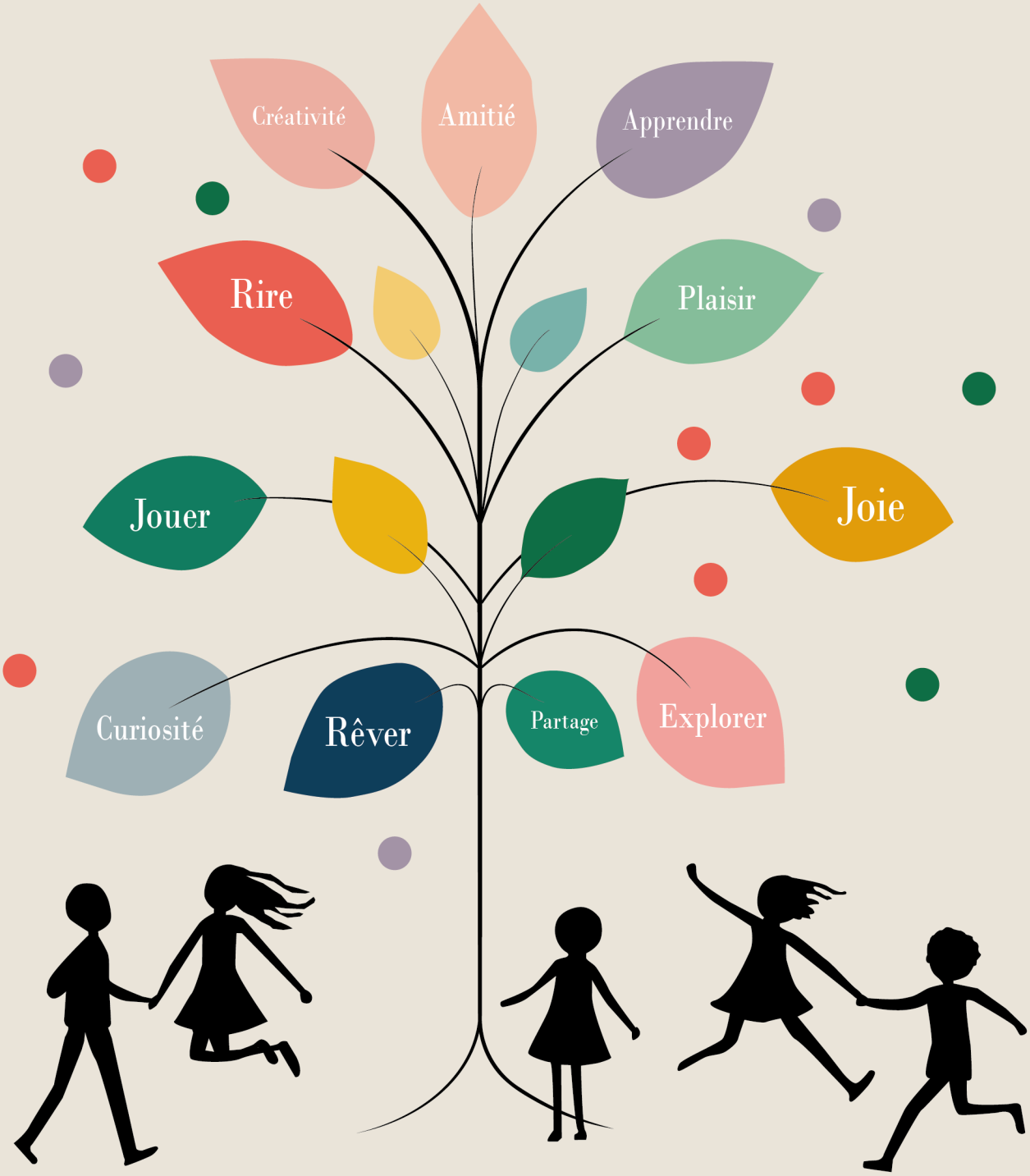
La semaine du bonheur à l'école

Carnet de ressources



sous la direction de Pascale Haag et Laure Reynaud

La semaine du bonheur à l'école

Carnet de ressources

Ce livret est le fruit d'un travail collectif.
Ont participé à sa rédaction, depuis 2022, sous la direction de Pascale Haag : Zoé Borde, Naguib Bouillich, Celia Cami, Victorine Darnis-Trigla, Adrien Deambrogio, Kahina Fersaoui, Clémence Gayet, Doriane Gougé, Sabrina Hamouri, Mika Jeanmichel, Emma Lahuppe, Diana Latorre-Taylor, Sara Nabeth, Laure Reynaud et Paul RIffoneau.

Nous remercions tout particulièrement Sara Nabeth pour sa contribution à la première version en 2022 et Adrien Deambrogio, qui a réalisé la synthèse des différents thèmes abordés dans les précédentes éditions, afin de vous offrir un éventail plus large d'activités.

Semaine du Bonheur à l'Ecole© 2025 by Lab School is licensed under CC BY-NC-SA 4.0

Sommaire

Page de titre **2**

Sommaire **4**

Préface **7**

Introduction **8**

Pourquoi une semaine du bonheur à l'école ? 8

C'est quoi le bonheur à l'école ? 8

Le bonheur à l'école pour développer les compétences psychosociales des élèves et favoriser le « vivre ensemble » à l'école . . . 9

En pratique 11

Affirmation de soi ou « assertivité » **13**

Qu'est-ce que l'affirmation de soi ? 13

Pourquoi c'est important à l'école ? 14

Activités proposées 15

La main de l'assertivité

Les scénarios pour développer l'assertivité

Activité inspirée de ***Edutopia***

Altruisme **17**

Qu'est-ce que l'altruisme ? 17

Pourquoi c'est important à l'école ? 17

Activités proposées 19

Les défis philanthropiques

Le bienveilleur

Connaissance de soi **20**

Qu'est-ce que la connaissance de soi ? 20

Pourquoi c'est important à l'école ? 20

Activités proposées 21

Acrostiche de la réussite

Le questionnaire de Proust

Le jeu du bingo

Le blason de la conscience de soi

Le traditionnel outil du portrait chinois

Conscience de soi 26
Qu'est-ce que la conscience de soi ? 26
Pourquoi c'est important à l'école ? 27
Activité proposée 28
Les défis de la confiance
Conscience des émotions 29
Qu'est-ce qu'une émotion ? 29
Pourquoi c'est important à l'école ? 30
Activités proposées 30
Mimons les émotions
La couleur intérieure
La réglette des émotions
Jeu des 7 familles des émotions
Écoute empathique 35
Qu'est-ce que l'écoute empathique ? 35
Pourquoi c'est important à l'école ? 35
Activités proposées 36
Les cartes de l'empathie
Les défis de l'empathie
L'écoute empathique
État d'esprit de développement 43
Qu'est-ce que l'état d'esprit de développement ? 43
Pourquoi c'est important à l'école ? 44
Activités proposées 45
Les cocottes
Le pouvoir des mots
Un pas vers un état d'esprit de développement
Forces personnelles 47
Qu'est-ce que les « forces » ou « ressources personnelles » ? 47
Pourquoi c'est important à l'école ? 49
Comment connaître nos forces ? 49
Activités proposées 50

L'arbre ou la guirlande des forces
Le cadeau des forces
Cartes autour des forces
Carnet des forces
Chansons des forces
L'arbre des valeurs
Gratitude 58
Qu'est-ce que la gratitude ? 58
Pourquoi c'est important à l'école ? 58
Activités proposées 60
Chanter la gratitude
Le jeu de la gratitude
Présence Attentive 63
Qu'est-ce que la présence attentive ? 63
Pourquoi c'est important à l'école ? 63
Activités proposées 66
Activité du spaghetti
La roue des pauses attentionnelles
Régulation émotionnelle 68
Qu'est-ce que la régulation émotionnelle ? 68
Pourquoi c'est important à l'école ? 69
Activités proposées 70
La cohérence cardiaque
Des activités de régulation pour se ressourcer grâce aux bénéfices des émotions agréables.
Carte mentale des émotions agréables
Le portrait d'une réussite
Journal, bocal, mur des réussites...
Semaine du Bonheur clé en main 73
Bibliographie 74
Postface 85

Préface

Pourquoi avoir proposé une semaine de bonheur à l'école ? Ne faudrait-il pas intégrer le bonheur comme visée de l'ensemble de l'éducation ?

Quel plus grand bonheur pour un enseignant que de voir un enfant s'éveiller à la connaissance, se réjouir d'avoir compris une notion, d'avoir aidé un camarade ou d'avoir dépassé une difficulté ? Cela vient compenser bien des tracas du quotidien et fait tout le sel du métier.

Comment dès lors, s'assurer que ces petits moments de bonheur sont les plus fréquents possibles et surtout qu'on les remarque et qu'on les apprécie à leur juste mesure ?

Peut-être avons-nous alors besoin de nous concentrer pendant une semaine sur ce qui permet de générer tant le bonheur à l'école pour les communautés qui y vivent et travaillent, que la capacité durable pour un enfant à construire son bonheur, à le faire grandir, à comprendre de quoi il dépend, en développant ses compétences transversales, aujourd'hui reconnues comme tout aussi essentielles que les compétences de littératie et de numératie.

Consacrer une semaine au bonheur c'est d'abord mettre en visibilité le fait que c'est bien un objectif de l'école que d'atteindre le bonheur et que contrairement à certaines croyances on peut apprendre dans la joie, ce qui ne signifie pas pour autant une diminution du niveau d'exigence.

Concentrer son énergie pendant une semaine sur les compétences sources de bonheur, c'est réviser sa capacité à le générer toute l'année ; c'est affiner sa pratique et accentuer les exercices propres à développer certaines habitudes sources d'un meilleur lien social, d'une meilleure gestion des émotions, d'une plus grande efficacité pour des apprentissages plus sereins et plus pérennes.

Enseigner et apprendre dans le bonheur, c'est aussi apprendre à construire son avenir sans peur, tranquillement, progressivement, dans une société plus portée sur la coopération que sur la compétition, dans laquelle chacun peut trouver sa place, pour soi, pour les autres et ensemble pour la planète, selon les objectifs de développement durable définis par l'UNESCO.

Et peut-être que vous pourrez aussi utiliser ces propositions au-delà de la semaine dédiée au bonheur ! N'hésitez pas !

Frédérique Alexandre-Bailly
Directrice générale de l'ONISEP

Introduction

Pourquoi une semaine du bonheur à l'école ?

En 2020, le laboratoire BONHEURS de Cergy université a lancé la *Semaine du bonheur à l'école* : une semaine de liberté, de respiration et d'initiatives pour permettre à tous les acteurs de l'école d'inventer collectivement l'école de leurs rêves. Elle se tient chaque année autour du 20 mars, journée internationale du bonheur.

Ce moment offre chaque année aux enseignants et enseignantes qui le souhaitent, l'occasion d'expérimenter durant quelques jours de nouvelles pratiques liées au bonheur d'apprendre et au bonheur d'enseigner, en favorisant les différentes dimensions du bien-être à l'école – cognitif, émotionnel, social, physique – et en suscitant des dynamiques collaboratives, entre enfants, entre adultes et entre les générations, en associant tous les membres de la communauté éducative, y compris les parents !

Cette semaine thématique vise aussi à rappeler que, en dépit des crises et des conflits, des bouleversements sans précédent que traversent nos sociétés, l'école peut et doit rester, pour nos élèves, un espace sécurisant, où ils acquièrent non seulement des savoirs scolaires, mais aussi des « savoir-être » et « savoir-devenir » qui leur permettront de s'épanouir, de nouer des relations constructives avec autrui et de continuer à apprendre tout au long de leur vie.

Comme les années passées, le Lab School Network et ScholaVie s'associent au laboratoire BONHEURS pour proposer un livret d'activités et favoriser les échanges entre toutes les personnes qui souhaitent participer à cette aventure. L'Observatoire du bien-être à l'école, L'École change demain et l'association CoRecré soutiennent également cette initiative en contribuant à sa diffusion.

C'est quoi le bonheur à l'école ?

Diverses expressions sont employées pour désigner le bonheur, bien souvent de manière interchangeable, que ce soit dans le langage courant ou par les chercheurs : « bien-être », « qualité de vie », « satisfaction scolaire », « fonctionnement optimal » (Fenouillet et al., 2017 ; Florin et Guimard, 2017). Quel que soit le nom qu'on lui donne, une expérience positive de l'école affecte l'estime de soi, la perception de soi autant que les comportements des élèves, et a des conséquences sur leur santé et leur satisfaction de vie, y compris futures (Currie et al., 2012).

Plus largement, de nombreuses études indiquent que, lorsque les équipes pédagogiques accordent une place importante au bien-être, les résultats scolaires des élèves sont améliorés ; à plus long terme, la réussite scolaire est également associée à la réussite dans les études et à une vie professionnelle satisfaisante (Layard et Hagell, 2015). Enfin, ainsi que le rappelle le World Happiness Report (2024), les meilleurs prédicteurs de la satisfaction de la vie à l'âge adulte sont le bien-être subjectif et la santé émotionnelle pendant l'enfance, alors que l'école exerce la plus grande influence sur la santé émotionnelle, après la famille. C'est dire toute l'importance de la prise en compte des émotions, du bien-être et du développement social et émotionnel de l'enfant à l'école !

Bien évidemment, la question du bonheur des enfants à l'école est indissociable de celle du bonheur et du bien-être des enseignants et enseignantes. Là aussi, les concepts sont souvent mal définis, combinant divers aspects de la satisfaction de vie et de la santé, avec une focalisation sur le mal-être – stress et burn out – plutôt que le bien-être (Hascher et Waber, 2021). La tendance semble cependant évoluer, puisqu'en 2022 et en 2023, les publications sur le thème du bien-être enseignant ont augmenté de plus de 30 % (Aziku & Zhang, 2024). En 2023, des chercheurs du laboratoire BONHEURS ont coordonné un numéro de la revue Phronesis (12.2-3) sur la question *Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?* L'un des articles s'ouvre sur un rappel : « Le bonheur n'est pas un bien personnel. Il se présente comme un principe applicable au plus grand nombre possible d'individus. C'est un bien à construire ensemble. Il est d'ordre social et relationnel. » (Colinet et al., 2023).

Le bonheur à l'école pour développer les compétences psychosociales des élèves et favoriser le « vivre ensemble » à l'école

L'un des (nombreux !) ingrédients du bonheur à l'école est la qualité des interactions, avec les pairs et avec les enseignants. Pour trouver sa place dans un groupe social – à l'école ou, plus tard, dans un environnement professionnel –, se connaître, être capable d'identifier ses émotions et de les réguler, de nouer des relations constructives avec les autres et de collaborer entre pairs est indispensable. Mais cela ne va pas de soi ! Ces habiletés font partie des compétences psychosociales (CPS) répertoriées dans un référentiel publié en 2022 par Santé Publique France (Lamboy et al., 2022).

Au fil des années, c'est bien souvent cette dimension sociale et relationnelle du bonheur qui nous a servi de fil conducteur, avec des semaines centrées sur les notions de « Vivre ensemble », le développement des compétences

psychosociales, ou encore, la prévention du harcèlement scolaire et du cyber-harcèlement. Autant de questions occupent une place croissante dans les politiques publiques d'éducation[1], en dépit d'un contexte particulièrement instable.

La semaine du bonheur à l'école est profondément ancrée dans la réalité du terrain et n'ignore pas les difficultés que traverse le système éducatif français, qui se traduit notamment par une forte croissance du taux de démission des enseignants. Mais nous partageons sans réserve, dans ce contexte préoccupant, la conviction défendue par Jean-François Marcel (2023) : « L'exercice professionnel, aussi dégradé et cabossé soit-il, ne peut "tenir" que s'il existe entre l'enseignant et son métier un lien allant bien au-delà des contingences du travail au quotidien. C'est ce lien, qui subsiste malgré tout, que nous identifierons comme le "bonheur du métier". »

L'une des approches proposées par le laboratoire BONHEURS consiste à penser le bonheur par la relation à l'autre, dans une relation indissociable au savoir, au point de s'y référer par le syntagme « savoir-relation », forgé par Durpaire et Mabilon-Bonfils (2014). Ces auteurs interrogent à nouveaux frais la fonction traditionnelle de l'École à l'heure où les élèves acquièrent toutes sortes de connaissances en dehors de l'École. Ils font observer que « la partition simple entre savoirs/compétences/attitudes n'a plus de sens » et qu'« il faut mobiliser autant des connaissances académiques réarticulées autour d'un projet, des savoirs pratiques, des savoirs expérientiels, des savoirs professionnels, pour mener à bien une réalisation commune : ce sont des savoirs-en-acte » (Durpaire et Mabilon-Bonfils (2014, p. 183). Ils soulignent également la dimension active du savoir-relation, qui se construit à travers différentes modalités de la relation : avec les enseignants, les pairs et les savoirs.

Signalons enfin qu'un véritable changement de paradigme s'est amorcé au cours des dernières années, avec des projets destinés à transformer en profondeur notre système éducatif en s'appuyant sur les initiatives des enseignants et enseignantes, comme en témoignent l'appel à manifestation d'intérêt *Innovation dans la forme scolaire*, des projets centrés sur les compétences psychosociales organisés par des Cités éducatives, par exemple à Orléans, Paris, Tourcoing ou Valenciennes[2]), le kit d'Eduscol sur l'empathie, ou encore l'instruction interministérielle de 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes – 2022-2037. C'est dans cette dynamique que s'inscrit notre nouvelle version du fascicule de la semaine du bonheur à l'école.

1 Comme en témoigne la *Conférence de comparaisons internationales 2023 du CNESCO*, consacrée au bien-être à l'école.

2 https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/liste-des-80-cites-educatives-labellisees-58

En pratique

La semaine du bonheur à l'école s'adresse à toutes les écoles, en France ou à l'étranger ! Il n'y a pas de programme, ni de recette. Seulement une invitation à participer et à contribuer, en nous inspirant les uns les autres, selon nos envies et selon ce qui est possible dans nos établissements !

À compter de 2025, nous avons choisi de faire évoluer la forme du livret pour offrir aux utilisateurs une plus vaste palette d'activités et leur permettre de l'utiliser durant plusieurs années : au lieu de définir, pour chaque jour de la semaine, des activités liées à un concept spécifique, nous avons rassemblé et mis à jour – par ordre alphabétique – toutes les thématiques proposées depuis 2022. Des contenus supplémentaires seront mis à disposition sur la chaîne YouTube du Lab School Network sous la forme d'entretiens avec des enseignants et enseignantes, des chercheurs et chercheuses, ainsi que d'autres acteurs et actrices engagé·e·s en faveur du bonheur à l'école.

Notre démarche vise avant tout à créer un espace de partage d'idées et d'initiatives pour l'ensemble de la communauté éducative, bien au-delà de la parenthèse temporelle que représente cette « semaine du bonheur à l'école ».

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté Égalité Fraternité

Santé publique France

Les compétences psychosociales

COGNITIVES

Avoir conscience de soi

- **Connaissance de soi** (forces et limites, buts, valeurs, discours interne...)
- **Savoir penser de façon critique** (biais, influences...)
- **Capacité d'auto-évaluation positive**
- **Capacité d'attention à soi** (ou pleine conscience)

Capacité de maîtrise de soi

- **Capacité à gérer ses impulsions**
- **Capacité à atteindre ses buts** (définition, planification...)

Prendre des décisions constructives

- **Capacité à faire des choix responsables**
- **Capacité à résoudre des problèmes de façon créative**

ÉMOTIONNELLES

Avoir conscience de ses émotions et de son stress

- **Comprendre les émotions et le stress**
- **Identifier ses émotions et son stress**

Réguler ses émotions

- **Exprimer ses émotions de façon positive**
- **Gérer ses émotions** (notamment les émotions difficiles : colère, anxiété, tristesse...)

Gérer son stress

- **Réguler son stress au quotidien**
- **Capacité à faire face (coping) en situation d'adversité**

SOCIALES

Communiquer de façon constructive

- **Capacité d'écoute empathique**
- **Communication efficace** (valorisation, formulations claires...)

Développer des relations constructives

- **Développer des liens sociaux** (aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés...)
- **Développer des attitudes et comportements prosociaux** (acceptation, collaboration, coopération, entraide...)

Résoudre des difficultés

- **Savoir demander de l'aide**
- **Capacité d'assertivité et de refus**
- **Résoudre des conflits de façon constructive**

Affirmation de soi ou « assertivité »

Qu'est-ce que l'affirmation de soi ?

L'affirmation de soi est une compétence sociale utile dans les relations interpersonnelles, notamment dans les situations de **résolution de difficultés sociales.** C'est une attitude basée sur le sentiment que l'on a une valeur équivalente à celle de chacun, ainsi que sur une gamme de compétences qui permettent de manifester cette attitude dans la vie quotidienne. Au cœur de l'affirmation de soi se trouve simplement l'expression des opinions, des besoins et des sentiments de chaque individu, tout en prenant en considération et en respectant ceux des autres (Kelly et al., 1994, Thibault, 2012). En anglais, le terme employé le plus fréquemment pour se référer à ce que nous appelons ici l'affirmation de soi est assertiveness, mais le calque français – assertivité – est souvent connoté négativement, c'est pourquoi nous avons majoritairement conservé l'expression affirmation de soi en français.

L'affirmation de soi est un mode de communication qui peut se définir par opposition à trois types de comportements inadaptés communément présentés par les personnes. Ces comportements sont :

- **L'inhibition** : ce comportement est causé par un niveau d'anxiété élevé ou un manque de repères stables qui permettent de s'affirmer de manière durable ; elle se traduit par des difficultés à dire non, à formuler des demandes ou à exprimer ses émotions, surtout si elles ne sont pas en accord avec l'opinion de l'autre ;
- **L'agressivité** : c'est un comportement qui résulte d'une mauvaise gestion des émotions en situation d'adversité, d'un manque de modèles comportementaux, et/ou de pensées négatives ou stressantes. À la différence de l'inhibition, les émotions sont extériorisées à travers le comportement. Ce qui peut donc impacter les relations avec les autres de manière négative, en engendrant des comportements impulsifs par exemple.
- **La manipulation** : c'est un comportement moins évident à repérer ; elle peut être volontaire ou involontaire, prenant souvent la forme d'un évitement de l'échange dès qu'il y a risque de contradiction, d'affrontement, de conflit ou de désaccord. (Bricout-Tomasi & Chaperon, 2021)

Ces trois attitudes peuvent compliquer les interactions et la résolution de conflits. L'affirmation de soi permet de les réduire et de rendre la communication plus aisée. Adopter un comportement correspondant à cette affirmation de soi – les psychologues parlent parfois de « comportement assertif » –, c'est exprimer ses sentiments, besoins et pensées de manière

directe, honnête et appropriée, tout en affirmant ses droits et en respectant ceux d'autrui.

Même si certaines de nos émotions sont désagréables, les exprimer reste primordial, mais il convient de trouver un moyen de le faire de manière posée et réfléchie. Lors d'un conflit, plutôt qu'une stratégie d'évitement – invoquer des prétextes ou détourner son propos – l'affirmation de soi permet de faire passer honnêtement ce que l'on ressent tout en gardant un comportement approprié et en préservant la qualité de sa relation avec son interlocuteur. On ne peut pas dire tout ce que l'on pense, à n'importe quel moment et de n'importe quelle façon : il est préférable de le faire dans un endroit calme et en dehors d'un pic émotionnel, afin que chaque personne soit prête à entendre l'autre (Chaloult, 2018).

Pourquoi c'est important à l'école ?

L'affirmation de soi permet de réduire les biais de jugement envers autrui et facilite l'ouverture à l'autre dans des contextes de groupe. En affirmant sa propre valeur, nous sommes plus sûrs de nous et de nos arguments, ce qui réduit le besoin d'être sur la défensive lors d'un conflit (Sherman et al., 2021). Plus on utilise le comportement affirmatif, plus on va améliorer sa confiance en soi, le respect de soi et ainsi le respect des autres face à soi. S'affirmer permet de communiquer plus facilement ce dont on a besoin et donc d'éviter les malentendus.

Renforcer ce comportement à l'école permet aux enfants de mieux se connaître et d'avoir un meilleur contrôle de soi. Le fait de savoir exprimer ses besoins à un moment donné sans s'énerver contribue à l'amélioration des relations entre pairs et avec les adultes. Ces compétences créent des opportunités pour des discussions ouvertes dans le cas d'opinions divergentes, de besoins difficiles à concilier ou de choix à effectuer, afin que chacun et chacune se sente entendu, respecté et pris en compte. Cette approche peut renforcer les relations entre pairs, réduire le stress lié aux conflits et fournir un soutien social lors de moments difficiles (Pipaş & Jaradat, 2010).

D'autre part, en se concentrant sur son individualité de manière positive à travers une réflexion à des valeurs importantes pour soi ou à des réalisations personnelles, les individus peuvent se décentrer de l'aspect spécifique du soi menacé en restaurant une identité globale positive (Badea, 2022). En favorisant la réduction de la menace du stéréotype, l'affirmation de soi permet alors d'améliorer les performances des élèves dans un contexte d'inégalité socio-démographique au niveau des résultats scolaires. En effet, les membres issus de groupes minorisés, stigmatisés ou exclus de l'éducation ont tendance

à ressentir une peur de confirmer un stéréotype négatif sur leur groupe social d'appartenance dans le contexte éducatif (Badea, 2022). Selon le concept de la menace du stéréotype développé en psychologie sociale par Steele (1997), lorsqu'un individu est dans une situation d'évaluation de ses performances dans laquelle des stéréotypes liés à son appartenance sociale est activée, celui-ci peut ressentir une menace qui est susceptible d'altérer ses performances en provoquant par exemple une anxiété face à l'évaluation, une appréhension de l'évaluation et/ou une baisse de la motivation chez l'individu durant la situation. Ainsi, la réduction de la menace du stéréotype générée par une technique de l'affirmation de soi s'est avérée efficace pour améliorer les performances scolaires des adolescents issus d'un groupe ethnique minoritaire (Sherman et al., 2013). L'affirmation de soi a aussi un impact sur les résultats scolaires des élèves et contribue à réduire les différences de performances entre les élèves issus de différents milieux socio-économiques (Badea, 2022).

Quant à la communication assertive ou affirmation de soi, certaines recherches montrent que des interventions de 8 à 12 sessions destinée à former les élèves à ce type de communication permettent de diminuer les situations de harcèlement en octroyant aux victimes des moyen de faire face aux harceleurs (Avşar & Ayaz Alkaya, 2017). Plus généralement, apprendre à communiquer de manière assertive contribue également à faire évoluer le comportement des élèves d'un comportement agressif à un comportement assertif et d'un comportement soumis à un comportement assertif tout en améliorant l'estime de soi. Une étude semble indiquer, enfin, que de telles interventions peuvent également avoir un effet à moyen terme, non seulement sur le bien-être, mais également sur les résultats scolaires des élèves (Paeezy et al., 2010).

Activités proposées

La main de l'assertivité

Six étapes pour apprendre à s'affirmer avec respect.

Les scénarios pour développer l'assertivité

Ces scénarios sont aussi appelés les 3R – Réaction Responsable et Respectueuse (de ses émotions et besoins comme de ceux des autres)

Vous pouvez proposer aux élèves des mises en situation et leur demander de jouer la scène de trois manières différentes. Vous organisez ensuite un retour d'expérience pour les aider à prendre conscience et à réfléchir aux conséquences de chacune des réactions.
Vous pouvez reprendre certaines mises en situation évoquées sur les cartes de l'empathie (https://scholavie.fr/outil_pedagogique/cartes-de-lempathie/), les écrire vous-même ou associer les élèves à leur rédaction.

Activité inspirée de ***Edutopia***

A l'école, l'affirmation de soi peut être développée via des activités de sensibilisation à l'empathie. Car savoir prendre soin des autres amène à s'affirmer soi-même, sur ce qu'on veut et ce qu'on ne veut pas.

Déroulement : présenter à vos élèves une image, une photographie ou tout autre support mettant en scène des protagonistes. Invitez-les à interpréter et à réfléchir aux états internes de ces personnages en fonction de la situation exposée et de leurs expressions faciales observées pour en déduire leurs ressentis, apporter des solutions, des conseils, expliciter une situation semblable à laquelle ils ont été confrontés, etc.

Altruisme

Qu'est-ce que l'altruisme ?

L'altruisme est un état motivationnel ayant pour objectif d'accroître le bien-être de quelqu'un d'autre (Batson et Shaw, 1991). Cette attitude permet notamment de **développer des relations constructives** (Lamboy et al., 2022). Pour adopter un comportement altruiste, l'individu doit s'engager dans un mouvement dynamique de désintérêt de soi. Il n'accorde pas la priorité à son propre plaisir ou à ses objectifs, mais oriente son attention et ses actions vers son environnement extérieur, avec l'intention d'aider ou de procurer un bénéfice à une ou plusieurs personnes. Être altruiste signifie d'être concerné par le destin de tous ceux qui nous entourent et vouloir agir pour leur bien (Ricard, 2013). La différence entre l'égoïsme et l'altruisme n'est pas la recherche de plaisir – cette dernière constituant la finalité de l'un et de l'autre –, mais la direction choisie pour déterminer le comportement qui procure le plaisir (Durkheim, 2012).

Voici quelques exemples d'actes altruistes : l'engagement de bénévoles au service d'une cause ou dans une association, une personne qui effectue spontanément un don du sang ou d'argent, ou encore un élève qui aide un camarade en difficulté à finir un exercice ou qui partage son goûter avec celui qui a oublié le sien (Rose, 2020).

La recherche sur l'altruisme a été au centre de nombreuses disciplines, de la philosophie à la psychologie. Cultiver ces capacités affectives et motivationnelles constitue une ressource efficace pour tendre vers une coopération mondiale et une société solidaire (Böckler et al., 2018), tout en favorisant le bien-être de chacun (Ricard, 2013).

Pourquoi c'est important à l'école ?

Différentes études indiquent que les actes identifiés comme altruistes influencent la santé mentale des individus – quel que soit leur âge –, et que les personnes les plus altruistes ont moins de risques que les autres d'être agressives à l'égard d'autrui et de présenter des symptômes dépressifs (Weinstein & Ryan, 2010).

Des recherches mettent ainsi en lumière un lien entre le bien-être et l'altruisme qui se traduit par un cercle vertueux : une personne heureuse tend à adopter plus de comportements altruistes qu'une personne malheureuse ; or plus on se comporte de manière altruiste, plus on est heureux (Shankland, 2012).

La recherche montre également que les enfants qui se montrent aimables et attentifs vers autrui, disposent de meilleures relations sociales (Guo, 2018).

De plus, l'encouragement au comportement prosocial peut également entraîner des effets bénéfiques sur le plan cognitif (Battistich et al., 1989). En effet, les auteurs ont montré qu'un programme d'activités d'entraide et de coopération dans la classe pendant les années d'école primaire améliore les capacités de prise de décision sociale, tout en favorisant la considération des besoins d'autrui, par rapport à des enfants n'ayant pas suivi de programme

Enfin, les enfants qui se portent volontaires pour aider les pairs à faire leurs devoirs améliorent davantage leurs résultats scolaires (Werner Bierhoff, 2002).

L'école a une importance particulière dans le développement du comportement prosocial étant donné l'interdépendance des aptitudes sociales, émotionnelles, et académiques chez l'enfant (Jones & Bouffard, 2012). Ces apports scientifiques confirment le lien entre le sentiment de bonheur et les conduites prosociales, comme le soulignent Valois, Zullig et Huebner (2001), lors d'une étude réalisée chez une population jeune. Il semble donc important d'intégrer l'apprentissage à l'altruisme dans le quotidien scolaire des enfants. Une éducation éclairée, encourageant l'altruisme et l'entraide, permet aux enfants d'acquérir une vision holistique du monde qui les entoure. Ils pourront ainsi contribuer de manière constructive à la société dans laquelle ils évoluent, tout en cultivant leur bien-être.

Activités proposées

Les défis philanthropiques

Objectif : développer l'altruisme
Durée : une dizaine de minutes
Organisation : en grand groupe ou en petits groupes
Matériel : des petits cartons et des stylos

Vous pouvez proposer aux élèves d'écrire des défis pour eux-mêmes ou à lancer à leurs camarades, parents, professeurs, etc.

Ensemble, nous pouvons inventer des défis pour cultiver notre souhait d'œuvrer pour le bien de ceux qui nous entourent, pour rendre service aux autres sans rien attendre en retour. Des défis à relever individuellement ou collectivement pendant une période donnée. Des défis à partager pour nous inspirer et semer autour de nous des graines de philanthropie.

Exemples :
- Je prépare une surprise pour mes amis ou ma famille
- Je ramasse les affaires qui traînent par terre
- J'aide un camarade en difficulté dans une matière que j'apprécie
- Je fais des courses pour un voisin âgé
- J'écris un poème à un enseignant

Le bienveilleur

Objectif : développer la gentillesse, la bienveillance, l'altruisme
Durée : une dizaine de minutes
Organisation : en grand groupe ou en petits groupes
Matériel : écrire le prénom de tous les élèves sur des petits bouts de papier en amont

Chaque participant reçoit en secret le nom d'une personne dont il va devenir son bienveilleur. Le temps d'une journée ou d'une semaine.
Pendant cette période, il est invité à se montrer prévenant avec elle, lui communiquer (discrètement) de l'attention, lui exprimer des encouragements, mettre en lumière les forces utilisées, le soutenir dans les difficultés, etc.
Chacun a son « bienveilleur ».

Retour d'expérience : à la fin de la période déterminée, les élèves échangent sur cette expérience. Chacun peut dire s'il a reconnu l'identité de son « bienveilleur » et ce qu'il a pensé de cette expérience.

Connaissance de soi

Qu'est-ce que la connaissance de soi ?

La **connaissance de soi** est une CPS cognitive spécifique, qui appartient à la CPS générale **Avoir conscience de soi**. La connaissance de soi est un véritable allié dans notre quotidien. C'est la compétence psychosociale de base et constitue un socle pour le construit de toutes les autres CPS. Elle nécessite de savoir identifier ses forces et ses limites, ses buts, ses valeurs, son discours interne afin de favoriser bien-être, motivation, engagement...

La connaissance de soi renvoie ainsi au concept des forces de caractère. En effet, se concentrer sur nos forces et contrecarrer notre biais de négativité permet de se connaître profondément, de parler de soi positivement mais humblement, tout en palliant nos propres faiblesses afin de favoriser notre progression. Investir dans nos faiblesses tend rarement à notre réussite tandis qu'exploiter nos forces y contribue.

Parce que l'image que l'on a de nous-même se construit à partir de nos expériences vécues (nos réussites et nos échecs), des feedbacks reçus (de nos parents, des enseignants, de nos amis...) et de notre tendance à la comparaison, nous sommes enclins à chercher le regard et la valorisation des autres plutôt que de s'auto-évaluer de façon positive. Comme le rappelle Béatrice Lamboy, Rébecca Shankland et Marie-Odile Williamson dans leur manuel de développement des compétences psychosociales (2021), si nous nous focalisons sur nos défaillances sans reconnaître nos qualités, nous aurons des difficultés à percevoir les compétences d'autrui. Être très critique envers soi amène à l'être avec les autres.

Prendre conscience de nos capacités et de nos ressources, être bienveillant envers soi et se sentir efficace constituent le premier pas vers le développement de cette compétence de conscience de soi. Bien se connaître permet ainsi de mieux réguler ses expériences internes et d'adapter ses comportements aux situations vécues, qu'elles soient agréables ou désagréables.

Pourquoi c'est important à l'école ?

Des recherches se sont penchées sur la relation entre la connaissance de soi et la réussite scolaire des élèves. Martinot (1995) a notamment démontré que les bons élèves possèdent significativement plus de connaissances de soi dans le domaine scolaire que les élèves en difficulté. Cette compétence psychosociale est un levier puissant pour la réussite scolaire des jeunes et influence le maintien d'une bonne estime de soi. D'où l'intérêt de développer

la connaissance de soi dès le plus jeune âge, notamment par l'identification des forces de caractère des élèves.

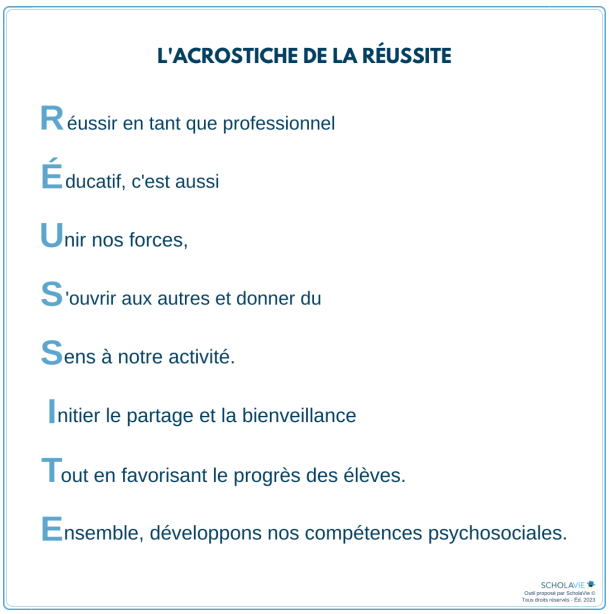
Reconnaître et échanger sur les forces des autres amène l'élève à prendre conscience de sa singularité, de ses différences, de ses richesses et complémentarités. Cela permet également l'acceptation et le respect de la diversité de chacun et donc la bienveillance et la coopération au sein de la classe. Aider l'élève à prendre conscience de la manière dont il se sent en mobilisant ses forces et comment il les développe au quotidien, l'amène pas à pas à une meilleure connaissance de soi.

Notons également qu'une image à soi fragilisée, affaiblit notre posture professionnelle, favorisant, de ce fait, des comportements inadaptés (forte susceptibilité, difficultés d'imposer des limites aux élèves et à soi, copinage, etc.). A l'inverse, la pratique de l'auto-évaluation positive tend à supporter notre bien-être et à celui des jeunes accompagnés, amène à des relations épanouies et à la réussite éducative.

Activités proposées

Acrostiche de la réussite

Nous vous proposons de découvrir un acrostiche de la réussite, et sa version vierge pour que vous créiez votre propre outil.



L'ACROSTICHE DE LA RÉUSSITE

Réussir en tant que professionnel

Éducatif, c'est aussi

Unir nos forces,

S'ouvrir aux autres et donner du

Sens à notre activité.

Initier le partage et la bienveillance

Tout en favorisant le progrès des élèves.

Ensemble, développons nos compétences psychosociales.

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Ed. 2023

L'ACROSTICHE DE LA RÉUSSITE

- version vierge -

R .....

É .....

U .....

S .....

S .....

I .....

T .....

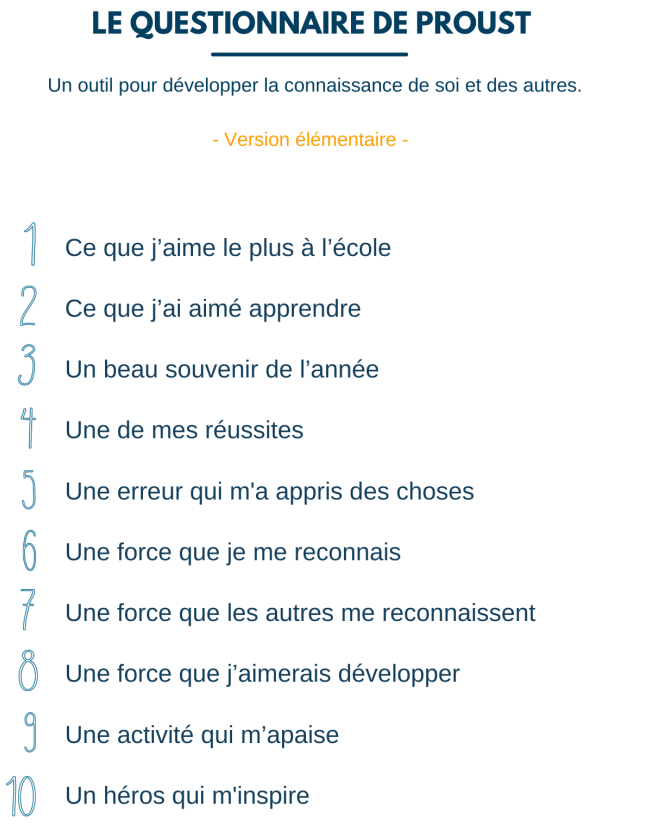
E .....

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Ed. 2023

Le questionnaire de Proust
C'est un questionnaire de personnalité que l'écrivain français Marcel Proust a rendu célèbre en y répondant lui-même. Il a été revisité pour en faire un outil de développement des compétences psychosociales. Derrière chacun de ses items, un objectif en lien avec une compétence spécifique.

En réunion, en groupe classe, à deux ou en équipe, en début de cours ou en fin de semaine ou de cours, entre deux activités en guise de pause attentionnelle par exemple, il se veut un rituel ludique pour apprendre à se connaître et à découvrir les autres. Un outil qu'on peut personnaliser avec les élèves : qu'ont-ils envie de dire d'eux-mêmes ? qu'ont-ils envie de partager ?
Il en existe plusieurs versions adaptées à tous les âges que vous retrouverez sur le site.

Télécharger le *questionnaire de Proust*



LE QUESTIONNAIRE DE PROUST

Un outil pour développer la connaissance de soi et des autres.

- Version élémentaire -

1. Ce que j'aime le plus à l'école
2. Ce que j'ai aimé apprendre
3. Un beau souvenir de l'année
4. Une de mes réussites
5. Une erreur qui m'a appris des choses
6. Une force que je me reconnais
7. Une force que les autres me reconnaissent
8. Une force que j'aimerais développer
9. Une activité qui m'apaise
10. Un héros qui m'inspire

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2022

Le jeu du bingo

Un jeu à personnaliser à l'envie et à renouveler pour varier les plaisirs.

Télécharger le *jeu du bingo*

Le blason de la conscience de soi

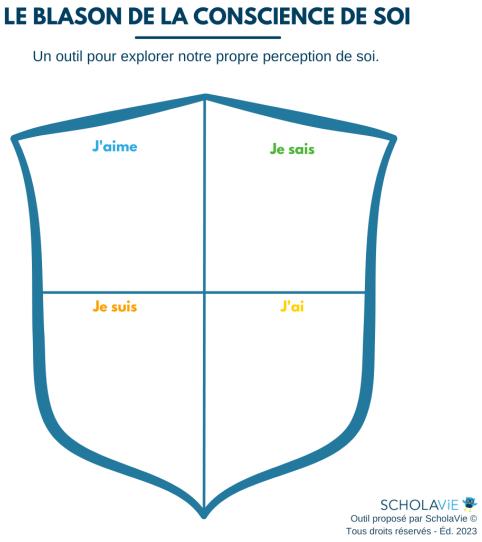
Un blason pour travailler sur les différentes dimensions du soi.

J'aime : quelles sont les activités que j'aime faire et qui me ressourcent, qui génèrent des émotions agréables, dont on sait qu'elles sont un formidable levier dans l'apprentissage ?
Exemples : travailler en groupe, lire, faire des puzzles, etc.

Je sais : quelles sont mes compétences, les choses que je sais bien faire ?
Exemples : faire mes lacets, résoudre des énigmes mathématiques, poser une division, manier les outils numériques, etc.

J'ai : j'ai des personnes sur qui je peux compter, qui peuvent m'aider, m'encourager… dans ma famille, mes amis, mes pairs, mes professeurs, etc.
Exemples : mes parents, mon frère, mes amis Lucas et Flore, mon professeur de français, le CPE, l'infirmière, etc.

Je suis : quelles sont mes valeurs, mes qualités/mes forces de caractère et comment est-ce que je les utilise au quotidien ?
Exemples : Je suis créatif-ve, gentil-le, curieux-se, persévérant-e parce que…, etc.



Un blason à remplir individuellement mais aussi avec l'aide de l'entourage : amis, professionnels, famille, etc.
Télécharger *le blason de la conscience de soi*

Il peut aussi être utilisé, en adaptant le modèle, à l'échelle de la classe pour renforcer un sentiment d'appartenance et de cohésion

Le traditionnel outil du portrait chinois

Voici son adaptation pour les maternelles.
Télécharger l'outil de portrait chinois

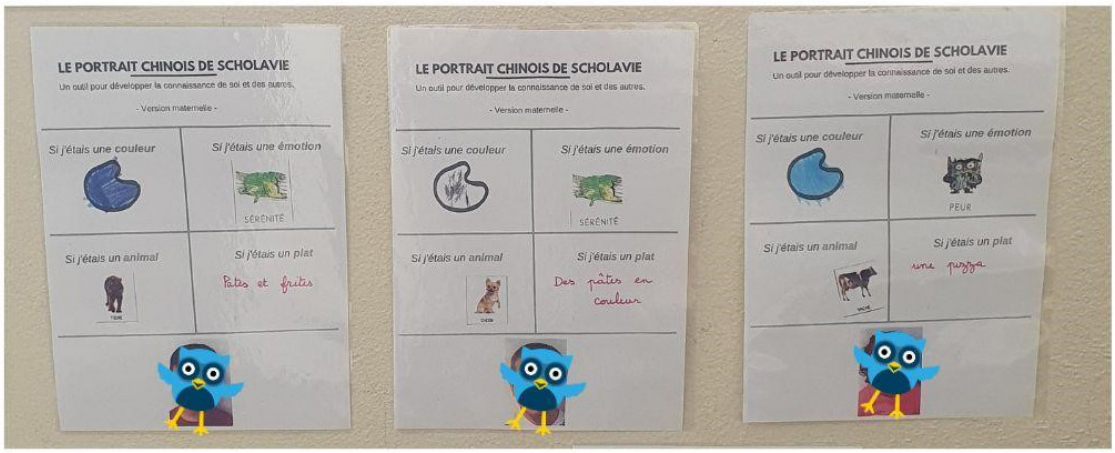
LE PORTRAIT CHINOIS DE SCHOLAVIE

Un outil pour développer la connaissance de soi et des autres.

- Version maternelle -

*Si j'étais une **couleur***	*Si j'étais une **émotion***
*Si j'étais un **animal***	*Si j'étais un **plat***
*Si j'étais une **chanson***	*Si j'étais un **dessin animé***

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2022



Conscience de soi

Qu'est-ce que la conscience de soi ?

La **conscience de soi** est une compétence cognitive, qui permet d'avoir une compréhension et une perception de soi-même en tant qu'individu distinct, avec des pensées, des émotions, des expériences et une existence propre. Au-delà de la simple perception sensorielle de son propre corps, cela inclut une compréhension plus profonde de sa propre identité, de ses motivations, de ses valeurs et de sa place dans le monde. Plus spécifiquement, la conscience de soi regroupe plusieurs concepts tels que **l'estime de soi** et le **concept de soi**.

L'estime de soi concerne l'auto-évaluation que nous allons avoir de nous-mêmes, elle peut être positive ou négative. Les individus ayant une estime de soi élevée se sentent généralement bien à propos d'eux-mêmes et sont mieux capables de résoudre leurs conflits avec autrui. Ils sont également plus résilients pour faire face aux problèmes.

Le concept de soi désigne « les connaissances et perceptions qu'une personne a de ses capacités » (Marsh & Seaton, 2013). Il englobe divers domaines tels que l'école, le sport ou les relations sociales. Un enfant qui possède des aptitudes dans un domaine présente généralement un concept de soi affirmé dans ce dernier. Il est également possible de travailler sur le concept de soi dans un domaine spécifique – par exemple à l'école –, ce qui a pour effet d'améliorer les performances dans ce même domaine (Marsh & Craven, 2006).

La conscience de soi est observable dans différents aspects de la vie. La conscience physique de soi englobe la reconnaissance de son propre corps et de ses sensations. La conscience émotionnelle de soi concerne la compréhension de ses émotions et de leurs origines. La conscience sociale de soi renvoie à la perception de soi au sein des relations sociales et de la société. Enfin, la conscience cognitive de soi concerne la compréhension de ses pensées, croyances et capacités mentales. La conscience de soi joue un rôle crucial dans le développement personnel, la prise de décision, la régulation émotionnelle et les relations interpersonnelles (Marsh & Shavelson, 1985).

La conscience de soi comprend 4 compétences spécifiques :

- la connaissance de soi
- savoir penser de façon critique
- la capacité d'auto-évaluation positive
- la capacité d'attention à soi

Quelques outils présentés ci-après vont permettre d'illustrer certaines de ces compétences spécifiques.

Pourquoi c'est important à l'école ?

D'après la Collaboration pour l'apprentissage scolaire, social et émotionnel (CASEL), la conscience de soi améliore le développement positif des jeunes (Mertens et al., 2022). En effet, la conscience de soi joue également un rôle majeur dans la santé mentale des élèves (Guay et al., 2010) et une forte conscience de soi semble être liée à des plus faibles niveaux d'anxiété et d'épuisement concernant les apprentissages (Meyer et al., 2024). De plus, une forte conscience de soi est rattachée à des plus hauts niveaux de motivations et d'investissement dans les activités académiques (Burger & Naude, 2020).

La conscience de soi et de ses forces peut être abordée sous le prisme de l'auto-efficacité. Cette notion, développée par Bandura en psychologie sociale, désigne les croyances en ses capacités personnelles à mener et à réussir une activité attendue dans un domaine spécifique. Autrement dit, c'est « la croyance en sa propre capacité à organiser et exécuter une série d'actions nécessaires pour parvenir à la situation visée » (Traduction libre, Bandura, 1997, p. 3 ; Masson et Fenouillet, 2013). L'auto-efficacité favorise la réussite scolaire. Par exemple, un fort sentiment d'efficacité personnelle est positivement corrélé à la réalisation des devoirs à la maison, à la motivation scolaire et à l'utilisation de stratégies cognitives plus performantes chez les élèves, et ainsi à de meilleurs résultats scolaires (Masson et Fenouillet, 2013). De manière plus générale, plusieurs études ont montré que plus le sentiment d'auto-efficacité des apprenants est élevé, plus ceux-ci s'orientent vers des activités présentant un défi, plus ils ont des objectifs élevés, plus ils régulent leurs efforts et leur stress, plus ils manifestent de la persévérance face à des difficultés et plus leurs performances sont élevées (Galand et Vanlede, 2004).

Activité proposée

Les défis de la confiance

Voici un outil de développement de la confiance en soi créé par Scholavie

Les défis sont à piocher au hasard ou à choisir en fonction des besoins et du contexte. Les défis sont destinés à être relevés individuellement ou collectivement durant la période impartie et annoncée. Dans tous les cas, l'accompagnant doit s'assurer que le défi est compris et toujours organiser un moment pour collecter les retours d'expérience et les ressentis.
De nombreuses possibilités sont imaginables ! En voici deux exemples :

Un élève pioche un défi à un moment choisi et le lit à la classe :

L'accompagnant annonce ensuite le temps imparti pour compléter ce défi. Exemple : tous les lundis, un élève différent pioche un défi. Le défi «Offre une force à une personne et explique-lui pourquoi» est tiré au sort. L'accompagnant annonce que la classe dispose de deux jours pour réaliser le défi et programme un retour d'expérience le mercredi pour que les élèves qui le souhaitent expriment leur ressenti.

L'accompagnant choisit spontanément un moment pour relever le défi de son choix :

Exemple : l'accompagnant souhaite remobiliser l'attention de ses élèves et annonce qu'un moment va être dédié aux défis de la confiance. Il pioche « Choisis un super-héros à qui tu aimerais ressembler et explique pourquoi », demande aux élèves de prendre une feuille de papier et leur donne 5 minutes pour réaliser le défi par écrit. L'accompagnant peut ensuite proposer aux élèves volontaires de partager ce qu'ils ont écrit et ce qu'ils ont pensé du défi. Ils peuvent ensuite engager la discussion sur la manière de devenir ce super-héros au quotidien.

Conscience des émotions

Qu'est-ce qu'une émotion ?

Avoir **conscience de ses émotions** et de son stress est une CPS générale composée de 2 CPS spécifiques : **comprendre les émotions et le stress** et **identifier les émotions et le stress** (les siens et ceux des autres). Avoir conscience de ses émotions est donc la capacité à reconnaître et comprendre ce que nous ressentons. Cette compétence émotionnelle nécessite de pouvoir comprendre le fonctionnement des émotions et de parvenir à les identifier de façon appropriée (Lamboy et al., 2022). Comprendre les émotions et le stress c'est aussi avoir connaissance de la nature et de la fonction des émotions.

Selon Jacques Lecomte (2017), une émotion est une réaction de l'organisme à un événement extérieur, et qui comporte des aspects physiologiques, cognitifs et comportementaux. Les émotions sont une source d'information, elles facilitent l'action, guident nos décisions et favorisent l'attention et la mémorisation. Si les émotions sont des expériences subjectives, on en recense six universelles : la joie, la peur, la tristesse, la colère, le dégoût et la surprise. La combinaison de ces émotions innées amènent dès lors à d'autres émotions telles que la gratitude, la jalousie, la fierté, etc. Entre le moment où nous nous levons le matin et le moment où nous nous couchons le soir, nous passons 90% de notre temps d'éveil à ressentir des émotions (Mikolajczak, 2016). Ainsi, les émotions ont un impact sur notre bien-être, nos performances au travail, nos relations et sur notre santé physique.

Notons que les émotions ne sont ni négatives, ni positives en soi. Elles prennent une tonalité agréable ou désagréable selon la représentation qu'on leur donne ou le contexte dans lequel elles surviennent (Haag & Martin, 2023). Par exemple, la tristesse peut être associée à un état affectif pénible ou à une douleur morale mais elle peut aussi encourager l'individu triste à exprimer ses ressentis et ses besoins.

Accueillir ses émotions, les reconnaître et les exprimer sont donc des capacités essentielles pour le bon fonctionnement de l'individu. Grâce à cette compétence, nous sommes capables de réguler nos émotions, de reconnaître celles des autres et d'adapter notre comportement en fonction de celles-ci pour favoriser un environnement social sain. L'ouverture à l'expérience émotionnelle est donc fondamentale. Il s'agit d'être attentif à ce qui se passe maintenant à l'intérieur de soi, de ressentir et percevoir notre monde intérieur.

Savoir être en pleine conscience facilite l'accueil et la régulation des émotions, et permet de mieux se connaître. Nous ne rejetons plus ce que nous ressentons, nous sommes dans l'acceptation. Les conflits internes s'amenuisent pour laisser place à la bienveillance et l'apaisement.

Pourquoi c'est important à l'école ?

À l'école, les émotions sont omniprésentes et ont leur place au sein d'une classe, quel que soit l'âge des apprenants. Comme le décrivent Desseilles & Mikolajczak (2013), l'école est un lieu où l'émotion peut constituer une entrave ou au contraire un puissant levier pour le travail scolaire, la réussite et les apprentissages. D'après la recherche, les enfants ayant bénéficié d'un entraînement émotionnel sont plus aptes à retrouver leur calme, apprennent plus efficacement et se sentent mieux et plus optimistes. Apprendre à l'élève à accueillir et reconnaître ses émotions, c'est lui permettre de surmonter le stress, gérer son agressivité, exprimer ses affects, et donc avoir un impact sur son comportement social.

Activités proposées

Mimons les émotions

Objectif : savoir reconnaître et définir une émotion
Pré-requis : aucun
Durée : 10 à 15 minutes
Organisation : par groupes de 4
Déroulement : Chaque élève reçoit sur un papier une émotion à mimer : dégoût, tristesse, confiance, exaspération, jalousie, rage, curiosité, soulagement, surprise, suspicion, etc. Si un élève ne connaît pas le sens de l'émotion, c'est l'occasion d'aller chercher sa signification dans le dictionnaire et d'enrichir son vocabulaire émotionnel. Pour les plus jeunes, l'émotion peut-être dessinée. Le mime se déroule selon 3 étapes :

- Au début, l'élève mime l'émotion avec une expression du visage (les élèves peuvent ainsi réfléchir aux micros-expressions du visage).
- Puis, avec une expression du visage et une posture du corps.
- Enfin, avec une expression du visage, une posture du corps et un mot.

Cette activité peut-être suivie d'une recherche commune d'expressions connues autour des émotions : "Heureux comme..." (un poisson dans l'eau), "Malheureux comme..." (les pierres), "Gai comme..." (un pinson), etc.

La couleur intérieure

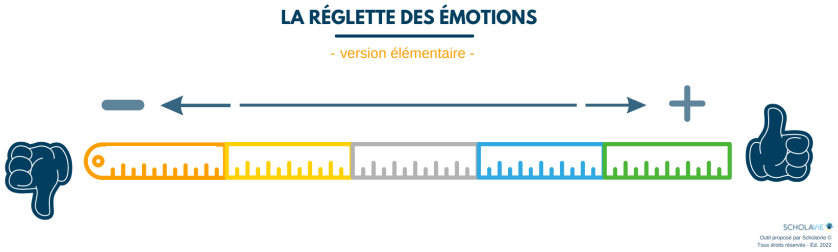
Objectif : apprendre à prendre conscience des ressentis de son corps
Pré-requis : aucun
Durée : 3 à 5 minutes
Organisation : classe entière, au moment d'un temps calme
Déroulement : L'enseignant(e) lit aux élèves le script suivant

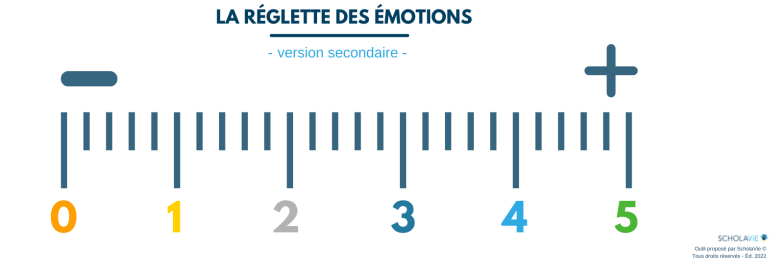
« Asseyez-vous dans une position confortable. Prenez le temps d'explorer vos sensations. Quelle est la couleur dans ton corps aujourd'hui ? Où ressentez-vous cette couleur ? Est-elle foncée ou claire ? Est-elle chaude ou froide ? Peut-être y a-t-il plusieurs couleurs ? Où sont-elles ? Continuez d'observer ce que vous ressentez, restez connectés à vos sensations. Observez, avec gentillesse et curiosité, vos couleurs intérieures. Il n'est pas possible de changer ses émotions d'un coup. Mais, à un autre moment de la journée, la couleur aura changé… Pour l'instant, c'est comme ça. Et c'est bien ainsi. Les émotions changent, elles changent toutes seules ».

A l'issue de cette activité, un temps de partage peut-être organisé : l'enseignant(e) peut demander aux élèves s'ils ont l'habitude de ressentir leurs sensations corporelles, si cet exercice leur a plu, est agréable/désagréable, où ils ont le plus ressenti des choses dans leur corps. Parfois, il se peut que des élèves aient des difficultés à ressentir leurs sensations corporelles. C'est normal. Il n'est pas toujours facile de les ressentir.

La réglette des émotions

Un outil pour aider l'élève à identifier et exprimer son émotion pour ensuite la comprendre et la réguler.
On peut instaurer des rituels individuels et collectifs autour de ces activités dites de "météo intérieure" : en début et/ou en fin de journée, en début et/ou en fin de cours, avant un contrôle, entre 2 activités, etc.
L'idée étant ici de laisser un espace à l'identification et l'expression des émotions, afin de les reconnaître pour ensuite mieux les réguler.
Alors, si votre émotion du moment était un smiley, une couleur, un chiffre ?





Télécharger *la réglette des émotions*

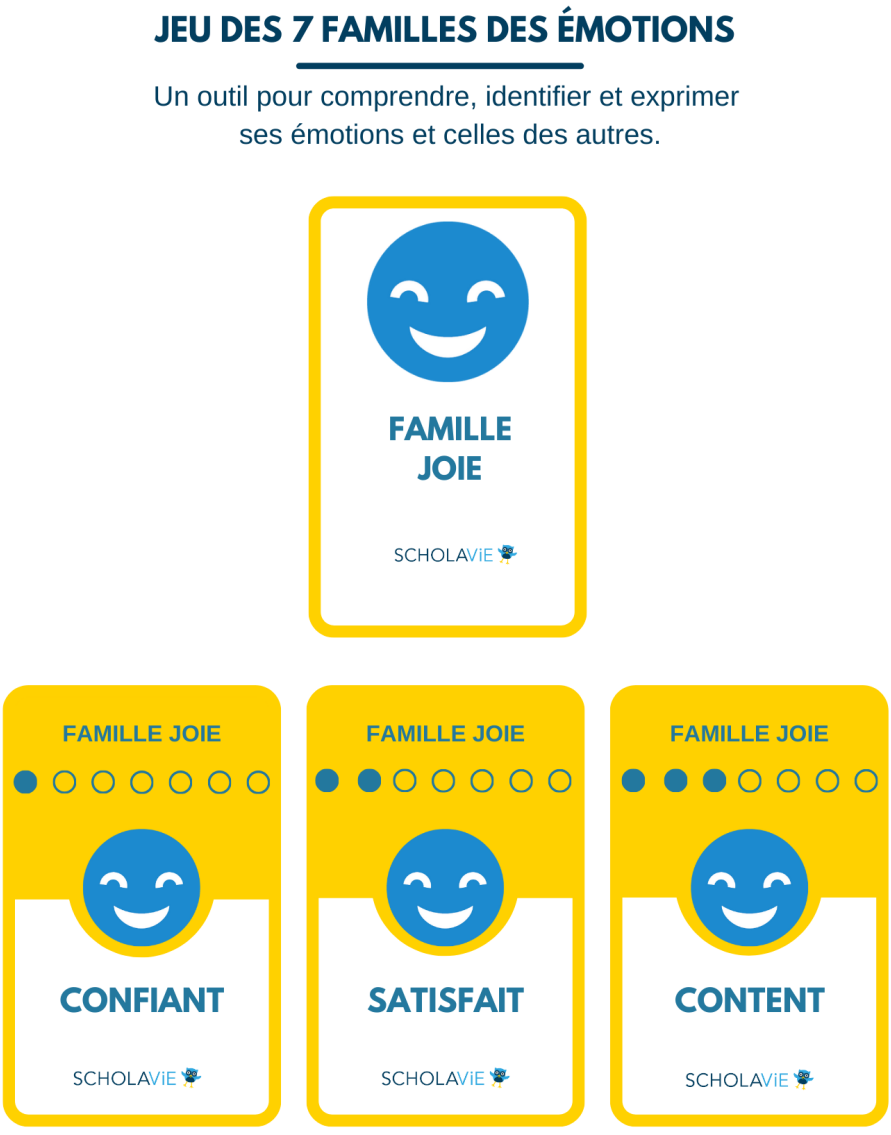
Et comme les rituels ne doivent pas devenir routiniers, vous pouvez varier les plaisirs en utilisant d'autres outils pour aider les élèves à identifier leurs émotions, comme :

- Télécharger la roue des émotions *Psychomédia*
- Télécharger la roue des émotions *Apprendre à éduquer*
- *L'arbre des Blob* ou *arbre d'Ostende de Pip Wilson*, dont de nombreux visuels circulent sur internet avec des adaptations intéressantes dans d'autres contextes (classe, cantine, cour de récréation, etc.)

Jeu des 7 familles des émotions

Un autre outil pour apprendre à reconnaître ses émotions et celles des autres, les nommer, enrichir son vocabulaire émotionnel, comprendre leur origine et leur(s) besoin(s) caché(s) et enfin prendre conscience de leur variabilité et intensité.

Télécharger le *jeu des 7 familles des émotions*



SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2024
Source : Référentiel SpF (2022)

Écoute empathique

Qu'est-ce que l'écoute empathique ?

L'écoute empathique correspond à l'aptitude à percevoir, à comprendre et à exprimer le vécu, les émotions, le point de vue et les besoins de l'autre de manière adaptée (Lamboy et al., 2022).

L'empathie joue un rôle essentiel dans la capacité d'écoute ; il est possible de distinguer l'empathie émotionnelle – l'aptitude à ressentir les émotions des autres – de l'empathie cognitive – la capacité d'identifier, de penser et de comprendre les émotions des autres (Dugas, 2020). L'empathie se caractérise aussi par la capacité de garder une distinction entre soi et autrui, qui se traduit par l'aptitude à réguler ses propres réponses émotionnelles (Decety, 2010 ; Luminet & Grynberg, 2021).

L'écoute empathique est une composante de la **communication constructive**. Cette dernière est une capacité à adopter des comportements verbaux et non verbaux qui favorisent des relations bénéfiques avec les autres (Lamboy et al., 2022).

Pourquoi c'est important à l'école ?

L'empathie contribue à un meilleur climat de classe et d'apprentissage (Dugas, 2020). C'est pourquoi l'empathie de l'enseignant est une compétence professionnelle essentielle (Dugas, 2020). En effet, Aldrup et collaborateurs (2022) suggèrent que le développement scolaire, motivationnel, émotionnel et social des élèves est favorisé par le rôle de l'empathie sur la qualité de la relation enseignant-élèves. Plus précisément, l'empathie de l'enseignant peut favoriser le soutien émotionnel, le soutien pédagogique et la gestion de la classe (Aldrup et al., 2022).

D'après des recherches antérieures, le soutien émotionnel est positivement lié à l'intérêt académique des élèves et aux relations de ceux-ci avec les pairs. Le soutien pédagogique et la gestion de la classe sont particulièrement liés à la réussite des élèves (Aldrup et al., 2022). Ainsi, l'empathie des enseignants envers leurs élèves semble avoir un impact crucial pour la réussite scolaire des élèves ainsi que dans le climat positif entre les élèves.

Si l'empathie de la part des enseignants apporte divers bénéfices chez les élèves, qu'en est-il de l'apport de l'empathie des élèves à l'école ?

Selon la revue méta-analytique de Zych et ses collaborateurs (2019), une faible capacité d'empathie est observée chez les enfants et les adolescents qui commettent le harcèlement scolaire. De plus, les travaux de Frick et White (2008) ont mis en évidence que les traits de personnalité insensibles et non émotionnels des enfants et des adolescents sont liés à une agressivité et à des comportements antisociaux relativement graves et durables chez ceux-ci (Zych et al., 2019). Par conséquent, l'ensemble de ces données met en évidence le besoin de promouvoir l'empathie à l'école afin de lutter contre l'agressivité, la violence, le harcèlement scolaire et les comportements antisociaux entre élèves.

En effet, l'empathie des élèves s'avère être un levier efficace pour favoriser leur bien-être et le climat scolaire : la méta-analyse de Deng et ses collaborateurs (2021) montre que plus les adolescents témoins de harcèlement scolaire présentent un niveau élevé d'empathie, plus ceux-ci adoptent des comportements de défense pour aider leurs pairs victimes du harcèlement. De surcroît, l'empathie des enfants est associée à moins d'agressivité de leur part à l'égard de leurs camarades, en favorisant les comportements prosociaux envers les pairs (Spataro et al., 2020).

De plus, de nombreuses recherches, dont on trouvera notamment une synthèse dans Silke et ses collaborateurs (2018), suggèrent que l'empathie et la réponse prosociale – c'est-à-dire le souci d'autrui, les attitudes et les comportements d'entraide – sont associées à de meilleurs résultats scolaires, à moins de préjugés, à une bonne adaptation cognitive, à de meilleures compétences sociales et relations avec les pairs, ainsi qu'au sens de la citoyenneté et de la responsabilité. Pour conclure, cultiver l'écoute empathique des enseignants et des élèves à l'école contribue aussi bien à la réussite scolaire qu'au bien-être, au vivre ensemble et à l'inclusion de tous les élèves.

Activités proposées

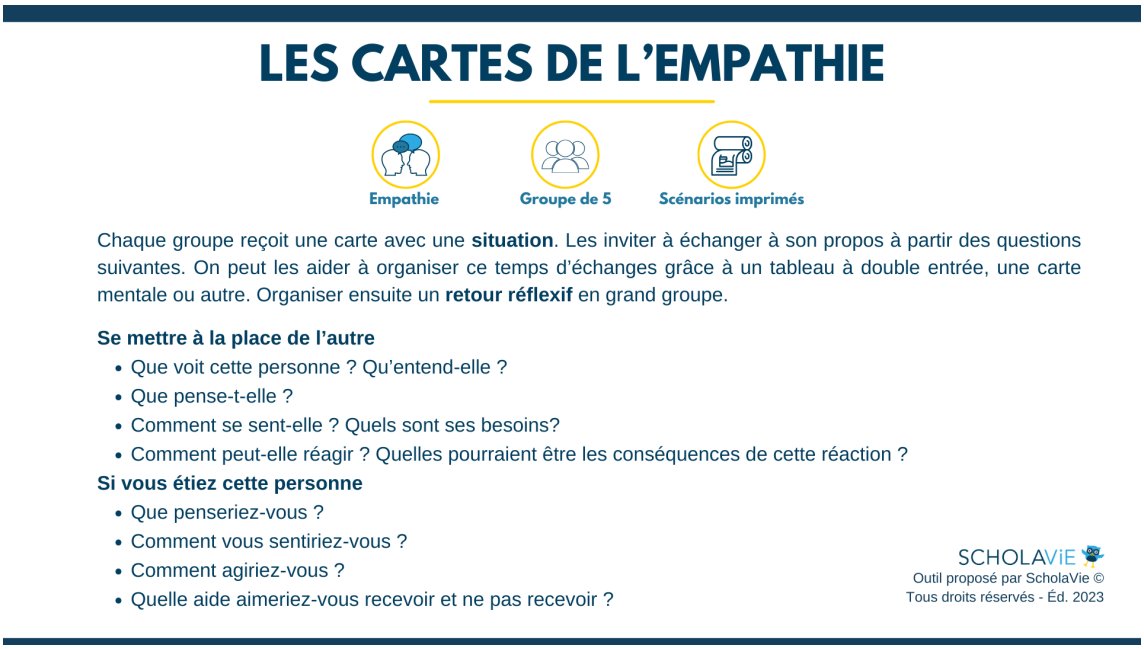
Pour rappel, vous trouverez sur la page Eduscol des CPS, le kit empathie, qui propose de nombreux apports théoriques et pratiques pour développer cette compétence, très interreliée aux autres compétences psychosociales.
En voici quelques autres qui peuvent enrichir votre boîte à outils.

Les cartes de l'empathie

Pour aider les élèves à ressentir et comprendre les émotions, le vécu et les expériences des autres, on peut partir de situations du quotidien et les inviter à réagir, avec une approche tête (pensées, perception), cœur (émotions) et corps (ressentis). Ces situations peuvent être proposées ou imaginées par les élèves. On peut les écrire sur des cartes par exemple et chacun, individuellement puis collectivement, est invité à réagir.

On peut les guider en posant quelques questions : que peuvent ressentir la ou les personnes concernées ? Quelles sont leurs pensées, leurs émotions ? Quels sont leurs besoins ? Quelles peuvent être les émotions et pensées des personnes qui les entourent ? Comment vous sentiriez-vous si vous étiez à leur place ? Que penseriez-vous ? Comment agiriez-vous ? Quelle aide aimeriez-vous recevoir ou au contraire, ne pas recevoir ?

Retrouvez les cartes de l'empathie.



LES CARTES DE L'EMPATHIE

Empathie | Groupe de 5 | Scénarios imprimés

Chaque groupe reçoit une carte avec une **situation**. Les inviter à échanger à son propos à partir des questions suivantes. On peut les aider à organiser ce temps d'échanges grâce à un tableau à double entrée, une carte mentale ou autre. Organiser ensuite un **retour réflexif** en grand groupe.

Se mettre à la place de l'autre

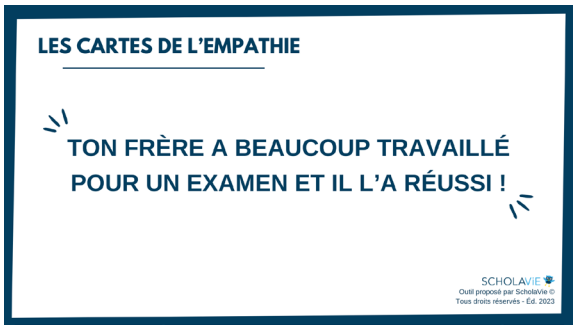
- Que voit cette personne ? Qu'entend-elle ?
- Que pense-t-elle ?
- Comment se sent-elle ? Quels sont ses besoins?
- Comment peut-elle réagir ? Quelles pourraient être les conséquences de cette réaction ?

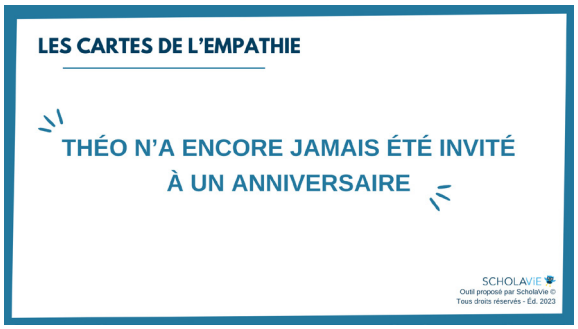
Si vous étiez cette personne

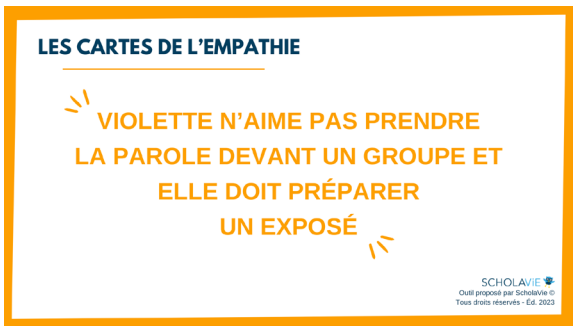
- Que penseriez-vous ?
- Comment vous sentiriez-vous ?
- Comment agiriez-vous ?
- Quelle aide aimeriez-vous recevoir et ne pas recevoir ?

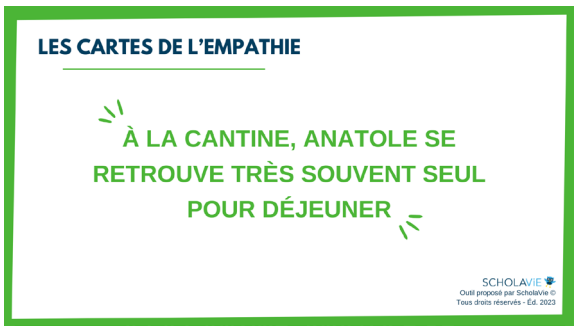
SCHOLAVIE

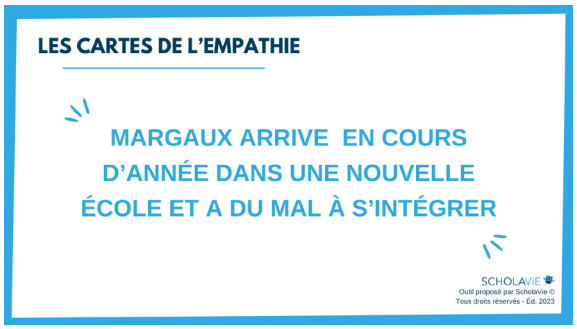
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023

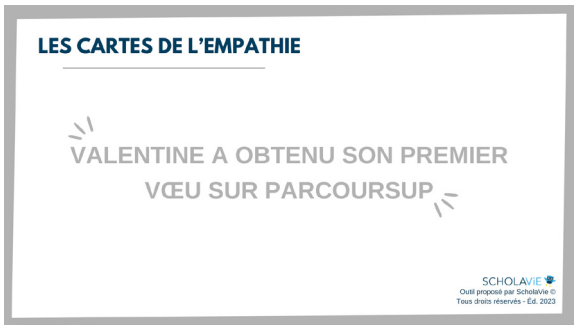

LES CARTES DE L'EMPATHIE
TON FRÈRE A BEAUCOUP TRAVAILLÉ POUR UN EXAMEN ET IL L'A RÉUSSI !
SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023

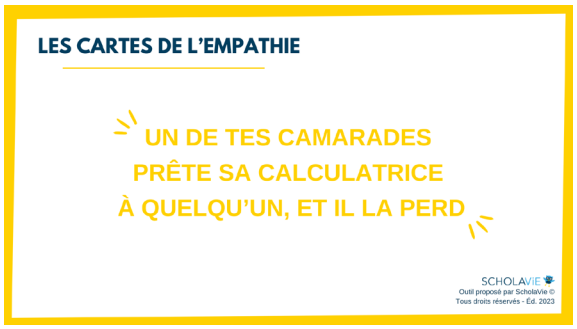

LES CARTES DE L'EMPATHIE
THÉO N'A ENCORE JAMAIS ÉTÉ INVITÉ À UN ANNIVERSAIRE
SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023


LES CARTES DE L'EMPATHIE
VIOLETTE N'AIME PAS PRENDRE LA PAROLE DEVANT UN GROUPE ET ELLE DOIT PRÉPARER UN EXPOSÉ
SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023


LES CARTES DE L'EMPATHIE
À LA CANTINE, ANATOLE SE RETROUVE TRÈS SOUVENT SEUL POUR DÉJEUNER
SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023


LES CARTES DE L'EMPATHIE
MARGAUX ARRIVE EN COURS D'ANNÉE DANS UNE NOUVELLE ÉCOLE ET A DU MAL À S'INTÉGRER
SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023


LES CARTES DE L'EMPATHIE
VALENTINE A OBTENU SON PREMIER VŒU SUR PARCOURSUP
SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023


LES CARTES DE L'EMPATHIE
UN DE TES CAMARADES PRÊTE SA CALCULATRICE À QUELQU'UN, ET IL LA PERD
SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023

Les défis de l’empathie

Lien vers l’outil Scholavie

LES DÉFIS DE L’EMPATHIE

Empathie

Binômes

Proposer aux élèves d'inventer des défis pour expérimenter l'empathie au quotidien, à l'école ou en dehors. Ces défis peuvent ensuite être partagés puis mis dans une boîte pour être tirés au sort ou choisis en fonction du contexte et des besoins exprimés.

Les élèves sont invités à relever le défi tiré ou choisi pendant une durée déterminée. Un **retour d'expérience** sera proposé.
Qu’ai-je remarqué (chez moi, chez les autres), qu’ai-je pensé, qu’ai-je ressenti, quels étaient mes besoins, comment ai-je réagi, etc.?

Ces défis peuvent aussi être assemblés et illustrés pour en faire un jeu de défis empathiques, qui pourra être enrichi progressivement, offert aux classes voisines, aux familles, etc.

***Exemples** : Demande à quelqu'un de te partager les raisons de sa joie ou de sa tristesse ; Offre un service inattendu ; Propose ta place assise dans le métro ; Visite une personne âgée, etc.*

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023

L'écoute empathique

La capacité d'écoute empathique est l'aptitude à percevoir et comprendre le vécu de l'autre (ses émotions, son point de vue, ses besoins…) et à savoir le mettre en mots de façon ajustée.
La meilleure façon de développer cette capacité chez les jeunes et de les écouter de manière empathique. Comment ? Voilà trois étapes clés que vous pouvez suivre pour vous y aider.

LES 3 ÉTAPES POUR FAVORISER UNE ÉCOUTE EMPATHIQUE

Situation : Un enfant ou un jeune vient vous parler. Il y a 3 étapes pour exercer votre capacité d'écoute empathique :

1

Écoute attentive, silencieuse

Laissez le jeune parler **sans l'interrompre,** écoutez-le avec intérêt et sans intervenir. Il va vous communiquer des informations sur son expérience vécue. Essayez d'identifier ses ressentis, de comprendre son point de vue. Quelles sont ses émotions. Quels sont ses besoins ? Que cherche-t-il à exprimer ? Comment perçoit-il la situation ?

2

Reformulation empathique

Si un enfant vient vous parler, c'est qu'il vous fait **confiance** et qu'il cherche votre soutien. En reformulant ses propos avec des mots simples, vous lui montrez que vous êtes attentif et réceptif à son discours, que vous cherchez à **comprendre** ses ressentis. Cela favorise une **bonne relation pédagogique** entre lui et vous. Laissez-le ajuster si besoin. En aidant l'enfant à **reformuler**, à mettre en mots ce qu'il est en train de vivre ou de vous dire, vous lui permettez de comprendre par lui-même ce qui se passe.
Exemples : Tu es triste car ton camarade ne joue pas avec toi ? Tu n'as pas pu faire tes devoirs car tu as fini tardivement ta compétition de judo ? Tu es fier car tu as bien récité ta poésie ?

3

Questions ouvertes

Pour aider le jeune à prendre du recul, à gérer ses impulsions, à développer sa capacité à résoudre des problèmes, vous pouvez utiliser des **questions ouvertes**. Cela facilitera l'expression de ses ressentis et l'accès à des réponses et solutions. Vous ouvrez sur des perspectives et favorisez ainsi la mise en action.
Exemples : Que penses-tu de la situation ? Que voudrais-tu changer dans la situation ? Que voudrais-tu faire ? De quoi as-tu besoin ? Quelles sont les forces que tu peux mobiliser ? Quelles personnes pourraient t'aider dans cette situation ? Comment puis-je t'aider ?

Source : Inspiré du Référentiel de Santé Publique France, Octobre 2022.

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023

Pour les élèves, on peut partir d'activités faisant émerger leurs représentations, leur permettant de prendre conscience des différentes dimensions de l'écoute et des obstacles à l'écoute empathique.

Voici deux exemples d'activités :

PARLONS D'ÉCOUTE

Empathie

Binômes

Inviter les participants, réunis en binômes, à compléter les phrases suivantes :

- Parler est plus facile quand...
- J'aime bien parler de...
- Tu sais que quelqu'un écoute quand...
- Quand quelqu'un écoute ce que tu dis, tu te sens...
- Quand quelqu'un n'écoute pas ce que tu dis, tu te sens...
- C'est difficile de parler quand...
- C'est difficile d'écouter quelqu'un quand..

Organiser un **retour réflexif** en grand groupe pour faire émerger et organiser les représentations des participants ainsi que de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être.

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023

Lecture et débat autour d'un texte sur l'écoute : L'art d'écouter, de Léo Buscaglia, inviter les élèves à lire ce poème et échanger ensuite, en groupe, en binôme...

L'ART DE L'ÉCOUTE

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023

Quand je te demande de m'écouter et que tu commences à me donner des conseils, tu ne fais pas ce que je te demande.

**Quand je te demande de m'écouter et que tu commences à me raconter pourquoi je ne dois pas me sentir comme je me sens,
alors tu ne me prends pas au sérieux.**

Quand je te demande de m'écouter et que tu veux faire quelque chose pour résoudre mon problème, alors tu me laisses avec mon problème.

**Donc... s'il te plaît, écoute-moi seulement et essaie de me comprendre.
Et, si tu veux parler à ton tour, attends un instant, je te promets de t'écouter.**

Léo Buscaglia
Auteur, professeur et conférencier américain

Une fois les représentations partagées et le cadre de l'écoute empathique posé, on peut mettre en place des activités pour s'exercer à l'écoute empathique.

ÉCOUTE, EMPATHIE, ÉMOTION

Empathie

Groupe entier

Demander à un participant volontaire (personne A) de raconter en quelques mots, une expérience positive vécue : une partie de foot, une fête de famille, une réussite, etc.

Trois autres personnes volontaires auront un rôle à jouer (personnes B, C et D) :

- B reformule ce qu'il a entendu.
- C imagine les émotions que la personne A a ressenties.
- D partage les émotions que lui-même a ressenties en écoutant l'histoire de A.

Inviter la personne A d'abord, puis les autres acteurs (personnes B, C et D) et enfin les observateurs à faire des retours sur leur expérience.

Variantes et prolongements possibles : refaire l'exercice en changeant les rôles, répéter l'activité avec d'autres volontaires, changer le contenu, etc.

SCHOLAVIE

Outil proposé par ScholaVie ©
Tous droits réservés - Éd. 2023

État d'esprit de développement

Qu'est-ce que l'état d'esprit de développement ?

Le ***growth mindset*** – « état d'esprit de développement » en français –, est un concept développé par Carol Dweck (2016), chercheur en psychologie, qui avance l'idée que « chacun peut devenir compétent dans n'importe quel domaine s'il travaille dur ». Le point de départ de ses recherches a été de comprendre comment les enfants font face aux défis qu'ils rencontrent. Elle commence par décrire ce qu'elle appelle « les qualités » qui orientent vers l'apprentissage, à savoir l'amour de l'apprentissage, la recherche de défis, la valorisation de l'effort et la persévérance face aux obstacles. Elle montre que les enfants tendent à adopter deux types d'attitude qu'elle nomme « l'état d'esprit fixe » (*fixed mindset*) et « l'état d'esprit de développement » (*growth mindset*).

Dans le premier cas, face à une difficulté, l'état d'esprit fixe se manifeste par une moindre persévérance, moins d'effort pour surmonter l'obstacle et une tendance à l'auto-dénigrement : les personnes qui font preuve d'un « état d'esprit fixe » remettent en cause leur intelligence et peuvent être sur la défensive lorsqu'ils ne réussissent pas du premier coup (Murphy et Dweck, 2010). Par contraste, les personnes qui adoptent un « état d'esprit de développement » considèrent l'effort, l'entraînement et la persévérance comme des éléments importants et perçoivent la difficulté ou l'adversité comme une occasion d'apprendre (Kwok et Fang, 2022). Lorsqu'ils font face à un défi, ils sont plus susceptibles de rester impliqués en essayant de nouvelles stratégies et en mobilisant toutes les ressources à leur disposition pour l'apprentissage (Dweck, 2010).

Dans son article *Even geniuses work hard* (« Même les génies travaillent dur »), Carol Dweck (2010) formule un certain nombre de recommandations pour créer un climat de développement en classe :

- Faire l'éloge du processus d'apprentissage plutôt que des capacités ou de l'intelligence des élèves ; féliciter pour les efforts, les stratégies utilisés, les choix ou la persévérance ; encourager les élèves qui recherchent les défis, résistent face aux difficultés et montrent une amélioration dans le temps

- Enseigner explicitement le concept de l'état d'esprit de développement aux élèves

- Transmettre l'amour de l'apprentissage, la joie de s'attaquer à des tâches d'apprentissage et la résilience face aux obstacles

- Illustrer ce concept en demandant aux élèves de partager les domaines dans lesquels ils ont réussi à progresser

- Demander aux élèves de choisir un domaine dans lequel ils souhaitent s'améliorer, puis établir des objectifs de croissance qui leur semblent atteignables ; par la suite, les élèves peuvent expliquer le processus d'apprentissage qui leur a permis de s'améliorer à leurs camarades

- Demander aux élèves d'écrire une lettre à un camarade en difficulté en lui expliquant l'état d'esprit de croissance et en lui donnant des conseils sur les stratégies d'amélioration à mettre en œuvre

- Ajouter l'expression « pas encore » ou « pour le moment » *(not yet)* à chaque fois qu'un élève dit qu'il n'arrive pas réaliser une tâche ou qu'il n'est pas bon dans un domaine.

- Les enseignants peuvent aussi rappeler que leur rôle n'est pas de juger qui est intelligent et qui ne l'est pas, mais de collaborer avec les élèves dans le but de développer leur intelligence à tous.

Pourquoi c'est important à l'école ?

Le développement et la croissance des élèves sont le cœur et l'objectif même de l'éducation. L'école a pour mission de développer les compétences qui améliorent notre vie et nous permettent de contribuer davantage à la société.

Comment motiver les enfants à apprendre ? De quelle manière les enseignants peuvent-ils évaluer le travail de leurs élèves et les encourager à faire des efforts ? Comment favoriser l'état d'esprit de développement dans chaque classe, chaque école et pour chaque élève ?

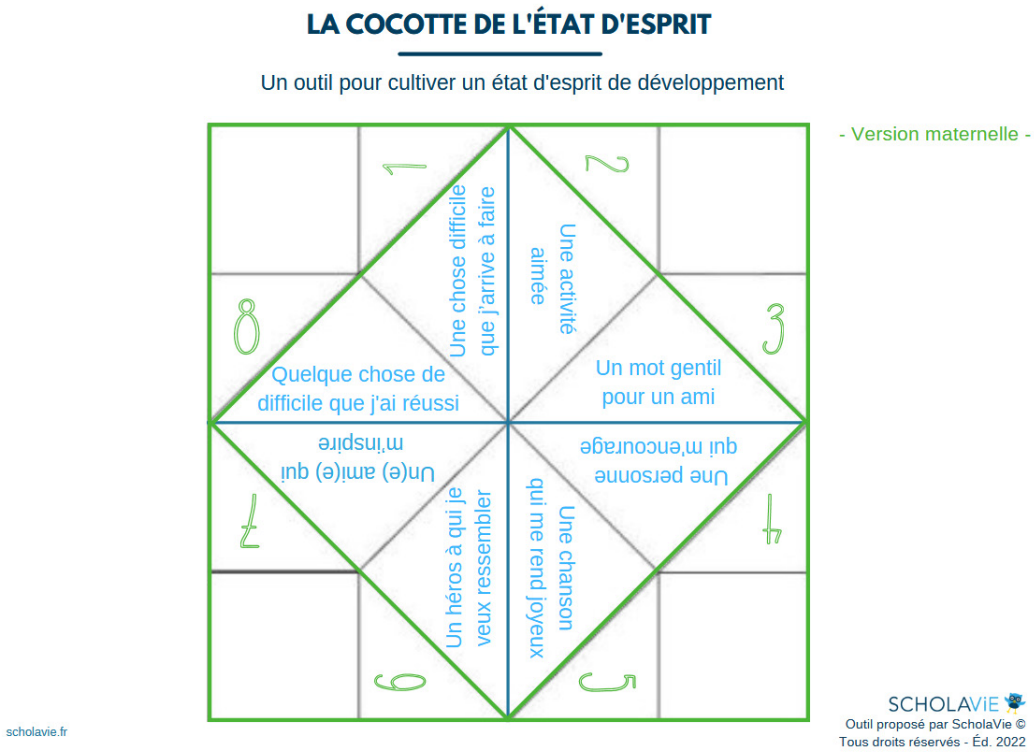
La théorie de l'état d'esprit de Dweck (2006) est un modèle déterminant dans le contexte de la performance et de la motivation scolaire. Carol Dweck et ses collaborateurs ont effectué un grand nombre de recherches destinées à comprendre comment l'état d'esprit influence l'intelligence et la motivation. Ces travaux ont montré que l'état d'esprit de développement est associé non seulement à une meilleure réussite scolaire (Dweck, 2010), mais aussi à des niveaux plus élevés de bien-être (Kwok et Fang, 2022).

Les élèves sont confrontés à des défis à mesure qu'ils progressent dans le cursus scolaire, le système éducatif doit donc les aider à y faire face. La réussite scolaire ne s'arrête pas aux capacités intellectuelles innées des enfants, elle dépend aussi des efforts. C'est le développement de l'état d'esprit de développement qui va permettre aux enfants d'atteindre leur plein potentiel en tant qu'élèves, mais aussi en tant que citoyens qui pourront mener une vie réussie et épanouie.

Activités proposées

Les cocottes

Les cocottes de l'état d'esprit que vous retrouverez en téléchargement gratuit sur le site de ScholaVie [en cliquant ici.]



Le pouvoir des mots

Il nous arrive de dire des phrases ou des mots qui figent les choses, nourrissent un état d'esprit fixe, un discours défaitiste voire pessimiste. Des phrases comme « Je suis nul », « Je n'y arriverai jamais », « C'est toujours la même histoire avec toi » laissent en effet peu d'espoir d'évolution et enferment. Il est utile d'en prendre conscience et de reformuler ce genre de propos pour nourrir, chez nous comme chez les autres, un état d'esprit de développement.

Vous pouvez inviter vos élèves à identifier et recenser ces phrases et ces mots qu'ils prononcent ou entendent pour ensuite s'amuser à les reformuler de manière à nourrir un état d'esprit de développement. Cela peut se faire individuellement ou collectivement, en grand ou en petits groupes.

En voici quelques exemples. A vous de jouer !

Discours défaitistes, qui nourrissent un état d'esprit fixe	Discours optimistes, teintés d'espoir, qui nourrissent un état d'esprit de développement
Je n'y arriverai jamais !	Je n'y arrive pas encore. Quel est le premier petit pas possible que je peux faire ? Qui peut m'aider ? Qui m'inspire ? Quels efforts puis-je faire ?
Je suis trop stressée et timide pour prendre la parole devant toute la classe.	Je pense que je devrais demander à mon professeur ou à mes camarades des conseils pour réduire mon trac avant mon exposé.

Un pas vers un état d'esprit de développement

Mettre en pratique l'état d'esprit de développement par un tour de table avec chaque question, discutant des efforts, stratégies, revers et apprentissages.

- Qu'as-tu appris aujourd'hui?
- Quelle erreur as-tu faite ?
- Qui t'a appris quelque chose?

Forces personnelles

Qu'est-ce que les « forces » ou « ressources personnelles » ?

Certains courants de recherche en psychologie s'intéressent au « fonctionnement optimal » des individus, des groupes et de la société. Les facteurs qui déterminent la santé physique et mentale, ainsi que la réussite scolaire des élèves – et plus tard, la réussite dans la vie – font ainsi l'objet de nombreuses études scientifiques. Plutôt que de s'intéresser aux déficiences ou aux faiblesses, cette approche est centrée sur les forces et les ressources qui permettent de faire face à l'adversité et de surmonter les obstacles.

Au début des années 2000, une équipe de 55 chercheurs de différentes disciplines des sciences humaines et sociales dirigée par Christopher Peterson et Martin Seligman s'est attachée à recenser et à établir une classification de l'ensemble des traits positifs et des forces des êtres humains telles qu'ils apparaissent dans la littérature, la philosophie et les religions du monde entier au cours des 2 500 dernières années. Ce travail considérable n'a pas la prétention d'être exhaustif et, comme tout effort conceptuel, il est discutable, mais il permet de disposer d'un point de départ et d'un « langage commun » pour réfléchir à ces capacités fondamentales chez les êtres humains.

Ces dernières sont nommées en anglais ***character strengths*** (littéralement « forces de caractère ») et sont définies comme les « mécanismes psychologiques qui définissent les vertus » (Peterson et Seligman, 2004). Elles constituent des différences individuelles omniprésentes, positivement valorisées et qui contribuent à un développement optimal tout au long de la vie. Il s'agit d'un mode de fonctionnement naturel qui procure énergie et vitalité. Ces forces – qu'on peut aussi nommer « ressources personnelles » – sont présentes dans toutes les cultures et chaque individu en possède dès l'enfance. Au terme de l'étude, les chercheurs ont établi une classification de 24 « forces de caractère » organisées en six grandes catégories qu'ils nomment « vertus » (Peterson et Seligman, 2004).

S'appuyer sur la notion de « forces de caractère » permet de promouvoir le développement des qualités de l'enfant, sa confiance en soi, son estime de soi et, plus globalement, favorise son bien-être. (Peterson, 2006). Selon les individus, certaines de ces forces sont plus développées que d'autres : c'est ce qu'on nomme la « signature personnelle ». En s'intéressant aux points forts de chacun, les individus s'arment de leurs talents afin d'être plus performants, épanouis et heureux. Ces forces contribuent à un développement sain tout au long de la vie et constituent être un outil efficace au service du fonctionnement optimal de chacun (Weissberg et Greenberg, 1998).

Source image : https://se-realiser.com/les-forces-de-caractere

Pourquoi c'est important à l'école ?

La connaissance de ses forces et la reconnaissance de celle des autres sont des ingrédients indissociables pour nouer des relations constructives avec les pairs ou avec les adultes.

Des recherches ont établi que les forces de caractère sont déjà présentes chez les jeunes enfants (Park et Peterson, 2006) et qu'il existe des liens solides entre ces dernières et le bien-être de l'enfant dans différentes cultures (Ruch et al., 2014).

Certaines des forces comme la gentillesse, l'intelligence sociale, la maîtrise de soi protègent contre les effets négatifs du stress (Park, 2009). Plus globalement, favoriser les aspects positifs d'une personnalité permet d'aller à l'encontre de notre biais de négativité – qui consiste à repérer davantage les aspects négatifs et les dysfonctionnements que ce qui est positif –, et ainsi de cultiver les émotions positives (Lottman et al., 2017).

Par ailleurs, les auteurs mettent en évidence un lien entre l'utilisation des forces de caractère et la réussite scolaire et académique, ainsi que les expériences d'apprentissages positives (Marsh & Craven, 2006, Wagner & Ruch, 2015). Le fait de mettre l'accent sur les points forts de l'enfant ne revient pas à ignorer les points à améliorer, mais étant donnée l'importance des expériences d'apprentissage positives à la fois pour le bien-être (Stiglbauer et al., 2013) et pour les résultats scolaires (Engeser et Rheinberg, 2008), connaître ses forces de caractères constitue un outil puissant pour favoriser le fonctionnement global de l'élève et son bien-être. En outre, les forces de caractère aident les jeunes à s'épanouir et permettent le déploiement d'autres qualités positives telles que la tolérance, la gentillesse et l'altruisme (Park, 2004), formant alors un cercle vertueux autour du bien-être.

Aider chaque élève à découvrir ses forces pour les cultiver tout au long de la vie, lui donner les clés pour s'affirmer et nouer des relations constructives avec les autres constituent des objectifs importants pour l'école.

Comment connaître nos forces ?

Pour connaître nos forces, qu'on peut aussi appeler nos qualités ou ressources personnelles, il est essentiel de s'engager dans un processus d'auto-réflexion approfondie et de recevoir du feedback externe. La conscience de soi repose avant tout sur la manière dont on s'évalue. La psychologie positive suggère que chaque individu possède un ensemble unique de forces et de talents intrinsèques qui, lorsqu'ils sont reconnus et cultivés, peuvent mener à une vie

plus épanouissante et significative (Peterson & Seligman, 2004). Des outils tels que les questionnaires de forces de caractère, les entretiens ou certains jeux en groupe peuvent aider à identifier ces forces (voir activités proposées ci-dessous). De plus, observer dans quelles activités ou situations nous ressentons une forte estime de soi, et une forte compétence, peut également révéler nos forces dominantes.

Activités proposées

De nombreux outils sont proposés autour des forces pour aider chacun, individuellement et collectivement à comprendre, identifier, développer et utiliser les forces au quotidien, les siennes comme celles des autres.

L'objectif est de développer un langage commun autour des forces de caractère, de manière aussi simple par exemple que de les exprimer dans nos feedbacks.

Exemples : « Tu as réussi à faire ton lacet, tu peux être fier, tu as utilisé ta force de persévérance » ou « De quelle force aurais-tu besoin pour réussir telle tâche ? »

L'arbre ou la guirlande des forces

Objectif : comprendre la notion de forces et identifier les siennes
Pré-requis : aucun
Durée : entre 30 et 60 minutes
Organisation : en grand groupe ou en petits groupes
Matériel :
- Un tableau et des feutres pour établir une liste des ressources personnelles avec les élèves
- Des feuilles (de préférence, de couleur)
- Des ciseaux
- Des crayons et des feutres de couleur
- Du scotch ou de la patafix

Déroulement :
La première partie de l'activité prend la forme d'un dialogue introduit par l'enseignant·e pour expliquer aux élèves la notion de forces ou ressources personnelles – par exemple, en partant des forces de leurs héros préférés. Une liste des forces est écrite au tableau, à laquelle les élèves pourront se référer.

Dans un deuxième temps, chaque élève choisit une feuille et y dessine le contour de sa main posée à plat sur la feuille, doigts écartés. Il écrit ensuite sur chacun des doigts de la feuille une force dans laquelle il se reconnaît (par exemple, l'humour, la persévérance, la curiosité, la gentillesse et la créativité), puis découpe la main.

À la fin, toutes les mains sont affichées sous forme d'un arbre, d'une guirlande ou tout autre affichage et les élèves peuvent expliquer aux autres quelles sont leurs principales forces.

Le cadeau des forces

Objectif : identifier, exprimer et célébrer les forces reconnues chez les autres
Pré-requis : le concept des forces personnelles est compris
Durée : entre 15 et 30 minutes
Organisation : en grand groupe ou en petits groupes
Matériel : une liste des forces projetée ou inventoriée en amont par les élèves.

Déroulement :
Chaque élève est invité à choisir au moins une force qu'il a envie d'offrir à chacun des membres du groupe, en mettant en lumière cette force et comment ce camarade l'a développée.

Exemple : un élève pourrait choisir d'offrir la force de la gentillesse à un camarade et expliquer comment ce dernier s'est montré gentil avec lui ou avec quelqu'un d'autre récemment et comment cela a aidé.

Les noms des forces peuvent ensuite être écrits sur des bouts de papier et glissés dans un gobelet portant le nom de l'élève, et qui représente son gobelet de ressources. Pour ne pas créer de frustration et démultiplier le plaisir, vous pouvez inviter les élèves à aller offrir des forces aux camarades qui n'étaient pas dans leur groupe, sans oublier l'enseignant et autres accompagnants.

Les gobelets peuvent rester sur une étagère ou sur le bureau le temps de la journée ou de la semaine et être complétés au gré des expériences et observations. A la fin de la période impartie, chacun repart avec son cadeau des forces.

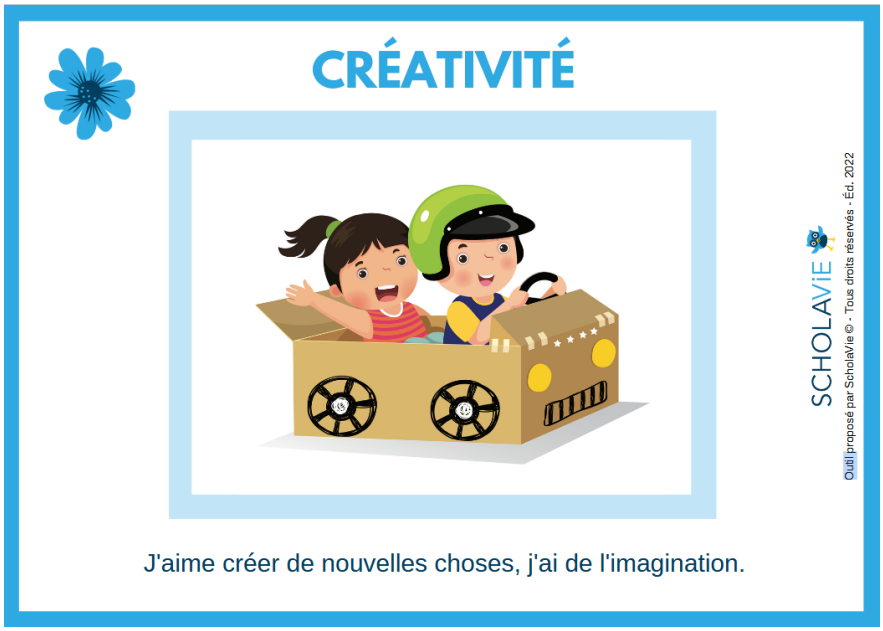
Il est important de faire verbaliser autant que possible la force en question, de donner des exemples d'utilisation de cette force et d'encourager au maximum l'expression des ressentis et émotions vécus en offrant la force comme en la recevant, par des mots ou des gestes.

Chaque élève est ainsi reconnu par le prisme de ses forces qu'il reçoit comme des cadeaux et consolide la connaissance qu'il a de lui-même.
Ce travail sur les forces peut aussi être organisé sur le plan collectif : quelles sont les forces de notre classe, de notre établissement, de tel projet et de quelles forces va-t-on avoir besoin pour le mener à bien, comment développer telle force en classe, en équipe, etc. ?

On peut organiser au fur et à mesure un mur des forces, un arbre des forces avec le nom des forces dans le tronc et dans les feuilles sont écrits des exemples d'utilisation de ces forces, etc.

Cartes autour des forces

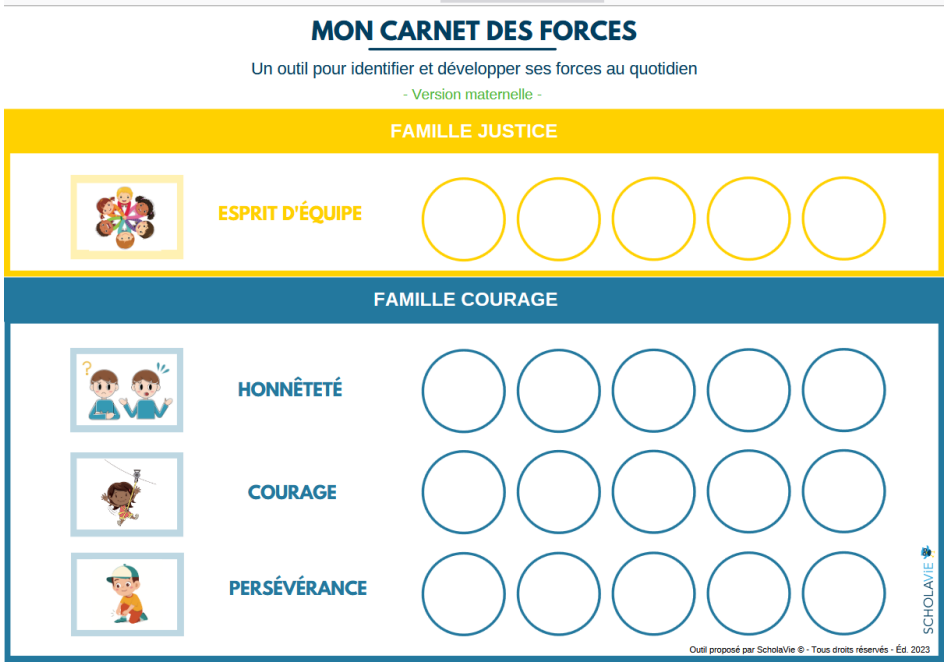
Un outil en plusieurs versions pour s'approprier le langage des forces, partir à la recherche de ses forces comme de celles des autres.



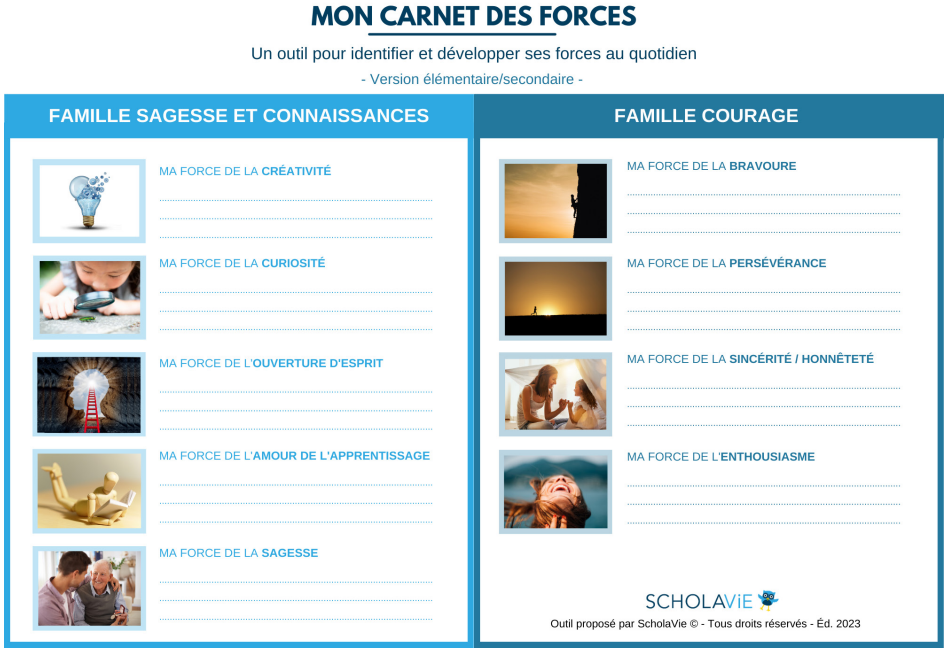
Carnet des forces

Un outil en plusieurs versions pour prendre conscience de ses forces et organiser un retour d'expérience : quelle(s) force(s) ai-je utilisée(s) et dans quelle(s) situation(s) ?

Pour les maternelles



Pour les plus grands



Chansons des forces

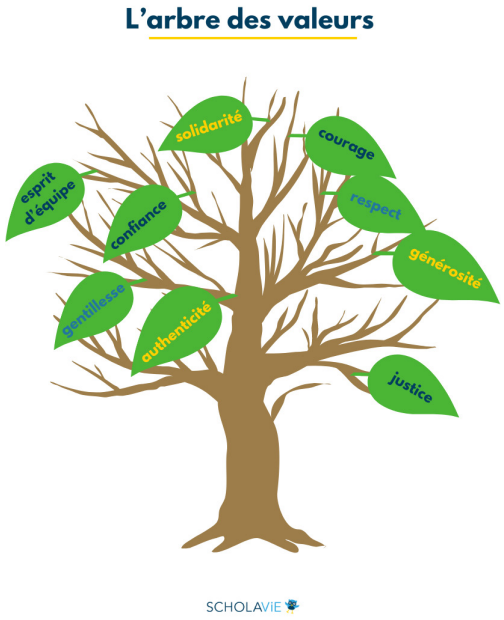
Et si vous vous amusiez à composer la playlist des chansons qui évoquent ou mettent en lumière certaines forces de caractère ? Vous pourriez dédicacer telle chanson à telle personne en expliquant les raisons de votre choix ?

Exemple : Je t'offre la chanson Résiste de France Gall, car je trouve qu'en ce moment, tu te montres persévérante, parce que…

Autres outils : *fiche des forces*

L'arbre des valeurs

Quelles sont les valeurs qui sont importantes pour moi au quotidien, qui me tiennent à cœur et qui guident mes choix et décisions ? Comment se manifestent-elles au quotidien ?



Variante : dans les racines, les valeurs les plus importantes pour soi, dans les feuilles de la branche correspondante, des exemples de la manière dont cette valeur se traduit au quotidien.

On peut inviter les élèves à y réfléchir à partir d'une liste de valeurs donnée, notamment grâce aux travaux de Schwartz.

Voici une liste non-exhaustive de valeurs : autonomie, solidarité, sécurité, altruisme, bienveillance, réussite, persévérance, justice, égalité, confiance, fidélité, paix, partage, tolérance, éthique, esprit d'équipe, empathie, audace, amour, confiance, compétence, flexibilité, générosité, plaisir, stabilité, congruence, fraternité, optimisme, ordre, innovation, autorité, amitié, etc.

A noter que ces valeurs varient en fonction des individus mais aussi des cultures.

Avec les plus grands, pour découvrir les valeurs, on peut les mettre au défi d'inventer un abécédaire des valeurs.

Une fois une banque de mots ou liste donnée, on peut leur proposer :

- d'entourer celles qui comptent le plus ;
- de les classer par ordre d'importance en expliquant les raisons de leurs choix ;
- d'identifier des manières dont elles se traduisent dans la réalité, etc.

Exemple : la valeur de la protection de l'environnement se traduit dans mon quotidien par du tri sélectif, un choix de mode de transport responsable, une consommation alimentaire et vestimentaire raisonnée, etc.

Ce travail peut prendre la forme d'un poème, d'un exposé, d'un dessin, d'une BD, d'un portrait d'une valeur ciblée, d'un slam, d'un arbre.

Gratitude

Qu'est-ce que la gratitude ?

La **gratitude** fait l'objet d'un grand nombre de travaux de recherche depuis le début des années 2000, mais il est difficile d'en donner une définition : elle est souvent conceptualisée comme une émotion dans la littérature scientifique, mais est aussi envisagée comme une attitude, un état, une qualité morale, un trait de personnalité, ou encore, une réaction d'adaptation (Diniz et al., 2023). Les auteurs s'accordent cependant à reconnaître d'une part qu'elle se manifeste de manière spontanée en réponse à une attention d'autrui (Shankland, 2016), d'autre part que le sentiment de gratitude est lié à la conscience que nous recevons un bénéfice d'une source extérieure (Emmons et McCullough, 2003).

Certains chercheurs proposent une classification de la gratitude en deux types : la gratitude « pour », qui renvoie à l'appréciation des aspects positifs de sa vie, et la gratitude « envers », suscitée par l'action d'autrui à notre égard. Ils distinguent également différents rôles – les acteurs, destinataires ou cibles et témoins d'une action suscitant de la gratitude –, et divers contextes ou processus, tels que le souvenir, le partage, la réception, le témoignage (Walsh et al., 2023).

Les effets positifs de la gratitude sur le bien-être psychologique, les interactions sociales et même la santé ont été montrés à de multiples reprises (Emmons et McCullough, 2003 ; Froh et Bono, 2008 ; Nahar et al., 2023). On notera en particulier qu'exprimer sa gratitude à une autre personne semble avoir plus d'effet que d'éprouver de la gratitude sans l'exprimer (Kirca et al., 2023) et que, de manière générale, la gratitude est positivement liée aux émotions positives et à la satisfaction de vie (Walsh et al., 2023).

Pourquoi c'est important à l'école ?

La gratitude compte parmi les principales « forces » ou compétences personnelles liées à la réussite scolaire, les autres étant la maîtrise de soi dans les relations interpersonnelles, l'intelligence sociale, l'enthousiasme, la curiosité, la persévérance et l'auto-discipline (Park et al., 2017). Elle est, de plus, étroitement liée à l'optimisme et à la résilience (Nahar et al., 2023).

Les institutions scolaires étant des lieux où se concentrent toutes sortes d'interactions sociales, le soutien social et les comportements pro-sociaux sont étroitement liés à la notion de gratitude, car celle-ci joue un rôle dans la satisfaction des besoins relationnels à l'école (Doll et al., 2014).

Les interventions visant à promouvoir la gratitude – que ce soit à travers la rédaction d'un journal de gratitude, d'une lettre, d'une note sur les réseaux sociaux ou lors d'une interaction dans le monde réel – montrent qu'elles améliorent le niveau d'émotions positives, le soutien social perçu et le sentiment d'être lié aux autres, et qu'elles diminuent le sentiment de solitude.

De telles interventions sont d'autant plus importantes que les élèves qui présentent un niveau élevé de gratitude tendent à nouer des relations sociales de qualité avec leurs enseignants et leurs pairs (Wood et al., 2010) et que ces dernières constituent un déterminant important du bien-être (Shankland, 2016).

La gratitude favoriserait aussi l'optimisme, les émotions positives, la satisfaction de la vie, la vitalité ainsi que l'ajustement psychologique (Froh et al., 2008 ; Wood et al., 2010). Bien plus qu'une simple émotion, la gratitude représente un état d'esprit général envers la vie consistant à choisir de savourer l'instant présent, en en étant reconnaissant de ce que l'on possède. Elle pourrait ainsi contribuer à prévenir ou à limiter des symptômes liés à la dépression ou à l'anxiété (Disabato et al., 2017).

Cultiver cette dimension en milieu scolaire, en orientant l'attention des enfants sur les événements positifs de leurs journées plutôt que les événements négatifs, peut permettre aux enfants de contrer le biais de négativité. Favoriser l'entraide et le soutien social peut non seulement contribuer à diminuer le sentiment d'isolement et ses conséquences délétères pour le bien-être et la santé mentale, mais aussi aider les jeunes à devenir plus optimistes et plus résilients (Nahar et al., 2023 ; Zhang & Tsai, 2023).

Enfin, la gratitude favorise les progrès scolaires et de meilleures performances académiques par le biais de la motivation à la réussite. En effet, il existe une relation entre la motivation et la gratitude (Bono et Froh, 2009), selon laquelle cette dernière favorise l'accomplissement des objectifs, et encourage ainsi les élèves vers une plus grande réussite scolaire, particulièrement chez les adolescents (Bono et al., 2019 ; Mofidi et al., 2014). Chez les plus jeunes également, la gratitude exerce un impact direct et positif sur l'engagement scolaire, le sentiment d'auto-efficacité, et renforce la relation enseignant-élève (Zhen et al., 2021). Les bénéfices que procure la gratitude sont nombreux. En raison de la facilité avec laquelle son expression peut être encouragée dans le cadre scolaire, elle constitue un levier précieux pour favoriser le bien-être de tous.

Pour aller plus loin

- Une conférence de Rebecca Shankland – Gratitude et lien social
- Une vidéo pour expliquer la notion de gratitude aux plus jeunes
- Un carnet de gratitude

Activités proposées

Voilà quelques outils et activités qui pourront peut-être vous inspirer ou que vous pourrez adapter pour développer la gratitude au quotidien, pour vous et avec les élèves.

Chanter la gratitude

10

Comptine sur la gratitude

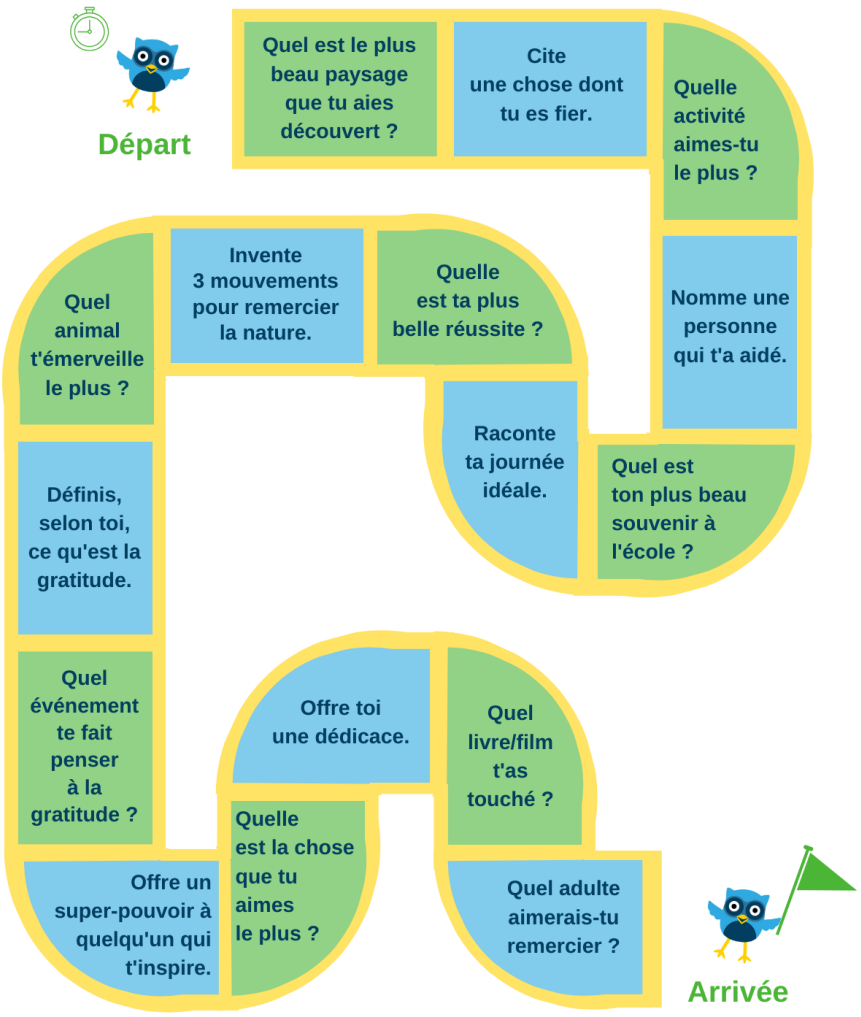
Sur l'air de "*Frère Jacques*"

Merci à toi, merci à moi,
Pour ceci, pour cela
Mon cœur est en joie
Je suis avec toi
Merci à nous et puis à vous !

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie © - Tous droits réservés - Éd. 2023

Le jeu de la gratitude

Une équipe, un dé, un jeu de plateau et c'est parti
(ici, avec la version élémentaire / secondaire) !



Télécharger le *jeu de la gratitude*
Autres outils : *L'arc-en-ciel de la gratitude* et le *dé de la gratitude*

Vous pouvez aussi mettre en place un **mur de la gratitude**, dans votre classe ou dans le hall de votre établissement pour permettre à chacun, élève, professionnel ou parent, d'écrire, de dessiner ou d'illustrer avec des photos des choses ou personnes pour lesquelles ils sont reconnaissants. Sans oublier que la gratitude peut être tournée vers soi.

Exemples : Je remercie Xavier de m'avoir aidé en mathématiques. Merci à Madame X de m'avoir redonné confiance. Je suis reconnaissante à Monsieur Y d'avoir organisé cette sortie scolaire. Merci pour ce beau coucher de soleil hier, etc.

Présence Attentive

Qu'est-ce que la présence attentive ?

La **présence attentive** est un état dans lequel nous portons attention à l'expérience du moment présent (sensations physiques, cognitions, émotions), intentionnellement et sans porter de jugement de valeur (Kabat-Zinn, 2003). D'autres appellations telles que mindfulness ou sa traduction française « pleine conscience », sont également utilisées. Cependant, selon certains auteurs, le terme « présence attentive » saisit mieux l'essence du concept de mindfulness, qui représente avant tout une qualité de l'attention, plutôt qu'une qualité de la conscience (Berghmans, 2010). C'est pourquoi nous privilégions ici l'usage de ce terme[3].

La présence attentive suscite un engouement grandissant depuis les années 2000 et sa pratique permet, à travers des techniques d'interventions novatrices et efficaces, d'accroître la qualité de vie et la santé de manière significative. Appliquée au départ dans le milieu de la santé, elle s'étend à d'autres champs comme celui de l'éducation et s'avère bénéfique, aussi bien pour les enfants que les adultes (Bishop, 2004). Elle fait l'objet de nombreux travaux de recherche, ce qui fait d'elle aujourd'hui, une pratique scientifiquement validée (Grégoire et al., 2016). Les résultats actuels permettent de relier cette compétence à la **conscience de soi** (Lamboy et al., 2022).

Pourquoi c'est important à l'école ?

Tout comme les adultes, les enfants ont à surmonter des difficultés et des défis, à l'école, à la maison ou dans leurs relations sociales. Les notes, les attentes des parents et des professeurs, les conflits avec les camarades ou encore l'orientation scolaire peuvent constituer autant de facteurs de stress, plus ou moins importants selon les élèves.

L'évaluation d'interventions en milieu scolaire montre que la présence attentive peut constituer une ressource efficace pour permettre aux élèves de faire face au stress (van de Weijer-Bergsma, 2014 ; Zoogman et al, 2014). Cette pratique serait ainsi « pertinente en matière de prévention de différentes problématiques psychologiques chez les enfants et les adolescents, dont la dépression et l'anxiété » (Theurel, Gimbert, & Gentaz, 2018, p. 9).

3 C'est également le terme qui prévaut au Québec, où sa pratique est très répandue, même si elle fait aussi l'objet, à juste titre, de réserves de la part de chercheurs vigilants sur les possibles dérives et instrumentalisations de son usage en contexte scolaire (Schwimmer et al., 2024)

Les enfants peuvent mieux identifier et accueillir leurs émotions et ainsi, favoriser leur régulation. Elle favorise aussi une meilleure disponibilité intellectuelle, ce qui est utile, aussi bien lors des apprentissages en classe que lors d'un contrôle ou d'un examen. En ce sens, ces interventions encouragent le bien-être et l'engagement scolaire qui soutiennent la réussite académique (Felver et al., 2015).

De plus, la recherche montre que la pratique de la présence attentive a des effets bénéfiques sur les capacités cognitives de haut niveau telles que les fonctions exécutives (Flook et al., 2010). Ces dernières réfèrent à un ensemble de processus responsables du contrôle cognitif, émotionnel et comportemental nécessaire aux réponses d'adaptation (Compas et al., 2009[4]). Elles permettent aux individus de s'adapter aux situations nouvelles et de générer des solutions aux problèmes (Barkley, 2001). Elles incluent la planification, la résolution de problèmes, la prise de décision, la flexibilité cognitive, la conceptualisation, l'attention, etc. (Chan et al., 2008). Ainsi, des études ont démontré l'amélioration des capacités attentionnelles, de la régulation émotionnelle ou encore de la mémoire de travail, toutes représentantes des fonctions essentielles dans les apprentissages (Eustache et Guilery-Girard, 2016 ; Cosnefroy, 2011).

Travailler sur ces capacités peut se révéler particulièrement bénéfique dans les stades clés du développement, à l'enfance et l'adolescence. En effet, certains auteurs avancent que cette pratique bénéficierait davantage aux enfants qu'aux adultes en raison des importants changements développementaux et neurodéveloppementaux (Roeser & Zelazo, 2012) qui prennent place durant ces périodes, associées à une meilleure plasticité cérébrale (remodelage de la structure du cerveau).

À quel âge est-il possible de commencer à pratiquer la présence attentive ? Les enfants peuvent-ils accéder à ce type de séances ? Selon le psychiatre Christophe André , la méditation pour les enfants était jusqu'à une date récente un domaine quasiment inexploré, car la démarche semblait « trop difficile et trop "intellectuelle" pour un si jeune public » (Snel, 2012). La complexité d'une intervention n'est pas un gage d'efficacité : il est désormais établi que la présence attentive est un outil simple et efficace, notamment parce qu'elle prend appui sur les sensations corporelles, vecteurs naturels faciles d'accès pour les enfants.

4 Elles permettent aux individus de s'adapter aux situations nouvelles et de générer des solutions aux problèmes (Barkley, 2001). Elles incluent la planification, la résolution de problèmes, la prise de décision, la flexibilité cognitive, la conceptualisation, l'attention, etc. (Chan et al., 2008).

Mettre en place cette pratique dans le cadre scolaire ne présente pas de difficulté, mais nécessite que l'enseignant ou l'enseignante se sente à l'aise avec cette pratique pour pouvoir accompagner les élèves dans sa découverte.

D'ailleurs, la pratique de la présence attentive peut se révéler bénéfique pour les enseignants eux-mêmes : les dispositifs mis en place pour les élèves ont aussi un impact positif sur la santé mentale des enseignants, qui sont également soumis à de nombreux facteurs de stress (Weiss et al, 2020). En outre, un enseignant qui se trouve dans un état émotionnel serein influence positivement le climat de classe, ainsi que la qualité des apprentissages (Lestage et al., 2019).

Ainsi, la pratique de présence attentive présente un intérêt incontestable dans le champ de l'éducation et permet d'améliorer globalement les compétences scolaires des élèves et leur bien-être (Flook et al., 2010), ainsi que celui des enseignant·e·s (Taylor et al., 2016).

Néanmoins cette approche suscite aussi des réticences, généralement liées à une méconnaissance et à des préjugés qui peuvent aller jusqu'à la considérer comme une pratique sectaire. Si certains aspects de la présence attentive trouvent en effet leur origine dans la tradition bouddhique, une confusion est entretenue par ses détracteurs entre la méditation religieuse et laïque. Cette confusion a notamment fait l'objet d'une attaque de la Ligue des droits de l'homme (LDH) en 2021 et de certaines associations en 2022, à propos de la pratique de la pleine conscience à l'école. Elle est assimilée à une « lobotomisation douce susceptible d'induire un conditionnement avec perte d'esprit critique ». Ces allégations ne reflètent en rien ni l'état des savoirs scientifiques, ni les pratiques sur le terrain. Des réponses appuyées sur la recherche ont été apportées par des scientifiques reconnus, par exemple, dans une Tribune publiée dans le journal Le Monde le 1e février 2022 et signée par plus de 150 scientifiques[5]. De plus, certaines recherches démontrent qu'en jouant sur le contrôle inhibiteur[6], la présence attentive peut améliorer la pensée critique, ce qui réfute la principale objection à l'égard de cette pratique. (Noone et al., 2016).

---

5 « La méditation de pleine conscience est très loin des images ésotériques et des odeurs d'encens » https://www.researchgate.net/publication/358266736_La_meditation_de_pleine_conscience_est_tres_loin_des_images_esoteriques_et_des_odeurs_d'encens

6 Le contrôle inhibiteur est la capacité de supprimer une réponse dominante en faveur d'une autre réponse plus pertinente ou en faveur d'aucune réponse (Sanne et al., 2013). Il est impliqué dans le contrôle de l'attention, des comportements, des pensées et des émotions, tout en supprimant les distracteurs internes ou externes, pour faire ce qui est le plus approprié ou nécessaire (Diamond, 2013).

Assurément, les activités de présence attentive proposées dans le secteur de l'éducation sont dépourvues de toute connotation religieuse, se fondent sur des connaissances scientifiques et répondent aux exigences de laïcité du cadre scolaire. Il s'agit d'une pratique psychocorporelle qui a pour finalité de favoriser le bien-être général à l'école et d'améliorer les compétences cognitives et émotionnelles des élèves. C'est en ce sens qu'elle est proposée ici.

Activités proposées

Activité du spaghetti

Objectif : Ressentir ses émotions et sensations. Apprendre à se détendre.
Durée : entre 5 et 15 minutes.
Organisation : En groupe ou seul. Matériel : Une affiche à lire vous-même.
Déroulement : Premièrement, l'enseignant·e peut expliquer les bénéfices attendus et l'intérêt de cette pratique : détente, concentration, calme, diminution du stress.

Les consignes de l'affiche peuvent être lues doucement, dans un endroit calme et propice à la détente (par exemple avec des tapis au sol et des lumières tamisées). On invite les enfants à fermer ou non les yeux, selon ce qui est le plus agréable pour eux, et à se laisser guider par la voix.

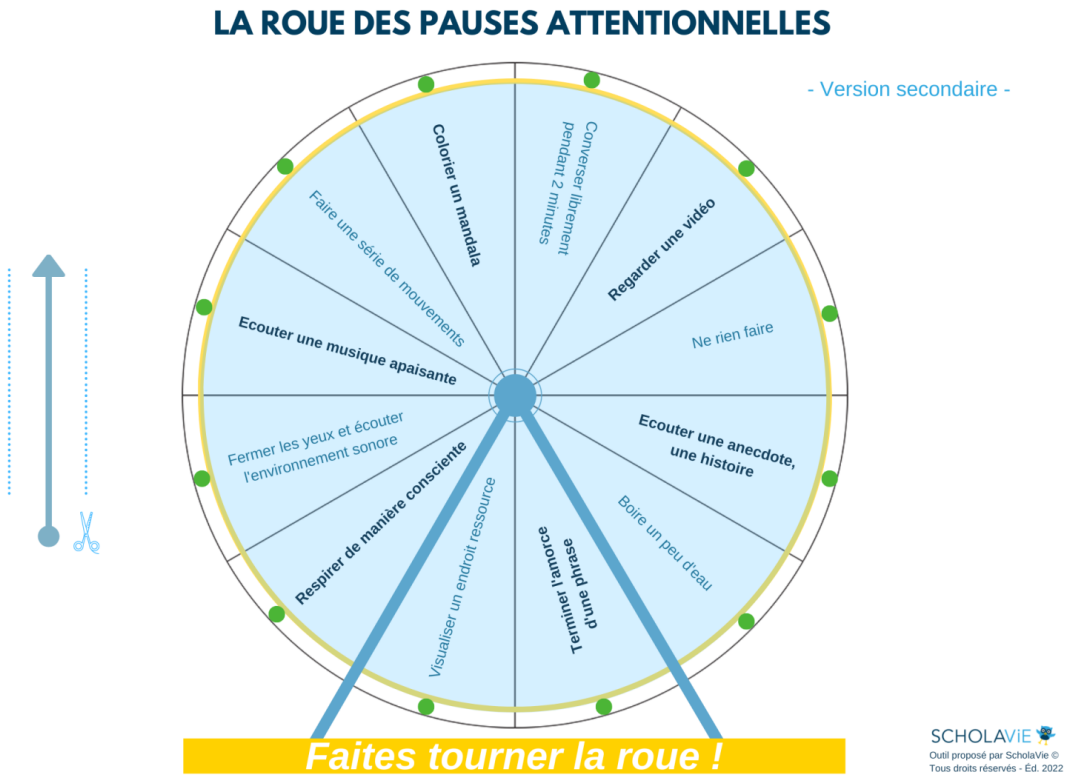
Exercice tiré de Calme et attentif comme une grenouille (Eline Snel)

Une fois l'activité achevée, un temps peut être pris pour échanger sur leurs impressions et ressentis. Il est possible de leur demander dans quelles circonstances ils pourraient faire cet exercice par eux-mêmes (par exemple, lorsqu'il y a un conflit avec un copain, quand ils appréhendent une difficulté). L'affiche peut être accrochée dans un endroit visible pour que les enfants puissent avoir recours à cet exercice en autonomie quand ils en ont besoin. L'exercice peut être répété régulièrement afin d'en tirer tous les bénéfices et leur permettre de mieux se familiariser avec leurs sensations corporelles.

Néanmoins, rien n'est obligatoire et les élèves qui ne veulent pas participer peuvent simplement observer, sans déranger les autres, car certains enfants ont d'abord besoin de se familiariser avec ces pratiques.

La roue des pauses attentionnelles

Cf. exemple de pauses et consignes sur l'outil directement



Sur ScholaVie

Retrouvez sur ScholaVie d'autres outils pour développer l'attention à soi : le chemin de l'attention, le cube de l'attention, la cocotte de l'attention.

Régulation émotionnelle

Qu'est-ce que la régulation émotionnelle ?

Les émotions jouent un rôle essentiel à l'école. Elles sont au cœur des apprentissages et des interactions avec les professeurs et les pairs. Il est donc essentiel pour les élèves de développer leur régulation émotionnelle pour évoluer dans un climat scolaire positif. La **régulation émotionnelle** peut se définir comme « l'ensemble des comportements visant à induire, moduler ou prévenir les émotions » (Gwiazdzinski & Cholat, 2021). Ce processus complexe implique de savoir distinguer les émotions qui nous traversent, de les accepter, de comprendre leur origine, et comment elles peuvent affecter nos comportements, afin de pouvoir les réguler de façon optimale (Thompson et al., 2008 ; Çaldemir, 2022).

Il est important de souligner que, particulièrement chez le jeune enfant, l'accompagnement est essentiel. En effet, à un âge précoce, alors que son cerveau est encore immature, l'enfant a besoin d'une forme d'accompagnement externe, souvent appelée hétéro-régulation, pour lui permettre d'apprendre progressivement l'auto-régulation émotionnelle. Ce processus d'apprentissage, facilité par l'adulte ou le soignant, est crucial pour le développement de compétences émotionnelles saines à long terme.

La recherche catégorise les stratégies de régulation émotionnelle selon leur adaptation ou non à la situation, bien que leur efficacité puisse varier en fonction du contexte (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012). Par exemple, respirer profondément pour se calmer avant une présentation orale peut être une stratégie adaptée. En revanche, ignorer complètement ses émotions et les réprimer pourrait être considéré comme une stratégie non adaptée. Il est également important de comprendre que ce qui fonctionne dans une situation peut ne pas être efficace dans une autre.

L'acquisition progressive d'une bonne régulation émotionnelle est essentielle chez les enfants et les adolescents pour qu'ils puissent s'adapter à leur environnement ; elle favorise le bien-être psychologique. Cette capacité de régulation est étroitement associée à la construction d'une estime de soi solide et d'un sentiment de compétence personnelle. Ces éléments, à leur tour, facilitent l'adaptation sociale et le succès scolaire (Alarcón-Espinoza et al., 2022; Van Lissa et al., 2019).

Pourquoi c'est important à l'école ?

Les émotions influencent de nombreuses compétences nécessaires pour l'apprentissage – l'attention, la mémoire ou encore la motivation – d'où l'intérêt développer la régulation émotionnelle à l'école. Un déficit en régulation émotionnelle amènera ainsi à un manque de concentration et d'écoute en classe. En effet, le « trop plein » d'émotions peut perturber les ressources attentionnelles disponibles initialement pour les apprentissages (Meinhardt & Pekrun, 2003).

De bonnes capacités de régulation émotionnelle permettent de mettre en place des stratégies efficaces qui réduisent l'anxiété et, généralement, les émotions négatives (Schutz et al., 2008). Elles permettent aussi l'acquisition de plus d'autonomie, cette dernière étant un prémice au développement d'une bonne estime de soi et un sentiment d'efficacité personnelle. Les élèves ayant une bonne estime d'eux même, et un sentiment d'efficacité personnelle élevé, auront plus de facilités à s'adapter au système scolaire et à la société (Alarcón-Espinoza et al., 2022).

L'école est un lieu propice au travail sur les émotions. Certains auteurs soulignent le rôle majeur de l'école et des enseignants dans l'éducation des enfants au sujet des émotions, leur attribuant un rôle au moins aussi important que celui des parents (Fernández & Fernández, 2016). C'est tout particulièrement le cas pour les enfants les plus vulnérables et ceux issus des milieux les plus éloignés de l'école : fournir des clés de compréhension du monde social par rapport à cette question – de manière aussi explicite que possible – peut donc contribuer à la réduction des inégalités scolaires. C'est d'autant plus important que la compréhension des émotions et la capacité à les réguler constituent des facteurs déterminants non seulement du succès scolaire, mais aussi de la santé mentale, et ultérieurement, de la réussite sociale (Algan et al., 2022).

La régulation des émotions va de pair avec la régulation des comportements vis-à-vis des apprentissages, qui renvoie à des capacités comme la persévérance dans l'effort, la gestion du temps et la recherche d'aide. La régulation de ces deux composantes est considérée comme particulièrement importante pour les performances scolaires à l'école primaire (de Ruig et al., 2023). La qualité des interactions avec les enseignants aident les enfants à développer leurs capacités socio-émotionnelles et cognitives, confirmant l'importance du rôle des enseignants dans l'acquisition d'une bonne régulation émotionnelle (Bailey et al., 2016).

Activités proposées

La cohérence cardiaque

La cohérence cardiaque est une technique de respiration visant à réguler le rythme cardiaque et à favoriser un état de calme et de bien-être. Elle repose sur une respiration consciente et régulière, souvent rythmée en inspirant pendant 5 secondes et en expirant pendant 5 secondes, pendant 5 minutes.

Avec de nombreuses applications à expérimenter pour soi et/ou avec les jeunes
→ Voir vidéo
→ Ecouter l'audio avec une explication de la cohérence cardiaque.

Des activités de régulation pour se ressourcer grâce aux bénéfices des émotions agréables.

Prenez un temps si vous le souhaitez pour faire un inventaire de toutes ces émotions agréables que vous pouvez vivre au quotidien.

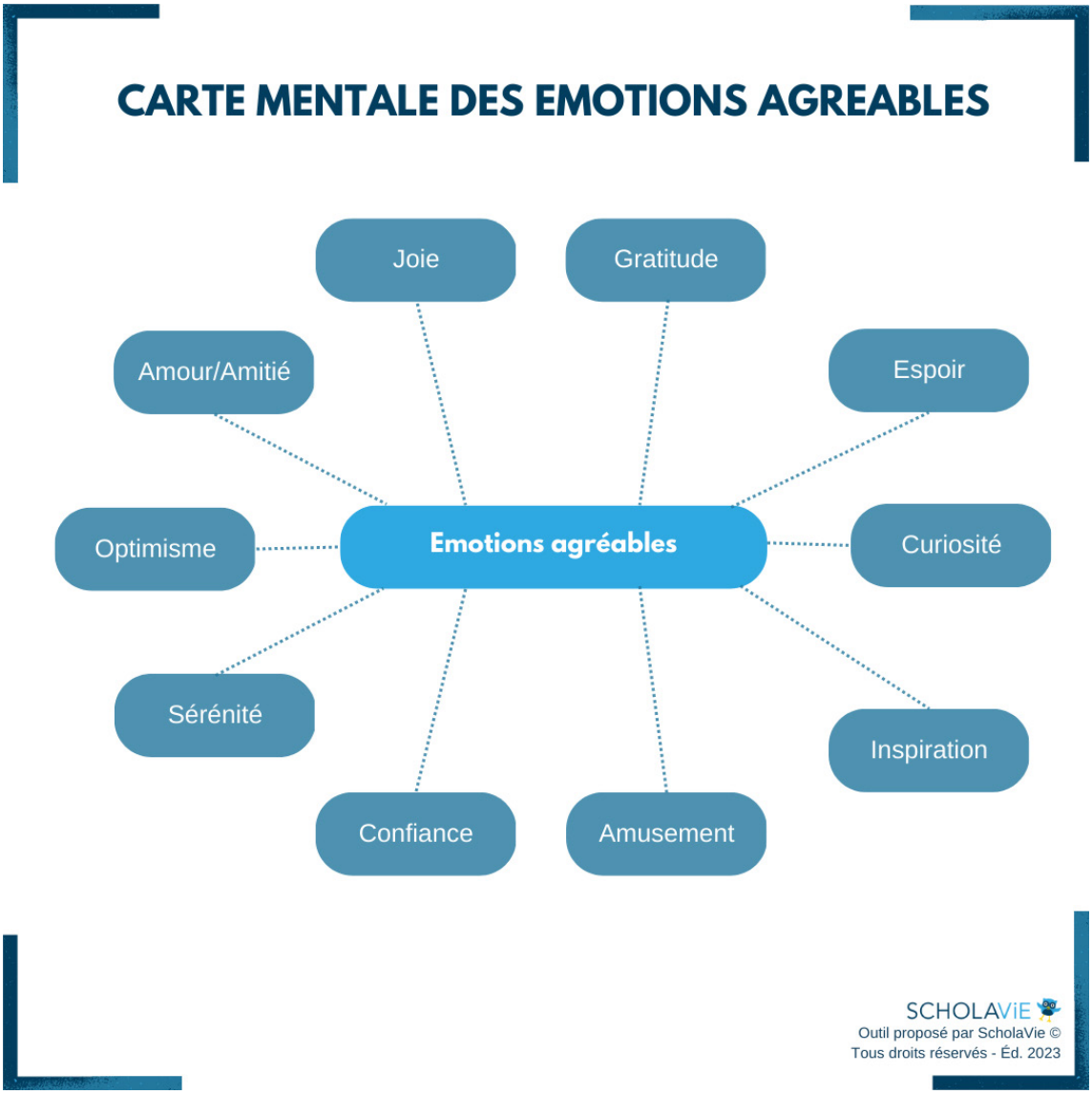
Pour chacune d'elle, identifier les situations de classe qui permettent déjà de les générer. Quelles sont les situations et activités que vous pourriez proposer pour espérer les générer ?

Les émotions agréables sont un formidable levier pour l'apprentissage. Elles motivent, donnent de l'énergie, nous rendent plus résilients, créatifs et permettent de créer un climat de classe positif. Elles nous permettent aussi de contrecarrer notre biais de négativité. Ce n'est pas tant l'intensité de l'émotion qui compte que leur multiplicité. L'objectif est de réorienter notre attention dessus, de les apprécier pleinement voire de les provoquer en mettant intentionnellement des activités en place.

Carte mentale des émotions agréables

Quelles sont ces émotions agréables que les élèves ressentent et à quelles occasions ? Vous pouvez pour cela mettre en place un rituel de fin de journée, de semaine ou de période ou un bocal qui se remplirait au fur et à mesure des expériences agréables vécues (graines, billes, papiers, etc.) ?

Pour les plus jeunes, l'ouvrage *As-Tu Rempli Un Seau Aujourd'hui ?* peut être une belle manière d'aborder le sujet.



Le portrait d'une réussite

Cet outil permet de développer la fierté liée à une réussite, quelle qu'elle soit.

La fierté peut-être liée à la découverte d'une nouvelle notion, à la perception des progrès, au fait qu'une difficulté ait été surmontée, à une bonne note, à l'aboutissement d'un projet, etc. Les exemples ne manquent pas.

Cet outil permet à vos élèves d'identifier une de ces réussites, de prendre conscience des compétences et forces mobilisées à cette occasion et qui ont permis cette réussite et éventuellement de reconnaître les personnes qui ont contribué à cette réussite.

Tous les rituels autour des réussites, individuelles ET collectives sont sources de nombreuses émotions agréables et permettent de nourrir la confiance en soi des élèves.

Journal, bocal, mur des réussites…

On peut aussi inviter les élèves à écrire un journal des réussites (individuel ou collectif), à fêter leurs réussites de la semaine (individuelles et collectives) en dansant ou en chantant

16

Comptine sur les réussites

Sur l'air de "Ah les crocodiles"

Ah mes réussites, tes réussites, nos réussites
Prenons l'temps de les fêter, on a bien travaillé
Ah mes réussites, tes réussites, nos réussites
Elles sont chouettes, on les aime et puis on les fête !

SCHOLAVIE
Outil proposé par ScholaVie © - Tous droits réservés - Éd. 2023

Semaine du Bonheur clé en main

Les années précédentes, nous avions mis à disposition des plannings préétablis pour structurer la semaine du bonheur à l'école. Cette année, nous avons fait le choix de ne pas vous en proposer, afin de vous offrir davantage de liberté et de créativité dans l'organisation de cet événement. Néanmoins, nous mettons à votre disposition, à titre indicatif, les plannings des éditions précédentes, susceptibles de vous inspirer dans l'élaboration de votre propre programme.

Semaine du bonheur 2022
Lundi - Les Forces
Mardi - La Présence Attentive
Mercredi - La Gratitude
Jeudi - L'Altruisme
Vendredi - L'état d'esprit de développement (*growth mindset*)

Semaine du bonheur 2023
Lundi – Connaissance de soi
Mardi – Conscience des émotions
Mercredi – Réguler ses émotions
Jeudi – Relations constructives : savoir s'affirmer
Vendredi – Développer des attitudes et comportements prosociaux

Semaine du bonheur 2024
Lundi - Régulation émotionnelle – les émotions au cœur des relations
Mardi - Avoir conscience de soi – nos forces et ressources personnelles
Mercredi - Développer des relations constructives – l'écoute et l'empathie
Jeudi - Résoudre des désaccords et des conflits – l'affirmation de soi ou « assertivité »
Vendredi - Cultiver les liens sociaux – la gratitude

Bibliographie

Alarcón-Espinoza, M., Sanduvete-Chaves, S., Anguera, M. T., Samper García, P., & Chacón-Moscoso, S. (2022). Emotional Self-Regulation in Everyday Life : A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 13. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.884756

Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). When are adaptive strategies most predictive of psychopathology? *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), 276-281. https://doi.org/10.1037/a0023598

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177-1216. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y

Algan, Y., Beasley, E., Côté, S., Park, J., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (2022). The Impact of Childhood Social Skills and Self-Control Training on Economic and Noneconomic Outcomes : Evidence from a Randomized Experiment Using Administrative Data. *American Economic Review*, 112(8), 2553-2579. https://doi.org/10.1257/aer.20200224

Avşar, F., & Alkaya, S. A. (2017). The effectiveness of assertiveness training for school-aged children on bullying and assertiveness level. *Journal of pediatric nursing*, 36, 186-190.

Aziku, M., & Zhang, B. (2024). Systematic review of teacher well-being research during the COVID-19 pandemic. Frontiers in Psychology, 15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1427979

Badea, C. (2022). Auto-affirmation et relations intergroupes : Le rôle des différences interindividuelles et du contexte normatif: *L'année psychologique, Vol.* 122(1), 127-148. https://doi.org/10.3917/anpsy1.221.0127

Bailey, C. S., Denham, S. A., Curby, T. W., & Bassett, H. H. (2016). Emotional and organizational supports for preschoolers' emotion regulation : Relations with school adjustment. *Emotion*, 16(2), 263-279. https://doi.org/10.1037/a0039772

Bandura, A., & Wessels, S. (1997). *Self-efficacy*. Cambridge University Press Cambridge.

Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation : An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology review*, 11, 1-29.

Barnekow, V. (2012). *Social Determinants of Health and Well-being among Young People : Health Behaviour in School-aged Children (HSBC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*. World Health Organization. https://iris.who.int/handle/10665/326406

Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism : Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological inquiry*, 2(2), 107-122.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J., & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 147-169.

Berghmans, C. (2010). Effects of the mindfulness based stress reduction (MBSR) therapeutic approach on professional stress management : A case study. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 20, 38-44.

Bierhoff, H.-W. (2002). Prosoziales Verhalten. Sozialpsychologie: *Eine Einführung*, 319-351.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness : A proposed operational definition. Clinical Psychology: *Science and Practice, 11*(3), 230-241. https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077

Böckler, A., Tusche, A., Schmidt, P., & Singer, T. (2018). Distinct mental trainings differentially affect altruistically motivated, norm motivated, and self-reported prosocial behaviour. *Scientific Reports*, 8(1), 13560.

Bono, G., & Froh, J. (2009). *Gratitude in School : Benefits to Students and Schools. En R. Gilman, E. Scott-Huebner & MJ Furlong (eds.) Handbook of Positive Psychology in Schools.*

Bono, G., Froh, J. J., Disabato, D., Blalock, D., McKnight, P., & Bausert, S. (2019). Gratitude's role in adolescent antisocial and prosocial behavior : A 4-year longitudinal investigation. *The Journal of Positive Psychology, 14*(2), 230-243. https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1402078

Burger, A., & Naude, L. (2020). In their own words—Students' perceptions and experiences of academic success in higher education. *Educational Studies*, *46*(5), 624-639. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1626699

Çaldemir, E. (2022). *A Literature Review About What Is Emotion Regulation ? What Are the Requirements for Regulation Emotion and Processes?* https://www.researchgate.net/publication/362224965_A_Literature_Review_About_What_Is_Emotion_Regulation_What_Are_the_Requirements_for_Regulation_Emotion_and_Processes

Chaloult, L., & al. (2018). *L'Affirmation de soi* (Jean Gouulet – tccmontreal). https://www.researchgate.net/publication/346702181_L%27AFFIRMATION_DE_SOI

Chan, R. C., Shum, D., Toulopoulou, T., & Chen, E. Y. (2008). Assessment of executive functions : Review of instruments and identification of critical issues. *Archives of clinical neuropsychology*, 23(2), 201-216.

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(31), 8664-8668.

Colinet, S., Durpaire, F., Hunyadi, M.-É., & Mabilon-Bonfils, B. (2023). Le bonheur, une idée neuve dans la formation des acteurs de l'éducation : Le savoir-relation au service d'une « formation transformationnelle ». *Phronesis, 12*(2-3), 283-302. https://doi.org/10.7202/1097150ar

Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : Entre cognition et motivation : Déontologie et identité*. Presses universitaires de Grenoble,.

Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience, 32*(4), 257-267. https://doi.org/10.1159/000317771

Deng, X., Yang, J., & Wu, Y. (2021). Adolescent Empathy Influences Bystander Defending in School Bullying : A Three-Level Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 12*, 690898. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690898

de Ruig, N. J., de Jong, P. F., & Zee, M. (2023). Stimulating elementary school students' self-regulated learning through high-quality interactions and relationships : A narrative review. *Educational Psychology Review, 35*(3). https://doi.org/10.1007/s10648-023-09795-5

Desseilles, M., & Mikolajczak, M. (2013). *Vivre mieux avec ses émotions*. Odile Jacob.

Diniz, G., Korkes, L., Tristão, L. S., Pelegrini, R., Bellodi, P. L., & Bernardo, W. M. (2023). The effects of gratitude interventions : A systematic review and meta-analysis. *Einstein* (Sao Paulo, Brazil), 21, eRW0371. https://doi.org/10.31744/einstein_journal/2023RW0371

Disabato, D. J., Kashdan, T. B., Short, J. L., & Jarden, A. (2017). What predicts positive life events that influence the course of depression ? A longitudinal examination of gratitude and meaning in life. *Cognitive therapy and research, 41*, 444-458

Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). Resilient classrooms : *Creating healthy environments for learning*. Guilford Publications.

Dugas, É. (2020). Former les enseignants à l'empathie pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap ?: *Éducation Permanente, N° 224*(3), 131-138. https://doi.org/10.3917/edpe.224.0131

Durkheim, E. (2012). *Moral education*. Courier Corporation.

Durpaire, F., & Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école l'ère du savoir-relation*. Presses universitaires de France.

Dweck, C. S. (2006). Mindset : *The new psychology of success*. Random house.

Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational leadership, 68*(1), 16-20.

Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens : An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of personality and social psychology, 84*(2), 377.

Felver, J. C., Butzer, B., Olson, K. J., Smith, I. M., & Khalsa, S. B. S. (2015). Yoga in public school improves adolescent mood and affect. *Contemporary school psychology, 19*, 184-192.

Fenouillet, F., Chainon, D., Yennek, N., Lemasson, J., & Heutte, J. (2017). Relation entre l'intérêt et le bien-être au collège et au lycée. *Enfance, 1*(1), 81-103.

Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 46*, 97-105.

Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of applied school psychology, 26*(1), 70-95.

Florin, A., & Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école.(The Quality of Life at School). *Paris. Cnesco*.

Frick, P. J., & White, S. F. (2008). Research review : The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of child psychology and psychiatry, 49*(4), 359-375.

Froh, J. J., & Bono, G. (2008). The gratitude of youth. *Positive psychology: Exploring the best in people, 2*, 55-78.

Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents : An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of school psychology, 46*(2), 213-233.

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, 5,* 91-116.

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711-735. https://doi.org/10.1348/000709910X499084

Guo, Q., Zhou, J., & Feng, L. (2018). Pro-social behavior is predictive of academic success via peer acceptance : A study of Chinese primary school children. *Learning and Individual Differences, 65,* 187-194. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.010

Gwiazdzinski, L., & Cholat, F. (2021). Territoires apprenants. *Un processus d'apprentissage émergent à l'épreuve du réel*.

Haag, P., & Martin, M. (2023). Apprendre avec et par les émotions : Des théories aux pratiques. In C. Marsollier & C. Wassenberg, *S'ouvrir à la complexité de l'École. De l'intelligibilité à agir.* (Berger Levrault).

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being : A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review, 34,* 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Helliwell, J., Layard, R., Sachs, J., De Neve, J., Aknin, L., & Wang, S. (2024). *World Happiness Report 2024. University of Oxford, Wellbeing Research Centre.*

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools : From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report, 26*(4), 1-33. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context : Past, present, and future.*

Kelly, J., Azelton, L., Burzette, R., & Mock, L. (1994). *Creating social settings for diversity : An ecological thesis.* In E. J. Trickett, R. J. Watts & D. Birman (Eds.), Human diversity: Perspectives on people in context (pp. 424-451). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Kirca, A., M. Malouff, J., & Meynadier, J. (2023). The Effect of Expressed Gratitude Interventions on Psychological Wellbeing : A Meta-Analysis of Randomised Controlled Studies. *International Journal of Applied Positive Psychology, 8*(1), 63-86. https://doi.org/10.1007/s41042-023-00086-6

Kwok, S. Y., & Fang, S. (2022). A longitudinal study of the impact of parental discipline on wellbeing among primary school students in China : The roles of school attachment and growth mindset. *Child Abuse & Neglect, 124,* 105435.

L'affirmation de soi pour les enfants et les adolescents (avec Bricout-Tomasi, L., & Chaperon, A.-F.). (2021). Dunod, Dunod.

Lamboy, B., Arwidson, P., du Roscoät, E., Fréry, N., Lecrique, J.-M., Shankland, R., Tessier, D., & Williamson, M.-O. (2022). *Les Compétences psychosociales : Un référentiel pour une déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Santé Publique France.* https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-un-referentiel-pour-un-deploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes.-synthese-de-l-etat-des-connaissances-scientif

Lamboy, B., Shankland, R., & Williamson, M.-O. (2021). *Les compétences psychosociales : Manuel de développement.* De Boeck Supérieur.

Layard, R., & Hagell, A. (2015). Healthy young minds : Transforming the mental health of children. *World happiness report,* 106-131.

Lecomte, J. (2017). 6. La psychologie des émotions. *Les grandes notions de la psychologie, 2,* 31-35.

Lestage, P., & Bergugnat, L. (2019). Effets de la pratique de la pleine conscience sur la santé mentale des enseignants : Une étude pilote contrôlée non randomisée. *Journal de thérapie comportementale et cognitive, 29*(3), 101-118.

Lever Taylor, B., Cavanagh, K., & Strauss, C. (2016). The effectiveness of mindfulness-based interventions in the perinatal period : A systematic review and meta-analysis. *PloS one, 11*(5), e0155720.

Lottman, T. J., Zawaly, S., & Niemiec, R. (2017). Well-being and well-doing : Bringing mindfulness and character strengths to the early childhood classroom and home. *Positive psychology interventions in practice,* 83-105.

Luminet, O., & Grynberg, D. (2021). Psychologie des émotions : *Concepts fondamentaux et implications cliniques* (2e éd). De Boeck supérieur.

Marcel, J.-F. (2023). Le bonheur du métier. Le cas des enseignants du primaire en France. *Phronesis, 12*(2-3), 82-96. https://doi.org/10.7202/1097138ar

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective : Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133-163. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x

Marsh, H. W., & Seaton, M. (2013). Academic self-concept. In *International guide to student achievement* (p. 62-63). Routledge/Taylor & Francis Group.

Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-Concept : Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist, 20*(3), 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1

Martinot, D. (1995). *Le soi : Les approches psychosociales.* Presses universitaires de Grenoble.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 483-502.

Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle: *Enfance, N° 4*(4), 374-392. https://doi.org/10.3917/enf1.134.0374

Meinhardt, J., & Pekrun, R. (2003). Attentional Resource Allocation to Emotional Events : An ERP study. *Cognition & Emotion - COGNITION EMOTION, 17,* 477-500. https://doi.org/10.1080/02699930244000039

Mertens, E. C. A., Deković, M., Van Londen, M., & Reitz, E. (2022). Parallel Changes in Positive Youth Development and Self-awareness : The Role of Emotional Self-regulation, Self-esteem, and Self-reflection. *Prevention Science, 23*(4), 502-512. https://doi.org/10.1007/s11121-022-01345-9

Meyer, T., Schlechter, P., Schlichting, L., & Morina, N. (2024). *The struggle is relative : A comparative processing perspective on academic self-concept and student mental health.* https://doi.org/10.31234/osf.io/s8e6d

Mofidi, T., El-Alayli, A., & Brown, A. A. (2014). Trait gratitude and grateful coping as they relate to college student persistence, success, and integration in school. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 16*(3), 325-349.

Murphy, M. C., & Dweck, C. S. (2010). A culture of genius : How an organization's lay theory shapes people's cognition, affect, and behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*(3), 283-296.

Nahar, N., Parvin, M., & Begum, F. (2023). Gratitude and Resilience of Young Adults : Examining the Mediating Role of Optimism and Social Support. *European Journal of Applied Sciences, 11*(4), Article 4. https://doi.org/10.14738/aivp.114.15215

Noone, C., Bunting, B., & Hogan, M. J. (2016). Does mindfulness enhance critical thinking ? Evidence for the mediating effects of executive functioning in the relationship between mindfulness and critical thinking. *Frontiers in psychology, 6*, 2043.

Paeezy, M., Shahraray, M., & Abdi, B. (2010). Investigating the impact of assertiveness training on assertiveness, subjective well-being and academic achievement of Iranian female secondary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5,* 1447-1450.

Park, D., Tsukayama, E., Goodwin, G. P., Patrick, S., & Duckworth, A. L. (2017). A tripartite taxonomy of character : Evidence for intrapersonal, interpersonal, and intellectual competencies in children. *Contemporary Educational Psychology, 48*, 16-27. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.001

Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*(1), 40-54.

Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents : The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of adolescence, 29*(6), 891-909.

Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths : Research and practice. *Journal of college and character, 10*(4), 1-10.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues : *A handbook and classification*. American Psychological Association ; Oxford University Press.

Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M.-J., Furnham, A., & Pérez-González, J.-C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion review, 8*(4), 335-341.

Pipaş, M. D., & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica, 2*(12), 649-656. https://doi.org/10.29302/oeconomica.2010.12.2.17

Reynaud, L. (2024). Développer les compétences sociales et émotionnelles ([Nouvelle] éd. enrichie). Retz.

Reynaud, L., & Gueguen, C. (2024). *Rituels pour développer les compétences sociales et émotionnelles* (Édition enrichie). Retz.

Rheinberg, F., & Engeser, S. (2010). Motive training and motivational competence. *Implicit motives*, 510-548.

Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme : La force de la bienveillance*. Nil.

Rose, S. (2020). Medical student education in the time of COVID-19. *Jama, 323(21),* 2131-2132.

Ruch, W., Weber, M., & Park, N. (2014). Character strengths in children and adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*.

Schutz, P., Benson, J., & DeCuir-Gunby, J. (2008). Approach/Avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing. *Anxiety, stress, and coping, 21,* 263-281. https://doi.org/10.1080/10615800701787672

Schwimmer, M., Lessard, O., & Danis, J. (2024). Les pratiques de présence attentive à l'école: Le point de vue des intervenantes scolaires québécoises. *Recherches & éducations, 27,* Article 27. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.15390

Shankland, R. (2012). Bien-être subjectif et comportements altruistes : Les individus heureux sont-ils plus généreux ?: *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 93*(1), 77-88. https://doi.org/10.3917/cips.093.0077

Shankland, R. (2016). *Les pouvoirs de la gratitude*. Odile Jacob.

Sherman, D. K., Lokhande, M., Müller, T., & Cohen, G. L. (2021). Self-affirmation interventions. In Handbook of wise interventions : *How social psychology can help people change* (p. 63-99). The Guilford Press.

Silke, C., Brady, B., Boylan, C., & Dolan, P. (2018). Factors influencing the development of empathy and pro-social behaviour among adolescents : A systematic review. *Children and Youth Services Review, 94*, 421-436. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.027

Snel, E., & Van Rillaer, J. (2012). *Calme et attentif comme une grenouille : La méditation pour les enfants avec leurs parents.* Les arènes.

Spataro, P., Calabrò, M., & Longobardi, E. (2020). Prosocial behaviour mediates the relation between empathy and aggression in primary school children. *European Journal of Developmental Psychology, 17*(5), 727-745. https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1731467

Steele, C. M. (1997). A threat in the air : How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American psychologist, 52*(6), 613.

Theurel, A., Gimbert, F., & Gentaz, E. (2018). Quels sont les bénéfices académiques, cognitifs, socio-émotionnels et psychologiques des interventions basées sur la pleine conscience en milieu scolaire. *Une synthèse de, 154,* 1-16.

Thibault, M. (2012). *L'affirmation de soi*. Université de Sherbrook. https://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Psychologie/Brochure_affirmation_soi_2021_01.pdf

Thompson, R. A., Meyer, S., & Jochem, R. (2008). Emotion Regulation. In M. M. Haith & J. B. Benson (Éds.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (p. 431-441). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012370877-9.00055-4

van de Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J., & Bögels, S. M. (2014). The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfulness, 5,* 238-248.

Van Lissa, C. J., Keizer, R., Van Lier, P. A. C., Meeus, W. H. J., & Branje, S. (2019). The role of fathers' versus mothers' parenting in emotion-regulation development from mid-late adolescence : Disentangling between-family differences from within-family effects. *Developmental Psychology, 55*(2), 377-389. https://doi.org/10.1037/dev0000612

W. Roeser, R., & Zelazo, P. D. (2012). Contemplative science, education and child development : Introduction to the special section. *Child development perspectives, 6*(2), 143-145.

Wagner, L., Holenstein, M., Wepf, H., & Ruch, W. (2020). Character strengths are related to students' achievement, flow experiences, and enjoyment in teacher-centered learning, individual, and group work beyond cognitive ability. *Frontiers in psychology, 11,* 1324.

Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school : Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in psychology, 6,* 610.

Walsh, L. C., Regan, A., Twenge, J. M., & Lyubomirsky, S. (2023). What is the Optimal Way to Give Thanks? Comparing the Effects of Gratitude Expressed Privately, One-to-One via Text, or Publicly on Social Media. *Affective Science, 4*(1), 82-91. https://doi.org/10.1007/s42761-022-00150-5

Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps : Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(2), 222-244. https://doi.org/10.1037/a0016984

Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferriere, S., Alì, M., & Ailincai, R. (2020). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : Une enquête comparative dans la France d'outre mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 17*(3), 178-194.

Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). *School and community competence-enhancement and prevention programs.*

Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being : A review and theoretical integration. *Clinical psychology review, 30*(7), 890-905.

Zhang, Q., & Tsai, W. (2023). Gratitude and psychological distress among first-year college students : The mediating roles of perceived social support and support provision. *Journal of Counseling Psychology, 70*(4), 415.

Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Jiang, R., Jiang, S., & Hong, W. (2021). Gratitude and academic engagement among primary students : Examining a multiple mediating model. *Current Psychology, 40,* 2543-2551.

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth : *A meta-analysis. Mindfulness, 6,* 290-302.

Zullig, K. J., Valois, R. F., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E., & Drane, J. W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse. *Journal of Adolescent Health, 29*(4), 279-288.

Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles : A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 20*(1), 3-21.

Postface

Le bien-être à l'École apparaît aujourd'hui comme le troisième pilier des fondamentaux, aux côtés du langage et des mathématiques, selon Stanislas Dehaene, dans son introduction à la Conférence du CSEN « Santé mentale et bien être des élèves, mieux connaître pour prévenir et agir[7] ».

Nombreux sont les projets qui fleurissent dans les classes pour permettre aux élèves de développer leurs aptitudes à coopérer, à comprendre le point de vue d'autrui et à mieux réguler leurs émotions, enjeux cruciaux pour la réussite éducative. Le développement de ces compétences psychosociales, importantes pour le bien-être de l'élève et le climat scolaire, constitue aussi un facteur-clé de la réussite scolaire, éducative et professionnelle, puissant levier pour une École promotrice du bien-être et du bien-vivre au service de la réussite éducative et scolaire de tous les élèves, indépendamment de leur milieu social d'origine.

Ces compétences transversales sont essentielles, elles favorisent l'épanouissement personnel et social des élèves et leur permettront de vivre, au sein des classes, ou à l'échelle de l'école ou de l'établissement, une semaine de bien-être, de vivre-ensemble, voire de bonheur à l'École.

Selon les besoins de vos élèves, les diagnostics partagés avec vos équipes, vous pouvez vous saisir individuellement ou collectivement de ces thématiques et les adapter au contexte de vos classes pour expérimenter des pistes d'actions qui permettent de développer la confiance en soi et dans les autres, et de cultiver l'envie et le bonheur d'apprendre.

Si vous souhaitez poursuivre la réflexion, n'hésitez pas à vous inscrire aux formations dans vos académies et à rejoindre les communautés d'apprentissage professionnelles !

Anna Coudart
CARDIE Académie de Paris, Référente académique CNR

7 Conférence d'introduction de Stanislas Dehaene, président du CSEN, 9 octobre 2024.