

Les compétences psychosociales à l'école : quelle réalité du terrain ?

Maxime Marie

▶ **To cite this version:**

Maxime Marie. Les compétences psychosociales à l'école : quelle réalité du terrain ?. Education. 2021. dumas-03514895

HAL Id: dumas-03514895

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03514895

Submitted on 6 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS
INSPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche
proposé par
Maxime MARIE

Soutenu le 5 juillet 2021

Pour obtenir le diplôme du
Master "Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation" Mention 1er degré
Discipline : Enseignement Moral et Civique

Les compétences psychosociales à l'école : Quelle réalité du terrain ?

Mémoire dirigé par :

Florence GIRY	Professeure d'Histoire-Géographie et d'EMC, Centre de formation de Fondettes.

Jury :

Florence GIRY	Professeure d'Histoire-Géographie et d'EMC, Centre de formation de Fondettes.
Véronique ROISIN	Formatrice à l'INSPE, Centre de formation de Fondettes.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de mémoire, Madame Florence GIRY pour son soutien, son adaptation et ses conseils qui ont été précieux dans l'élaboration de ce mémoire de recherche.

Je tiens également à remercier tous les enseignants pour le temps qu'ils m'ont accordé et qui ont ainsi grandement participé à rendre possible ce projet de recherche.

Enfin, je remercie particulièrement ma famille et ma compagne pour leurs encouragements.

Avertissement

“Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d’interviews, des écrits autres que strictement personnels, toute reproduction et citation, font systématiquement l’objet d’un référencement”

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 5

I. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES, UN CONCEPT DANS L'ACTUALITÉ 9

1. Définition et état des connaissances 9
2. Une préoccupation grandissante pour la question du climat scolaire 12
3. Quels sont les enjeux encourus par les CPS à l'école ? 16

II. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES À L'ÉCOLE : QUELLE INTÉGRATION ? 19

1. Quelle est la transposition pédagogique des compétences psychosociales ? 19
2. L'innovation pédagogique : une prise en compte de l'évolution du système éducatif 21
3. Quelles stratégies nécessaires au bon développement des CPS ? 23
4. Quel est l'état de la formation sur cette thématique ? 26

III. ENQUÊTE DE TERRAIN : QUELLE MISE EN PRATIQUE DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES À L'ÉCOLE ET QUELS EFFETS SUR LE CLIMAT ? 30

1. Méthodologie et protocole de recherche **..... 30**
   a) Le choix du questionnaire
   b) Présentation du public
   c) Les modalités de la recherche
2. Principaux résultats du questionnaire 34
   a) Comment les compétences psychosociales sont-elles connues des enseignants ?
   b) Quelle est la mise en pratique des CPS en classe et à l'école ?
   c) Quels sont les liens entre le climat de classe/scolaire et les compétences psychosociales ?
3. Interprétations et limites de la recherche 49

CONCLUSION 53

BIBLIOGRAPHIE 56

ANNEXES 60

INTRODUCTION

L'école est un lieu où l'élève apprend le "vivre-ensemble". Il y acquiert de nombreuses compétences qui vont lui permettre de se responsabiliser à l'école, mais aussi en société à l'avenir. En d'autres termes, il se construit en tant que citoyen responsable de demain. Le domaine trois du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC) montre bien tout l'intérêt qui est porté à cet enjeu majeur. En effet, intitulé "La formation de la personne et du citoyen", ce domaine fait appel à la transmission des valeurs fondamentales et des principes qui sont inscrits dans la Constitution. C'est dans la quotidienneté de la vie scolaire que les élèves en font l'expérience et l'apprentissage. Toutefois, l'école a aussi pour mission la transmission des savoirs et des connaissances et donc des fondements de la culture au sens large. Toutes ces finalités nécessitent un cadre sécurisant et le maintien d'une école "bienveillante et exigeante"[1] pour tous. Ainsi, elle peut accompagner les élèves dans leur développement global, tout au long de leur scolarité. Le parcours citoyen s'inscrit précisément dans ces grandes orientations éducatives et pédagogiques. Il a pour objectif de prendre en compte la formation et le développement de l'élève dans son entièreté et durant toute l'étendue de son parcours scolaire. Il peut notamment être cité un extrait de la circulaire de 2016 :

"L'École est à la fois le lieu où s'acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre et s'insérer dans la société et celui où se mettent en place des pratiques et des habitudes permettant à chaque enfant et adolescent de devenir un citoyen libre, responsable et engagé, habitant d'une planète commune."

Cependant, chaque élève possède sa singularité et son vécu personnel, familial et culturel. Son niveau de développement affectif et psycho-cognitif lui est également propre. C'est avec toute cette pluralité de facteurs individuels et environnementaux que les enfants doivent se construire et évoluer. Dans un rapport à soi-même, mais aussi à l'autre, ou bien encore, à l'extérieur. Le vécu scolaire comporte donc de nombreux enjeux pour la santé, qu'ils soient physiques ou psychiques. Ainsi, l'égalité des chances doit œuvrer avec ces caractéristiques et ces facteurs individuels.

[1] Référentiel de l'éducation prioritaire de Janvier 2014

Les programmes scolaires reposent sur des objectifs et des attendus qui sont communs à tous et l'environnement propre à chaque enfant n'est pas toujours au centre des préoccupations.

Néanmoins, dans l'intérêt de favoriser la réussite éducative de ses élèves, l'école porte également une attention particulière à leur bien-être et à la bienveillance. Les notions de climat scolaire et de climat de classe sont des éléments déterminants dans le bon fonctionnement de l'école et de sa communauté éducative.

Aussi, c'est en m'intéressant à cette thématique large que j'ai pu approfondir un concept qui m'était encore peu connu, celui des "compétences psychosociales" (CPS). Aussi vastes que primordiales, elles s'inscrivent totalement dans ces grands axes et soulèvent pour moi un certain nombre de questions et de préoccupations.

En tant que futur enseignant, j'ai pu constater, lors de mes différents stages de pratiques, l'importance que comportent ce "vivre-ensemble" et la qualité de vie à l'école et en classe. Il y a une coexistence constante entre l'apport théorique et disciplinaire et la perception qu'ont les enseignants et les élèves de l'ambiance générale. Il semble évident que ces CPS occupent une place majeure dans le développement général des élèves, qui représentent des personnes à part entière. Mais difficile d'en percevoir les effets globaux de manière réelle. De plus, elles semblent impliquées dans de nombreuses facettes de l'enseignement. C'est pour cette raison que je me suis trouvé un intérêt certain pour ce sujet.

La littérature disponible à propos des compétences psychosociales montre bien qu'elles se développent très tôt dans la vie. Elles se développent et se renforcent au gré des expériences de la vie quotidienne, à l'école comme dans la famille, mais aussi dans la vie en général. Ces éléments mettent en perspective l'importance que représente l'introduction de cette thématique à l'école, et ce dès le plus jeune âge.

Comme le stipule l'article L912-1-1 de loi de 2005-380, tout enseignant possède une certaine liberté pédagogique, à la condition de respecter les programmes et les instructions qui proviennent du Ministère de l'Éducation nationale.

On voit donc bien que diverses directions pédagogiques sont possibles et effectives.

Après une approche traditionnelle essentiellement centrée sur l'aspect transmissif, l'élève est désormais de plus en plus au centre des préoccupations. L'évolution des pratiques pédagogiques devrait donc permettre à ces compétences psychosociales d'être de plus en plus présentes et développées à l'école.

En premier lieu, on peut se demander quelle place occupe l'enseignement des compétences psychosociales dans la pratique professionnelle des enseignants. Il semble évident que le développement de cette thématique à l'école nécessite une réelle appropriation de celle-ci de la part des professeurs des écoles. C'est pourquoi on peut également s'interroger sur ce qu'il en est de cette appropriation, et surtout sur ce qui permet de la favoriser. Essayer de comprendre et d'identifier les conditions qui sont nécessaires au bon développement de cette thématique à l'école. De la même manière, il serait pertinent de mesurer les effets que peuvent avoir ces compétences psychosociales sur la vie de l'école et de la classe, et particulièrement en ce qui concerne le climat.

Tout d'abord, ma réflexion personnelle me conduit à penser qu'à ce jour, la nature complexe et hétérogène que représentent ces compétences psychosociales complexifie nettement son intégration à l'école. De ce fait, elles seraient trop abstraites et méconnues pour une majorité d'enseignants, amoindrissant ainsi son développement en classe, mais aussi au sein de la communauté éducative.

Ensuite, je pense que la conception que se font les enseignants de leur métier est un élément déterminant dans la prise en compte de ces compétences psychosociales au sein de la classe et de l'école. Ainsi, les pratiques pédagogiques qui sont centrées sur l'élève favorisent grandement l'intégration de cette thématique.

Enfin, selon moi, la place donnée et la valeur attribuée par l'enseignant à ces compétences psychosociales dans sa pratique pédagogique influent nettement sur l'efficacité qu'elles ont au sein de la classe. Par conséquent, une conscientisation certaine de la part de l'enseignant pour cette thématique engagerait alors un meilleur développement et un meilleur renforcement de celle-ci, permettant ainsi une amélioration notable du climat de classe.

Ce même raisonnement serait alors identique au sein de l'école, avec cette fois-ci, une conscientisation élargie au niveau de la communauté éducative. Ainsi, le climat scolaire s'en trouverait enrichi. Enfin, d'après moi, la qualité de ces mêmes climats est également déterminante afin de consolider efficacement ces compétences psychosociales.

Afin de trouver des réponses à mes questions, j'ai fait le choix d'adresser un questionnaire à l'intention d'enseignants du cycle 2 et 3. Dans un premier temps, je définirai ce concept de "compétences psychosociales" et puis, j'aborderai les enjeux qui s'en dégagent à l'école. Ensuite, j'aborderai la manière dont l'innovation pédagogique est reçue et perçue dans la pratique professionnelle des enseignants et la place qu'occupent les CPS à l'école et comment elles peuvent y être intégrées. Ensuite, je ferai l'analyse descriptive et statistique des résultats de ce questionnaire avant d'y ajouter une interprétation ainsi qu'une réflexion personnelle. Enfin je conclurai sur ce qui peut être retenu de cette recherche.

I. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES, UN CONCEPT DANS L'ACTUALITÉ.

L'école adresse une attention particulière à l'épanouissement personnel et à la réussite scolaire de ses élèves. C'est dans cette perspective que de nombreux pays s'intéressent de plus en plus aux compétences psychosociales, dans l'intérêt de l'ensemble de leurs populations. Ce concept reste toutefois vaste, renvoie à de nombreux termes et à de nombreux champs de recherches (psychologie, neurosciences, promotion de la santé, sciences de l'éducation). De ce fait, il n'y a pas de réel consensus apparent à son égard, ce qui complexifie parfois sa prise en compte au sein de la communauté éducative. Pourtant ces compétences psychosociales se lient à de nombreuses finalités de l'école. D'ailleurs, elles agissent directement dans la prévention et dans la promotion de la santé, qui, dans ce cas, est avant tout mentale.

1) Définition et état des connaissances

Le concept de « compétences psychosociales », ou encore de « life skills » en anglais, a été introduit en premier lieu au 4ème axe d'intervention de la charte d'Ottawa (OMS[2], 1986). Il est alors question de l'acquisition d'aptitudes individuelles au service de la promotion de la santé. Ainsi, selon elle :

« La promotion de la santé soutient le développement individuel et social en offrant des informations, en assurant l'éducation pour la santé et en perfectionnant les aptitudes indispensables à la vie. Ce faisant, elle permet aux gens d'exercer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et de faire des choix favorables à celle-ci. Il est crucial de permettre aux gens d'apprendre pendant toute leur vie et de se préparer à affronter les diverses étapes de cette dernière. Cette démarche doit être accomplie à l'école, dans les foyers, au travail et dans le cadre communautaire, par les organismes professionnels, commerciaux et bénévoles, et dans les institutions elles-mêmes. ».[3]

[2] Organisation Mondiale de la Santé
[3] Organisation mondiale de la santé (OMS). Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé. Copenhague : OMS Europe, 1986

En d'autres termes, la promotion de la santé, c'est permettre à chacun de prendre en main sa santé et de respecter celle des autres. Un ensemble de dimensions est concerné (physiologique, psychologique, sociale et environnementale) dans un souci d'améliorer cette santé globale. Elle implique toutes les instances de la vie, y compris le domaine de l'école, qui en est d'ailleurs un levier majeur. Mieux comprendre la santé, c'est mieux comprendre les enjeux qu'elle encoure.

Ce concept a été ensuite défini par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 1993. Cette première définition s'avère être globale :

« Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. ».[4]

Elles comportent une réelle importance dans l'accomplissement d'une vie sociale équilibrée et dans la favorisation d'une santé globale satisfaisante (physique, psychique et sociale). Il y a donc un lien étroit et certain entre le renforcement des CPS et la promotion de la santé.

L'OMS décline ensuite ces compétences par un ensemble de cinq binômes :

- Savoir résoudre des problèmes / savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée créative / avoir une pensée critique
- Savoir communiquer efficacement / être habile dans les relations
- Avoir conscience de soi / avoir de l'empathie pour les autres
- Savoir réguler ses émotions / savoir gérer son stress

Enfin, ces CPS sont délimitées en trois grandes catégories (Mangrulkar, et al., 2001), qui sont respectivement les compétences sociales, cognitives et émotionnelles. Celles-ci sont redéfinies par Luis et Lamboy en 2015[5].

[4] World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. World Health Organization. URL : https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552

[5] Luis, E. et Lamboy, B (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. La santé en action. INPES.

Ainsi, premièrement, les compétences sociales font référence aux capacités de communication, qu'elle soit verbale ou non verbale. A la fois à la place de l'émetteur, mais aussi à celle du récepteur. Elles comprennent également l'expression des émotions, l'écoute active, ou bien encore l'empathie. C'est aussi l'aptitude à faire face à un conflit, où il est question de savoir négocier, résister ou bien encore, de s'affirmer.

Enfin, elles englobent les qualités d'écoute et de compréhension d'autrui, avec la prise en compte des points de vue et des besoins personnels. Les compétences de collaboration et de coopération en sont aussi d'autres composantes essentielles.

Puis, quant à elles, les compétences cognitives regroupent la faculté de prise de décision et de résolution de problème, de manière réfléchie. Elles comportent également la capacité de développement d'une pensée critique. Enfin, c'est l'aptitude à analyser pertinemment les différentes informations qui nous parviennent, au regard des normes, des croyances et des valeurs qui nous sont attribuées.

Pour finir, les compétences émotionnelles font appel à l'aptitude d'auto-régulation de ses propres émotions et de la gestion de son stress. Mayer, Roberts et Barsade proposent une définition de "l'intelligence émotionnelle", qui fait partie intégrante de cette dernière catégorie. Celle-ci est la suivante :

"L'intelligence émotionnelle est la capacité de mener à bien un raisonnement précis sur les émotions et la capacité d'utiliser les émotions et les connaissances émotionnelles afin d'améliorer la pensée"[6].

De plus, comme l'ont démontré Lafortune, Doudin, Pons et Hancock (2004), le travail autour des émotions influe fortement sur la qualité des interactions sociales. Ces compétences émotionnelles favorisent également la confiance en soi et l'estime de soi.

Ces trois différentes catégories s'intègrent toutes dans le quotidien de l'élève, s'appliquent et se travaillent à travers toutes les disciplines. Toutefois, les développer implique un certain éloignement de l'apport théorique à proprement parler et amène donc à innover, à repenser sa pratique pédagogique.

[6] Mayer, J.D., Roberts, R.D. et Barsade, S.G. (2008). Human abilities : Emotional intelligence. Annual Review of Psychologie, 56, 507-536.

Ces CPS contribuent d'elles-mêmes à améliorer les apprentissages plus disciplinaires et donc, de permettre une meilleure réussite scolaire des élèves.

C'est un concept de plus en plus en vogue et qui se retrouve régulièrement dans les programmes de promotion de la santé et plus récemment, dans les programmes d'éducation.

L'UNICEF participe, depuis ces dernières décennies, à étendre plus largement les préoccupations envers les CPS, à travers le monde entier, et en s'appuyant notamment sur divers rapports et programmes éducatifs. Enfin, ces compétences psychosociales s'intègrent également à divers programmes de prévention, notamment à propos de la santé mentale, sexuelle ou bien encore concernant les addictions (drogues, alcools, tabac).

2) Une préoccupation grandissante pour la question du climat scolaire

La littérature sur le climat scolaire est riche et abondante. Tout comme les compétences psychosociales, c'est une notion complexe et difficile à définir, tant elle regroupe de nombreux concepts rattachés au quotidien de l'école élémentaire. De nombreuses composantes du climat scolaire sont en écho avec la construction des CPS et de ses sous-compétences. Ces deux grandes thématiques se rapprochent et se renforcent l'une avec l'autre. Il semblait donc primordial d'approfondir la question du climat scolaire.

D'importantes études systémiques et quelques travaux de synthèse sur cette question sont déjà parus à ce jour. De nouvelles approches et de nouvelles enquêtes continuent encore à être publiées. Si l'on devait résumer la notion de climat scolaire, on pourrait dire qu'elle reflète la qualité de vie à l'école, le sentiment de bien-vivre et de bien-être, perçu et cultivé par l'ensemble de la communauté éducative. Celle-ci est composée à la fois des élèves, des parents d'élèves, des personnels éducatifs ainsi que des différents partenaires et intervenants associés à la vie de l'école.

Ce climat scolaire renvoie aussi, surtout, à la manière dont les différents acteurs de l'école vont percevoir leur quotidien en son sein. D'après le School Climate Center (Cohen, McCabe et al., 2009) :

"Le climat scolaire reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école."

C'est donc l'objet d'un mécanisme complexe, qui évolue constamment et va même parfois au-delà d'un bien-être partagé au sein de l'école.

Toujours selon Cohen, McCabe et al (2009), le climat scolaire est façonné par plusieurs éléments qui sont :

- Les relations entre les différents acteurs de la communauté éducative
- L'enseignement et ses stratégies d'action
- L'apprentissage et la diversité de ses contenus
- La sécurité physique et émotionnelle
- L'environnement physique partagé
- Le sentiment d'appartenance perçu et l'engagement
- La réaction face aux comportements à risques
- L'attention portée par l'école au contexte familial

Plusieurs raisons poussent l'école et ses acteurs à vouloir améliorer le climat scolaire. En effet c'est devenu un enjeu majeur partagé et visé par les différents acteurs de l'enseignement scolaire, les chercheurs mais aussi les politiques éducatives. Cette amélioration mène à de nombreux effets bénéfiques, à la fois dans une dimension individuelle mais aussi collective. On peut notamment citer la synthèse de De Pedro de 2012[7]. Elle démontre essentiellement l'influence positive du climat scolaire sur la réussite éducative des élèves. Les différentes études qui ont été menées sur ce sujet par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique, soutiennent la même idée.

[7] De Pedro K., 2012, School Climate Improvement in Schools: A Comprehensive Theoretical and Methodological Approach, Review of the Literature, Rossier School of Education, University of Southern California.

Néanmoins, cette synthèse implique également un champ d'influence plus large encore; celui du développement global des élèves ainsi que leur épanouissement personnel.

Une étude de Astor et al. (2009), montre que la qualité du climat scolaire a un effet notable sur les résultats des élèves, tout en réduisant les inégalités socio-économiques.[8]

Comme on peut le voir sur le site du Ministère de l'Education nationale[9], d'autres points sont également favorisés par la qualité du climat scolaire. C'est le cas, notamment, de la diminution du décrochage scolaire des enseignants, de l'amélioration de la perception de la sécurité en milieu scolaire, de la diminution des conduites à risques et des violences scolaires et enfin, de la réduction des inégalités scolaires.

De plus, la diversité liée à l'enseignement et aux apprentissages permet de contribuer tout autant à l'amélioration du climat scolaire. La qualité de la relation pédagogique et éducative entreprise par le personnel enseignant possède aussi une réelle influence sur cette évolution positive.

Lindsey M. O'Brennan, Catherine P. Bradshaw et Michael J.Furlong (2014) mettent en avant l'importance du développement en classe et à l'école des compétences psychosociales et des comportements pro-sociaux, dans l'évolution positive du climat scolaire. De plus, ils montrent l'influence qu'a la singularité des élèves sur leurs comportements adoptés. Toutefois, la représentation qu'a l'enseignant de son lieu de travail et de ses élèves aurait une influence encore plus forte sur ces comportements.

[8] Astor, Benbenishty, estrada, 2009
[9] https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918

La page dédiée au climat scolaire du site réseau canopé[10] distingue sept axes d'intervention pour améliorer le climat scolaire :

- Les pratiques partenariales
- La stratégie d'équipe
- La prévention des violences et du harcèlement
- La pédagogie et la coopération
- La coéducation
- La qualité de vie générale à l'école
- La justice scolaire

Ces différents domaines sont dépendants les uns des autres et forment ainsi une approche globale et systémique.

L'Observatoire International de la Violence à l'École (OIVE) et l'Université Paris Est Créteil ont réalisé en 2011 une enquête nationale à l'intention des enseignants du premier degré (11 820 répondants).

Celle-ci montre que plus de 9 enseignants sur 10 perçoivent le climat scolaire comme suffisamment correct. Ces résultats sont prometteurs. Elle montre toutefois une influence négative réalisée par l'ancienneté et par la complexité du contexte éducatif sur la perception du climat scolaire. Une autre enquête nationale de l'OIVE, à l'intention des élèves de cycle 3 (12 326 répondants), montre un sentiment de bien-être partagé par son ensemble. Les élèves qui se sentent mal à l'école représentent moins de 10% de la globalité. A l'inverse, c'est plus d'un élève sur deux qui s'y sentirait très bien. Pour près de 9 élèves sur 10, la relation entretenue avec l'enseignant est perçue comme bonne ou très bonne. La qualité de celle-ci semble influencer nettement le sentiment de bien-être des élèves.

Contrairement à l'enquête réalisée auprès des enseignants, ici, le fait qu'une école appartienne ou non au réseau d'éducation prioritaire n'impacte pas explicitement les résultats. Enfin, ce questionnaire à grande échelle a pu mettre en perspective un nombre encore trop important d'élèves violentés (physiquement ou verbalement) et/ou harcelés. Ce serait effectivement le cas pour plus d'un élève sur 10.

[10] https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html

Enfin, le développement des compétences sociales, et notamment l'empathie, participerait grandement à améliorer l'ensemble des relations des acteurs de l'école.

Ces deux premières sous-parties semblent montrer de manière certaine, que la pratique et la posture qui sont entretenues par l'enseignant, comportent des effets sur de nombreuses finalités éducatives, y compris dans la qualité du climat scolaire et du climat de classe. Ils démontrent également les liens étroits qui sont opérés entre les compétences psychosociales et à la fois, le climat de l'école et de la classe.

3) Quels sont les enjeux encourus par les CPS à l'école?

Omar Zanna explique dans son ouvrage "Cultiver l'empathie"[11], que les aspects corporels et émotionnels ne sont pas à exclure au sein de l'école. Selon lui, "l'élève est un esprit, mais il est également un corps habité et mû par des émotions"[12].

La classe pourrait se définir comme un "écosystème émotionnel" où l'expression personnelle, la prise en compte et la compréhension de l'autre doivent coexister. La relation pédagogique requiert de l'adaptation, de l'interaction et de la compréhension, toutes réciproques, entre les élèves et l'enseignant.

Les compétences psychosociales développent et construisent explicitement la relation à soi et à l'autre. Elles s'inscrivent à travers les relations qui ont lieu dans la classe et dans l'école, au service des apprentissages.

L'école française voit de plus en plus coexister différentes ethnies. Les élèves sont d'origines sociales et culturelles diverses. Les résultats du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), créé par l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE), mettent en avant de fortes inégalités sociales à propos de la réussite scolaire des élèves du système éducatif français. Les nouvelles technologies sont également en constante évolution et font évoluer les rapports humains, mais parfois de manière contre-productive.

[11] Zanna O., Jarry B. (2018) Cultiver l'empathie à l'école, Collection Pédagogie(s), Dunod
[12] Zanna O. Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie, PUR, 2015.

Les compétences psychosociales agissent en faveur de la réduction de ces inégalités sociales de santé et éduquent à la citoyenneté. Ces points s'inscrivent dans l'orientation actuelle de la politique éducative française. Comme le souligne J. Fortin (2012) :

"Les compétences psychosociales sont impliquées dans tous les moments de la vie, notamment dans l'apprentissage scolaire et dans la santé. Elles améliorent notre estime de soi, notre rapport au monde ainsi que nos relations sociales. Elles favorisent un état de bien-être général qui va lui-même être un élément déterminant par rapport aux comportements de santé".

Il rappelle en 2016 le rôle clé qu'ont ces CPS dans la promotion de la santé et dans le bien-être chez l'individu, puisqu'il y a une forte implication de ces comportements dans les problèmes de santé.[13] De plus, un renforcement précoce de ces compétences améliore les bienfaits et donc participe davantage à la réduction de ces inégalités sociales de santé.

Comme le démontre Humphrey et al (2011)[14], il y a un lien étroit entre sentiment de bien-être et réussite éducative. Les enjeux que représentent les compétences psychosociales sont donc fondamentaux, à l'école comme dans la vie. Luis et Lamboy (2015)[15] nous rappellent qu'elles sont déterminantes dans le développement global (physique, social, émotionnel et cognitif) et dans l'état de santé d'une manière générale. Elles le sont également tout autant dans l'adaptation sociale ainsi que dans la réussite éducative.

De ce fait, comme le synthétise Christophe Marsollier dans sa conférence en ligne[16], le développement des CPS à l'école contribuerait à :

- Améliorer les relations sociales de manière positive et constructive.
- Favoriser le vivre-ensemble, la coopération et la solidarité.
- Cultiver un climat scolaire positif et serein propice aux apprentissages.

[13] Fortin, J. (2006). Prévenir la violence à l'école. Non violence actualité.
[14] Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people a systematic review. Educational and Psychological Measurement, 71, 617–637.
[15] Luis, E. et Lamboy, B (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. La santé en action. INPES.
[16] Marsollier, C. (2020) "Renforcer la résilience des élèves et leurs compétences psychosociales (CPS) ; quelles pratiques, quels défis ?" Conférence en ligne.

- Développer positivement son concept de soi (estime de soi, connaissance de soi, affirmation de soi).
- Éviter tout comportement nocif à la santé globale de l'élève.
- Favoriser le bien-être général.

Il est important de renforcer les CPS dans un cadre serein et où des normes et des règles sont négociées et respectées communément. L'intolérable doit être anticipé et évité.

II. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES AU SEIN DE L'ÉCOLE : QUELLE INTÉGRATION ?

1) Quelle est la transposition pédagogique des compétences psychosociales ?

Les compétences psychosociales ne sont pas vraiment explicitées dans les textes officiels. Néanmoins, elles apparaissent pour la première fois dans la création du Socle Commun de Connaissances et de Compétences en 2006[17]. En effet le socle 6 (compétences sociales et civiques) et le socle 7 (l'autonomie et l'esprit d'initiative) étayent le développement et le renforcement de celles-ci. La version de 2015[18] entretient toujours un réel lien avec elles bien qu'il ne soit pas explicite. Les compétences psychosociales s'y retrouvent de manière transversale. Par exemple, si on prend l'exemple de la première compétence "Maîtrise de la langue française" (prendre la parole en public, prendre part à un dialogue, à un débat : prendre en compte les propos d'autrui et faire valoir son propre point de vue), on voit qu'elle correspond indirectement aux CPS par le biais de deux sous-compétences "la communication verbale, non verbale" et "la régulation émotionnelle et gestion du stress".

Ensuite, l'émergence de l'éducation à la santé se fait de manière transversale. Comme il a été énoncé plus haut, le développement des CPS s'inscrit dans la promotion de la santé qui est elle-même mise en avant dans la refondation de l'École de la République. La réduction des inégalités en matière de santé est une de ses missions principales.

En effet, depuis 2016, les CPS se retrouvent plus précisément dans le parcours éducatif de santé[19] (cf annexe 2 "mise en perspective des compétences psychosociales et des domaines du socle" du guide d'accompagnement pour la mise en œuvre du parcours éducatif de santé). Celui-ci montre une volonté grandissante de l'Éducation nationale à mettre en avant la promotion de la santé, et donc par la même occasion, les CPS.

[17] Bulletin officiel de l'Education nationale n°29 du 20 juillet 2006
[18] Bulletin officiel de l'Education nationale n°17 du 23 avril 2015
[19] Loi n°2016-41 du 26 janvier 2016 de modernisation de notre système de santé

Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation prône également implicitement le renforcement des CPS au sein des pratiques pédagogiques. En effet, certains objectifs qui y sont cités impliquent le développement de ces compétences. Par exemple "Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves" ou encore "favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs"

Enfin, elles se distinguent également de façon implicite dans les programmes d'Éducation Physique et Sportive (EPS), et notamment dans ceux d'Enseignement Morale et Civique (EMC). Les compétences psychosociales sont en corrélation directes avec les grandes finalités que poursuivent ces programmes d'EMC. On peut voir dans le bulletin officiel de l'Education Nationale[20], qu'elles se divisent en trois grandes parties reliées les unes aux autres : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République, construire une culture civique. On peut également distinguer quatre domaines qui sont :

- La culture de la sensibilité (notamment le travail sur ses émotions et celles des autres)
- La culture de la règle et du droit
- La culture du jugement (notamment les capacités d'analyse, de discussion, d'échange et de confrontations des points de vue)
- La culture de l'engagement (notamment la participation active, la responsabilité et la coopération)

Ce dernier bulletin officiel ne fait allusion à aucun moment au concept des CPS. Pourtant certains éléments présents dans ces quatre domaines se retrouvent directement impliqués dans la composition même des CPS et de ses sous-compétences.

Ce dernier point illustre à nouveau comment ces CPS s'intègrent discrètement dans les différentes orientations pédagogiques et éducatives adressées par le Ministère de l'Education nationale.

[20] Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

Elles implantent pertinemment les différentes compétences à travailler et à développer chez les élèves mais sans pour autant être vraiment claires sur les différents enjeux qui sont concernés, à court ou plus long terme. Les objectifs généraux restent essentiellement fixés sur les valeurs de la République et sur la culture civique.

2) L'innovation pédagogique : une prise en compte de l'évolution du système éducatif

L'innovation pédagogique est définie comme la conception et la mise en place d'une nouvelle manière d'enseigner. Elle fait émerger de nouvelles idées dans l'accompagnement pédagogique des élèves. Ces innovations pédagogiques permettent de répondre de manière pertinente aux évolutions du système éducatif et de la société, qui sont sans cesse en mouvement. Ainsi, c'est une réponse d'adaptation à ces changements continuels. Cette révolution répond à une autre finalité qui est d'être notamment parfois plus efficace que des pédagogies dites plus traditionnelles[21].

Ces nouvelles conceptions ont été soutenues par diverses recherches scientifiques ainsi que des expérimentations cognitives. Un des pionniers est le psychologue cognitiviste Jérôme Bruner. Ce dernier a profondément marqué la pédagogie actuelle en proposant des théories à la fois cognitives, mais aussi éducatives. Cela a permis à bon nombre de professionnels de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques et ainsi, comprendre davantage le développement cognitif des enfants. Il montre dans ses différentes recherches que l'acquisition de connaissances d'un enfant se fait d'une part, par son processus cognitif, mais également par l'interaction avec ses pairs[22].

La chercheuse F. Cros va également dans ce sens en définissant l'innovation pédagogique comme *"*un changement selon une action qui s'inscrit dans un processus."

[21] Tricot, André (2017) *L'innovation pédagogique : mythes et réalités*, éditions Retz.
[22] Barth, Britt-Mari (1985) *Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique*, Communication et langages, 66, pp. 46-58.

Elle peut donc désigner des pratiques nouvelles, mais aussi des modifications des programmes scolaires[23]. Ces grands changements peuvent s'opérer soit de manière institutionnelle, soit dans la pratique réelle en classe et à l'école. Ces différents aspects peuvent être perçus et travaillés de multiples façons, toujours en étant dans une démarche réflexive et de nouveauté.

L'innovation pédagogique est assez inégale selon les pays. Au Canada par exemple, les innovations sont très présentes et se répercutent nettement sur la réussite éducative de ses élèves (d'après les résultats du programme PISA). Cependant, en France, les recherches tout comme les ressources ne sont pas aussi approfondies et importantes.
En Belgique, de nombreuses ressources pour les enseignants sont disponibles afin de permettre la possibilité à mettre en œuvre une démarche d'innovation pédagogique dans sa propre classe.

Chaque enseignant(e) innove à sa manière avec pour objectif de transmettre des connaissances et des savoir-faire aux élèves. Cela se traduit par les progressions ou bien encore, par les activités mises en place au sein même de la classe. Ils utilisent également des outils déjà conçus par d'autres confrères, en se les appropriant à leur manière. Cela permet d'apporter des compétences sans nécessairement contraindre les élèves, comme l'école peut généralement le faire. D'après Emmanuel Vaillant, ces innovations pédagogiques partent avant tout d'un besoin dans la classe et sont liées aussi au contexte de l'école. Il est essentiel, pour ce journaliste, d'apporter des conseils et des outils aux professeurs des écoles qui souhaitent innover dans leur classe pour ainsi faire évoluer leur enseignement. La formation continue se révèle donc primordiale pour parfaire les compétences des enseignants[24].

Depuis une quinzaine d'années, une multitude d'ouvrages et de sites pédagogiques sont présents, essentiellement grâce aux travaux de psychologie cognitive et de didactique.

---

[23] Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, vol. 118, n° 1, 127-156
[24] Tricot André, Vaillant Emmanuel, L'innovation pédagogique : regards croisés, éditions Retz.

Ces derniers contribuent à ces innovations pédagogiques en apportant aux enseignants un nouveau regard quant à leur manière d'enseigner et d'accompagner les enfants dans leur développement. En tant qu'enseignant, ce recul réflexif est primordial dans l'évolution positive de ses pratiques pédagogiques. D'après une enquête auprès d'environ 400 enseignants exerçant à la Réunion, les occasions d'innovations proviennent de diverses raisons comme : à la suite d'un travail en équipe, à l'issue d'un stage, lors d'un obstacle dans la pratique ou lorsqu'ils sont tout simplement insatisfaits de leur pédagogie.
Les innovations portent alors dans ce cas sur les tâches des élèves, les stratégies didactiques, les thématiques de projet ou bien encore, sur leurs choix d'objectif(s) pédagogique(s) visé(s)[25].

Les pédagogies dites innovantes et/ou alternatives prennent de plus en plus de place dans le domaine éducatif. Elles visent essentiellement l'autonomie et la coopération, pour une réussite commune. Elles placent l'élève au centre des préoccupations.

3) Quelles stratégies nécessaires au bon développement des compétences psychosociales ?

Selon Jacques Fortin[26], afin de permettre un enseignement et un développement efficace des compétences psychosociales, il est primordial de respecter quelques principes :

- **Une démarche éducative multicentrique :** Il y a une interdépendance entre les différentes CPS. Ainsi il est nécessaire d'adopter une approche générale où il est recherché un certain équilibre, notamment en ce qui concerne les compétences personnelles et les compétences sociales. Une personne doit se construire et se développer soi-même tout en prenant en compte l'autre.

[25] Marsollier C. L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux. *Expressions*, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2003, pp.09-32
[26] Jacques Fortin, La santé en action 2015

Jacques Fortin prend pour exemple l'estime de soi qui, dans le cas où elle est isolée de tout autre développement des compétences sociales, mène alors à des comportements sociaux inadaptés.

- **Un apprentissage expérientiel :** Les CPS ne s'acquièrent pas d'une manière purement théorique. En effet, celles-ci doivent être intériorisées progressivement par le vécu et l'expérience personnelle.
  Ainsi, nos expériences passées participent à la fois à l'analyse du momentané et aident à anticiper l'adoption de bonnes conduites futures. De ce fait, elles se transmettent de manière interactive et participative, où l'échange et le partage d'expérience sont requis. C'est pour cela qu'il est nécessaire d'amener les élèves à adopter une attitude réflexive concernant leurs émotions, et des constituants qui altèrent positivement ou négativement leurs conduites (comportements ou attitudes). L'imitation est courante lors de l'enfance, d'où l'importance cruciale du rôle de référent de l'adulte pour l'enfant.

- **Un apprentissage dans la durée :** la démarche éducative concernant les CPS est progressive. D'une part, elles s'apprennent tout au long de la vie. D'autre part, elles nécessitent un travail s'inscrivant dans la durée afin d'être mieux transmises, développées et renforcées.

- **Une démarche inclusive :** Tout d'abord, le personnel éducatif doit lui-même être sensibilisé à ces compétences psychosociales. En effet, le travail établi avec les élèves à ce propos doit être concret, sensé et doit pouvoir s'intégrer dans leur quotidien. De ce fait, il est pertinent d'englober l'entourage dans la démarche d'apprentissage proposée.

- **Une démarche systémique :** La personnalité et le contexte de vie au sens large sont différents pour chaque élève. Pourtant, cette singularité influe directement sur l'expression et le développement de nos CPS. Il convient donc pour le professionnel d'en tenir compte comme il le peut.

Ces quatre points démontrent bien toute la complexité qu'occasionne un apprentissage adéquat des CPS. Ils illustrent également les différentes difficultés qui peuvent être rencontrées par le personnel éducatif au sujet de cette large thématique.

L'accroissement des compétences psychosociales chez l'enfant influe sur son développement global (physique, cognitif, social et émotionnel) et sur la réussite éducative. Cela permet aussi d'améliorer les rapports avec autrui et d'adopter des comportements plus justes. L'enfant doit apprendre à s'affirmer et à s'estimer tout en gardant une juste conscience de l'autre.

Selon Jacques Fortin, trois éléments majeurs sont impliqués dans le déclenchement d'un comportement : les attitudes liées aux représentations, le sentiment d'auto-efficacité et les normes sociales s'exerçant par une forme de pression sociale.

Enfin, le développement CPS nécessite une certaine cohérence qui s'étend aux approches réalisées par les différents acteurs de la communauté éducative. Il est ainsi nécessaire d'ériger un projet éducatif commun pour en améliorer l'efficacité. Les CPS doivent s'intégrer dans une approche globale où elles gardent du sens pour l'élève, aux différents moments de la journée. On voit donc par ce point, l'importance du travail d'équipe dans l'intégration et le renforcement de cette thématique à l'école.

4) Quel est l'état de la formation sur cette thématique ?

«L'école est un lieu privilégié pour le développement des compétences psychosociales. Son but est de former de jeunes citoyens autonomes, responsables et capables d'une pensée critique »[27].

Comme le soulignent Luis, E. et Lamboy, B (2015), de nombreux professionnels sont dans la capacité de développer et renforcer les CPS des autres à travers leur activité.

Ce sont essentiellement les professionnels du domaine de la santé, du social ou encore de la petite enfance. Certains autres professionnels y ont également recours, tels les psychologues, les éducateurs spécialisés, les animateurs socioculturels ou bien encore les enseignants. Cependant, tous ces spécialistes nécessitent une formation au préalable.

Nous avons bien vu que ce concept des CPS est très discret dans les programmes scolaires. Les concepts théoriques qui les composent doivent pourtant être correctement explicités dans un premier temps, afin d'en justifier ensuite les utilités en pratique.
Afin d'aborder et travailler au mieux ces CPS au sein de sa propre classe, les enseignants se doivent d'être formés de manière méthodique et adaptée. Or, beaucoup d'étudiants et de professeurs des écoles ne savent pas précisément à quoi correspond cette thématique.

Cependant, depuis quelques années, certains INSPE[28] proposent des cours thématiques dans le cadre d'UE, en lien avec la promotion de la santé.
Ceux-ci se réfèrent aux concepts fondamentaux de la santé publique et à la mise en œuvre des CPS dans l'enseignement auprès des élèves.

[27] Arboix-Calas F. (2015) Développer les compétences psychosociales chez les enfants et chez les jeunes, La Santé en action, INPES, Mars 2015, n° 431
[28] Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Cette formation permet de revenir sur deux aspects primordiaux, soit celui de comprendre la notion même de compétence, ou alors de mettre en lien les CPS avec les nombreuses connaissances scientifiques sur le domaine de la santé. D'après France Arboix-Calas, la formation initiale n'est cependant pas suffisante pour appréhender pertinemment toutes les facettes que composent ces compétences. Il serait préconisé, pour cette attachée d'enseignement, de mettre en pratique ces CPS sur le terrain afin d'en avoir une vision plus intuitive. Cette formation se doit d'être riche, en alliant la théorie à la pratique. La base théorique permet de maîtriser les concepts mais il faut également inclure un suivi, des analyses et des mises en pratique concrètes sur le terrain.

Il est important que les adultes établissent un travail sur leur posture, par le biais d'un développement de leurs propres compétences psychosociales. Ainsi, il s'agit d'avoir un recul réflexif. De s'approprier la thématique en pratiquant soi-même les différentes approches, permettant ainsi de mieux adapter la mise en pratique future auprès d'élèves. De ce fait, l'utilisation d'une méthodologie adéquate est requise, reposant sur des outils pertinents, permettant d'allier pratiques pédagogiques et développement des CPS.

Quelques ouvrages existent aujourd'hui, pour aiguiller les enseignants dans cette démarche de développement des compétences psychosociales à l'école.
D'autres outils ou associations, et notamment *ScholaVie*, permettent de s'ancrer davantage dans la thématique des compétences sociales et notamment émotionnelles. En effet, *ScholaVie* propose des outils et des ressources pour mieux accompagner les enseignants à ce sujet. Cette association part d'un constat qui se retrouve dans beaucoup de recherches : ces CPS sont essentielles pour le bien-être et la réussite éducative des élèves.

L'instance régionale d'éducation et de promotion de la santé (IREPS) des Pays de la Loire a mis en place, dans le cadre d'un programme régional, un site abordant la thématique des CPS. Il concerne à la fois l'aspect théorique mais aussi l'aspect pratique. Il a pour objectif de fournir un support varié, accessible et suffisamment outillé, afin de permettre aux professionnels de l'éducation d'intégrer les CPS dans leurs pratiques éducatives.

Depuis sa mise en pratique en 2001 par des professionnels de l'éducation pour la santé, ce programme a été très bien accueilli, autant par les élèves que par les enseignants (satisfaction allant de 60% à plus de 90%)[29].

On constate également aujourd'hui que, suite au premier confinement, les compétences psychosociales sont un peu plus au centre des préoccupations dans certaines écoles.

Le réseau Canopé a en effet proposé, en mars dernier, quelques formations à l'intention des enseignants sur ces CPS. L'objectif est notamment de proposer des échanges d'expérience entre enseignants pour permettre un certain recul sur les pratiques. Cela permet ainsi aux professeurs des écoles de mieux introduire les compétences psychosociales en classe, et permet ainsi aux élèves, un retour plus serein en présentiel, suite à de nombreuses semaines d'enseignement à distance. Ces différentes formations portaient à la fois sur l'accueil des émotions des élèves dû à cette période de confinement mais également, sur la dynamique de groupe à recréer.

La formation des enseignants est encore complexe aujourd'hui, notamment dû à l'intérêt florissant sur le sujet qui reste encore assez récent. Il y a une nécessité première d'être informé théoriquement sur cette thématique. Il faut ensuite travailler sa posture professionnelle, et l'adapter pour le bon développement des CPS. Se pose également le problème de l'évaluation qui freine certains enseignants. En effet, cette thématique reste complexe à évaluer dans sa globalité. De plus, l'ampleur et la transversalité qu'elle occupe inclut un facteur temps considérable. La promotion de la santé est d'ailleurs perçue telle une mission secondaire et passe donc après les attendus principaux du programme scolaire.

L'institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES), créé en mars 2002, considère la promotion de ce concept des CPS comme important, en lui accordant certains champs d'intervention.

[29] Williamson Marie-Odile (2015) Développer les compétences psychosociales chez les enfants et chez les jeunes, La Santé en action, INPES, Mars 2015, n° 431

De nos jours, les différentes Instances Régionales d'Education et de Promotion de la Santé (IREPS) et les Comités Départementaux d'Education pour la Santé (CODES) sont enrôlés dans cette nouvelle approche éducative qui concerne le développement et le renforcement des CPS. L'objectif est de soutenir la politique de santé publique et également de favoriser le développement du champ de la promotion de la santé.

Pour conclure, il existe une formation qui travaille les CPS, tout en s'axant essentiellement sur le développement socio/affectif. En effet, le "PRODAS", ou "Programme de Développement Affectif et Social" est un programme d'origine québécoise. Il date des années 1980. Son objectif est de prévenir la violence, en visant un développement précoce de ces CPS. Ce programme est méthodique et se base sur trois composantes essentielles que sont :

- La conscience de soi (appréhender ses propres ressentis)
- L'accomplissement personnel (connaître et partager ses capacités dans un rapport positif à l'autre)
- L'interaction sociale (comprendre l'influence des mots et des comportements sur les autres).

Le but étant d'amener les personnes à se comprendre et à se respecter davantage, tout en apprenant à s'exprimer à l'égard de ses sentiments et de ses ressentis.

Tout comme c'est préconisé pour les compétences psychosociales, le programme doit s'insérer dans une certaine continuité temporelle et doit donc inciter à réinvestir le travail et les progrès accomplis au-delà des instants présents.

III. ENQUÊTE DE TERRAIN : QUELLE MISE EN PRATIQUE DES CPS À L'ÉCOLE ET QUELS EFFETS SUR LE CLIMAT ?

1. Méthodologie et protocole de recherche

a. Le choix d'une enquête

Afin de comprendre comment sont travaillées les compétences psychosociales en classe et comment elles sont appropriées par les professeurs des écoles, il m'était nécessaire d'en interroger un nombre important. De ce fait, il serait peut-être aussi possible de comprendre à quelles conditions les compétences psychosociales peuvent se développer davantage à l'école.

Pour mener à bien ce projet de mémoire, et répondre ainsi à mes différentes hypothèses, j'ai fait le choix de réaliser une enquête en ligne et me tourner ainsi vers une analyse quantitative.

Ce choix m'a permis une facilité de diffusion et l'obtention d'un large panel d'enseignants, issus de nombreux parcours et de nombreuses régions différentes. Mon objectif initial était d'interroger au moins vingt-cinq enseignants. Finalement, j'ai obtenu quarante-deux réponses. Cette quantité permet une compréhension plus large des pratiques et des vécus des enseignants dans leur propre classe. Le contexte actuel et ses nombreuses restrictions issues des protocoles sanitaires ne me permettaient pas d'intervenir facilement dans les classes et d'y rencontrer les enseignants.

Le questionnaire en ligne garantissait à tous les participants l'anonymat, et permettait ainsi une certaine authenticité et une vraisemblance dans leurs réponses. Ainsi, cela évitait aux personnes qui ont souhaité y répondre, d'avoir la peur d'être jugé, et donc permettait d'écarter toutes réponses qui, par ce fait, auraient pu être biaisées.

En premier lieu, le choix du public visé s'est porté sur le cycle 3. En effet, les CPS sont au cœur de la construction de l'enfant dès son plus jeune âge et dès son entrée à l'école maternelle. Elles l'aident à la fois dans son vécu présent mais aussi dans son développement futur.

Toutefois, durant les premières années de scolarisation, ce sont essentiellement la gestion des émotions et le développement de l'empathie qui sont exploitables. Ce n'est donc qu'une étroite partie des CPS qui peut être développée et renforcée à l'école maternelle. L'objectif est en premier lieu d'y introduire ce concept. Bien que possible, cette thématique est plus difficile à aborder en cycle 1. Ce n'est que plus tard, à l'école élémentaire, que les limites neurophysiologiques liées à l'immaturité cérébrale se réduisent, permettant ainsi un travail plus large et plus approfondi sur les CPS. C'est également dans cette perspective que j'avais préalablement souhaité me fixer sur le cycle 3, la période où ces CPS prennent encore plus de sens pour les élèves. Cependant, l'importance liée à cette thématique est également grandissante durant les premières années de l'école élémentaire. De plus, afin de m'assurer d'une collecte suffisante de réponses, j'ai dû faire des choix. Ainsi, élargir le partage du questionnaire aux enseignants du cycle 2 et 3 semblait plus adéquat.

b. Présentation du public

Le public visé pour cette enquête se compose uniquement de professeur(e)s des écoles, quelle que soit l'ancienneté, ou le lieu d'exercice, à la simple condition d'exercer au cycle 2 ou au cycle 3. Cette diversité obtenue dans la population globale a permis d'apporter une richesse de pratiques et de contextes au sens large. En effet, cette enquête en ligne a pu être proposée dans toute la France, essentiellement par le biais des réseaux sociaux, mais aussi grâce à mes contacts personnels. Elle distingue le profil des enseignants par le biais de plusieurs variables. Celles-ci sont, le(s) niveau(x) de classe, l'ancienneté professionnelle, l'académie de référence, la zone où se situe l'école et enfin, l'appartenance au réseau d'éducation prioritaire ou non.

Ainsi, ces informations assurent la pertinence et la fiabilité des résultats. Cela permettait également d'observer ce qui pouvait être proposé sur la thématique des CPS, au regard des différentes académies. D'ailleurs, l'académie qui est la plus renseignée est celle du Centre-Val de Loire avec 8 répondants. Celles des Hauts-De-France et de la Normandie obtiennent respectivement 6 réponses.
Il y a également 5 enseignants exerçant en Ile-De-France qui ont répondu. Enfin, deux réponses proviennent de la France d'outre-mer, et plus précisément de la Martinique.

Au total, quarante-deux enseignants ont accepté de répondre à ce questionnaire, avec une répartition de 90% de femmes contre 10% d'hommes. Seulement quarante réponses ont été retenues, dues principalement à des difficultés de compréhension des consignes de la part d'une personne. Une autre réponse a été également écartée puisque l'enseignante exerçait en maternelle.
Il y a environ 38% des répondants qui exercent au cycle 2 et 62% au cycle 3. A propos de l'ancienneté, les enseignants qui sont en début de carrière (1 à 3 ans d'ancienneté) représentent 50% d'entre eux. Cette ancienneté est comprise entre 4 et 10 ans pour 22,5% de ceux-ci. Pour finir, les 27,5% restants concernent les enseignants qui exercent depuis au moins 11 ans.
La répartition des écoles entre milieu rural ou milieu urbain est assez équilibrée. En effet, il y a 57,5% des écoles qui proviennent d'un milieu urbain et 42,5% d'un milieu rural.

Enfin, il y a 9 enseignants qui exercent en zone d'éducation prioritaire, soit en REP pour 5 d'entre eux et en REP + pour les 4 autres. La population globale semble diversifiée et globalement bien équilibrée.

c. Modalités de l'enquête

Cette enquête a pu être mise en page et présentée grâce au logiciel intitulé "Google Forms". Celui-ci propose de larges possibilités dans la création de formulaires ou de questionnaires en ligne. Elle a pu ensuite être relayée par le biais d'un lien sécurisé, par lequel il était possible de répondre directement depuis son ordinateur ou son téléphone portable, connectés à Internet.

Les nombreuses données issues des résultats de cette recherche ont été introduites dans des tableaux Excel afin d'en faciliter la lecture. Le logiciel Google Forms propose également une mise en page des réponses sous forme de graphiques (histogramme, en bâton, ou de manière circulaire), ce qui facilite la compréhension et l'interprétation des résultats.

En premier lieu, le questionnaire cherchait à évaluer la conception qu'avait chaque enseignant à propos du climat de classe et du climat scolaire. De la même manière, il en évaluait son ressenti personnel quant à sa classe et à son école. Ainsi, il était question de mettre en avant le contexte scolaire propre à chaque professeur(e) des écoles.

Ensuite, la partie suivante était consacrée aux compétences psychosociales de manière plus précise. L'objectif était d'abord d'évaluer la connaissance qu'avait chaque enseignant à propos de ce concept des CPS. Puis, il s'agissait de s'en assurer suite à l'apport d'un schéma de synthèse sur cette thématique (annexe n°2). Ce niveau de connaissance évalué, à propos de cette thématique, se constituait à la fois de la définition mais aussi des enjeux qu'elle concernent. La suite s'intéressait à la présence qu'occupent ces CPS dans la pratique pédagogique quotidienne de chacun. Dans le cas d'une pratique effective, c'était également la manière, les raisons mais aussi les effets qui étaient analysés. Ultérieurement, les questions avaient pour objectif d'approfondir la question de la formation professionnelle individuelle sur cette thématique. Pour finir, le questionnaire récoltait toutes les informations nécessaires à l'établissement du profil de chaque répondant, de sa classe ainsi que de son école. Celles-ci comprenaient à la fois : le sexe, le niveau enseigné, l'ancienneté, l'appartenance au réseau d'éducation prioritaire ou non, l'académie d'affectation et enfin, la taille de la classe/école. Ce questionnaire, dont je viens d'établir la progression, est retranscrit en annexe n°3 ci-bas.

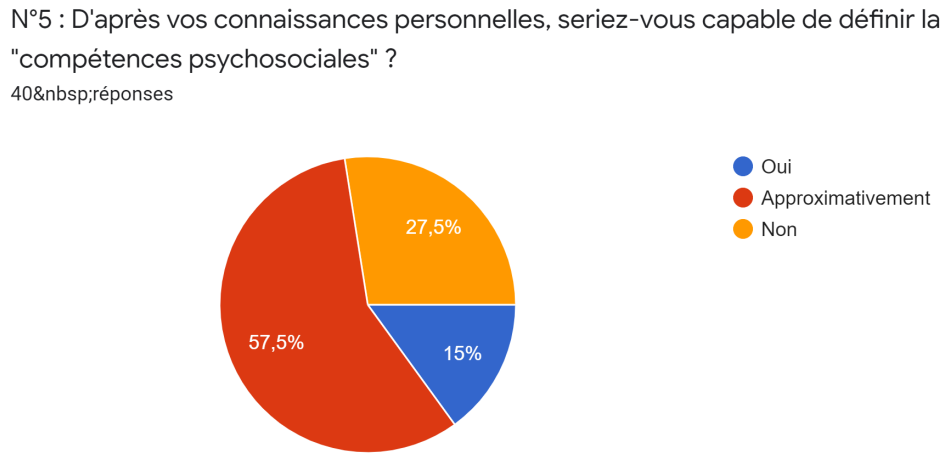
2. Principaux résultats du questionnaire

Les différents graphiques qui vont suivre permettront d'illustrer les résultats et se baseront sur la population globale, soit sur une quantité de 40 enseignants.
Les différentes sous-parties exploiteront les principales questions qui émanent du questionnaire, au regard des différentes hypothèses exposées plus tôt.

Pour ce faire, il a d'abord été réalisé un simple recueil pour les questions à choix multiples. Il sera exposé à chaque fois les réponses les plus communes avec la proportion que chacune représente. Les pourcentages permettront de mettre en évidence des phénomènes minoritaires ou bien majoritaires. Afin d'approfondir ces résultats, je croiserai certaines données citées plus haut. Par exemple, je comparerai la manière dont l'enseignant perçoit le climat de sa classe et de son école selon la place qui est donnée à ces compétences psychosociales et la valeur qui leurs sont données.

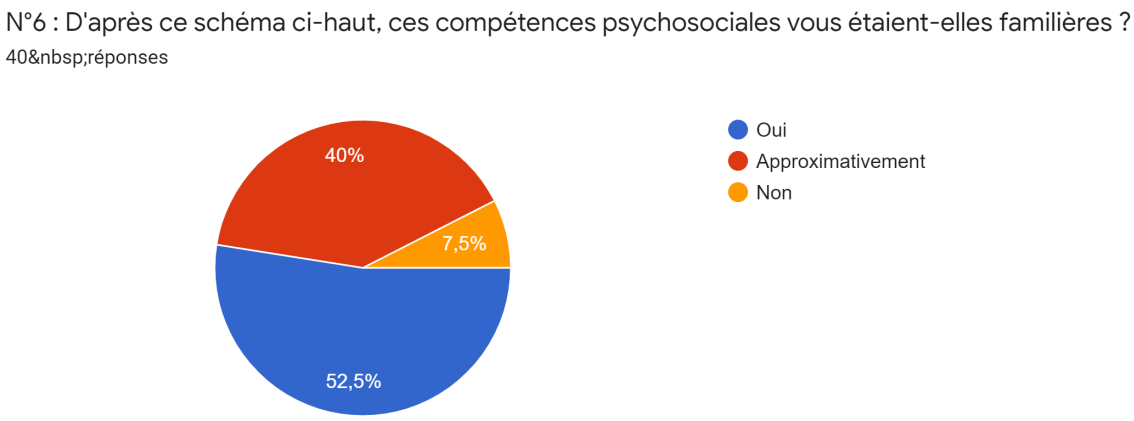
a) Comment les compétences psychosociales sont-elles connues des enseignants ?

Selon ma première hypothèse, les compétences psychosociales ne seraient que faiblement connues des enseignants, et également peu maîtrisées.



Par ce premier diagramme circulaire, nous pouvons observer qu'en exposant l'enseignant(e) uniquement à cette appellation de "compétences psychosociales", sans aucune autre information, ce concept semble alors imprécis pour une majorité de répondants (57.5%). Il semble d'ailleurs méconnu pour 25% de personnes. Toutefois, une petite poignée de réponses (15%) indiquent une connaissance certaine de ces CPS.

Suite à cette question n°5, les personnes qui ont rempli le questionnaire étaient invitées à passer à une page ultérieure. Celle-ci introduit un schéma illustratif (annexe n°2) résumant ce que sont les CPS. Comme le montre le diagramme circulaire suivant, on voit bien que les réponses individuelles évoluent fréquemment.



En effet, les résultats mettent en perspective une nette augmentation du nombre de réponses "oui", passant alors de 15% à 52.5%. De son côté, le pourcentage exprimant la catégorie des réponses "non" vient à diminuer de 27.5% à 7,5%. Enfin, le pourcentage de réponses de la catégorie "approximativement" diminue également mais moins nettement, soit de 57.5% à 40%. Il semble que cette notion de "compétences psychosociales" soit majoritairement bien connue des enseignants, même si un rapport assez confus avec celles-ci est également fréquent.

Toutefois, ces différents graphiques n'indiquent pas forcément l'identité des personnes qui ont répondu. C'est pourquoi, dans un second temps, nous allons étudier l'évolution des réponses de manière individuelle.
Ainsi, les changements montrent que pour 10 personnes sur 40, la réponse reste "approximativement", que ce soit avant ou après avoir la prise de connaissance du schéma (annexe n°2). C'est alors que pour 25% des répondants, les compétences psychosociales semblent réellement imprécises.

On peut noter également le fait que pour 11 personnes sur 40 (soit 27.5%), la réponse évolue de "approximativement" à "oui" et montre ainsi que l'intitulé de ce concept semble régulièrement occasionner de réels doutes. En ce sens, il peut aussi être notifié les réponses qui sont initialement "non" et qui évoluent vers la réponse "approximativement" ou bien "oui", sont respectivement le cas pour 12.5% des répondants.

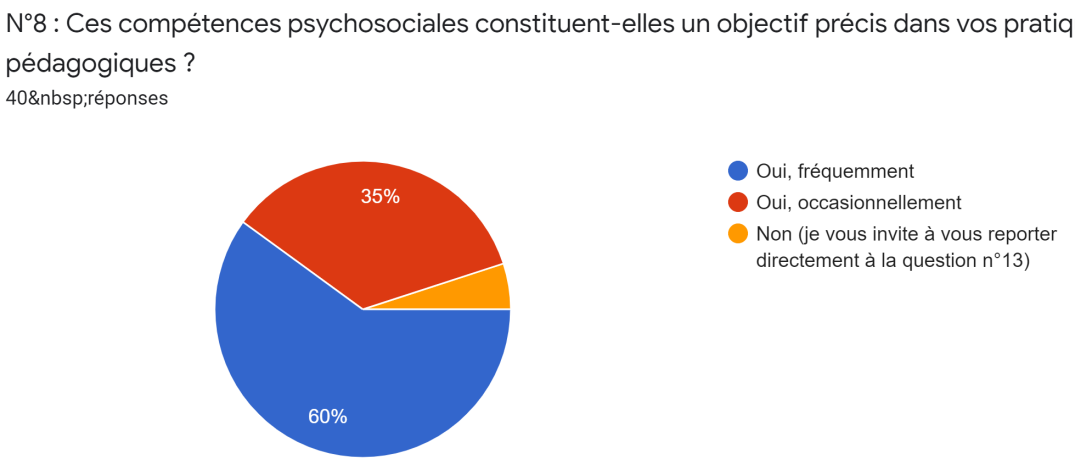
Enfin, les personnes qui sont restées sur un avis identique sont plus nombreuses pour les réponses positives (12.5% des répondants) que négatives (5%).

Quelles sont les conceptions des enseignants par rapport aux enjeux concernés par les CPS ?

D'après la question n°7 du questionnaire, l'ensemble des enseignants semble avoir une conception assez proche des enjeux entretenus par le développement et/ou le renforcement des CPS chez les élèves. Effectivement, deux enjeux se démarquent nettement. Premièrement, il y a le bien-être général de l'élève, dans un souci de favorisation des apprentissages. Celui-ci est mis en avant à 15 reprises. Puis, il y a la notion de vivre-ensemble dans une recherche d'un climat plus serein, qui est citée à son tour 14 fois. Les autres enjeux qui sont impliqués moins régulièrement sont, la confiance en soi (5 fois), la gestion des conflits (4 fois), la prise en compte de l'autre et/ou l'empathie (4 fois). Enfin, il y a la régulation émotionnelle (3 fois) et enfin, le fait de participer activement au devenir en tant que citoyen (3 fois).

b) Quelle est la mise en pratique des CPS en classe et à l'école ?

Quelle est la place des CPS dans les pratiques pédagogiques des enseignants ?



D'après cet autre diagramme circulaire, on voit que les enseignants travaillant régulièrement et explicitement ces compétences psychosociales sont majoritaires (60%). Il s'ensuit d'une pratique occasionnelle pour 35% de ceux-ci. Bien que minoritaires (5%), on peut remarquer que certains enseignants semblent ne pas les travailler précisément.

Après renseignement des outils ou des dispositifs mis en place à ce sujet par les enseignants, on voit que certains se démarquent plus que d'autres.

Ainsi, c'est le procédé des "messages clairs" qui ressort le plus souvent (12 fois). Ces messages clairs se définissent comme des messages verbaux qui permettent généralement de résoudre des petits conflits entre pairs. Ce dispositif peut s'utiliser en classe mais aussi à d'autres moments de la vie de l'école et hors de l'école. Il vise à révéler et mettre en mots les ressentis face à une situation qui occasionne de la gêne et/ou fait souffrir. Chacun des élèves cherche alors à exprimer ses émotions et cela permet ainsi de prendre en considération les pensées et les affects des autres.[30].

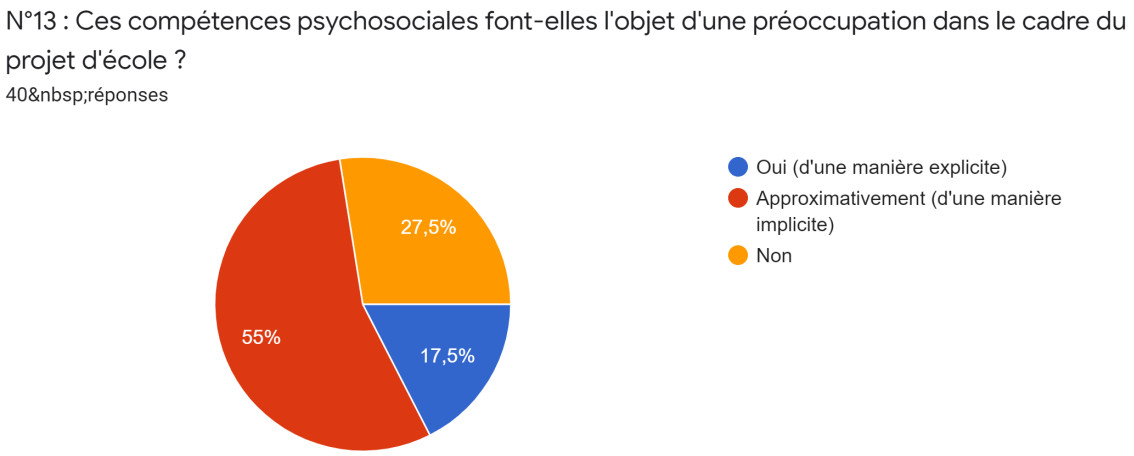
[30] Les messages clairs, une technique de prévention et de résolution de petits conflits à l'école, Ressource EDUSCOL

Un autre dispositif revenant régulièrement (8 fois), ce sont les “débats ou discussions à visée philosophique (DVP)”. Ce sont des moments de réflexion autour de grandes thématiques qui relèvent généralement de la condition entre pairs.
Ce n’est pas une simple discussion mais un réel moment d’échange où les élèves s’expriment, exposent leurs points de vue sans toutefois viser une quelconque raison ou prise de décision.

Ensuite, ce sont essentiellement le dialogue et la communication, entre élèves et avec l’enseignant, qui ressortent assez régulièrement (7 fois). A l’instar des conseils de vie de classe et le travail en groupe (respectivement 6 et 5 fois). Toutefois, il me semble important de notifier que le travail des émotions et de l’empathie n'est que très peu inclus dans les réponses malgré toute son importance.

Une autre question interrogeait les enseignants afin de savoir quels étaient les objectifs visés par ces outils ou ces dispositifs. Elle permettait en l'occurrence l’usage de choix multiples. La répartition de ces différents objectifs visés n’est pas flagrante mais permet tout de même de mettre en avant certaines récurrences plus fortes. Ainsi, ce sont majoritairement la favorisation du bien-être et de la santé globale des élèves (84.2% des enseignants) et l’amélioration du climat de classe / scolaire (81.6%) qui se démarquent. Ensuite, il y a la prévention et la gestion des conflits qui reviennent de manière moins unanime (respectivement 71.1% et 68.4%). Quant à elle, la favorisation de la réussite scolaire est la moins citée (60.5%).

Comment sont intégrées les CPS dans les projets d'école ?



Ce diagramme circulaire met en évidence la faible place qu'occupent de manière explicite les CPS dans les différents projets d'école.

Cependant, étant donné qu'elles se composent de nombreuses sous-compétences, elles semblent malgré tout régulièrement s'y inscrire, mais de manière implicite. Plus d'une école sur quatre ne semblent pas développer les CPS dans son projet d'école. Ces résultats montrent que ce concept n'est donc pas non plus souvent développé explicitement par le biais d'un travail d'équipe. Pourtant, la stratégie d'équipe est déterminante dans l'amélioration du climat scolaire mais aussi dans l'approfondissement des CPS ainsi que dans la durabilité de leurs bienfaits.

Néanmoins, il est à souligner que tous les professeurs des écoles dont la réponse est "oui" indiquent travailler fréquemment les compétences psychosociales dans leur classe respective. L'inclusion qu'elles ont au sein de l'école et de la communauté éducative influe donc directement sur la place qu'elles intègrent dans les pratiques de classe.

Certaines politiques académiques semblent insister davantage sur cette thématique, mais le nombre d'enseignants qui indiquent avoir été formés à ce sujet n'est malheureusement pas assez important pour y établir une comparaison.

Quel est l'effet de l'intégration des CPS au sein du projet d'école sur le climat scolaire et le climat de classe ?

Lien entre la qualité du climat de classe et l'intégration des CPS au sein du projet d'école	
Intégration des CPS au sein du projet d'école	Moyenne des notes du ressenti des enseignants à propos du climat de classe (sur 10)
Oui, de manière explicite (7 réponses)	8.29 (au dixième près)
Approximativement, de manière implicite (22 réponses)	7.77 (au dixième près)
Non (11 réponses)	7.73 (au dixième près)

Lien entre la qualité du climat scolaire et l'intégration des CPS au sein du projet d'école	
Intégration des CPS au sein du projet d'école	Moyenne des notes du ressenti des enseignants à propos du climat scolaire (sur 10)
Oui, de manière explicite (7 réponses)	7.14 (au dixième près)
Approximativement, de manière implicite (22 réponses)	6,9 (au dixième près)
Non (11 réponses)	6,36 (au dixième près)

Ces deux tableaux montrent un léger effet probant de l'intégration des CPS au sein du projet d'école sur la qualité du climat scolaire/de classe. L'effet sur le climat scolaire semble d'ailleurs plus important que celui sur le climat de classe. Néanmoins, le faible nombre de réponses qui indiquent une intégration explicite (seulement 17.5% des répondants) ne permettent pas de s'assurer de la véracité de cette tendance bien qu'elle apparaisse de manière assez nette.

Quelle formation des enseignants sur cette thématique ?

Les résultats démontrent qu'une majorité des répondants disent ne pas avoir été formées, à proprement parler, sur les compétences psychosociales. Ces personnes sont au nombre de 32 sur 40 (soit 80%). Toutefois, pour 5 enseignants, elles ont été travaillées dans le cadre de la formation initiale. Enfin, pour 3 personnes, elles l'ont été, mais cette fois-ci dans le cadre de la formation continue. Ce sont essentiellement des analyses de pratiques et des échanges entre pairs qui sont notifiés dans le cas de la formation initiale. D'un autre côté, une seule enseignante a été formée, de manière personnelle, au Programme de Développement Affectif et Social (PRODAS).

Les deux tableaux ci-dessous montrent l'incidence que peut avoir l'expérience de formation vécue par l'enseignant à propos des CPS, sur la perception du climat de sa classe et de son école.

Lien entre l'expérience de formation vécue et la qualité du climat de classe	
Formation reçu sur les CPS (formation initiale ou continue)	Moyenne des notes du ressenti des enseignants concernés à propos du climat de classe (sur 10)
Oui (9 réponses)	8.22 (au dixième près)
Non (31 réponses)	7.74 (au dixième près)

Lien entre l'expérience de formation vécue et la qualité du climat scolaire	
Type de formation reçu sur les CPS (formation initiale ou continue)	Moyenne des notes du ressenti des enseignants concernés à propos du climat scolaire (sur 10)
Oui (9 réponses)	7.81 (au dixième près)
Non (31 réponses)	6.87 (au dixième près)

Ces mises en correspondance semblent révéler l'incidence qu'a le fait d'être formé à ces CPS, sur la qualité moyenne du climat de classe et du climat scolaire. Comme on peut l'observer, en ce qui concerne le climat de classe, la moyenne est augmentée de 0,48 points sur 10. Cette évolution est intéressante et semble démontrer une certaine relation de cause à effet.

Les répercussions semblent plus fortes en ce qui concerne le climat scolaire. Cependant, celui-ci implique de nombreux acteurs et la réponse ici étant propre à l'enseignant intéressé, les résultats peuvent être discutés. De plus, le nombre de réponses n'est pas équitable entre la catégorie "oui" et "non" mais montre toutefois une tendance des plus sérieuses.

Enfin, sur la totalité des répondants, 85% seraient intéressés par une formation spécifique à cette thématique des CPS. En effet, pour la plupart, ils partagent cette envie de les approfondir, et souhaitent davantage de ressources et d'outils, afin de mieux les aborder en classe.
Également, ils soulignent majoritairement l'importance cruciale qu'ont ces CPS dans le développement des élèves et donc dans la nécessité d'être formé à ce sujet.

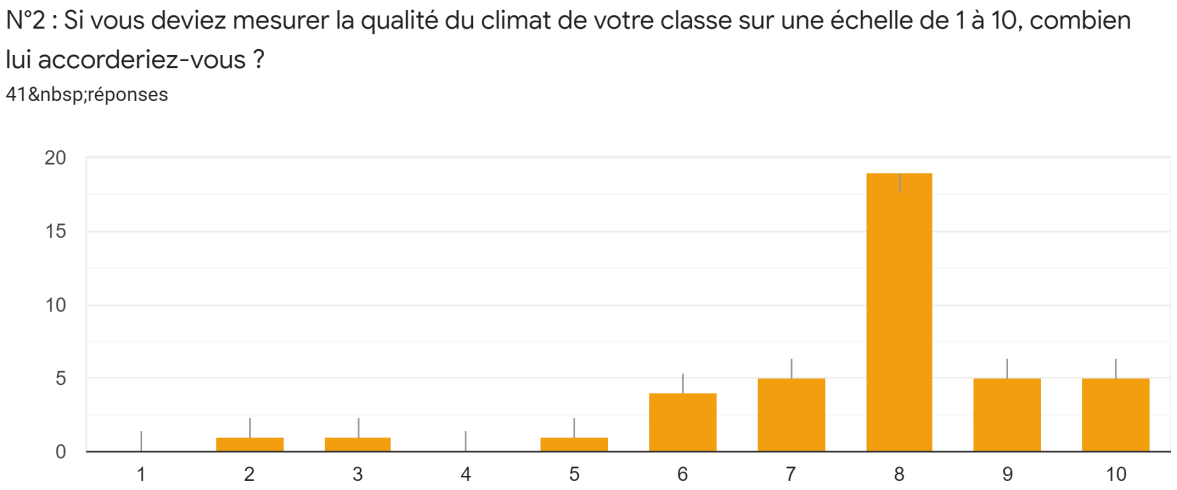
c) Quels sont les liens entre le climat de classe/scolaire et les compétences psychosociales ?

Selon ma deuxième hypothèse, le développement et/ou le renforcement des CPS en classe et à l'école aboutirait à améliorer considérablement son climat général. Nous allons voir s'il y a un bénéfice ou non à les travailler avec les élèves.

Quel lien entre climat de classe et climat scolaire ?

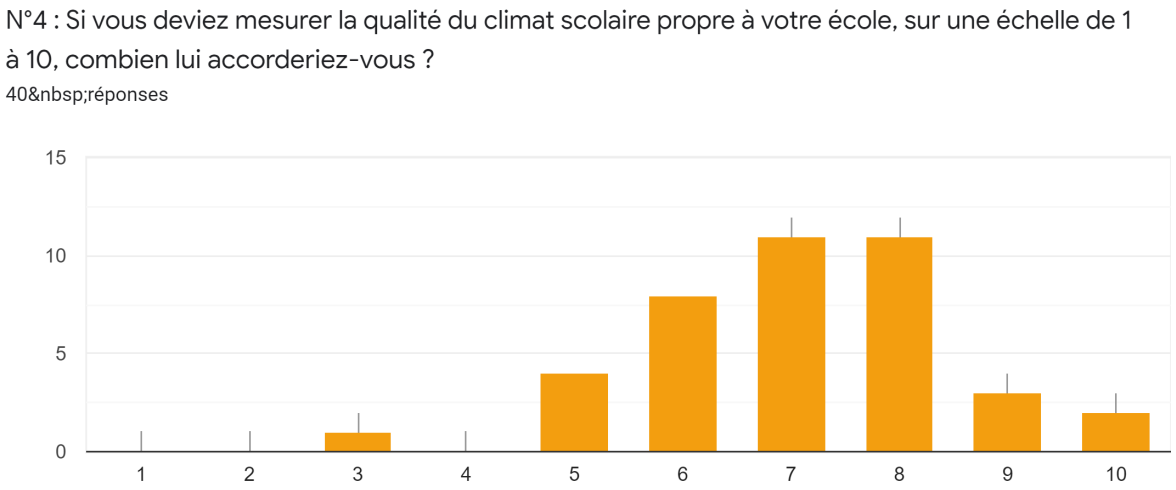
Premièrement, nous pouvons nous demander quelles représentations se font les enseignants du climat de classe, mais aussi du climat scolaire.

En ce qui concerne le climat de classe, la plupart des enseignants le définissent par l'ambiance générale qui règne au sein de la classe, et ses conséquences sur les apprentissages. C'est aussi la qualité des relations entre les élèves et avec l'enseignant(e). Toutefois, quelques réponses mettent en avant la recherche du bien-être des élèves.



A l'aide de ce diagramme en bâton, nous pouvons remarquer que près de 75% des enseignants mesurent le climat de leur classe comme adéquat. A l'inverse, les mesures plus faibles restent occasionnelles, malgré une perception médiocre d'environ 25% des enseignants.

En ce qui concerne le climat scolaire, il est majoritairement défini à son tour par l'ambiance générale mais cette fois-ci, au sein de la communauté éducative. La cohésion comprise entre ses différents acteurs est au centre des perceptions. Enfin, le bien-être des élèves ressurgit également mais de manière plus fréquente que lors des conceptions établies à propos du climat de classe.

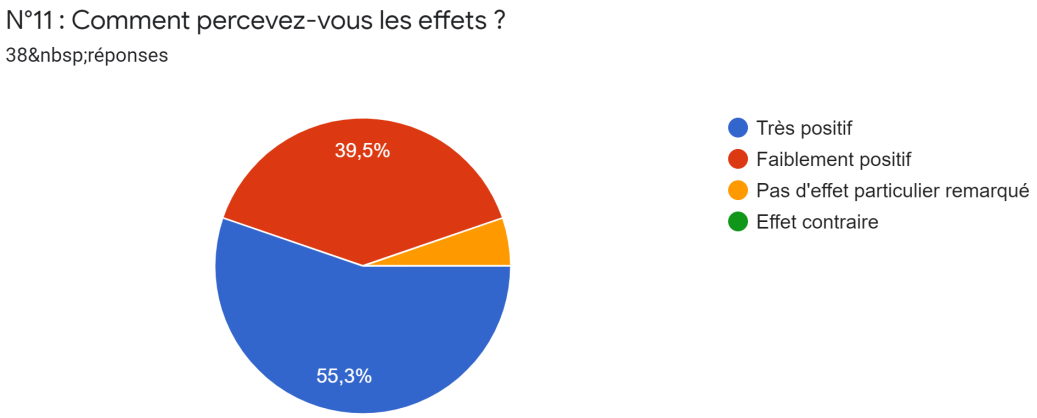


Ce deuxième diagramme en bâton montre un partage plus disparate, du ressenti de la qualité du climat scolaire des enseignants, à propos de leurs écoles respectives. Toutefois, le climat scolaire semble globalement correct pour une majeure partie.

La comparaison entre ces deux mesures interroge un éventuel lien entre le climat de classe et le climat scolaire. Ainsi, les résultats montrent que pour 52,5% des enseignants, la mesure adressée au climat de leur classe est supérieure à celle qui a été donnée au climat de leur école. En moyenne, l'écart entre ces deux notes données est d'environ 2. Pour 32,5%, la note attribuée aux deux questions est identique.

Enfin, 12,5% d'enseignants ont attribué une note supérieure au climat scolaire par rapport au climat de leur classe. En moyenne, l'écart entre ces deux notes est ici d'environ 1,6.

Le climat scolaire semble être mieux vécu de la part des professeur(e)s des écoles que le climat scolaire. C'est au niveau de l'école et de la communauté éducative où il semble y avoir des besoins plus importants et des améliorations nécessaires.



Majoritairement, les enseignants qui mettent en place des outils ou des dispositifs, visant le développement et/ou le renforcement des CPS, perçoivent des effets positifs de manière plus ou moins importante sur le climat de classe. Comme on peut l'observer sur le graphique, ces effets sont très positifs dans 55.3% des cas et faiblement positifs dans 39.5%. Pour deux enseignants, aucun effet particulier n'est remarqué.

Ces effets concernent divers objectifs déjà cités, que sont essentiellement l'amélioration du climat de classe, la favorisation du bien-être des élèves et de leur santé globale.

La suite va tenter d'analyser les éventuels effets que peuvent avoir le développement et/ou le renforcement des CPS sur le climat de classe.

Les deux tableaux de la page suivante montrent la répartition des enseignants en ce qui concerne l'intensité de l'usage des CPS, au regard des effets entretenus sur le climat de classe.

Présence **fréquente** des CPS dans la pratique pédagogique de l'enseignant	
Effet sur le climat de classe	Moyenne du nombre d'enseignant (24)
Très positif	70.83%
Faiblement positif	25%
Pas d'effet particulier	4.17%
Effet contraire	0%

Présence **occasionnelle** des CPS dans la pratique pédagogique de l'enseignant	
Effet sur le climat de classe	Moyenne du nombre d'enseignant (14)
Très positif	28.57%
Faiblement positif	64.28%
Pas d'effet particulier	7.15%
Effet contraire	0%

Ainsi, on peut remarquer que travailler davantage les CPS avec les élèves permet des effets plus décisifs sur le climat de classe. Toutefois, une présence occasionnelle suffit à rendre compte d'effets positifs malgré tout, mais d'une manière plus faible.

Quel est le lien entre le climat de classe/scolaire et la place donnée aux compétences psychosociales dans la pratique pédagogique ?

Après l'obtention de la moyenne des notes renseignées à propos du ressenti du climat de classe et du climat scolaire, il apparaît plusieurs choses.

Premièrement, lorsque les compétences psychosociales constituent un objectif précis de manière fréquente, alors les moyennes sont les suivantes :

Les compétences psychosociales constituent **fréquemment** un objectif précis	
Type de climat	Moyenne des notes du ressenti des enseignants
Climat de classe	8.3 (au dixième près)
Climat scolaire	7,1 (au dixième près)

Deuxièmement, lorsqu'elles constituent un objectif précis mais de manière occasionnelle, alors les moyennes sont les suivantes :

Les compétences psychosociales constituent **occasionnellement** un objectif précis	
Type de climat	Moyenne des notes du ressenti des enseignants
Climat de classe	6.9 (au dixième près)
Climat scolaire	6.9 (au dixième près)

Enfin, le nombre d'enseignants ne prenant pas en compte les CPS ne sont que deux. De ce fait, cette quantité de réponses ne permet pas d'inclure cette catégorie dans la comparaison.

D'après l'opposition des deux tableaux, il apparaît que l'importance donnée aux compétences psychosociales dans la pratique pédagogique a un effet positif sur la qualité du climat de classe (la moyenne augmente de 1,4).

En ce qui concerne le climat scolaire, bien que positif également, l'effet est beaucoup moins marquant (la moyenne augmente de 0,2).

Quel est le lien entre le climat de classe/scolaire et la familiarisation qu'ont les enseignants à propos des CPS ?

Lien entre appropriation des CPS et qualité du climat de classe	
Appropriation des CPS de la part de l'enseignant (avant ou après l'apport du schéma)	Moyenne des notes du ressenti des enseignants à propos du climat de classe
Oui (avant et après l'apport du schéma)	8,5
Oui (après)	8,1
Approximativement (après)	7.5
Approximativement (avant et après)	7,4
Non	Le nombre de réponses n'est pas assez important.

Il apparaît que plus l'enseignant est à l'aise avec les compétences psychosociales (sa définition, ses enjeux, etc.) et plus la qualité du climat de sa classe est bonne.

Enfin, un dernier axe d'étude a essayé de mettre en lien, l'ancienneté des enseignants et l'appartenance au réseau d'éducation prioritaire, avec la qualité de la perception du climat scolaire et du climat de classe. Cependant, les différentes moyennes établies ne permettaient pas de montrer un réel effet parmi ces variables. En effet, elles se retrouvaient être trop similaires les unes aux autres.

3. Interprétations et limites de l’enquête

Pour rappel, ce travail de recherche visait à questionner la place qu'occupent les compétences psychosociales dans le quotidien des professeurs des écoles, d’en mesurer les effets sur le climat de classe et de comprendre comment ces points peuvent être améliorés. Le recueil des résultats de ce questionnaire m’a permis de montrer certains résultats, affirmant ainsi partiellement mes hypothèses. Toutefois, les réponses recueillies sont à prendre avec un certain recul.

Tout d’abord, cette analyse quantitative a été réalisée par un ensemble de 42 individus. Cette population totale a permis d'extraire des résultats interprétables. Cependant, afin de vérifier et de s’assurer de la véracité de ces résultats, il serait nécessaire de se baser sur une population plus importante. Afin de comprendre davantage les effets qu’ont les CPS sur la vie de classe, il serait intéressant de mener des interviews avec des enseignants les travaillant explicitement. Par ailleurs, les réponses étant réalisées en autonomie et en ligne, il est alors difficile de s’assurer du bon respect et de la compréhension des consignes. En effet, une consigne essentielle de ce questionnaire était de répondre uniquement sur la base de ses connaissances personnelles. Néanmoins, comme il est spécifié ci-haut, deux réponses ont été écartées pour ces raisons après un contrôle minutieux des résultats. Grâce au sérieux et à l'attention portée par les enseignants pour ce travail de recherche, tous les autres résultats étaient exploitables.

La plupart des personnes ayant répondu à ce questionnaire n’avaient aucun lien personnel avec moi. Ils étaient préalablement informés sur la thématique interrogée. On peut donc penser qu’une partie des répondants avaient dès le départ une certaine sensibilité sur le sujet et y étaient déjà assez familiers. De ce fait, il se peut que la mixité de la population ait pu être biaisée sur ce point.

De plus, ce questionnaire a été publié en fin d’année scolaire et il serait intéressant de le réaliser d’une manière longitudinale, en interrogeant les enseignants au début et à la fin de l’année.

En procédant de la sorte, l'effet du développement et/ou du renforcement des CPS des élèves sur le climat de classe serait sûrement plus pertinent.

Évaluer la familiarité des enseignants en ce qui concerne les compétences psychosociales s'est avéré délicat. En effet, il semblait tout à fait envisageable pour un enseignant de ne pas connaître l'intitulé de ce concept mais, en revanche, d'en concevoir ses composantes. C'est pourquoi cette évaluation a été réalisée en deux temps, soit une fois sans aucun support et, une seconde fois avec l'aide d'un schéma de synthèse sur ces CPS (annexe n°2). L'évolution des réponses entre ces deux questions montre bien la difficulté rencontrée face à cet intitulé. Ou bien, cela montre l'effet rassurant qu'occasionne ce support (annexe n°2). En effet, comme nous l'avons vu ci-haut, les CPS renvoient à de nombreuses sous-compétences qui sont représentées correctement sur ce même schéma (annexe n°2). On peut donc se demander si les enseignants qui se disent familiers avec celles-ci prennent en compte sa globalité, ou se réfèrent uniquement à une ou quelques sous-compétence(s). De ce fait, bien que les résultats démontrent une certaine familiarité des enseignants en ce qui concerne les CPS, ils peuvent malgré tout questionner. Ces points de vigilance, ajoutés à la proportion importante de réponses indiquant une familiarité approximative, permettent ainsi de ne valider que partiellement une partie de ma première hypothèse. C'est à dire que les CPS restent encore trop abstraites pour la plupart des professeur(e)s des écoles. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, la présence des CPS dans les textes officiels de l'Education nationale n'est pas explicite. On peut donc penser que l'appropriation incertaine que démontrent les résultats illustrent bien la complexité à intégrer cette thématique à l'école et que l'accompagnement à ce sujet n'est pas assez important. Il semble y avoir un manque certain d'un réel consensus sur la question.

Par rapport à la mise en pratique des CPS en classe et à l'école, certains éléments peuvent être discutés. Les réponses montrent que les enseignants les incluent réellement dans leurs pratiques pédagogiques, bien que ce soit de manière occasionnelle pour environ un tiers d'entre eux. Cependant, on peut se demander à partir de quand il est possible de considérer la mise en pratique comme explicite et suffisante. Cela reste à l'appréciation de l'enseignant.

En effet, quand il est demandé aux enseignants de renseigner le(s) outils ou les dispositif(s) mis en place, dans la plupart des cas, les réponses ne font référence qu'à un seul outil ou qu'à un seul dispositif.

Parfois ils concernent des composantes bien différentes mais sont majoritairement dans le sujet. Pourtant, les compétences psychosociales englobent de nombreuses sous-compétences. On pourrait donc penser que les enseignants mettent en place davantage d'outils ou dispositifs à propos de cette thématique. Ont-ils, pour la plupart, simplement renseigné celui qui leur semblait être le plus important ? Ou alors, la place qu'occupent ces types de démarches n'est que rarement étendue ?

Un autre point discutable s'adresse aux conceptions qu'ont les enseignants par rapport aux enjeux concernés par les CPS. Une nouvelle fois, c'est très régulièrement un unique enjeu qui est mis en avant. La question relative à ce point dans le questionnaire était pourtant tournée au pluriel. On peut se questionner sur la capacité des enseignants à posséder du recul sur l'étendue des répercussions concernées par cette thématique. Cela dit, les enjeux qui sont émis de manière majoritaire restent globaux (bien-être, le vivre-ensemble).

En conséquence, la deuxième partie de ma première hypothèse n'est pas vérifiée mais cette réponse négative n'est pas forcément probante pour autant. Il semblerait ainsi que les CPS soient tout de même dans l'ensemble bien développées au sein des classes, malgré une appropriation approximative de la part des enseignants dans la généralité.

Ma deuxième hypothèse partait du principe que les CPS ont une réelle influence sur le climat de classe. Les résultats issus du questionnaire permettent d'affirmer cette deuxième hypothèse. En effet, ils mettent bien en évidence un effet positif du développement des CPS en classe sur l'amélioration du climat. Il était possible de penser que l'attention portée aux CPS dans la classe s'intégrait à un besoin et de ce fait, était corrélé avec un climat médiocre. Pourtant, c'est l'inverse qui s'observe à travers les différents résultats.

Le fait que les enseignants aient renseigné ce questionnaire à la fin de l'année implique que le climat de classe a pu déjà être amélioré. Il aurait ainsi été pertinent de leur demander, en premier lieu, de mesurer la qualité du climat de classe en ce début d'année scolaire. Ainsi, il aurait été possible de mettre en perspective l'évolution à ce propos de manière plus appropriée.

Pour conclure cette partie, il me semblait essentiel de revenir sur les difficultés que rencontrent les enseignants dans la mise en pratique de ces CPS. Nous avons bien vu qu'elles représentent un ensemble complexe et disparate de sous-compétences. C'est donc sans surprise que dans un premier temps, de nombreuses réponses mettent en avant un réel manque de temps afin de développer leur pratique pédagogique, tout en respectant les attentes des programmes scolaires. Une autre résistance qui revient de manière fréquente, c'est la prise en compte de la diversité et de la singularité des élèves. En effet, leur vécu personnel peut parfois interférer avec le bon déroulement des outils ou des dispositifs mis en place. Chacun évolue à sa manière et à sa vitesse. De plus, il semble difficile pour certains professeur(e)s des écoles de faire assimiler aux élèves, et aux parents, tout l'intérêt que représente cette thématique. Elle doit se travailler en cohésion avec toute la communauté éducative.

Développer et renforcer ces CPS chez les élèves demande ainsi une forte adaptation des enseignants au contexte singulier de sa classe et de son école. Il semble évident que leur intégration doit se renforcer avec le temps, avec l'expérience et doit être outillée. Outre l'importance certaine et les effets positifs qu'elles occasionnent, on voit bien également la forte implication que cela demande aux professionnels. Il est donc nécessaire de maîtriser cette thématique, de l'expérimenter, d'avoir connaissance de ses bienfaits et de ses enjeux. De plus, un enseignant doit savoir de quelle manière elles peuvent être travaillées. Malheureusement, l'accompagnement et la maîtrise au regard de cette thématique n'est pas encore optimale. Cela ne fait qu'accentuer son application incomplète et incertaine ainsi que ces dernières difficultés qui sont émises par les différents répondants. La prise de conscience au regard de cette thématique évolue positivement dans le temps mais les résultats de cette enquête montrent pertinemment que cela doit continuer et s'intensifier.

CONCLUSION

Les missions de l'École sont donc nombreuses. Instruire, former et éduquer en sont les piliers. Depuis la refondation de l'école de la République en 2013, ce sont d'autres finalités éducatives qui s'affirment. La bienveillance, le vivre ensemble, le bien-être ou bien encore, la promotion de la santé des élèves, qui en sont des exemples parmi d'autres. C'est aussi former les citoyens de demain, responsables et autonomes. Aussi courantes que complexes, toutes ces finalités sont inéluctablement développées par le biais des compétences psychosociales, d'où l'importance cruciale de les intégrer dans la pratique pédagogique. C'est sans compter les pédagogies innovantes qui ont à cœur de mettre au centre des attentions ces différents desseins.

L'école est le lieu de prédilection pour développer et renforcer les compétences psychosociales. De plus, l'école s'inscrit dans une société en constante mutation. Il est nécessaire d'accompagner et de former les enseignants à ces évolutions dans un but précis, celui de mieux soutenir le devenir des élèves.

Ce mémoire avait pour ambition de se rendre compte de l'espace occupé par les compétences psychosociales dans le quotidien des enseignants, tout en questionnant son effet sur le climat de classe. Grâce à ce travail de recherche, j'ai pu répondre à mes interrogations initiales.

De ce fait, nous pouvons tout d'abord conclure sur le fait que de nombreux enseignants ne sont pas encore assez familiarisés avec ces compétences psychosociales.

L'intérêt des chercheurs et des professionnels du secteur de l'éducation, à propos de cette thématique, est florissant. En effet, on voit de plus en plus d'ouvrages, de conférences et de formations localisées sur ces CPS. Un exemple parmi d'autres est l'ouvrage récent de Laure Reynaud[31]. Toutefois, comme il était noté dans la première partie, elles ne sont que rarement présentes dans les textes officiels émanant de l'Education Nationale.

[31] Reynaud L. (2019) Développer les compétences psychosociales - Cycle 3, Editions Retz

Les professeurs des écoles perçoivent globalement les enjeux concernés par les CPS mais montrent surtout, des difficultés quant à leur appropriation et à leur mise en pratique en classe. L'attention portée à ces compétences n'est que rarement équilibrée. Pourtant, les effets escomptés sur le développement global des élèves, sur le climat de classe et le climat scolaire ne sont plus à prouver. Ils sont nettement positifs. On voit bien une réelle volonté de la part des enseignants à mettre en œuvre des outils ou des dispositifs à l'égard de cette thématique. Pourtant, ils ne semblent toujours pas bénéficier d'un accompagnement nécessaire à ce sujet. Rares sont ceux qui indiquent avoir bénéficié d'éléments de formations ou d'aides quelconque. Cependant, on peut remarquer une évolution constante de la prise en considération de cette thématique au niveau local, proprement à quelques académies.

Comme l'indique Jacques Fortin[32], "Chaque contexte de vie génère des interactions particulières qui impactent le développement et l'expression des compétences psychosociales".

On voit donc bien comment la singularité des élèves et de leur vécu personnel est un élément déterminant. Il souligne également le fait que "la compétence psychosociale n'étant pas une donnée stable, acquise une fois pour toute, son ancrage est facilité par la cohérence des pratiques éducatives, par la constance des modèles identificatoires rencontrés, et son renforcement par une intégration profonde de son usage dans la quotidienneté de la vie sociale."

Nous avons vu que les compétences psychosociales s'intègrent discrètement dans les programmes scolaires, dans le parcours éducatif de santé, dans le parcours citoyen, mais aussi dans les axes d'intervention de l'amélioration du climat scolaire. Elles impliquent des objectifs généraux mais aussi plus spécifiques et surtout, nécessitent une approche réflexive et systémique.

[32] Comment réussir un projet mobilisant les compétences psychosociales.- FORTIN J.- In : Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes.- La Santé en action n° 431, mars 2015, pp. 17-19. http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-action-431.pdf

Ainsi, ne faudrait-il pas aborder cette thématique plus globalement, avec un certain recul et en incluant toute la communauté éducative ? Prendre davantage en considération ces compétences psychosociales ne permettrait-il pas de regrouper sous un même projet de nombreuses finalités éducatives ?

Comme le dit si bien Yitzhka Rabin, “Nous sommes destinés à vivre ensemble sur le même sol de la même terre.” Faisons en sorte que cela se déroule de la meilleure des manières. Mieux se connaître, apprendre à vivre les uns avec les autres et évoluer ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

Articles

- Arboix-Calas F. (2015) Développer les compétences psychosociales chez les enfants et chez les jeunes, La Santé en action, INPES, Mars 2015, n° 431
- Astor R. A., Benbenishty R., Estrada J. N. (2009) School violence and theoretically atypical schools : The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools, American Educational Research Journal, vol. 46, n° 2, p. 423-461.
- Barth, Britt-Mari (1985) Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique, Communication et langages, 66, pp. 46-58. URL : https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, vol. 118, n° 1, 127-156. URL : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181
- Cohen J., McCabe E. M., Mich elli N. M., Pickeral T. (2009) School Climate : Research, Policy, Teacher Education and Practice, Teachers College Record, vol. 111, n° 1, p. 180-213.
- Debarbieux, E., Fotinos D. (2011) A l'école des enfants heureux… enfin presque, Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves de cycle 3 des écoles élémentaires, Rapport de l'observatoire internationale de la violence à l'école pour l'Unicef France, URL : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/enquetes/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011_Enqu%C3%AAte_%C3%A9l%C3%A8ve_1er_degr%C3%A9.pdf
- Debarbieux, E., Fotinos D. (2012) L'école entre bonheur et ras-le-bol, Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire, Observatoire international de la violence à l'école, Université Paris-Est Créteil. URL : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/enquetes/Enqu%C3%AAte_personnels_1er_degr%C3%A9.pdf

- De Pedro K. (2012) School Climate Improvement in Schools : A Comprehensive Theoretical and Methodological Approach, Review of the Literature, Rossier School of Education, University of Southern California.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011) Measures of social and emotional skills for children and young people a systematic review. Educational and Psychological Measurement, 71, 617–637. URL : https://www.researchgate.net/publication/254090426_Measures_of_Social_and_Emotional_Skills_for_Children_and_Young_People_A_Systematic_Review
- Kammerer, B. (2017) Éduquer avec bienveillance, Sciences Humaines n°293, juin 2017
- Lemaitre, Denis (2018), L'innovation pédagogique en question : analyse des discours des praticiens, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, URL : http://journals.openedition.org/ripes/1262
- Luis, E. et Lamboy, B (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. La santé en action. INPES. URL : https://www.santepubliquefrance.fr/docs/la-sante-en-action-mars-2015-n-431-developper-les-competences-psychosociales-chez-les-enfants-et-les-jeunes
- Marsollier C. L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux. *Expressions*, Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) Réunion, 2003, pp.09-32. URL : https://inspe.univ-reunion.fr//fileadmin/Fichiers/ESPE/bibliotheque/expression/22/Marsollier.pdf
- Mayer, J.D., Roberts, R.D. et Barsade, S.G. (2008). Human abilities : Emotional intelligence. Annual Review of Psychologie, 56, 507-536. URL : https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mangrulkar L., Whitman C.V., Posner M. (2001) Life skills approach to child and adolescent healthy human development. Washington DC: Pan American Health Organization. URL : http:// hhd.org/sites/hhd.org/files/paho_lifeskills.pdf

- O'Brennan LM, Bradshaw CP, Furlong MJ. (2014) Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior, School Ment Health.
- Pons, F., Doudin, P.A., & Harris, P. L. (2004). La compréhension des émotions: développement, différences individuelles, causes et interventions. In L. Lafortune, P-A. Doudin, F. Pons, & D. R. Hancock (Eds.), *Les émotions à l'école* (pp. 6 - 31). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Tricot André, Vaillant Emmanuel, L'innovation pédagogique : regards croisés, éditions Retz. URL : https://www.editions-retz.com/actualites/l-innovation-pedagogique-a-l-ecole-regards-croises-andre-tricot-et-emmanuel-vaillant.html
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev. World Health Organization. URL : https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552

Ouvrages

- Bantuelle M. et Demeulemeester R. (2008) Comportements à risque et santé : agir en milieu scolaire. Programmes et stratégies efficaces. Référentiel de bonnes pratiques, Inpes, 2008.
- Bourdeverre-Veyssière, S. (2019) L'éducation positive dans la salle de classe, Collection clés pour enseigner et apprendre, Editions DeBoeck Supérieur
- Fortin, J. (2006). Prévenir la violence à l'école. L'importance des compétences psychosociales, Non violence actualité.
- Masson, J. (2018) Bienveillance et réussite scolaire, Editions Dunod
- Reynaud L. (2019) Développer les compétences psychosociales - Cycle 3, Editions Retz
- Romano, H. (2016) pour une école bientraitante : Prévenir les risques psychosociaux scolaires, Editions Dunod
- Tricot, André (2017) L'innovation pédagogique : mythes et réalités, *éditions Retz.*

- Zanna O., Jarry B. (2018) Cultiver l'empathie à l'école, coll. Pédagogie(s), Dunod.
- Zanna O. (2015) Le corps dans la relation aux autres. Pour une éducation à l'empathie, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social »

Conférence

- Marsollier, C. (2020) "Renforcer la résilience des élèves et leurs compétences psychosociales (CPS) ; quelles pratiques, quels défis ?" Conférence en ligne le 27 mai 2020 sur Canopé. URL : https://www.youtube.com/watch?v=ExPO-iy2z-0&ab_channel=CanoTech

Références pédagogiques et institutionnelles

- Bulletin officiel de l'Education nationale n°29 du 20 juillet 2006
- Bulletin officiel de l'Education nationale n°17 du 23 avril 2015
- Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé (1986) Organisation mondiale de la santé, Bureau régional de l'Europe (mise à jour le 01 avril 2006). URL : http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf?ua=1&ua=1
- Climat scolaire, Réseau Canopé. URL : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html
- Climat scolaire et prévention des violences, Ministère de l'Education Nationale, de la jeunesse et du sport, URL : https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918
- Code de l'éducation, Article L912-1-1, avril 2005.
- Les messages clairs, une technique de prévention et de résolution de petits conflits à l'école, Ressource EDUSCOL
- Le parcours éducatif de santé, Ressource EDUSCOL. URL : https://eduscol.education.fr/2231/le-parcours-educatif-de-sante
- Le parcours citoyen, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sport, URL : https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm
- Référentiel de l'éducation prioritaire, Janvier 2014

ANNEXES

Annexe I : Parcours éducatif de santé, Mise en perspective des compétences psychosociales et des domaines du socle

Annexe II : Schéma synthétique des compétences psychosociales

Annexe III : Retranscription du questionnaire

ANNEXE I

MISE EN ŒUVRE DU
PARCOURS ÉDUCATIF DE santé

ANNEXE 2. MISE EN PERSPECTIVE DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES ET DES DOMAINES DU SOCLE

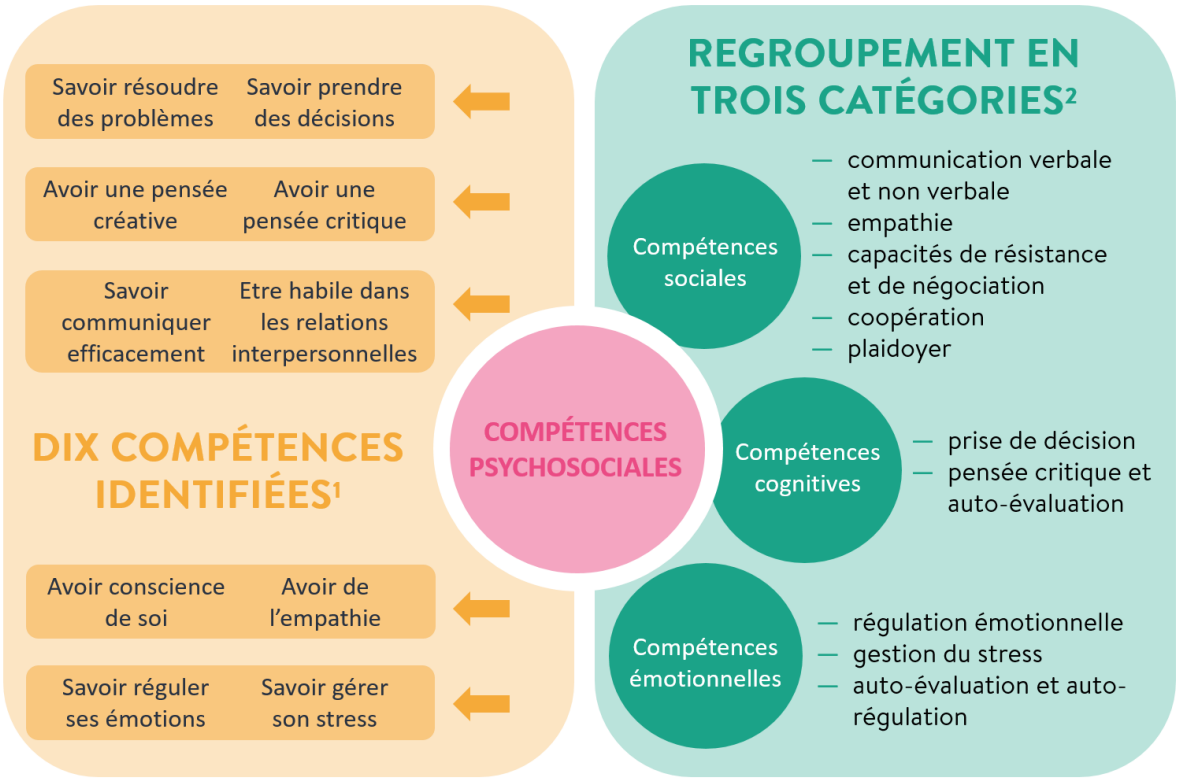
	Langages pour penser et communiquer	Méthodes et outils pour apprendre	Formation de la personne et du citoyen	Systèmes naturels et systèmes techniques	Représentations du monde et activité humaine
	Apprentissage de la langue française, des langages scientifiques, informatiques, des médias des arts et du corps.	Enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la conduite de projets individuels et collectifs.	Vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, respectueux des choix personnels et des responsabilités individuelles.	Développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes.	Compréhension des sociétés, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain.
Savoir résoudre les problèmes **Savoir prendre des décisions**		L'élève sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs...	L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation.	Il s'agit d'éveiller la curiosité de l'élève son envie de se poser des questions, de chercher des réponses et d'inventer. L'élève sait mener une démarche d'investigation.	
Avoir une pensée créatrice **Avoir une pensée critique**	Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique.	L'élève identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.	L'élève fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation.	L'élève connaît l'importance d'un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé et comprend ses responsabilités individuelle et collective.	L'élève implique une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté.

SUITE ANNEXE I

MISE EN ŒUVRE DU
PARCOURS ÉDUCATIF DE santé

	Langages pour penser et communiquer	Méthodes et outils pour apprendre	Formation de la personne et du citoyen	Systèmes naturels et systèmes techniques	Représentations du monde et activité humaine
Savoir communiquer efficacement **Être habile dans les relations interpersonnelles**	L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée.	L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information en respectant les règles sociales de leur usage.	L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres.		Dans le cadre d'activités et de projets collectifs, l'élève prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer ou s'affronter dans un cadre réglementé.
Avoir conscience de soi **Avoir de l'empathie pour les autres**		La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.	L'élève est capable de faire preuve d'empathie et de bienveillance Il comprend que la laïcité garantit la liberté de conscience et permet de vivre ensemble pacifiquement.	L'élève sait que la santé repose sur des fonctions biologiques coordonnées, susceptibles d'être perturbées par des facteurs physiques, chimiques, biologiques et sociaux de l'environnement et que certains de ces facteurs de risques dépendent de conduites sociales et de choix personnels.	Ce domaine implique une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté.
Savoir gérer son stress **Savoir gérer ses émotions**	L'élève s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.		L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.		L'élève mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques.

ANNEXE II : SCHÉMA SYNTHÉTIQUE DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES



1. OMS,UNESCO. 1993
2. MANGRULKAR L., WHITMAN C.V. et POSNER M. 2001

PromoSanté ILE-DE-FRANCE 2018

ANNEXE III : RETRANSCRIPTION DU QUESTIONNAIRE

Climat de classe et climat scolaire

Q°1 : Comment définiriez-vous succinctement ce qu'est le climat de classe ?

……..

Q°2 : Si vous deviez mesurer la qualité du climat de votre classe sur une échelle de 1 à 10, combien lui accorderiez-vous ? Dans le cas où vous êtes à la charge de plusieurs classes, choisissez en une seule. Ou bien, si vous le souhaitez, recommencez le questionnaire pour l'(es) autre(s) classe(s), en renseignant uniquement les questions obligatoires.



Q°3 : Concernant le climat scolaire, comment le définiriez-vous en quelques mots ?

……..

Q°4 : Si vous deviez mesurer la qualité du climat scolaire propre à votre école, sur une échelle de 1 à 10, combien lui accorderiez-vous ? Si vous êtes à la charge de plusieurs classes, choisissez en une seule. Ou bien, si vous le souhaitez, recommencez le questionnaire pour l'(es) autre(s) classe(s), en renseignant uniquement les questions obligatoires.



Q°5 : D'après vos connaissances personnelles, seriez-vous capable de définir la notion de "compétences psychosociales" ?

……..

<u>Les compétences psychosociales dans votre pratique professionnelle</u>

Présentation du schéma sur les compétences psychosociales mis en annexe ci-dessus (Annexe n°2)

Q°6 D'après ce schéma ci-haut, ces compétences psychosociales vous étaient-elles familières ?

- ☐ Oui
- ☐ Approximativement
- ☐ Non

Q°7 : Selon vous, quels sont les principaux enjeux du développement et/ou du renforcement des compétences psychosociales chez les élèves ?

……..

Q°8 : Ces compétences psychosociales constituent-elles un objectif précis dans vos pratiques pédagogiques ?

- ☐ Oui, fréquemment
- ☐ Oui, occasionnellement
- ☐ Non (je vous invite à vous reporter directement à la question n°13)
- ☐ Autre : …….

Q°9 : Si la réponse à la question précédente est "oui", précisez le(s) principaux outil(s) et dispositif(s) mis en place :

……..

Q°10 : Quel(s) sont le(s) objectif(s) visé(s) ?

- ☐ La prévention des conflits
- ☐ La gestion des conflits
- ☐ L'amélioration du climat de classe et du climat scolaire
- ☐ Favoriser le bien-être et la santé globale des élèves
- ☐ Favoriser la réussite scolaire des élèves
- ☐ Autre : ……

Q°11 : Comment percevez-vous les effets ?

- ☐ Très positif
- ☐ Faiblement positif
- ☐ Pas d'effet particulièrement remarqué
- ☐ Effet contraire

Q°12 : Enfin, quelle(s) difficulté(s) avez-vous identifiée(s) concernant la mise en pratique de ces compétences psychosociales ?

……..

Q°13 : Ces compétences psychosociales font-elles l'objet d'une préoccupation dans le cadre du projet d'école ?

- ☐ Oui (d'une manière explicite)
- ☐ Approximativement (d'une manière implicite)
- ☐ Non

Q°14 : Avez-vous déjà été formé explicitement sur la notion de "compétences psychosociales"

- ☐ Oui, dans le cadre de la formation initiale
- ☐ Oui, dans le cadre de la formation continue
- ☐ Non
- ☐ Autre : ……

Q°15 : Si la réponse à la question précédente est "oui", en quoi consistai(en)t globalement cette ou ces formation(s) ? Précisez pour quel type de formation.

……..

Q°16 : Seriez-vous intéressé(e) par une (autre) formation plus approfondie sur les compétences psychosociales ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Q°17 : Pour quelle(s) raison(s) ?

……..

<u>Informations générales</u>

Q°18 : Quel est votre sexe ?

- ☐ Masculin
- ☐ Féminin

Q°19 : Dans quel(s) niveau(x) de classe exercez-vous ?

- ☐ CP
- ☐ CE1
- ☐ CE2
- ☐ CM1
- ☐ CM2
- ☐ Autre : ……

Q°20 : Quelle est votre ancienneté en tant que professeur(e) des écoles ?

- ☐ Première année en tant que professeur(e) des écoles stagiaire
- ☐ Année de titularisation
- ☐ 2 à 3 ans
- ☐ 4 à 5 ans
- ☐ 6 à 10 ans
- ☐ 11 à 20 ans
- ☐ 20 ans et plus

Q°21 : Dans quel milieu se situe votre école ?

- ☐ Milieu rural
- ☐ Milieu urbain
- ☐ Autre : ……

Q°22 : Votre école appartient-elle aux réseaux d'éducation prioritaire ?

- ☐ Oui, REP
- ☐ Oui, REP+
- ☐ Non

Q°23 : De quelle académie dépendez-vous ?

……..

Q°24 : Combien de classes comporte votre école ?

……..

Q°25 : Combien y a-t-il d'élèves dans votre classe ?

……..

Les compétences psychosociales à l'école : quelle réalité du terrain ?

Résumé :

Les compétences psychosociales sont à la fois un ensemble vaste et complexe mais elles sont primordiales dans l'épanouissement et dans le développement global des élèves tout comme dans leur devenir. Elles sont au cœur de nombreuses finalités éducatives de l'école. Après un état des connaissances sur ces compétences psychosociales, cette recherche vise à questionner la place qu'elles y occupent, comment elles sont appréhendées par les enseignants et dans quelles conditions. Elle cherche également à en mesurer les effets sur le climat. Un questionnaire renseigné par des enseignants a permis de montrer que ces compétences psychosociales ne sont pas toujours bien maîtrisées. Il a pourtant montré que leur intégration en classe et à l'école a un effet certain sur le climat de classe. Ce mémoire s'attachera donc à démontrer quelle importance elles occasionnent dans le cursus scolaire.

Mots-clés :

Compétences psychosociales - Climat de classe - Climat scolaire - Formation des enseignants - Pédagogie

Abstract :

Psychosocial skills are both a large and complex whole but essential in the growth and overall development of students and their future. They are at the heart of many educational purposes of the school. After a state of knowledge on these psychosocial skills, this research aims to question their place in them, and how they are understood by teachers. It also seeks to measure the effects on the climate. A questionnaire filled in by teachers showed that these psychosocial skills are not always well mastered. Yet he has shown that their integration into class and school has a definite effect on the class climate. This thesis will therefore focus on demonstrating the importance they hold in the school curriculum.

Mots-clés :

Psychosocial skills - Classroom climate - School climate - Educational background - Pedagogy