-ce que le problème est réglé ?
- Qu'est-ce que je voudrais bien à l'avenir ? Qu'est-ce que je voulais dire à l'autre ? (dire mon mécontentement, faire une demande)
- Est-ce que le message est clair ?

L'animateur peut conclure par : « Parfois nous pouvons utiliser des messages agressifs contre l'autre sans que cela aide à régler notre problème, juste parce que nous sommes énervés, le message n'est pas toujours clair, nous avons besoin d'exprimer notre colère... »

Et pour aller plus loin, l'animateur peut introduire l'activité : Le « message-je ».

Comment ce message pourrait-il être exprimé autrement ? L'animateur collecte alors les différentes idées après un temps de travail en sous-groupe ou bien avec l'ensemble des participants.

Points forts

Moyen rapide pour faire prendre conscience de l'impact de la communication dans les relations interpersonnelles.

Le fait de proposer au groupe une réflexion sur la reformulation des messages permet de développer les capacités individuelles en matière de communication des participants.

Points de vigilance

Instaurer un climat de confiance et de sécurité afin que l'exercice ne mette pas certains participants en difficulté. L'exercice ne doit pas tourner au règlement de comptes entre participants.



Durée

20 min.

Variable en fonction du nombre de situations et du nombre de participants.

Matériel

- ✓ Un tableau ou un paperboard pour noter les commentaires et arguments du groupe.
- ✓ Des «cartes situations» pour faire jouer les participants.

Le « Message Je »

(Programme « Le Voyage des TOIMOINOUS, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS Nouvelle-Aquitaine – inspiré du cartable des CPS de l'Ireps Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Exprimer ses émotions de façon constructive (E2.1)

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Formuler un « message-je » de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables

☐ Formuler des « messages-je » complexes pour formuler ses émotions désagréables

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Le bonhomme « Message-je » ; des crayons

Le « Message Je »

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



Rappel des objectifs

- analyser les différentes composantes d'un message (le fond et la forme),
- s'entraîner à formuler plus positivement ses idées, afin de diminuer le climat d'agressivité.

Déroulé et consignes

L'animateur présente les étapes du « Message-Je » et explique son intérêt (exprimer ses émotions sans agressivité) :

- Une phrase à la première personne : « Je »
- L'utilisation d'un verbe d'état : « Je me sens... », « Je suis... », « Je ressens... »
- La dénomination de l'émotion : joyeux, en colère, triste...

Exemples : « Je suis content », « Je ressens de la tristesse », ...

L'animateur constitue des groupes de 2 à 3 enfants et leur remet une ou plusieurs fiches-participants (ci-après) « Message-Je ».

L'animateur donne la consigne suivante : « Utilisez le « Message-Je » pour communiquer dans les exemples de situations donnés. ».

L'animateur propose à chaque groupe de lire ou de jouer le message initial puis le « Message-Je ».

L'animateur organise un temps de débriefing :

- ✓ A l'issue des présentations : « Est-ce que le message est clair ? Quel effet peut-il avoir sur la personne qui le reçoit ? »
- ✓ Puis : « Est-ce facile, difficile à utiliser ? »

L'animateur conclue sur l'intérêt et les limites du « Message-Je » :

- ✓ Le « Message-Je » permet d'exprimer ses émotions, sans agressivité, et de pouvoir commencer une discussion avec la personne à qui on parle.
- ✓ Le « Message-Je » utilisé tout seul ne permet pas forcément de trouver une solution à un problème. Pour cela, il faudrait ensuite continuer la conversation pour trouver ensemble une solution.

Pour une application dans la vie quotidienne, l'animateur pourra donner à chacun le « Bonhomme du Message-Je » (ci-après).

Durée

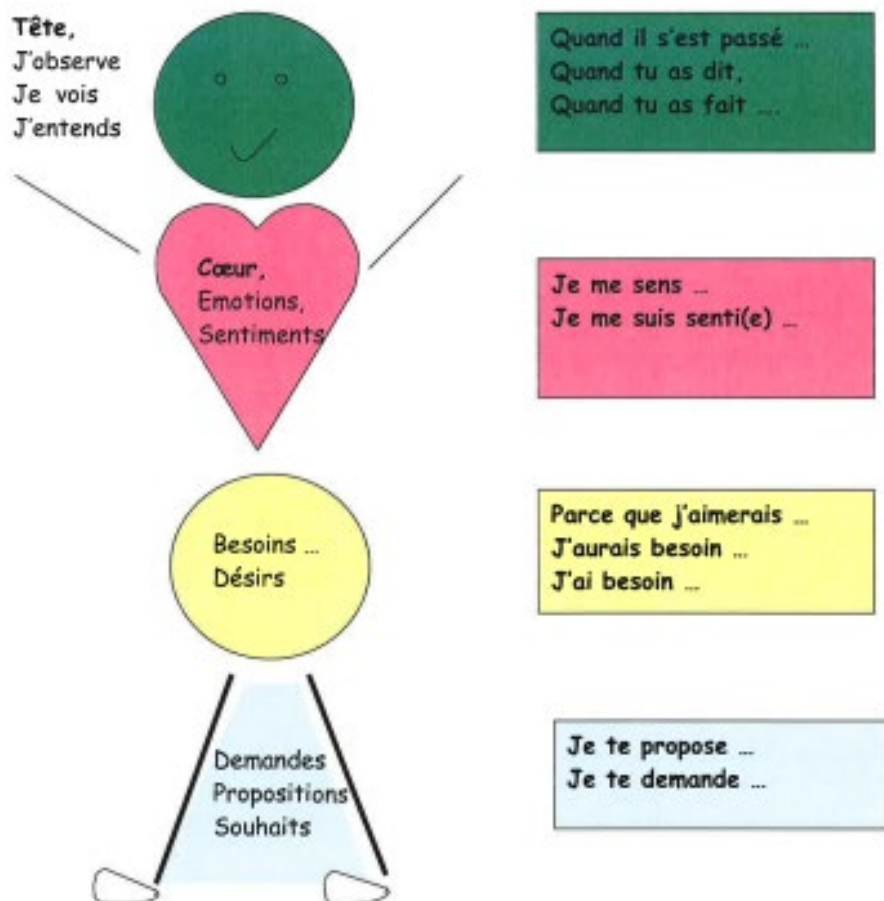
10 à 30 min

Matériel

- ✓ Le bonhomme « Message-Je » (il peut être exposé le temps du jeu pour faciliter l'appropriation de la technique)
- ✓ Des crayons



Les étapes du Message Je



Faire la différence entre l'expression d'un jugement et l'expression d'une émotion

(Le monde caché des émotions. Un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants. Annabelle Godeau-Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou)

Public : ☒ Enfants

☒ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Exprimer ses émotions de façon constructive (E2.1)

Savoirs et savoir-faire développés :

☒ Formuler un « message-je » de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables

☒ Formuler des « messages-je » complexes pour formuler ses émotions désagréables

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Imprimer les dialogues ci-dessous

Activité : Faire la différence entre l'expression d'un jugement et l'expression d'une émotion

L'animateur va proposer deux exemples en partant de la situation suivante :

Une amie de Charles devait aller à la bibliothèque avec lui, mais il change d'avis au dernier moment et son amie est contrariée...

Voici deux manières différentes de réagir face à cette situation :

1- Situation 1

Léa : Alors tu viens Charles, on va à la bibliothèque ?

Charles : Oh, je suis désolé mais Rafaël m'a invité à jouer aux jeux vidéo chez lui, il faut que j'y aille.

Léa : non mais t'exagères ! C'est toujours comme ça avec toi, je ne peux jamais compter sur toi ! La prochaine fois, je ferai des projets avec quelqu'un qui tient parole, t'es nul comme ami !

Charles : C'est ça, t'as qu'à partir !

L'animateur demande ensuite aux enfants ce qu'ils pensent de cet échange entre Léa et Charles, puis il leur demande s'ils pensent que leur relation va s'améliorer ou empirer, et pour quelles raisons.

L'animateur distribue ensuite la fiche individuelle aux enfants et leur demande de relire le dialogue et souligner, selon eux, ce qu'ils croient être des critiques ou jugements puis met en commun avec le groupe.

L'animateur lit ensuite le dialogue de la situation 2.

- 2- Situation 2, même situation mais avec une autre amie de Charles

Emma : Alors tu viens Charles, on va à la bibliothèque ?

Charles : Oh, je suis désolé mais Rafaël m'a invité à jouer aux jeux vidéo chez lui, il faut que j'y aille.

Emma : Charles, je suis contrariée et triste. Tu changes souvent d'idées dernièrement et ça me blesse car je pense que tu n'as pas envie de passer du temps avec moi.

Charles : Oh je suis désolé, c'est pas ça du tout, c'est juste que je n'y pensais plus et du coup j'ai accepté l'invitation de Rafaël.

Emma : La prochaine, je me sentirais mieux si on pouvait se tenir à nos plans, où alors tu me préviens à l'avance et pas au dernier moment, c'est possible ?

Charles : D'accord, je vais essayer de ne pas refaire ça. Et si on allait à la bibliothèque demain, tu es libre ?

Emma : oui, ça me ferait plaisir, bonne idée !

L'animateur demande ensuite aux enfants quelle différence ils notent entre les deux situations ? Quelle est l'approche d'Emma ? Comment a-t-elle réagi lorsque Charles lui a dit qu'il avait d'autres projets ? Est-ce que cette approche leur paraît plus adaptée ? Pourquoi ? Leur demander enfin quelle approche ils choisiraient ? L'animateur présente ensuite la démarche en s'appuyant sur la deuxième situation pour expliciter les étapes pour exprimer ses émotions.

Dans la situation 2, Emma a dans un premier temps **décrit** la situation qui la troublait et a fait remarquer à Charles qu'il changeait souvent d'avis dernièrement. Avez-vous remarqué qu'elle n'a pas crié, ni jugé Charles comme Léa ? Elle a simplement décrit la situation le plus simplement possible. Puis Emma a dit **comment elle se sentait**, elle a décrit son sentiment, son émotion. Ensuite, elle a fait **une demande** à Charles en lui exprimant simplement ce qu'elle souhaiterait la prochaine fois. Enfin, elle a exprimé ce qu'elle ressentirait le lendemain, ce qui est motivant pour réaliser cette activité.

L'animateur peut ensuite présenter le memento suivant qui permettra aux enfants de mieux repérer les jugements, ce mémo est repris également dans la fiche individuelle de l'enfant.

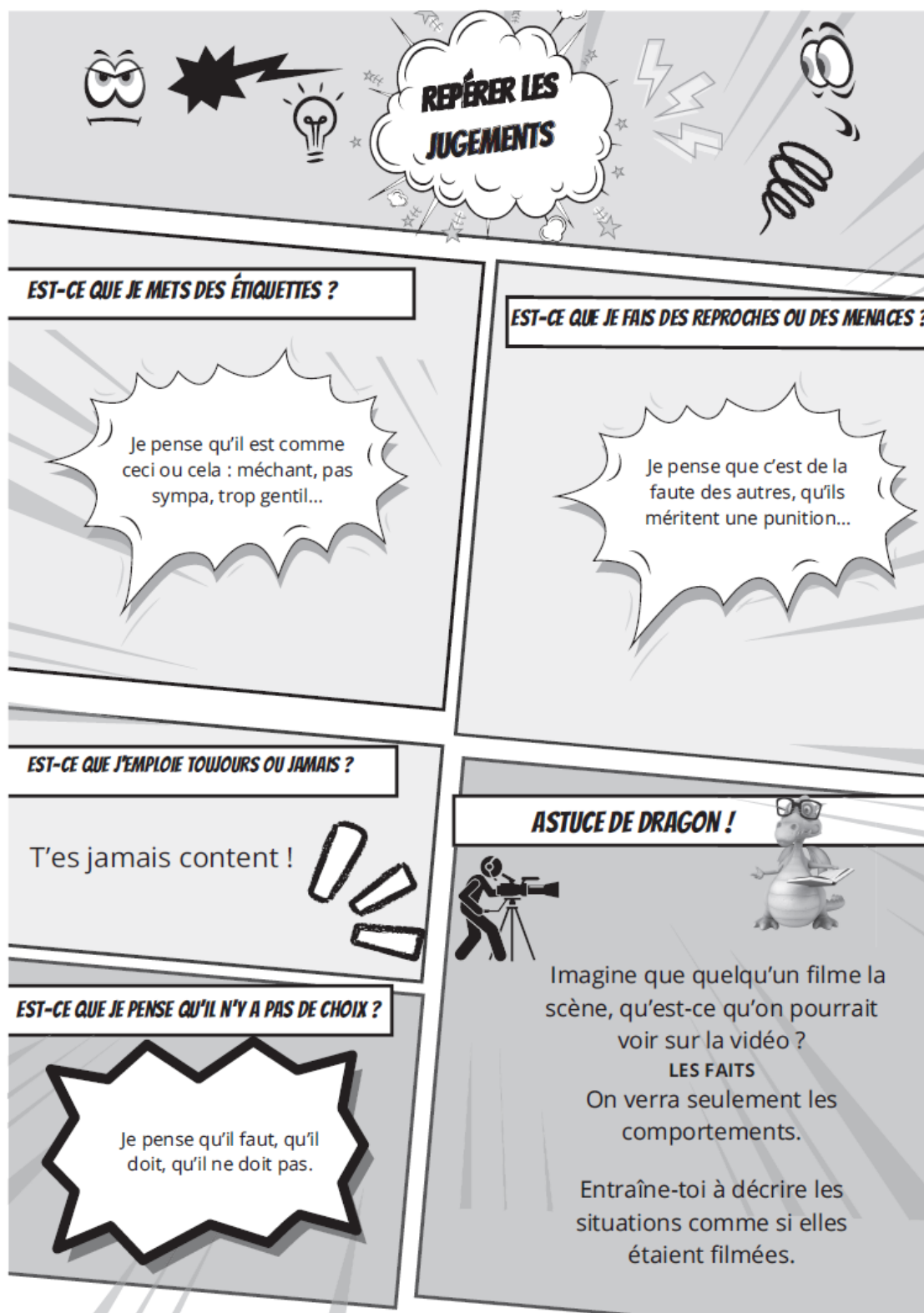
Petit memento pour repérer un jugement

- Est-ce que je mets des **étiquettes** ? Je pense qu'il est comme ceci ou comme cela (méchant, gentil...).
- Est-ce que j'émetts des **reproches** ? Je pense que c'est la faute de quelqu'un.
- Est-ce que j'ai des **menaces** à l'esprit ? Je pense qu'il mérite une punition ou une récompense, que s'il continue je vais devoir agir.
- Est-ce que j'établis une **référence à ce qui est bien ou mal**, trop ou pas assez, et l'utilise pour évaluer le comportement de quelqu'un ?
- Est-ce que j'emploie des mots comme **toujours** ou **jamais** ?
- Est-ce que je pense qu'il n'y a pas de choix ? Je pense **qu'il faut, qu'il doit** ou **ne doit pas** ?

N'oublions pas : derrière un jugement négatif se cache souvent l'expression maladroite d'un besoin non satisfait qui engendre une émotion désagréable.

Astuce : Imaginons que quelqu'un filme la scène, qu'est-ce que l'on pourrait voir concrètement sur la vidéo ? Les faits. On verrait seulement des comportements, on n'a pas accès aux intentions. Il est utile de s'entraîner à décrire une situation comme si on l'avait filmée, au lieu de juger tout de suite sans savoir ce qui se passe vraiment pour l'autre.

Distribuer la fiche récapitulative ci-dessous et la commenter avec eux.



Activité : utiliser le message JE simple

(Le monde caché des émotions, un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants. Annabelle Godeau-Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Exprimer ses émotions de façon constructive (E2.1)

Savoirs et savoir-faire développés :

☒ Formuler un « message-je » de base pour exprimer ses émotions agréables et désagréables

☐ Formuler des « messages-je » complexes pour formuler ses émotions désagréables

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Imprimer ou recopier les situations et le modèle ci-dessous

Activité : Utiliser le message JE simple

Dans cette première étape, les enfants sont invités à exprimer leur émotion en utilisant la formule suivante

JE + RESSENS + ÉMOTION
SUIS
ME SENS

Proposer aux enfants des exemples : je suis content, je me sens triste, je ressens de la colère

Les enfants sont ensuite invités à s'entraîner, pour cela l'animateur leur propose différentes situations et les enfants sont invités à exprimer leur émotion en utilisant la formule.

Voici quelques exemples de situations

- Remporter un prix lors d'une compétition sportive
- Entendre des bruits étranges dans la maison la nuit
- Se faire exclure d'une activité entre amis à la récréation
- Recevoir un cadeau inattendu de la part d'un/une ami(e)
- Découvrir un cadeau d'anniversaire sous son oreiller le matin
- Être injustement accusé d'avoir fait quelque chose de mal
- Recevoir un compliment encourageant de sa maîtresse
- Se faire critiquer par un(e) camarade de classe
- Déménager dans une nouvelle école /ville
- Aider un(e)ami(e) à surmonter une peur

L'animateur explique ensuite que pour exprimer son émotion de manière adaptée, nous allons passer de l'utilisation du TU au JE.

Proposer ainsi quelques exemples de transformation du « TU » accusateur vers le « JE » responsable. Pour le dernier exemple, demander aux enfants quelle transformation ils proposeraient. L'animateur peut également faire sonner l'alarme à chaque phrase utilisant le TU accusateur.

« TU accusateur »	« JE responsable »
On ne peut pas te faire confiance !	Je me sens déçu(e)
Tu ne fais pas attention à moi !	Je me sens seul(e) et triste
Tu es vraiment énervant !	Je me sens nerveux (se)

Réguler ses émotions agréables (E2.2-a)

« **Gérer ses émotions**, notamment les émotions difficiles, nécessite d'une part, de pouvoir modifier l'intensité et les conséquences des émotions désagréables telles que la colère, la tristesse et la peur afin de ne pas être submergé par elles et d'autre part de savoir porter attention aux émotions agréables telles que la joie, l'amour, l'enthousiasme » [1].

La **régulation émotionnelle** renvoie aux mécanismes (conscients et inconscients, volontaires et non volontaires) utilisés par la personne pour modifier son expérience émotionnelle spontanée (ressentis, intensité, durée, fréquence, réactions comportementales [11]. Contrairement à certaines idées reçues, ce mécanisme souligne le fait que les personnes jouent un rôle actif sur leur expérience émotionnelle [29].

Les modes de régulation émotionnelle peuvent être classés selon différents critères :

- **le niveau de conscience et d'intentionnalité** : stratégies volontaires versus involontaires ;
- **la valence des émotions visées** : émotions agréables versus émotions désagréables ;
- **les composantes psychologiques mobilisées** : stratégies émotionnelles, stratégies psychocorporelles, stratégies cognitives, stratégies comportementales, stratégies environnementales ;
- **l'efficacité** : stratégies efficaces (appelées aussi : adaptées ou fonctionnelles) versus inefficaces (ou inadaptées ou dysfonctionnelles, voir liste ci-dessous).

Pour réguler ses émotions de façon optimale, il est nécessaire d'écouter ses émotions et ses besoins psychologiques et de connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces.

Réguler ses émotions agréables, implique de renforcer ses expériences émotionnelles agréables par des stratégies efficaces et diversifiées.

1. Connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces et les stratégies inefficaces

Une bonne **régulation émotionnelle** implique de pouvoir utiliser des stratégies de **régulation émotionnelle** efficaces par une action délibérée agissant sur les émotions agréables comme sur les émotions désagréables ; elles doivent pouvoir être de nature variable et impliquer les différentes composantes psychologiques (émotionnel, psychocorporel, cognitif, comportemental). Il est ainsi nécessaire de pouvoir disposer d'une diversité de stratégies efficaces (voir tableau E2.2-a, ci-dessous) et de savoir les mobiliser de façon flexible en ajustement avec le contexte et les résultats constatés [14, 30] [21] [31] [11].

Une stratégie de régulation émotionnelle est considérée comme efficace si :

1. Elle a des effets bénéfiques sur l'expérience émotionnelle :

- diminution des ressentis subjectifs désagréables et des réactions comportementales associés aux émotions désagréables,
- augmentation des ressentis subjectifs agréables associés aux émotions agréables ;

2. Elle n'a pas d'effet négatif sur soi ni sur autrui : elle ne nuit à personne.

Tableau E2.2-a : Exemples de stratégies dysfonctionnelles selon la valence des émotions visées [10]

Stratégies dysfonctionnelles visant les émotions désagréables	Stratégies dysfonctionnelles visant les émotions agréables
- évitement (du ressenti émotionnel) - ruminations mentales - catastrophisme - humour cynique et dévalorisant - déni - recherche d'un bouc émissaire - suppression des émotions - expression inadéquate des émotions - automutilations - prise d'alcool, de médicaments ou de drogues - manger pour oublier ou s'apaiser	- supprimer l'expression de ses émotions positives - se focaliser sur les inévitables aspects négatifs de la situation positive - se dire que les choses auraient pu être encore meilleures - penser à des soucis quotidiens - s'engager dans des activités qui déconnectent de l'événement positif actuel (ex. : lire ses mails) - se dire que l'événement ne durera pas

2. Accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques (=stratégie émotionnelle de base)

Toute stratégie de régulation émotionnelle efficace, quelle que soit sa nature ou le type d'émotion visée (agréable ou désagréable), implique préalablement une pleine acceptation de son expérience émotionnelle ainsi qu'une capacité à identifier ses émotions et les besoins psychologiques pouvant être associés.

En premier lieu, la stratégie émotionnelle de base nécessite de pouvoir accepter et ressentir l'expérience émotionnelle présente :

- Quelles sont les sensations corporelles présentes ?
- Quels sont le(s) ressenti(s) subjectif(s) présent(s) ?
- Quel est le niveau d'intensité présent à l'intérieur de moi ?
- Comment se nomme l'(ou les) émotion(s) que je ressens ?

→ « Je peux alors penser mes ressentis émotionnels »

En second lieu, la stratégie émotionnelle de base implique de pouvoir se mettre à l'écoute du ou des besoin(s) psychologique(s) présent(s), pouvant être associé(s) à l'expérience émotionnelle :

- **Si l'émotion est agréable** : Quel est mon besoin psychologique qui est satisfait ? Existe-t-il plusieurs besoins satisfaits associés à l'émotion agréable ressentie ?
- **Si l'émotion est désagréable** : Quel est mon besoin psychologique qui n'est pas satisfait ? Existe-t-il plusieurs besoins non satisfaits associés à l'émotion désagréable ressentie ?

→ « Je peux alors ressentir mes (in)satisfactions »

3. Renforcer ses expériences émotionnelles agréables par des stratégies efficaces

Nous vivons quotidiennement des émotions agréables. Mais, nous n'y faisons pas toujours pleinement attention et de ce fait, nous perdons une grande partie de leurs bénéfices. Il existe plusieurs façons de maintenir et d'amplifier les émotions agréables. Certaines stratégies sont particulièrement efficaces pour développer, ancrer, accroître nos émotions agréables et profiter pleinement de leurs effets positifs sur notre état interne, notre corps, nos performances, nos relations et notre vie en général [16] [14] [30] [21] [31] [11] [32] [33] [34].



Tableau E2.2-2 : Liste des stratégies de régulation émotionnelle efficaces visant les émotions agréables

Nature de stratégies selon la composante psychologique	Différentes stratégies efficaces
Stratégies émotionnelles	(1) Acceptation et écoute de l'expérience émotionnelle (2) Expression verbale des émotions <u>agréables</u>
Stratégies cognitives	(3) Focalisation de l'attention sur les aspects positifs, couplée à l'expérience de gratitude : en situation, en remémorisation, en imagination (4) Pleine attention (monde externe et interne) : activités formelles et informelles (voir CPS cognitive C1.6)
Stratégies psychocorporelles	(5) Exercices de relaxation (6) Exercices de respiration (7) Activités sensorielles de détente (8) Exercices d'activité physique
Stratégies sociales	(9) Partage social des émotions agréables, couplé à l'expérience de gratitude
Stratégies comportementales et environnementales	(10) Aménagement d'un environnement physique agréable (11) Contacts positifs avec la nature

3.1 Présentation des stratégies émotionnelles

(1) **L'acceptation et l'écoute de l'expérience émotionnelle** (voir section 2, ci-dessus) impliquent de porter davantage son attention sur les émotions agréables au quotidien et de prendre le temps d'accueillir pleinement tous les ressentis subjectifs présents.

(2) **L'expression verbale des émotions agréables** vise à mettre en mot l'émotion agréable ressentie, à l'oral comme à l'écrit ; en situation (lorsque l'émotion est présente) ou bien de manière différée ; seul ou en interaction (avec l'aide de message-je) (voir CPS émotionnelle E2.1). La mise en mot des émotions agréables accentue l'expérience émotionnelle. Quand elle est partagée avec quelqu'un, cette expression verbale améliore le climat relationnel et favorise le phénomène de **contagion des émotions** agréables.

3.2 Présentation des stratégies cognitives

(3) **La focalisation de l'attention sur les aspects positifs ou satisfaisants de la situation** vise à orienter volontairement son attention sur des éléments qui sont source d'émotions agréables. Cette focalisation sur les aspects positifs peut être **couplée à l'expérience de gratitude**. Lorsque l'on prend conscience de manière active des aspects positifs qui sont présents dans notre quotidien (et qui peuvent être de petites choses telles que : une promenade en forêt, une douche chaude, un ciel étoilé, un travail accompli, un échange positif avec un ami...), on peut ressentir un sentiment de contentement et de reconnaissance (ou gratitude). Cette stratégie cognitive à laquelle on rajoute une dimension émotionnelle (sentiment de gratitude) accroît l'expérience de bien-être et les ressentis agréables.

La focalisation sur les aspects positifs ou satisfaisants peut se faire de différentes manières :

- **en situation**, lorsque l'élément positif est présent (Ex. : *je porte mon attention sur les enfants qui jouent ensemble calmement et je ressens de la satisfaction*) ;
- **en se remémorant** un moment agréable : en soirée, je pense à une chose positive que j'ai vécue dans la journée ou une chose positive pour laquelle je ressens de la **gratitude**.

- **en imaginant** une situation agréable grâce à la **visualisation** : je peux me relaxer en fermant les yeux et imaginer un environnement agréable (imaginaire, futur positif...).

(4) La pleine attention représente la capacité à diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente (qu'elle soit externe ou bien interne), et à accueillir pleinement l'expérience observée. Elle peut être mise en pratique lors d'activités formelles et informelles (*voir CPS cognitive C1.3*).

3.3 Présentation des stratégies psychocorporelles

(5) Les activités de relaxation : Parmi les techniques ayant fait la preuve de leur efficacité on compte notamment la relaxation musculaire progressive développée par Jacobson qui consiste à mobiliser et relâcher les muscles de chaque partie du corps l'une après l'autre.

(6) Les activités de respiration : La respiration synchrone est aussi une technique qui a fait la preuve de son efficacité sur la régulation des émotions. Il s'agit d'une respiration ample et régulière. Pour s'aider on peut compter jusqu'à 5 sur l'inspiration et jusqu'à 5 sur l'expiration de manière à garder un rythme régulier. Cette respiration peut être utilisée pendant quelques minutes chaque jour (par exemple, 5 minutes 3 fois par jour).

(7) Les activités sensorielles de détente impliquent de prendre le temps d'avoir des moments relaxants et plaisants qui mobilisent les 5 sens (*Ex. : sentir une fleur ou un parfum, écouter de la musique, faire un automassage ou se faire masser, prendre un bain...*).

(8) Les exercices d'activité physique qui procurent du plaisir et de la détente. Pour les adultes, il est recommandé de faire au moins 30 minutes d'activité physique dynamique par jour (marche rapide, course, sport...), au minimum 5 fois par semaine. Pour les enfants et les adolescents, les recommandations sont d'1 heure d'activité physique par jour (au moins trois heures pour les jeunes enfants jusqu'à 5 ans).

3.4 Présentation des stratégies comportementales et environnementales

(9) Le partage social des émotions agréables vise à partager avec ses proches des moments et des situations où nous éprouvons des émotions agréables. Il s'agit d'associer les personnes que l'on aime aux petits et grands bonheurs et succès qui nous arrivent et de se réjouir avec elles des leurs.

Ce partage social des expériences et émotions agréables peut être **couplé à l'expérience de gratitude**. Lorsque l'on prend conscience de manière active de ces expériences agréables et de ce partage social positif, on peut ressentir un sentiment de contentement et de reconnaissance (ou gratitude) que l'on peut exprimer à l'autre. Cette stratégie sociale à laquelle on rajoute une dimension émotionnelle (sentiment et expression de gratitude) accroît encore l'expérience de bien-être et les ressentis agréables.

(10) L'aménagement d'un environnement physique agréable implique d'agrémenter nos environnements de vie de choses belles, inspirantes et naturelles. En s'entourant de choses que nous aimons, notamment des objets à valeur affective positive (*Ex. : photos de personne qui nous sont chères, images et citations qui nous inspirent...*), nous favorisons l'émergence d'émotions agréables non seulement pour nous-mêmes, mais aussi pour les personnes qui nous entourent.

(11) Des contacts positifs avec la nature ont des effets bénéfiques sur la santé physique et mentale, ainsi que sur les fonctions cognitives. La nature a un effet apaisant ; elle contribue aussi à restaurer les capacités attentionnelles.

Réguler ses émotions désagréables (E2.2-b)

Comme pour les émotions agréables, réguler ses émotions de façon optimale, implique d'écouter ses émotions et ses besoins psychologiques et de connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces (voir chapitre précédent).

Pour réguler ses émotions désagréables, au quotidien, il est important de pouvoir réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces et en situation de crise, il est nécessaire de parvenir à réduire l'intensité de ses émotions à l'aide de stratégies adaptées.

4. Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

Nous vivons quotidiennement des émotions désagréables. La plupart du temps, nous cherchons à les contrôler, à les éviter voire à les nier en ayant recours à un mécanisme (de protection) fréquent : l'**évitement expérientiel** (voir CPS cognitive C1.1). Ce dernier peut nous donner l'impression d'avoir une certaine maîtrise de nous-mêmes et de la situation. Cependant, il est très coûteux psychologiquement par les tensions et conflits internes qu'il génère. De plus, il nous empêche d'écouter nos besoins psychologiques et ne nous permet pas de les satisfaire, ce qui est source de déséquilibre et de mal-être.

Aussi, toute stratégie efficace de régulation des émotions désagréables nécessite au préalable de mobiliser la stratégie d'acceptation et d'écoute de l'expérience émotionnelle (1) (voir chapitre précédent : CPS émotionnelle E2.2-a). Quelques stratégies efficaces permettent aussi de réduire la fréquence et l'intensité des émotions désagréables, au quotidien et en situation de crise [14] [21, 30] [31] [11] [29]

Tableau E2.2-b Liste des stratégies de régulation émotionnelle efficaces visant les émotions désagréables, au quotidien et en situation de crise

Type de situation ----- Nature de la stratégie selon la composante psychologique	Au quotidien	En situation de crise
Stratégie émotionnelle	(1) Acceptation et écoute de l'expérience émotionnelle (1bis) Auto-soutien émotionnel (2bis) Expression verbale des émotions désagréables	(1) Acceptation et écoute de l'expérience émotionnelle désagréable intense
Stratégie cognitive	(11) Réévaluation cognitive de la situation	(15) Réorientation de l'attention sur un élément neutre ou positif (4) Pleine attention sur l'expérience interne et la respiration (11) Réévaluation cognitive de la situation de crise
Stratégie sociale	(12) Soutien social	
Stratégie comportementale et environnementale	(13) Gestion préventive des émotions (14) Résolution de problème	

4.1 Présentation des stratégies émotionnelles

(1) L'acceptation et l'écoute de l'expérience émotionnelle

Durant la journée, il est possible de réaliser régulièrement un travail d'auto-observation. L'attention est alors portée sur les ressentis internes.

Je peux me demander :

- Comment je me sens maintenant ?
- Comment je me sens dans cette situation ? Avec cette personne ?
- Quand je ressens un malaise, qu'est-ce que je ressens exactement ? Comment ça se manifeste à l'intérieur de moi ? Dans mon corps ?
- Quelles sont mes émotions ?
- Quels sont mes besoins (pas satisfaits) ? De quoi aurais-je besoin pour me sentir mieux ?

Dans une situation de perte, de manque, de séparation, il est normal de ressentir de la tristesse (ou toute la gamme d'émotion de cette famille). De même, lorsque nous avons l'impression de ne pas avoir été respectés, l'émotion de colère et les émotions apparentées viennent nous signaler que nos besoins n'ont pas été satisfaits. Il est essentiel d'accueillir ces expériences émotionnelles (ressentis et besoins) afin de pouvoir les entendre et leur apporter une réponse consciente et adaptée. En nous rappelant que chaque émotion est utile car elle est porteuse d'une information qui nous guide et nous aide à rétablir notre équilibre psychologique, l'acceptation et l'écoute de l'expérience émotionnelle deviennent des préalables à toute stratégie opérationnelle. En laissant se déployer l'expérience émotionnelle, cette écoute interne et cette posture d'ouverture nous donnent accès à nos besoins et nous permettent de laisser émerger les réponses adéquates pour les satisfaire.

Il est aussi essentiel que cette auto-observation puisse se faire avec une attitude de bienveillance à notre égard. On parle alors **de stratégie d'auto-soutien émotionnel (1bis)**. Celle-ci renvoie à la « capacité des individus à se soutenir eux-mêmes, à s'encourager, à prendre soin d'eux et à développer ou conserver une attitude bienveillante envers eux-mêmes durant leur régulation des émotions » [11].

(2bis) L'expression des émotions désagréables vise à mettre en mot l'émotion désagréable ressentie (voir *CPS émotionnelle E2.1*). Dans le cadre d'interactions sociales, l'utilisation du « **message-je** » permet de faciliter l'expression adaptée des émotions. Cette mise en mot constructive permet de réduire l'intensité de l'émotion désagréable et de maintenir une relation de qualité.

4.2 Présentation des stratégies cognitives

(11) La réévaluation cognitive consiste à questionner et modifier la façon dont nous nous représentons une situation, en nous rappelant que les événements ne sont que des déclencheurs et que les émotions émergent à partir de nos besoins psychologiques.

Il existe plusieurs techniques de réévaluation cognitive permettant d'identifier un aspect positif ou satisfaisant (ou au moins acceptable) de la situation :

- **Relativiser** : Est-ce que cette situation est si grave/problématique/dérangeante que ça ? Ex. : « Je n'ai pas pu terminer mon travail ce soir, comme prévu ; mais ce n'est pas si grave car il reste un peu

de temps avant la date de rendu ; j'ai avancé au maximum de ce que je pouvais ; je le continuerai la semaine prochaine. »

- **Questionner les intentions d'autrui** : Le comportement problématique de l'autre est-il véritablement en lien avec moi ? Ex. : « Hugo m'a parlé de façon désagréable, mais peut-être que ça ne m'était pas destiné ? Ça n'était peut-être pas à cause de moi... Peut-être est-il énervé, fatigué, inquiet à cause d'autre chose... »

- **Rechercher des points positifs ou satisfaisants** : Identifier ce que je peux apprendre à travers cette situation ou quelles autres perspectives cela ouvre pour moi. Ex. : « Je n'ai pas reçu d'invitation pour ce week-end, je vais en profiter pour me reposer et ranger mes affaires. »

- **Rechercher des bénéfices à long terme** : Identifier les qualités humaines ou compétences utiles que je vais pouvoir développer à travers cette situation ; en quoi elle me permet de progresser. Ex. : « Je ne suis pas vraiment motivé par le travail qui m'a été demandé mais cela va me permettre de renforcer mes compétences et mes liens avec les autres qui participent à ce travail. »

4.3 Présentation des stratégies comportementales et environnementales

(12) Le soutien social vise à rechercher l'aide et l'écoute de personnes de confiance. Face à une situation problématique et des émotions difficiles, il s'agit de raconter son vécu et de mettre en mot ses émotions désagréables auprès d'une personne bienveillante capable d'accueillir ses émotions, sans juger, en apportant un soutien émotionnel.

(13) La gestion préventive des émotions implique d'analyser ses réactions et ses expériences émotionnelles en lien avec une situation problématique (récurrente et/ou à venir) et de prendre des mesures concrètes afin de ne plus être confronté de nouveau à ce même vécu. Ex. : « Afin de ne pas me mettre de nouveau en colère lors d'un prochain repas de famille, je décide de faire des exercices psychocorporels avant de rejoindre mes proches, de m'asseoir à côté des personnes avec qui je me sens bien et de parler des sujets qui me tiennent à cœur. »

(14) La résolution de problèmes vise à agir directement sur les événements déclencheurs. Cela implique de mettre en place des actions concrètes et efficaces pour résoudre la situation problématique (voir CPS cognitive C2.3&4).

5. En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

De temps à autre, nous sommes confrontés à des situations difficiles aiguës dans lesquelles nous éprouvons de fortes émotions désagréables (colère/exaspération, peur/panique, tristesse/accablement, dégoût/horripilation). Parvenir à les gérer de façon efficace optimale, permet de réduire l'intensité du ressenti émotionnel et d'éviter les réactions comportementales inappropriées, non intentionnelles et impulsives (que nous pouvons regretter *a posteriori*). De façon imagée, il s'agit de parvenir à passer du « rouge », à l'[30] « orange » et si possible au « vert » avant de faire ou de dire quelque chose.

Deux conditions préalables sont nécessaires pour parvenir à gérer efficacement ses émotions intenses en situation de crise :

1. Avoir développé une bonne régulation émotionnelle au quotidien : accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques, renforcer ses émotions agréables et réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces ;

2. Avoir décidé « de ne pas passer à l'acte » : vouloir réduire l'intensité de ses émotions et avoir l'intention de ne pas (re)agir immédiatement et de manière impulsive. Le choix d'action doit pouvoir être conscientisé et être en adéquation avec ses valeurs et ses buts à plus long terme (*voir CPS cognitives C1.3*)

En situation aiguë, il est nécessaire de mobiliser sa capacité d'**autocontrôle** en ayant recours à des actions mentales d'attention et d'analyse grâce au **Soi Sujet** (correspondant aux deux premiers A de l'acronyme **AADA**) (*voir CPS cognitive C2.2*).

Trois temps sont nécessaires pour gérer efficacement ses émotions intenses en situation de crise (c.-à-d. passer du « rouge », à « l'orange » et au « vert »).

Temps 1 « ROUGE » : porter son attention sur son expérience interne et prendre conscience d'être dans le « rouge ». Pour pouvoir arrêter l'impulsion et la tendance à l'action générée par l'émotion qui nous pousse à passer à l'acte, il est utile de commencer par percevoir l'émotion grâce à la **stratégie (1) Acceptation et écoute de l'expérience émotionnelle** et ainsi ne pas se laisser diriger de façon automatique.

Temps 2 « ORANGE » : détacher son attention de l'événement déclencheur (externe ou interne) (c'est-à-dire faire une « pause » ou un « arrêt sur image »). L'intensité émotionnelle va alors diminuer automatiquement ce qui va permettre de ne pas passer à l'acte de manière impulsive et de continuer à agir de façon constructive selon sa volonté et ses buts.

Pour cela, une stratégie cognitive efficace orientant l'attention vers quelque chose de neutre ou de positif est à mettre en œuvre :

- **(15) Réorientation de l'attention** sur quelque chose de différent de l'événement déclencheur et de la situation de crise, de préférence agréable :

- **sur une pensée ou une image mentale.** Ex. : « Je compte jusqu'à 10, je me dis des mots de soutien, je visualise une image agréable... » ;

- **et/ou sur quelque chose d'autre en changeant d'environnement immédiat.** Ex. : « Je change de pièce, je vais dehors, je parle à quelqu'un d'autre, je fais autre chose de plaisant... ».

- **(4) Pleine attention :**

- **sur l'expérience sensible présente** : accueil des ressentis sans jugement et sans chercher à les modifier ;

- **et/ou sur la respiration**, en se laissant porter par le souffle.

Temps 3 « VERT » : modifier son expérience émotionnelle afin de revenir dans le « vert » grâce à la (11) Réévaluation cognitive. Cela consiste à interroger la façon dont nous percevons et nous nous représentons (interprétons) la situation de crise :

- **par la réflexion** : en identifiant les émotions ressenties, en analysant le(s) véritable(s) déclencheur(s) de son émotion, en réfléchissant aux conséquences négatives d'un passage à l'acte, ...→ « Je peux alors penser mes ressentis » ;

- **par l'attention à ses besoins psychologiques non satisfaits/frustrés** dans la situation de crise.

→...→ « Je peux alors ressentir mes insatisfactions ».

Une fois la situation aiguë passée, les autres stratégies efficaces de régulation émotionnelle peuvent de nouveau être mobilisées.

Réguler ses émotions (agréables et désagréables) génère de nombreux bénéfices sur le bien-être, la santé globale et la réussite.

En effet, une bonne régulation émotionnelle améliore l'équilibre émotionnel, le bien-être et la capacité à atteindre ses buts personnels. Réguler de façon optimale les émotions agréables et désagréables au quotidien comme en situation de crise favorise l'**homéostasie psychologique**, agit directement sur l'état de bien-être et la capacité d'action ce qui impacte la santé mentale, la santé physique, la qualité des relations, la réussite scolaire et professionnelle [14] [30] [31] [11].

Réguler ses émotions (agréables et désagréables) implique trois principales conditions :

- **un certain développement neuropsychologique et des compétences langagières** : à l'image des capacités d'**autocontrôle** et de **régulation comportementale et cognitive** (voir CPS cognitive C2.2), les enfants ne naissent pas avec des capacités innées de régulation. Ils peuvent les acquérir grâce au **développement neurologique naturel** (notamment la croissance du cerveau, cortex préfrontal et cortex cingulaire antérieur), au **développement des compétences langagières** et par l'**apprentissage** (via l'expérience, l'observation, l'entraînement...) [18].

- **des adultes qui manifestent de l'empathie et répondent aux besoins physiologiques et psychologiques de l'enfant** (voir compétence sociale S1.2) : les enfants naissent avec une grande immaturité neuropsychologique et dépendent totalement des adultes pour répondre à leurs besoins physiques et psychologiques. Il est nécessaire que l'adulte soit capable de percevoir et de comprendre les expériences internes vécues par l'enfant pour pouvoir apporter des réponses qui puissent répondre au mieux à ses besoins (psychologiques et physiologiques). Cette **hétérorégulation** primordiale basée sur l'empathie de l'adulte permet à l'enfant de développer, à terme, ses propres capacités d'**autorégulation émotionnelle et comportementale**. Des recherches ont également mis en évidence que cette hétérorégulation permet une corégulation de l'émotion de l'enfant grâce à la présence et au soutien émotionnel de l'adulte [35].

- **des adultes manifestant une bonne régulation émotionnelle** : le développement de cette compétence dépend en grande partie de la façon dont les adultes en position d'éducation accueillent, perçoivent, et régulent leurs propres émotions [11].

L'essentiel à retenir (E2.2-a et E2.2-b)

Définition conceptuelle : « Réguler ses émotions représente la capacité à gérer ses propres émotions et à maintenir un équilibre émotionnel (...) **Gérer ses émotions**, notamment les émotions difficiles, nécessite d'une part, de pouvoir modifier l'intensité et les conséquences des émotions désagréables telles que la colère, la tristesse et la peur afin de ne pas être submergé par elles et d'autre part de savoir porter attention aux émotions agréables telles que la joie, l'amour, l'enthousiasme. Cette compétence implique de pouvoir maintenir au quotidien un équilibre émotionnel entre les émotions désagréables et les émotions agréables. Elle nécessite de pouvoir maîtriser différentes techniques efficaces de régulation émotionnelle » [1]

Définition opérationnelle : Réguler ses émotions de façon optimale implique plusieurs savoirs et savoir-faire :

1. **Connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces**, c'est-à-dire les stratégies qui ont des effets bénéfiques sur l'expérience émotionnelle (diminuant le ressenti subjectif et les réactions comportementales pour les émotions désagréables et augmentant le ressenti subjectif pour les émotions agréables) et qui n'ont d'effet négatif ni sur soi ni sur autrui.
2. **Accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques, au quotidien**, ce qui représente une stratégie émotionnelle de base, nécessaire pour mettre en œuvre les autres stratégies de façon optimale.
3. **Renforcer ses expériences émotionnelles agréables par des stratégies efficaces et diversifiées** : Acceptation et écoute de l'expérience émotionnelle & expression verbale des émotions agréables (stratégies émotionnelles), focalisation de l'attention sur les aspects positifs & pleine attention (stratégies cognitives), exercices de relaxation et de respiration & activités sensorielles de détente & exercices d'activité physique (stratégies psychocorporelles), partage social des émotions agréables (stratégies sociales), aménagement d'un environnement physique agréable & contacts positifs avec la nature (stratégies comportementales et environnementales).
4. **Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces et diversifiées** : Acceptation et écoute de l'expérience émotionnelle & auto-soutien émotionnel & expression verbale des émotions désagréables (stratégies émotionnelles), réévaluation cognitive (stratégies cognitives), soutien social (stratégies sociales), gestion préventive des émotions & résolution de problème (stratégies comportementales et environnementales).

L'essentiel à retenir (E2.2-a et E2.2-b suite)

Définition opérationnelle (suite) :

5. En situation de crise, gérer ses émotions intenses désagréables par des stratégies efficaces et diversifiées afin de réduire rapidement l'intensité du ressenti émotionnel et éviter les réactions comportementales impulsives et inappropriées (« passer du rouge, à l'orange et au vert ») :

- prendre conscience d'être dans le rouge par l'acceptation et l'écoute de l'expérience émotionnelle
- puis faire une pause en détachant son attention de l'évènement déclencheur grâce à la réorientation de l'attention (pensée ou image neutre/positive, ou autre lieu) et/ou la pleine attention (sur l'expérience sensible ou la respiration)
- enfin modifier son expérience émotionnelle pour revenir dans le « vert » grâce à la réévaluation cognitive (réflexion sur les causes et les conséquences et/ou attention aux besoins psychologiques non satisfaits/frustrés).

Principaux effets : Réguler ses émotions (agréables et désagréables) génère de nombreux bénéfices sur le bien-être, la santé globale et la réussite. Une bonne régulation émotionnelle améliore l'équilibre émotionnel, le bien-être et la capacité à atteindre ses buts personnels. Réguler de façon optimale les émotions agréables et désagréables au quotidien comme en situation de crise agit directement sur l'état de bien-être et la capacité d'action ce qui impacte la santé mentale, la santé physique, la qualité des relations, la réussite scolaire et professionnelle.

Principales conditions : Réguler ses émotions (agréables et désagréables) nécessite :

- **un certain développement neuropsychologique et des compétences langagières :** les enfants ne naissent pas avec des capacités innées de régulation. Ils peuvent les acquérir grâce au développement neurologique naturel, au développement des compétences langagières et par l'apprentissage.
- **des adultes qui manifestent de l'empathie et répondent aux besoins physiologiques et psychologiques de l'enfant :** les enfants naissent avec une grande immaturité neuropsychologique et dépendent totalement des adultes pour répondre à leurs besoins physiques et psychologiques. Il est nécessaire que l'adulte soit capable de percevoir et de comprendre les expériences internes vécues par l'enfant pour pouvoir apporter des réponses qui puissent répondre au mieux à ses besoins. Cette **hétérorégulation** primordiale basée sur l'empathie de l'adulte permet à l'enfant de développer, à terme, ses propres capacités d'**autorégulation émotionnelle et comportementale**.
- **des adultes manifestant une bonne régulation émotionnelle :** le développement de cette compétence dépend en grande partie de la façon dont les adultes en position d'éducation accueillent, perçoivent, et régulent leurs propres émotions.

Exemples d'activités pour développer les CPS

Réguler ses émotions agréables E2.2(a)

La pratique du journal de gratitude

(Programme CARE in Shankland et al., 2018, p. 153)

Public : ☐ Enfants

☒ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (agréables) (E2.2 (a))

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces et inefficaces

☐ Accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques (stratégie émotionnelle de base)

☒ Renforcer ses expériences émotionnelles agréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Imprimer ou recopier les situations et le modèle ci-dessous

« **La pratique du journal de gratitude** vise à développer une attention plus ouverte aux interactions satisfaisantes avec autrui et aux dimensions positives de l'environnement. Individuellement, les participants prennent un temps pour se remémorer jusqu'à trois choses qui se sont passées au cours de la semaine précédente au sujet desquelles ils éprouvent aujourd'hui de la gratitude ou de la reconnaissance. L'animateur précise qu'il n'est pas nécessaire de rechercher un événement extraordinaire. Il peut s'agir simplement de la reconnaissance ressentie lorsque l'on est abrité et qu'il pleut dehors ou lorsque l'on admire un beau paysage, ou encore, lorsqu'un passant nous tient la porte pour sortir d'un magasin.

L'animateur invite ensuite chaque participant à se demander pourquoi les trois contextes retenus génèrent à présent un sentiment de gratitude. Identifier la raison pour laquelle ils ont été touchés par ce geste ou cet événement éclaire un peu plus les valeurs et ce qui donne du sens dans sa vie. De plus, prendre un temps pour expliciter ce en quoi nous nous sentons reconnaissant augmente l'effet favorable du journal de gratitude sur le bien-être.

Pour poursuivre, les participants sont invités à se mettre par deux ou trois et à échanger à propos des éléments mis à jour individuellement, les situations évoquées dans leur pratique, le sentiment de gratitude éprouvé et les valeurs auxquelles cela les ramène. Enfin, l'animateur propose un retour en grand groupe afin que quelques exemples puissent être partagés. »

Enrichir mon répertoire d'actions positives

(Le monde caché des émotions. Un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants. Annabelle Godeau-Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou)

Public : ☒ Enfants
☒ Adolescents
☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (agréables) (E2.2 (a))

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☒ Connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces et inefficaces
- ☐ Accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques (stratégie émotionnelle de base)
- ☒ Renforcer ses expériences émotionnelles agréables par des stratégies efficaces

Modalités :

- ☒ En individuel
- ☒ En groupe

Activité non adaptée à des enfants de moins de 8 ans, à adapter en fonction de la maîtrise de l'écrit.

Matériel : Imprimer la grille ci-dessous ; modèle « mes ressources » pour l'activité en individuel

Enrichir mon répertoire d'actions positives

« ... » Cette activité a pour objectif de cultiver les émotions agréables en enrichissant le répertoire d'action que les enfants peuvent mettre en œuvre pour cultiver ces émotions. Cette pratique se réalise sous la forme d'un jeu collectif : « Le rallye communicatif ». Pour cette pratique les enfants sont par deux, l'animateur distribue à chaque binôme une grille selon le modèle suivant :

Mes émotions agréables	Les activités que je fais pour cultiver cette émotion	Les activités que je faisais ou que je pourrais faire
Exemple : curieux	Lecture de livres sur la nature	Exploration dans la nature
Fier	G1 : G2 : G3 :	G1 : G2 : G3 :

Chaque binôme aura une grille avec une émotion agréable différente notée, par exemple :

- binôme 1 : fier
- binôme 2 : émerveillé
- binôme 3 : ravi
- binôme 4 : détendu
- binôme 5 : enthousiaste
- binôme 6 : joyeux
- etc.

Chaque binôme va interviewer les autres binômes afin de compléter le tableau en demandant aux autres les activités qu'ils font déjà et qui leur permettent de ressentir cette émotion agréable ou d'autres activités qu'ils aimeraient faire ou qu'ils ont peut-être déjà faites dans le passé (cela peut être de petites actions comme envoyer un message à un ami ou lui téléphoner, préparer un gâteau, regarder un film drôle...) et qui pourraient générer cette émotion.

Tous les binômes vont s'interviewer tour à tour et l'animateur veille au bon déroulement en orientant si besoin les enfants vers ceux qu'ils n'ont pas encore interviewés. Pour faciliter le suivi, il est possible de noter dans le tableau combien de binômes sont à interviewer.

À la fin de l'activité chaque binôme a récolté l'ensemble des réponses des autres binômes et les a notées sur leur tableau. L'animateur propose alors un temps d'échange en groupe où chaque binôme d'enfant va restituer les activités recueillies auprès des autres enfants et ce, par rapport à l'émotion qui était notée dans leur grille.

Ce temps de partage permet aux enfants de se donner des idées entre eux, de prendre conscience de la diversité des stratégies possibles pour cultiver des émotions agréables.

Version de l'activité en individuel : pour une version de cette activité en individuel, proposer la fiche d'activité en individuel ci-dessous.

MES ÉMOTIONS RESSOURCES

Qu'est-ce qui t'apporte de la joie ? Joie 	La dernière fois où tu as ris, pourquoi ? Amusement 
Une chose qui t'a rendu(e) fier(e) dernièrement ? Fierté 	A qui ou à quoi tu as envie de dire merci ? Gratitude 
Que souhaites-tu pour toi, tes proches, le monde ? Espoir 	Qu'as-tu découvert dernièrement ? Curiosité 

MES ÉMOTIONS RESSOURCES

Qu'est-ce qui t'apporte de l'amour ? Amour 	Une source d'émerveillement Émerveillement 
Une chose ou une personne qui t'inspire ? Inspiration 	Quand t'es-tu senti(e) apaisé(e) dernièrement ? Calme 
Qu'est-ce qui te donne de l'énergie ? Vitalité 	Qu'est-ce qui t'apporte de la confiance ? Confiance 

Ma guirlande de moments ou souvenirs agréables

(Le monde caché des émotions. Un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants. Annabelle Godeau-Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (agréables) (E2.2 (a))

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces et inefficaces

☐ Accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques (stratégie émotionnelle de base)

☒ Renforcer ses expériences émotionnelles agréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Imprimer le modèle ci-dessous

Ma guirlande de moments ou souvenirs agréables

« ... » Pour savourer pleinement, il est utile de ralentir et de prendre un temps d'arrêt pour porter attention à ce que nous faisons, sur nos sens, le plaisir d'être dans une situation. Cette pratique a pour objectif de permettre aussi aux enfants de prendre conscience de l'impact positif du partage social des émotions, partager son émotion crée un effet de contagion émotionnelle. Pour débiter cette pratique qui commence de manière individuelle et qui se poursuit ensuite par deux, l'animateur peut proposer la consigne suivante :

Savourer les moments agréables

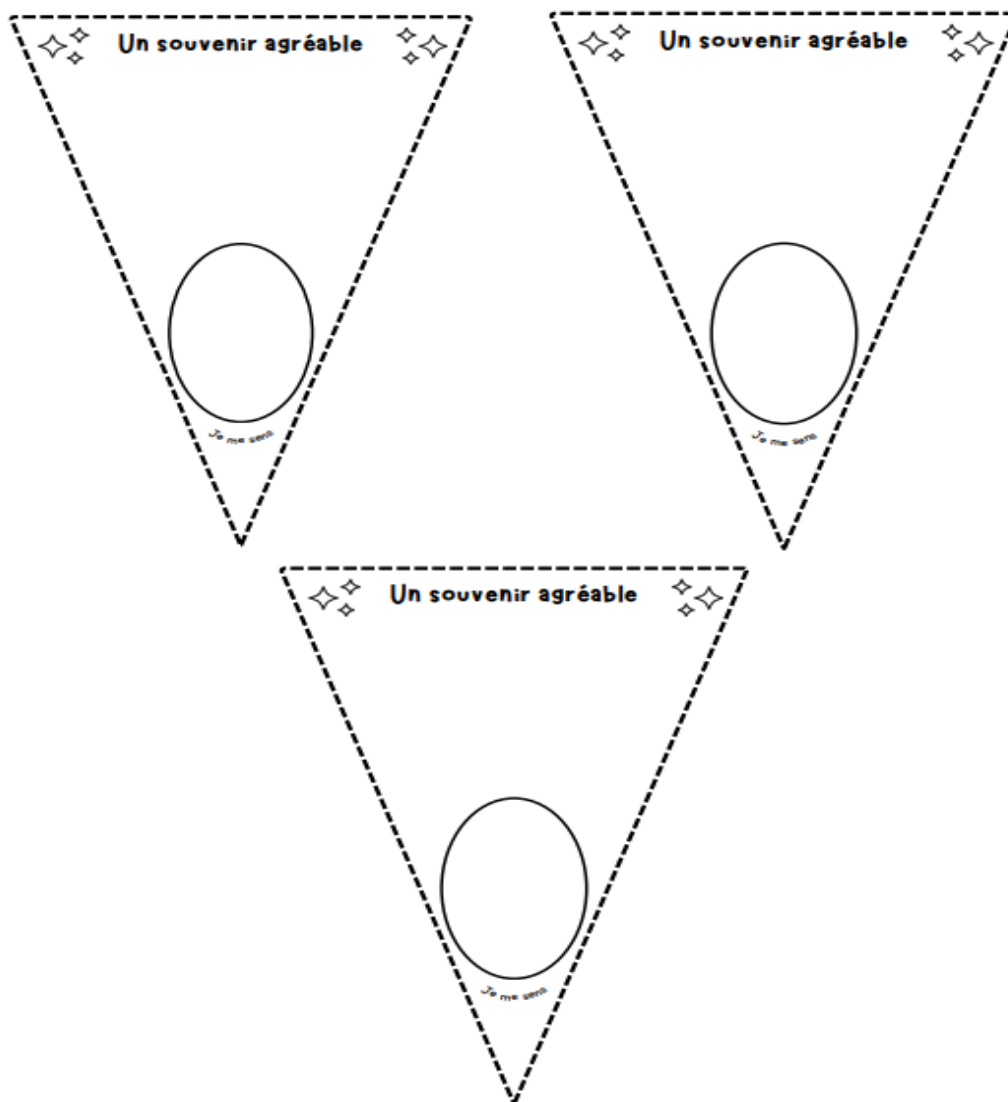
As-tu déjà remarqué qu'à la fin de la journée, tu as plus souvent tendance à ressasser les événements négatifs qu'à revoir le « best of », c'est-à-dire les meilleurs moments de ta journée ? Dans cette expérience, je te propose d'accorder plus d'importance aux événements qui t'ont procuré de la satisfaction. Cela ne veut pas dire que tu supprimes les éléments problématiques mais en se souvenant des moments agréables, tu vas à nouveau ressentir l'émotion agréable dans le présent, ce qui peut aider à se détendre et à s'endormir.

Je te propose de noter sur ta fiche trois situations qui t'ont procuré de la satisfaction et des émotions agréables. Puis, pour chaque situation, je t'invite à prendre le temps de les revivre pleinement en te remémorant les sensations, les émotions, puis à les partager avec ton/ta voisin(e).

Une fois que chaque enfant a complété sa guirlande, il peut échanger avec son voisin et partager ses moments agréables.

L'animateur peut conclure cette pratique par un temps d'échange en groupe, il peut souligner les bénéfices du partage des émotions et rappeler aux enfants qu'ils peuvent s'entraîner à faire des événements une source de satisfaction. Il peut également proposer aux enfants de créer à la maison leur boîte à souvenirs dans laquelle ils pourraient garder ces moments, puis de temps en temps, décider de faire un voyage dans le temps et ouvrir la boîte pour replonger dans ces moments qui ont généré de la satisfaction. Cela permet de cultiver les émotions positives, comme on cultiverait un jardin. Cela permet aussi de créer une bibliothèque de moments satisfaisants, qui augmentent ainsi la satisfaction par rapport à la vie et aux relations.

Ma guirlande de souvenirs agréables



Relaxation : respiration, imagerie du « lieu sûr », relaxation musculaire progressive passive

(Extrait du Manuel de gestion du stress avec le CBSM (Cognitive Behavioral Stress Management).
Aurélié Gauchet)

Public : ☒ Enfants

☒ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☒ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (agréables) (E2.2 (a))

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☐ Connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces et inefficaces
- ☐ Accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques (stratégie émotionnelle de base)
- ☒ Renforcer ses expériences émotionnelles agréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

N.B. En groupe : expliquer la régulation émotionnelle et les stratégies psychocorporelles pouvant renforcer les expériences émotionnelles agréables (partie théorique du chapitre sur la CPS). Préciser que les participants qui ne sont pas à l'aise les yeux fermés peuvent les garder ouverts. Par ailleurs, les participants qui ont des difficultés avec la visualisation peuvent dessiner un paysage qui les apaise.

Matériel : Un tapis de sol (optionnel)

Buts

Pratiquer la relaxation musculaire progressive passive avec la technique d'imagerie du « lieu sûr ».

Imagerie : lieu sûr

« Vous allez maintenant adopter une position confortable. Pour plus de confort, vous pouvez fermer les yeux si vous le souhaitez... »

Maintenant, sans forcer, laissez venir en vous l'image d'un endroit que vous appréciez particulièrement et dans lequel vous vous sentez bien, calme et reposé... Il peut s'agir d'un endroit dans lequel vous êtes déjà allé (une plage, un champ, une forêt...), un endroit de votre quotidien comme... votre chambre ou encore un endroit que vous pouvez imaginer (une cabane dans un jardin japonais...)

Vous êtes comme dans un film que vous regardez dans votre esprit... Mais plus que voir un film, essayez aussi de ressentir le film, comme si vous y étiez vraiment... Vous vous sentez bien dans cet endroit et vos sens sont éveillés... Prêtez attention à ce que vous voyez autour de vous, la luminosité du lieu, ou la pénombre... Les sons, ou le silence que vous pouvez entendre... Peut-être sentez-vous des odeurs qui vous font du bien... Dirigez maintenant votre attention sur les sensations physiques qui vous traversent... Votre corps est détendu, relâché, apaisé...

Maintenez cette image quelques instants...

Dès que vous le sentirez, prenez une inspiration calme et profonde en ouvrant grand l'abdomen ou la cage thoracique...

Maintenant, très tranquillement, vous allez quitter l'image de cet endroit et revenir ici, avec moi... Et quand vous le sentirez, vous pourrez ouvrir les yeux... »

Exemples d'activités pour développer la CPS Réguler ses émotions désagréables E2.2(b)

Comment je me sens ?

(Lamboy B, Shankland, R. & Williamson, M. 2021)

Public : ☐ Enfants

☒ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☐ formelle ☒ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (agréables) (E2.2 (a))

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Connaître la régulation des émotions désagréables

☒ Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

☐ En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☒ En individuel

☐ En groupe

Activité adaptée à la régulation des émotions désagréables du quotidien. Pour les situations de crise, de détresse, cette activité n'est pas adaptée sans accompagnement.

Matériel : Imprimer ou recopier les situations et le modèle ci-dessous

« Au cours de la journée, prenez de brefs instants pour vous, seul(e) avec vous-même. Tournez votre regard à l'intérieur et laissez venir les réponses à ces questions (cela peut se faire en quelques secondes !) :

- *Comment je me sens ici et maintenant ?*
- *Qu'est-ce que je ressens à l'intérieur de moi ?*
- *Quelles sont mes sensations corporelles ? mes émotions ? mes besoins ?*

Prenez l'habitude de vous donner ces temps d'intériorité plusieurs fois par jour. Pensez à utiliser cette technique lorsque vous ressentez un malaise seul(e) ou en relation.

Quand je suis dans le « rouge »

(Lamboy B, Shankland, R. & Williamson, M. 2021)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (désagréables) (E2.2 (b))

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Connaître la régulation des émotions désagréables

☐ Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

☒ En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

Activité adaptée aux situations de crise que la personne (ou le groupe) est en capacité de gérer. En cas de détresse majeure, un accompagnement est indispensable.

Matériel : Imprimer ou recopier les tableaux ci-dessous

« Dans quelles situations avez-vous tendance à être dans « le rouge » ? Dans chacune de ces situations « de rouge », notez les conséquences problématiques (pour vous et pour autrui) de cet état. Habituellement, que faites-vous pour vous apaiser ? Au regard, des critères présentés ci-dessus-dans la partie théorique, évaluez si ce(s) technique(s) peuvent être considérées comme efficaces (+) ou non efficaces (-).

Les situations dans lesquelles je suis dans le rouge	Les conséquences problématiques (pour moi et pour autrui)	Ce que je fais pour m'apaiser	Efficace Oui (+) ou non (-)
1/			
2/			
3/			
4/			
5/			

Pour chacune des situations que vous avez identifiées ci-dessus et que vous souhaitez améliorer, choisissez des techniques efficaces pour passer du rouge à l'orange/vert (en vous aidant des différentes techniques présentées dans la partie théorique). Notez le premier jour où vous êtes arrivé à mettre en œuvre cette technique efficace ainsi que les conséquences (positives) qui ont suivi.

Situation N°	Nouvelles techniques efficaces	Premier jour	Conséquences

Contracter/décontracter son corps pour réguler ses émotions

(Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école Volume 2, ministère de l'Éducation et de la Jeunesse & Santé publique France [36])

Public : ☒ Enfants

☒ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (agréables) (E2.2 (a))

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces et inefficaces

☐ Accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques (stratégie émotionnelle de base)

☒ Renforcer ses expériences émotionnelles agréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Cette activité peut convenir à tout âge, à adapter en fonction du public.

Matériel : Une boîte ou un chapeau, des carrés de papier

Une activité pour apprendre à réguler ses émotions – 2

Contracter/décontracter son corps pour réguler ses émotions

Niveau : cycle 1.

Objectif : apprendre à réguler ses émotions désagréables à l'aide des capacités naturelles des muscles.

Des liens peuvent être faits avec les compétences : « accroître sa connaissance des émotions », identifier ses émotions » ainsi qu'avec les apprentissages en sciences ou en éducation physique sur les muscles et le mouvement.

Durée : 2 x 30 minutes (cette séance est découpée en deux parties : la première séance concerne plutôt des apprentissages en sciences et la deuxième vise directement l'objectif de régulation des émotions).

Modalités : activité en classe entière, au sein d'une séance de motricité.

Prérequis : connaître les sept émotions de base : joie, amour, peur, colère, tristesse, dégoût, surprise ; savoir identifier ses émotions (les nommer, décrire leur intensité plus ou moins forte, les ressentis associés agréables ou désagréables) ; renforcer son attention à l'aide de ses sensations corporelles.

Matériel : des objets de poids différents et de tailles différentes : une bille, un ballon baudruche gonflé, un ballon de basket, une plume, un sac de graines, un seau avec des cailloux, un livre léger, un livre lourd, un crayon... (Si possible, choisir des objets qui ont tous des couleurs différentes pour éviter un classement par couleur).

Deux cerceaux ou deux caisses par groupe d'élèves pour les classements.

Proposition de déroulé de l'activité (partie 1)

1- Phase de mise en projet

- Rappeler ou faire rappeler par les élèves ce qui a été fait précédemment sur les émotions.
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves : découvrir comment fonctionne notre corps et en particulier nos muscles.

2- Mise en activité

Étape 1 : lors d'une séance de motricité, mettre les élèves en groupe. Chaque groupe dispose d'un ensemble d'objets de poids différents placés au centre du groupe.

Consigne : « Vous allez à tour de rôle devoir essayer de soulever des objets. Vous devez faire attention à ce qui se passe dans votre corps quand vous essayez. Attention, il ne faut pas se faire mal. On peut y arriver, ou pas. Ce n'est pas ce qui est important. »

Étape 2 : proposer ensuite aux élèves de classer les objets selon des critères communs à définir : « Vous devez mettre ensemble dans les deux cerceaux (ou les caisses) les objets qui ont des points communs, qui se ressemblent et il faudra expliquer pourquoi vous les avez mis ensemble. ».

Chaque groupe peut faire plusieurs propositions.

Possibilités de classement (certains classements pourront être suggérés par l'enseignant pour enrichir les propositions) :

- ① Les gros objets/ ② Les petits objets.
- ① Les objets difficiles à soulever/ ② Les objets faciles à soulever.
- ① J'ai besoin d'une seule main pour le soulever/ ② Il me faut les deux mains pour le soulever/ ③ Il faut être plusieurs pour le soulever.
- ① Il faut beaucoup de force/ ② Il faut peu de force/ ③ Il ne faut pas de force.
- ① Les objets lourds/ ② Les objets légers.

Étape 3 : retour en groupe classe. Demander aux élèves de décrire le classement qu'ils ont choisi. La discussion permet d'arriver à la notion de poids/de force.

Découvrir ses muscles et leur rôle.

- Que se passe-t-il dans votre corps quand vous essayez de soulever un objet lourd ? On a besoin de nos muscles/de nos bras.
- Est-ce que tout le monde a des muscles ? Où sont les muscles dans votre corps ? Dans les jambes et les cuisses, dans les bras, dans le dos... Chaque enfant peut toucher ses muscles.

Accompagner leurs réflexions quant aux situations particulières dans lesquelles les muscles peuvent travailler ou être au repos.

Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école – février 2024 - 65

- Que pouvez-vous faire avec vos muscles ? Les muscles nous font bouger, quand on court, saute, nage, monte un escalier... Donc quand on fait un effort physique.
- Est-ce que vos muscles travaillent tout le temps ? Quand on est calme, quand on se repose, on a moins besoin de nos muscles.
- Et sur le visage, où sont les muscles ? Pour les trouver, quelles parties du visage pouvez-vous bouger ? Les muscles sont partout : dans les joues, entre les sourcils, autour des yeux, autour de la bouche, sur le front...

Modalités de différenciation

L'ASTEM et l'enseignant pourront aider les élèves qui rencontrent des difficultés de motricité à soulever les objets.

Selon l'âge des élèves, il est possible de mettre plus ou moins d'objets à comparer (entre 5 et 10).

Proposition de déroulé de l'activité (partie 2)

1- Phase de mise en projet

- o Rappeler ou faire rappeler par les élèves ce qui a été fait précédemment sur les muscles et sur les émotions.
- o Présenter les objectifs de l'activité aux élèves : utiliser ce qu'on a appris sur nos muscles pour trouver des techniques, apprendre à se calmer (pour réguler ses émotions désagréables, pour les rendre moins fortes).

Étape 1 : le rôle des muscles face aux émotions.

Demander où nous avons des muscles dans notre corps.

Réponse attendue : nous en avons dans toutes les parties du corps.

Demander dans quelle situation les muscles du visage travaillent. Réponse attendue : Quand je ris, quand je pleure, quand je fronce les sourcils...

Expliquer que nos muscles nous permettent d'exprimer des émotions.

Les muscles nous permettent de bouger, ils nous permettent d'exprimer des émotions. Ils nous permettent également de réagir face à une émotion. Faire le lien entre le besoin d'action (les muscles travaillent) et nos émotions, en particulier les émotions désagréables.

« Que faites-vous si vous avez peur ? On court vers maman/papa et on se serre dans ses bras.

Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école – février 2024 - 66

Que faites-vous quand vous êtes en colère ? On tape, on claque la porte... »

Étape 2 : jouer à contracter et relâcher ses muscles.

Les élèves sont assis confortablement sur leur chaise, les pieds à plat sur le sol. Les yeux peuvent être fermés pour ceux qui le souhaitent.

Leur proposer d'effectuer un ou plusieurs mouvements au choix dans la liste ci-dessous. Les élèves qui le souhaitent peuvent fermer les yeux.

- « Serrez fort vos deux poings, desserrez doucement les poings, puis observez ce que vous ressentez », recommencer une à deux fois cet enchaînement.
- « Faites le plus grand sourire, que les coins de la bouche soient le plus près possible des oreilles, arrêtez ce sourire, puis observez ce que vous ressentez », recommencer une à deux fois cet enchaînement.
- « Faites travailler tous les muscles de votre visage, en faisant la grimace la plus complète possible, arrêtez cette grimace, puis observez ce que vous ressentez ».

Il est possible de coordonner ces mouvements avec une respiration (lente et profonde) : la contraction se fait tout le long de l'inspiration, le relâchement tout le long de l'expiration.

Étape 3 : les élèves sont invités à partager leurs observations.

- Est-ce qu'ils ont ressenti des sensations particulières durant la pause : picotement, chaleur, fraîcheur, lourdeur, légèreté, calme, etc.
- Est-ce que c'était agréable ? Désagréable ? Nouveau ? Connu ?

Les réponses peuvent être notées, avec bienveillance et sans jugement, pour en repérer les points communs, mais aussi la diversité des ressentis.

Expliquer que la sensation agréable liée au relâchement des muscles peut être utilisée pour se détendre en situation de stress, de tensions, quand on est en colère... Quand on a besoin de se détendre, on peut contracter ses muscles comme dans l'activité précédente pendant quelques secondes, puis relâcher et répéter cela deux ou trois fois, tout en respirant profondément. Montrer aux élèves en même temps que l'on explique.

3- Bilan de l'activité

- Demander aux élèves ce que leur a apporté l'activité.

- Établir l'importance de savoir identifier ses émotions, en particulier les émotions désagréables, et de connaître des outils comme le relâchement musculaire pour apprendre à les réguler, à retrouver du calme afin d'avoir un comportement approprié avec les autres.

Modalités de différenciation

Pour les plus jeunes, limiter le nombre d'exemples.

D'autres propositions de mouvements ...

- Prendre conscience des sensations liées au relâchement musculaire.
« En position debout, les bras ballants, faire des mouvements rapides de haussement d'épaules, s'arrêter et observer les sensations liées à la pause : les épaules sont plus basses, sensations dans les mains de fraîcheur, chaleur, picotement, pulsations du sang, etc. »
- Évacuer les émotions désagréables et les tensions associées.
« Imaginez que votre corps est couvert de confettis. Ces confettis correspondent à tout ce qui vous gêne. On va les enlever les uns après les autres en les chassant doucement avec nos deux mains. Commençons par le bas du corps puis remontons petit à petit jusqu'aux cheveux (l'enseignant peut guider les élèves en indiquant les différentes parties du corps). Quand notre corps n'a plus de confettis, on stoppe les mouvements, on ferme les yeux si on le souhaite et on observe ses sensations. »
- Savourer la joie.
« En position debout, souvenez-vous d'un moment joyeux, commencez à sautiller sur place puis sautez de plus en plus haut pour montrer votre joie. Arrêtez-vous et observez vos sensations. »

Cette activité peut déboucher sur des rituels de retour au calme après certaines activités comme au retour des récréations par exemple.

Utiliser sa respiration pour réguler ses émotions désagréables

(Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école Volume 2, ministère de l'Éducation et de la Jeunesse & Santé publique France [36])

Public : ☒ Enfants
☒ Adolescents
☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (agréables) (E2.2 (a))

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☒ Connaître les stratégies de régulation émotionnelle efficaces et inefficaces
- ☐ Accepter et écouter ses émotions et ses besoins psychologiques (stratégie émotionnelle de base)
- ☒ Renforcer ses expériences émotionnelles agréables par des stratégies efficaces

Modalités :

- ☒ En individuel
- ☒ En groupe

Activité non adaptée à des enfants de moins de 8 ans, à adapter en fonction de la maîtrise de l'écrit.

Matériel : Imprimer la grille ci-dessous ; modèle « mes ressources » pour l'activité en individuel

Une activité pour apprendre à réguler ses émotions – 5

Utiliser sa respiration pour réguler ses émotions désagréables

Niveaux : cycles 2 et 3.

Objectif : apprendre à réguler ses émotions désagréables à l'aide de la respiration.

Des liens peuvent être faits avec les compétences : « accroître sa connaissance des émotions », identifier ses émotions » et avec les séances de sciences et d'éducation physique et sportive.

Durée : 15 minutes.

Modalités : activité en groupe puis en classe entière.

Prérequis : connaître les sept émotions de base : joie, amour, peur, colère, tristesse, dégoût, surprise ; savoir identifier ses émotions (les nommer, décrire leur intensité plus ou moins forte, les ressentis associés agréables ou désagréables) ; renforcer son attention à l'aide de sa respiration.

Point de vigilance : porter une attention et adapter tout exercice de respiration pour les élèves ayant des soucis de santé de type asthme (prendre conseil éventuellement auprès du médecin ou de l'infirmier de l'éducation nationale). De façon plus générale, pour que l'activité reste confortable, laisser la liberté à chacun d'adapter les consignes.

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 sur les émotions.
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves : apprendre à mieux réguler ses émotions.

2- Mise en activité

Étape 1 : demander aux élèves si on respire toujours de la même façon. Établir collectivement que la respiration est changeante : parfois elle est rapide et parfois elle est plus lente et profonde.

Étape 2 : mettre les élèves par petit groupe de deux à quatre élèves et leur demander de noter des exemples de situations dans lesquelles la respiration change (faire un tableau avec deux colonnes : « la respiration s'accélère quand... » et « La respiration ralentit quand... ». Exemples de réponses attendues :

- la respiration s'accélère lors d'un effort physique (sport, marche rapide, etc.), quand on est stressé, quand on a peur, quand on est en colère, etc. ;
- la respiration ralentit quand on est calme, ou quand on dort, etc.

Étape 3 : demander aux groupes de présenter leurs réponses et les noter au tableau. Faire le lien entre le rythme de la respiration et les émotions.

Prendre le temps d'un rappel sur les deux temps de la respiration (inspiration et expiration). Une démonstration peut compléter cette information en fonction des acquis et de l'âge des élèves.

Étape 4 : s'intéresser à sa respiration du moment.

Les élèves sont assis confortablement sur leur chaise, les pieds à plat sur le sol. Les yeux peuvent être fermés pour ceux qui le souhaitent. Il est possible également de mettre les mains sur son ventre ou sur son thorax. Leur demander ensuite de porter leur attention sur leur respiration du moment. S'entraîner sur 2 à 3 cycles respiratoires (un cycle = une inspiration puis une expiration) à ressentir le mouvement de son ventre et/ou de son thorax lors l'inspiration puis lors de l'expiration. Dans un second temps, sur un cycle respiratoire, compter sur le temps de l'inspiration puis sur le temps de l'expiration. Les élèves peuvent ensuite noter les deux chiffres : celui correspondant à la durée de l'inspiration et celui correspondant à la durée de l'expiration.

Étape 5 : les élèves sont invités à partager leurs observations.

- Quelles sont les parties de mon corps qui bougent lors de ma respiration ? Ventre, thorax, épaules, etc.
- Comment mon ventre et mon thorax bougent-ils lors de l'inspiration ? Mon ventre se gonfle, mon thorax se soulève vers l'avant.
- Comment mon ventre et mon thorax bougent-ils lors de l'expiration ? Mon ventre se creuse, mon thorax s'abaisse.
- Combien de temps a duré mon inspiration ? Mon expiration ?

Les réponses peuvent être notées, avec bienveillance et sans jugement, pour repérer les points communs, mais aussi la diversité des ressentis.

Donner quelques précisions sur le rôle de l'inspiration et de l'expiration : l'inspiration augmente l'énergie dans le corps comme un accélérateur, l'expiration calme le corps comme un frein.

Étape 6 : jouer avec sa respiration en allongeant l'expiration pour retrouver le calme.

Les élèves sont invités à reprendre une position confortable sur leur chaise. Commencer par observer la respiration du moment (comme dans l'étape 4) puis allonger progressivement l'expiration. Compter peut faciliter la mise en œuvre de la consigne, mais proposer à chaque élève d'adapter le rythme pour que cela reste confortable pour eux :

- compter 1-2 sur l'inspiration, 1-2 sur l'expiration sur 2 à 3 cycles respiratoires ;
- compter 1-2 sur l'inspiration, 1-2-3 sur l'expiration sur 2 à 3 cycles respiratoires ;
- compter 1-2-3 sur l'inspiration, 1-2-3-4 sur l'expiration pour ceux qui le souhaitent et si c'est confortable ;
- arrêter de compter et laisser la respiration revenir à un rythme naturel.

Partager les ressentis pour ceux qui le souhaitent sans commenter.

- Est-ce que c'était agréable ? Désagréable ?
- Est-ce que c'était facile d'allonger l'expiration ? Ou plutôt difficile ?
- Est-ce que les ressentis ont changé entre le début de l'activité et la fin ?

3- Bilan de l'activité

- Demander aux élèves ce que leur a apporté l'activité. Insister sur le fait que la respiration peut être utilisée comme moyen pour réguler ses émotions, notamment en situation de stress.
- Établir l'importance de savoir identifier ses émotions, en particulier les émotions désagréables, et de connaître des outils comme la respiration pour apprendre à les réguler, à retrouver du calme afin d'avoir un comportement approprié avec les autres.

Modalités de différenciation

Pour porter son attention sur la respiration du moment :

- ce temps peut également se faire debout pour faciliter les mouvements du ventre ;
- on peut proposer aux élèves d'expirer profondément en rentrant le ventre au niveau du nombril pour commencer l'activité. Cela facilite ensuite l'inspiration et l'enchaînement des cycles respiratoires.

Pour renforcer l'expiration sans avoir à compter :

- demander aux élèves d'expirer fortement, éventuellement avec du bruit, en mettant l'intention de faire sortir tout ce qui est désagréable (colère, énervement, tristesse, peur, etc.) ;
- utiliser des objets : une paille pour souffler, une plume à déplacer doucement ;
- imaginer un ballon de couleur qui se gonfle à l'expiration et que l'on remplit de l'émotion désagréable. Ce ballon peut se gonfler de plus en plus à chaque expiration. À la fin, imaginer fermer le ballon et le jeter au loin. Choisir la couleur, la forme en fonction de l'émotion ou laisser le choix à chaque élève. Exemples : ballon rouge pour la colère, vert pour le dégoût, blanc pour la tristesse, etc.

Après une pratique formelle de l'activité, pour favoriser le transfert, il est possible de proposer d'utiliser la respiration lorsqu'une activité en classe déclenche une émotion désagréable chez des élèves, lors d'un retour en classe après un incident pendant la récréation.

La journée de Margot

(Programme « Le Voyage des TOIMOINOUS, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS Nouvelle-Aquitaine - inspiré du cartable des compétences psychosociales de l'Ireps Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (désagréables) (E2.2 (b))

Savoirs et savoir-faire développés :

☒ Connaître la régulation des émotions désagréables

☐ Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

☐ En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Ballon de baudruche ; histoire ci-dessous

La journée de Margot

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



Rappel des objectifs

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

Matériel

- Ballon de baudruche
- La « journée de Margot »

Déroulé et consignes

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

Animer un échange à partir des questions suivantes :

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

« Que représente le ballon ? »

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

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

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

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

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

- La colère fait partie des émotions, elle est liée à la frustration, au besoin de justice, de respect.
- La colère est une émotion qui est déclenchée par un ÉVÉNEMENT et qui produit une REACTION physique, une tension corporelle.
- Cette réaction du corps donne le SIGNAL de ce qui se passe en nous : sentiment d'injustice, de manque de respect, d'un besoin non satisfait.
- Elle peut conduire à l'EXPLOSION si la personne ne fait rien pour apaiser sa tension.

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

Points forts

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

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

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

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

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

Variante

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

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

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

La journée de Margot

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

(Gonfler un peu le ballon)

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

(Gonfler encore un peu le ballon)

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

(Gonfler le ballon)

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

(Gonfler le ballon)

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

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

(Gonfler le ballon)

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

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

Jules au tremplin (i.e. plongeur)(Programme PRODAS, Planning Familial, www.prodass.fr)**Public :** ☒ Enfants☐ Adolescents☐ Adultes**Type d'activité :** ☒ formelle ☐ rituel/informelle**Objectif principal :** Réguler ses émotions (désagréables) (E2.2 (b))**Savoirs et savoir-faire développés :**☐ Connaître la régulation des émotions désagréables☐ Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces☒ En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces**Modalités :**☐ En individuel☒ En groupe

L'animateur lit au groupe l'histoire intitulée « Jules au plongeur » ci-dessous. Une fois l'histoire lue, il pose au groupe les questions suivantes : « - D'après vous, que ressentait Jules en montant sur le plongeur ? » « - Et que ressentait Jules au moment de quitter la piscine ? » « - Lorsque Jules était trop effrayé pour plonger et qu'il s'est mis à insulter les autres, qu'aurait-il pu faire d'autre ? » « - S'il avait agi autrement, se serait-il finalement senti mieux ? »

Après avoir lu le récit et discuté des avantages et inconvénients de la façon d'agir du personnage principal, l'animateur anime une discussion de groupe en utilisant des questions comme : « - Vous est-il déjà arrivé de vraiment vouloir faire quelque chose, mais de manquer de confiance en vous ? » « - Au contraire, avez-vous déjà réussi à faire quelque chose même si vous aviez peur au début ? » « Qu'avez-vous ressenti à ce moment-là ? » Ces questions peuvent amener les enfants à raconter une histoire personnelle comme dans un groupe de parole. L'animateur accueillera alors chaque histoire en reformulant l'enfant afin qu'il se sente écouté et compris, lui permettra de compléter son histoire s'il le souhaite, puis le remerciera, avant de laisser la parole à un autre participant.

Récit de Jules au plongeur

Jules sait très bien nager et veut apprendre à plonger du haut du plongeur. Il a déjà réussi à le faire deux fois alors que son père était assis au bord de la piscine et le regardait s'exécuter. Il veut répéter l'expérience aujourd'hui.

Il n'y a presque personne lorsque Jules arrive à la piscine. Il monte donc sur le plongeur, même s'il a un peu peur.

Arrivé au bout du plongeur, il regarde en bas et il a soudain l'impression que la piscine est beaucoup plus profonde que d'habitude. Il se met alors à trembler, mais il a encore envie de plonger. Il sent son cœur palpiter, ses orteils et ses doigts picoter et ses genoux vaciller.

Jules est sur le point de plonger lorsqu'il entend des voix derrière lui. Il se retourne et aperçoit un groupe de jeunes qui attendent leur tour pour monter sur le plongeur. Il a alors très peur. Les autres parlent fort et rient. Jules commence à penser que les autres le surveillent et se moquent de lui parce qu'il a peur. Il jette un coup d'œil à la piscine et a encore une fois l'impression qu'il y a beaucoup plus d'eau que d'habitude.

À ce moment précis, le maître-nageur arrive sur les lieux et crie très fort : « Vas-y Jules ! Les autres attendent leur tour. Ils veulent plonger eux aussi. Vas-y... » Jules est tellement effrayé et bouleversé qu'il devient incapable de plonger. Il se retourne et descend du plongeur. Il se sent très mal dans sa peau et il ne sait vraiment plus comment réagir ; il se met donc à crier aux autres : « De toute façon, je ne voulais pas plonger dans cette stupide piscine. Ce n'est pas amusant. Rien de plus stupide. Allez-y vous autres, bande de crétins ! Plongez si vous le voulez. Moi, je ne plonge pas. » Les autres se mettent alors, eux aussi, à crier à tue-tête et à le traiter de peureux et de lâche. Jules se sent vraiment mal dans sa peau, il va se rhabiller et retourne chez lui.

Les stratégies de Simon

(Le monde caché des émotions. Un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants. Annabelle Godeau-Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (désagréables) (E2.2 (b))

Savoirs et savoir-faire développés :

☒ Connaître la régulation des émotions désagréables

☐ Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

☐ En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☐ En individuel

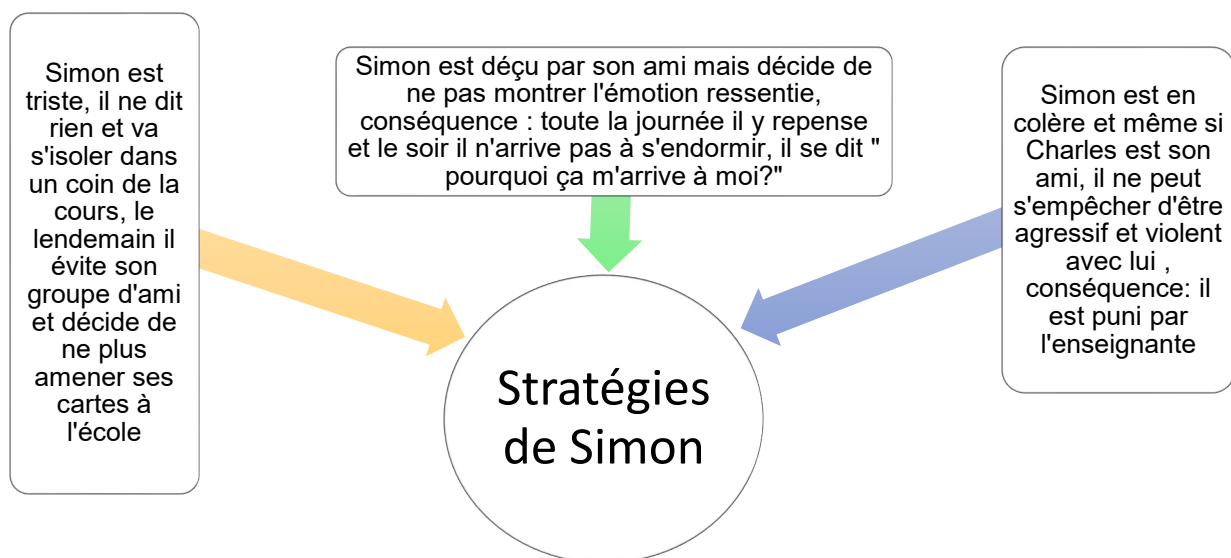
☒ En groupe

Matériel : Modèles ci-dessous à imprimer ou à reproduire

L'animateur introduit la pratique en l'illustrant par l'exemple suivant et en amenant les enfants à identifier les différentes stratégies que Simon pourrait mettre en place. Chaque stratégie présente un rapport coût / bénéfice, ainsi certaines stratégies, même si elles nous soulagent à court terme, présentent des effets néfastes au fil du temps.

Et toi comment réagis-tu face à une émotion désagréable ? Tu as vu que toutes les émotions sont utiles car elles nous apportent un message, mais attention ce n'est pas parce que l'émotion est utile que les réactions qu'elle provoque le sont aussi. Par exemple, la colère t'informe que tu peux être face à une situation injuste et qu'il faut réagir, mais si tu réagis par la violence, alors les conséquences peuvent être encore plus négatives.

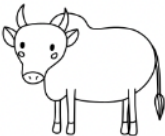
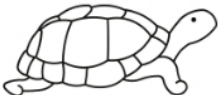
Prenons l'exemple de Simon : régulièrement à la récréation, Simon échange des cartes de collection avec ses amis dans la cour de récréation. Charles lui a pris trois cartes de grandes valeurs sans rien lui donner en retour. À ton avis, que va ressentir Simon ? Quelles sont les stratégies qu'il va mettre en place pour surmonter cette situation ?



Peut-être que toi aussi tu t'es retrouvé dans une situation où tu as utilisé certaines de ces stratégies ? Sur le coup, tu ressens un soulagement mais tu te rends compte par la suite que le problème est toujours présent et que tes émotions aussi, encore plus intenses qu'avant. Tu risques de t'isoler de tes amis et te sentir seul ou bien avoir des problèmes relationnels avec tes amis car tu ne maîtrises pas ta violence ou encore tu te sens de plus en plus dévalorisé et pas en forme à force de ruminer tes problèmes.

Identifier certaines stratégies

L'animateur compare ensuite les différentes stratégies à des animaux, cela permet aux enfants de mieux en saisir les caractéristiques. L'animateur affiche au tableau les images de chaque animal en décrivant la stratégie qui lui correspond.

	Le zébu qui rumine et repense sans arrêt au problème, à ses causes et ses conséquences
	Le caméléon qui va cacher, masquer son émotion ressentie
	Le tigre qui va sortir les griffes et attaquer par un comportement agressif
	La tortue qui se retranche dans sa carapace pour éviter la situation qui provoque l'émotion

L'animateur propose ensuite la pratique en demandant ensuite à chaque enfant de prendre le temps de réfléchir à ses propres stratégies face à une situation désagréable. Pour cela, il va inviter les enfants à repenser à une situation et imaginer quel animal il serait pour faire face à cette situation. Il peut également piocher dans les cartes situations et proposer une ou deux situations aux enfants.

Pendant que les enfants prennent le temps de réfléchir individuellement, l'animateur va afficher l'image d'un animal à chaque coin de la salle, puis, il va inviter les enfants à aller vers l'image qui correspond à la stratégie qu'ils ont choisie. Une fois que tous les enfants se sont répartis aux quatre coins de la salle, leur demander d'échanger entre eux, pour ceux qui le souhaitent, sur la situation qu'ils ont choisie ainsi que sur la stratégie mise en place ainsi que réfléchir ensemble sur les effets à long terme de cette stratégie. Proposer ensuite un temps d'échange collectif en proposant à chaque sous-groupe de s'exprimer sur sa stratégie et des effets que cela peut avoir à long terme. L'animateur peut compléter la pratique en reprenant chaque stratégie et les effets qu'elles induisent à court terme et à long terme et conclure de la manière suivante.

Ce que tu crois être parfois une solution devient le problème. Éviter, fuir, combattre tes dragons intérieurs contribue à augmenter ton mal-être à long terme. Chaque fois qu'une émotion désagréable surgit, tu peux prendre conscience de la tendance automatique à chercher à l'éviter, la contrôler ou la masquer. « ... »

Le feu et les ailes du dragon

(Le monde caché des émotions. Un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants. Annabelle Godeau-Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (désagréables) (E2.2 (b))

Savoirs et savoir-faire développés :

☒ Connaître la régulation des émotions désagréables

☐ Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

☐ En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Adapter l'activité en fonction de l'âge des participants.

Matériel : Modèle ci-dessous à imprimer

Distribuer la fiche activité aux enfants et leur demander dans un premier temps quelles sont les situations qui provoquent le feu du dragon (la colère), les enfants complètent les flammes du dragon. Proposer ensuite un temps de partage en groupe et demander comment ils réagissent quand ils sont dans le feu du dragon. Selon les réponses, leur demander les conséquences de certaines manières de réagir, quels sont les effets sur soi, sur les autres ? Noter au fur et à mesure les réponses au tableau.

Leur demander ensuite si chaque technique est efficace ou pas ?

Demander ensuite aux enfants de réfléchir aux déclencheurs de la colère : la situation externe et l'origine interne (les besoins). Expliquer ensuite qu'une technique pour réguler ses émotions doit être bonne pour soi et sa santé, qu'elle n'a pas de conséquences négatives sur les autres et qu'elle permet de diminuer l'intensité de mes émotions (le feu du dragon). « ... »

Proposer ensuite aux enfants d'écrire ce qui les apaise quand ils sont dans le feu du dragon, leur demander d'écrire sur les ailes des dragons ce qui allège la colère et ce qui les apaise. Ils peuvent reprendre une situation qu'ils ont listée précédemment.

S'ils ont des difficultés, les aider en proposant des exemples : faire une pause, aller marcher, écouter de la musique, s'isoler pour crier, faire du sport...

Le feu du dragon



Les ailes du dragon



Réguler sa colère en deux étapes

(Le monde caché des émotions. Un programme de développement des compétences émotionnelles pour les enfants. Annabelle Godeau-Pernet, Rebecca Shankland & Ilios Kotsou)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (désagréables) (E2.2 (b))

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☐ Connaître la régulation des émotions désagréables
- ☐ Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces
- ☒ En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Modèle cartes situation et de la baguette ci-dessous

Réguler sa colère en deux étapes

L'objectif de cette activité est de proposer aux enfants une technique de régulation efficace au moment de la crise afin de ne pas se laisser emporter par la colère. Il s'agit de passer du rouge du feu du dragon à l'orange voir au vert.

Dire aux enfants que pour utiliser cette technique, ils vont pouvoir utiliser leur objet magique, à savoir la baguette de feu. Expliquer aux enfants que la baguette de feu va leur enseigner plusieurs techniques pour réguler la colère en cas de crise

Toutefois, pour bien utiliser sa baguette de feu, il faut connaître le mode d'emploi ainsi pour qu'elle puisse fonctionner il y a deux conditions essentielles :

La première condition est de ne pas utiliser sa baguette pour agir quand on est dans le rouge du feu du dragon, la seconde condition est d'être à l'écoute de ses émotions et de sa colère car elle envoie un message utile.

Rappeler aux enfants, à partir des exemples donnés dans l'activité précédente, ce qu'il se passe si on utilise la baguette de feu et que l'on perd le contrôle quand on est en colère ?

Proposer ensuite aux enfants de découvrir la technique de la baguette de feu en deux étapes pour réguler sa colère.

- **Étape 1 :** je fais une pause, grâce à ma baguette de feu, je peux suspendre le temps pour faire une pause quand je sens le feu du dragon qui monte en moi.
- **Étape 2 :** j'utilise une technique que ma baguette de feu m'a enseigné et qui permet de m'apaiser immédiatement.

Proposer ensuite aux enfants de découvrir la roue des techniques de la baguette de feu en donnant des exemples aux enfants pour chaque technique.

- Porter son attention ailleurs : quand je suis dans le rouge, je porte mon attention sur quelque chose de plaisant pour faire baisser l'intensité de mon émotion (je compte jusqu'à 10, je fredonne une chanson, je pense à quelque chose d'agréable).
- Ré-évaluer la situation : rappeler aux enfants que l'émotion n'est pas provoquée directement par la situation mais également par mon état interne (mes besoins) et l'interprétation (mes pensées) de la situation. En identifiant mon besoin et en modifiant l'interprétation de la situation je peux diminuer ma colère.

- Respiration : je porte mon attention sur ma respiration, je fais 5 à 10 grandes respirations abdominales en pleine attention.
- J'observe ce qui se passe en moi, je détourne mon attention de l'extérieur pour la porter à l'intérieur de moi, qu'est-ce que je ressens dans mon corps, mes sensations, quelles sont mes pensées ?
- Me relaxer : je peux pratiquer la méthode de relaxation progressive musculaire (voir fiche ressource animateur)
- Visualiser : je plonge dans un autre univers, positif, je perçois avec mes 5 sens, j'imagine une scène qui me détend.
- Rechercher du soutien, en parler : je recherche une personne en qui j'ai confiance pour exprimer mes émotions auprès de cette personne bienveillante.
- Exprimer mon émotion avec le message JE : quand je suis dans le rouge je mets en mots mes émotions à l'aide de la communication positive et le message je (je me sens en colère).

Une fois les techniques expliquées, dire aux enfants que certaines sont plus efficaces pour apaiser immédiatement quand on est dans le rouge et le feu du dragon.

Puis proposer aux enfants d'expérimenter certaines de ces techniques à partir de situations données, pour cela ils se mettent en petits groupes chaque groupe dispose de sa roue de régulation ainsi que plusieurs cartes situations qu'ils peuvent piocher pour s'entraîner aux techniques de régulation.

À chaque carte situation tirée, le groupe doit revivre la situation en utilisant une technique pour réguler efficacement leur émotion. Quand les groupes ont terminé, prendre le temps d'un échange en grand groupe afin que chaque sous-groupe puisse partager les techniques qu'ils ont expérimentées.

CARTES SITUATIONS

CARTES SITUATIONS

Ton petit frère a gribouillé sur ton cahier de classe.

Ton /ta meilleur(e) amie ne t'as pas dit bonjour aujourd'hui.

Ton/ta voisin(e) de classe te prend ta gomme sans te demander.

Ton/ta camarade de classe t'interrompt constamment quand tu veux parler.

Ta mère a annulé la sortie que vous aviez prévue depuis longtemps.

Ton frère/ta soeur a mangé la dernière part de gâteau que tu avais gardé pour toi.

Un/une camarade de classe te bouscule pour passer devant toi à la cantine.

Ton ami(e) a déchiré une page d'un livre que tu lui as prêté.

Ton frère/ta soeur a triché au jeu et a gagné.

Ton/ta camarade t'a exclu du jeu pendant la récréation.

Ton /ta camarade de classe se moque de ton dessin devant les autres.

Ton frère/ta soeur éteint la télévision alors que tu es en train de regarder.

Ton frère /ta soeur a caché ta gourde d'école.

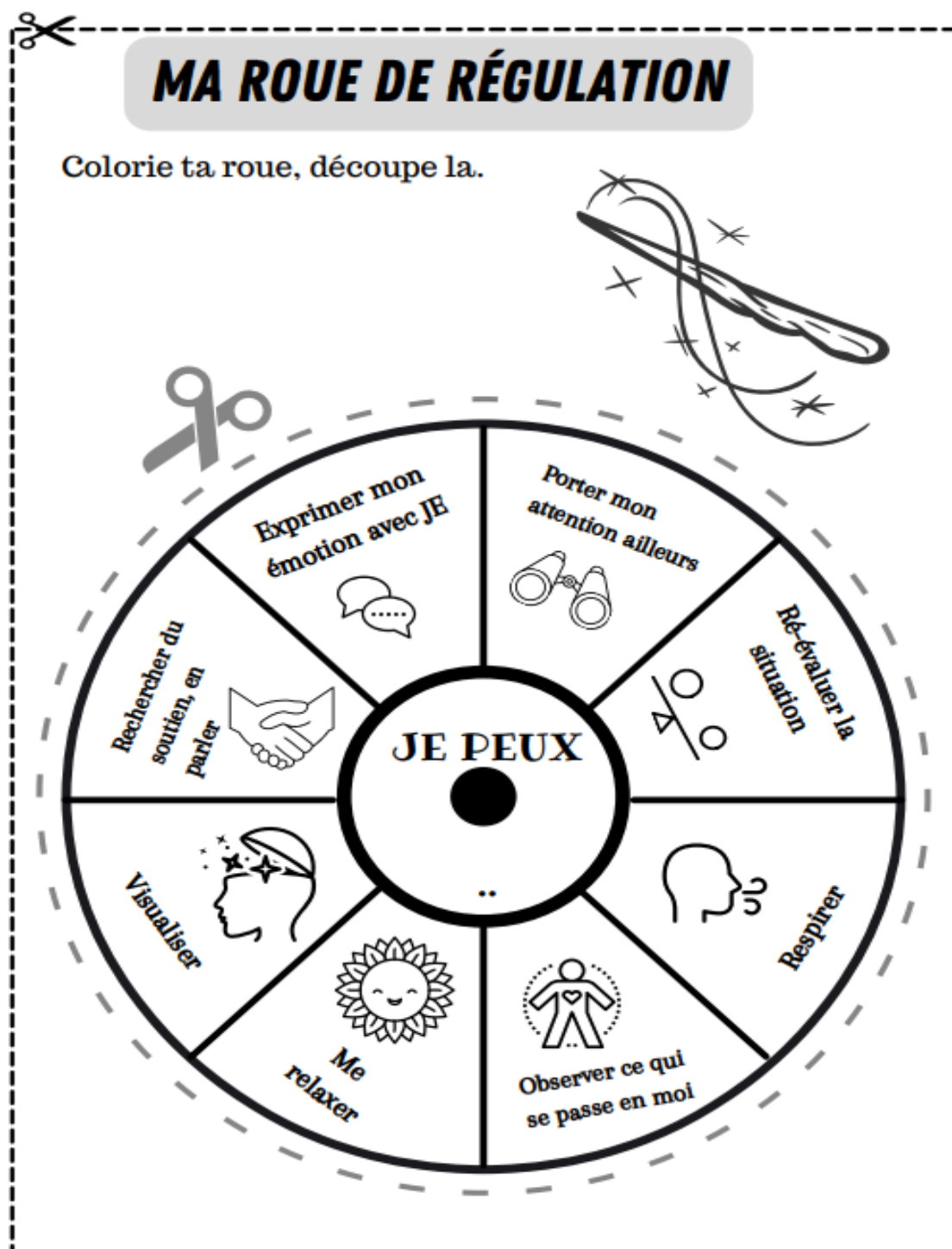
Un/une camarade de classe se moque de toi.

Tes parents ont changé le programme du week-end sans te prévenir.

Ton /ta camarade t'ignore pendant la pause déjeuner et va jouer avec quelqu'un d'autre.

Un/une camarade de classe fait une blague qui te blesse.

Ton/ta camarade a révélé un secret sans te demander ton autorisation.



Le papillon

(Pilou et Filou® Approche de soutien au développement des compétences psychosociales chez les enfants de 18 mois à 5 ans. Centre de psycho-éducation du Québec & Ensemble pour la petite enfance, Édition 2023)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☒ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (désagréables) (E2.2 (b))

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Connaître la régulation des émotions désagréables

☒ Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

☐ En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☒ En individuel

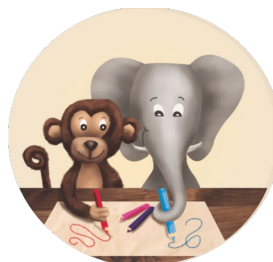
☒ En groupe

Activité à pratiquer en 3-5 minutes pendant des moments de transition, avant le repas, avant la sieste, lors d'une frustration

Matériel :

Le papillon *

- **Objectifs :** Apprendre à tolérer une frustration et à se calmer. Pratiquer la respiration contrôlée.
- **Déroulement :** On invite l'enfant à s'arrêter, en position debout ou assise, à déployer ses ailes en ouvrant les bras et à faire le papillon qui vole. On inspire et on expire en faisant battre les ailes du papillon.



Accepter / être tolérant en réponse à des sentiments et émotions douloureux

(Extrait du Manuel de gestion du stress avec le CBSM (Cognitive Behavioral Stress Management)).

Aurélie Gauchet

Public : ☐ Enfants

☐ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☒ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (désagréables) (E2.2 (b))

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ Connaître la régulation des émotions désagréables

☒ Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

☐ En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

Cette activité peut être proposée à des adolescents, en fonction du contexte, et avec accompagnement.

Matériel :

Fermez les yeux lentement et commencez à penser à une douleur physique mineure que vous ressentez ou à quelque chose dont vous n'avez pas envie ou qui vous fait peur... Laissez ce sentiment envahir votre corps. Rappelez-vous de respirer avec des inspirations bien profondes. Si vous ressentez une tension/oppression dans une partie de votre corps, vous pouvez la masser ou la frotter doucement... Si vous avez des émotions négatives, laissez-les tranquilles... essayez de ne pas les combattre... vous n'avez pas à vous préoccuper de ces sentiments... Vous n'avez pas à résoudre de problèmes ou comprendre d'où viennent vos sentiments... Laissez simplement cette sensation exister, doucement, sans la juger, et sans chercher à y échapper. Vous pouvez vous permettre de poser votre main à l'endroit qui fait mal d'une façon qui vous soulagera presque et vous dire : "Oui, c'est ce que je ressens maintenant, c'est réel pour moi maintenant". Vous trouverez que cette sensation peut s'atténuer ou se relâcher quelque peu. Laissez vous bercer par ce sentiment comme vous berceriez un enfant qui a mal... Laissez cette sensation exister... Dites-vous qu'il est normal de ressentir cela. Qu'il est normal d'avoir mal, besoin s'inquiéter, d'avoir de la peine, ou tout autre sentiment à ce moment-là... Reconnaissez les attitudes, sentiments ou émotions dont vous prenez conscience en continuant à faire attention à ce que vous ressentez d'un moment à l'autre. Si des mots ou des images vous viennent à l'esprit, prenez-en bien conscience.

Maintenant ramenez lentement votre conscience à la salle, en conservant perception et douceur/tolérance pour vous même.

Suivi de la colère

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

Public : ☐ Enfants
☐ Adolescents
☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Réguler ses émotions (désagréables) (E2.2 (b))

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☒ Connaître la régulation des émotions désagréables
- ☐ Au quotidien, réduire ses émotions désagréables par des stratégies efficaces
- ☐ En situation de crise, gérer ses émotions désagréables par des stratégies efficaces

Modalités :

- ☐ En individuel
- ☒ En groupe

Matériel : Modèle de tableau à reproduire ci-dessous

Utilisez ce tableau pour noter les situations qui déclenchent de la colère et vos réponses. Et réfléchissez à des moyens plus sains de répondre à ses situations.

Situation déclenchant la colère	Réaction Émotionnelle / Physique	Évaluation / Discours intérieur	Réactions alternatives Cognitives / Comportementales	Réponses alternatives à la colère
Exemple : une queue de poisson sur la route	Colère Épaules tendues, Cœur qui bat plus vite	Quel crétin ! Je n'aurais pas du le laisser faire	Klaxonner Crier par la fenêtre	Mettre la radio (ou la mettre plus fort) et écouter la musique en me calmant

Changer les modèles de colère mal adaptés

Pour changer de modèle face à votre colère, essayer d'utiliser la méthode PSAP décrite ci-dessous. Elle vous permettra d'agir de manière cohérente avec vous-même et vos objectifs face à une situation qui a déclenché en vous de la colère.

P= perception	Pourquoi suis-je en colère ? Quelle est la cause réelle ?
S = source	Contre qui ou quoi suis-je en colère ?
À = alternatives	Qu'est-ce que je veux faire ? Est-ce que j'ai le choix entre différentes possibilités ?
P = plan	Choisissez un "plan d'action".

Qu'elles sont vos options pour exprimer votre colère ?

→ Deux options s'offrent à vous : changer de stratégies VS avoir des options alternatives

Option stratégie

- Reconnaître ses besoins
- Reconnaître les besoins de l'autre personne
- Évaluer le moment (Ai-je besoin d'être de meilleure humeur pour parler de cela ? Est-ce que l'autre personne a besoin d'être de meilleure humeur ?)
- Établir le résultat désiré (Voulez-vous sauver votre relation ? Souhaitez-vous atteindre un certain but, peu importe ce qu'il adviendra de votre relation ?)
- Déterminer la différence de pouvoir dans la relation (Qui détient le pouvoir dans cette situation ? Êtes-vous au-dessus, en dessous de cette personne ou sur un pied d'égalité ?)
- Déterminer la nature de la relation (Êtes-vous proche de cette personne ? Aurez-vous encore des relations dans le futur avec cette personne ?)

Options alternatives

- Affirmation (par exemple : « quand tu fais ça, je me sens comme ça »)
- Se calmer (attendre le bon moment, laisser tomber la tension)
- Désamorcer (rechercher des conseils)
- Faire de l'exercice (par exemple aller faire une marche)
- S'exprimer (par exemple informer la personne que vous pensez qu'elle est en train de vous traiter injustement)
- Rechercher de l'information (obtenir plus de détails sur la situation, ou qu'est-ce que la personne communique ?)

Gérer son stress (E2.3)

Pour gérer son stress, il est nécessaire de mieux comprendre le stress du quotidien et en situation d'adversité, de connaître les stratégies de gestion du stress (ou coping) efficaces, de réduire ses réactions de stress par des stratégies centrées sur l'expérience émotionnelle, d'agir sur les événements stressants par des stratégies centrées sur le problème.

1. Connaître le stress

Le stress est une réponse psychologique et physiologique résultant d'une exposition à un stressor interne ou externe. Le stress se produit lorsque les exigences (stressors) dépassent la perception qu'a l'individu de ses capacités d'adaptation [37]. Cet état de tension a alors une visée adaptative puisqu'il permet à l'organisme de mettre en place les ressources nécessaires pour gérer les stressors présents dans l'environnement et ainsi retrouver son état d'équilibre originel (homéostasie). Le stress impacte tous les systèmes du corps et du psychisme et provoque des symptômes physiques, émotionnels, cognitifs, comportementaux et sociaux. Sur le long terme, un stress trop intense peut entraîner des problèmes de santé physique et psychique et détériorer la qualité de vie de la personne.

Les définitions conceptuelles des termes « stress » et « émotion » présentent des similarités [37] [38] (voir CPS émotionnelle E1.1). Il s'agit d'une réponse de l'organisme résultant d'une exposition à un événement interne ou externe, qui a pour vocation de maintenir l'équilibre de l'organisme (Selye, 1956) et de satisfaire ses besoins fondamentaux. Cependant dans la littérature scientifique, la notion de stress est traitée distinctement des autres émotions. Plusieurs aspects ont conduit à cette distinction :

- *des manifestations diverses et complexes avec une dimension physiologique importante* : un large éventail de réponses émotionnelles, cognitives et physiologiques ; les manifestations biologiques qui sont indissociables du stress [39] ;
- *l'absence de valence (agréable ou désagréable) et l'importance de l'intensité* [37] : le stress est positif jusqu'à un certain seuil, « il s'agit d'une réponse humaine naturelle qui nous incite à relever les défis et à faire face aux menaces auxquels on est confronté dans notre vie. [...] Un léger stress n'est pas une mauvaise chose, car il peut nous aider à effectuer des activités quotidiennes. » (OMS, 2023). Passé ce seuil, le stress perd son aspect stimulant et peut devenir paralysant et nuisible pour l'individu, ce fonctionnement en continuum est propre au stress et le distingue des autres émotions qui elles ont un fonctionnement binaire, agréable ou désagréable.
- *l'importance accordée aux événements déclencheurs (ou stressors)* : les **stressors** sont des événements, forces ou conditions qui vont provoquer un état de stress chez un individu. Les stressors peuvent être des événements internes (ex. une pensée : « je vais rater mon examen ») ou externes (ex. : « mon examen a lieu dans deux jours ») qui vont nécessiter la mise en place d'une stratégie d'ajustement ou de coping [40]. L'évaluation que fait l'individu de ces stressors est tout à fait subjective et plus importante que les faits eux-mêmes [41].

2. Connaître les stratégies de gestion du stress (ou stratégies de coping) efficaces

Face à une situation stressante, différentes réponses physiologiques et psychologiques peuvent se produire. Lorsque nous sommes confrontés à un stressor, notre organisme met en place un ensemble de réponses spontanées de type, combat, fuites ou paralysie [42]. Ces réponses qui sont



présentes depuis nos origines provoquent une mise en action rapide de l'organisme et permettaient à nos ancêtres de faire face aux dangers physiques présents dans leur environnement. Aujourd'hui, ces réactions physiologiques subsistent et peuvent à terme générer de nombreux effets délétères (diminution de notre capacité d'action, problèmes somatiques, mal être psychologique, difficultés relationnelles...) ainsi que des pathologies physiques (ulcère, maladie cardio-vasculaire...) et psychologiques connues sous les termes de « burn-out » ou épuisement professionnel et/ou parental.

Dans la littérature scientifique, les stratégies de gestion du stress sont appelées **coping** (qui vient de l'anglais *to cope* : faire face, s'adapter). On peut définir le coping comme une action, une série d'actions ou un processus de pensée utilisé pour faire face à des situations stressantes [37]. Le coping nécessite une adaptation au contexte, à la situation ainsi qu'à la nature du stresser.

▪ Les stratégies efficaces (ou stratégies actives)

Il est important de distinguer les stratégies de coping actives et efficaces versus les stratégies de coping passives et souvent inefficaces. **Une stratégie de coping est dite active** lorsqu'elle est volontaire et qu'elle agit sur la résolution du problème lui-même (le stresser) ou sur les conséquences physiologiques et psychologiques (l'expérience émotionnelle de stress). En se centrant activement sur le problème (ou stresser), la personne peut rechercher de l'information, prendre des décisions, résoudre des conflits ou encore demander de l'aide. En se centrant activement sur son expérience émotionnelle, la personne pourra chercher du réconfort émotionnel, faire des exercices psychocorporels. **Une stratégie est dite passive** lorsqu'elle soulage sur le moment et peut même fonctionner à court terme. Il faut toutefois rester vigilant car de telles stratégies peuvent à long terme se révéler inefficaces et même nocives. Lorsque la stratégie passive est centrée sur le problème, cela peut se traduire par un comportement d'évitement, de procrastination, d'abandon ou de déni. Lorsque la stratégie est centrée sur l'expérience émotionnelle, la personne peut alors réprimer ses émotions, avoir recours à une médication abusive ou des substances psychoactives (ex : alcool, tabac, drogues). *Ex. : Après l'annonce d'une maladie grave, une personne peut nier le diagnostic en disant « ce n'est pas possible ». À court terme, cette stratégie pourra diminuer le stress initial et lui donner du temps pour admettre ce diagnostic. Cependant, si elle continue à utiliser ce genre de coping passif, à long terme cela l'empêchera de suivre correctement les soins appropriés et mettra sa vie en danger.*

Ainsi, une stratégie de gestion du stress (ou coping) est considérée comme efficace si :

- 1. Elle a des effets bénéfiques sur les réactions de stress** : diminution du ressenti subjectif et des réactions physiologiques ;
- 2. Elle n'a d'effet négatif ni sur soi ni sur autrui** : elle ne nuit à personne.

À l'instar de la régulation émotionnelle, une bonne gestion du stress implique de pouvoir mobiliser volontairement des stratégies efficaces agissant sur l'expérience stressante (ressenti de stress et événements stressants). Elles doivent pouvoir être de nature variable et impliquer les différentes composantes psychologiques (émotionnel, psychocorporel, cognitif, comportemental). Il est ainsi nécessaire de pouvoir disposer d'une diversité de stratégies efficaces (*voir tableau E2.3, ci-dessous*) et de savoir les mobiliser de façon flexible en ajustement avec le contexte et les résultats constatés.

- **Deux grandes stratégies de coping : stratégies centrées sur le problème et stratégies centrées sur l'expérience émotionnelle**

Les stratégies de gestion du stress (ou coping) sont généralement regroupées en deux grandes catégories : les stratégies centrées sur le problème et les stratégies centrées sur l'expérience émotionnelle.

Les stratégies de coping centrées sur le problème impliquent de porter prioritairement son attention sur l'événement stressant et d'agir sur ce problème ou un aspect du problème. Il existe plusieurs types de stratégies centrées sur le problème, notamment des stratégies cognitives et des stratégies comportementales et environnementales. *Ex. : Je suis stressé par mon prochain examen. Je peux alors réfléchir à ce qui me pose problème et m'inquiète ; je peux demander de l'aide à un camarade ou à mon professeur. Je peux me fixer des objectifs clairs, planifier la préparation de l'examen et utiliser une méthode de travail efficace.*

Les stratégies de coping centrées sur l'expérience émotionnelle impliquent de porter son attention et d'agir sur les réactions émotionnelles ressenties. On peut alors faire appel aux diverses stratégies de régulation des émotions, notamment les stratégies émotionnelles, cognitives, psychocorporelles et sociales (voir CPS émotionnelle E2.2). *Ex. : Je suis stressé par mon prochain examen. Je peux faire des exercices psychocorporels pour me détendre, me rappeler que j'ai eu de bons résultats la dernière fois. Je peux échanger avec un ami de confiance et partager mes inquiétudes et mon vécu.*

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 (stressant)</u>	Stratégies cognitives	(11) Réévaluation cognitive de la situation stressante
	Stratégies comportementales et environnementales	(14) Résolution de problème

3. Réduire ses réactions de stress par des stratégies centrées sur l'expérience émotionnelle

3.1 Présentation des stratégies émotionnelles

(1) L'acceptation et l'écoute de l'expérience émotionnelle

Pour pouvoir gérer son stress, il est indispensable de le reconnaître, de l'accepter et de l'observer. Afin de pouvoir identifier ses réactions de stress, il est nécessaire d'accepter et de ressentir son expérience interne, même lorsque celle-ci est perçue comme désagréable voire douloureuse. Ce mécanisme constructif est appelé **acceptation expérientielle** (voir CPS cognitive C1.1) ; il renvoie à une stratégie de régulation émotionnelle essentielle, préalable à toutes les autres stratégies.

Réduire ses réactions de stress implique donc d'être capable de reconnaître les indices psychocorporels du stress. La première étape consiste à se familiariser avec ces manifestations afin de se rendre compte qu'un état de stress est présent. Il s'agit d'accueillir sans jugement et sans interprétation les ressentis internes de stress : émotions, sensations, pensées...

Pour s'entraîner, il est possible de se remémorer des situations stressantes passées et de noter de mémoire les ressentis à ce moment-là. On peut également noter l'intensité du désagrément associé à chaque ressenti sur une échelle de 1 à 10 [43]. Cet exemple de pratique montre l'intérêt de travailler ces stratégies émotionnelles en amont des stratégies centrées sur les stressors ; elles peuvent être utilisées au quotidien avant même d'être exposé aux stressors.

Exemple d'accueil expérientiel : Cette semaine est intense. C'est la rentrée et j'arrive dans un nouveau lycée. Je me sens tendu et stressé. Chaque jour, je prends 5 minutes le matin, 5 minutes le midi et 5 minutes le soir pour porter attention à mes ressentis internes. Je m'assois dans un endroit calme, je ferme les yeux (ou pas) et je prends le temps d'observer 1/ mon état émotionnel, 2/ mes sensations physiques et 3/ mes pensées (=mon dialogue intérieur) 4/mes besoins. J'observe cela sans jugements et d'une façon bienveillante.

(1bis) Auto-soutien émotionnel

Il est essentiel d'accueillir ces expériences émotionnelles de stress afin de pouvoir les entendre et leur apporter une réponse consciente et constructive. Il est aussi essentiel que cette auto-observation puisse se faire avec une attitude de bienveillance à son égard. On parle alors **d'une stratégie d'autosoutien émotionnel**. Celle-ci renvoie à la capacité des individus à se soutenir eux-mêmes, à s'encourager, à prendre soin d'eux et à développer ou conserver une attitude bienveillante envers eux-mêmes durant leur régulation des émotions.

(2bis) L'expression des émotions désagréables vise à formuler l'expérience émotionnelle ressentie (voir CPS émotionnelle E2.1). Cette mise en mots implique de porter son attention, d'observer et de nommer ses ressentis et ses besoins ; cela conduit à faire diminuer l'intensité de l'expérience émotionnelle de stress [28]. Dans le cadre d'interactions sociales, l'expression constructive de l'expérience émotionnelle implique une prise de conscience de ses ressentis et évite des passages à l'acte émotionnels. Elle permet aussi à l'autre de mieux appréhender son expérience. L'interlocuteur peut davantage comprendre notre point de vue et notre vécu ce qui facilite la mobilisation de ses capacités empathiques. Ainsi, l'autre peut davantage nous entendre et ajuster ses comportements en fonction.

3.2 Présentation des stratégies cognitives

(4) La pleine attention représente la capacité à diriger volontairement son attention sur l'expérience sensible présente (qu'elle soit externe ou bien interne) et à accueillir pleinement l'expérience observée. Elle peut être mise en pratique lors d'activités formelles et informelles (voir CPS cognitive C1.6).

3.2 Présentation des stratégies psychocorporelles

Ces stratégies sont particulièrement efficaces puisqu'elles permettent d'agir directement sur les réactions et ressentis corporels du stress. Elles favorisent la détente corporelle et le bien-être ce qui permet de réduire l'état (quotidien) de stress. Ces stratégies peuvent prendre la forme d'exercices formels ou d'activités informelles. Les exercices psychocorporels formels sont des techniques et des pratiques spécifiques qui sont apprises et appliquées de manière intentionnelle pour favoriser l'état de bien-être. Les activités psychocorporelles informelles sont des pratiques favorisant le bien-être qui sont moins structurées et qui sont intégrées à la vie quotidienne, au fil de la journée. Parmi les pratiques psychocorporelles on peut distinguer **les activités de relaxation (5), les activités de respiration (6), les activités sensorielles de détente (7), les exercices d'activité physique (8)** (voir CPS émotionnelle E2.2a).

4. Agir sur les stresseurs par des stratégies centrées sur le problème

L'évaluation que fait la personne de ses stresseurs est tout à fait subjective ; elle est tout aussi importante que les faits eux-mêmes [41]. C'est pourquoi il est intéressant dans un premier temps de porter son attention sur les pensées et représentations associées au stresser et de questionner leur adéquation avec les faits.

4.1 Présentation des stratégies cognitives

(11) La réévaluation cognitive de la situation stressante (stresser) consiste à questionner et modifier la façon dont nous nous représentons une situation. En effet, il est fréquent d'avoir des représentations de la réalité qui soient déformées ; dénommées **distorsions cognitives**, ces erreurs de pensée courantes conduisent à des interprétations biaisées ou inexacts des faits. Ces pensées automatiques et irrationnelles peuvent être sources d'émotions désagréables et de stress. On peut ainsi gérer son stress (et modifier son rapport au stresser) en remplaçant ces pensées par des pensées plus rationnelles, on appelle cela la **restructuration cognitive**. La restructuration cognitive implique de prendre conscience de nos représentations et de nos pensées et de les questionner ; « À quel point je crois que cette pensée est vraie ? » ou encore « Y a-t-il une explication plus rationnelle ? ». Lorsque cela est possible, il s'agit ensuite de remplacer ces pensées par des pensées plus ajustées aux faits puis d'évaluer si cela réduit efficacement l'état de stress. La situation de stress a été transformée car notre représentation en a été modifiée.

En revanche si le stresser est réellement présent dans l'environnement, il est important de savoir mettre en place des stratégies de résolution de problème pour y faire face (voir stratégies ci-dessous).

4.2 Présentation des stratégies comportementales et environnementales

(14) La résolution de problèmes vise à agir directement sur les événements stressants. Cela implique de mettre en place des actions concrètes et efficaces pour résoudre la situation problématique (voir CPS cognitive C2.3&4).

Face à une situation stressante, il est nécessaire de commencer par une phase d'observation et d'analyse. Ainsi, avant de réaliser des actions verbales ou comportementales, le **Soi sujet** va devoir accomplir des actions mentales : Attention et observation de l'information présente et Analyse de l'information présente grâce aux apprentissages (les deux premiers A de l'acronyme **AADA**).

- **Observer la situation stressante**

Comme mentionné dans le chapitre décrivant la CPS cognitive C2.3, il est nécessaire dans un premier temps de bien décrire les stresseurs.

Il s'agit ainsi de porter toute son attention sur les stresseurs rencontrés et de pouvoir les décrire de façon factuelle :

- Quels sont les différents stresseurs (où, quand, comment) ?
- Qu'est-ce que je pense et qu'est-ce que je ressens face à chacun des stresseurs ?
- ➔ **Pour m'aider, « je peux penser mes ressentis et ressentir mes pensées »**
- Que pensent et ressentent les autres personnes impliquées ?

- **Analyser les stresseurs**

Dans un second temps, il est nécessaire de faire appel aux **fonctions cognitives analytiques** (le deuxième A de **AADA**).

Face à une situation stressante, il est nécessaire de la décomposer en plusieurs parties afin de pouvoir distinguer les aspects contrôlables des aspects incontrôlables de la situation.

Exemple : *Je passe un examen la semaine prochaine. Je vais pouvoir réviser mes cours, préparer le matériel nécessaire, prévoir d'arriver en avance et me coucher tôt la veille de l'examen (contrôlable). En revanche, je ne vais pas pouvoir décider du sujet sur lequel je vais être interrogé ni de la personne qui corrigera ma copie (incontrôlable).*

De façon générale, **les stratégies de résolution de problème** sont souvent efficaces sur les parties contrôlables du stresser (celles sur lesquelles une action est possible). **Les stratégies centrées sur l'expérience émotionnelle** sont particulièrement utiles pour faire face aux dimensions incontrôlables du stresser (aspect sur lesquels une action n'est pas possible). Soulignons que, le plus souvent, les situations stressantes comportent à la fois des aspects contrôlables et des aspects incontrôlables qui nécessitent ainsi d'utiliser à la fois des stratégies centrées sur le problème et des stratégies centrées sur l'expérience émotionnelle. Il est recommandé de trouver et d'utiliser la stratégie qui est la plus adaptée à chaque dimension de la situation stressante. Une inadéquation entre l'analyse de la situation et la stratégie utilisée peut être un facteur de stress supplémentaire.

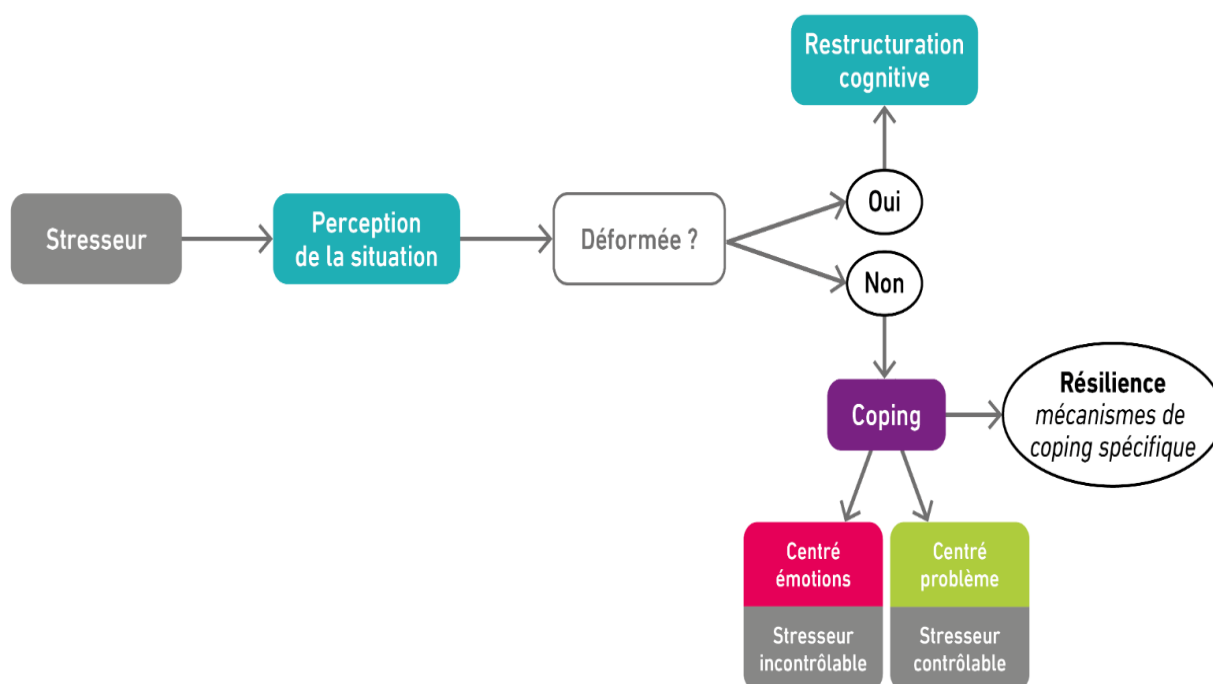
Pour faire face aux aspects contrôlables des stressers, il est ensuite possible de faire appel aux stratégies de résolution de problèmes présentées dans le chapitre décrivant la CPS cognitive C2.3. Pour rappel, les trois grandes stratégies de résolution de problème présentées sont :

Stratégie 1 – La technique de résolution de problème pour faire face aux problèmes de la vie quotidienne pouvant être résolus seul ;

Stratégie 2 – Savoir demander de l'aide pour faire face aux problèmes ne pouvant pas être résolus seul et nécessitant d'être solutionnés par quelqu'un d'autre de plus compétent que soi ;

Stratégie 3 – Savoir appeler les professionnels des urgences pour faire face aux situations de danger.

Figure E2.3 : Synthèse des stratégies efficaces centrées sur le problème pour agir sur les stresseurs



Gérer son stress de façon efficace génère de nombreux bénéfices :

- **un renforcement de l'équilibre émotionnel, du bien-être et de la capacité à atteindre ses buts personnels** : réguler de façon optimale son stress au quotidien comme en situation de crise favorise l'**homéostasie psychologique**, agit directement sur l'état de bien-être et la capacité d'action impactant ainsi la santé mentale, la santé physique, la qualité des relations, la réussite scolaire et professionnelle.

Inversement, le stress qui n'est pas régulé s'installe dans la vie, les habitudes et peut vite devenir chronique. Il a des effets délétères, tant au niveau psychologique que physique. Sur le moyen et le long terme, le stress non régulé peut engendrer un état d'épuisement (*burn-out*), des troubles anxieux, des troubles du comportement et des états dépressifs. Il peut conduire à la prise de substances psychoactives et entraîner des addictions. Celles-ci sont alors considérées comme une façon rapide et passive (mais non efficace) de soulager cet état de tension interne. En état de stress chronique, il devient de plus en plus difficile de faire face aux stressors et de mettre un terme aux situations problématiques car la personne n'est plus en pleine possession de ses ressources : c'est un engrenage dangereux qui impacte le bien-être, la santé et les relations.

- **une amélioration de la qualité relationnelle et du développement de l'enfant (pour la gestion du stress des adultes, en position d'éducation)** : le stress chronique des adultes en position d'éducation a des conséquences négatives sur les pratiques éducatives, la qualité des interactions, le climat éducatif et le développement de l'enfant [44]. Par des stratégies de gestion du stress plus efficaces, les adultes en position d'éducation peuvent créer des environnements éducatifs plus favorables aux apprentissages et à l'épanouissement des enfants et des jeunes.

Gérer son stress de façon efficace implique plusieurs conditions :

- **la maîtrise du mécanisme d'acceptation expérientielle** : pour pouvoir identifier et réguler son état de stress, il est nécessaire d'accepter et de ressentir son expérience interne, même lorsque celle-ci est perçue comme désagréable voire douloureuse (et donc de mobiliser **le mécanisme de défusion** cognitive, voir *CPS cognitive C1.1*).
- **un certain développement neuropsychologique et des compétences langagières** : à l'image des capacités d'autocontrôle, de régulation cognitive (voir *CPS cognitive C2.2*) et de régulation émotionnelle (voir *CPS émotionnelle E2.2*), les enfants ne naissent pas avec des capacités innées de gestion du stress. Le mécanisme de régulation du stress qui implique de nombreuses zones cérébrales (amygdale, thalamus notamment) nécessite un certain développement neurologique. En grandissant, le cerveau de l'enfant devient plus à même de réguler son stress et d'activer les processus cognitifs nécessaires. Les enfants et les jeunes acquièrent donc progressivement ces capacités de régulation grâce au **développement neurologique naturel** (notamment la croissance du cerveau, cortex préfrontal et cortex cingulaire antérieur), au **développement des compétences langagières** et par **l'apprentissage** (via l'expérience, l'observation, l'entraînement...).
- **des adultes qui manifestent de l'empathie et répondent aux besoins physiologiques et psychologiques de l'enfant** (voir *CPS sociale S1.2*) : les enfants naissent avec une grande immaturité neuropsychologique et dépendent totalement des adultes pour répondre à leurs besoins physiques et psychologiques. Il est nécessaire que l'adulte soit capable de percevoir et de comprendre les expériences internes vécues par l'enfant pour pouvoir apporter des réponses qui puissent répondre au mieux à ses besoins (psychologiques et physiologiques). Cette **hétérorégulation** primordiale basée sur l'empathie de l'adulte permet à l'enfant de développer, à terme, ses propres capacités d'**autorégulation émotionnelle et comportementale**.
- **des adultes manifestant une bonne gestion du stress** : le développement de cette compétence dépend en grande partie de la façon dont les adultes en position d'éducation accueillent, perçoivent, et gèrent leur propre stress.

L'essentiel à retenir (E2.3)

Définition conceptuelle : « Gérer son stress est la capacité à réduire ses propres réactions psychocorporelles de stress afin de ne pas être déstabilisé et de pouvoir disposer de toutes ses ressources pour fonctionner pleinement et poursuivre ses propres objectifs. Au quotidien, cette compétence nécessite de maîtriser et de savoir utiliser différentes techniques efficaces de gestion du stress » [1].

Définition opérationnelle : Gérer son stress implique plusieurs savoirs et savoir-faire :

1. **Connaître le stress.** Réponse psychologique et physiologique résultant d'une exposition à un stressor interne ou externe, le stress se produit lorsque les exigences (stresseurs) surpassent la perception qu'a l'individu de ses capacités d'adaptation. Face à des circonstances particulièrement difficiles, telles que des événements traumatisants ou des défis menaçant ses besoins fondamentaux, de subsistance ou de sécurité, un stress intense est une réaction naturelle de l'organisme.
2. **Connaître les stratégies de gestion du stress (ou coping) efficaces,** c'est-à-dire, les stratégies qui ont des effets bénéfiques sur les réactions (psychologiques et physiologiques) de stress et qui n'ont d'effet négatif ni sur soi ni sur autrui. Elles sont généralement regroupées en deux grandes catégories : les stratégies centrées sur le problème (qui visent les stresseurs) et les stratégies centrées sur l'expérience émotionnelle (qui visent la réaction émotionnelle).
3. **Réduire ses réactions de stress par des stratégies efficaces, centrées sur l'expérience émotionnelle :** Acceptation et écoute de l'expérience émotionnelle & auto-soutien émotionnel & expression verbale des émotions désagréables (stratégies émotionnelles), pleine attention (stratégies cognitives), exercices de relaxation & de respiration & activités sensorielles de détente & exercices d'activité physique (stratégies psychocorporelles), soutien social (stratégies sociales).
4. **Agir sur les stresseurs par des stratégies efficaces, centrées sur le problème :** réévaluation cognitive de la situation stressante (stratégies cognitives), résolution de problème, en distinguant les aspects contrôlables des aspects incontrôlables de la situation stressante (stratégies comportementales et environnementales).

L'essentiel à retenir (E2.3 suite)

Principaux effets : Gérer son stress a de nombreux effets sur :

- **L'équilibre émotionnel, le bien-être et la capacité à atteindre ses buts personnels :** réguler de façon optimale son stress au quotidien comme en situation de crise favorise l'équilibre psychologique, agit directement sur l'état de bien-être et la capacité d'action impactant : la santé mentale, la santé physique, la qualité des relations, la réussite scolaire et professionnelle. Inversement, le stress qui n'est pas régulé a des effets délétères, tant au niveau psychologique que physique. Il peut engendrer un état d'épuisement (*burn-out*), des troubles anxieux, des troubles du comportement et des états dépressifs. Il peut conduire à la prise de substances psychoactives et entraîner des addictions.
- **La qualité relationnelle et le développement de l'enfant :** le stress chronique des adultes en position d'éducation a des conséquences négatives sur les pratiques éducatives, la qualité des interactions, le climat éducatif et le développement de l'enfant. Par des stratégies de gestion du stress plus efficaces, les adultes en position d'éducation peuvent créer des environnements éducatifs plus favorables aux apprentissages et à l'épanouissement des enfants et des jeunes.

Principales conditions préalables : Gérer son stress implique :

- **Une acceptation expérientielle (et une défusion cognitive) :** pour pouvoir identifier et réguler son état de stress, il est nécessaire d'accepter et de ressentir son expérience interne, même lorsque celle-ci est perçue comme désagréable voire douloureuse ; ce qui nécessite une défusion cognitive (*voir CPS cognitive C1.1*).
- **Un certain développement neuropsychologique et des compétences langagières :** les enfants ne naissent pas avec des capacités innées de gestion du stress. Le mécanisme de régulation du stress implique de nombreuses zones cérébrales (amygdale, thalamus notamment) et nécessite un certain développement neurologique. Les enfants et les jeunes acquièrent donc progressivement ces capacités de régulation grâce au développement neurologique naturel, au développement des compétences langagières et par l'apprentissage.
- **Des adultes qui manifestent de l'empathie et répondent aux besoins physiologiques et psychologiques de l'enfant (*voir CPS sociale S1.2*) :** les enfants naissent avec une grande immaturité neuro[45]psychologique et dépendent totalement des adultes pour répondre à leurs besoins physiques et psychologiques. Il est nécessaire que l'adulte soit capable de percevoir et de comprendre les expériences internes vécues par l'enfant pour pouvoir apporter des réponses qui puissent répondre au mieux à ses besoins (psychologiques et physiologiques). Cette hétérorégulation primordiale basée sur l'empathie de l'adulte permet à l'enfant de développer, à terme, ses propres capacités d'autorégulation émotionnelle et comportementale.
- **Des adultes manifestant une bonne gestion du stress :** le développement de cette compétence dépend en grande partie de la façon dont les adultes en position d'éducation accueillent, perçoivent, et gèrent leur propre stress.

Exemples d'activités pour développer la CPS Gérer son stress (E2.3)

Adapter le type de soutien social à vos besoins

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

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Gérer son stress (E2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☐ 1. Connaître le stress (au quotidien et en situation d'adversité)
- ☒ 2. Connaître les stratégies de gestion du stress (ou coping) efficaces
- ☐ 3. Réduire ses réactions de stress par des stratégies efficaces, centrées sur l'expérience émotionnelle
- ☐ 4. Agir sur les stressors par des stratégies efficaces, centrées sur le problème

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

Le soutien social peut aussi intervenir dans l'équation ÉVÉNEMENT -> ÉVALUATION -> ÉMOTION en atténuant ou réduisant l'ÉVALUATION. Par conséquent, en réduisant la réaction émotionnelle conséquente, le soutien social peut aider à atténuer les processus physiologiques ou les comportements inappropriés.
« ... »

Comme pour le coping, si les types de soutien social sont adaptés à vos besoins, vous en tirerez le profit maximal. Cependant, lorsque le type de soutien social que quelqu'un vous apporte n'est pas adapté à vos besoins, ceci peut augmenter la détresse émotionnelle.

Identifier vos besoins

Exemple 1 - Une amie téléphone quotidiennement pour savoir si vous avez « besoin de parler ». Vous vous sentez débordée par la demande de travail, le traitement et les tâches ménagères.

Qu'offre votre amie ?

De quoi avez-vous besoin ?

Exemple 2 - Vous avez décidé de commencer un traitement. Les membres de la famille continuent de vous envoyer quantité d'informations sur les choix qui vous sont ouverts, traitements alternatifs et nouvelles thérapies.

Qu'offrent-ils ?

De quoi avez-vous besoin ?

Relaxation : Cohérence cardiaque

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

Public : ☐ Enfants
☒ Adolescents
☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☒ rituel/informelle

Objectif principal : Gérer son stress (E2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☐ 1. Connaître le stress (au quotidien et en situation d'adversité)
- ☐ 2. Connaître les stratégies de gestion du stress (ou 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

Modalités :

- ☒ En individuel
- ☒ En groupe

N.B. Préciser que les participants qui ne sont pas à l'aise les yeux fermés peuvent les garder ouverts

Exercice : Relaxation : Cohérence cardiaque

Cet exercice peut se pratiquer en position assise ou allongée.

En position assise, installez-vous confortablement sur votre siège, placez-vous dans une position de détente, vous pouvez laisser votre dos s'appuyer contre le dossier de la chaise ou maintenir votre dos droit sans appui. Veillez à ce que votre dos reste droit afin de faciliter le trajet de l'air vers les poumons. Les pieds sont posés à plat sur le sol, vous pouvez poser les mains sur la table ou sur les genoux... Vous pouvez fermer les yeux si vous le souhaitez...

Tout d'abord... Respirez par le nez, calmement et régulièrement...

Toujours en respirant par le nez, quand vous le sentirez, prenez une inspiration ample et profonde...

Inspirez... Expirez... Inspirez... Expirez...

Maintenant, je vais vous proposer de compter dans votre tête ou avec vos doigts, combien de secondes s'écoulent successivement lorsque vous inspirez et combien de secondes s'écoulent lorsque vous expirez... (Silence)

Peut-être qu'un cycle respiratoire confortable pour vous comprend une inspiration de 3 secondes et une expiration 4 secondes... Ou peut-être une inspiration et une expiration de 4 secondes chacune... Peu importe, nous avons tous un cycle respiratoire de repos qui est le nôtre et qui nous fait nous sentir bien...

Continuez quelques instants en maintenant une durée identique pour chaque inspiration et pour chaque expiration... (Silence)...

Maintenant, si c'est ok pour vous, je vais vous proposer d'augmenter un peu la durée de votre inspiration et de votre expiration... Dans l'idéal, un cycle respiratoire ample et profond comprend une inspiration de 5 secondes et une expiration de 5 secondes... Vous pouvez essayer de voir si vous vous sentez bien avec une inspiration calme et profonde de 5 secondes ainsi qu'une expiration de 5 secondes...

Peut-être qu'une durée de 5 secondes est trop inconfortable pour vous, dans ce cas, vous pouvez vous ajuster vous-même en adoptant un cycle respiratoire dans lequel vous vous sentez bien tout en notant la durée de chaque inspiration et chaque expiration... (5 minutes) ...

Maintenant, je vais compter jusqu'à trois et ceux qui ont les yeux fermés pourront les rouvrir. 1, 2, 3. »

Écouter de la musique pour s'apaiser

(Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école Volume 3, ministère de l'Éducation et de la Jeunesse & Santé publique France [[20]]

Public : ☒ Enfants

☒ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Gérer son stress (E2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☒ 1. Connaître le stress (au quotidien et en situation d'adversité)
- ☒ 2. Connaître les stratégies de gestion du stress (ou coping) efficaces
- ☐ 3. Réduire ses réactions de stress par des stratégies efficaces, centrées sur l'expérience émotionnelle
- ☐ 4. Agir sur les stressors par des stratégies efficaces, centrées sur le problème

Modalités :

☐ En individuel

☐ En groupe

Matériel : Extraits musicaux et pictogrammes associés, étiquettes représentant les élèves

Une activité pour apprendre à réguler son stress - 1

Écouter de la musique pour s'apaiser

Niveau : cycle 1

Domaine d'apprentissage : agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Objectif spécifique : expérimenter une stratégie efficace pour s'apaiser de façon autonome : écouter de la musique

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

Durée : deux séances de trente minutes, la première s'intègre dans une séance de motricité, la seconde au sein d'une séance d'éducation musicale

Modalités : en classe entière, en petit groupe ou en relation duelle pour accompagner certains élèves à ressentir et à exprimer leur ressenti

Prérequis : savoir situer le thorax, le cœur, avoir expérimenté les sensations d'une respiration plus ou moins rapide, les sensations associées à des battements plus ou moins rapides du cœur

Lieu : salle de motricité puis salle de classe

Matériel : extraits musicaux et pictogrammes associés, étiquettes représentant les élèves (prénoms par exemple ou toute autre représentation utilisée en classe)

Proposition de déroulé de l'activité (partie 1)

1- Phase de mise en projet

- Rappeler ou faire rappeler aux élèves ce qui a été fait précédemment, notamment concernant la gestion des émotions ou la respiration (activités « renforcer l'attention »).
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves : nous allons observer et ressentir comment notre corps réagit quand on pratique une activité physique pour apprendre à se calmer.

2- Mise en activité

Étape 1 : l'intention est d'expérimenter les réactions du corps lors d'une activité physique.

Lors d'une séance de motricité, accompagner les élèves à prendre conscience des variations du rythme de la respiration, des battements du cœur :

- **Avant l'activité,** « Placez vos mains sur votre thorax, comment bouge-t-il quand vous respirez, est-ce qu'il se soulève rapidement, lentement, est-ce que vous

ressentez du calme, de l'agitation ? Placez ensuite vos mains au niveau de votre cœur, est-ce que vous sentez ses battements ? Peut-être que c'est difficile de le ressentir, peut-être qu'il bat lentement ou assez vite ? »

Remarque : des liens peuvent être faits avec l'activité « renforcer son attention à la respiration » cycle 1 (Kit volume 2 p. 25).

- Les élèves réalisent l'activité physique prévue lors de la séance de motricité (choisir une activité qui met beaucoup les élèves en mouvement).
- **Après l'activité :** « Arrêtons-nous : comment vous sentez-vous ? Placez vos mains sur votre thorax, comparez votre respiration de l'instant avec celle d'avant l'activité. Placez vos mains sur votre cœur, est-ce que vous sentez ses battements ? Qu'est-ce qui est différent d'avant l'activité ? ». Partir des observations et des verbalisations des élèves pour indiquer que, lors d'une activité physique, la respiration est plus rapide et plus forte, que l'on ressent son cœur battre plus vite, plus fort.

D'autres modifications corporelles peuvent émerger de la discussion : chaleur, transpiration.

Il peut être précisé aux élèves que ces modifications sont importantes pour le travail des muscles lors de l'effort.

- **Dix minutes après l'activité** (ou de retour en classe) : « Qu'en est-il de l'activité de votre cœur ? De votre respiration ? » Arriver à l'idée que leur corps est parvenu seul à modifier l'activité du cœur et la respiration parce qu'il est de nouveau au repos.

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

Étape 2 : l'intention est de relier les réactions du corps lors d'une activité physique avec les réactions du corps en situation de stress.

- « Est-ce que vous connaissez des situations, autres que l'activité physique, qui modifient l'activité de notre cœur (il bat plus vite et plus fort), l'activité de notre respiration (nous respirons plus vite et plus fort) ? ». Le professeur peut guider les élèves en évoquant des situations de tous les jours qui suscitent la peur.
- « Quand on a peur de quelque chose, ou que quelque chose nous stresse, le corps réagit de la même façon que lors d'une activité physique, même quand cette peur ou ce stress ne nous mettent pas en mouvement. Il s'agit d'un réflexe, nous ne pouvons pas l'empêcher. Par contre, nous pouvons aider notre corps à s'apaiser, à se calmer. »

Un culbuto ou l'image du culbuto peuvent être à nouveau utilisés : situation de peur (stress) = le culbuto est déséquilibré / on l'aide à se calmer = le culbuto revient doucement à l'équilibre.

Partager avec les élèves l'idée que le corps peut retrouver tout seul son équilibre après une activité et se calmer mais qu'il peut être important de l'aider en s'arrêtant.

Remarque : l'intervalle de temps doit être pensé en fonction de l'âge des élèves pour que les souvenirs du premier temps soient mobilisables pour le second temps. Sinon, utiliser des supports permettant la récupération de la mémoire.

Proposition de déroulé de l'activité (Partie 2)

1- Phase de mise en projet

- Rappeler ou faire rappeler aux élèves ce qui a été fait précédemment sur les modifications corporelles en lien avec une activité physique puis le stress.
- Présenter les objectifs de l'activité aux élèves : nous allons écouter ensemble des musiques différentes, ressentir ce qui se passe dans notre corps pour pouvoir ensuite choisir celle que l'on aimerait réécouter quand on a peur, quand on est stressé pour s'apaiser, se calmer. (Il est possible de faire le lien avec les fiches « Résoudre des problèmes de façon constructive » et « résoudre des conflits de façon constructive » dans ce volume 3 : l'apaisement est une première étape avant de chercher ensemble une solution favorable à tous.)

2- Mise en activité

L'intention est d'écouter de la musique et d'identifier les ressentis de la musique en soi.

- Le professeur choisit des extraits de musique différents : chanson, musique rythmée, musique classique, musique de film etc.
- S'asseoir dans un espace calme pour écouter. On peut fermer les yeux pour mieux écouter.
- Pour chaque extrait,
 - avant l'écoute, présenter et expliquer le pictogramme associé ;
 - pendant l'écoute, les élèves portent leur attention sur ce qui se passe dans leur corps, sur ce qu'ils ressentent ;
 - après l'écoute, demander aux élèves ce qu'ils ont ressenti, si cette musique les apaise, les met en joie, ou autre. Accueillir sans jugement la diversité des ressentis. Chaque élève choisit la musique qu'il l'aide le plus à retrouver du calme, de la joie etc. Il associera alors le pictogramme du ou des extrait(s) qui l'aide(nt) le mieux à s'apaiser, à vivre des émotions agréables.

3- Bilan de l'activité

- Demander aux élèves ce que leur a apporté l'activité et ce qu'ils ont appris : à mieux connaître leur corps et à utiliser la musique pour se calmer.

- Établir l'importance de comprendre que le corps est sensible à ce que l'on ressent en particulier quand on a peur, que, pour le calmer, on peut écouter une musique qui nous fait du bien.

Modalités de différenciation

Pour accompagner le transfert au quotidien

Il est possible de prolonger l'activité et d'accompagner l'autonomie et le transfert dans le quotidien.

- Identifier des moments récurrents « chargés en stress » puis proposer à la classe de choisir une musique à réécouter. Le choix peut se faire après discussion en écoutant les besoins de chacun et en décidant collectivement de satisfaire soit ses propres besoins, soit les besoins des autres.

Situations pouvant générer du stress
Je ne comprends pas le travail que je dois faire.
Je n'arrive pas à faire le travail que le professeur me demande.
À la cantine, il y a beaucoup de bruit.
À la récréation, je n'ai jamais le droit d'avoir le vélo.
Dans ma classe, un élève/une élève crie beaucoup.
Le matin, j'ai peur quand papa et/ou maman me laissent à l'école.
Je dois me séparer de mon doudou pour le mettre dans la boîte à doudous.

- Proposer à chaque élève de demander à écouter la musique qui l'apaise à chaque fois qu'il en éprouve le besoin puis de choisir comment on peut répondre à sa demande et quand (immédiatement, à la fin de l'activité en cours, autre / avec toute la classe, seul-seule etc.)
- Offrir d'autres propositions pour faciliter l'apaisement dans une situation de stress : regarder des photos, regarder un album, s'allonger et écouter sa respiration...
- Identifier dans la classe un espace « je m'apaise ». Ainsi, chaque élève, en autonomie et après l'avoir demandé, pourrait y aller lorsqu'il en ressent le besoin. En fonction du matériel à disposition, il peut être pertinent de prévoir la possibilité d'y réécouter les musiques.

Ressources à imprimer

Extraits de musique et pictogrammes associés

Musiques engageantes, énergisantes

Pata pata, Miriam
Makeba, 1967

Happy, Pharrell
Williams, 2013

Summer, Joe
Hisaishi, 1999,
L'été de Kikujiro

Hakuna Matata,
Elton John, Tim
Rice, Le roi lion,
1994



*Le carnaval des
animaux*, Volières,
Camille Saint-
Saëns, 1886

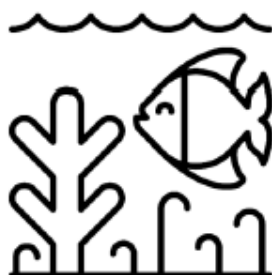
*Il en faut peu pour
être heureux*, Terry
Gilkison (*The Bare
Necessities*), Le
livre de la jungle,
1967

Ma mère l'Oye,
Laideronette,
*impératrice des
pagodes*, Maurice
Ravel, 1911



Musiques classiques apaisantes

Le carnaval des animaux, Aquarium,
Camille Saint-Saëns,
1886



Concerto pour clarinette en la majeur K622. II Adagio, Wolfgang A. Mozart, 1791



Clair de lune,
Claude Debussy,
1890



Gymnopédie, Erik Satie, 1888



Piano Concerto N°. 21, Andante, Wolfgang Amadeus Mozart, 1785



Ma mère l'Oye, le jardin féérique,
Maurice Ravel, 1911.



Remue-méninges « stress »

(Programme « Le Voyage des TOIMOINOUS, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS Nouvelle-Aquitaine – inspiré du cartable des compétences psychosociales de l'Ireps Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants

☒ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☐ rituel/informelle

Objectif principal : Gérer son stress (E2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☒ 1. Connaître le stress (au quotidien et en situation d'adversité)
- ☒ 2. Connaître les stratégies de gestion du stress (ou coping) efficaces
- ☐ 3. Réduire ses réactions de stress par des stratégies efficaces, centrées sur l'expérience émotionnelle
- ☐ 4. Agir sur les stressors par des stratégies efficaces, centrées sur le problème

Modalités :

☐ En individuel

☐ En groupe

Matériel :

« Remue-ménages »

Source : *Techniques d'animation en éducation pour la santé*, CRES Languedoc-Roussillon, 2009



Rappel des objectifs

- lister les différentes sources de stress,
- remarquer combien les sources de stress peuvent être différentes,
- lister les stratégies qu'utilisent les enfants pour réguler leur stress.

Déroulé et consignes

L'animateur introduit le sujet à traiter : « *Pourquoi est-on stressé ? Qu'est ce qui nous stresse ? Que faites-vous pour réguler le stress ?* »

L'animateur doit se garder d'évoquer, même à titre d'exemple, toute idée à laquelle il s'attendrait, toute ébauche de solution ou toute idée de ce à quoi on pourrait aboutir.

L'animateur énonce les règles : s'exprimer de façon spontanée et synthétique, ne pas exprimer de jugements sur les idées émises par les participants : il n'y a pas d'idées idiotes...

L'animateur note toutes les idées exprimées sur le tableau. Si besoin, reformuler les idées, demander des précisions, questionner les participants. Si la participation faiblit, ne pas hésiter à s'appuyer sur les idées déjà formulées.

Quand le tour des idées a été fait, l'animateur propose de regrouper les idées émises sous forme de grandes familles ou de grandes catégories (cette étape peut être réalisée par l'animateur ou par le groupe). Ne pas hésiter à utiliser des codes couleur pour faciliter la visibilité des idées.

Dans un dernier temps, réaliser une synthèse à partir des regroupements effectués en valorisant toutes les idées. La synthèse peut être complétée avec un apport d'information en réponse aux demandes du groupe ou pour compléter les idées.

Il est possible de réaliser cet exercice en co-animation. Une personne est chargée de prendre les notes et une autre se concentre sur les idées proposées.

Points forts

- Technique rapide et facile à organiser.
- Augmente la capacité de créativité d'un groupe.
- Améliore l'esprit de groupe et la mobilisation autour d'un sujet commun.
- Chacun peut s'approprier les résultats.
- Peut être utilisé pour la prise de décision.

Points de vigilance

Une mauvaise animation peut conduire les participants à hésiter à s'exprimer librement (sans craintes, sans jugements...). L'animateur ne doit pas laisser paraître son opinion personnelle et ne doit pas induire les réponses.

Source : d'après le document créé par le CRES Languedoc-Roussillon, *Techniques d'animation en éducation pour la santé*, Janvier 2009

Durée

L'exercice se termine lorsque les participants sont à court d'idées.

Matériel

- ✓ Un support (un tableau ou un paperboard) pour que les idées émises soient notées par l'animateur et restent visibles par les participants.

Relaxation musculaire progressive

(Programme « Le Voyage des TOIMOINOUS, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS Nouvelle-Aquitaine – inspiré du cartable des compétences psychosociales de l'Ireps Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formelle ☒ rituel/informelle

Objectif principal : Gérer son stress (E2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☐ 1. Connaître le stress (au quotidien et en situation d'adversité)
- ☐ 2. Connaître les stratégies de gestion du stress (ou coping) efficaces
- ☒ 3. Réduire ses réactions de stress par des stratégies efficaces, centrées sur l'expérience émotionnelle
- ☐ 4. Agir sur les stressors par des stratégies efficaces, centrées sur le problème

Modalités :

☐ En individuel

☐ En groupe

Matériel :

Relaxation progressive



Rappel des objectifs

- faire baisser le stress,
- retrouver une sensation de bien-être.

Déroulé et consignes

Expliquer aux enfants que vous allez leur présenter une nouvelle méthode corporelle (de relaxation) qui peut les aider à faire face au stress de façon très efficace.

Présenter la relaxation musculaire progressive : il s'agit de contracter chaque muscle de son corps, puis de les relâcher un par un. Parfois, quand nous subissons un stress, nos muscles se contractent et deviennent douloureux. La relaxation musculaire progressive peut nous aider à assouplir, calmer les muscles, et ainsi parvenir à nous détendre.

Indiquer aux enfants qu'ils vont être guidés étape par étape lors de l'exercice, mais que lorsqu'ils voudront essayer cette technique par eux-mêmes, il leur suffira de contracter leurs muscles silencieusement et tranquillement.

Avant de commencer, vous pouvez proposer aux enfants de réfléchir quelques instants à la façon dont ils se sentent...

Vous pouvez mettre une musique relaxante : classique, jazz, instrumentale, etc.

Lire à haute voix la méthode de la relaxation musculaire progressive ci-après.

Une fois l'exercice terminé, demander aux enfants ce qu'ils en ont pensé :

«Se sentent-ils plus détendus ?

Imaginent-ils faire cet exercice par eux-mêmes quand ils se sentent stressés ?

Durée

5 minutes

Matériel

- ✓ Méthode de relaxation uniquement à l'oral
- ✓ Des tapis de sol pour s'allonger ou des chaises, assis le dos droit bien appuyé sur le dossier, les deux pieds bien à plat sur le sol
- ✓ Une musique douce qui favorise la détente (facultatif)

Consignes :

- ✓ Contractez votre poing droit : maintenez-le contracté, maintenez-le, maintenant relâchez...
- ✓ Contractez votre poing gauche : maintenez-le contracté, maintenez-le, maintenant relâchez...
- ✓ Contractez votre bras droit : maintenez-le contracté, maintenez-le, maintenant relâchez...
- ✓ Contractez votre bras gauche : maintenez-le contracté, maintenez-le, maintenant relâchez...
- ✓ Contractez votre pied droit : maintenez-le contracté, maintenez-le, maintenant relâchez...
- ✓ Contractez votre pied gauche : maintenez-le contracté, maintenez-le, maintenant relâchez...
- ✓ Contractez votre jambe droite : maintenez-le contracté, maintenez-le, maintenant relâchez...
- ✓ Contractez votre jambe gauche : maintenez-le contracté, maintenez-le, maintenant relâchez...
- ✓ Contractez vos abdominaux : maintenez-le contracté, maintenez-le, maintenant relâchez...
- ✓ Contractez vos épaules : maintenez-le contracté, maintenez-le, maintenant relâchez...
- ✓ Contractez votre visage : maintenez-le contracté, maintenez-le, maintenant relâchez...
- ✓ Maintenant, retenez votre respiration et contractez tous les muscles de votre corps, vos bras, vos jambes, votre visage, vos orteils, vos poings...
- ✓ Contractez votre ventre et vos épaules...
- ✓ Tous vos muscles sont contractés : maintenez-les contractés, maintenez...
- ✓ A présent, soufflez lentement et relâchez en pensant que vous êtes totalement mou, sans tensions...

Respiration profonde

Programme « Le Voyage des TOIMOINOUS, grandir et vivre ensemble », consortium d'opérateurs et ARS Nouvelle-Aquitaine) – inspiré du cartable des compétences psychosociales de l'Ireps Pays de la Loire)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☐ formelle ☒ rituel/informelle

Objectif principal : Gérer son stress (E2.3)

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ 1. Connaître le stress (au quotidien et en situation d'adversité)

☐ 2. Connaître les stratégies de gestion du stress (ou coping) efficaces

☒ 3. Réduire ses réactions de stress par des stratégies efficaces, centrées sur l'expérience émotionnelle

☐ 4. Agir sur les stressors par des stratégies efficaces, centrées sur le problème

Modalités :

☒ En individuel

☒ En groupe

Matériel :

Respiration profonde

Source : Ateliers CPS-Enfants Mindfull, Béatrice Lamboy et al., AFEPS, 2017



Rappel des objectifs

- travailler la régulation des émotions à travers un exercice simple de respiration,
- apprendre à avoir un contrôle sur certaines manifestations physiques du stress (la respiration et le rythme cardiaque qui augmentent...),
- ramener son corps à un état de calme.

Déroulé et consignes

Expliquer aux enfants que :

Il existe des exercices du corps qui sont très efficaces et peuvent aider à faire face au stress : c'est le principe de la relaxation.

Tout le monde est capable de le faire : il y a des techniques très simples qui, lorsqu'on les utilise régulièrement, peuvent devenir un bon allié dans les situations difficiles du quotidien.

Ces exercices peuvent être réalisés (presque) partout : à la maison, à l'école, dans le bus ou la voiture... dès que l'on en a besoin !

Présenter la respiration « par le ventre » :

C'est une façon de respirer à la fois profondément et lentement. C'est la respiration utilisée par les bébés, et que l'on perd l'habitude de pratiquer en grandissant.

On dirige la respiration vers le ventre, et non vers la poitrine : celle-ci ne doit pas se soulever ! Seul le ventre se gonfle et se dégonfle comme un ballon.

On inspire (faire entrer l'air) toujours par le nez, et on expire (faire sortir l'air) toujours par la bouche, comme si on soufflait dans une paille.

Quand on est en état de stress ou d'intense émotion, notre respiration s'accélère, le cœur aussi, et la température du corps augmente. Ralentir sa respiration et la contrôler va justement aider à faire redescendre la pression pour retrouver un état de calme.

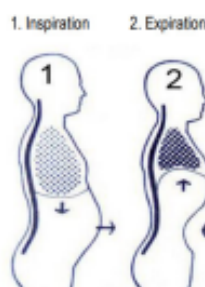


Schéma issu de : Les ateliers CPS-Enfants Mindfull® (Béatrice Lamboy et al., AFEPS 2017)

Durée

Variable en fonction du nombre de participants. 15 minutes.

Matériel

- ✓ Tapis de sol et/ou chaises
- ✓ Un petit objet pour placer sur le ventre (il est aussi possible de placer sa main pour « sentir » les mouvements du ventre)
- ✓ Un environnement le plus calme possible
- ✓ Variante possible : une musique douce en fond (discret)

Mise en situation :

Les enfants peuvent s'installer en position allongée sur des tapis de sol (plus facile pour débiter la respiration), ou en position assise, le dos bien droit et les deux pieds bien au sol, sur une chaise. Ils peuvent fermer les yeux ou non, mais le silence doit être fait.

Prendre quelques minutes de calme, pour que chacun réfléchisse à « comment je me sens ? ». Cette étape permet de comparer l'avant et l'après exercice.

Si les enfants sont en position allongée : placer un petit objet léger (plat de préférence : un papier, une éponge, un bouchon de bouteille d'eau, un domino...) sur le nombril de chaque participant. Cela permettra de visualiser plus facilement les mouvements du ventre qui se soulève.

Au signal, les enfants vont devoir inspirer lentement par le nez, pendant que l'animateur compte jusqu'à 5 (les épaules et la poitrine restent immobiles, seul le ventre se gonfle comme un ballon et se soulève !). Puis, ils vont devoir expirer lentement par la bouche, pendant que l'animateur compte encore jusqu'à 5 (le ventre se presse vers l'intérieur, le nombril rentre comme s'il voulait toucher la colonne vertébrale).

Cet exercice est à répéter 5 fois, puis lorsque les enfants y parviennent, les laisser faire seuls, en comptant dans leur tête.

Exemple : « C'est parti !

Inspirez...2...3...4...5 Expirez...2...3...4...5

Inspirez...2...3...4...5 Expirez...2...3...4...5 »

Schéma issu de : Les ateliers CPS-Enfants Mindful© (Béatrice Lamboy et al., AFEPS 2017)

Attention : il ne faut pas « forcer » la respiration, ni le faire trop longtemps : le risque est d'avoir la tête qui tourne ! Il faut procéder calmement et se laisser du temps entre chaque respiration, il n'y a pas d'urgence !

A la fin de l'exercice, demander aux enfants comment ils se sentent : « Avez-vous apprécié l'exercice ? Cela est-il agréable ? Désagréable ? Facile ? (...) »

« Vous sentez-vous plus détendus ou relaxés que tout à l'heure ? Pensez-vous qu'il peut être utile de le refaire à d'autres moments ? »

Points forts

Permet d'expérimenter, dans son propre corps, une stratégie/technique simple de gestion du stress.

L'exercice, une fois bien maîtrisé, peut se faire en quasi toute circonstance et à tout âge ou moment de la vie.

En plus d'être bénéfique pour la gestion du stress, cet exercice optimise le développement cérébral de l'enfant et accroît ses capacités de concentration.

Points de vigilance

Il peut falloir un peu de temps pour s'approprier la technique : les enfants ne vont pas obligatoirement tous y parvenir du premier coup. Ce n'est pas grave. Il peut être intéressant de répéter l'exercice régulièrement, sur différentes séances par exemple, jusqu'à ce que la maîtrise soit satisfaisante pour chacun.

Il faut être vigilant quant à la qualité de la respiration : si elle n'est pas effectuée correctement, son effet sera moindre. Mais se concentrer sur sa respiration et les différentes sensations qui s'y rattachent (air frais qui entre dans les narines, air chaud qui glisse entre les lèvres, corps relâché...) est déjà un exercice bénéfique pour se recentrer sur soi et commencer à se détendre.

RÉSOUTDRE DES DIFFICULTÉS RELATIONNELLES

RÉSoudre DES DIFFICULTÉS RELATIONNELLES (S2)

« **Savoir résoudre des difficultés (relationnelles)** en mobilisant des compétences sociales représente la capacité à résoudre des situations problématiques de la vie quotidienne en ayant recours à des comportements relationnels favorables. Elle nécessite (...) de pouvoir mobiliser la capacité d'assertivité et de refus et de savoir résoudre des conflits de façon constructive » (Santé publique France, 2022, p. 41).

Cette seconde CPS sociale générale (S2) regroupe 2 CPS sociales spécifiques. Le développement de chaque CPS spécifique s'appuie sur plusieurs savoirs et savoir-faire psychologiques :

- CPS sociale spécifique 2.1 : pour s'affirmer (et résister à la pression sociale) par l'assertivité et le refus (S2.1), **les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques sont :**

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.

- CPS sociale spécifique 2.2 : pour résoudre les conflits de manière constructive (S2.2), **les principaux savoirs et savoir-faire psychologiques sont :**

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 insatisfaits) ;
3. Mettre en œuvre une stratégie de négociation pour résoudre un conflit de type 2 (=2 personnes ont des besoins qui s'opposent)

S'affirmer (et résister à la pression sociale) par l'assertivité et le refus (S2.1)

L'affirmation de soi correspond à la capacité à exprimer et à faire respecter qui l'on est (notamment son **soi interne** et son **soi sujet**) dans le cadre d'une relation, et ce, de façon calme et respectueuse de l'autre. « Les capacités d'affirmation (renvoient) aux habiletés à agir selon ses propres intérêts et à faire respecter ses droits sans pour autant porter atteinte à ceux des autres » [46] (p. 17). « L'affirmation de soi (implique) un mode comportemental de communication (...) c'est l'expression efficace sincère et directe de ce que l'on pense, ce que l'on veut, ce que l'on ressent sans anxiété excessive, tout en respectant ce que pensent, veulent et ressentent les autres, et sans redouter la confrontation, dans l'objectif d'une relation de qualité alignée avec ses valeurs » [45] (16).

Au regard de cette définition de l'affirmation de soi et en s'appuyant sur le double enjeu de la communication (informatif et psychologique, voir *CPS sociale S1.1*), **la communication affirmée** 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.

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

L'influence sociale est définie comme « tout changement dans les pensées, les sentiments ou les comportements d'un individu causé par d'autres personnes, qui peuvent être réellement présentes ou dont la présence est imaginée, attendue ou seulement implicite » (Dictionnaire de l'association américaine de psychologie, APA). Elle est présente dans toutes nos relations, que ce soit à l'échelle individuelle ou collective. Ainsi, nos comportements, notre façon de penser et de fonctionner sont influencés, de façon directe ou indirecte, par de nombreuses personnes (parents, enseignants, éducateurs, amis, pairs, personnalités publiques...). Cette influence sociale est normale ; elle favorise l'intégration sociale ; elle renforce le sentiment d'appartenance (House, 2018 in Lamboy, 2021 [47]) et vient ainsi satisfaire le besoin d'affiliation sociale qui représente un besoin psychologique essentiel.

L'influence sociale pointe ainsi l'impact des autres sur soi. Ces changements engendrés par les autres sont le plus souvent non conscientisés. Ils peuvent être produits par une/des personne(s) ou par des groupes ; par des personnes ayant le même âge ou appartenant au même groupe social (on parle **d'influence des pairs**) ou par des groupes différents ; être issus d'interactions effectives et personnelles (on parle **d'influence sociale directe**) ou générés en l'absence de relation interpersonnelle via des supports (médias, réseaux...) et des personnalités publiques (vedettes, influenceurs, experts, journalistes, politiques...) (on parle **d'influence sociale indirecte**).

La notion d'influence sociale met en avant le processus de changement engendré par les interactions sociales (directes ou indirectes) mais ne permet pas de qualifier la nature de ce changement [48]. En effet, l'influence sociale peut provoquer des changements qui sont favorables

au développement de la personne (on parle alors de changements adaptatifs via des processus de **socialisation**) ou bien défavorables pour la personne (on parle alors de changements inadaptés via des mécanismes de **pression sociale**) [48]. Contrairement aux processus de **socialisation** qui favorisent la transmission de connaissances et de compétences, la **pression sociale** est connotée négativement car elle produit des effets délétères sur la personne qui la subit. Opposée aux besoins et aux valeurs de la personne, la pression sociale nécessite souvent le recours à des stratégies d'influence volontaristes s'appuyant sur la contrainte, la persuasion et/ou la manipulation [48].

Ainsi, dans les interactions sociales (directes ou indirectes), lorsque les besoins, valeurs et buts de l'autre (ou du groupe) vont à l'encontre de soi, il est nécessaire de pouvoir s'extraire du processus d'influence et de pression sociale.

Pour pouvoir résister à la pression sociale, trois actions mentales et comportementales sont nécessaires :

- 1. prendre conscience du processus de pression sociale en cours** (directe et/ou indirecte) ;
- 2. prendre conscience de ses besoins affectifs et relationnels** (besoin d'appartenance, besoin de reconnaissance et besoin d'amour) qui sont en jeu dans la relation et qui soutiennent l'influence et la pression sociale ; envisager comment y répondre autrement tout en prenant en considération l'ensemble de ses besoins psychologiques (voir CPS cognitive C1.1) ;
- 3. mettre en œuvre une communication assertive** afin de refuser la pression sociale et se faire respecter, tout en maintenant une relation de qualité.

Pour pouvoir prendre davantage conscience des processus de pression sociale, il est nécessaire de mieux les connaître. Ensuite, il s'agit de parvenir à les identifier en situation lorsqu'ils apparaissent. Les deux tableaux ci-dessous présentent les principales techniques de pression sociale lors d'interactions sociales (**pression directe**) et les sources de pressions sociales en l'absence de relations interpersonnelles (**pression indirecte**).

Tableau S2.1 (1) : exemples de techniques de pression sociale directe

Techniques de pression sociale <u>directe</u>	Illustrations
Taquineries et moqueries	<i>À l'école, un groupe d'enfants taquent et bousculent régulièrement un enfant qui ne s'habille pas avec des habits de marque. Cela peut lui donner envie de se soumettre à la volonté du groupe et de changer sa façon de s'habiller.</i>
Dénigrement	<i>Des enfants disent à un autre enfant qu'il est nul au foot et qu'ils ne le veulent plus dans leur équipe. Cela peut lui donner envie d'arrêter le foot.</i>
Menaces	<i>Un enfant découvre qu'un grand a cassé une vitre, mais ce dernier le menace de le frapper s'il en parle. L'enfant pourrait ne pas oser raconter ça à une adulte.</i>
Chantage	<i>Une fille veut le nouveau jeu de son amie. Elle lui dit que si elle ne le lui donne pas, elle répétera le secret qu'elle lui avait confié.</i>
Flatteries	<i>Un enfant dit à un autre enfant de la classe qu'il est son meilleur ami et lui demande de lui donner 10 euros. Cela peut le pousser à lui donner.</i>

Tableau S2.1 (2) : exemples de sources de pression sociale indirecte

Pression sociale indirecte	Illustrations
Films/Séries	<i>Si l'on voit des gens boire de l'alcool dans une série appréciée, on peut avoir tendance à reproduire ce comportement.</i>
Radio/TV	<i>Si un présentateur dit qu'il était un cancre à l'école et qu'il est devenu une personne connue, on peut imaginer faire autant.</i>
Publicité	<i>La publicité a pour objectif de créer l'envie et de faire croire que les produits vendus permettront d'accéder au bien-être et au bonheur recherchés (et de répondre aux besoins psychologiques fondamentaux). Ex. si on voit une jolie famille heureuse consommer des boissons sucrées, on peut avoir envie de copier ce comportement (et espérer inconsciemment atteindre/acheter ce bonheur et chercher à répondre aux besoins affectifs et relationnels).</i>
Personne « modèle »	<i>Si les grands du quartier se bagarrent souvent, les plus jeunes vont avoir envie de copier leurs comportements.</i>
Personne populaire	<i>Si la fille la plus populaire de la classe s'habille avec des crop tops (alors que c'est interdit à l'école), les autres filles peuvent vouloir en faire de même.</i>
Groupe d'appartenance (influence majoritaire)	<i>Si tous ses amis regardent des films pornographiques, on peut avoir tendance à faire pareil (même si au départ, cela ne nous intéresse pas particulièrement).</i>
Personnalité publique	<i>Si un homme politique utilise des termes grossiers, les jeunes peuvent se sentir autorisés à parler de façon grossière.</i>
Personnalité célèbre	<i>Si une personne célèbre et appréciée des jeunes a des comportements agressifs, les jeunes peuvent avoir tendance à reproduire ces mêmes comportements.</i>

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 aggressive** : 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.

« Tout comme chez l'adulte, les enfants et les adolescents peuvent se comporter différemment selon les situations ou les contextes (...) Dans les différentes situations relationnelles auxquelles nous sommes confrontés, il y a habituellement trois façons de se comporter. Le sujet inhibé n'ose pas exprimer ses besoins : il laisse toute la place à l'autre et ne se fait pas respecter (...). Le comportement d'un sujet agressif consiste à s'imposer dans le rapport à l'autre pour faire valoir son point de vue sans égard pour celui d'autrui, quitte à utiliser la force ou la ruse pour arriver à ses fins (...). Par opposition, un sujet affirmé saura faire valoir ses droits et son point de vue dans le respect mutuel de sa personne et de l'autre (...) Cette position idéale dans la relation n'est pas innée, elle se travaille » [50].

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

Communiquer de façon assertive n'est ni inné ni aisé, et ce d'autant plus en situation de désaccord et/ou de difficultés relationnelles. Il est nécessaire de prendre conscience du processus d'influence ou de pression sociale, de pouvoir identifier ses intentions en situation de communication et enfin de s'entraîner afin d'acquérir différents comportements verbaux et non verbaux qui seront utilisés à bon escient, en fonction de ses préférences et du contexte.

La communication assertive s'appuie en premier lieu sur une communication efficace et empathique (voir CPS sociale S1.1 et S1.2) ; elle nécessite ensuite la mise en œuvre de comportements et d'intentions relationnelles spécifiques afin de faire savoir et faire respecter ses besoins, valeurs, droits, pensées et émotions.

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 CPS émotionnelle E2.1) - formuler des demandes de façon simple, affirmative, courte et concrète (voir CPS sociale S1.1) - 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 CPS cognitive C1.1) - 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)

3. Savoir refuser de manière assertive

Savoir refuser de manière assertive nécessite en premier lieu d'avoir recours à une communication efficace, empathique (voir CPS sociale S1.1 et S1.2) et assertive (voir ci-dessus). Ce mode de communication implique ensuite la mise en œuvre de comportements spécifiques afin de parvenir à s'opposer aux demandes et intentions de l'autre qui ne sont pas en accord avec soi.

Tableau CS6 (5) : les principaux comportements verbaux et non verbaux et les intentions relationnelles pour refuser de manière assertive [45, 47, 50]

Comportements verbaux	-exprimer son désaccord de différentes manières selon son interlocuteur et selon le contexte : - dire non de façon affirmée (<i>Ex. non, je ne veux pas ce verre</i>) - donner une raison (<i>Ex. non, j'ai déjà suffisamment bu</i>) - trouver une excuse (vraie) (<i>Ex. non, mes parents m'interdisent de boire de l'alcool</i>) - partir de la situation pour éviter (<i>Ex. non, je vais prendre mon bus</i>) - proposer de faire autre chose (<i>Ex. non, viens on va bouger, plutôt</i>) - faire une blague (<i>Ex. non, tu veux me voir bourré ? !</i>)
Comportements non-verbaux	- clair au niveau informatif : savoir exactement ce que l'on veut refuser (et le garder en tête pendant l'échange) - clair au niveau psychologique : être convaincu de ses droits à refuser - s'exprimer de manière franche et directe (sans « tourner autour du pot ») - insister/persister (« disque rayé »), si l'autre n'accepte pas - garder sa position si l'autre insiste - rester calme (faire un court silence avant de parler peut aider à rester calme) - prendre en compte les émotions de l'autre
Intentions relationnelles	- préserver son <i>Soi psychologique</i> (voir CPS cognitive C1.1) - prendre soin de soi - se protéger - maintenir le lien relationnel

4. Savoir exprimer et recevoir des critiques constructives

Un **reproche constructif**, un **feed-back négatif**, ou une « **critique (constructive)** est une remarque qui exprime un désaccord avec un de nos comportements, attitudes ou pensées. (...) le but de la critique (constructive) est de modifier un comportement qui ne nous convient pas. L'objectif n'est pas de blesser/provoquer. » [46] (p. 204). Ainsi, contrairement aux jugements, aux offenses ou aux insultes, les critiques constructives répondent aux critères de la communication affirmée et assertive : elles permettent d'exprimer nos besoins, valeurs, droits, pensées, émotions et ressentis tout en respectant l'autre dans sa spécificité, sa subjectivité et ses droits et en maintenant une relation de qualité. Elles impliquent un respect de soi comme de l'autre au sein d'une relation équilibrée (et non dominant/dominé, voir tableau ci-dessus S2.1(1)). Dans le cadre de ce respect réciproque, la critique constructive vise à produire un changement effectif chez l'autre (ou chez soi).

Ainsi, plusieurs préalables sont indispensables pour formuler ou recevoir une critique constructive [45] :

- vérifier l'intention relationnelle qui sous-tend la critique et s'assurer qu'elle ne vise pas à blesser, nuire, se venger, déstabiliser, rabaisser, dominer l'autre ; ainsi les jugements de valeur, les critiques globales de la personne, les attaques ne correspondant pas à des critiques constructives sont à écarter ;

- s'assurer que la critique renvoie à des faits concrets et précis qui posent problème (et peuvent être changés) et qu'elle ne correspond pas à une critique vague, abstraite et globale (utilisant par exemple des termes comme « toujours » ; « jamais » ...)
- s'assurer de la véracité de la critique en questionnant ses fondements ; est-ce une « critique vraie » (fondée sur des faits tangibles, précis et explicables) ou bien une « critique fausse » (ne renvoyant à aucun fait concret) ?

- **Dans le cas d'une critique non constructive (critique dite fausse et/ou manipulatrice),** l'intention relationnelle n'est pas de résoudre un problème mais de nuire à l'autre. La critique demeure toujours vague, générale et difficilement compréhensible. L'émetteur ne peut/veut pas préciser les faits reprochés. Basé sur un schéma relationnel (dominant/dominé, voir tableau S2.1(1) ci-dessus), ce type d'échange ne peut pas aboutir à la résolution du différend ni à un consensus. Ce type de critique et de relation peut avoir des conséquences préjudiciables pour la personne critiquée : mal-être, honte, culpabilité, désespoir, colère, baisse de l'estime de soi... C'est pourquoi, il est important de pouvoir identifier ces situations relationnelles afin de pouvoir s'en extraire [45, 46].

En premier lieu, il est donc nécessaire d'évaluer si nous nous trouvons bien dans le cadre d'une critique constructive. Pour cela, il est important [45] de :

- clarifier les faits : *par exemple* : « *Que me reproches-tu concrètement ? Qu'attends-tu de moi précisément ? Que veux-tu que je fasse réellement ? Peux-tu m'expliquer précisément ?...* »

- explicit l'implicite : les critiques non constructives s'expriment souvent via les comportements non-verbaux (implicites) ; il est donc nécessaire de demander à la personne de formuler sa critique avec des mots (explicites), sans chercher par soi-même à interpréter ce qui est transmis de façon implicite, ce qui pourrait nous être reproché, *par exemple* : *face à un* : « *Je te remercie pour ton aide* » formulé avec un ton de mécontentement, nous pourrions demander : « *Que veux-tu me dire exactement ?* ».

En second lieu, si grâce à ces éclaircissements, nous prenons conscience que nous nous trouvons dans le cadre d'une critique non constructive (fausse et/ou manipulatrice), il est important de mettre en œuvre des comportements relationnels de protection tout en maintenant une communication efficace, empathique et assertive [45, 46] :

- refuser de façon affirmée (voir ci-dessus) ;
- rétablir la vérité de façon calme et factuelle (dans le cas d'une critique infondée) et répéter, si l'autre insiste : *par exemple* : « *Ce que tu me dis n'est pas correct, je n'ai pas pris ton stylo... non, je te confirme que ce n'est pas moi qui ai pris ton stylo...* »
- couper court à la discussion : *par exemple* : « *Je te propose d'en reparler plus tard à tête reposée / Je regrette que tu insistes autant / Je regrette que tu ne me croies pas/ Il me semble préférable d'arrêter cette discussion / Je pense qu'on va en rester là / Je te demande de me laisser tranquille.* »

- **Dans le cas d'une critique constructive,** l'intention relationnelle est de résoudre un problème tout en maintenant le lien relationnel. Il est donc nécessaire d'avoir recours à une communication efficace, empathique (voir CPS sociale S1.1 et S1.2) et assertive (voir ci-dessus).

Exprimer une critique constructive implique ensuite la mise en œuvre de comportements spécifiques afin de parvenir à provoquer un changement chez l'autre tout en maintenant une relation de qualité.

Tableau CS6 (6) : les principaux comportements verbaux et non verbaux et les intentions relationnelles pour exprimer une critique constructive [45, 47, 50]

Comportements verbaux	- exprimer les faits qui posent problème (ex. <i>Tu as pris mes feutres sans me demander</i>) - exprimer ses émotions et ressentis de malaise (ex. <i>Je n'aime pas que l'on touche à mes affaires, je ne me sens pas respecté...</i>) - et éventuellement les conséquences négatives pour soi (ex. <i>Je ne sais pas où sont mes feutres ; je ne les trouve pas si j'en ai besoin...</i>) - demander à l'autre de changer son comportement, en proposant (ou cherchant avec l'autre) une solution alternative (ex. <i>Je veux bien te prêter mes feutres, mais avant de les emprunter, je veux que tu me demandes la permission... si je ne suis pas là, laisse-moi au moins un message...</i>)
Comportements non-verbaux	- déterminer son objectif (et le garder en tête pendant tout l'échange) (ex. <i>demander avant d'emprunter mes affaires</i>) - déterminer les faits précis qui posent problème (ex. <i>a pris mes feutres sans me demander</i>) - ne faire qu'une seule critique à la fois - prévoir du temps pour permettre une communication de qualité - échanger sans témoin, si possible
Intentions relationnelles	- régler un désaccord - résoudre un problème - aider l'autre à s'améliorer - maintenir le lien relationnel

Recevoir une critique constructive n'est pas simple et ce, même si celle-ci est bien fondée et si l'intention relationnelle de l'autre est bonne. Cela implique la reconnaissance des faits reprochés et des émotions désagréables associées (chez l'autre et chez soi). Chercher à s'améliorer et à maintenir une relation de qualité sont des objectifs constructifs qui peuvent nous aider à accepter ce type d'échange et à en tirer bénéfice.

Tableau CS6 (7) : les principaux comportements verbaux et non verbaux et les intentions relationnelles pour recevoir une critique constructive [45, 46, 50]

Comportements verbaux	- reconnaître les faits qui posent problème (reconnaître « ses torts ») (Ex. <i>Oui c'est vrai, j'ai pris tes feutres sans te demander</i>) - reconnaître le vécu de l'autre et communiquer de façon empathique (voir CPS sociale S1.2) (Ex. <i>Je comprends que tu sois en colère quand tu arrives à ton bureau et que tu ne trouves pas ta trousse de feutres</i>) - expliquer son comportement, son intention (Ex. <i>Je devais terminer mon dessin pour cet après-midi et j'avais oublié mes feutres chez moi ; tu n'étais pas là...</i>) mais ne pas inventer s'il n'y a pas d'explication valable - formuler des excuses - exprimer son choix de changer ou pas - formuler des solutions pour résoudre le problème
Comportements non-verbaux	- écouter l'autre (son message, ses émotions...) - reconnaître les faits reprochés - choisir de modifier ou maintenir son comportement
Intentions relationnelles	- régler un désaccord - résoudre un problème - vouloir s'améliorer - maintenir le lien relationnel

L'affirmation de soi par la communication assertive, le refus et la critique constructive génèrent deux principaux effets bénéfiques :

- **le respect de soi (de ses besoins, de ses ressentis et de ses valeurs)** : alors que la pression sociale peut nous conduire à accepter des choses qui ne nous conviennent pas, la communication assertive, le refus et la critique constructive nous permettent de faire respecter nos valeurs et nos besoins fondamentaux (psychologiques ou physiques) au sein des interactions sociales ;

- **des relations de qualité** : la « communication affirmée » permet de se faire respecter tout en respectant l'autre ce qui permet de construire des relations constructives et respectueuses. Elle s'oppose à la « communication agressive » qui à court terme peut permettre de s'imposer par la crainte et la domination mais qui à terme détériore la qualité relationnelle ainsi que l'image de soi. Elle se distingue aussi de la « communication passive » qui ne permet pas de se (faire) respecter et qui laisse à l'autre la possibilité de nous dominer, de nous maltraiter ou de nous manipuler ce qui conduit à une relation inadaptée et à une atteinte à l'estime de soi au bien-être.

L'affirmation de soi par la communication assertive, le refus et la critique constructive impliquent quatre conditions :

- **(re)connaître ses besoins, ses valeurs, ses ressentis et se donner le droit de les faire valoir** : pour pouvoir s'affirmer, il est nécessaire au préalable de bien se connaître, de comprendre ses différentes dimensions de soi (*voir CPS cognitive C1.1*), de reconnaître et percevoir ses besoins fondamentaux, de définir ses valeurs et ses buts personnels (*voir CPS cognitive C1.3*). Il est important que cette connaissance de soi soit associée à une estime de soi suffisante pour ne pas se laisser écraser par l'autre (*voir CPS cognitive C1.5*). Cela nécessite de se reconnaître une certaine valeur (« j'ai de la valeur, ce que je ressens a de la valeur, ce que je veux a de la valeur ») et de s'autoriser à faire valoir ses intérêts, ses besoins, ses ressentis et ses valeurs. En interaction, il est aussi nécessaire de pouvoir supporter la contradiction, les émotions et les propos désagréables de l'autre ; car s'affirmer implique de prendre le risque de contrarier l'autre.

- **prendre conscience et surmonter ses appréhensions** : en s'affirmant, on peut avoir l'impression de s'opposer à l'autre ce qui peut générer des craintes ainsi que des pensées automatiques associées. Ces appréhensions peuvent être en lien avec l'image de soi « que va-t-on penser de moi ? On va me trouver impoli, égoïste, autoritaire... », avec les insatisfactions occasionnées à l'autre « ça va déranger, il ne va pas être content... », avec les liens et besoins affectifs « elle ne va plus m'apprécier, je vais être rejeté, je vais me retrouver tout seul... ». Il est important de pouvoir identifier ces pensées automatiques ainsi que les émotions associées et de prendre conscience des éventuels conflits internes générés par l'affirmation de soi. Ces prises de conscience, ainsi qu'un travail sur ses droits à faire valoir qui l'on est et à se faire respecter tout en respectant l'autre, conduiront à ne plus avoir besoin de chercher systématiquement l'approbation de l'autre dans la relation.

- **(re)connaître les besoins, les valeurs, les ressentis de l'autre et communiquer de façon empathique** : la communication affirmée s'articule avec la communication empathique (*voir CPS sociale S1.2*). L'assertivité implique de reconnaître sa propre valeur tout comme celle de l'autre afin de ne pas glisser dans une relation dominant/dominé (de type « communication agressive »). Elle nécessite de reconnaître et percevoir les points de vue et ressentis spécifiques de chacun ; elle suppose ainsi l'acceptation de la diversité et le développement des capacités empathiques.

- **communiquer de façon efficace** : la communication affirmée s'édifie sur la base d'une communication efficace et positive ; elle nécessite d'éviter tous les obstacles à la communication qu'ils soient de nature verbale, non verbale ou intentionnelle (*voir CPS sociale S1.1*).

L'essentiel à retenir (S2.1)

Définition conceptuelle : « La **capacité d'assertivité** implique de savoir exprimer de façon adaptée (avec confiance, justesse et respect), ses émotions, ses besoins et ses idées (sans s'effacer devant les autres par de la passivité ou du retrait social et sans imposer son point de vue et ses droits par de l'agressivité). La **capacité de refus** nécessite de savoir « dire non » de façon affirmée face à quelqu'un ou quelque chose qui va à l'encontre de ses besoins, envies, valeurs, droits... » [1].

Définition opérationnelle : **S'affirmer (et résister à la pression sociale) par l'assertivité et le refus implique plusieurs savoirs et savoir-faire :**

1. Comprendre l'influence sociale et résister à la pression sociale : l'influence sociale, qui correspond à tout changement de soi occasionné par l'autre, est un phénomène naturel. Présente dans toutes les relations, elle permet de se construire en interaction avec l'autre et les groupes (sa famille, ses éducateurs, ses proches, les personnes de son milieu, de sa culture, de son pays...); elle favorise l'intégration sociale, renforce le sentiment d'appartenance et satisfait le besoin fondamental d'affiliation sociale. Lorsque l'influence sociale provoque des changements qui sont défavorables pour soi et qui vont à l'encontre de ses besoins et de ses valeurs, on parle de pression sociale. Afin de maintenir son équilibre et son bien-être, il est nécessaire de prendre conscience de ces stratégies de pression sociale s'appuyant souvent sur la contrainte, la persuasion et/ou la manipulation et de pouvoir y résister grâce à la communication assertive.

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...)

3. Savoir refuser de manière assertive : il s'agit de s'opposer aux demandes de l'autre (qui vont à l'encontre de ses besoins, valeurs, et ressentis) en utilisant une communication assertive. Afin de se préserver et de se (faire) respecter tout en respectant l'autre et la relation, il est nécessaire d'exprimer son désaccord de manière claire, franche et directe tout en restant calme et à l'écoute de l'autre. Différentes manières de dire « non » peuvent être utilisées selon son interlocuteur et selon le contexte.

4. Savoir exprimer et recevoir des critiques constructives : les critiques constructives sont des remarques qui visent à modifier un comportement, une parole ou une attitude qui ne nous convient pas. Contrairement aux jugements, aux remarques blessantes, ou aux insultes, les critiques constructives utilisent la communication assertive et permettent d'exprimer ses besoins, valeurs, droits et ressentis tout en respectant l'autre. Elles nécessitent de pouvoir exprimer ou recevoir les faits qui posent problème par des

comportements verbaux et non verbaux spécifiques (comportement problématique clairement décrit, émotion associée exprimée clairement, alternatives proposées, excuses, une critique à la fois, calme, écoute...), l'objectif étant d'améliorer la situation et non de dominer et/ou rabaisser l'autre.

Principaux effets : s'affirmer (et résister à la pression sociale) par l'assertivité et le refus génère deux principaux effets :

- **le respect de soi (de ses besoins, de ses ressentis et de ses valeurs) :** alors que la pression sociale conduit à accepter des choses qui ne nous conviennent pas, la communication assertive, le refus et la critique constructive permettent de faire respecter ses valeurs et ses besoins fondamentaux (psychologiques ou physiques) au sein des interactions sociales ;
- **des relations de qualité :** la communication affirmée (contrairement à la communication agressive et à la communication passive) permet de se faire respecter tout en respectant l'autre ce qui permet de construire des relations constructives et respectueuses qui favorisent l'estime de soi et le bien-être.

Principales conditions : s'affirmer (et résister à la pression sociale) par l'assertivité et le refus implique quatre principales conditions :

- **(re)connaître ses besoins, ses valeurs, ses ressentis et se donner le droit de les faire valoir :** pour pouvoir s'affirmer, il est nécessaire au préalable de bien se connaître, de comprendre ses différentes dimensions de soi (*voir CPS cognitive C1.1*), de reconnaître et percevoir ses besoins fondamentaux, de définir ses valeurs et ses buts personnels (*voir CPS cognitive C1.3*) et d'avoir une estime de soi suffisante (*voir CPS cognitive C1.5*) afin de s'autoriser à les faire valoir devant les autres. En interaction, il est aussi nécessaire de pouvoir supporter la contradiction, les émotions et les propos désagréables ; car s'affirmer implique de prendre le risque de contrarier l'autre.
- **prendre conscience et surmonter ses appréhensions :** en s'affirmant, on peut avoir l'impression de s'opposer à l'autre ce qui peut générer des pensées automatiques désagréables et de l'appréhension. Il est important d'identifier ces pensées automatiques, les émotions associées et les éventuels conflits internes générés par l'affirmation de soi. Ces prises de conscience, ainsi qu'un travail sur ses droits à faire valoir qui l'on est et à se faire respecter tout en respectant l'autre, conduiront à ne plus avoir besoin de chercher systématiquement l'approbation de l'autre dans la relation.
- **(re)connaître les besoins, les valeurs, les ressentis de l'autre et communiquer de façon empathique :** l'assertivité implique de reconnaître sa propre valeur tout comme celle de l'autre afin de ne pas glisser dans une relation dominant/dominé. Elle nécessite de reconnaître et percevoir les points de vue et ressentis spécifiques de chacun ; elle suppose ainsi l'acceptation de la diversité et le développement des capacités empathiques.
- **communiquer de façon efficace :** la communication affirmée s'édifie sur la base d'une communication efficace et positive ; elle nécessite d'éviter tous les obstacles à la communication qu'ils soient de nature verbale, non verbale ou intentionnelle (*voir CPS sociale S1.1*).

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 ?

Entraînez-vous à identifier ces différents styles interpersonnels

(Lambooy 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 défaillant. (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 efficient. 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 :



Passif : Vous attendez dans une file d'attente et vous êtes pressé. Quelqu'un vous passe devant et prend votre place. Vous ne faites rien.

Réponse affirmée alternative :

Passif – Agressif : Quelqu'un demande à ce que vous lui prêtiez de l'argent. Vous êtes mal à l'aise avec cette demande, mais à contrecœur vous êtes d'accord pour lui donner cet argent le lendemain. Le lendemain arrive et vous oubliez d'apporter l'argent avec vous.

Réponse affirmée alternative :

Déterminez vos barrières personnelles à un comportement affirmé en répondant aux questions suivantes :

1. Vous reconnaissez-vous dans les obstacles communs au comportement affirmatif ?
2. Quelles sont des raisons pour ne pas avoir un comportement affirmatif ?
3. Quand vous comportez-vous de façon non affirmative ?
4. Avec qui vous comportez-vous de façon non affirmative ?
5. Quels sont des avantages du comportement non affirmatif ?
6. Dans quels types de situation, ou avec quelle sorte de personnes est-il recommandable d'avoir un comportement non affirmatif ?

S'affirmer de façon claire, respectueuse et ferme

(Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école Volume 2, ministère de l'Éducation et de la Jeunesse & Santé publique France [36])

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 : Cartes décrivant les situations de la vie quotidienne

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.

Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école – février 2024 - 110



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.

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 ?	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 ?
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 ?	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 ?
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 ?	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 ?
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 ?	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 ?
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 ?	

Je résiste aux pressions (En groupe)

(Programme PRODAS, Planning familial, www.prodas.fr)

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 :

Chacun présente un mode de pression courant utilisé ainsi que des propositions pour y résister.

Donner des exemples de moyens de pression afin d'illustrer :

- **MINIMISER / BANALISER** : dans votre scénario, un personnage fera pression sur l'autre en cherchant à minimiser. Il devra dire : « Mais non c'est pas grave, c'est pas un problème... »
- **IDÉALISER** : dans votre scénario, un personnage fera pression sur l'autre en cherchant à idéaliser. Il devra dire : « Mais si, c'est génial, c'est drôlement bien... »
- **EXCLURE** : dans votre scénario, un personnage fera pression sur l'autre en cherchant à exclure l'autre s'il n'accepte pas. Il devra dire : « Si tu n'acceptes pas, tu ne feras plus partie de notre groupe... »
- **MENACER** : dans votre scénario, un personnage fera pression sur l'autre en le menaçant. Il devra dire : « Toi, il va t'arriver des problèmes... »
- **RABAISSE** : dans votre scénario, un personnage fera pression sur l'autre en cherchant à le rabaisser. Il devra dire : « Toi, t'es vraiment trop nul... »

Donner ensuite des exemples de moyens de résister :

- **ARGUMENTER**

Répondre aux types de pression :

- **RENOYER LA BALLE**
- **ABORDER LA PRESSION ELLE-MÊME**
- **POSER SES LIMITES**
- **DIRE « NON »** de manière ferme et non agressive.

Puis par groupe, les élèves sont invités à mettre en scène les scénarios. Si les élèves sont en difficulté, partager avec eux des pistes.

Prise de conscience / Analyse

Après chaque saynète chaque personnage exprime comment il se sent après avoir vécu cette situation.

Le public est invité à repérer le type de pression dont il s'agit, ainsi que le mode de résistance à la pression.

Élargissement / Synthèse / Généralisation

- « Vous arrive-t-il de vivre ce type de situation, qu'en pensez-vous ? » - « Est-ce facile de résister ? » - « Que peut-on retenir de ce travail réalisé ensemble... »

Exemples de scénarios :

1. Tu es seul à la maison. Tu as interdiction de sortir. Un ami vient te chercher et insiste pour aller avec toi au supermarché. Il minimise ton interdiction, et ce que tu risques en désobéissant à tes parents.

Pour résister à sa pression, voilà quelques pistes à mettre en scène :

Argumenter : « Mets-toi à ma place ! » / « J'ai promis à mes parents ! »

Renvoyer la balle : « Pourquoi faut-il absolument que je t'accompagne ? »

Dire Non ! de manière ferme et non agressive.

2. Tu es seul à la maison. Tu as interdiction de sortir. Un ami vient te chercher et insiste pour aller avec toi au supermarché. Il te menace de ne plus être ton ami.

Pour résister à sa pression, voilà quelques pistes à mettre en scène :

Argumenter : « Ce n'est pas parce que nous sommes amis que je dois faire absolument ce que tu veux ! »

Aborder sa manière de faire : « Tu as vu comment tu me menaces... »

3. Un camarade te propose de regarder un film d'horreur alors que tu es seul avec lui dans sa maison. Tu n'aimes pas du tout ce genre de film...

Il insiste en idéalisant, en disant que si ça va être super génial.

Pour résister à sa pression, voilà quelques pistes à mettre en scène :

Dire Non ! de manière ferme et non agressive.

Poser tes limites : Dire ce que tu ressens avec ce genre de film, peur en regardant, gêné et après...

4. « Tu es en vacances. Tu te retrouves seul avec des plus grands que toi. Ils veulent te forcer par exemple à boire de l'alcool... ». Ils insistent en te rabaissant. Ils te disent que t'es trop nul, que tu es un gamin...

Pour résister à la pression, voilà quelques pistes à mettre en scène :

Argumenter en disant que pour toi ce n'est pas être nul, que c'est savoir ce qu'on veut.

Dire Non ! de manière ferme et non agressive.

5. « Tu es en vacances. Tu te retrouves seul avec des plus grands que toi. Ils veulent te forcer par exemple à boire de l'alcool... ». Ils insistent et cherchent à t'exclure. Ils te disent que tu ne pourras plus aller avec eux.

Pour résister à la pression, voilà quelques pistes à mettre en scène :

Argumenter en disant que pour toi ce n'est pas ce qui est important pour passer de bons moments ensemble !

Dire Non ! de manière ferme et non agressive.

Oser dire non

(Programme TEAL, Tous épanouis à l'école par Floriane Boyer et Rebecca Shankland)

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 : Cartes avec scénarios de la vie quotidienne

Activité 1 : Oser dire non !

COMPÉTENCE SOCIALE



Capacité d'assertivité et de refus

Consignes

Lors d'une discussion interactive, l'intervenant explique aux élèves l'importance de savoir dire non afin de respecter leurs limites et de se protéger. Il est souligné que dire non ne signifie pas manquer de respect envers l'autre, mais plutôt préserver son intégrité.

En petits groupes :

Proposez ensuite aux élèves de former des petits groupes. Distribuez-leur des cartes sur lesquelles sont inscrits des scénarios de la vie quotidienne (voir Ressource activités). Demandez aux élèves de discuter en groupe de la meilleure façon de répondre à chaque scénario, en utilisant la compétence à dire non. Encouragez-les à partager leurs idées et à écouter celles des autres. Puis, proposez-leur de jouer une des situations lues sur les cartes et de mettre en scène leur refus en utilisant les stratégies d'affirmation citées précédemment.

En grand groupe :

De retour en grand groupe, demandez à chaque groupe de présenter les différentes manières qu'ils ont trouvées de dire non. Invitez-les à expliquer leur posture pour dire non et à la reproduire en grand groupe pour que chacun puisse l'essayer.

Matériel

Fiche "Je m'affirme"

Situations

Élisa découvre que quelqu'un a dessiné un portrait moqueur d'elle et l'a affiché dans le couloir. Elle soupçonne Antoine, qui a déjà fait cela auparavant. Élisa ressent le besoin de parler à Antoine. Elle veut comprendre pourquoi il a fait cela et lui expliquer comment cela l'affecte afin qu'il ne recommence pas.

À chaque récréation, Lisa se joint à un groupe d'amis pour jouer. C'est toujours Marc qui choisit le jeu, sans jamais prendre en compte l'avis des autres. Lisa aimerait jouer à quelque chose de différent cette fois-ci et voudrait que Marc laisse les autres faire des propositions.

Régulièrement, Kevin se moque d'Antoine et lui prend une partie de son goûter, sous prétexte que c'est "le prix pour être son ami". Antoine aimerait faire comprendre à Kevin qu'il doit arrêter.

Juliette essaie de rejoindre un jeu de corde à sauter organisé par un groupe d'élèves. Léa dit à Juliette qu'elle ne peut pas jouer car elle "ne sait pas sauter correctement". Juliette se sent exclue mais sait qu'elle a autant le droit de jouer que les autres. Elle décide alors de s'affirmer et demande à être incluse dans le jeu.

Max aime jouer à la balle aux prisonniers pendant la récréation. Cependant, certains élèves, notamment Hugo, jouent de façon très brutale, lançant la balle très fort. Max a été touché douloureusement plusieurs fois et les autres ont ri de lui en voyant qu'il avait mal. Il aimerait demander à Hugo et aux autres élèves de modérer leur force pour que le jeu reste agréable pour tous.

Depuis le début de l'année, Mathis s'assoit à une table spécifique à la cantine avec ses copains. Mais récemment, une bande d'élèves de CM2, menée par Alexis, a décidé de s'approprier cette table. Il s'approche de Mathis et ses copains et leur demande d'aller ailleurs alors qu'ils sont assis. Mathis souhaite parler à Alexis pour trouver une solution.

Debriefing

- Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez dit "non" à quelqu'un ?
- Qu'avez-vous ressenti lorsque la personne a accepté votre "non" ?
- Que pourriez-vous faire si quelqu'un continuait à vous demander quelque chose après que vous ayez dit "non" ?
- Qu'est-ce qui est important pour dire "non" de manière efficace ?

L'animateur peut utiliser la fiche Ressources activités : "Je m'affirme de manière claire, respectueuse et ferme" pour guider les élèves dans la réflexion.

À la fin de la séance, il distribue cette fiche aux élèves pour leur rappeler les éléments clés de l'affirmation de soi.

Activité 2 : Oser dire non !

Je m'affirme



Regarder dans les yeux :

Regarde la personne dans les yeux. Cela montre que tu es sûr de toi et que tu écoutes.



Garder le dos droit :

Imagine que tu as une corde invisible qui tire ton sommet de tête vers le ciel. Ça te permet de te tenir droit et fier.



Épaules détendues :

Garde-les détendues comme des nuages et légèrement en arrière. Cela donne l'impression que tu es calme et confiant.



Pieds bien ancrés au sol :

Imagine que tes pieds ont des racines qui vont profondément dans la terre. Cela aide à se sentir stable et solide.



Respiration calme :

Prends de profondes respirations par le ventre. Cela t'aide à te calmer et à réfléchir avant de parler.



Parler clairement :

Prends ton temps pour bien prononcer chaque mot.

Influences et pressions sociales

(Programme PRODAS, Planning Familial, www.prodas.fr)

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 :

Déroulement

Faire des groupes d'environ 6 enfants/jeunes.

Temps 1 - Proposer aux groupes la consigne suivante :

« Vous êtes un groupe de jeunes. Vous devez inciter l'un d'entre vous à faire quelque chose d'interdit par l'école, la famille ou la société (par exemple : fumer, voler, insulter, s'habiller comme..., s'acharner sur quelqu'un...). Dans chaque groupe, l'un d'entre vous devra résister à la pression de son groupe. Imaginez la situation que vous voulez. Vous pouvez prendre des prénoms fictifs. »

Temps 2 - Chaque groupe prend un temps de préparation de la saynète, puis la joue devant les autres

À chacune des présentations, la personne qui anime observe le groupe et ses stratégies pour animer la discussion qui suit. Elle prend soin de féliciter chaque groupe à tour de rôle pour sa présentation, puis elle commence par questionner le jeune qui devait résister seul face au groupe :

- « - Que ressentais-tu quand les autres essayaient de te convaincre ?
- Est-ce qu'il était facile ou difficile de refuser de faire ce qu'ils voulaient que tu fasses ?
- Comment as-tu résisté ? As-tu trouvé une stratégie particulière qui t'a aidé ? »

OU

- « - Qu'est-ce qui a fait que tu as cédé ? »

Puis la personne qui anime demande au reste du groupe :

- « - Qu'avez-vous observé comme stratégies dans le groupe pour faire céder la personne ? »

Par la suite, l'animateur engage une discussion avec le groupe sur la pression des pairs :

- « - Qu'est-ce qui vous paraît le plus difficile dans ce type de situation : risquer d'être rejeté où risquer de se faire prendre en défaut ? »

Pour aller plus loin, lors des prochaines séances vous pouvez proposer au groupe l'un des thèmes de groupe de parole suivants :

- Mes amis ont tenté de me pousser à faire quelque chose que je ne voulais pas faire.
- J'ai changé pour plaire à une personne/un groupe et je n'aimais pas la personne que j'étais devenue.
- J'ai eu de la difficulté à dire « Non » mais je l'ai dit.

Thème de cercle de parole : J'ai eu de la difficulté à dire non mais je l'ai dit

(Programme PRODAS, Planning Familial, www.prodass.fr)

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 :

L'animateur explique que les membres du groupe et lui-même vont prendre un temps de réflexion et d'expression personnelle, qui va permettre de mieux se connaître soi-même et de mieux connaître les autres, en partageant, aujourd'hui, une expérience personnelle sur le thème suivant : *J'ai eu de la difficulté à dire non mais je l'ai dit.*

Une fois qu'ils ont réfléchi à une expérience vécue sur le thème, les participants sont invités à identifier, pour eux-mêmes, les ressentis qu'ils ont éprouvés, les pensées qui les ont traversés et les comportements qu'ils ont adoptés lors de cette expérience.

Ensuite l'animateur propose aux participants qui le souhaitent de partager leur expérience avec le reste du groupe. Une fois qu'un participant a terminé, s'il n'a pas exprimé son ressenti, ses pensées et comportements, l'animateur l'aide à les identifier : - « *Si j'ai bien compris ton histoire/expérience, tu nous as raconté qu'une fois... Est-ce que c'est bien ça ?* L'animateur laisse la personne compléter, rectifier ou bien valider sa reformulation. - *Comment t'es-tu senti à ce moment-là ? Est-ce que tu t'es dit quelque chose de particulier à ce moment-là ? – Comment as-tu réagi ?*

L'animateur et les participants ne cherchent à analyser l'expérience de la personne qui prend la parole, en faisant des hypothèses sur les causes du ressenti/du comportement de cette personne. De la même manière, aucun jugement n'est formulé par les participants sur les expériences relatées par les autres.

Chaque participant qui raconte une expérience est systématiquement reformulé afin qu'il se sente entendu, compris et accepté. Puis, l'animateur le remercie chaleureusement. Il est fondamental de remercier chaque personne pour le partage de son expérience, qui sert à tout le groupe. Cette phase de reformulation par l'animateur peut être prise en charge, tout à tour, par l'un des autres participants, s'ils sont suffisamment familiers des techniques de reformulation.

Pendant la séance, l'animateur garantit le fait que tout participant qui le souhaite puisse raconter **une** expérience sur le thème proposé (mais pas plusieurs expériences car cela risquerait d'empêcher à tous ceux qui le souhaitent de s'exprimer), être reformulé et remercié. L'animateur est également invité à raconter une expérience sur le même thème, ce qui permet de favoriser l'interconnaissance et le lien de confiance entre l'adulte en position d'éducateur et les jeunes. Si les participants ont du mal à se lancer, l'animateur peut aussi commencer par raconter son expérience sur le thème.

Le partage d'expérience des participants est suivi d'une phase pendant laquelle l'animateur propose aux participants de faire des liens entre les expériences/histoires : ont-ils repéré des points communs entre ces expériences ? Des différences ? Cette phase ne mène pas à une « vérité universelle » sur le thème de la séance. Il s'agit plutôt d'observer les tendances exprimées dans les différentes expériences que les participants ont choisi de partager ce jour-là, au niveau de leurs ressentis, pensées et comportements.

D'accord, pas d'accord

(Agir à fond les CPS : le programme en pratique 6^e ; Promotion Santé Auvergne-Rhône-Alpes et Association nationale de prévention en alcoologie et addictologie - Anpaa)

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 :

ANIMER LA SÉANCE



ACCUEIL DU GROUPE ET ENTRÉE DANS L'ATELIER - 10 min

Accueil des enfants, installation

Petite activité d'entrée dans l'atelier : courte et non débriefée



PHASE 1 : INTRODUCTION ET ÉNONCIATION DES OBJECTIFS - 2 min

Présentation de l'animation du jour :

Aujourd'hui nous allons faire un débat mouvant

Rappel des principes de fonctionnement du groupe (charte commune affichée).

Énonciation des objectifs :

« Cette activité va nous permettre nous positionner face à des affirmations, d'argumenter nos choix et écouter les avis des autres. »

PHASE 2 : ANIMATION DE L'ACTIVITÉ - 20 min

Cette activité se fait en mouvement. Si l'on sent qu'il est difficile pour les élèves de rester debout le temps des échanges, on peut proposer de s'asseoir par terre ou avoir installer des chaises, de part et d'autre de la ligne.

Énonciation de la consigne

(à faire reformuler par les jeunes pour vérifier leur compréhension)

« Nous allons avec votre enseignant énoncer des phrases.

Si vous êtes d'accord avec l'affirmation, vous viendrez vous positionner de ce côté de la ligne (indiquer le côté "D'ACCORD").

Si vous n'êtes pas d'accord avec la phrase, vous viendrez de ce côté de la ligne (indiquer le côté "PAS D'ACCORD").

Plus on est loin de la ligne, plus on est d'accord ou pas d'accord avec l'affirmation proposée. On ne peut pas se positionner "à cheval" sur la ligne. Ensuite, chacun sera invité à argumenter les raisons de son choix.

Si un argument modifie votre point de vue, vous pouvez changer de côté et expliquer les raisons de ce changement »

Réalisation de l'activité :

(animation et observation de la dynamique de groupe)

Des propositions d'affirmations se trouvent sur le Padlet. On pourra également proposer aux jeunes d'écrire leurs propres propositions sur des morceaux de papiers, anonymes ou pas.

PHASE 3 : CONSCIENTISATION ET GÉNÉRALISATION - 15 min

Selon les échanges, vous n'irez pas sur l'ensemble de ces questions. Elles vous sont présentées ici pour vous aider à guider un peu la conscientisation.

Conscientisation du vécu émotionnel :

« Comment cette activité s'est passée pour vous ?

Est-ce que c'était facile de vous positionner par rapport aux affirmations ? » Inviter plusieurs enfants à expliquer pourquoi en cherchant à relever les différences.

Autres formulations ou relances : « Qu'est-ce qui a fait que parfois c'était facile ou parfois c'était plus difficile de se positionner ? »

Conscientisation du vécu cognitif :

« Sur quoi vous êtes-vous appuyés pour construire

votre avis ? »

Ici peuvent ressortir le fait de s'appuyer sur les valeurs, connaissances, l'idée qu'on se fait de cette affirmation (l'opinion), les expériences, l'influence du groupe...

« Selon vous, comment se construit une opinion (ce que vous pensez sur tel ou tel sujet) ? Qu'est-ce qui influence nos avis ? »

Ici, on peut réutiliser des exemples du jeu de la ligne et discuter de ce qui a pu influencer tel ou tel avis : est-ce que c'est ce que pense notre famille, nos amis, l'influenceur ou le youtubeur que l'on suit, les normes sociales.... On peut discuter des informations, de la diversité des sources.

« Est-ce que c'était plutôt facile ou difficile

S6



6ème

SÉANCE N°6 :

D'ACCORD / PAS D'ACCORD

d'expliquer son point de vue ? Qu'est-ce qui peut aider à donner ses arguments ?

Est-ce que c'était facile d'écouter l'avis de l'autre ? Et quand cet avis est très différent du nôtre, est-ce que ça arrive que cela nous fasse changer d'avis ?

« Est-ce que vous aviez l'impression que les avis étaient souvent les mêmes ou souvent différents ? Qu'est-ce qu'on peut en comprendre ? »

« Comment se sent-on lorsque l'on est seul à penser d'une certaine façon ? »

Essayer de recueillir différents avis car peut-être que pour certains, c'est assez simple voire agréable ou valorisant tandis que pour d'autres, c'est peut-être gênant et amène à suivre l'avis du groupe plutôt que marquer une différence.

Discuter des avantages et inconvénients aux deux démarches.

Rappel, il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse.

Généralisation et transposition des compétences à d'autres contextes de la vie quotidienne :

Interroger ici l'utilité dans le quotidien des principaux éléments conscientisés notamment concernant la richesse de la diversité des points de vue.

Par exemple :

« À quoi ça nous sert de savoir écouter des avis très différents des nôtres ?

À quoi ça sert de savoir expliquer nos points de vue, quand est-ce utile ?

Et à quoi ça sert de débattre ? Est-ce que c'est toujours nécessaire ?

À quoi ça sert de comprendre ce qui influence nos avis ?

Est-ce qu'on a le droit d'avoir un avis différent des autres ? En quoi est-ce utile que s'expriment plusieurs points de vue et avis ? »



S6

PHASE 4 : CONCLUSION - 5 min

Proposer une petite conclusion au groupe, selon les différents sujets qui ont été le plus discutés. Cette conclusion reprend en 2 ou 3 phrases des points clés de ce qui a été observé et compris par les enfants avec la généralisation.



« Dans cette activité, nous avons partagé nos points de vue / nos avis, nous avons argumenté et avons écouté les arguments des autres. Nous nous sommes dits que ... (Reprendre des termes du groupes) et ... (Reprendre des termes du groupes) et ... (Reprendre des termes du groupes) ... »

III. LE PROGRAMME EN PRATIQUE 6ÈME

APPROPRIATION INDIVIDUELLE ET SORTIE DE L'ATELIER - 5 min

« Avant de se dire "Au revoir", nous allons vous proposer de prendre un petit temps pour noter ce que vous voulez garder de cette séance, ce qui est important pour vous et dont vous voulez vous souvenir car vous pensez que ça pourrait vous aider dans certaines situations.

Pour cela je vous distribue... » (donner l'outil prévu pour l'appropriation individuelle de fin de séance) et expliquer la consigne de cet outil.

Une fois ce temps d'appropriation individuelle terminée, remettre à la classe les cartes "**D'accord / Pas d'accord**" pour que les adultes puissent organiser d'autres débats avec les jeunes

Cette séance est la dernière de l'année et du programme. Prendre le temps de dire Au revoir aux jeunes et leur préciser par exemple qu'un bilan sera fait avec leur professeur principal d'ici quelques semaines.

POINTS DE VIGILANCE POUR CETTE SÉANCE



- Rappeler que l'on parle en son nom, en disant « **je** », que l'on est dans le respect des points de vue et que cela ne veut pas dire que l'on est d'accord
- Faire attention à la répartition de la parole. Avant de passer à la question suivante, inviter les enfants qui ne se sont pas exprimés à le faire s'ils le souhaitent. Si un enfant prend vite la parole, lui demander de garder son idée, et laisser aux autres un peu de temps de réflexion
- Si des avis sont extrêmement différents : constater ces différences, faciliter les échanges d'arguments. Si nécessaire prévoir un bâton de parole
- Pour les enfants à besoins éducatifs particuliers, anticiper les adaptations nécessaires en amont de l'atelier



SOUTENIR CETTE CPS DANS LE QUOTIDIEN



Au travers des activités proposées dans vos disciplines, organiser des débats d'idées. Inviter les enfants à imaginer l'avis d'une personne ou d'un personnage en fonction de son contexte de vie, des situations présentées dans les documents. Repérer les sources d'influence en fonction des avis et opinions des personnages.

Proposer des activités d'analyse des médias, des influenceurs.



**MES IDÉES POUR INTÉGRER LE DÉVELOPPEMENT
DE CETTE CPS DANS MON QUOTIDIEN**

Résoudre les conflits de façon constructive (S2.2)

Les conflits interpersonnels proviennent d'un désaccord entre deux ou plusieurs personnes. Ces désaccords entre personnes sont partie intégrante de toute relation ; ils ne sont ni positifs ni négatifs en soi, mais sont intrinsèques à toute interaction humaine [26, 27, 51, 52]. De même que la plupart des comportements sont motivés par la satisfaction des besoins physiques et psychologiques, la majorité des conflits interpersonnels ont comme origine la volonté de satisfaire ses besoins. En lien avec les besoins physiques, ils peuvent aussi être associés à une situation de manque de ressources (biens, argent, temps...). Les conflits interpersonnels peuvent aussi provenir d'une opposition au niveau des valeurs et confronter les croyances et représentations associées à ce qui est conçu par chacun comme « bien/mal » et/ou « vrai/faux » (voir *CPS cognitive C1.3&4*) [51].

Toute rencontre interpersonnelle implique donc des personnes porteuses de besoins, de valeurs et de représentations du monde qui leur sont propres et qui sont susceptibles d'être divergents voire de rentrer en opposition. Ces différences interpersonnelles génèrent, de fait, des différends au niveau relationnel. Les désaccords sont donc intrinsèques à toute relation et ne peuvent être évités [26]. Cependant, la façon dont sont appréhendés et traités ces différends peut être fort variable. Les modalités de réponse aux conflits représentent un élément crucial de la qualité relationnelle [27]. Les réponses apportées peuvent transformer le conflit en une expérience destructrice de domination ou bien une rencontre interpersonnelle constructive favorisant la croissance et les apprentissages de chacun [51].

« **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 » [1]. Pour cela, et au même titre que dans la compétence « résoudre des problèmes de façon créative » (voir *CPS cognitive C2.3*), il s'agit de mobiliser ses capacités d'attention, d'analyse et de prise de décision afin de moins être dans la réaction mais davantage dans la réflexion et la prise de décision éclairée. Cette compétence implique aussi de connaître, maîtriser et savoir utiliser différentes stratégies efficaces de résolution de conflits en fonction des types de problèmes [1]. Cette compétence sociale s'appuie sur le **Soi sujet**, cette « partie de nous-mêmes sur laquelle nous pouvons exercer une action directe et volontaire » (voir *CPS cognitive C1.1*). Elle implique les 4 grandes formes d'actions mentales et comportementales (acronyme **AADA**) :

1. **A**ttention et observation de l'information présente ;
2. **A**nalyse de l'information présente grâce aux apprentissages ;
3. **D**écision grâce à aux informations présentes et aux apprentissages ;
4. **A**ction verbale et/ou comportementale.

Elle mobilise aussi largement les compétences sociales de communication efficace (voir *CPS sociale S1.1*) et empathique (voir *CPS sociale S1.2*) et d'affirmation de soi (voir *CPS sociale S2.2*) ainsi que la compétence de régulation émotionnelle (voir *CPS émotionnelle E2.2*).

Pour résoudre les conflits de façon constructive, il est ainsi nécessaire de parvenir à s'apaiser, observer et analyser la situation conflictuelle, puis selon la nature du conflit de pouvoir mettre en œuvre la stratégie la plus adaptée : une stratégie d'aide dans le cas des conflits de type 1 (une personne a des besoins insatisfaits dans la situation) et une stratégie de négociation dans les conflits de type 2 (deux personnes ont des besoins qui s'opposent).

1. S'apaiser, observer et analyser une situation conflictuelle

Afin de faire face à un conflit de façon constructive, il est nécessaire, dans un premier temps, de s'apaiser afin de réduire l'intensité émotionnelle et d'éviter les réactions comportementales inappropriées[26, 46]. Il s'agit ensuite, avec les personnes impliquées, de pouvoir observer et analyser la situation conflictuelle [27, 51].

▪ **S'apaiser**

En situation de conflit ou de désaccord les émotions présentes sont souvent intenses ; elles risquent de générer des comportements impulsifs (appelés « passages à l'acte »), souvent non réfléchis et non choisis que l'on peut regretter ultérieurement. L'intensité émotionnelle ne permet pas d'appréhender la situation de façon factuelle et de faire émerger des solutions constructives. Il est donc nécessaire de réduire l'intensité émotionnelle avant toute décision et toute action. De façon imagée, il s'agit de parvenir à passer du « rouge », à l'« orange » et si possible au « vert » avant de faire ou de dire quelque chose, et ce, en utilisant la compétence émotionnelle : « réguler ses émotions désagréables » en situation de crise (*voir CPS émotionnelle E2.2-b*). En mobilisant **l'acceptation et l'écoute émotionnelle** (afin d'accueillir et de prendre conscience des émotions présentes), en **détachant son attention** de la situation conflictuelle et en **la réorientant** sur quelque chose de neutre ou d'agréable, l'intensité émotionnelle diminue d'elle-même. Aussi, changer d'activité et/ou d'environnement favorise cet apaisement émotionnel. Des « **espaces pause** » peuvent être aménagés et proposés au sein des lieux de vie et de travail afin de favoriser ce retour au calme. Ils peuvent prendre différentes formes : « **espace relaxant** » (favorisant la détente par un cadre, des activités et objets relaxants tels que des musiques douces, des peluches, des poèmes, des livres, des instruments de musique, des crayons...), « **espace émotionnel** » (permettant d'exprimer librement et en toute sécurité ses émotions par le mouvement, la voix, le dessin...), « **espace empathie** » (où il est possible de recevoir une écoute empathique). Ce **temps de pause** est nécessaire avant de chercher à résoudre tout conflit.

▪ **Observer la situation conflictuelle, avec les personnes impliquées**

Ce temps d'observation et de description du problème mobilise d'une part les **fonctions cognitives réceptives** du **Soi sujet** (le premier A de **AADA**) (*voir CPS cognitive C1.1*) et d'autre part les compétences sociales de communication assertive (*voir CPS sociale S2.1*) et empathique (*voir CPS sociale S1.2*).

Il s'agit ainsi de porter toute son attention sur la situation conflictuelle et d'identifier de façon factuelle ce que chacun vit, perçoit et ressent, grâce aux capacités d'(auto)observation et de communication assertive et empathique.

Dans un premier temps, chacun porte son attention sur la situation conflictuelle afin d'identifier ses propres ressentis :

- De mon point de vue, quel est le problème dans la situation relationnelle (où, quand, comment) ?
- Qu'est-ce que je ressens ? quels sont mes besoins psychologiques, physiques qui sont frustrés ?
- Parmi mes valeurs, quelles sont celles qui sont mises à mal ?

Dans un second temps, chacun exprime, à tour de rôle, ses propres représentations et ressentis identifiés précédemment en ayant recours à des messages-je (*voir CPS émotionnelle E2.1*) et une communication assertive (ni agressive ni passive) (*voir CPS sociale S2.1*).

Dans un troisième temps, les représentations et le vécu de chacun sont accueillis et compris grâce à une écoute active faite de compréhension et de reformulations empathiques (*voir CPS*

sociale S1.2). L'objectif est de parvenir à une explicitation et une compréhension des perspectives de chacun (sans chercher à savoir qui a raison ou qui a tort), en se demandant et en reformulant :

- De son point de vue, quel est le problème dans la situation relationnelle (où, quand, comment) ?
- Qu'est-ce qu'il ressent ? quels sont ses besoins psychologiques, physiques qui sont insatisfaits ?
- Parmi ses valeurs, quelles sont celles qui sont mises à mal ?

▪ **Analyser la situation problématique**

Après cette étape d'observation et de compréhension mutuelle, il est nécessaire de faire appel aux **fonctions cognitives analytiques** (le deuxième A de **AADA**), en se demandant :

Analyse 1 : Le désaccord provient-il en fait d'un problème de communication, autrement dit, est-ce un malentendu ?

À l'issue de la première phase d'observation et de compréhension mutuelle, il est possible de savoir si la situation conflictuelle provient **d'un désaccord de forme ou bien d'un désaccord de fond**. S'agit-il d'un problème de forme, c'est-à-dire d'un malentendu, d'un problème de communication et/ou d'une mauvaise interprétation de la situation ? Dans ce cas, la phase précédente d'observation, de partage et d'écoute des points de vue de chacun doit permettre de résoudre le désaccord [46].

S'il s'agit d'un désaccord de fond, les étapes suivantes sont nécessaires pour parvenir à une résolution de conflit constructive.

Analyse 2 : Le désaccord nécessite-t-il l'aide d'une tierce personne (et la mobilisation de la CPS : « savoir demander de l'aide ») ?

À l'image de la résolution de problème (*voir CPS cognitive C2.3&4*), il est important de se demander qui sont **les personnes qui sont le plus aptes à résoudre la situation conflictuelle**. Est-ce que les personnes impliquées dans le conflit peuvent résoudre le problème toutes seules ? Où est-ce nécessaire de solliciter une tierce personne ? Certains conflits nécessitent de faire appel à des personnes externes, professionnels ou personnes pouvant faciliter la résolution de conflit.

Il s'agit ainsi de **savoir demander de l'aide** (*voir CPS cognitive C2.3&4*) afin de maîtriser les comportements inappropriés et/ou d'accompagner la mise en œuvre des stratégies de résolution de conflits (*voir ci-dessous*). On parle de « **médiation** » lorsque les personnes impliquées dans un conflit cherchent à résoudre leur conflit de façon constructive, en face-à-face, avec l'aide d'une tierce personne neutre appelée « médiateur » [51].

Analyse 3 : Quelle est l'origine du désaccord ?

Il est aussi important de comprendre la nature du conflit en identifiant son origine. Pour cela, il est nécessaire **d'analyser la situation conflictuelle au regard des personnes dont les besoins sont insatisfaits** [27]. Ainsi dans toute situation de conflit interpersonnel, il est primordial de se demander : « À l'origine, qui ressent un malaise ? Qui a des besoins physiques ou psychologiques non satisfaits voire frustrés ? Il est ainsi possible de distinguer **les conflits de type 1** dans lesquels une seule personne a des besoins insatisfaits à l'origine (qui à terme peuvent, bien sûr, retentir sur les autres protagonistes) et **les conflits de type 2** dont toutes les personnes ont, à l'origine du différend, des besoins non satisfaits qui sont en opposition. Ces deux types de situation conflictuelle ne peuvent pas être résolus de façon constructive et efficace avec les mêmes stratégies de résolution de conflit.

Dans les conflits de type 1, la personne dont les besoins sont insatisfaits est en situation de malaise voire de souffrance. Ce vécu difficile peut conduire à des comportements problématiques qui peuvent avoir des répercussions relationnelles (par exemple, un enfant qui utilise des mots grossiers parce qu'il est en situation d'échec). Mais dans cette situation conflictuelle, la personne (dont les besoins sont insatisfaits) a besoin d'aide et les stratégies de résolution du conflit visent à lui en apporter.

Dans les conflits de type 2, les besoins ou valeurs des deux personnes (ou plus) sont mis en difficulté ou en opposition. Toutes les personnes ressentent un malaise par rapport à une même situation partagée (par exemple, deux enfants se disputent le même jouet). Il s'agit alors de mettre en œuvre un processus de **négociation** afin de résoudre le conflit de façon constructive et que chacun en sorte grandi.

2. Mettre en œuvre une stratégie d'aide pour résoudre un conflit de type 1 (=une personne a des besoins insatisfaits dans la situation)

Dans les conflits de type 1, une seule personne est porteuse du malaise à l'origine de la situation conflictuelle. Ce malaise lui est propre et n'est pas en lien (direct) avec les autres personnes impliquées. Il peut provenir de la frustration ou de la non-satisfaction de besoins physiques (ex. : fatigue, faim, excitations, tensions...) et/ou psychologiques (ex. critiques venant s'opposer au besoin de reconnaissance, rejet venant s'opposer au besoin d'appartenance et d'affection, échec venant s'opposer au besoin de compétence...).

Selon l'âge, la situation, le caractère, l'enfant ou le jeune n'est pas forcément en capacité d'exprimer clairement ce qu'il ressent. On peut ainsi distinguer **quatre modalités d'expression du malaise provenant des besoins insatisfaits** :

1. La mise en mot du malaise de façon claire et juste (ex. « au centre de loisirs, Pierre s'est moqué de moi et je suis très en colère, je veux lui « casser la gueule » ! »)
2. La mise en mots du malaise de façon imprécise ou inexacte (ex. « je ne retournerai plus au centre de loisirs, c'est nul ! »)
3. La mise en acte (ex. coup de pied dans le chat)
4. Le silence (ex. l'enfant ne parle plus et ne répond pas à la question qui lui est posée).

Ces différentes expressions du malaise peuvent alors retentir sur la relation. Il est naturel d'être affecté par les difficultés des autres ou d'être dérangé par des manifestations verbales ou comportementales désagréables (grossièreté, ton de voix excessif, coup, mutisme...). Il est cependant primordial de percevoir et se rappeler que c'est la personne qui est porteuse du malaise et dont les besoins physiques et/ou psychologiques ne sont pas satisfaits qui est en difficulté en premier. Ainsi, pour résoudre cette situation conflictuelle de façon constructive, il est essentiel de ne pas être envahi par les émotions de l'autre (**contagion émotionnelle**) ni trop affecté par ses manifestations comportementales. Il est ensuite nécessaire si l'on souhaite favoriser la résolution du problème, de pouvoir se rendre totalement disponible à l'autre et d'adopter **une position « d'aidant »**. Il s'agit ensuite d'accompagner la personne en difficulté en utilisant **la compétence de communication empathique** (voir S1.2). Après ce temps d'écoute active, basé sur la compréhension et les reformulations empathiques, il est possible de proposer à l'autre de **l'accompagner dans la résolution de son problème en utilisant la technique en 4 étapes** (voir compétence C2.3 et rappel ci-dessous).

Tableau C2.3 (rappel) : 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 j'observe si ça fonctionne. J'ajuste en fonction de ce que j'observe.

3. Mettre en œuvre une stratégie de négociation pour résoudre un conflit de type 2 (=deux personnes ont des besoins qui s'opposent)

Dans les conflits de type 2, les besoins ou valeurs des deux personnes (ou plus) se trouvent en opposition et/ou insatisfaits. Toutes les personnes sont concernées personnellement et ressentent un malaise par rapport à une même situation partagée.

▪ Caractéristiques de la stratégie de négociation

Pour résoudre le différend de façon constructive, il est nécessaire de mettre en œuvre un processus de **négociation**. La négociation est une démarche de résolution de conflit dans laquelle les personnes concernées se rencontrent en face-à-face (sans tiers) et travaillent ensemble pour résoudre leur différend afin d'aboutir à un accord constructif (ou consensus) satisfaisant (ou « gagnant ») pour toutes les parties prenantes [45, 51]. Elle se distingue ainsi des modalités courantes de réactions face aux différends où les personnes s'affrontent et cherchent à trouver leur propre bénéfice sans prise en compte de l'autre alors considérée comme adversaire ; ces modalités de gestion des conflits dénommées des « approches gagnant-perdant » ou « approches perdant-perdant » [27, 51] se distinguent de la démarche de négociation reconnue comme une « approche gagnant-gagnant ». Cette dernière représente ainsi « une alternative aux comportements de domination-soumission si fréquents chez les humains » [53]. De même que la communication assertive, la résolution de conflit par la négociation favorise les relations équilibrées et permet d'éviter les rapports de domination et de pouvoir. En évitant les comportements blessants (passifs et/ou actifs) et en favorisant les interactions de qualité (écoute, compréhension, respect de soi et de l'autre, recherche commune de solution), la négociation propose une alternative constructive aux relations dominant/dominé et une issue positive aux différends (approche gagnant/gagnant) (voir *tableau de synthèse ci-dessous*) [27, 46, 51].

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

▪ **Préalables à la mise en œuvre d'une stratégie de négociation**

Résoudre un conflit par la stratégie de négociation n'est ni inné ni aisé. Cette démarche nécessite une prise de conscience de nos fonctionnements habituels ainsi que l'apprentissage de nouvelles façons de procéder et de se représenter les situations conflictuelles.

Plusieurs attitudes préalables sont donc nécessaires à la mise en œuvre d'une stratégie de négociation [27, 45, 51] :

- faire la distinction entre le problème et les personnes : chaque différend implique à la fois des questions de fond et des questions relationnelles. La négociation nécessite de maintenir une relation de qualité afin de « s'attaquer » au problème ensemble ; « être dur avec le problème mais doux avec les personnes » [45] p. 165). Les personnes ne sont plus des adversaires mais deviennent des partenaires qui cherchent à résoudre une difficulté commune. Ainsi « même lorsque la situation est particulièrement tendue, voir conflictuelle, sur le fond du problème, ces négociateurs continuent d'être aimables en faisant preuve d'empathie et en donnant à l'autre des preuves de respect en tant que personne » [45] (p. 165).
- raisonner en termes de besoins et valeurs : pour qu'une stratégie de négociation fonctionne, il est nécessaire de pouvoir accueillir les besoins et valeurs de chacun et de ne pas être à la recherche d'une seule vérité. Il n'est plus question de savoir qui a tort ou qui a raison. Il s'agit d'identifier et de reconnaître les besoins et valeurs de chacun dans la situation donnée. Les besoins et les valeurs ne sont pas toujours conscients et exprimés ; mais ils sont à l'origine des comportements. Il est donc important de distinguer les comportements (qui peuvent être problématiques, inacceptables et à modifier), des besoins (qui sont personnels, légitimes et à respecter). Chacun souhaite que ses besoins et valeurs puissent être entendus et reconnus. C'est en accueillant et en se centrant sur les besoins et motivations des personnes que les différends peuvent être résolus de façon profonde et constructive.
- vouloir réellement trouver une solution consensuelle : pour que la négociation fonctionne, il est nécessaire de s'assurer au préalable que les parties prenantes sont bien prêtes à rechercher une solution qui soit satisfaisante pour chacun (approche "sans perdant"). Il est ainsi nécessaire de s'extraire des rapports de force et des relations de domination. Il n'est plus question de justifier et de démontrer la « supériorité » de ses propres besoins et/ou valeurs mais de pouvoir les prendre en compte de façon égale, autant les siens que ceux des autres. Il nous faut donc sortir du « pourquoi » pour aller vers le « comment », c'est-à-dire privilégier la recherche d'une solution positive pour tous. La situation doit être abordée avec une attitude constructive et respectueuse

de soi comme de l'autre. (Ex. « Suis-je prêt à entendre et considérer mes besoins et valeurs comme ceux de l'autre ? Suis-je prêt à chercher et trouver une solution qui puisse satisfaire les besoins de l'autre comme les miens ? »)

Plusieurs compétences préalables sont aussi nécessaires à maîtriser pour pouvoir mettre en œuvre une stratégie de négociation [27, 45, 51] :

- s'apaiser et être suffisamment disponible : une démarche de négociation nécessite d'avoir des capacités d'attention et d'analyse suffisantes ; il est donc nécessaire d'avoir pu s'apaiser (*voir point 1 ci-dessus*) et d'avoir renforcé ses capacités de pleine attention afin de pouvoir être totalement présent à soi et à l'autre (*voir C1.3*) ;
- s'affirmer par l'assertivité et le refus (*voir S2.1*) : cette compétence nécessite de pouvoir exprimer ses besoins et ses valeurs de façon claire et apaisée ; cela implique d'avoir développé ses capacités de régulation émotionnelle et comportementale et de savoir (re)connaître ses besoins (psychologiques) et ses valeurs ;
- communiquer de façon empathique (*voir S1.2*) : toute négociation implique de pouvoir écouter et comprendre les besoins et valeurs de l'autre ; il est donc nécessaire de pouvoir les percevoir, les reconnaître et les mettre en mot tout au long de la démarche de résolution de conflit ;
- réfléchir de façon créative et ouverte (*flexibilité mentale*) : pour pouvoir trouver une solution constructive et consensuelle, il est nécessaire d'appréhender la situation conflictuelle de façon ouverte et créative afin de ne pas rester figé dans sa propre vision du problème et ses propres réponses a priori. Il s'agit de s'extraire des jugements et des « bonnes » réponses « toutes faites ». Le problème est considéré sous différents angles, les solutions peuvent émerger de façon libre et spontanée, les options proposées sont accueillies comme autant de possibilités envisageables.

▪ **Mise en œuvre d'une démarche de négociation**

Après s'être assurée de la mise en place de l'ensemble de ces préalables, une démarche de négociation peut ensuite être réalisée. Pour cela il est possible d'avoir recours à **la technique de résolution de problème en 4 étapes adaptée aux situations interpersonnelles** (*voir C2.3*) [26, 27, 51].

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.

Au quotidien, cette stratégie de négociation peut aussi être mise en œuvre de façon plus informelle afin d'apporter des solutions consensuelles pour faire face aux différends qui apparaissent au fil de la journée et des interactions. Par exemple : « Avons-nous envie de prendre un moment pour parler et trouver une solution avantageuse pour tous ? », « Comment pourrions-nous faire pour être satisfaits tous les deux dans cette situation ? » « Réfléchissons ensemble à une solution qui soit acceptable pour tous. », « Essayons de trouver des solutions qui satisfassent les besoins de chacun ».

Résoudre des conflits de façon constructive (et savoir demander de l'aide) génère trois principaux effets bénéfiques :

- **la diminution des rapports de force et de domination, la réduction de l'hostilité et l'augmentation de la coopération** : résoudre les conflits de façon constructive permet d'éviter que les difficultés interpersonnelles inhérentes à toute relation ne se transforment en crise et en des problèmes chroniques. Cette compétence représente une alternative aux rapports de force et de domination qui conduisent inexorablement vers davantage de frustrations et d'hostilité entre les personnes. Elle favorise ainsi les relations de qualité, augmente la coopération interpersonnelle et améliore le climat éducatif.

- **la satisfaction des besoins affectifs et relationnels** : l'accueil et la prise en compte des besoins, valeurs et spécificités de chacun en situation de difficultés relationnelles renforcent la connexion à soi et à l'autre. Cette qualité relationnelle permet de répondre aux besoins d'affection, d'appartenance et de reconnaissance ce qui a un impact considérable sur le bien-être des personnes.

- **Le renforcement des capacités cognitives (observation, analyse, créativité, esprit critique, flexibilité cognitive)** : En cherchant à résoudre une difficulté relationnelle de façon constructive, chacun renforce ses capacités d'(auto)observation et d'analyse. Nous apprenons à mieux prendre conscience de nos ressentis et de nos besoins et à observer de façon factuelle (sans jugement et sans interprétation) la situation problématique dans laquelle nous nous trouvons. Afin de trouver la réponse la plus pertinente possible, nous devons mobiliser notre créativité et laisser émerger des idées nouvelles sans *a priori* et sans blocage. Enfin, nous devons exercer notre esprit critique pour analyser les différentes alternatives et sélectionner la meilleure [49] : « **La flexibilité cognitive** (qui) est représentée par les fonctions mentales permettant de changer de stratégie ou de passer d'une disposition mentale à une autre » est ainsi renforcée [13] (p. 30). La flexibilité cognitive, qui permet de modifier sa façon de penser face à une situation nouvelle ou complexe, joue ainsi un rôle clé dans la résolution constructive des conflits. Elle permet de changer de perspective, d'abandonner une stratégie inefficace ou de réinterpréter une situation pour en envisager d'autres issues possibles. Elle repose notamment sur des fonctions comme l'attention sélective, l'inhibition cognitive (résister aux automatismes) et la mise à jour des informations en mémoire de travail. La flexibilité cognitive qui concerne principalement des processus mentaux liés à l'adaptation intellectuelle, et la flexibilité psychologique qui engage également la régulation émotionnelle, la pleine attention et l'engagement comportemental convergent dans leur fonction adaptative. Elles permettent toutes deux de sortir des réactions rigides ou automatiques pour s'ouvrir à d'autres points de vue, faire émerger des nouvelles façons de faire et trouver des solutions singulières et innovantes dans des situations sociales complexes. Elles se renforcent mutuellement et soutiennent le développement de réponses relationnelles plus ajustées, notamment dans les situations de tension ou de conflit.

En plus de toutes les compétences psychosociales nécessaires (voir texte ci-dessus), résoudre des conflits de façon constructive nécessite deux préalables essentiels :

- **prendre en considération de façon équitable les besoins, valeurs, intérêts et désirs de chacun** : contrairement aux réactions courantes, cette compétence nécessite de donner une place égale à chacun dans la situation conflictuelle et implique de renoncer à imposer à l'autre sa position et ses revendications.
- **la capacité à reconnaître la difficulté relationnelle et la confiance dans sa résolution commune** : pour pouvoir résoudre un problème, il est primordial de pouvoir préalablement le reconnaître et l'accepter. Il est aussi nécessaire d'avoir suffisamment confiance, en soi et en l'autre, ainsi qu'en notre capacité à le résoudre ensemble de façon constructive [26].

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.

L'essentiel à retenir (S2.2 suite)

Principaux effets : Résoudre les conflits de façon constructive permet de :

- **diminuer les rapports de force et de domination, de réduire l'hostilité et d'augmenter la coopération** : résoudre les conflits de façon constructive permet d'éviter que les difficultés interpersonnelles inhérentes à toute relation ne se transforment en crise et en problème chronique. Cette compétence représente une alternative aux rapports de force et de domination qui conduisent inexorablement vers davantage de frustrations et d'hostilité entre les personnes. Elle favorise ainsi les relations de qualité, la coopération interpersonnelle et améliore le climat éducatif.

- **satisfaire les besoins affectifs et relationnels** : l'accueil et la prise en compte des besoins, valeurs et spécificités de chacun en situation de difficultés relationnelles renforcent la connexion à soi et à l'autre. Cette qualité relationnelle permet de répondre aux besoins d'affection, d'appartenance et de reconnaissance ce qui a un impact considérable sur le bien-être des personnes.

- **renforcer les capacités cognitives (observation, analyse, créativité, esprit critique, flexibilité cognitive)** : En cherchant à résoudre une difficulté relationnelle de façon constructive, chacun renforce ses capacités d'(auto)observation et d'analyse. Nous apprenons à mieux prendre conscience de nos ressentis et de nos besoins et à observer de façon factuelle (sans jugement et sans interprétation) la situation problématique dans laquelle nous nous trouvons. Afin de trouver la réponse la plus pertinente possible, nous devons mobiliser notre créativité et laisser émerger des idées nouvelles sans *a priori* et sans blocage. Enfin, nous devons exercer notre esprit critique pour analyser les différentes alternatives et sélectionner la meilleure (AIR, 2017). : « **La flexibilité cognitive** (qui) est représentée par les fonctions mentales permettant de changer de stratégie ou de passer d'une disposition mentale à une autre » est ainsi renforcée (Seznec, 2019, p. 30).

Principaux préalables : Résoudre les conflits de façon constructive nécessite :

- **de prendre en considération de façon équitable les besoins, valeurs, intérêts et désirs de chacun** : contrairement aux réactions courantes, cette compétence nécessite de donner une place égale à chacun dans la situation conflictuelle et implique de renoncer à imposer à l'autre sa position et ses revendications.

- **la capacité à reconnaître la difficulté relationnelle et la confiance dans sa résolution commune** : pour pouvoir résoudre un problème, il est primordial de pouvoir préalablement le reconnaître et l'accepter. Il est aussi nécessaire d'avoir suffisamment confiance, en soi et en l'autre, ainsi qu'en notre capacité à le résoudre ensemble de façon constructive [26].

Exemples d'activités pour développer la CPS Résoudre les conflits de façon constructive (S2.2)

Tout le monde peut résoudre ses conflits

(Programme PRODAS, Planning familial, www.prodas.fr)

Public : ☒ Enfants

☒ Adolescents

☒ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Résoudre les conflits de manière constructive

Savoirs et savoir-faire développés :

- ☒ S'apaiser, observer et analyser une situation conflictuelle
- ☐ Mettre en œuvre une stratégie d'aide pour résoudre un conflit de type 1 (=1 personne a des besoins frustrés)
- ☐ Mettre en œuvre une stratégie de négociation pour résoudre un conflit de type 2 (=2 personnes ont des besoins qui s'opposent)

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Cette activité peut être adaptée à toutes les classes d'âge.

Matériel : Tableau ou *paperboard*

Objectifs

- Découvrir une variété de procédés de résolution des conflits
- Repérer les différentes techniques que l'on emploie déjà pour résoudre ses conflits
- Développer l'intérêt et la motivation pour expérimenter de nouveaux procédés de résolution des conflits proposés par les membres du groupe
- Se sentir « outillé » pour prévenir ou pour résoudre les conflits qu'on rencontre dans sa famille, à l'école, au travail ou ailleurs...

Déroulement

Temps 1 : Dans un premier temps, on définit les « conflits » avec le groupe en termes adaptés à l'âge des membres du groupe, et en donnant des exemples concrets tirés directement de leurs expériences. On réfléchit en groupe à la notion de conflit.

Les conflits font partie de la vie. Même en faisant tous les efforts du monde, des conflits émergeront ou éclateront parfois.

Ils proviennent généralement du fait qu'on n'a pas les mêmes besoins que les autres aux mêmes moments. Ils ne sont pas nécessairement associés à de la violence ou à de l'agressivité. La plupart du temps, on parvient à résoudre les conflits sans même s'en apercevoir. Exemple : Mon ami et moi voulons jouer avec la balle, nous jouons ensemble.

Certains conflits sont nécessaires et peuvent même nous rendre service d'une façon ou d'une autre : ils nous permettent de régler des points qui nous agacent et nous tracassent, de mettre les choses au point et de prendre un « nouveau départ »...

Une fois que l'on a résolu un conflit, on se sent généralement mieux.

Temps 2 : On invite les participants à nommer des procédés de résolution de conflits qu'ils ou elles connaissent, pour les avoir observés dans leur vie personnelle, dans leur entourage, dans un film, dans un livre... et on inscrit sur une feuille ou au tableau chaque nouveau procédé découvert.

On décrit, dans le même temps, chacun de ces procédés de résolution des conflits que l'on peut employer dans une situation qui semble sans issue, en montrant que la créativité et la bonne volonté sont des ressources précieuses dans ces occasions.

Temps 3 : À la fin des activités, on compare avec le groupe cette liste à la nôtre en attirant leur attention sur les procédés non mentionnés (Voir Fiche Outil).

Intégration

Chaque fois qu'un(e) participant(e) mentionne un procédé de résolution des conflits, on l'invite à l'expliquer, puis on anime une discussion en groupe en utilisant des questions comme :

- Comment fonctionne ce procédé ?
- Quels effets, quels résultats donne-t-il ?
- Avez-vous déjà réussi à résoudre un conflit ainsi ?

Outil pour l'activité

Les listes suivantes ne sont pas exhaustives et les définitions nécessitent d'être creusées.

Vous pourrez les utiliser à titre illustratif et comme base de travail, tout en les complétant d'exemples issus de votre expérience et de celle du groupe.

Quelques réactions face au conflit

- La violence : Recourir à la violence verbale ou physique (éventuellement à définir avec le groupe et à étayer par des exemples)
- La fuite : Se replier sur soi-même ou quitter les lieux plutôt que de faire face au conflit
- La soumission : Céder aux désirs de l'autre et abandonner les siens
- Le « rapportage » : Tenter d'impliquer d'autres personnes afin qu'elles règlent le conflit à sa place

Quelques procédés de transformation des conflits

- L'ajournement : On décide d'un commun accord de remettre la discussion à un moment plus approprié
- La distraction : On détourne l'attention des parties afin d'alléger la tension
- L'abandon : On passe à autre chose quand on ne peut résoudre le problème
- L'exagération : Les personnes en cause interprètent la position de l'autre en l'amplifiant
- L'humour : On libère la colère engendrée par le conflit d'une façon humoristique

Quelques procédés de résolution des conflits

- L'écoute active : Une personne écoute l'autre, décode son message et lui reflète ce qu'elle dit afin de s'assurer qu'elle l'a bien comprise
- L'explication : Chacun expose sa position personnelle sur le conflit sans menacer l'autre
- L'excuse : On dit qu'on est désolé(e), sans pour autant s'accuser d'avoir tort
- L'alternance : Chacun bénéficie des avantages désirés à tour de rôle
- Le partage : On décide de partager pour en tirer un avantage réciproque
- Le hasard : On résout le conflit en tirant au sort
- Le compromis : Les parties renoncent à une de leurs exigences afin d'arriver à une solution acceptable de part et d'autre
- La négociation : Chacun communique sa position personnelle au sujet du conflit et on discute ensuite des solutions possibles
- La médiation : On consulte une tierce personne pour éclaircir et régler une situation complexe ou trop intense
- Résolution de problème sans perdant : On identifie ses buts et besoins de part et d'autre, et on détermine ensemble des façons de les satisfaire.

Un conflit ? Que faire ?

(Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école Volume 3, ministère de l'Éducation et de la Jeunesse & Santé publique France [20])

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Résoudre les conflits de manière constructive

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ S'apaiser, observer et analyser une situation conflictuelle

☐ Mettre en œuvre une stratégie d'aide pour résoudre un conflit de type 1 (=1 personne a des besoins frustrés)

☒ Mettre en œuvre une stratégie de négociation pour résoudre un conflit de type 2 (=2 personnes ont des besoins qui s'opposent)

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Scénarios à distribuer

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.

Ressources à imprimer

Exemples de situations de conflits



Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école – septembre 2024 - 115

Saynètes de résolution de conflits

(Programme PRODAS, Planning Familial, www.prodas.fr)

Public : ☒ Enfants

☐ Adolescents

☐ Adultes

Type d'activité : ☒ formel ☐ rituel/informel

Objectif principal : Résoudre les conflits de manière constructive

Savoirs et savoir-faire développés :

☐ S'apaiser, observer et analyser une situation conflictuelle

☐ Mettre en œuvre une stratégie d'aide pour résoudre un conflit de type 1 (=1 personne a des besoins frustrés)

☒ Mettre en œuvre une stratégie de négociation pour résoudre un conflit de type 2 (=2 personnes ont des besoins qui s'opposent)

Modalités :

☐ En individuel

☒ En groupe

Matériel : Scénarios à distribuer

Déroulement

Temps 1 : Après avoir rappelé aux participants que les conflits sont inhérents à la vie de tous.tes mais qu'il peut être intéressant de travailler sur nos facultés à les résoudre, on peut expliquer que l'activité du jour va permettre de travailler sur différents procédés de résolution de conflit.

Inviter ensuite deux personnes volontaires pour jouer devant le groupe une des situations de conflit décrites dans les scénarios.

Temps 2 : Après avoir lu l'un des scénarios, les deux volontaires jouent la saynète source de conflit devant le groupe.

Pensez à les remercier après la saynète !

Si besoin, ils peuvent rejouer la scène plusieurs fois pour leur permettre de véritablement identifier le ou les ressentis de leurs personnages respectifs, et l'interpréter devant le groupe.

Pour cela, après la première scène on peut leur demander :

- Qu'est-ce que tu as ressenti quand tu jouais ?
- À ton avis qu'est-ce que ton personnage ressent ?

Si la scène de conflit est véritablement incarnée par les acteurs, la nécessité de chercher un procédé de résolution à ce conflit se fait davantage sentir.

Temps 3 : On propose ensuite au groupe de réfléchir ensemble à une façon de résoudre le conflit, et de jouer la ou les propositions devant le groupe. Une fois que les personnes volontaires ont rejoué la saynète avec leur propre procédé de résolution de conflit, les remercier et leur demander comment ils/elles appelleraient ce procédé de résolution de conflit.

Noter ce procédé au tableau.

Temps 4 : Si nécessaire, on peut ensuite proposer aux volontaires de rejouer la saynète en résolvant le conflit selon le procédé indiqué en fin de scénario. Demander au groupe comment se nomme ce procédé de résolution de conflit d'après eux.

Temps 5 : Deux autres volontaires viennent jouer la saynète conflictuelle suivante.

Intégration

À tout moment de l'activité permettre aux enfants de s'exprimer sur les conflits et leurs procédés de résolution. À la fin de l'activité leur permettre de prendre conscience de tous les procédés de résolution expérimentés lors de l'activité.

Les scénarios proposés permettent de lancer l'activité et d'en comprendre le fonctionnement. Ils sont aussi un support pour aider les participants à réfléchir dans un deuxième temps à des conflits (vécus ou fictifs) qu'ils auraient envie de mettre en scène et auxquels ils pourraient chercher des procédés de résolution. Cela peut permettre de saisir plus intimement l'intérêt de travailler sur les conflits et leur résolution

Mieux vaut ne pas inciter les enfants à présenter des conflits dans lesquels ils sont plusieurs à être impliqués à ce moment-là pour éviter un règlement de compte.

Scénarios pour saynètes de conflits à jouer

- Les scénarios proposés permettent de lancer l'activité et d'en comprendre le fonctionnement. Ils sont aussi un support pour aider les participant(es) à réfléchir dans un deuxième temps à des conflits (vécus ou fictifs) qu'ils auraient envie de mettre en scène et auxquels ils pourraient chercher des procédés de résolution. Cela peut permettre de saisir plus intimement l'intérêt de travailler sur les conflits et leur résolution.

Vous trouverez à la fin de chaque scénario proposé le procédé de résolution de conflit utilisé dans la saynète. Pour chacun d'entre eux, d'autres types de résolution sont possibles cette fois à l'initiative du couple d'acteurs, ou d'un autre binôme qui vient jouer à son tour.

1^{er} scénario : « Aide bibliophile »

1^{er} acte : Le premier acteur transporte une grosse pile de livres. Le deuxième arrive en courant, veut l'aider et lui arrache les livres des mains. Le premier ne veut pas qu'on l'aide et crie à tue-tête : « Laisse-moi tranquille ! »

2^e acte : Le conflit se résout lorsque le premier explique au second pourquoi il ne veut pas de son aide.

Procédé : L'explication

2^e scénario : « Argent trouvé »

1^{er} acte : Une pièce de monnaie brille par terre. Les deux acteurs la voient en même temps et ils veulent l'avoir tous les deux. Un conflit s'ensuit car chacun dit que la pièce de monnaie lui appartient.

2^e acte : Pour résoudre leur conflit, ils décident de tirer la pièce de monnaie au sort.

Procédé : Le hasard

3^e scénario : « Siège libre »

1^{er} acte : Dans la voiture ou le bus, il y a une place de libre à l'avant. Les deux acteurs veulent l'occuper et un conflit éclate.

2^e acte : Les deux acteurs décident de l'occuper à tour de rôle et résolvent ainsi leur conflit. Le premier l'occupe jusqu'à la moitié du trajet, puis cède la place à l'autre.

Procédé : L'alternance

4^e scénario : « Une balle, deux joueurs »

1^{er} acte : Les deux acteurs se querellent car ils veulent tous les deux jouer avec la même balle.

2^e acte : Ils décident de jouer ensemble, avec la même balle, et le conflit est alors résolu.

Procédé : Le partage

5^e scénario : « Collision vers l'autobus »

1^{er} acte : Deux acteurs courent en direction de l'autobus. Le premier est très pressé et ne voit pas le deuxième qui court lui aussi dans la même direction. Sans s'en rendre compte, le premier fait un croche-pied au deuxième. Celui-ci trébuche, se fâche et insulte le premier.

2^e acte : Le premier s'excuse et le deuxième accepte ses excuses. Ils ont résolu leur conflit.

Procédé : L'excuse

N.B : *Mieux vaut ne pas inciter les enfants à présenter des conflits dans lesquels ils sont plusieurs à être impliqués à ce moment-là pour éviter les règlements de compte.*

J'ai négocié, ou fait un compromis, et résolu ainsi le conflit*(Programme PRODAS, Planning Familial, www.prodass.fr)***Public :** ☒ Enfants☒ Adolescents☒ Adultes**Type d'activité :** ☒ formel ☐ rituel/informel**Objectif principal :** Résoudre les conflits de manière constructive**Savoirs et savoir-faire développés :**

- ☐ S'apaiser, observer et analyser une situation conflictuelle
- ☐ Mettre en œuvre une stratégie d'aide pour résoudre un conflit de type 1 (=1 personne a des besoins frustrés)
- ☒ Mettre en œuvre une stratégie de négociation pour résoudre un conflit de type 2 (=2 personnes ont des besoins qui s'opposent)

Modalités :☐ En individuel☒ En groupe***L'activité peut être adaptée pour être pratiquée avec des enfants*****Matériel :**

L'animateur explique que les membres du groupe et lui-même vont prendre un temps de réflexion et d'expression personnelle, qui va permettre de mieux se connaître soi-même et de mieux connaître les autres, en essayant, aujourd'hui, de se souvenir d'une expérience personnelle sur le thème suivant : J'ai négocié, ou fait un compromis, et résolu ainsi le conflit. Une fois qu'ils ont trouvé une expérience, les participants sont invités à identifier les ressentis éprouvés, les pensées qui les ont traversés et les comportements qu'ils ont adoptés lors de cette expérience. Lorsqu'un participant prend la parole, l'animateur l'aide à formuler son histoire s'il a du mal à le faire, puis reformule son propos pour qu'il se sente entendu, compris et accepté. Une fois qu'il a terminé, s'il n'a pas exprimé son ressenti, ses pensées et comportements, l'animateur l'aide à les identifier :

- Si j'ai bien compris ton histoire/expérience, tu nous as raconté que... Est-ce que c'est bien ça ? L'animateur laisse la personne compléter, rectifier ou bien valider sa reformulation.
- Comment te sentais-tu lorsque... ?
- À la fin de l'histoire, te sentais-tu différemment ? Est-ce que tu t'es dit quelque chose de particulier à ce moment-là ?
- Comment as-tu agi ?
- Merci beaucoup pour cette histoire !

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

CONCLUSION

Avec la parution de ce deuxième tome, **les experts et formateurs CPS** disposent d'un référentiel opérationnel complet apportant un corpus de connaissances fondamentales sur l'ensemble des CPS de la classification actualisée publiée par Santé publique France en 2022 [1]. La maîtrise de ces fondements théoriques sur les CPS permettra de bien identifier les mécanismes psychologiques mis en jeu dans les interventions visant à développer les CPS, d'être capable de construire ou d'adapter une intervention pour un public et un contexte défini et de transmettre aux intervenants l'expertise qui leur est nécessaire.

Comme souligné dans l'introduction du présent ouvrage, la classification actualisée des CPS précise les principales CPS essentielles au développement psychosocial des individus, en s'appuyant sur les diverses classifications internationales et les données de la recherche. Elle s'inscrit dans le prolongement de la définition de l'Organisation mondiale de la santé avec les trois catégories de CPS cognitives, émotionnelles et sociales. Bien que ni le nombre de CPS, ni leurs intitulés ne soient complètement identiques au niveau international, il y a convergence entre les différentes approches classificatoires.

Celle proposée par Santé publique France à l'issue d'un travail collectif avec son comité d'appui thématique composé de chercheurs et d'experts francophones de terrain, a eu pour but de poser un cadre commun et opérationnel aux professionnels français. Ce cadre est fondamental pour déployer des actions CPS sur tout le territoire avec l'ensemble des acteurs impliqués dans la stratégie multisectorielle de développement des CPS des enfants et des jeunes et favoriser ainsi la cohérence de son application.

Les référentiels de Santé publique France ont donc comme objectif de favoriser une culture commune entre tous les acteurs et secteurs impliqués dans la stratégie nationale de déploiement des CPS. Il est cependant important de garder en mémoire leurs limites. En effet, ces ouvrages fondés sur les données probantes et les savoirs expérientiels s'inscrivent dans une démarche globale de transfert de connaissances à destination des praticiens. Ils ne prétendent pas être :

- des ouvrages universitaires présentant la synthèse exhaustive des connaissances scientifiques établies sur le sujet, en rendant compte des multiples modèles théoriques et des différents travaux de recherche dans les divers domaines de la psychologie ;
- des manuels d'intervention pour mettre en œuvre des actions CPS à partir d'un choix d'activités « en libre-service ». Si pour chacune des CPS, la description théorique des savoirs et savoir-faire est suivie d'une présentation d'activités exemplaires pour différentes classes d'âge, celles-ci sont proposées dans le seul but d'illustrer, par la pratique, la CPS présentée.

L'un des **apports essentiels** du présent référentiel est d'avoir formalisé et structuré deux éléments importants pour la compréhension des CPS dans une perspective opérationnelle :

- l'identification de deux phases de développement, qui clarifie une notion de progressivité des apprentissages, cette compréhension étant souvent demandée par les professionnels souhaitant mettre en œuvre des interventions. Elle concerne les trois catégories cognitives, émotionnelles et sociales, avec pour chacune d'elles, une première CPS générale relative à

la compréhension et l'acceptation de soi, et une seconde CPS générale de régulation et d'accomplissement de soi ;

- pour chacune des CPS spécifiques, la formalisation des principaux savoirs et savoir-faire à acquérir pour favoriser son développement optimal.

Pour un développement cognitif, émotionnel et social harmonieux, il est évident que les CPS des trois catégories sont interreliées, et qu'il n'y aurait pas grand sens à privilégier le développement d'une ou deux catégories de CPS au détriment de l'autre. Par exemple, la CPS cognitive générale de base « Accroître sa conscience de soi », avec, entre autres, la compréhension des différentes dimensions du soi et la prise de conscience de ses valeurs, de ses besoins psychologiques et de ses buts, est aussi indispensable à la compréhension et la régulation de ses émotions qu'au renforcement de ses capacités à nouer des interactions sociales enrichissantes.

L'acquisition et le renforcement des CPS se font progressivement à partir de la petite enfance en suivant le développement neuropsychologique de l'enfant et du jeune, et peuvent être poursuivis tout au cours de la vie. Cette progressivité est donc fonction de l'âge mais elle est aussi contextuelle, selon des expériences de vie et de l'environnement familial, social et culturel de l'individu. La mise en œuvre d'une politique de développement des CPS chez les enfants et les jeunes vise à leur permettre d'atteindre un niveau optimal de leurs ressources psychiques, et à réduire ainsi significativement les inégalités.

L'adaptation des interventions CPS à l'âge des participants et en fonction des facteurs contextuels est une étape majeure de la Stratégie nationale de déploiement des CPS. Ces adaptations doivent être réalisées par des experts et formateurs CPS expérimentés ayant d'une part une connaissance et une compréhension précise et actualisée des CPS et d'autre part des connaissances expérientielles concernant la réalisation d'interventions CPS adaptées au public et au contexte d'intervention. Une expérience récente d'adaptation au contexte éducatif est la production du « Kit empathie » conjointement par l'Éducation nationale et Santé publique France. Il est destiné à la mise en œuvre de séances CPS pour développer l'empathie et les CPS associées bien intégrées au cadre pédagogique. Les premiers retours d'expérience, globalement très positifs, montraient l'intérêt de la démarche et même la nécessité d'aller plus loin dans l'adaptation aux différents âges et le soutien opérationnel à la mise en œuvre. Dans tous les milieux, il s'agira aussi de veiller à prendre en compte les vulnérabilités des différents publics, les situations de handicap, la sensibilité de certaines situations ou contexte.

L'importance du cadre d'intervention est rappelée dans l'introduction du présent ouvrage ; sachant qu'il fait l'objet du premier chapitre du référentiel opérationnel, tome I. Il s'agit d'intégrer dans la conception et l'application d'une intervention, les données scientifiques probantes et les savoirs expérientiels issus des professionnels et des publics concernés (selon la démarche *Evidence Based Medecine* originelle). Cela implique un travail de co-construction de l'intervention et des pratiques. Basés sur les travaux de recherche et l'évaluation des interventions, les critères de qualité d'une intervention [1, 2] intègrent nombre d'éléments relatifs au cadre et au contexte de celle-ci, notamment l'environnement éducatif favorable au développement des CPS. Dans le déploiement généralisé en cours, le développement des CPS ne peut pas reposer sur des interventions limitées dans le temps dans des établissements volontaires et menées par des intervenants experts.

En raison de leur nécessaire investissement dans les pratiques CPS, il y a donc **un enjeu considérable de formation des professionnels** en position d'éducation pour accroître leurs connaissances sur les CPS, renforcer leurs propres CPS, développer des gestes professionnels soutenant les CPS et mettre en œuvre des pratiques CPS de qualité. En appui à la stratégie nationale, aux feuilles de route ministérielles et aux stratégies CPS de chacun des ministères, **Santé**

publique France, dans le cadre de son programme CPS, est investi dans le transfert d'expertise et la production de supports génériques pouvant servir de socle pour les différents secteurs et professionnels de terrain.

Dans cette perspective, Santé publique France a déjà réalisé plusieurs livrables de référence sur les CPS, en accès libre sur son site et le site Eduscol (notamment pour le « Kit empathie ») :

- un référentiel scientifique et théorique : rapport complet et synthèse [1] ;
- une brochure « L'essentiel à savoir sur les compétences psychosociales » [8] ;
- un outil d'intervention en milieu scolaire, coconstruit avec l'Éducation nationale : le Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école (2024) ;
- le Tome I du référentiel opérationnel CPS [2] ;
- des fiches de synthèse sur la base du référentiel opérationnel, Tome I [8] ;
- des grilles d'auto-évaluation : une grille sur les critères de qualité d'une intervention et une sur les savoirs et savoir-faire associés à chaque CPS (2025).

Ce référentiel opérationnel devrait être utile à l'ensemble des formateurs et experts impliqués dans des actions et pratiques des compétences psychosociales, quels que soient leurs publics et leurs secteurs d'intervention. Il contribue à construire une culture commune fondée sur la science et sur l'expertise française et à soutenir le déploiement d'interventions de qualité sur tout le territoire. L'enjeu est majeur pour les enfants et les jeunes ainsi que pour tous les adultes qui les accompagnent, sachant que l'ambition de la Stratégie intersectorielle est que la génération 2037 soit la première à grandir dans un environnement continu de soutien au développement des compétences psychosociales.

Références bibliographiques

- [1] Santé publique France. Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques. Saint-Maurice : Santé publique France; 2022. 135 p. [consulté le 24/06/2024]. Disponible: <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale/depression-et-anxiete/documents/rapport-synthese/les-competences-psychosociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theoriques>
- [2] Santé publique France. Les compétences psychosociales : un référentiel opérationnel à destination des professionnels experts et formateurs CPS. Tome I. . Saint-Maurice : Santé publique France; 2025. 231 p. Disponible: <https://www.santepubliquefrance.fr/>
- [3] Mangrulkar L, Vince Whitman C, Posner M. Life skills approach to child and adolescent healthy human development. Washington: Pan American Health Organization; 2001. 61 p. [consulté le 24/06/24]. Disponible: <http://www.elcolegiodehidalgo.edu.mx/descargas/sensibilizacion/Life%20Skills%20Approach.pdf>
- [4] World Health Organization. Division of Mental Health. Life skills education for children and adolescents in schools, 2nd rev. Geneva: WHO; 1994. 53 p. [consulté le 24/06/24]. Disponible: <https://iris.who.int/handle/10665/63552>
- [5] Reeve J. Psychologie de la motivation et des émotions. 2^e éd. Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur; 2017.
- [6] Haut Conseil de la santé publique. Avis relatif à l'impact du Covid-19 sur la santé mentale Paris : HCSP; 2021. 124 p. [consulté le 24/06/24]. Disponible: <https://www.hcsp.fr/Explore.cgi/AvisRapportsDomaine?clefr=1098>
- [7] OMS. 2005 : l'année OMS en bref : rapport du Directeur général. Genève : OMS; 2005. 27 p. [consulté le 24/06/24]. Disponible: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/69311/WHO_DGO_06.1_fre.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- [8] Santé publique France. Les compétences psychosociales : l'essentiel à savoir. Saint-Maurice : Santé publique France; 2023. 8 p. [consulté le 24/06/2024]. Disponible: <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale/depression-et-anxiete/documents/brochure/les-competences-psychosociales-l-essentiel-a-savoir>
- [9] lamboy B. Grille d'autoévaluation de la qualité de l'intervention sur les compétences psychosociales (CPS) [En ligne]. : Santé publique France; 2025. [modifié le ; cité le]. Disponible: <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/grille-d-autoevaluation-de-la-qualite-de-l-intervention-sur-les-competences-psychosociales-cps>
- [10] Luminet O, Grynberg D. Psychologie des émotions : Concepts fondamentaux et implications cliniques. Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur; 2021. 448 p.
- [11] Nandrino JL, Gandolphe M-C. La régulation des émotions. In: Luminet O, Grynberg D, (dir.). Psychologie des émotions : Concepts fondamentaux et implications cliniques. Louvain-la-Neuve : de Boeck Supérieur; 2021. p. 191-214.
- [12] Vansteenkiste M, Ryan RM, Soenens B. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. Motivation and Emotion. 2020;44(1):1-31.
- [13] Seznec J-C. ACT : applications thérapeutiques. 3^e éd. Paris : InterEditions; 2026.
- [14] Kotsou I, Farnier J, Shankland R, Mikolajczak M, Leys C. Développer les compétences émotionnelles : en 8 séances Paris : Dunod; 2022.
- [15] Molenda MH. Social emotional learning Appendix C: Conceptual Framework for SEL. Chicago : Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL); 2020. [consulté le 24/06/2024]. Disponible: <https://www.theelementsofinstruction.org/sel/>
- [16] Ben-Shahar T. Happiness Studies, an introduction. Cham (Switzerland): Palgrave Macmillan; 2021. 132 p.

- [17] Rojas NM, Abenavoli RM. Bidirectionality in behavioral regulation, emotional competence, and expressive vocabulary skills: Moderation by preschool social-emotional programs. *Journal of Applied Developmental Psychology* [En ligne]. 2021 [consulté le 24/06/2024]; 26:e101316. Disponible: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397321000794>
- [18] Bailey R ME, Brion-Meisels G, Jones SM. . Getting Developmental Science Back Into Schools: Can What We Know About Self-Regulation Help Change How We Think About "No Excuses"? *Front Psychol*. 2019;10:1885.
- [19] National Scientific Council on the Developing Child. Young children develop in an environment of relationships. Harvard University, Center on the Developing Child; 2004.
- [20] Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Santé publique France. Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école - Volume 3. Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse; 2024. 126 p.
- [21] Lamboy B, Shankland R, Williamson M. Les compétences psychosociales - Manuel de développement. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur; 2021. 208 p.
- [22] Bandura A, Walters RH. Social learning theory. Prentice hall Englewood Cliffs, NJ; 1977.
- [23] Shankland R. Bien-être subjectif et comportements altruistes : les individus heureux sont-ils plus généreux ? *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*. 2012;93:77-88.
- [24] Richard S, Gay, P, Gentaz, E. Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? *Apports des sciences cognitives. Raisons éducatives*. 2021;25:261-87
- [25] Labruffe A. La communication positive : objectif santé. Bordeaux : LEH Edition; 2006. 288 p.
- [26] Nangle DW, Erdley CA, Schwartz-Mette RA. Social skills across the life span: Theory, assessment, and intervention. Cambridge, MA, USA: Elsevier Academic Press; 2020. [cité le 24/06/24].
- [27] Gordon E. Conflict, Security and Justice: Practice and Challenges in Peacebuilding. London : Red Globe Press / Springer Nature Limited; 2019.
- [28] Guéguen C. Faut-il mettre l'empathie au cœur de l'enseignement ? *Administration & Éducation*. 2020;168(4):157-63.
- [29] Gosselin J, Blanchette I. L'influence des émotions intégrales positives sur le raisonnement déductif et inductif. *Rev Que Psychol*. 2018;39(2):245-68.
- [30] Kotsou I, Shankland R, Godeau-Pernet A. Accompagner le développement des compétences émotionnelles chez l'enfant. Paris : Dunod; 2024.
- [31] Mikolajczak M, Quoidbach J, Kotsou I, Nelis D. Les compétences émotionnelles. Paris : Dunod; 2020. 326 p.
- [32] Nickel C, Lahmann C, Tritt K, Loew TH, Rother WK, Nickel MK. Stressed aggressive adolescents benefit from progressive muscle relaxation: A random, prospective, controlled trial. *Stress and Health*. 2005;21(3):169-75.
- [33] Bothe D, Grignon J, Olness KN. The Effects of a Stress Management Intervention in Elementary School Children. *J Dev Behav Pediatr* 2014;35:62-7.
- [34] Johnstone A, Martin A, Cordovil R, Fjørtoft I, Iivonen S, Jidovtseff B, *et al.* Nature-Based Early Childhood Education and Children's Social, Emotional and Cognitive Development: A Mixed-Methods Systematic Review. . *Int J Environ Res Public Health* [En ligne]. 2022 [consulté le 24/06/2024]; 19(10):e5967. Disponible: <https://doi.org/10.3390/ijerph19105967>
- [35] Feldman R, Greenbaum CW, Yirmiya N. Mother–infant affect synchrony as an antecedent to the emergence of self-control. *Dev Psychol*. 1999;35:223–31
- [36] Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, Santé publique France. Kit pédagogique pour les séances d'empathie à l'école - Volume 2. Paris : Ministère de l'éducation

nationale et de la jeunesse; 2024. 121 p. [consulté le 24/06/2024]. Disponible:

<https://eduscol.education.fr/document/56436/download?attachment>

- [37] Lazarus RS, Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer; 1984. 456 p.
- [38] Ekman P. An argument for basic emotions. Cogn Emot. 1992;6(3-4):169–200
- [39] Claverie D, Canini F. La réponse biologique de stress. Revue Défense Nationale. 2023(HS4):25-31.
- [40] American Psychological Association Dictionnaire [En ligne]. American Psychological Association. 2018 [cité le 24/06/2024]. Disponible: <https://dictionary.apa.org/social-bond>
- [41] Lindsay PH, Norman DA. Traitement de l'information et comportement humain: une introduction à la psychologie. Éditions Études vivantes; 1980.
- [42] Cannon WB. Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement. London: D. Appleton and Company; 1915.
- [43] Davis M, McKay M, Eshelman ER. The relaxation & stress reduction workbook. 6^e éd. Oakland, Californie : New Harbinger Publications; 2008.
- [44] Garelli C, Wendland J. Aptitude à la mentalisation parentale, disposition à la conscience de soi et stress parental chez les mères d'enfants âgés de 1 à 4 ans. Devenir. 2017;29:105-23
- [45] Chaperon A-F, Cariou-Rognant A-M, Duchesne N. L'affirmation de soi par le jeu de rôle en thérapie comportementale et cognitive. Paris Dunod 3^e édition 2019 Par, 228 p. Paris : Dunod; 2019. 228 p.
- [46] Fallourd N, Madieu E. Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales, programme. Paris : Dunod; 2021.
- [47] Lamboy B, Shankland, R. & Williamson, M. . Les compétences psychosociales - Manuel de développement. De Boeck Supérieur. Éd. 2021.
- [48] Laursen B, Veenstra R. Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. J Res Adolesc. 2021;31(4):889-907.
- [49] Berg J, Osher D, Same M, Nolan E, Benson D, Jacobs N. Identifying, Defining, and Measuring Social and Emotional Competencies. Washington ; 2017.
- [50] Bricout L, Chaperon A-F. L'affirmation de soi pour les enfants et les adolescents. Paris : Dunod; 2020. 240 p.
- [51] Crawford D, Bodine R. Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings. Darby, PA : Diane Pub Company; 2012. 154 p.
- [52] Marc E, Picard D. Relations et communications interpersonnelles. Paris : Dunod; 2020. Paris : Dunod; 2020.
- [53] Favre D. [Transformer la violence des élèves](#) - Cerveau, motivations et apprentissage. Paris : Dunod; 2^e édition sept 2019 ; 1^{re} édition 2007.

Ce référentiel, articulé en deux tomes, a été conçu pour **favoriser le partage des connaissances et construire une culture commune** concernant les compétences psychosociales (CPS). Il constitue une base conceptuelle et opérationnelle solide visant à permettre la mise en œuvre d'interventions CPS de qualité, fondées sur les données probantes.

S'inscrivant en appui de la stratégie nationale de déploiement des CPS auprès des enfants et des jeunes et des adultes en position d'éducation, ce travail repose sur une synthèse des connaissances scientifiques articulée aux connaissances expérientielles accumulées par les experts français. Il **s'adresse en priorité aux professionnels expérimentés** — formateurs, experts ou responsables de programmes CPS — en leur présentant les principaux savoirs et savoir-faire essentiels pour enrichir et consolider leurs pratiques CPS.

Son objectif principal est d'explicitier les **mécanismes psychologiques** qui sous-tendent chaque CPS. Pour cela, il associe à chaque CPS les savoirs théoriques et les savoir-faire pratiques qui lui sont propres. Il est organisé selon une progression pédagogique en lien avec les deux tomes.

Le **Tome I** aborde les CPS dites « de base », qui visent à renforcer la **compréhension et l'acceptation** des processus cognitifs, émotionnels et relationnels. Le développement de ces premières CPS cognitive, émotionnelle et sociale est un préalable au développement des CPS ultérieures.

Le **Tome II** présente les CPS qui permettent d'améliorer la **régulation émotionnelle et comportementale, ainsi que les capacités d'accomplissement de soi**.

Ensemble, ces deux volumes couvrent l'intégralité des six CPS générales et vingt spécifiques — classées en trois catégories (cognitives, émotionnelles et sociales) — et des cinquante-cinq savoirs et savoir-faire associés, afin d'offrir une approche à la fois complète et progressive.

MOTS CLÉS : compétences psychosociales, bien-être, santé mentale, réussite éducative, violences, addictions, prévention, promotion de la santé, psychoéducation, enfants, jeunes, parentalité.



Santé publique France
12, rue du Val d'Osne
94415 Saint-Maurice Cedex
Tél. : 01 41 79 67 00 (standard)
Fax : 01 41 79 67 67

santepubliquefrance.fr

Retrouvez-nous sur :

