école
changer de cap

L'éducation psychosociale

DOSSIER THÉMATIQUE

Dossier conçu par Maridjo Graner,
Jacques Fortin et Brigitte Liatard

Mars 2016

Sommaire

L'éducation psycho-sociale.....3
Présentation

Savoir et compétence : une stérile opposition.....5
Jacques Fortin

Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances.....11
Elisabeth Luis, Béatrice Lamboy

Former les enseignants aux compétences psychosociales.....16
France Arbois-Calas

En Pays de la Loire, un « cartable des compétences psychosociales » pour les professionnels.....18
Marie-Odile Williamson

Catalogue des outils de prévention "Compétences psychosociales".....20
IREPS Pays de la Loire

Programme d'enseignement moral et civique et formation à la médiation par les pairs.....22
Nicole Bayart et Brigitte Liatard
MédiActeurs Nouvelle Génération

Face à la violence, l'éducation psychosociale.....26
Maridjo Graner

Éducation au développement durable : c'est au programme ! 31
Christian Souchon

L'ÉDUCATION PSYCHO-SOCIALE

Présentation

L'éducation psycho- sociale vise à développer chez les jeunes les compétences qui, tout au long de la vie, contribueront à permettre conjointement leur bien-être personnel et des relations satisfaisantes avec l'entourage proche, la société, le monde naturel aussi bien qu'humain.

Ce dossier va donc concerner des domaines variés dans lesquels elles ont à s'exercer. Il montre que si l'école commence à les prendre en considération en les incorporant au champ de ses enseignements, elle n'en perçoit pas toujours suffisamment l'importance, comme celle des compétences qui s'y rattachent.

Le décès de **Jacques Fortin**[1] est venu malheureusement mettre un terme prématuré à sa collaboration aux réflexions autour de ce dossier qui lui doit beaucoup.

Pionnier de l'éducation psycho-sociale dès la Maternelle il montre ici comment **savoirs et compétences**, contrairement aux idées reçues trop souvent encore mises en avant, ne s'opposent pas mais se confortent mutuellement.

Co-coordonnateur du dossier publié dans le n° 431 (Mars 2015) de La Santé en action, il nous en offre ici trois articles[2] dont le sens peut se résumé ainsi : "Les compétences psychosociales sont la pierre angulaire de tout programme de **promotion de la santé**. Comment prétendre améliorer la santé d'une population si cette dernière ne peut pas s'approprier ce concept au quotidien et améliorer réellement sa qualité de vie". Exposé des fondements théoriques et recension d'expériences et d'outils utilisés dans cette perspective apportent une réponse diversifiée à cette question.

La prévention de la violence et la gestion non-violente des conflits font appel à des compétences que Nicole Bayart et Brigitte Liatard aident les jeunes à développer grâce à la **médiation par les pairs**. Celle-ci s'avère plus largement une excellente préparation à la citoyenneté, aussi bien pour les jeunes médiateurs que pour leurs camarades en conflit qu'ils auront aidés à apaiser.

Après avoir montré la convergence entre le Programme d'éducation morale et civique et la formation qu'elles proposent, les deux auteures détaillent plusieurs outils, qui trouvent leur place dans l'ensemble de cette formation, qu'elles assurent au sein de l'Association MédiActeurs Nouvelle génération.

---

1 Voir le Dossier Une école en Santé

2 *Elisabeth Luis et Béatrice Lamboy : apport théorique; France Arbois-Calas : formation des enseignants; Marie-Odile Williamson « boîte à outils ».*

L'Education au développement durable et à l'environnement fait maintenant partie des programmes du collège, ce que Christian Souchon, spécialiste de cette question, pointe avec satisfaction. Après une longue gestation dont l'auteur expose ici l'historique, il est devenu urgent de faire prendre conscience au plus grand nombre de la gravité du problème des atteintes destructrices à notre monde naturel , de la gestion des ressources, et de faire connaître les moyens de son approche responsable. « Comprendre pour agir ». Cette éducation demande des méthodes spécifiques, dont les exemples exposés ici seront utiles aux enseignants soucieux de se saisir de cette nouvelle opportunité.

Bien que la violence des jeunes ait des racines antérieures à leur entrée à l'école, l'institution ne pourrait-elle mieux y remédier ? Face à la violence à l'école celle-ci ne devrait-elle pas s'interroger sur ses méthodes et ses finalités, encore trop réduites à la seule acquisition de connaissances, « insuffisamment ouvertes, même si les choses commencent à bouger, aux compétences nécessaires au vivre et travailler ensemble ?", se demande Maridjo Graner. Ce changement de perspective nécessite une formation appropriée des enseignants pour qu'ils puissent y initier leurs élèves et qu'en bénéficie à long terme toute la société (article paru dans le n°344 de janvier-Février 2016 de la Revue NonViolence Actualité intitulé « *Violences: un cas d'école* »).

SAVOIR ET COMPÉTENCE : UNE STÉRILE OPPOSITION

Jacques Fortin

Pendant longtemps l'école, focalisée sur l'acquisition de savoirs, a ignoré la notion de compétences. Dans les représentations sociales, le savoir est associé à une pensée abstraite, plus ou moins déconnectée de la vie quotidienne. Celle-ci réclame des compétences pratiques, a priori d'autant plus simples à acquérir qu'un enfant montre certaines dispositions, autrement dit qu'il est doué pour agir dans un domaine particulier. Le chemin du savoir réclame des efforts et des capacités que tout élève ne pourrait produire : le don permettrait de réussir dans la facilité. On parle d'être doué pour les mathématiques ou les langues ce qui fait considérer avec fatalisme de médiocres résultats obtenus dans ces disciplines alors que parallèlement chacun a l'expérience de progrès réalisés de manière inespérée grâce à l'enseignement motivant d'un professeur. Il s'impose donc de prendre en considération la compétence à apprendre et la compétence à apprendre à apprendre[3] qui permettraient d'améliorer des résultats là où des dispositions naturelles semblent faire défaut.

L'opposition simpliste entre savoir et compétence reste encore très présente dans les mentalités qui sacralisent les savoirs abstraits aux dépens de savoirs pratiques et relationnels qu'on appelle savoir-faire, savoir-être ou savoir-agir. Elle s'exprime dans l'orientation entre filières classiques et filières professionnelles associées à l'échec scolaire.

Nouveaux regards portés sur les compétences

Plusieurs facteurs ont contribué à modifier nos perceptions. Dans les pays anglo-saxons, protestants, le don n'est pas une grâce accordée sans contrepartie, mais représente un talent que l'on doit faire fructifier tout au long de la vie. Il existe une responsabilité individuelle à optimiser ses potentialités et par conséquent une éducation des talents - quel qu'en soit le niveau - considérée comme une nécessité. C'est la mission de la famille, de l'école, de la société. C'est dans ce contexte que se sont multipliées les méthodes de développement personnel visant à améliorer sa vie professionnelle, personnelle et relationnelle. Méthodes parfois très contestables quand elles relèvent d'un souci obsessionnel de la performance aux dépens de l'autre.

C'est le monde de l'entreprise qui a reconnu le premier une place importante aux compétences à côté du savoir. Il ne suffit pas d'être un brillant universitaire pour réussir à

3 *Giordan A, Saltet J. Apprendre à apprendre.* Librio 2011.

coordonner un groupe de travail, convaincre des clients, soigner un malade, transmettre un savoir à des élèves … On observe aisément que les qualités personnelles et relationnelles des professionnels vont faire que, à niveau de connaissances équivalent, certains réussiront là ou d'autres vont échouer. Aussi de plus en plus d'instituts et de grandes écoles en France, ont intégré l'éducation des compétences à leurs programmes. Dans d'autres pays, c'est dès le début de la scolarité que cette éducation, complémentaire à celle apportée par les familles, va être dispensée par les enseignants.

En France aussi les textes ministériels de 1991 mentionnent les compétences dans les programmes de l'école maternelle et élémentaire. Par la suite le socle commun des compétences précise en 2006 que celles-ci associent connaissances, capacités et attitudes, sans préciser les méthodes pour les développer. Le texte concerne avant tout les apprentissages cognitifs, mais évoque néanmoins les compétences sociales et civiques, également déclinées en connaissances, capacités et attitudes à acquérir.

Parallèlement aux débats sur les programmes, dès la fin des années 80 une réalité s'impose à tous : la montée de la violence dans les établissements scolaires. L'école doit se préoccuper des comportements d'élèves qui entravent sa mission d'enseignement. Ce champ ne relève pas de l'instruction mais de l'éducation, domaine théoriquement réservé aux familles selon Condorcet. Il ne fait pas partie des apprentissages scolaires, pas davantage de la formation initiale des enseignants, d'où pour un nombre conséquent d'entre eux un désarroi et de grandes difficultés professionnelles et personnelles. Se multiplient des initiatives locales pour aider les enseignants. A Lille, GASPAR[4] sera la première à structurer à l'échelon d'une académie une aide immédiate aux établissements demandeurs et un contenu de formation des personnels; de nombreuses associations vont émerger et proposer leur aide. L'ensemble de ces initiatives qui s'adressent aux élèves d'une part, aux personnels de l'autre, se retrouve pour asseoir ses interventions sur le développement de compétences qui relèvent à la fois du champ personnel (connaissance de soi, gestion des émotions et du stress, exercice de l'esprit critique) et du champ relationnel et social (communiquer, partager, être solidaire). Ces initiatives trouvent un écho favorable auprès des élèves et améliorent d'autant plus rapidement le climat scolaire que les personnels s'y impliquent, souvent en modifiant leurs pratiques d'enseignement et de communication.

Qu'il s'agisse d'améliorer l'estime de soi ou de s'impliquer directement dans la gestion des conflits (médiation par les pairs), cette éducation psychosociale suscite des débats et réticences au sein de l'institution en dépit des déclarations officielles, d'autant qu'elle est souvent portée par des intervenants extérieurs à l'école. Rares sont les IUFM, aujourd'hui ESPE, qui en font un objet d'enseignement obligatoire.

A côté d'initiatives individuelles d'enseignants, plus rarement d'écoles, on pourrait rappeler que depuis des décennies les écoles de type Montessori, Freinet, pédagogies

4 *Groupe Académique de Soutien Pour les Adolescents à Risque. Structure sous l'autorité directe du recteur d'académie de Lille. De 1986 à 2005 elle est intervenue directement dans les établissements scolaires du 2e degré à la demande de personnels en difficulté face à des problèmes de drogues et de violences pour aider à l'analyse des situations, impulser une réflexion collective et des propositions de remédiations en assurant une formation et un suivi dans l'établissement. Ce travail a par la suite été complété par la mise en œuvre d'une démarche de développement des compétences psychosociales dans le 1er degré (Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle).*
Fotinos G., Fortin J. Une école sans violence ? 2000. Hachette-Education.

institutionnelles ont considéré que non seulement l'éducation psychosociale contribuait à faire de l'écolier un citoyen, mais qu'elle facilitait les apprentissages scolaires, ne serait-ce qu'en créant des conditions de travail favorables (motivation, climat relationnel, entraide et coopération).

D'autre part la critique d'une école « utilitariste » qui abandonnerait désormais sa mission d'apprendre à penser pour se mettre au service de l'économie[5] oblige à clarifier à la fois le type de compétences nécessaires à la réussite scolaire et les chemins pour développer celles-ci.

Compétences et apprentissages scolaires

Lorsqu'on parle de compétences cognitives, il s'agit bien d'évoquer la capacité à mettre en œuvre un certain nombre d'activités cérébrales afin de produire du langage, de la compréhension, de la mémorisation, bref une organisation de la pensée dont la traduction concrète se fait dans une production écrite et orale. Est-ce une approche utilitariste que savoir utiliser théorèmes et équations pour concevoir un logiciel informatique ou une nouvelle machine ? Que savoir utiliser listes de vocabulaire et grammaire d'une langue étrangère pour être en capacité de communiquer avec efficacité avec d'autres personnes – ce qui est loin d'être le cas de beaucoup d'élèves après 6 années d'apprentissage d'une langue étrangère ! L'apprentissage de faits historiques a t-il pour but d'enrichir une encyclopédie intérieure ou d'aider à la compréhension du monde actuel à partir du passé ? Bref, la capacité à développer un esprit critique et une pensée créatrice nécessaires à l'élaboration de réponses aux questions que pose le monde au quotidien n'est-elle pas le cœur même de la mission de l'école ?

A ces compétences cognitives, envisageons deux autres types de compétences plus discutées par l'école: les compétences personnelles et les compétences sociales.

En quoi les compétences personnelles contribuent –elles à la réussite scolaire?

De nombreux travaux ont depuis longtemps montré la nécessité d'une certaine dose de confiance en soi pour progresser, pour s'insérer dans un groupe, pour donner son point de vue, pour construire un projet d'avenir. La confiance en soi se développe à partir des réussites qui poussent à aller plus loin, mais aussi à travers la manière dont les difficultés et les échecs sont vécus. Là, l'entourage, parents, pairs, enseignants, joue un rôle très important. L'erreur, l'échec sont-ils source d'accusation stigmatisante, voire dégradante, ou opportunité d'appréhender différemment la question pour progresser? Le système de notation qui privilégie la recherche de ce qui est erroné par rapport à ce qui est réussi, conduit bon nombre d'élèves à perdre leur peu de confiance en soi, à développer une faible estime de soi qui les pousse dans une spirale de l'échec alors que des encouragements et une approche positive de l'erreur[6] les insérerait dans celle de la réussite. Pratiques éducatives familiales dévalorisantes (« tu es nul ») et harcèlement par les

5 *Marcel Gaucher, Philippe Meirieu,* Le Monde, 02/09/2011.

6 *Favre D. L'erreur et la faute in Tarpinian A. et al (ss la dir.) Ecole : changer de cap*. Chronique sociale 2007.

pairs (bouc émissaire) jouent un rôle négatif identique. Leur addition est source de conduites dépressives pouvant conduire aux consommations massives de produits psychotropes voire au suicide, ou de conduites agressives et délinquantes.

Le culte de la Raison hérité du siècle des Lumières, a conduit l'école à se méfier des émotions au point de nier leur place dans les processus d'apprentissage. L'objectivité associée au savoir doit rejeter toute trace de sentiments. Et pourtant ! Comment expliquer les progrès enregistrés avec un enseignant avec lequel des liens de sympathie se sont noués ? Comment ne pas prendre en compte l'émulation productive d'un groupe de camarades qui mettent en commun leur réflexion ? Comment simplement entendre les sentiments de plaisir ou de déplaisir associés à l'apprentissage de telles matières qui vont faciliter ou non leur approfondissement ?

Contrairement à ce qu'un ministre avait stupidement réclamé, il n'est pas possible de déposer à la porte de l'école le poids d'émotions intenses, peur, colère, anxiété, issues du milieu familial, et qui vont accompagner, influencer les comportements en classe.

Apprendre à se connaître pour être en capacité de mieux gérer ses émotions devrait être un des piliers de la démarche éducative en écoles maternelle et primaire. C'est l'un des fondements de la prévention des comportements agressifs et la base d'une gestion pacifique des conflits. Ainsi, une adolescente de terminale qui avait bénéficié d'une démarche éducative de développement des compétences psycho-sociales en école primaire, déclarait dans une interview qu'elle se savait toujours très impulsive, mais qu'elle avait appris à repérer les signes déclencheurs de son agressivité et à élaborer des stratégies d'évitement. Sans ce travail, la grande violence qu'elle manifestait antérieurement envers ses camarades l'aurait conduite au renvoi de l'école et probablement à l'échec scolaire et personnel.

Apprendre à gérer ses émotions, c'est apprendre à gérer le stress qui paralyse et fait échouer aux épreuves écrites et encore plus souvent orales. A quoi sert d'avoir accumulé des savoirs si on est dans l'incapacité de les communiquer, de les partager ?

Comment les compétences sociales interviennent –elles dans la réussite scolaire ?

Dans le continuum de la reconnaissance de compétences personnelles, on a déjà évoqué la capacité à gérer des conflits à partir d'une capacité à analyser une situation, une connaissance objective de soi, avec ses forces et faiblesses, une capacité à élaborer une réponse adaptée. La connaissance de l'autre, la reconnaissance de sa singularité est le complément indispensable de la connaissance de soi si on veut faire société. L'implication d'un tiers dans les conflits que les protagonistes sont dans l'incapacité de gérer constitue une médiation qui permet de sortir de la situation par une négociation préférable à la sanction qui souvent radicalise et fige les points de vue. La médiation par les pairs avec supervision des médiateurs par un adulte se développe de plus en plus en France[7]. Outre le bénéfice immédiat que les élèves et le climat scolaire de l'établissement peuvent en retirer, cette démarche s'inscrit dans une éducation citoyenne de responsabilité individuelle et collective. Le médiateur, à travers sa formation, acquiert des compétences essentielles

7 *Liatard B, Diaz B. Contre violence et mal-être : la médiation par les élèves.* Nathan, 1998.

dans la vie relationnelle telles que l'empathie, l'écoute active et plus généralement la capacité à communiquer avec autrui, à aider à analyser une situation et trouver des réponses adéquates. Les bénéficiaires d'une médiation s'inscrivent dans une pratique autonomisante des rapports sociaux, en trouvant en eux-mêmes et avec l'aide de pairs, des solutions. La médiation témoigne de l'implication que chacun devrait avoir dans une situation dans laquelle il n'est pas directement impliqué. En tant que témoin il participe à la recherche d'une réponse pacifique. Cette responsabilité collective est particulièrement nécessaire dans un contexte social de repli sur soi et qui laisse des personnes se faire agresser en détournant la tête.

Cette ouverture à l'autre s'apprend dans des situations de partage et de coopération. Beaucoup d'écoles les favorisent en organisant le travail en petits groupes, en sollicitant des échanges réciproques de savoirs[8]. Ces situations mobilisent des compétences déjà évoquées, créent des dynamiques motivantes, facilitent l'inclusion de chaque élève impliqué dans une tâche commune et soucieux d'apporter aux autres sa singularité.

Vaincre pesanteurs et préjugés pour aller vers une école motivante, humanisante

A l'étranger, puis en France plus timidement, des évaluations affirment l'impact positif des démarches éducatives qui développent les compétences psychosociales. L'effet premier est perceptible au niveau du climat scolaire, apaisé, davantage propice à la concentration et aux échanges, notamment avec l'enseignant. Les élèves se sentent davantage considérés dans leur singularité et encouragés à progresser, les pratiques coopératives facilitent la diffusion des connaissances. Globalement les élèves disent prendre plaisir à venir à l'école ; plus motivés ils sont davantage en situation de mieux réussir.

Si beaucoup d'enseignants impliqués dans ces démarches disent « ne plus pouvoir enseigner comme avant », beaucoup trop refusent de s'y engager, comprenant qu'il faudra changer des habitudes, éventuellement se remettre en question. On ne peut pas dire qu'il y ait une forte pression de l'institution pour les encourager, que ce soit au niveau d'une formation initiale balbutiante, d'une formation continue au compte-goutte et de l'indifférence quand ce n'est pas l'opposition des corps d'inspection arc-boutés sur les seuls contenus disciplinaires.

A côté du souci de réussite scolaire il est important de considérer le gâchis humain que représentent des années passées dans un établissement scolaire à contrecœur, sans motivation, dans l'anxiété, la peur, le rejet et … sans autre résultat que l'intériorisation d'un échec. Pourtant un certain nombre d'élèves qui ont quitté l'école sans diplôme vont créer une entreprise, un commerce, bref réussir là où la production d'un diplôme n'est pas un préalable à l'embauche. Cela signifie que ces personnes possédaient des compétences que l'école a ignorées ; plus, cela signifie que ces élèves se sont sentis ignorés et rejetés par l'école. Par chance, ils ont trouvé dans leur entourage des personnes qui les ont soutenus et leur ont permis d'éviter le chemin de la marginalité et de la délinquance.

Ne convient-il donc pas que l'école soit bienveillante et mette tout en œuvre pour que

8 *Héber-Suffrin C. (coord.) Pratiquer la formation réciproque. Quand l'échange réciproque des savoirs est au centre du système scolaire.* Chronique sociale. 2005.

chacun ose aller au bout de ses potentialités, quelles qu'elles soient ?

Les compétences psychosociales, c'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être lui permettant de répondre aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne.

Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances

Élisabeth Luis,
étudiante de master en psychologie à l'université de Genève et stagiaire à l'Inpes,
Béatrice Lamboy,
docteur en psychologie, directrice des programmes, Inpes.

Également nommées habiletés ou aptitudes psychosociales, les compétences psychosociales (CPS) sont des compétences individuelles de nature psychologique qui sont indispensables à toute vie sociale (*life skills*).

Que signifie « compétences psychosociales » ?

En 1993, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) introduit le concept et fait référence, en premier lieu, à une compétence psychosociale globale : *« la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé dans son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social »* [1].

L'OMS propose de subdiviser cette compétence globale en sous-CPS qui sont, dans un premier document, articulées autour de cinq paires de compétences : savoir résoudre des problèmes/savoir prendre des décisions, avoir une pensée créative/avoir une pensée critique, savoir communiquer efficacement/être habile dans les relations interpersonnelles, avoir conscience de soi/avoir de l'empathie, savoir réguler ses émotions/savoir gérer son stress.

Dans les documents suivants de l'OMS, le nombre de CPS augmente et elles sont regroupées en trois grandes catégories [2-4].

1. Les compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication)

- les compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des *feedback* ;
- les capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui. L'empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension ;
- les compétences de coopération et de collaboration en groupe ;
- les compétences de plaidoyer (*advocacy*), qui s'appuient sur les compétences de persuasion et d'influence.

2. Les compétences cognitives

- les compétences de prise de décision et de résolution de problème ;
- la pensée critique et l'autoévaluation, qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (sources d') informations pertinentes.

3. Les compétences émotionnelles (ou d'autorégulation)

- les compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes ;
- les compétences de gestion du stress, qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation ;
- les compétences favorisant la confiance et l'estime de soi, l'autoévaluation et l'autorégulation.

Quel est l'historique de ce concept ?

En 1986, dans la charte d'Ottawa de l'OMS, la notion de compétences psychosociales, *life skills* en anglais, est présentée comme un élément essentiel de la promotion de la santé, comme un axe d'intervention majeur dans le cadre du développement des compétences individuelles [5]. Mais c'est en 1993 que le concept de compétences psychosociales est largement mis en avant sur la scène internationale, dans le cadre d'un document de référence publié par l'OMS [1]. Dans ces deux documents de base, l'OMS souligne l'importance de promouvoir ces compétences afin de favoriser la santé globale positive (physique, psychique et sociale) [1, 5]. Depuis les années 2000, l'Unicef a publié de nombreux rapports sur les CPS et cherche à favoriser l'implantation de programmes ou de parcours éducatifs visant à développer les CPS dans le monde entier [6].

En amont et en parallèle du développement du concept *via* les grands organismes internationaux de santé publique, les CPS ont été travaillées et promues dans le cadre de programmes de prévention tels que le *LifeSkills Training* (LST). Le célèbre programme LST de prévention de la consommation de substances psychoactives a été développé, à la fin des années soixante-dix, par un psychologue américain, Gilbert Botvin, et validé par des études d'efficacité [7]. Depuis trente ans, de nombreux programmes de prévention s'appuyant sur les CPS ont été développés et validés sur différentes thématiques de santé (santé mentale, addictions, santé sexuelle, etc.).

Les CPS se situent donc à la croisée de la promotion de la santé et de la prévention des problèmes de santé, de la santé physique et de la santé mentale. Elles sont aujourd'hui reconnues comme un déterminant clé de la santé et du bien-être sur lequel il est possible d'intervenir efficacement.

L'ESSENTIEL

- Savoir résoudre des problèmes, communiquer efficacement, avoir conscience de soi et des autres, savoir réguler ses émotions : telles sont quelques-unes des compétences psychosociales (CPS) des personnes.
- Depuis trente ans, de nombreux programmes de prévention s'appuyant sur le développement de ces compétences ont été mis en œuvre à travers le monde.
- Les CPS sont reconnues comme un déterminant clé de la santé et du bien-être, sur lequel il est possible d'intervenir efficacement.
- Toutefois, ce type d'intervention n'est mis en œuvre que de manière relativement récente en France.

Quels sont les enjeux des CPS ?

En effet, l'insuffisance du développement des compétences psychosociales est l'un des déterminants majeurs de comportements à risque tels que la prise de substances psychoactives, les comportements violents et les comportements sexuels à risque, qui sont eux-mêmes des déterminants de pathologies (addictions, IST, troubles des conduites, etc.) [2]. On parle alors de déterminants de déterminants (*causes of the causes*, en anglais). Développer les CPS permet donc de prévenir efficacement des problèmes

COMPÉTENCES SOCIALES, COGNITIVES, ÉMOTIONNELLES : DE QUOI PARLE-T-ON ?

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

de santé mentale, de consommation de substances psychoactives (drogues illicites, tabac, alcool), des comportements violents et des comportements sexuels à risque [2, 8-23].

À quoi sert le développement des CPS ?

Chez les enfants, le renforcement des CPS favorise le développement global (social, émotionnel, cognitif, physique), améliore les interactions, augmente le bien-être et contribue donc à diminuer les comportements défavorables à la santé et à augmenter les comportements favorables. Les CPS jouent aussi un rôle essentiel dans l'adaptation sociale et la réussite éducative.

Chez les adolescents, outre les effets observés chez l'enfant (développement global, bien-être, etc.), le développement des CPS permet de prévenir la consommation de substances psychoactives (drogues illicites, tabac, alcool), les problèmes de santé mentale, les comportements violents et les comportements sexuels à risque [2].

Chez les adultes, il agit toujours sur le bien-être subjectif et la qualité des relations. Il favorise, chez les parents, les pratiques éducatives positives. L'empathie, la capacité à répondre adéquatement aux besoins fondamentaux et la mise en œuvre de règles et de limites constructives en sont des exemples. Ces compétences et pratiques éducatives permettent l'établissement de relations positives entre parents et enfants, et augmentent le sentiment d'efficacité parentale. Ces CPS parentales ont également de l'impact sur les enfants et les adolescents. Chez les enfants, elles sont associées à une meilleure estime de soi, des capacités de résilience, de meilleurs résultats scolaires, de plus grandes compétences sociales, une moindre association à des pairs ayant des comportements antisociaux et un faible niveau d'anxiété et de dépression [25]. Chez les enfants et les adolescents, il a été démontré que les CPS parentales étaient des facteurs de protection des troubles de comportements et de l'abus de substances [22, 25, 26].

« LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES SE SITUENT À LA CROISÉE DE LA PROMOTION DE LA SANTÉ ET DE LA PRÉVENTION DES PROBLÈMES DE SANTÉ, DE LA SANTÉ PHYSIQUE ET DE LA SANTÉ MENTALE. »

Comment, dans la pratique, développer les CPS ?

Dans le cadre d'interventions en prévention et promotion de la santé, le développement des CPS chez les enfants et les adultes (parents) se fait principalement par la mise en place d'ateliers expérientiels. Il s'agit d'interventions inscrites dans une démarche de psychoéducation, qui sont réalisées en groupe et qui permettent aux enfants, aux jeunes et/ou aux parents d'explorer et d'accroître leurs propres compétences sociales, cognitives et émotionnelles.

Ces ateliers sont souvent dénommés *program* en langue anglaise ; en pratique, ce type d'intervention correspond à un cycle d'ateliers expérientiels. Ces derniers sont généralement hebdomadaires, d'une durée d'une ou deux heures, et proposés aux enfants, aux jeunes et/ou aux parents pendant plusieurs semaines (une dizaine au minimum) voire organisés sur plusieurs années. Ces ateliers qui sont relativement structurés proposent d'approfondir une ou deux compétences psychosociales par session par une pédagogie participative et expérientielle, à travers des échanges, un partage d'expériences, des mises en situation, des jeux de rôles et des exercices pratiques à réaliser au quotidien. Des supports peuvent être donnés aux participants afin de faciliter la compréhension et le développement des CPS.

Quels professionnels ont pour mission de les développer ?

Les ateliers de développement des CPS des enfants ont majoritairement lieu en milieu scolaire et s'adressent généralement aux enfants entre 5 et 15 ans. Ainsi, les professionnels qui ont pour mission de développer les CPS chez les enfants sont soit des enseignants, soit des intervenants en éducation pour la santé.

Chez les adultes-parents, les professionnels peuvent être des intervenants qui mettent en œuvre des groupes de parents sur le thème des relations

parents-enfants. Ces intervenants peuvent provenir des trois secteurs différents : la santé (éducation pour la santé et promotion de la santé), le secteur social et la petite enfance. Ils peuvent aussi avoir des profils distincts : psychologue, éducateur spécialisé, animateur socioculturel, travailleur social, professionnel ayant une formation en éducation pour la santé ou en promotion de la santé.

Quels sont les grands principes éthiques à respecter ?

Les ateliers cherchent à entrer en résonance avec les besoins des participants. Ils mobilisent l'expérience des personnes et cherchent à capter leur intérêt. Les CPS ne peuvent se développer que progressivement *via* l'interaction et l'expérience vécue ; elles ne peuvent être plaquées ou enseignées de façon magistrale. Les ateliers s'inscrivent donc dans une approche humaniste, participative et non descendante. Les participants sont invités à partager leurs expériences et à cheminer collectivement (pendant et en dehors de ateliers). L'intervenant adopte aussi une certaine posture lors des interventions ; il accompagne et participe au processus et ne se pose pas en « sachant » dans une position dominante. Il respecte la liberté de choix et l'autodétermination individuelle ; il accueille le vécu que les participants expriment au cours de l'atelier sans jugement, avec bienveillance et humilité.

Orienté vers le potentiel et les ressources des personnes, l'intervenant propose des pistes et présente certaines attitudes facilitatrices. Les compétences sont des clés proposées aux participants qui sont libres de les tester, de se les approprier s'ils le souhaitent, mais aussi de ne pas les mobiliser à un instant donné s'ils ne se sentent pas disponibles ou désireux de le faire.

Il est important aussi que les ateliers CPS soient fondés scientifiquement et/ou théoriquement, qu'ils ne soient pas construits « au hasard » mais élaborés à partir des savoirs et savoir-faire accumulés au cours des trente dernières années, et que les intervenants soient toujours dans une démarche de réflexivité quant à la pratique qu'ils mobilisent. Dans cette perspective, un regard extérieur (supervision, analyse de la pratique) et/ou une démarche formelle d'évaluation sont largement préconisés.

« DANS LE CADRE D'INTERVENTIONS EN PRÉVENTION ET PROMOTION DE LA SANTÉ, LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES CHEZ LES ENFANTS ET LES ADULTES SE FAIT PAR LA MISE EN PLACE D'ATELIERS EXPÉRIENTIELS. »

Où en est le développement des CPS ?

Comme mentionné en première partie de cet article, le champ des CPS, à l'international, s'est largement développé à partir du début des années quatre-vingt-dix *via* une approche éducative globale portée par les organismes internationaux de santé publique et *via* des programmes structurés visant à prévenir les problèmes de santé mentale, la consommation d'alcool, tabac et cannabis, les grossesses non désirées ou les infections sexuellement transmissibles, etc.

En France, cette approche éducative en santé, qui passe par la mobilisation de savoir-faire et de savoir-être, a plus de difficulté à s'implanter. Au-delà de quelques initiatives locales datant des années quatre-vingt-dix – telles que celle portée par Marie-Odile Williamson dans la région de Nantes, puis dans le cadre de l'Instance régionale d'éducation et de promotion de la santé (Ireps) Pays de la Loire (*voir articles dans ce dossier*) –, l'engouement pour les CPS est relativement récent. Depuis sa création, l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (Inpes) essaie de promouvoir ce champ d'intervention mais ce n'est que depuis environ cinq ans, que l'Institut en a fait un axe d'intervention majeur, inscrit dans sa programmation pluriannuelle. Aujourd'hui, le réseau des Ireps et des Codes (Comités départementaux d'éducation pour la santé) semble aussi largement mobilisé par cette démarche éducative. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

[1] World Health Organization (WHO). *Life skills education in schools.* Geneva: WHO, 1997 : 48 p.

[2] Mangrulkar L., Whitman C.V., Posner M. *Life skills approach to child and adolescent healthy human development.* Washington DC: Pan American Health Organization, 2001 : 61 p. En ligne : http://hhd.org/sites/hhd.org/files/paho_lifeskills.pdf

[3] World Health Organization (WHO). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school.* Geneva: WHO, 2003 : 88 p. En ligne : http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

[4] World Health Organization (WHO). Preventing violence by developing life skills in children and adolescents. In: *Violence prevention: the evidence.* Geneva: WHO, 2010: p. 27-43. En ligne : www.who.int/violence_injury_prevention/violence/4th_milestones_meeting/evidence_briefings_all.pdf

[5] Organisation mondiale de la santé (OMS). *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé.* Copenhague : OMS Europe, 1986 : 6 p. En ligne : www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/129675/Ottawa_Charter_F.pdf

[6] United Nations of International Children's Emergency Fund (Unicef). *Global evaluation of life skills education programm.* [Evaluation report]. New York: Unicef, 2012: 150 p. En ligne : www.unicef.org/evaluation/files/USA-2012-011-1_GLSEE.pdf

[7] Botvin G.J. Preventing adolescent drug abuse through LifeSkills Training: Theory, methods, and effectiveness. In: Crane J. *Social Programs That Work.* New York: Russell Sage Foundation, 1998: p. 225-257. En savoir plus : http://www.childtrends.org/?programs=life-skills-training-lst#sthash.musyOvx0.dpuf

[8] Barlow J. *Systematic review of the effectiveness of parent-training programmes in improving behaviour problems in children age 3-10 years.* Oxford: University of Oxford, 1997.

[9] Barlow J., Smailagic N., Ferriter M., Bennett C., Jones H. Group-based parent-training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in children from birth to three years old. *Cochrane Database Systematic Review,* 2010, vol. 3. En ligne : http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4164454/

[10] Barry M.M., Canavan R., Clarke A., Dempsey C., O'Sullivan M. *Review of evidence-based mental health promotion and primary/secondary prevention.* London: Department of Health, 2009: 257 p.

[11] Du Roscoät E., Clément J., Lamboy B. Interventions validées ou prometteuses en prévention de la consommation de substances illicites chez les jeunes : synthèse de la littérature. *Santé publique,*

2013, n° 1 (suppl.) : p. 47-56. En ligne : http://www.cairn.info/revue-sante-publique-2013-N%C2%B01%20Suppl.-page-47.htm

[12] Foxcroft D., Tsertsvadze A. Universal family-based prevention programs for alcohol misuse in young people. *Cochrane Database Systematic Review*, 2011, vol. 9.

[13] Gates S., McCambridge J., Smith L., Foxcroft D. Interventions for prevention of drug use by young people delivered in non-school settings. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2006, vol. 1. En ligne : www.bibliotecacochrane.com/pdf/CD005030.pdf

[14] Guillemont J., Clément J., Lamboy B. Interventions validées ou prometteuses en prévention de la consommation d'alcool chez les jeunes : synthèse de la littérature. *Santé publique*, 2013 : n° 1 (suppl.) : p. 37-45. En ligne : http://www.cairn.info/revue-sante-publique-2013-N%C2%B01%20Suppl.-page-37.htm

[15] Hawkins J.D., Catalano R.F., Miller J.Y. Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 1992 : vol. 112, n° 1 : p. 64-105.

[16] Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Inserm, coll. Expertise collective, 2005 : 428 p. En ligne : www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/140/expcol_2005_trouble.pdf?sequence=1

[17] Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). *Avis scientifique sur les interventions efficaces en promotion de la santé mentale et en prévention des troubles mentaux*. Montréal (Québec) : INSPQ, 2008 : 150 p. En ligne : www.inspq.qc.ca/pdf/publications/789_Avis_sante_mentale.pdf

[18] Kersaudy-Rahib D., Lydié N., Clément J., Lamboy B. Interventions validées ou prometteuses en prévention des infections sexuellement transmissibles (IST) : synthèse de la littérature. *Santé publique*, 2013 : n° 1 suppl. : p. 13-23. En ligne : http://www.cairn.info/revue-sante-publique-2013-N%C2%B01%20Suppl.-page-13.htm

[19] Kersaudy-Rahib D., Clément J., Lamboy B., Lydié N. Interventions validées ou prometteuses en prévention des grossesses non prévues : synthèse de la littérature. *Santé publique*, 2013 : n° 1 suppl. : p. 25-35. En ligne : http://www.cairn.info/revue-sante-publique-2013-N%C2%B01%20Suppl.-page-25.htm

[20] Lamboy B., Clément J., Saïas T., Guillemont J. Interventions validées en prévention et promotion de la santé mentale auprès des jeunes : une revue systématique. *Santé publique*, 2011 : vol. 33, n° 6 : p. 113-127.

[21] World Health Organization (WHO). *Prevention of mental disorders. Effective interventions and policy options*. [Summary Report]. Geneva: WHO, 2004 : 66 p. En ligne : apps.who.int/iris/bitstream/10665/43027/1/924159215X_eng.pdf?ua=1

[22] United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). *Compilation of Evidence-Based Family Skills Training Programmes*. Vienne : UNODC, 2010 : 128 p. En ligne : www.unodc.org/docs/youthnet/Compilation/10-50018_Ebook.pdf

[23] Wilquin J.-L., Clément J., Lamboy B. Interventions validées ou prometteuses en prévention du tabagisme chez les jeunes : synthèse de la littérature. *Santé publique*, 2013 : n° 1 suppl. : p. 65-74. En ligne : www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=SPUB_130_0065

[24] Kumpfer K.L., Fowler M.A. Parenting skills and family support programs for drug-abusing mothers. *Seminars in Fetal & Neonatal Medicine*, 2007 : vol. 12, n° 2 : p. 134-142.

[25] Hutchings J., Lane E. Parenting and the development and prevention of child mental health problems. *Current Opinion in Psychiatry*, 2005, vol. 18, n° 4 : p. 386-391.

[26] Pettit G.S., Bates J.E. Family interaction patterns and children's behavior problems from infancy to four years. *Developmental Psychology*, 1989, vol. 25, n° 3 : p. 413-420.

L'École est un lieu privilégié pour le développement des compétences psychosociales. Son but : former des citoyens autonomes, responsables et capables d'une pensée critique.

Former les enseignants aux compétences psychosociales

France Arboix-Calas,
attachée temporaire d'enseignement et de recherche, université Montpellier 2 – Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation.

L'ESSENTIEL

- La formation des futurs enseignants aux compétences psychosociales est un redoutable défi. Ils doivent, en effet, « changer de paradigme de pensée », ne plus séparer, d'un côté, les connaissances scientifiques biomédicales, de l'autre, les compétences psychosociales. Et considérer que les unes sont au service des autres.
- Une formation adaptée permet de les accompagner dans cette démarche.

Dans les École supérieures du professorat et de l'éducation (Espé)[1], l'un des objectifs de la formation des futurs enseignants est de les sensibiliser à leur mission d'acteurs de santé. Dans le domaine de l'éducation à la santé, les compétences psychosociales (CPS) sont un concept qui a émergé dès 1993 dans le cadre de la réflexion d'un groupe d'experts de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) sur la santé mentale [1]. Ce concept relève du domaine de la « pratique professionnelle », mais ne relève pas encore du champ du « scientifique ». En effet, en référence à ces CPS, les auteurs préfèrent parler de compétences en santé du patient et d'autogestion [2] ou encore de modèle transactionnel [3]. Dans le cadre de la formation professionnelle des futurs enseignants, c'est donc le concept professionnel, dans son acception pratique, qui est mis en avant. Il se base sur la définition qu'en donne l'OMS. Les dix compétences psychosociales[2] sont définies comme *« la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne »*, (*voir article de É. Luis et B. Lamboy dans ce même dossier*). Leur développement trouve donc pleinement sa place au sein de l'école dont le but ultime est de former des citoyens autonomes, responsables et capables d'une pensée critique.

Écueils à contourner

Dans le cadre de la formation des futurs enseignants, il est donc indispensable de bien expliciter au préalable les concepts théoriques auxquels ils se réfèrent. C'est alors que le formateur se trouve confronté à deux écueils :

- le concept de compétence qui ne fait consensus ni au sein de la communauté scientifique, ni chez les professionnels de l'enseignement ;
- les textes officiels qui explicitent assez peu le concept de CPS. En effet, si ce terme est présent de façon explicite dans certains textes de cadrage [4], il est bien souvent infusé de manière implicite, comme on le trouve dans le socle commun de compétences, de connaissances et de culture. Il est donc primordial de savoir comment les étudiants s'emparent de ces questions et comment ils se les approprient.

Formation des futurs enseignants

Le cadre institutionnel que je présente ici est propre à la formation initiale des futurs professeurs des écoles à l'Espé de Montpellier et ne concerne pas le plan académique de formation. Elle est propre à cette localité car ces

formations ne sont pas encore systématiques dans toutes les Éspé, bien que le réseau UNIRéS[3] œuvre pour un plus grand maillage de la formation sur le territoire.

En tant que formatrice à l'Éspé de Montpellier, j'ai en charge une partie de la formation initiale des futurs professeurs des écoles. Plusieurs unités d'enseignement (UE) ont été récemment consacrées au thème de l'éducation à la santé (UE « Éducation à la santé en milieu scolaire » en 2012-2013, UE « Projet en éducation à la santé » en 2013-2014). Leurs objectifs communs sont de présenter les grands concepts de santé publique, d'amener les étudiants à réfléchir sur leurs propres conceptions de la santé, et de leur faire comprendre la place des CPS dans le cadre de l'éducation des jeunes dont ils ont la charge.

L'enjeu de la formation des futurs enseignants aux CPS est donc double :

- appréhender le concept de compétence ;
- ne pas déconnecter les CPS des connaissances scientifiques appliquées à la santé.

Ceci va impliquer pour les étudiants de changer de paradigme de pensée. En effet, ils ont tendance à voir l'éducation à la santé de façon binaire : soit dans les connaissances scientifiques biomédicales, soit dans les compétences psychosociales, mais pas les unes au service des autres. C'est à mon sens dans cette articulation que se situe tout l'enjeu de la formation. De plus, c'est ce qui rend les CPS opérationnelles.

En pratique : comment faire ?

Au départ, les étudiants sont amenés à s'interroger sur leur conception de la santé, de l'éducation à la santé et sur la place des CPS dans cette conception. L'expérience de ces deux dernières années d'enseignement m'a montré que les étudiants ont une vision de l'éducation à la santé davantage tournée vers la promotion de la santé que vers le modèle biomédical. Ils ont une perception intuitive des CPS mais ne savent pas les définir et avouent, pour la plupart d'entre eux, n'en avoir jamais entendu parler.

Ensuite, je leur présente les CPS dans leur texte originel [1] et ils ont en charge de les rechercher dans le socle commun de connaissances et de compétences [5] afin qu'ils repèrent leur formulation sous une forme plus explicite et plus opérationnelle. Par exemple, dans la compétence n° 1 « Maîtrise de la langue française », dans l'item « s'exprimer à l'oral », on retrouve « prendre la parole en public ; prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue » qui correspond aux CPS « communiquer efficacement, faire face à ses émotions ».

Enfin, les étudiants travaillent sur des études de cas ou des projets qui nécessitent d'intégrer les compétences du socle tout en abordant des thématiques de santé.

Cela permet aux étudiants de mieux comprendre que l'éducation à la santé n'est pas l'apanage du domaine des sciences ou de l'éducation physique et sportive mais est une éducation transversale puisque chaque grande compétence du socle y est présente.

Conclusion

La formation des futurs enseignants aux CPS ne va pas de soi car c'est un concept récent que le champ scientifique n'a pas encore clairement défini. L'utilisation pratique de ce concept élaboré dans le champ professionnel pose le problème de l'évaluation car le changement de paradigme qu'impose l'articulation des connaissances biomédicales et des compétences psychosociales est difficile à appréhender et nécessite une posture professionnelle particulière qui conservera la dialogique entre CPS et connaissances biomédicales (interaction entre ces deux pôles complémentaires). L'expérience montre que l'évaluation peut difficilement se faire en formation initiale. Elle gagnerait à être mise en œuvre sur le terrain par l'intermédiaire des conseillers pédagogiques de circonscription et des inspecteurs de l'Éducation nationale.

Pour pérenniser l'offre de formation dans ce domaine, d'autres formations devraient prochainement participer à développer cette pratique professionnelle chez les professionnels de l'éducation. À l'Éspé de Montpellier, un master « Éducation à la santé, l'environnement, la citoyenneté – Ésec » devrait voir le jour à la rentrée de septembre 2015. Il accorde une place particulièrement importante au développement de ces CPS afin de donner aux élèves les moyens de faire des choix toujours plus éclairés et plus responsables dans une société en perpétuelle mutation. ■

1. Écoles supérieures du professorat et de l'éducation créées par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République et formellement mises en place le 1er septembre 2013, succédant ainsi aux Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).
2. Les dix compétences psychosociales : résoudre les problèmes, prendre des décisions, avoir une pensée créative, avoir une pensée critique, communiquer efficacement, être habile dans ses relations interpersonnelles, avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres, faire face à son stress, faire face à ses émotions.
3. Le Réseau des universités pour l'éducation à la santé : http://unires-edusante.fr/

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

[1] World Health Organization (WHO). *Programme on Mental Health. Life Skills Education in School.* Genève : WHO, 1994 : 54 p. En ligne : http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/who_mnh_psf_93.7a_rev.2.pdf

[2] Osborne R.H., Hawkins M., Jordan J.E. À quoi une approche systémique efficace de l'éducation du patient et de l'autogestion devrait-elle ressembler ? Point de vue de l'Australie. *In* : Vincent I., Loaëc A., Fournier C. dir. *Modèles et pratiques en éducation du patient : apports internationaux.* 5es Journées de la prévention, Paris, 2-3 avril 2009. Saint-Denis : Inpes, coll. Séminaires, 2010 : p. 102-120. En ligne : http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1309.pdf

[3] Bruchon-Schweitzer M. *Au-delà du modèle transactionnel. Vers un modèle intégratif en psychologie de la santé.* Presses universitaires de Rennes, 2003 : p. 5-21. En ligne : www.pur-editions.fr/couvertures/1223045972_doc.pdf

[4] Ministère de l'Éducation nationale. Circulaire n° 2011-216 du 2-12-2011. *Politique éducative de santé dans les territoires académiques.* En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58640.

[5] Ministère de l'Éducation nationale. *Socle commun de connaissances et de compétences.* En ligne : http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissanceset-de-competences.html

Permettre à l'enfant d'identifier, analyser et verbaliser les situations difficiles tout en apprenant à élaborer des réponses adaptées aux problèmes rencontrés.

En Pays de la Loire, un « cartable des compétences psychosociales » pour les professionnels

Marie-Odile Williamson,
directrice territoriale,
Pôle Loire-Atlantique,
Ireps Pays de la Loire, Nantes.

Depuis 1998, l'Instance régionale d'éducation et de promotion de la santé (Ireps) des Pays de la Loire met en œuvre un programme de renforcement des compétences psychosociales des 7-12 ans en milieu scolaire [1], en partenariat avec l'Association nationale de prévention en alcoologie et addictologie (Anpaa). Elle poursuit deux objectifs en parallèle : d'une part, permettre à l'enfant d'identifier, d'analyser et de verbaliser les situations difficiles tout en apprenant à élaborer des réponses adaptées aux problèmes rencontrés ; d'autre part, transférer aux enseignants les savoir-faire pour qu'ils poursuivent seuls ce type de programme (*voir encadré*).

À l'origine, des formations

La mise en œuvre du programme régional a vite rejoint les préoccupations grandissantes des acteurs du champ éducatif, en particulier celles du « vivre ensemble ». Les compétences psychosociales (CPS) sont devenues le premier sujet de sollicitation de l'Ireps des Pays de la Loire. En 2014, son investissement dans le champ des CPS a été à l'origine de 32 journées de formation qui ont bénéficié à 167 professionnels et permis d'accompagner 35 % des projets. Cet intérêt pour le renforcement des CPS et l'appropriation par les acteurs de terrain se manifeste par des implantations de projets intersectoriels et pluridisciplinaires construits à la demande d'établissements scolaires, de structures de jeunesse, d'élus, de parents.

Les formations « Renforcer les compétences psychosociales des enfants et des pré-adolescents[1] » destinées aux professionnels des secteurs de la santé, du social ou de l'éducation sont d'une durée de trois à six jours. Elles ont pour objectif de permettre à des équipes de s'approprier les concepts et les démarches, avec des allers-retours entre théorie et pratique utilisant les mêmes principes pédagogiques qu'en ateliers avec les enfants : l'expérientiel et l'interactivité pour dominantes. Il s'agit de se mettre en situation, d'éprouver pour soi-même, de manière à mesurer l'effet de telle ou telle activité chez les enfants. Cela concourt à la fois à l'appropriation, à la bienveillance des futurs intervenants, à une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leurs atouts et limites pour la mise en œuvre ultérieure. Une fois ces étapes réalisées, les professionnels sont en mesure de sélectionner les activités avec lesquelles ils seront à l'aise et qui conviendront le mieux à leur public.

UN PROGRAMME DE RENFORCEMENT DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES DES 7-12 ANS EN MILIEU SCOLAIRE

Après une phase expérimentale de trois ans, le programme des Pays de la Loire a bénéficié depuis 2001 à près de 7 000 enfants – dont 70 % environ suivent en moyenne dix-huit heures de programme sur deux années consécutives, entre le CE1 et la 5e – en collaboration avec les enseignants. La mise en œuvre repose sur une organisation régionale structurée, une stratégie d'intervention qui définit les bases méthodologiques et pédagogiques de l'action et un protocole d'évaluation qui met l'accent sur la dimension formative. Les critères d'implantation ont été définis à partir des recommandations des programmes efficaces. L'attention est portée à la construction collective et participative avec la quinzaine d'intervenants. Cette démarche favorise l'adaptation, l'appropriation et, au final, l'innovation. Après une phase d'implantation dans l'établissement scolaire, les séances sont co-animées par un professionnel de l'éducation pour la santé et l'enseignant. Elles s'appuient sur des méthodes interactives et expérientielles, des contenus adaptés à la maturité des enfants, selon une progression pédagogique. Le taux de satisfaction des élèves varie selon les âges de 62 à 92 %, celui du cycle 3 est le plus élevé de tous. Les taux de satisfaction des enseignants quant à la préparation et la co-animation se situent entre 90 et 97 %. 82 à 94 % jugent que le programme a été bénéfique ou très bénéfique aux enfants. Et 75 à 100 %, selon les années, tirent de cette expérience beaucoup d'éléments positifs qu'ils souhaitent réinvestir dans leur pratique. Une évaluation à distance auprès des enseignants ayant participé au programme depuis cinq ans est en cours.

Ce programme a toujours été reconnu et soutenu tant par l'Éducation nationale que par ses financeurs (successivement la Drass et le conseil régional, puis totalement par l'agence régionale de santé). Il va connaître, à partir de 2015, un nouvel essor et une réorientation plus forte vers les enseignants du premier degré, avec le souci de mieux intégrer les parents.

L'ESSENTIEL

- Régulièrement sollicitée par les enseignants et autres professionnels mobilisés pour renforcer les compétences psychosociales des enfants et des jeunes, l'Ireps Pays de la Loire a conçu un outil pour les guider.
- Elle a ainsi capitalisé les savoirs qu'elle avait acquis en mettant en œuvre depuis quinze ans dans la région un programme de renforcement de ces compétences.

Puis une boîte à outils

Le « cartable des compétences psychosociales »[2] est, à la fois, support à la formation et outil de mise en œuvre du programme par les équipes formées. Il est né, en 2011, de la volonté de partager l'expérience acquise au cours du programme régional.

Conçu sous la forme d'un site Internet, ce cartable a pour objectifs de promouvoir les actions de renforcement des CPS et d'outiller les professionnels tentés par l'expérience d'intégrer ces approches dans leurs pratiques éducatives[3]. Il est le fruit d'un travail collectif adossé aux productions liées au programme : cahier des charges, référentiel, conducteurs de séances et activités créés ou « copiés-créés » à partir de programmes ou outils existants. Il est donc conçu comme une boîte à outils et propose trois niveaux de ressources pour les professionnels.

- *Pour débuter ou revenir aux sources...* le chapitre « Les CPS en théorie » répond aux questions : les CPS... c'est quoi ? d'où ça vient ? pourquoi les renforcer ? Des questions qui sont régulièrement posées à l'Ireps.

- *Pour se plonger dans le sujet...* « De la théorie à la pratique » définit les différentes CPS et pose les grands repères méthodologiques et pédagogiques pour mettre en place un projet, construire et animer des séances.

- *Pour se lancer dans l'action...* « Les CPS en pratique » propose une banque de fiches d'activités et des parcours regroupant une succession de séances. Les parcours présentent deux à trois conducteurs de séances, organisés en progression sur un thème comme les émotions, les qualités ou les influences... Ils sont des outils « clefs en main » pour mener une animation d'environ une heure.

En 2014, le site a été visité 2 811 fois par 1 653 utilisateurs.

Parole aux utilisateurs

Comment ce cartable est-il utilisé ? Nous avons interrogé deux territoires ruraux en pleine expansion démographique, qui y ont recours. Pour l'un, la dynamique a été initiée par les élus de la communauté de communes, avec une volonté forte de développer une démarche de promotion de la santé des jeunes. Pour l'autre, il s'agit d'une rencontre fructueuse entre un projet d'établissement scolaire et une maison des jeunes.

Le dispositif d'accompagnement de l'Ireps s'est adapté aux demandes : formations répétées de quatre jours des enseignants, CPE, infirmières et animateurs jeunesse, parfois des parents ; conseils méthodologiques sur l'implantation, les animations en classe, l'évaluation ; temps d'échanges de pratiques pour les intervenants en classe. L'originalité des deux expériences menées dans dix collèges ou maisons familiales rurales (MFR), respectivement depuis quatre et cinq ans, est la place fondamentale prise par les animateurs jeunesse, devenus personnes ressources pour les projets, véritables relais entre le « dans et hors » l'école. Dans les deux cas, ils nous disent comment le cartable a été un support important à la mise en œuvre.

Autour de l'implantation : « *Le cartable est une ressource pour présenter aux interlocuteurs institutionnels (élus, responsables de structure, d'établissement scolaire, etc.) les CPS et les exigences méthodologiques* ». Il joue ainsi un rôle de soutien au « plaidoyer ».

Pour les séances auprès des élèves : « *Les conducteurs « clefs en main » sont appréciés au démarrage. Ensuite, les recherches pour construire les séances sont faites en fonction des objectifs déterminés avec les enseignants. Le cartable permet de renouveler les activités, et soutient la créativité et l'adaptation. On y retourne quand on a des doutes ; lorsque l'on se questionne sur la pertinence d'une activité* ». Les intervenants apprécient la structuration par compétences, la clarté et l'accessibilité, l'aspect intuitif. Ils se sentent ainsi guidés. Le type de rédaction adopté pour les activités ou les conducteurs de séances convient bien aux enseignants. Enfin, il facilite l'implication de nouveaux acteurs qui, n'ayant pas bénéficié de formation, intègrent le projet en intervenant en binôme avec une personne expérimentée.

Une version imprimée du cartable a été remise à chaque établissement pour faciliter la disponibilité des fiches et des supports complémentaires. L'accès aux ordinateurs ou à Internet reste parfois difficile au quotidien en milieu scolaire.

De nouvelles évolutions attendues

À la lumière de ces différentes expériences, le cartable apparaît en Pays de la Loire comme un vecteur de formation ou d'accompagnement à distance en complémentarité des formations en présentiel, soutenant la prise d'autonomie progressive des professionnels.

Le principe du site Internet retenu, en 2010, pour sa souplesse et son adaptation possible aux évolutions des connaissances et des pratiques, nécessite aujourd'hui une actualisation attendue par les utilisateurs. Cet enrichissement aura lieu en 2015, grâce au soutien financier de l'Inpes, avec notamment de nouvelles activités et parcours, des vidéos, un module d'échange avec les internautes et une version totalement téléchargeable. ■

1. www.irepspdl.org
2. www.cartablecps.org
3. Les chiffres de consultation sont en hausse régulière depuis la création avec une diffusion large : 15 400 sessions en France en 2014, pour plus de 18 000 au total. Les Pays de la Loire représentent 18 %.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

[1] Williamson M.O., Lamour P. En santé à l'école… ou agir pour renforcer les compétences psychosociales de 6 000 enfants scolarisés en Pays de la Loire. *Actualité et dossier en santé publique*, juin 2013, n° 83 : p. 42-45.

Catalogue des outils de prévention "Compétences psychosociales"

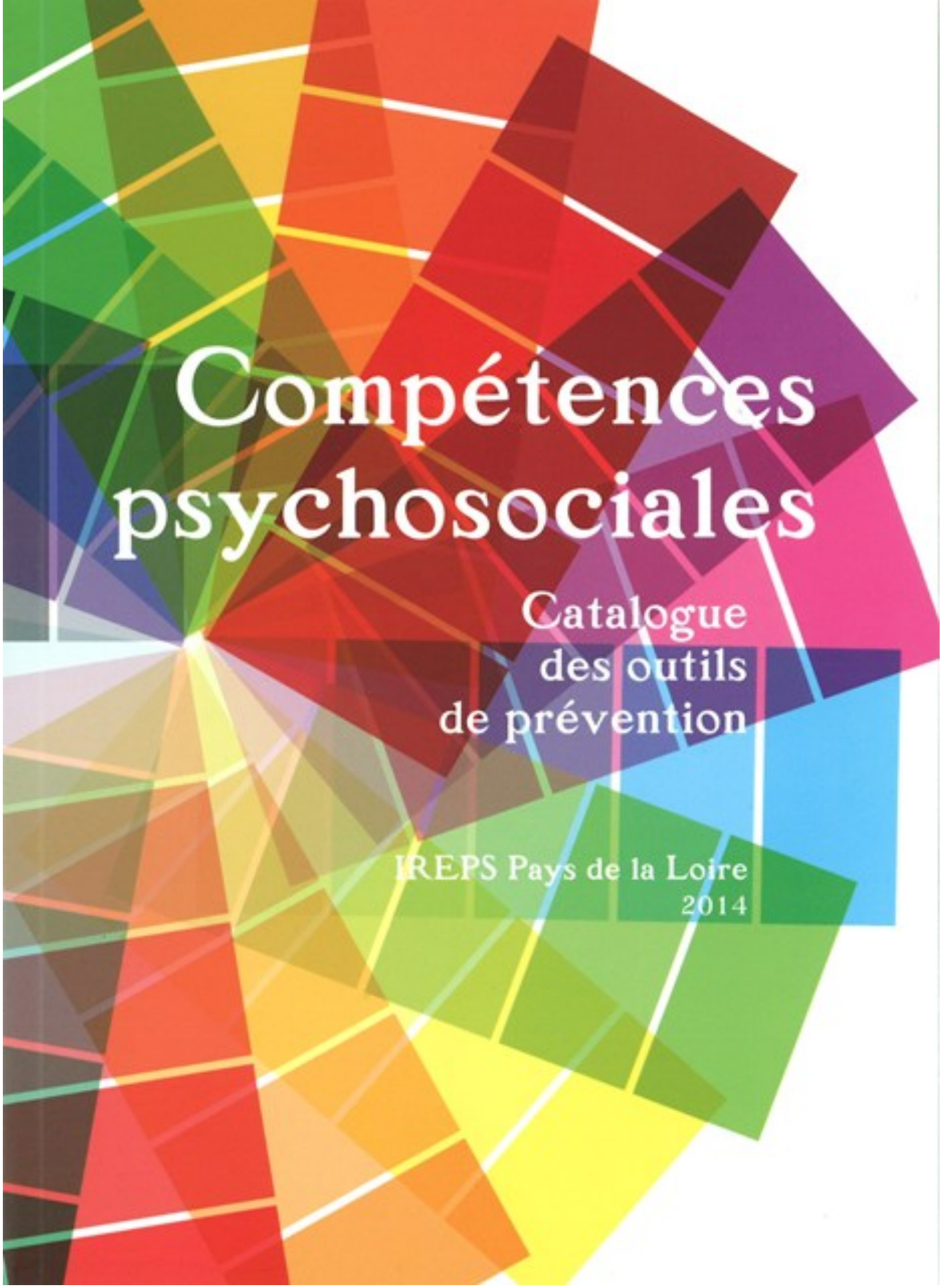
Ce catalogue présente une sélection d'outils pédagogiques (guides, jeux, vidéos, supports multimédia, jeux, kits, expositions, photoexpressions, etc.) mis à disposition des acteurs de prévention dans les 5 centres de ressources de l'Ireps Pays de la Loire.

Certains de ces outils sont des programmes complets qui permettent une approche globale des compétences psychosociales. D'autres sont plus spécifiquement consacrés à une compétence :

- estime et conscience de soi,
- émotions,
- stress,
- communication, relations,
- résolution des conflits,
- coopération.

Chaque outil fait l'objet d'une présentation complète selon une fiche descriptive type.

Ce catalogue est diffusé gratuitement, en version papier, dans chacun des centres de documentation de l'Ireps des Pays de la Loire. Il est également disponible en téléchargement.



A télécharger…

Le catalogue des outils CPS **[.PDF - 6.61 Mo]**

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE ET FORMATION À LA MÉDIATION PAR LES PAIRS

Nicole Bayart et Brigitte Liatard

MédiActeurs Nouvelle Génération

Le **programme d'Enseignement Moral et Civique**, prévu dans la loi de Refondation de l'Ecole de la République, est paru en septembre 2015. Il distingue 4 dimensions :

- la sensibilité (comprendre ses émotions et celles des autres),
- le droit et la règle (le sens des règles du vivre ensemble),
- le jugement (le pluralisme des opinions et le raisonnement moral),
- l'engagement (le principe de la communauté des citoyens).

Dans ce programme, la médiation par les pairs (cycle 2) les mécanismes du harcèlement (cycle 3) et la médiation scolaire (cycle 4) sont nommément cités.

Ce programme fixe des **objectifs de formation** parmi lesquels on trouve : « Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments » - « S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie » - « Se sentir membre d'une collectivité » - « S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement ».

Ce programme liste un certain nombre d'« **objets d'enseignements** ». Parmi ceux-ci, on peut citer :

- « connaissance et reconnaissance des émotions de base »
- « vocabulaire des sentiments et des émotions »,
- « respect des autres dans leur diversité »,
- « initiation aux règles de la coopération »,
- « règles de la discussion écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un

accord »,

- « les valeurs personnelles et collectives »,
- « l'engagement moral »,
- « la confiance », « l'entraide », « la responsabilité », « la tolérance »…

La **formation à la médiation par les pairs par MédiActeurs Nouvelle Génération repose sur 4 principes** : la confidentialité, la liberté de s'investir, le fait de parler en « JE », et le jugement différé.

Elle comprend 8 étapes.

Les 7 premières étapes visent à l'acquisition de compétences psychosociales :

- une meilleure connaissance de soi et des autres afin de développer estime de soi et confiance dans les autres ;
- la capacité à identifier, exprimer, et si nécessaire maîtriser, ses émotions ;
- une prise de conscience de la violence quotidienne souvent banalisée ;
- une réflexion sur les différentes façons de réagir face à cette violence ;
- des exercices visant à admettre que l'autre peut avoir un point de vue différent ;
- l'apprentissage des techniques de communication pour faciliter l'expression et l'écoute ;
- une prise de recul face aux situations de conflit pour distinguer la personne de l'objet du conflit ; et le développement de la créativité pour trouver d'autres issues au conflit.
- -La 8ème étape vise à l'acquisition des techniques de la médiation qui sont celles de toutes les formes de médiation (familiale, pénale, de quartier...)

Il est clair qu'entre ces deux programmes, il y a de nombreux points de convergence. Les exercices proposés par MédiActeurs Nouvelle Génération dans le cadre de la formation à la médiation par les pairs peuvent être utilisés aussi dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique, ils concernent les trois cycles et apportent une réponse aux mêmes besoins. Il s'agit dans la suite de cet article d'illustrer ce propos à travers la présentation de quelques-uns des exercices proposés lors de nos formations.

Mieux connaître ses sentiments et ses émotions

A l'école, à partir d'une feuille de 30 petits dessins de visages, les enfants doivent identifier la joie - la colère - la tristesse - la peur – le dégoût…Plusieurs exercices sont ensuite proposés : l'un d'eux consiste pour un enfant à tirer une carte représentant un petit visage et à mimer l'expression représentée devant ses camarades qui, en se reportant à une liste, doivent deviner de laquelle il s'agit.

Un autre, à partir de deux listes, l'une des sentiments-émotions et l'autre des réactions physiques, consiste à mettre en relations émotions et ressentis corporels.

Ensuite, avec des documents variés : textes, contes, dessin, BD…, un travail plus approfondi est fait sur les émotions universelles et leur utilité.

Au collège, après un travail sur le vocabulaire et un tableau sur une série de situations « Qu'éprouverais tu si », les jeunes choisissent l'émotion qui leur paraît correspondre à leur ressenti : ils enrichissent ainsi leur vocabulaire et constatent qu'à partir d'une même situation, les émotions peuvent être complètement différentes entre une personne et une autre en fonction de leur histoire et de leur sensibilité.

La coopération et l'entraide

Les lycéens ou les collégiens sont placés par groupe de 4 ou 5. Ils reçoivent chacun un certain nombre de pièces et doivent, en silence, reconstituer un puzzle. Très vite, ils constatent que l'objectif ne peut être atteint qu'en mettant les pièces en commun. A la fin de l'exercice l'échange porte sur la difficulté face à la règle du silence, sur la nécessité de partager les pièces, les moments de découragement, mais aussi le ressenti par rapport à l'attitude des autres participants, la satisfaction du travail en équipe et la joie de la réussite.

Prendre en compte le point de vue de l'autre

Cette attitude se travaille avec les dessins à double interprétation ; certains sont très connus comme celui du dessin qui représente à la fois une jeune et une vieille femme ; d'autres le sont moins. L'observation de ces dessins est à la fois indispensable pour comprendre et admettre les différents points de vue mais aussi sur un plan cognitif car ils permettent d'aider les jeunes à passer de la pensée fermée ou dogmatique avec ses certitudes (je vois telle chose et j'ai raison) à la pensée ouverte qui aide à reconnaitre l'autre différent, à accepter le provisoire et à repérer ses limites. Elle met en jeu les lobes frontaux qui aident à se détacher des anciennes représentations. Il les aide aussi sur un plan scolaire à accepter que les connaissances acquises ne se contredisent pas les unes les autres mais se complètent. Plus simplement on peut dire que ce travail sur les dessins à double interprétation est indispensable pour les jeunes en permettant de passer du OU qui oppose au ET qui relie.

Travailler les règles de communication

Pour prendre conscience de la déformation dans la transmission d'informations qui est fréquemment à l'origine des conflits, on fait pratiquer le Bouche à Oreille, exercice au cours duquel les adultes modifient autant ce qui leur a été dit que les élèves. On enregistre au fur et à mesure l'ensemble de l'exercice afin que les derniers rentrés puissent également constater ce qui s'est passé et qu'une analyse précise du déroulement de l'exercice puisse être faite. On distingue cet exercice de celui qui est ensuite fait sur la rumeur dans lequel beaucoup d'autres facteurs entrent en jeu et dans lequel le résultat

final est amplifié alors que c'est l'inverse qui se produit avec le bouche à oreille.

Pour prendre conscience de l'importance des questions pour faciliter la communication, on utilise des dessins à reproduire. L'exercice se réalise en binôme. Dans un premier temps, un élève a sous les yeux un dessin qu'il doit décrire le plus précisément possible à un autre élève qui va le reproduire sans pouvoir poser de questions. Dans un deuxième temps l'exercice est réalisé avec un dessin plus complexe et celui qui dessine peut poser toutes les questions qu'il veut. La comparaison des dessins permet de faire prendre conscience des difficultés de la communication, de la nécessité de donner un cadre, de se mettre à la place de l'autre, de prendre conscience que ses besoins ne sont pas les mêmes que celui de son voisin, de la nécessité pour se comprendre de poser des questions (et les bonnes questions) etc…toutes attitudes indispensables à la formation d'un médiateur mais aussi et surtout dans la vie quotidienne pour mieux vivre ensemble.

L'expérience sur le terrain montre que ces formations à la médiation permettent aux jeunes de répondre à leur désir d'engagement et de prise de responsabilité. Elle leur fournit des éléments de réponse face à leur besoin de compréhension des phénomènes de violence qu'ils observent. Elle permet de rendre concrètes les valeurs de tolérance et de respect des différences et contribue à la formation à la citoyenneté.

En abordant, de façon ludique, la question du savoir-être ensemble, la formation à la médiation se distingue de l'esprit souvent individualiste de notre système éducatif et contribue à créer les conditions d'une éducation humanisante. Ce faisant elle rejoint les objectifs du nouvel enseignement moral et civique.

Face à la violence

L'éducation psycho-sociale

Par Maridjo GRANER

« L'éducation est l'événement le plus important de la vie de chaque être humain »
Paul Diel

Le déferlement de la violence djihadiste qui a secoué notre pays ne peut faire oublier que la violence, bien que d'un niveau qui ne peut lui être comparé, est un problème que l'école rencontre en son sein depuis de nombreuses années. Moqueries et insultes, racket, harcèlement, dégradations, parfois agressions, sont suffisamment courants pour s'imposer à la réflexion quant à leurs causes et aux remèdes possibles. Une « journée du harcèlement à l'école » vient même d'être décrétée par Madame la Ministre de l'Éducation nationale.

Le besoin de reconnaissance

Si la violence des jeunes a des racines antérieures à leur entrée à l'école, celle-ci devrait pourtant pouvoir mieux remplir « *sa triple tâche : instruire, éduquer, former des sujets auto et co-responsables* » (1). Il lui faut pour cela interroger ses méthodes, mais avant tout ses finalités, encore trop réduites à l'acquisition de connaissances, insuffisamment ouvertes, même si les choses commencent à bouger, aux compétences nécessaires au vivre et travailler ensemble.

La prévention de la violence est un processus de longue haleine qui passe par la **formation aux compétences relationnelles ou psychosociales**, qui repose sur la connaissance introspective de soi et le rapport empathique à l'autre. Mais pourquoi une éducation s'impose-t-elle alors que nous avons en naissant tout l'héritage génétique et neuronal nécessaire à la compréhension humaine dont Edgar Morin dit qu'elle est le cœur de toute éducation à la paix ? C'est qu'au même titre que la marche ou le langage, potentiellement préparés dès la naissance, l'empathie a besoin, pour pleinement s'humaniser, de l'apport culturel, éducatif, du milieu familial, scolaire, social.

Suivons Serge Tisseron (2) dans sa description des différentes étapes de la construction de l'empathie au cours du développement de l'enfant : le bébé qui pleure ou sourit à l'unisson du visage qui se penche sur son berceau partage ces émotions sans les départager. Il y a encore confusion entre lui et l'autre. Puis c'est en prenant une connaissance plus claire de lui-même que le petit enfant comprendra aussi que l'interlocuteur a des pensées et des émotions

Maridjo Graner est psychologue de formation, elle a suivi par la suite l'enseignement de Paul Diel, fondateur de la Psychologie de la Motivation et a collaboré à la Revue du même nom. Conseillère conjugale et familiale, formée à la Fédération Nationale Couples et Familles, elle est actuellement secrétaire générale de l'Association École, changer de cap. Auteure de « Mieux comprendre nos comportements. Regards sur nos raisons et déraisons d'agir » (Éd. Chronique sociale, 2011), elle a co-dirigée avec Armen Tarpinian « L'éducaton psycho-sociale à l'école. Enjeux et pratiques » (Chronique sociale 2014).

« Les besoins primordiaux, de sécurité, d'amour, d'estime, de justice, de reconnaissance, demandent à être satisfaits pour que le petit enfant puisse développer confiance en lui et rapports confiants avec les autres. »
(Photo Daria Filiminova - Fotolia.com)

qui lui sont étrangères et que peut-être celui-ci ne connaît pas les siennes. Ensuite seulement deviendra-t-il capable de « se mettre à la place de l'autre », ce que nous appelons empathie proprement dite. Ce développement cognitif et émotionnel demande pour pouvoir se mettre en place que les besoins vitaux de l'enfant : sécurité, amour, estime, justice soient suffisamment satisfaits, sans frustration ni excès.

Chacun aspire à être reconnu dans sa dignité d'être humain et sa valeur individuelle. Ce sentiment est naturel et demande à être pris en compte. Mais, exacerbé par l'excès ou le manque d'estime rencontrés il se scinde en sur et sous-estime de soi comme en sous et sur-estime des autres, sources d'affirmation agressive de soi comme de soumission angoissée (3). Il est largement admis aujourd'hui qu'une juste estime de soi éloigne la tentation de recourir à la violence pour se valoriser ainsi que le danger de s'y soumettre. Estime de soi et respect des autres sont évidemment liés.

Les besoins primordiaux, de sécurité, d'amour, d'estime, de justice, de reconnaissance, demandent à être satisfaits pour que le petit enfant puisse développer confiance en lui et rapports confiants avec les autres. Lorsque ces besoins sont frustrés ou trop facilement comblés par une éducation trop ou trop peu exigeante, ils risquent de devenir insatiables et de chercher à tout prix leur satisfaction, serait-ce aux dépens des autres. Ce processus qui prend son départ dans la famille trouve à s'apaiser ou au contraire à s'exacerber à l'école. Notre pédagogie compétitive ne contribue-t-elle pas à donner de l'autre une image de concurrent, même d'adversaire, donc de nourrir, à son corps défendant, des relations qui peuvent s'imprégner de violence ?

L'éducation humanisante

Les pédagogies coopératives qui s'appuient sur les principes de l'école active : responsabilité et initiative, coopération et entraide, implication personnelle de l'élève et travail en équipe, décloisonnement des disciplines et ouverture de l'école sur le monde, contribuent au contraire à pacifier le climat scolaire et favorisent, en même temps que la progression individuelle, celle de l'ensemble de la classe. Mais, plus essentiellement, cette façon d'apprendre ne peut que favoriser la **réussite humaine** d'élèves pour qui la réussite scolaire se poursuivra *avec* les autres et non *contre* les autres.

Mais il ne suffit pas de mettre ensemble un groupe d'élèves pour que la coopération s'installe d'elle-même. Elle nécessite un **apprentissage** de l'écoute empathique de soi-même et de l'autre, ainsi que de l'argumentation et du dialogue, un ajustement réciproque aux qualités et manques des uns et des autres, qui impliquent esprit critique et autocritique, le respect des règles. Toutes compétences psycho-sociales qui permettent des relations exemptes de comparaisons et de compétition, des rapports de confiance, nécessaires à l'instauration d'un climat de paix transférable dans les relations extrascolaires et citoyennes.

C'est tout l'enjeu d'une éducation humanisante (qui se donne pour finalité de faire advenir le meilleur de l'homme), que de savoir conjuguer la connaissance de soi et la compréhension de l'autre, et par là des enjeux de la relation de soi à l'autre qui mobilise, ou devrait mobiliser, les compétences psychosociales. Nous sommes en effet des êtres-en–relation, avec nous-mêmes, avec les autres, avec le monde. Et si nous voulons agir pour que ces relations s'améliorent il faut bien que nous prenions

connaissance de nos motivations, c'est-à-dire de nos raisons d'agir. Et en même temps des réactions que notre action provoque chez les autres et dans le monde.

Formation des maîtres

Mais comment y préparer les élèves sans une formation des maîtres à l'éducation psycho-sociale ?
Les principes-guides de la pédagogie active, tels que nous les avons définis, reposent en dernier ressort sur la confiance faite à l'enfant dans sa capacité d'apprendre et de se former, chacun selon son tempo et sa forme d'intelligence. Le regard de l'enseignant est en effet capital pour renforcer ou éteindre le désir d'apprendre (cette « *vitamine mentale* » [4]) et de mobiliser ses forces (effet Pygmalion).

Mais c'est facile à dire. Comment faire confiance à celui qui met son point d'honneur à vous défier par sa paresse ou son insolence si l'enseignant n'a pas lui-même suffisamment confiance en soi ? Et comment se faire confiance sans se connaître ? Accueillir avec suffisamment d'**empathie**, d'humour et de sérénité ses motivations et ses émotions (colère, peur, dégoût, etc.) permet de prendre du recul avec ses réactions immédiates, pour trouver la réponse appropriée à ces provocations ; appropriée c'est-à-dire en les accueillant avec la même empathie envers l'élève qu'envers soi-même, sans être dupe de ses fausses justifications, mais à l'écoute de ses vraies préoccupations.

Apprendre à gérer les conflits sans les laisser dégénérer en violences ; comprendre comment les humiliations et les échecs engendrent le besoin de revanche ou les replis dépressifs, pour éviter de les provoquer et ainsi prévenir les violences et les abandons dont souffrent tant d'usagers de l'école, devrait faire partie du cursus au même titre que les connaissances académiques. Pour les enseignants, aussi, le **travail en équipe** l'analyse des pratiques, la mise en commun de projets pédagogiques, ou au quotidien d'observations concernant leurs élèves, ne peut que les aider à développer une intelligence collective et relationnelle qui bénéficiera des apports de tous.

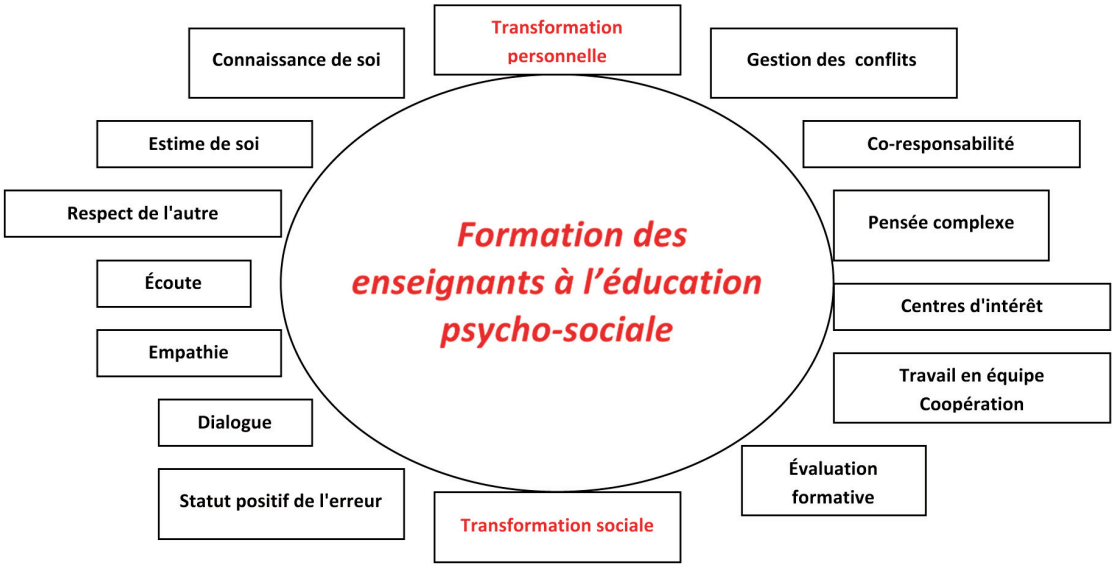
Formation des élèves

En ce qui concerne les élèves, le programme de la Coordination « Éduquer à la non-violence et à la paix » détaille dans sa progression de la maternelle à la fin du collège, le déploiement souhaitable des compétences psychosociales, de celles centrées sur soi à celles qui ouvrent sur le monde. Ces compétences se vivent au mieux dans le cadre des méthodes actives. Des outils comme les Réseaux d'échange réciproque des savoirs, le tutorat entre élèves ont fait la preuve que la coopération et l'entraide, le travail en équipe autour d'un **projet** commun, entraînent les progrès de toute une classe. Et surtout le travail par centre d'intérêt ou par projet décloisonne les disciplines et ouvre la pensée à la complexité. La **pensée complexe** (Edgar Morin), c'est l'antidote à la pensée binaire où les choses sont blanches ou noires sans nuances, à la pensée unique qui enferme dans les certitudes des préjugés et de tous les racismes, qui sont des sources très profondes de la violence. La formation à la médiation par les pairs entraîne les jeunes médiateurs à la pensée complexe, et à faire admettre par les **parties en conflit** leur **co-responsabilité**, ce qui participe de l'éducation à la citoyenneté.

Le projet éducatif concerne toute la société : « *l'éducation psychosociale, un concept civilisateur* » dit Armen Tarpinian. Ses principes, méthodes et finalités, appliqués dès le début de la scolarité, auraient un **effet préventif** de l'échec scolaire et d'autre part pourraient participer à et de l'évolution de la société tout entière vers une **culture de paix**, une culture de base qui soit réellement commune à l'humanité, culture qui seule pourra à long terme permettre sa survie. C'est tout son sens et sa portée anthropologique.

Maridjo Graner

(1) Armen Tarpinian in *L'éducation psycho-sociale à l'école. Enjeux et pratiques*, Éd. Chronique sociale, 2013
(2) Serge Tisseron, *L'empathie au cœur du jeu social*, Éd. Albin Michel, 2010
(3) Paul Diel, *Le besoin d'amour. Tendresse, estime et autorité dans l'éducation des enfants*, Éd. Payot, 2007
(4) André Giordan, *30 ans sans médicaments ou comment devenir son propre coach santé*, Éd. JCLattès, 2015



À titre d'exemple, voici un exercice proposé par deux intervenantes de la Fédération nationale Couples et Familles (1), dans une classe de 6e de la banlieue parisienne au cours d'une animation « Éducation à la vie » :

« *Insulter les autres, c'est un jeu* »
« *Se moquer des autres, c'est amusant* ».

Les élèves s'activent devant une liste de « phrases affirmatives » auxquelles ils peuvent répondre « *je suis d'accord* », « *je ne suis pas d'accord* », ou « *je ne sais pas* ». Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, il ne s'agit pas de formater les esprits (tentation toujours à surveiller en soi), mais de les éveiller.

« Éducation à la vie », « Éducation psycho-sociale », sous deux termes différents, ont le même objectif, mêmes moyens, même combat : contre la violence, la pensée unique qui se fanatise, contre les préjugés de tous ordres, le racisme, la xénophobie, ces maux qui pourrissent la vie ou la tuent, à l'école comme dans les sociétés d'un bout à l'autre de la planète.

Ces animatrices sont-elles trop ambitieuses avec leurs petites phrases, face à ce problème de portée anthropologique ? « *La gigantesque crise planétaire n'est autre que la crise de l'humanité qui n'arrive pas à accéder à l'humanité* » dit Edgar Morin. Il nous dit aussi qu'« *apprendre à vivre c'est d'abord apprendre la compréhension humaine. Comment comprendre les autres êtres humains à la fois si semblables et si différents de soi* ». (2)

Revenons à nos élèves. Ils vont rencontrer un peu plus loin sur leur liste la phrase « *Quand on se moque de moi ça me fait mal* », complémentaire de la première. Comment comprendre les autres, en effet, sans passer par la connaissance de soi ? Nous avons souvent rencontré des jeunes qui n'ont pas pris conscience de leur vie intérieure. Comment alors imaginer celle des autres ?

Au cours de la discussion qui suit la mise en commun des opinions des uns et des autres, tous les arguments ont le même droit d'être entendus. On les écoute jusqu'au bout même si on n'est pas d'accord. Les plus attachés à leur point de vue entendent donc ceux des autres, les plus hésitants peuvent construire le leur. On a aussi le droit de changer d'avis si on a été convaincu.

« *- J'ai bien le droit de me moquer* », dit un garçon.

L'animatrice lui propose un jeu de rôle : elle est une petite fille moche avec ses grosses lunettes, lui va se moquer d'elle. Le garçon commence, puis s'arrête, gêné par ses propres paroles.

« *- Qu'est-ce que tu ressens quand tu te moques ?*
- Je me sens pas bien.
- Et moi qu'est-ce que je ressens ?
- Hm... oui... c'est dégueulasse ».

La discussion argumentée, très importante pour ne pas rester dans la soumission aux croyances, n'est pas la seule entrée dans la réflexion. Il nous faut, comme à ce garçon, passer par l'expérience vivante pour saisir ce qui se joue dans la relation à l'autre. Aura-t-il été amené à reconnaître durablement que des rapports empreints de considération sont plus satisfaisants à vivre pour tout un chacun que la violence et l'humiliation ? Et que c'est vrai dans tous les cas : entre pairs comme entre générations ; entre les sexes ; du haut en bas des hiérarchies sociales et professionnelles et jusqu'aux rapports entre états ? Il lui faudra certainement encore bien des expériences pour s'en convaincre et agir en conséquence, mais une graine a été semée. Une graine d'humanisation.

Et si elle ne l'avait pas été (celle-ci ou toutes autres, bien sûr) ? La certitude de son bon droit ne l'aurait-elle pas accompagné, avec toutes les justifications qui vont avec et qui servent à masquer l'incertitude sur soi qui dicte de tels comportements ? Daniel Favre (3) a bien montré comment l'anxiété et la dépression sous-tendent le comportement des élèves désignés comme

violents. Et comment cette insécurité intérieure les amène à se défendre agressivement, à chercher à affaiblir l'autre pour se sentir forts et à défendre leur point de vue dogmatiquement, sans aucun recul, contre toute remise en cause. Vécue comme une drogue la violence peut donner lieu à addiction. Poussées à l'extrême de telles motivations nourrissent le fanatisme d'un adepte de Daesh. Cela vaut la peine de se préoccuper de prévention.

À sa petite échelle, notre exercice prend sa part de la transmission des compétences psycho-sociales, dont Jacques Fortin (4) disait qu'elles construisent « *un rempart à la radicalisation de jeunes* » par le développement de l'esprit critique, « *et sont les éléments de base d'une éducation humanisante bien nécessaire en dehors de tout contexte d'islam radical* ». Ne sont-elles pas en effet l'essence-même de toute éducation pour qui le sens de la maturation de l'être humain est le déploiement de ses qualités fondamentales : « *l'esprit critique et autocritique, les capacités d'empathie, d'humour, de dialogue, de coopération, l'affirmation de soi sans domination ni soumission, la coresponsabilité qui fait l'esprit démocratique* » (A.Tarpinian).

Poursuivons l'exercice. À la phrase suivante : « *C'est important d'avoir des vêtements de marque* », voici les réponses obtenues

Oui : « *c'est joli* », « *ça fait un style* », « *c'est un signe* », « *c'est meilleure qualité* », « *comme ça on n'est pas insulté* ».

Non : « *y en a qui n'ont pas d'argent pour acheter des marques, mais ce n'est pas grave* »,

« *les gens qui les fabriquent ils sont payés 1 euro* »,

« *j'ai le droit de m'habiller comme je veux et de ne pas faire de la pub aux marques* ».

Ne sait pas : « *moi ça ne me fait rien* », « *on peut porter de la marque, mais on n'est pas obligé, on fait ce qu'on veut* »

« *Comme ça on n'est pas insulté* », dit l'un alors qu'une autre revendique le droit de « *ne pas faire de pub aux marques* » et donc de braver tranquillement l'opinion des camarades qui, portant des vêtements de marque, tiennent le haut du pavé, et de résister à la publicité envahissante.

Le premier aura donc appris que l'« angoisse d'opinion », la peur d'être jugé, mal aimé, qui motive tant de suiveurs conformistes, est surmontable. Conforté dans cette direction au cours de la discussion qui a suivi il sera sur la voie d'acquérir une précieuse compétence psycho-sociale : la capacité de s'affirmer sans chercher à dominer ni se soumettre. Tandis que la seconde aura compris que les camarades qui « portent des marques » peuvent avoir aussi des arguments recevables (c'est joli, de meilleure qualité) ce qui l'empêchera de dogmatiser sa propre opinion et l'ouvrira à la complexité.

La remarque relative à la pauvreté a fait réfléchir l'ensemble du groupe à ce qui fait la valeur d'un être humain ; celle concernant les ouvrières sous-payées à une approche empathique de l'injustice sociale.

Maridjo Graner

(1) Cet exercice fait partie des mallettes pédagogiques « *Pistes de vie. Pour encourager l'estime de soi et le respect des autres* » réalisées par la Fédération Nationale Couples et Familles

(2) Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur,* Éd. du Seuil, 2000

(3) Daniel Favre, *Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivation et apprentissage*, Éd. Dunod, 2013

(4) Jacques Fortin, pressenti pour écrire cet article, avait accepté de le rédiger. Il est décédé accidentellement avant d'avoir pu le faire. Sa pensée m'a inspirée.

ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE : C'EST AU PROGRAMME !

Christian Souchon

1- Introduction

En ces temps extrêmement troublés, les inquiétudes de tout citoyen pour sa descendance nous renvoient aux deux questions classiques : en premier lieu, « quelle Terre laisserons-nous à nos enfants ? » ou plutôt « quelle Terre laissons-nous à nos enfants ? » car nous avons, hélas, tous les éléments d'un triste bilan, mais aussi « quels enfants livrons-nous à cette Terre ? », interrogation que l'on peut mieux encore formuler ainsi : « que faisons-nous pour nos enfants pour leur vie à venir sur une telle Terre ? ». A cela, les plus optimistes répondent en plaçant tous leurs espoirs dans l'éducation : « l'éducation : un trésor est caché dedans » (Unesco, Jacques Delors, 1996) ; Edgar Morin dans son ouvrage « La Voie » (2000) met en avant les nécessaires réformes de la pensée (chap.7) et de l'éducation (chap.8) et plus récemment propose simplement d'« Enseigner la vie : manifeste pour changer l'éducation », 2014. Par ailleurs, l'appel incantatoire à « l'égalité des chances », bienfaisant seulement par sa répétition, nous renvoie aux propositions du « rapport Bourdieu » (1985), demandé par François Mitterrand au Collège de France en 1983. Dans ce rapport est désigné, entre autres, comme obstacle à une véritable démocratisation de l'éducation le cloisonnement entre disciplines corrélatif du caractère élitiste de l'enseignement. L'actuelle réforme des collèges présentée en mars 2015, comportant entre autres un recours à un enseignement pratique interdisciplinaire -EPI- dont une part notoire relative à une éducation au développement durable - repose la question de savoir quel sera l'apport éducatif susceptible d'améliorer l'avenir des jeunes notamment ceux issus des classes et des zones les plus défavorisées ? Que vont-ils pouvoir tirer de leur parcours éducatif pour leur insertion dans la société, leur vie professionnelle et leur propre épanouissement ? Cette réforme des collèges prend donc en compte ces éducations désignées autrement que par l'intitulé d'une discipline d'enseignement : éducation pour la paix, éducation à la consommation… et éducation à l'environnement, éducation au développement durable pour le propos qui nous occupe ici. Quel rôle assigner à ces types d'éducation et comment les mettre en œuvre ?

2-Un peu d'histoire

Trois parcours plus ou moins intriqués conduisent à l'émergence de ce type d'éducation. En premier lieu, il faut chercher du côté des premiers mouvements de protection de la Nature comme ceux du Sierra Club aux États-Unis (établissement des grands parcs

naturels) ainsi qu'aux approches philosophiques d'Emerson ou d'Henry David Thoreau qui annoncent et accompagnent la naissance de l'écologie. En France, il faut rappeler la création de réserves comme celles de la forêt de Fontainebleau (à partir de 1862 pour les réserves artistiques !), de parcs nationaux comme celui de la Vanoise (loi de 1960,1963), plus tard de parcs naturels régionaux. Aux premiers cris d'alarme à propos de la Nature - comme « Destruction et protection de la Nature » de Roger Heim (1952), puis « Avant que Nature meure » de Jean Dorst (1965) – s'ajoutent nombre d'ouvrages ou d'événements provoquant une prise de conscience des problèmes d'environnement (marée noire du Torrey Canyon, 1967), de croissance démographique (« La bombe P » de P.R. et A.R. Ehrlich,1968), des impacts sur les ressources (rapport Meadows du M.I.T. Massachusetts Institute of Technology, Club de Rome, 1970 ; « La décroissance : entropie, écologie, énergie » de Nicolas Georgescu-Roegen,1971, première traduction en français en 1979), des dégâts du progrès (« Science and survival » de Barry Commoner (1966, en français), «Quelle terre laisserons-nous à nos enfants ?», 1969)… Corrélativement c'est aussi une « entrée en politique », comme en France la création du premier « Ministère de la protection de la nature et de l'environnement »,1971 confié à Robert Poujade, pour qui c'est « le ministère de l'impossible ». Le mouvement écologiste encore balbutiant se manifeste en 1974 avec la candidature à la présidence de la république de l'agronome René Dumont, auteur de «L'Afrique Noire est mal partie »(1962), et de « L'utopie ou la mort » (1974).

Tout est en quelque sorte prêt lorsqu'en 1974 l'Unesco dans le cadre du PNUE (programme des Nations unies sur l'environnement) lance le PIEE, programme international d'éducation environnementale avec la conférence de Belgrade (1975), puis celles de Tbilissi (1977), de Moscou (1987),… accompagnées dès 1983 de publications convenant à cette nouvelle approche éducative (UNESCO : «Environnemental Education series », dite « série verte »). Très tôt apparaissent des problèmes sur la désignation de ce type d'activité, d'abord en déclinant éducation environnementale de trois façons : éducation à, par, pour l'environnement ou encore éducation relative à l'environnement conservé par nos amis québécois. Aujourd'hui, on est contraint d'utiliser le terme éducation au développement durable. En effet, l'Unesco en 1989 (conférence de Sofia sur l'éducation à l'environnement et au développement) substitue au PIEE en sommeil un nouveau programme EPD, environnement, population, développement, puis l'idée de développement durable s'impose à la suite du rapport Brundtland « Notre avenir à tous » rédigé en 1987, texte utilisé comme base de discussion au sommet de la Terre de Rio de 1992 (20 ans après la conférence de Stockholm !). L'Éducation au développement durable s'installe médiatiquement encore plus fortement avec la Décennie des Nations unies pour l'Education en vue du développement durable (2005-2014).

3-Spécificité et caractéristiques de l'éducation relative à l'environnement

Le compte rendu de la conférence Unesco de Belgrade de 1975 et la Charte qui lui est liée permettent de définir ce type d'éducation et d'en préciser la spécificité. Ainsi le but de l'éducation relative à l'environnement est de « former une population mondiale consciente, préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent, une population qui ait les connaissances, les compétences, l'état d'esprit, les motivations et le sens de l'engagement qui permettent de travailler individuellement et collectivement à

résoudre les problèmes actuels et empêcher qu'il ne s'en pose de nouveaux ». Les objectifs qui en découlent sont de favoriser l'acquisition par les individus et les groupes sociaux d'éléments concernant :

- 1- la prise de conscience : de l'environnement global et des problèmes annexes : sensibiliser à ces questions d'environnement et d'utilisation et de gestion des ressources.
- 2- les connaissances : nécessaires pour une compréhension globale fondamentale de l'environnement, des problèmes annexes, de la présence de l'humanité dans cet environnement, de la responsabilité et du rôle qui lui incombent.
- -3- les attitudes : à partir du respect des valeurs sociales, de l'expression de vifs sentiments d'intérêt pour l'environnement et d'une motivation assez forte pour vouloir participer activement à la protection et à l'amélioration de l'environnement, ainsi qu'à une utilisation et à une gestion des ressources naturelles rationnelle et respectueuse de l'avenir.
- 4- les compétences : nécessaires à la solution des problèmes d'environnement et à ceux liés à l'utilisation et la gestion des ressources. Il ne s'agit pas de savoirs techniques dans divers domaines mais de connaissances fondamentales permettant la compréhension des problèmes et l'exercice d'une approche critique.
- 5- la capacité d'évaluation concernant notamment les mesures et actions en matière d'environnement et les programmes d'éducation en matière d'environnement en fonction de facteurs écologiques, politiques, économiques, sociaux, esthétiques et éducatifs .
- 6- la participation, en développant leur sens des responsabilités et leur sentiment d'urgence devant les problèmes d'environnement, d'utilisation et de gestion des ressources, ceci afin de garantir la mise en œuvre des mesures propres à résoudre ces problèmes.

Les caractéristiques de l'éducation relative à l'environnement correspondent d'abord à des objectifs de modification d'attitudes et de comportements puis aussi, dès 1975, à une nécessaire référence aux valeurs, essentiellement responsabilité et solidarité (Guide on Environmental Values Education,13,Env.Educ.series,UNESCO) et à l'évidence que ce type d'éducation ne peut fonctionner que dans et par l'interdisciplinarité, toutes les disciplines étant concernées car elles contribuent à la perception de l'environnement et à la compréhension des interactions entre l'Homme et l'environnement à la fois naturel et créé par l'Homme. Ces caractéristiques sont complétées par celles apparaissant dans la démarche et les pratiques pédagogiques de ce type d'éducation.

4- L'éducation relative à l'environnement dans les systèmes éducatifs.

Les systèmes éducatifs ont accueilli l'éducation relative à l'environnement partout dans le monde : États-Unis, Australie, Canada, Afrique, Asie... et dans nombre de pays européens. De nombreuses études décrivent des situations très différentes, dont celle de la France qui n'a pas été en pointe dans ce domaine en matière de généralisation malgré de

nombreuses expériences locales, liées à l'engagement de beaucoup d'enseignants et du monde associatif.

En France, le calendrier a été le suivant. Un premier signe apparaît par l'introduction de l'écologie (1970) dans les programmes de sciences naturelles de seconde, puis l'éducation à l'environnement est proposée pour le primaire par une circulaire de 1977 avec l'exposé de toutes les caractéristiques proposées par l'Unesco mais sans directives précises sur les temps à accorder ni sur les méthodes . En 2004 une nouvelle circulaire remplace l'éducation à l'environnement par l'éducation au développement durable avec une attribution horaire de 30 heures dans le primaire, 20 heures au collège, 10 heures pour le lycée ; il n'y a pas cependant de véritable intégration. Un certain nombre d'activités parascolaires un peu en marge des programmes sont aussi mises en place, comme les thèmes transversaux, les PAE et aujourd'hui encore les projets d'établissement, les TPE, les TIPE. Afin d'obtenir une certaine généralisation, de nouvelles directives en 2007 et 2011 sont données et la loi de la Refondation de l'école de 2013 fait entrer cette éducation transversale dans le code de l'éducation. L'actuelle réforme des collèges annoncée en mars 2015 apporte aujourd'hui les éléments d'une réelle prise en compte de l'éducation au développement durable avec une introduction dans les programmes des EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires), correspondant à 20 % de l'activité des élèves, à partir de la classe de cinquième.

5- Démarche et pratiques pédagogiques

5-1- Approche théorique et bibliographique. Comme tous les secteurs de l'éducation, l'éducation relative à l'environnement a fait l'objet de questionnements et de recherches abondantes, bien documentées, et solidement ancrées dans une problématique pratique. A notamment été prise en compte l'interrogation sur la nécessité d'une didactique spécifique ou tout au moins sur le besoin de méthodes et outils pédagogiques adaptés. Le rapport aux didactiques des différentes disciplines a aussi été l'objet de nombreux travaux. (Revue canadienne de l'UQAM : Education relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions, vol. 1 en 1998 jusqu'au vol. 13,2016 ; Journées internationales sur l'éducation scientifique dites Journées de Chamonix : vol.13 ,« Ecole et Médias face aux défis de l'environnement »,1991). Par ailleurs divers ouvrages constituent des guides pédagogiques et didactiques. Parmi les plus répandus :

- 1- « Une éducation pour l'environnement » André Giordan et Christian Souchon, Z' Editions,Nice, 1992, réédité en 2008, Delagrave, avec le titre « Une éducation pour l'environnement vers un développement durable », préface de Nicolas Hulot. (Cet ouvrage peut s'avérer extrêmement précieux pour la formation des enseignants pour la réforme des collèges)
- 2- « Pédagogie de l'environnement » Pierre Giolitto et Maryse Clary, Hachette, 1994 .
- 3- « Pour une éducation à l'environnement » Lucie Sauvé, Guérin, Montréal ESKA, Paris ,1994.

- 4- En espagnol : « Educacion ambiental », par Maria Novo Villaverde, Anaya Ed., 1985

5-2- Le choix des thèmes. Ce choix part souvent de l'étude de cas, de l'analyse de situations réelles constamment présentes dans l'actualité au niveau événementiel, du rappel des états chroniques ou même des événements historiques. Il peut aussi s'effectuer de façon générale : une première approche consiste à partir des quatre éléments qui pour les anciens forment le monde et l'univers : l'air, l'eau, la terre (les sols), le feu (énergie). On peut, même avec de très jeunes enfants, les conduire à identifier leur relation à l'environnement et aux ressources à partir des éléments de leur cadre de vie et deleurs gestes quotidiens.

Plus généralement, une typologie des problèmes environnementaux et de gestion des ressources peut s'avérer utile pour situer l'action éducative et son rapport à la vie de la société : c'est ce que propose Louis Goffin de la Fondation Universitaire Luxembourgeoise (Arlon, Belgique) avec une série de tableaux (cf. A.Giordan et C.Souchon, ouvrage édition 2008, pages 110 et suivantes) qui fournit un panorama des principaux types de problèmes environnementaux présentant :

- -1- un classement selon trois catégories de problèmes : liés aux ressources naturelles, à la qualité du milieu (pollutions, déchets ..), aux risques majeurs ;
- -2- un court guide d'analyse des problèmes d'environnement montrant la nécessaire mise en évidence des causes s'inscrivant dans les phénomènes globaux de développement de l'industrialisation, d'accroissement démographique et d'augmentation de l'urbanisation ;
- -3- les cadres dans lesquels ces problèmes d'environnement doivent être resitués : d'une part dans l'espace en fonction de leur extension, d'autre part dans le temps en fonction de l'évolution prévisible des situations à court et long termes ;
- -4- les stratégies pour la recherche de solutions ou d'alternatives, ceci dans les trois domaines de la prévention, de la remédiation, de la gestion.

5-3-Types d'activités : La spécificité des objectifs de l'éducation relative à l'environnement induit naturellement le recours à la pédagogie de projet, à l'utilisation des méthodes actives, à une approche interdisciplinaire et à une prise en compte des possibilités du numérique au service de la communication entre les différentes parties prenantes de cette approche éducative. Les types d'activités sont très variés selon la forme et le rôle qu'on veut leur faire jouer ; on peut citer : l'interprétation environnementale guidée ; les groupes de discussions ;l'analyse des valeurs ;les jeux de rôle ;les ateliers expérimentaux ;les actions de résolution de problèmes ; l'élaboration de propositions alternatives ....

Pour ce type d'études il est parfois proposé d'utiliser un processus de déroulement pour l'ensemble de l'activité résumé sous DACA : décrire, analyser, comprendre, agir.

Première phase, pour le D : l'étude de cas ou l'analyse d'une situation commence le plus souvent par une recherche documentaire ou une observation : on part alors de ce matériel

brut, (articles de journaux, émissions télé, consultations du net, brochures d'information d'organismes ou d'entreprises… ; Il est possible de se référer aussi à des aides didactiques plus élaborées comme des comptes-rendus d'expériences comportant la relation du recours à une méthodologie et à des pratiques pédagogiques adaptées.

Deuxième phase, pour le A: à partir de cette phase documentaire l'analyse de l'information peut se faire en utilisant des outils permettant des représentations simplifiées avec lesquelles on peut plus facilement travailler : schémas systémiques (ex. : modèles à compartiments), cartes conceptuelles (cartes mentales) ….

Troisième phase, pour le C : pour comprendre les situations, il peut être bon, au-delà de l'analyse, d'entrer dans une démarche critique comportant le recueil d'éléments de débat, la recherche de solutions de conflits, la formulation de jugements de valeur motivés …. .

Quatrième phase, pour le deuxième A : .la volonté d'agir est facile à concrétiser principalement avec l'idée de production, donc par l'élaboration de « produits » : journal, exposition, dossier, maquettes, muséologie, vidéo, site, application, reportage, photographies… et aussi par des opérations de communication, l'organisation de rencontres, de débats ; la rédaction de comptes-rendus à propos du déroulement, du suivi et des résultats de ces activités (évaluations).

6- Conclusions et perspectives

En premier lieu, il faut sûrement considérer comme une «bonne nouvelle» que l'Éducation relative à l'environnement, connue pour l'usage médiatique sous le vocable d'Éducation au développement durable, entre dans le système éducatif avec la réforme des collèges par une circulaire de février 2015 et sa présentation en mars 2015 ; ceci marque clairement une véritable intégration : d'où notre titre « C'est au programme ! ». Il ne faut pas cependant être d'un optimisme exagéré car le processus d'intégration sera certainement assez long, probablement parce que nous sommes en face d'une petite révolution plutôt que d'une simple réforme.

Il ne fait pas de doute que cette réforme des collèges marque une réelle ouverture du système éducatif sur la vie de nos sociétés. En effet, le principal objectif de ce type d'éducation qui est de modification d'attitudes et de comportements permet de considérer l'éducation relative à l'environnement comme partie fondamentale d'une éducation pour l'exercice de la citoyenneté. Ceci induit que, dans la pratique, une place majeure soit faite à la réflexion critique, à l'analyse de situations, au débat, à la résolution de conflits et à l'acquisition de compétences permettant des évaluations et des jugements de valeur motivés. Cet exercice de la citoyenneté passe par le fait que tout citoyen doit pouvoir se considérer en position de responsabilité et aussi capable d'assumer des responsabilités donc d'agir. On ne se situe plus alors dans une démarche de réception de l'éducation qui serait celle de l' « apprendre et admettre » mais bien dans la vision d'un engagement pour lequel il faut « comprendre pour agir ».

Cette ouverture du système éducatif et l'appel à la participation citoyenne ne doit pas rester un exercice virtuel : c'est ainsi que la réforme des collèges ne doit pas être du seul ressort du monde enseignant. Nous avons proposé (cf. « Six propositions pour l'éducation à l'environnement », Fondation Charles Léopold Mayer, 2005) de mettre en avant des

publics- relais, tels que bien sûr d'abord les parents, les syndicats (dont les syndicats d'enseignants), les médias,…, autant de catégories qui ont de fait une action ou une influence éducative.

Cette réforme des collèges est bien dans la démarche fondatrice d'« École : changer de cap ! » qui met en avant l'éducation psychosociale. Ce mouvement peut et doit apporter- notamment au niveau de la formation et de l'accès facilité aux méthodes et matériels pédagogiques existants- une aide aux enseignants encore un peu sceptiques. « Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas, c'est parce que nous n'osons pas que les choses sont difficiles ! » Courage, Madame la Ministre !..