

# **Le nouveau référentiel de l'inclusion scolaire et ses enjeux en termes de développement des compétences psychosociales des élèves**

**Marie Jacobs**  
UER AGIRS

---

Midi-Conférence du CRIFPE  
12h – 13h

**hep/**

# Plan de la présentation

## Problématique et question de recherche

- Développement des CPS et réduction des inégalités scolaires
- Développement des CPS et relations entre pairs
- Objectifs de l'enquête
- Question de recherche

## Récolte des données

- Organisation du projet
- Outils de récolte des données
- Enquête ethnographique
- Grille d'observation

## Aperçu des données

- Affinités et non affinités entre pairs
- Superposition de territoires de l'action pédagogique

## Discussion

- Développement des CPS pour soutenir une dynamique de groupe à visée inclusive
- Des dispositifs pédagogiques alternatifs pour questionner la forme scolaire

### **Problématique et question de recherche**

- Développement des CPS et réduction des inégalités scolaires
- Développement des CPS et relations entre pairs
- Objectifs de l'enquête
- Question de recherche

### **Récolte des données**

- Organisation du projet
- Outils de récolte des données
- Enquête ethnographique
- Grille d'observation

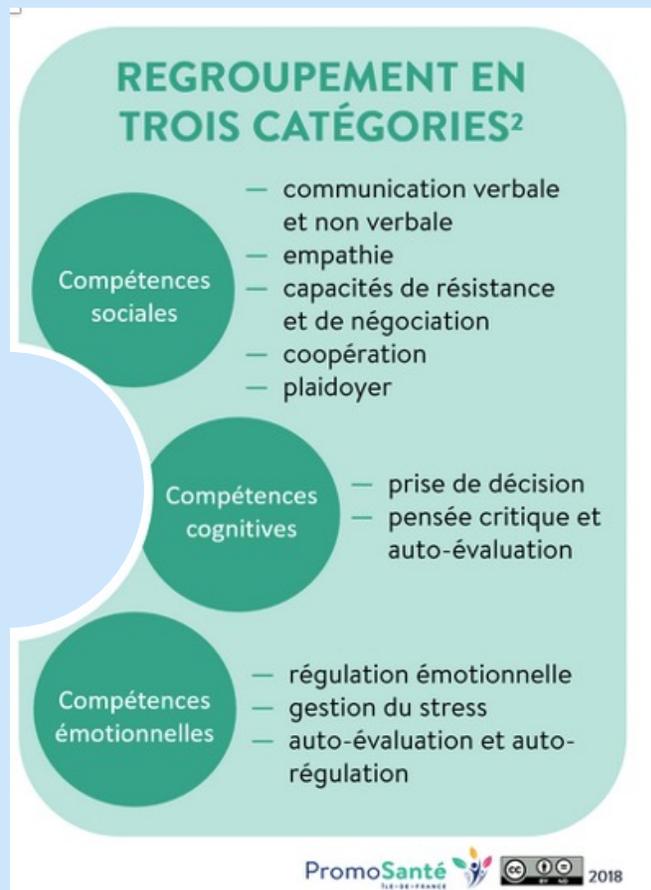
### **Aperçu des données**

- Affinités et non affinités entre pairs
- Superposition de territoires de l'action pédagogique

### **Discussion**

- Développement des CPS pour soutenir une dynamique de groupe à visée inclusive
- Des dispositifs pédagogiques alternatifs pour questionner la forme scolaire

# Les compétences psychosociales



- « L'habileté d'une personne à coordonner avec succès ses ressources cognitives, affectives et comportementales, de concert avec les composantes de son environnement, pour la réalisation de ses tâches ou de ses objectifs » (Meram et al, 2017, p. 24).
- Les CPS impliquent à la fois un **processus dynamique et évolutif** et un **rapport à soi et/ou un rapport aux autres dans un contexte et une situation de classe** particuliers. [...] L'élève doit donc être capable de répondre aux situations de la vie (dans la classe ou à l'extérieur) qu'il rencontre et de **s'adapter** à son environnement en mobilisant ces compétences (Morlaix et Tavant, 2021, p.89)

# Les compétences psychosociales

Résoudre des problèmes et prendre des décisions

Avoir une pensée créatrice et une pensée critique

Savoir communiquer efficacement, être habile dans ses relations interpersonnelles

Avoir conscience de soi et avoir de l'empathie

Savoir gérer son stress et ses émotions

(WHO, 2003)

## Développement des CPS et réduction des inégalités scolaires

- Ces compétences transversales aux apprentissages (*soft skills, life skills*, capacités transversales) constituent des savoir-faire ou dispositions à développer chez les élèves et qui seraient communes à plusieurs disciplines, c-à-d non spécifiques (Rey, 1998).
- Cette compétence transversale se rapporterait davantage à un savoir-faire ou un savoir être, et moins à un savoir théorique : « ce sont ces façons de faire et d'être, qui, **inaperçues** de ceux-là mêmes qui les détiennent, **préparent au jeu scolaire**, et dont parle Bourdieu sous le nom d'habitus » (Morlaix, 2015, p. 184)
- « Savoirs invisibles que l'école requiert et considère bien souvent comment allant de soi, **sans guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas**, et que les enfants d'origine plus favorisée ont déjà en partie découvert et construit, avant et hors de l'école, grâce à l'environnement familial » (Rochex, 2008, p. 162)
- Certaines stratégies et attitudes comportementales d'élèves issus de milieux privilégiés et visant à chercher de l'aide en classe **impactent directement leurs opportunités d'apprentissage** car elles sont privilégiées par les enseignant·es : pro-actives, explicites du point de vue verbal et non verbal, sentiment d'*entitlement* (droit à l'attention) (McCrary Calarco, 2011)

# Développement des CPS et relations entre pairs

- Relations entre pairs et sentiment d'appartenance :
  - Influence du groupe d'appartenance et des interactions intergroupes sur le phénomène de rejet entre pairs : les préjugés du groupe, leurs stéréotypes ou les tensions intergroupes, servent souvent de base à l'exclusion des autres (Killen, Elenbaas, Rutland, 2015).
  - L'étude de Liu et al (2015 in Florin et Guimard, 2017) montre l'effet significatif du soutien par les pairs et de l'enseignant sur la satisfaction scolaire.
  - Le développement de relations sociales affectives et positives contribue à définir une part importante du sentiment d'appartenance à l'école (Williams et Downing, 1998).

# Développement des CPS et relations entre pairs

- L'impact des programmes SEL (Social and Emotionnal Learning) ou des PPIs :
  - amélioration significative des compétences socio-émotionnelles des élèves, de leurs attitudes et de leur comportement social, réduction des problèmes de conduite ou de détresse émotionnelle, ainsi qu'une amélioration des résultats scolaires (Payton et al, 2008)
  - réduction des comportements discriminatoires et inclusion : les CPS favorisent des relations positives entre élèves, au delà de leur statut académique ou des préjugés, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance (Lambooy et al, 2022)
  - les effets les plus significatifs sont observés au niveau de la conscience de soi et la conscience des autres, alors que les effets les moins significatifs sont observés au niveau des compétences interpersonnelles. Ces compétences de conscience de soi et des autres ont été identifiées comme un prérequis utile pour le développement ultérieur de l'autorégulation et des compétences interpersonnelles (Sande et al, 2019)
  - lien étroit entre bien-être individuel et bien-être collectif (Shankland et Rosset, 2016).

## Objectifs du projet

Accompagner la transition  
entre la 6<sup>ème</sup> et la 7<sup>ème</sup>  
Harmos

Renforcer la cohésion du  
groupe classe du point de  
vue des interactions entre  
pairs pour favoriser la  
collaboration

Mettre l'accent sur les  
ressources positives du  
groupe pour inclure  
l'ensemble des élèves

Projet pilote en lien avec  
l'inclusion scolaire et le  
concept cantonal 360 du  
canton de Vaud

## Questions de recherche

Le développement de compétences psychosociales en situation collaborative et dans une perspective inclusive :

→ En quoi ces ateliers constituent-ils l'occasion pour les élèves d'acquérir de nouvelles stratégies ou de renforcer leurs CPS pour dépasser les tensions vécues dans leurs interactions entre pairs ?

### Problématique et question de recherche

- Développement des CPS et réduction des inégalités scolaires
- Développement des CPS et relations entre pairs
- Objectifs de l'enquête
- Question de recherche

### Récolte des données

- Organisation du projet
- Outils de récolte des données
- Enquête ethnographique
- Grille d'observation

### Aperçu des données

- Affinités et non affinités entre pairs
- Superposition de territoires de l'action pédagogique

### Discussion

- Développement des CPS pour soutenir une dynamique de groupe à visée inclusive
- Des dispositifs pédagogiques alternatifs pour questionner la forme scolaire

# Organisation du projet

- **Six ateliers** (novembre 2019 - février 2020)

## Séance 1

Présentation du projet et mise en place d'un référentiel commun pour interagir

## Séance 2

Travail individuel, création du personnage par l'élève

## Séances 3 et 4

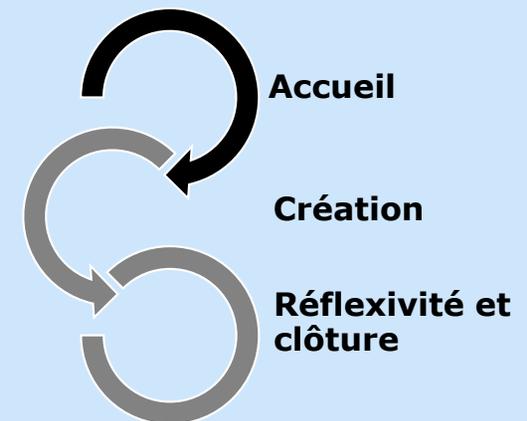
Travail en sous-groupes, création de la maison du personnage

## Séances 5 et 6

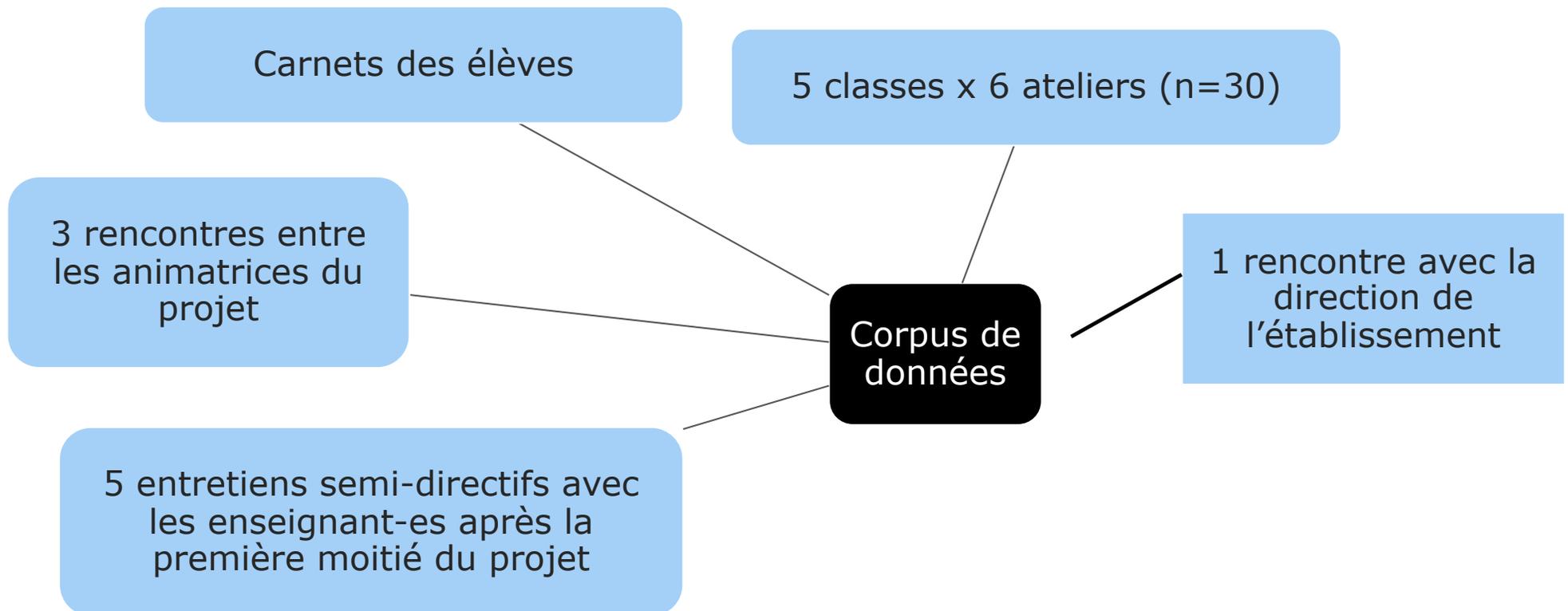
Travail avec le collectif et en sous-groupes, création du village

- **Séances organisées en trois temps**

Routines pour structurer les échanges



## Outils de récolte des données



# Enquête ethnographique

Les descriptions visent à **décrire comment les élèves s'ajustent individuellement et collectivement aux contraintes de l'atelier** et développent des savoir-faire ou des savoir-être en lien avec les compétences psychosociales.

Il s'agit de mener des observations directement **en prise avec la réalité de l'activité menée par les élèves**, c'est-à-dire appréhender les relations qui se forment au sein du groupe classe dans des situations collaboratives, et sans s'appuyer sur « des catégories explicatives abstraites constituées a priori »

(Fournier et al, 2008, p.9).

# Grille d'observation

7 dimensions pour observer l'activité des élèves :

- les places occupées par les élèves (regroupements visibles ou non, occupation de l'espace) à l'accueil, durant l'activité de création, lors des transitions, et à la clôture de l'activité
- les comportements manifestes observables : par exemple l'attitude face à l'activité proposée (de leadership ou en retrait)
- les interactions avec les animateur·rice·s
- les types de paroles proposées (ressenti, pensée, faits relatés liés à la situation présente ou situation passée)
- les stratégies de communication (questions, jugements, marques d'écoute ou d'empathie, la façon d'accueillir une proposition d'un pair ou de l'animatrice, etc.)
- les types de tensions ou désaccords
- l'utilisation du matériel.

### **Problématique et question de recherche**

- Développement des CPS et réduction des inégalités scolaires
- Développement des CPS et relations entre pairs
- Objectifs de l'enquête
- Question de recherche

### **Récolte des données**

- Organisation du projet
- Outils de récolte des données
- Enquête ethnographique
- Grille d'observation

### **Aperçu des données**

- Affinités et non affinités entre pairs
- Superposition de territoires de l'action pédagogique

### **Discussion**

- Développement des CPS pour soutenir une dynamique de groupe à visée inclusive
- Des dispositifs pédagogiques alternatifs pour questionner la forme scolaire

# 1. Affinités et non affinités entre pairs

Classe 1

Lorsque les élèves se présentent au début de la première séance, l'atmosphère est particulièrement bruyante. À la fin du partage, l'animatrice reflète certains comportements observés durant le tour de parole : **sur le fait de s'écouter ou non, de comment on se sent quand on n'est pas écouté par les autres.** Comme certains élèves rient, l'animatrice leur demande de partager. Un élève répond qu'il aime bien quand on parle et quand on rigole. L'animatrice rebondit en disant qu'ils ont le droit de rigoler mais pas des autres. Certains élèves disent également que quand on se moque des autres ce n'est pas drôle. **Ils en concluent qu'il faudrait distinguer deux types de rire.**

*Carnets : Cela me met en colère », « cela m'énerve », « je me sens vide », « j'ai l'impression d'être invisible », un autre élève a dessiné sa rage sous forme de gribouillis.*

# 1. Affinités et non affinités entre pairs

## Classe 1

Clôture de la cinquième séance.

Arthur fait un retour sur son rôle de chef dans le groupe : « D'un côté, être le chef, c'est très bien mais c'était difficile quand même. On montrait à Hassen, il n'écoutait rien. Il n'en faisait qu'à sa tête. Il n'a fait que le bus. »

Julie ajoute : « Même Jalil, il faisait mieux que Hassen ! »

L'animatrice reformule : « Tu as l'impression d'avoir tout fait ? »

Hassen est dans une posture défensive, il se justifie.

Un autre élève ajoute : « Hassen, toi tu critiques alors que tu n'as rien fait. »

Hassen dit qu'il n'est pas d'accord avec le choix des autres élèves. Il dit qu'il a fait le bus, qu'il a apporté des planches pour construire les rails du train du village.

# 1. Affinités et non affinités entre pairs

Classe 2

Le moment de réflexivité qui clôture le troisième atelier a occasionné un échange mettant en lumière les difficultés vécues par chacun des acteurs au sein de la classe.

Une élève, Lisa, prend la parole en premier et **relève que cela a été personnellement difficile, car elle était dans le même groupe que Loris**. Elle déclare : « Je n'aime pas Loris ». L'animatrice demande à Loris comment il se sent.

Loris répond qu'il ne l'a pas embêtée. Il ajoute : « **Elle ne veut pas que je l'approche.** » L'animatrice **relève qu'elle n'a pas observé d'agression**.

Lisa répond qu'elle se sent toujours comme ça. Elle fait référence à des événements qui se sont passés avant. L'animatrice demande alors **comment réparer cela**. Lisa répond qu'elle n'en a pas envie.

D'autres élèves prennent la parole.

Kevin exprime le fait que Loris se fait souvent reprendre par l'enseignante et « **qu'elle est plus avec les autres qu'avec Loris** ». Il trouve qu'il faut changer cela car **ce n'est pas juste à ses yeux**. Une autre élève relève que Loris n'a pas la même vision qu'eux. **Loris répond qu'il ne se sent pas écouté** et qu'il trouve cela injuste.

# 1. Affinités et non affinités entre pairs

Classe 3

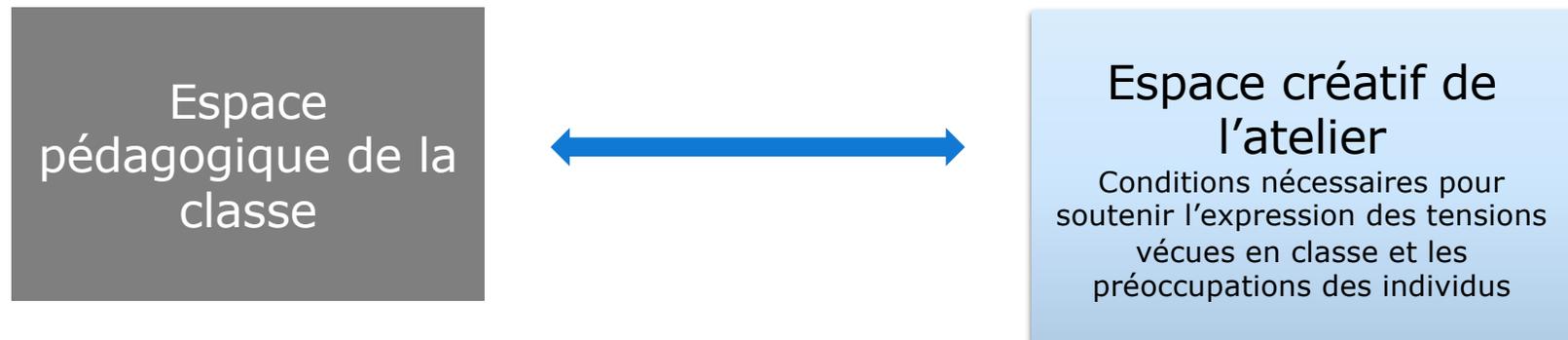
Durant la sixième séance, les élèves inventent, à tour de rôle, une partie de l'histoire du village. Ce moment est particulièrement marqué par de la non-écoute. **Une élève reproche à ses camarades que l'histoire n'intègre pas deux personnes de la classe : Tom et Lucien.**

**Tom prend la parole, pour relativiser le reproche de l'élève, et explique qu'il a ajouté un chat dans l'histoire, son propre personnage.** À la suite de ce moment de tensions, les élèves s'investissent significativement dans les tâches finales du projet. Le drapeau du village est pensé collectivement dans le but de représenter l'ensemble des élèves de la classe. Un élève propose un slogan qui est vite adopté par le groupe : *peu importe notre personnalité, on est ensemble.*



## 2. Superposition de territoires de l'action pédagogique

Des valeurs professionnelles différentes qui entrent en tension par rapport aux attendus de la forme scolaire : liberté d'expression, norme scolaire et interdits



### **Problématique et question de recherche**

- Développement des CPS et réduction des inégalités scolaires
- Développement des CPS et relations entre pairs
- Objectifs de l'enquête
- Question de recherche

### **Récolte des données**

- Organisation du projet
- Outils de récolte des données
- Enquête ethnographique
- Grille d'observation

### **Aperçu des données**

- Affinités et non affinités entre pairs
- Superposition de territoires de l'action pédagogique

### **Discussion**

- Développement des CPS pour soutenir une dynamique de groupe à visée inclusive
- Des dispositifs pédagogiques alternatifs pour questionner la forme scolaire

# 1. Développer les CPS pour soutenir une dynamique de groupe à visée inclusive

- Agir sur la dimension affective de l'expérience scolaire (Jacobs, 2021) : effet sur le sentiment d'appartenance au groupe ?
- Offrir un espace-temps qui favorise l'expression de la diversité des besoins, opinions et idées, et qui permet de changer les représentations négatives à l'égard de certain·e·s élèves en marge de la sociabilité juvénile.
- Développer des stratégies de communication telles que l'expression des émotions, l'empathie et l'écoute active qui permettent de renforcer la qualité des relations dans la classe et qui s'inscrivent dans une visée dite de « culturally responsive teaching » (Brown, 2004).
- Enseigner explicitement (Hernandez et al, 2022) des comportements prosociaux et développer des stratégies qui favorisent la collaboration entre élèves (Le, Janssen et Wubbels, 2018).

→ réduire les inégalités en lien avec les enjeux scolaires des buts sociaux, c-à-d à l'égard des élèves qui éprouvent de la difficulté à agir de manière prosociale (entraide, coopération, ...) et à respecter les règles, et dont une part importante fait face à des difficultés scolaires (Wentzel, 2006).

## 2. Des dispositifs pédagogiques alternatifs pour questionner la forme scolaire

- La dimension éducative (morale et disciplinaire) de la forme scolaire : action « totale », c-à-d l'école comme une structure espace-temps et comme lieu de soumission à des règles impersonnelles (Jouan, 2024).
- Deux espaces définis, par les acteurs responsables de ces lieux, selon des valeurs professionnelles différentes, et qui tendent à s'opposer quant aux attendus de la forme scolaire, par exemple au niveau de l'expression de l'élève, des normes de comportement ou dans l'appréciation du travail de l'élève.
- L'espace de l'atelier, un « espace autre », inclus dans l'espace scolaire, mais qui s'inscrit en rupture par un renversement des codes et du rapport pédagogique traditionnel (Bertin-Renoux, 2023, p.40).
- Forme différente de ce projet socio-éducatif caractérisé par « la prévalence de la mise en activité ludique » et « le refus de tout jugement qui pourrait s'apparenter à une forme d'évaluation » (Netter, 2020, p.32).
- La démarche artistique comme levier de renouvellement pédagogique : « la créativité échappe en grande partie aux cadres et aux grilles d'évaluation qui chercheraient à la mesurer, la noter, la comparer à un modèle préétabli ou à des niveaux à atteindre » (Bertin-Renoux, 2023, p.40).
- Tension entre une culture de la raison et du réel, pour être efficace dans la réalité du monde, et une culture de la sensibilité et de l'imaginaire, pour se construire et être attentif au monde (Dupont, 2015, p.121).
- L'activité artistique et ses enjeux d'émancipation : entrer en contact, mettre en débat sa proposition, entendre l'expression des sentiments des autres, accueillir leurs émotions, leurs réactions et leurs questions  
→ développement de leur personne, en tant sujet.

Merci de  
votre attention

hep/

## Références 1/2

- Bertin-Renoux, A. (2023). Le cirque, une hétérotopie dans l'école. *eJRIEPS* [En ligne], 52, 30-59.
- Brown, D. F. (2004). Urban teachers professed classroom management strategies. Reflections of Culturally Responsive Teaching. *Urban Education*, 39(3), 266-289.
- Florin, A. et Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école. Rapport scientifique*. Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco).
- Fortin, J. (2014). Chapitre 7. Les compétences psychosociales chez l'enfant. Dans J. Lecomte (éd.), *Introduction à la psychologie positive* (pp. 107-123). Paris: Dunod.
- Fournier, P., Hatzfeld, N., Lomba, C. & Muller, S. (2008). Introduction. Étudier le travail en situation. Dans A.-M. Arborio (éd.), *Observer le travail: Histoire, ethnographie, approches combinées* (pp. 7-21). La Découverte.
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., Oelsern, A. (2017). *Favoriser l'estime de soi à l'école. Enjeux, démarches, outils*. Chronique Sociale.
- Calarco McCrory, J. (2011). I Need Help. Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School. *American sociological review*, 76(6), 862-882.
- Dupont, N. (2015). L'éducation artistique : des enjeux de formation globale et d'émancipation d'un enfant-élève-apprenant créateur et citoyen. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 56, 117-128.
- Hernandez, S., Couturier, L., Bressoud, N. & Gay, P. (2022). « Et en plus, on doit encore enseigner les capacités transversales ... ». *Éducateur*, 30-31.
- Jacobs, M. (2021). La formation de compétences psychosociales inclusives en situation collaborative. Enquête menée dans le cadre d'ateliers d'expression créatrice à l'école primaire. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 91, 181-198.
- Jouan, S. (2024). La forme scolaire : analyse d'un concept clé pour comprendre la difficile prise en compte de l'hétérogénéité des élèves à l'école primaire française. *Recherches en éducation* [En ligne], 56. doi.org/10.4000/12qwx
- Killen, M., Elenbaas, L., Rutland, A. (2015). Balancing the fair treatment of others while preserving groupe identity and autonomy. *Human Development*, 58, 253-272.
- Lamboy, B., Beck, F., Tessier, D., Williamson, M.-O., Fréry, N., Turgon, R., Tassie, J.-M., Barrois, J., Bessa, Z., Shankland, R. (2022). The Key Role of Psychosocial Competencies in Evidence-Based Youth Mental Health Promotion: Academic Support in Consolidating a National Strategy in France. *International journal of environmental research and public health*, 19(24), 16641. doi.org/10.3390/ijerph192416641
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative Learning Practices: Teacher and Student Perceived Obstacles to Effective Student Collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48, 103-122. doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389

## Références 2/2

- Morlaix, S. & Tavant, D. (2021). Profil enseignant et compétences psychosociales des élèves : quels liens établir au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie*, 211, 87-101.
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, 40, 183-200.
- Netter, J. (2020). Partenariat et inégalités : penser la place des enfants dans la division du travail à l'école. *Petite enfance*, 133, 25-34.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. ESF.
- Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un âge et d'un pays à l'autre. Dans M. Demeuse, D. Frandji & J.-Y. Rochex (éd.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. INRP.
- Sande, M.C.E., Fekkes, M., Kocken, P.L., Diekstra, R.F.W., Reis, R., Gravesteyn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the schools*, 56(10), 1545-1567.
- Shankland, R. & Rosset, E. (2016). Review of brief school-based positive psychological interventions: a taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review*.
- SynLab. (2022). *Les compétences psychosociales à l'école*.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? (pp.5-32)*, Presses universitaires de Lyon.
- Wentzel, K. R. (2006). A Social Motivation Perspective for Classroom Management. Dans C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 619–643). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Williams, L. J., & Downing, J. E. (1998). Membership and belonging in inclusive classrooms: What do middle school students have to say? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(2), 98-110.
- World Health Organization (WHO) (2003). *Skills for health. Skills-based health education including life skills. An important component of a child-friendly/health-promoting school*. WHO.