



LE - 3EN1 -

- ÉDITO -

Dans une chronique publiée par le journal *Le Monde* daté du 7 octobre 2023, Serge Tisseron, psychiatre connu notamment pour ses travaux sur les écrans ou l'invention du « jeu des trois figures », salue la prise de conscience au sujet du harcèlement scolaire avant de décrire les composantes de l'empathie, antidote de ce problème. « Le bon usage de ces compétences [comprendre les émotions de ses interlocuteurs, comprendre que l'autre a une vie mentale différente], écrit-il, nécessite d'être capable de réguler ses émotions et de les orienter selon des objectifs précis. »

Le jeu des 3 figures, tout comme la méthode danoise Fri For Mobberi sont des programmes qui « ont pour objectifs de donner plus de place à l'expression des enfants et d'encourager leurs compétences psychosociales et collaboratives mais ils sont inefficaces si les enseignants ne s'interrogent pas sur leurs interactions avec leurs élèves et n'acceptent pas de découvrir leurs capacités d'autorégulation. »

S'il est illusoire d'enseigner l'empathie aux élèves, il n'est pas raisonnable de l'expliquer aux enseignants (ce à quoi ils n'ont pas été préparés) en deux heures. Il faudrait leur permettre de l'éprouver dans des activités partagées.

Nous nous intéressons, dans ce numéro, à la coopération et à la prise de conscience des qualités propres à chacun.

Matthieu Coste-de-Bagneaux, Dominique Procureur, Jacques Sesboué



Sylvain Connac est enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paul-Valéry de Montpellier - LIRDEF

Coopération et individu

Coopérer, c'est agir avec d'autres. Autrement dit, c'est une activité sociale basée sur une importance attribuée aux interactions entre des individus différents. Quand il s'agit de penser la coopération pour apprendre, du point de vue d'élèves qui se trouvent à l'école, quelle est la fonction cognitive et pédagogique de ces situations d'action conjointe ? Quand il s'agit de penser la collaboration pour harmoniser du travail

de professionnels, quelle est la fonction sociale de ces fédérations de talents ? Que ce soit pour coopérer ou pour collaborer, quelle est la place réservée à l'individu ? Est-ce d'ailleurs nécessaire de susciter la prosocialité à l'école, dans un environnement sociétal qui survalorise les performances individuelles ? Au contraire, favoriser les interactions coïncide-t-il avec l'obligation d'être en continu avec d'autres pour agir ? C'est à cette tension entre groupe et individu que nous allons nous intéresser en tentant de répondre à la difficile question des équilibres à trouver.

Coopération ou collaboration ?

Dans le monde du vivant, un agir coopératif répond à trois caractéristiques. Est coopératif ce qui correspond à une action combinée (il n'est pas possible de coopérer avec soi-même), ce qui est le résultat d'une intention (on ne coopère pas sur ordre) et ce qui conduit chacun des coopérateurs à en tirer un bénéfice personnel (pas forcément identique ni de même intensité). Ainsi, pour coopérer, il est nécessaire de réaliser une action à plusieurs, dans un même espace, acceptée et permettant à chacun d'en sortir grandi. Autrement dit, de manière contre-intuitive, on coopère avec d'autres mais pour soi.

En éducation, il y a coopération dans toutes les situations où les élèves travaillent ou apprennent à plusieurs. La coopération entre élèves n'est donc pas une méthode d'enseignement, ni un courant pédagogique précis. Elle regroupe des pratiques diverses et variées, pas toutes compatibles les unes avec les autres. Elle est issue à la fois des travaux en psychologie sociale (Piaget, Doise, Mugny, Perret-Clermont, Vygostki, Bruner ...) et de la dynamique de l'Éducation Nouvelle (Freinet, Oury, Cousinet, Profit, Bugnon, Pistrak, Korczak ...). Nous préférons l'expression « pédagogies coopératives » parce qu'elle témoigne de cette pluralité et s'inscrit dans le paradigme de coopérer pour apprendre (Connac et Irigoyen, 2023). Ce que l'on désigne par « apprentissage coopératif » (ou « *cooperative learning* ») est plus associé à une méthode nord-américaine d'enseignement, basée sur un principe d'interdépendance entre les élèves et cherchant plutôt à apprendre à coopérer. À ce titre, il est très intéressant de distinguer coopération de collaboration, surtout parce que les conséquences pédagogiques sont importantes. Si la coopération, comme nous venons de l'expliquer, correspond à un agir commun, la collaboration s'assimile plutôt à une réalisation partagée (un but commun) et une organisation du travail par répartition des tâches (chacun

s'engageant dans les activités pour lesquelles il est le plus compétent). C'est la raison pour laquelle on évoque plus souvent la notion de collaboration au sujet d'adultes ou de professionnels qui travaillent ensemble plutôt qu'au sujet d'élèves qui cherchent à apprendre à l'école (Laurent, 2018).

Pour organiser un travail de production, la collaboration n'est pas la seule voie possible, mais elle semble adaptée à l'optimisation des forces individuelles : après concertation, si chaque partenaire prend en charge une part du travail qu'il est capable de réaliser (en fonction de ses talents et de ses compétences), la combinaison de toutes ces actions semble plus efficace que si chacun essaie la même chose individuellement. C'est ce qui se passe au sein d'une équipe d'un établissement scolaire lorsque les enseignants s'occupent d'élèves répartis en « classes » et, dans le secondaire, selon des disciplines d'enseignement.

Pourtant, cette collaboration, qui paraît valable pour une production ou la réalisation d'un projet, ne peut convenir pour des élèves. En effet, pour un travail d'apprentissage, il est très risqué de compter sur une répartition des tâches parce que, au final, celui qui apprend est celui qui est en activité cognitive sur l'exact secteur de ce qu'il souhaite apprendre. Autrement dit, une coopération utile aux apprentissages a besoin d'empêcher toutes les formes de mise en retrait des élèves, parce que sinon elle ne pourrait satisfaire que les seuls intérêts de celles et ceux qui réfléchissent le plus et le mieux.

Les principales dérives à la coopération à l'école

Les travaux de P. Meirieu (1996) sur ce sujet ont permis de mettre à jour ce qui est devenu une évidence : lorsque l'on laisse en autonomie des élèves travailler à plusieurs sur une même tâche (donc de collaborer), on s'expose quasi-systématiquement à ce qu'une répartition inéquitable opère : des concepteurs (qui pensent la réalisation de la tâche), des exécutants (qui opérationnalisent ce qui a été pensé par

les concepteurs), des gêneurs (qui parasitent la situation) et des chômeurs (qui se mettent en retrait, souvent parce qu'ils ne s'estiment pas suffisamment compétent). Ce sont ainsi les plus doués (et souvent les plus socialement codés) qui s'emparent de la résolution du problème, les autres acceptant des fonctions subalternes, ou des postures d'évitement ou de retrait.

Voici donc la principale raison qui justifie l'impasse constituée par une organisation collaborative du travail des élèves. Concernant les organisations coopératives, elles nécessitent donc une visée individuelle, ce qui est cohérent avec les spécificités de l'acte d'apprendre. Dans ce cadre, nos travaux ont participé à la description de dérives propres à des coopérations introduites sans suffisamment de précautions (Connac et Rusu, 2021) :

- Une dérive attentionnelle, traduite par une trop forte tolérance au niveau sonore et aux déplacements des élèves. La salle de classe devenant le théâtre de nombreuses distractions et parasitages, ce sont les élèves les moins concentrés qui risquent de décrocher.
- Une dérive fusionnelle, voyant les élèves craindre de perdre des amis et, ainsi, éviter toute forme de désaccords d'idées. Ces stratégies dites de « consensus de complaisance » réduisent les chances de voir émerger de la confrontation cognitive et donc, du questionnement et du besoin d'apprendre.
- Une dérive productiviste, relative à une confusion des élèves entre ce qui leur est demandé d'apprendre et la consigne qui est énoncée : certains en viennent alors à penser que la coopération est un objectif (pour apprendre à travailler avec les autres) alors qu'elle est d'abord introduite comme un moyen

pour mieux apprendre individuellement.

- Une dérive différenciatrice, visible lorsque ce sont les élèves les plus avancés scolairement qui s'emparent des fonctions coopératives les plus exigeantes. C'est une dérive fréquente avec des pratiques de monitorat, des élèves « experts » venant aider des camarades « en difficulté ».

Sans prendre garde à ces précautions, en laissant des élèves coopérer, on obtient un système pédagogique qui voit surtout les meilleurs en profiter et décourager de tout effort les autres élèves. La question n'est donc plus de savoir s'il faut faire coopérer des élèves, mais plutôt comment ?

Organiser une coopération pour tous

Les recherches en pédagogies obligent de dépasser le seul constat des difficultés existantes. Elles conduisent, à partir d'une analyse méthodique de l'activité ordinaire des enseignants et de leurs élèves, à esquisser plusieurs aménagements. En appui sur les corrélations établies, elles laissent présager moins de risques dans l'accompagnement des apprentissages.

La première grande précaution concerne l'initiative de la coopération. Ce sont les élèves qui ne parviennent plus à travailler seuls qui choisissent de coopérer. Les enseignants n'ont pas à intervenir au-delà du seul rappel des organisations pédagogiques expliquées. Il vaut mieux des élèves qui apprennent sans coopération que des élèves qui coopèrent et qui n'apprennent rien.

La deuxième précaution concerne l'usage des dispositifs adéquats de coopération. Chacun existant pour défendre des intentions différentes, il y aurait des confusions à prendre l'un pour un autre. Nous proposons un tableau synthétique qui associe ces principales déclinaisons coopératives à leur utilité pédagogique première :

Objectifs prioritaires

Travail en groupe	Créer des désaccords pour susciter du questionnement
Aide, entraide, tutorat	Débloquer les élèves face à des exercices d'entraînement
Travail en équipe	Développer des compétences dans la réalisation de projets
Conseils coopératifs	Apprendre la citoyenneté et la démocratie en les pratiquant
Jeux coopératifs	Affermir les liens d'amitié au sein d'une classe
Marchés de connaissances	Entretenir ou reconstruire le sentiment de compétence des élèves
Discussions démocratiques	Apprendre à participer à un débat et à penser par soi-même
Travail en atelier	Encourager les apprentissages vicariants (par imitation)

La troisième grande précaution évoque le principe de réciprocité (Heber-Suffrin *et al.*, 2011). Il se définit par une alternance volontaire et organisée des fonctions coopératives. Par exemple, puisque dans une relation tutorale, c'est l'élève tuteur qui retire les principaux avantages (parce que c'est lui qui réfléchit le plus et occupe la place la mieux valorisée – Baudrit, 2018), la réciprocité consiste à ce que chaque élève puisse devenir tuteur, tout du moins qu'aucun ne soit systématiquement dans une position d'aidé. Autre exemple pour le travail en groupe ou le travail en atelier : susciter des échanges et de la confrontation entre

chaque élève, mais orienter ces situations vers une finalisation individuelle, afin que personne n'adopte une stratégie de consensus de complaisance (Connac et Robbes, 2022).

La quatrième précaution pédagogique en matière de coopération souligne la nécessaire formation des élèves (Connac, 2020). Il s'agit d'aider chaque élève à comprendre les intérêts qu'il peut retirer d'un engagement dans un dispositif coopératif, soit pour se sentir soutenu (ou soutenir), soit pour avoir des idées qu'il n'aurait jamais eu seul (ou pour en donner), soit pour profiter des conflits pour reconfigurer des représentations devenues inopérantes. Ces formations touchent des manières de coopérer qui ne sont pas naturellement évidentes pour les élèves (par exemple, essayer soi-même avant de demander une aide, ou expliquer à quelqu'un sans l'empêcher de réfléchir suffisamment). Elles concernent également le déroulement ordinaire des dispositifs coopératifs, par exemple, pendant les conseils coopératifs, en veillant à ce que les conflits relationnels entre les élèves ne soient pas abordés publiquement pour éviter que les différences deviennent des raisons de vindicte¹. Ces formations peuvent intervenir en début d'année (sous forme d'exercices de sensibilisation) ou juste après des expériences coopératives (sous forme d'analyses réflexives).

La dernière précaution, à laquelle nos recherches nous amènent à penser, mobilise la participation des cadres de l'éducation nationale et des personnels de direction. Elle touche la formation des enseignants. Cette formation, pas uniquement liée à des sessions organisées à cet effet, priorise à la fois l'accès à des ressources d'informations, parce que les dérives décrites sont loin d'être évidentes, ainsi que le partage de pratiques entre enseignants, parce qu'en

¹ Les différends entre élèves peuvent alors être orientés vers un traitement non-violent, outillé notamment de la technique du message-clair

pédagogie, il reste encore beaucoup à construire par l'échange d'expériences. Nous avons aussi constaté que la participation à des recherches collaboratives sur les pratiques coopératives a des effets sur le développement professionnel des enseignants, qui, en cherchant avec d'autres, perfectionnent progressivement leurs habiletés pédagogiques (Lebel et Belair, 2019).

Ainsi, des pédagogies de la coopération qui cherchent à répondre à des besoins individuels apportent aux élèves et aux enseignants ce qu'ils cherchent à l'école. Pour les élèves, du soutien face aux difficultés d'apprendre, des enrichissements par des rencontres et du plaisir à dépasser ensemble des blocages individuels. Pour les enseignants, la satisfaction de voir des élèves apprendre par eux-mêmes, la valorisation des altérités comme des richesses plutôt que des contraintes et la promotion de valeurs fraternelles, de véritables alternatives à la diffusion des logiques communautaires et égoïstes.

Sylvain CONNAC – Université Paul-Valéry de Montpellier / LIRDEF

Baudrit, A. (2018). *Education et formation dans les sociétés contemporaines - Le don/contre-don toujours d'actualité ?* Presses Universitaires de la Méditerranée.

Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF Sciences Humaines.

Connac, S. et Rusu, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités*, 18(2), en ligne : <https://journals.openedition.org/activites/6705#ftn5>

Connac, S. et Robbes, B. (2022). Est-il nécessaire de douter pour apprendre ? *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 44(3), 338-350, en ligne : <https://doi.org/10.24452/sjer.44.3.4>

Connac, S. et Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Education et Socialisation*, 73, en ligne : <https://journals.openedition.org/edso/22840>

Heber-Suffrin, C., Renon Thouret, C., Desgropes, N. et Vidricaire, A. (2011). *Parier sur la réciprocité, vivre la solidarité*. Chronique Sociale.

Laurent, E. (2018). *L'impasse collaborative – Pour une véritable économie de la coopération*. Les liens qui libèrent.

Lebel, C. et Belair, L.-M. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir professionnel d'enseignants associés. *Phronesis*, 7(4), 49–64.

<https://doi.org/10.7202/1056319ar>

Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe*. Chronique Sociale.

Rendre l'école accueillante

« Rendre l'école accueillante » : voici l'un des « enjeux importants » de cette rentrée des classes tel que l'a décrit Elizabeth Borne lors d'une visite effectuée en Ille et Vilaine ce 4 septembre dernier. L'accueil. Le mot ponctue régulièrement le discours de la Première Ministre tandis qu'elle évoque également les sujets de l'inclusion, de la lutte contre le harcèlement, en d'autres termes, *in fine*, du bien-être à l'école.

L'attention est d'autant plus attirée par ce mot qu'il fait partie de mon « lexique de sophrologue », des mots clés qui ouvrent les portes de l'expérience de « sophrologie et présence attentive » proposée dans mon collège d'exercice. L'accueil. L'accueil des phénomènes, tels qu'ils sont, sans jugement. Pour les élèves, porter leur attention sur ce qui se passe, ici, maintenant... Les messages que le corps envoie. Faire l'expérience du corps vivant, de la respiration, des sensations, « Comme si c'était la première fois » ... mais à quoi bon ?



Michèle Letellier
Professeure
d'anglais et
sophrologue

A l'origine : un constat.

J'ai commencé à enseigner au milieu des années 90 en qualité de Professeure de Lycée Professionnel en Lettres-Anglais. Les élèves des filières Bois et Matériaux Associés ou autres Maintenance des Systèmes Automatisés n'étaient pas toujours très à l'aise ni motivés par l'enseignement général, *a fortiori* les matières littéraires. Lorsque je leur rendais visite en atelier, je découvrais de nouvelles personnalités, des aisances insoupçonnées, d'autres compétences. Dans leur élément, les lycéens en bleu de travail laissaient s'exprimer leur potentiel et leur créativité : heureux ! Plus tard, à la faveur de pratiques théâtrales, alors que nous faisons des exercices de respiration, d'improvisation, j'assistais à des révélations : ce type d'activités permettait à certains élèves de s'exprimer, d'exister autrement dans le cours. Le timide se dévoilait, celui qui bégayait déclamait, à sa grande surprise, avec aisance... Je me suis rendu compte qu'il fallait parfois peu de choses pour « dé-bloquer » un adolescent et l'aider à progresser.

Rencontre avec la sophrologie.

Devenue professeure d'anglais au collège dix ans plus tard, j'étais face à un nouveau public et à des enjeux différents. Les élèves étaient plus jeunes, plus à l'aise en classe, généralement plus motivés mais peinaient parfois à fixer leur attention. Sur leurs bulletins, ils lisaient « Il faut se concentrer davantage » mais avaient-ils appris à le faire ? Parallèlement, des lectures, des rencontres semblaient me guider vers la sophrologie. Les promesses étaient tentantes : « gestion » du stress, estime de soi, confiance en soi, renforcement des capacités et tout cela en autonomie... pour la vie ! C'était décidé : je prendrais un temps partiel et suivrais pendant deux ans et demi la formation de l'Institut de Sophrologie de Rennes.

Pratiques au collège.

En fin de formation, mon chef d'établissement ayant accepté de me confier un groupe d'I.D.D. sur 10 séances,

soutenue par la C.P.E et épaulée par mon binôme, l'infirmière scolaire, je me suis lancée dans l'aventure : proposer aux élèves des outils de « bien-être ». Les élèves volontaires ont fait part de leurs difficultés. Timidité, angoisses, manque d'assurance, problèmes d'attention et de concentration revenaient souvent. Les échanges étaient sincères, les séances parfois émouvantes. Côté adolescents et côté adultes, on a jugé l'expérience réussie. Au fil des années, j'ai suivi d'autres formations, enrichi mes pratiques, proposé des cours sur la pause méridienne, ouverts à tous les élèves volontaires, notamment des ateliers « préparation au brevet » demandés par les *Troisièmes*.

Mindfulness, pleine conscience, présence attentive...

Une des nouvelles cordes à mon arc, ajoutée grâce à une formation de quatre mois fut la pleine conscience, appelée aussi mindfulness ou encore présence attentive. Riche de ce nouvel outil, connexe et complémentaire de la sophrologie, de plus en plus présent dans les établissements scolaires, médiatisé, encensé par certains, en proie aux scepticismes et critiques d'autres, j'ai proposé des pratiques plus régulières afin d'ancrer véritablement et durablement les bénéfiques des entraînements. Concrètement, une classe de sixième, dont j'étais professeure principale, a bénéficié d'une dizaine de séances dédiées sur le créneau de vie de classe et de courts exercices réguliers, trois ou quatre minutes environ, deux ou trois fois par semaine. Mes collègues, non spécialistes mais initiés par des ateliers leur étant destinés sur la pause méridienne, volontaires et intéressés, se sont entraînés à animer quelques « micro » pratiques et les ont relayées. Un système de fiches a été conçu pour donner un cadre aux enseignants et pour servir d'aide-mémoire aux élèves. Le premier bilan ayant été encourageant, la direction du collège a décidé d'étendre l'expérience à l'ensemble des classes de sixième l'année suivante et de nouveau, cette année.

En pratique ...

Notre choix s'est porté sur des moments-clés : l'arrivée au collège le matin, le retour après la récréation et / ou les minutes qui précèdent une évaluation. Idéalement, les élèves bénéficient de quelques minutes par jour. Debout ou assis, ils sont invités à prendre conscience de leur environnement, à accueillir leurs pensées, leurs humeurs, tout ce qui les constitue, mentalement, physiquement. Ils font l'expérience de pratiques de relaxation dynamique (c'est à dire en mouvement) afin d'évacuer les tensions existantes, le relâchement physique entraînant une plus grande détente, mentale notamment, ainsi qu'une plus grande disponibilité aux apprentissages. On leur propose parfois de se concentrer sur un objet, réel ou « évoqué », de « muscler » leurs capacités d'attention. On les aide à retrouver le chemin de la mémoire avant les évaluations et à mettre de côté les appréhensions paralysantes. Des séances plus spécifiques, parfois intégrées à des cours (la conscience du corps et des mouvements en E.P.S, la respiration en éducation musicale, par exemple) donnent une dimension transversale concrète supplémentaire à ces pratiques et permettent de les ancrer dans le quotidien des élèves. Chaque participant a un petit carnet dans lequel il colle les fiches « mémo ». Il est également invité à y inscrire ses ressentis comme autant de témoignages d'expérience qui au fil du temps se forge, crée des habitudes, des automatismes, permet au jeune de faire des choix de pratiques (celles qu'il aime, celles qu'il juge utiles dans telle ou telle situation) et l'amène progressivement à l'autonomie. D'ailleurs, à partir du milieu de l'année scolaire, tous ont la possibilité de faire « la stimulation de leur choix » en début de séance, en fonction de leurs besoins, de leur réalité du moment, cela grâce à ces nouvelles compétences acquises : être présent et attentif à soi-même. Cercle vertueux en marche : je m'observe, je prends conscience de mes ressentis, j'identifie mes émotions et leurs manifestations, je m'adapte...

J'apprends à me connaître, je me respecte, je m'estime, je prends confiance en moi et en mes capacités. Je gagne en assurance, j'ose, j'essaie, je progresse, je réussis, je suis heureux et confiant, je m'investis d'autant plus... Du côté de l'enseignant, de la vie scolaire également sensibilisée dans notre établissement, on est aussi attentif. Pleinement attentif à la personne qui se trouve en face de soi. Le défi est de permettre à chacun d'investir pleinement sa personne, de trouver sa place au sein d'un groupe afin de s'y sentir bien et de s'y épanouir, dans la tolérance et le respect de l'autre, de sa différence. Il est bon de constater qu'au sein des classes qui ont fait l'expérience du projet « sophrologie-présence attentive » les élèves à profil particulier ont été inclus très naturellement, sans jugement et ont fait l'objet de manifestations d'aide et de sollicitude très spontanées.

Bénéfices pour les enseignants.

D'un point de vue personnel, les pratiques de début d'heure sont très bénéfiques. Elles me permettent de faire un passage par un « SAS », une transition de l'extérieur à la classe ou d'un cours à un autre. Ces pauses m'apaisent, me permettent de récupérer, de me préparer à une nouvelle heure. Elles ajoutent une touche de bonne humeur au début de cours grâce aux pratiques plus ludiques. Quelques collègues ont également exprimé l'intérêt personnel qu'ils trouvaient à « se poser » avant une nouvelle heure de cours. Les pratiques permettent à l'attention de se recentrer, offrant un gain de temps et d'énergie non négligeable, notamment en fin de journée. « Les pratiques ont été bien accueillies / les réactions ont été positives ». « La mise en place, ritualisée, se faisait facilement et rapidement ». « Les élèves sont plus attentifs à la lecture des consignes, il se « recentrent » plus facilement, se « posent, se mettent rapidement au travail ». « L'ambiance de classe est sereine, l'intérêt est maintenu toute l'heure ». « Les élèves sont plus calmes. Même leurs voix sont plus posées ».

Qu'en disent les parents ?

A la maison : Les pratiques aident à « apaiser les enfants en période de stress », aident à « la détente au moment du coucher » Elles permettent aux enfants de « mieux se gérer » Elles donnent des outils pour « un meilleur relationnel » C'est un « nettoyage » de la journée et « un temps de pause » « Ça le rend de bonne humeur » « C'est une aide dans la vie de tous les jours, maintenant et aussi pour plus tard » « Elle dit ressentir du bien » « Il s'en sert avant les compétitions de judo ».

En classe : « C'est comme une colle pour rassembler le groupe » Les « résultats scolaires sont meilleurs » « Ça aide la concentration » « Ça diminue le stress » Ça « l'a aidé pour les contrôles » Ça « amène du calme », « de la détente », « de la confiance ».

Points de vue d'élèves

Les élèves sont invités à exprimer leurs ressentis à l'oral ou à l'écrit, en quelques mots, dans leurs carnets. Ce retour sur pratique par les mots (parfois des dessins) permet entre autres choses l'intégration du vécu, de l'expérience. Occasionnellement partagés sur papier (au choix, anonymement ou non), les témoignages peuvent informer l'enseignant d'un mal-être (« Je ne me sens pas très bien », « Je suis triste ») et favoriser l'ouverture d'un dialogue, représenter une ressource d'aide supplémentaire. Le plus souvent, ils sont simples, descriptifs et enthousiastes : « **Je me sens renouvelé** », « **Je me sens heureuse et amoureuse** », « **Je suis léger** », « **Je suis prête pour travailler** », « **Je me sens bien** », « **Je suis détendu** », « **Je suis content et en forme** », « **ça me donne du courage** », ... Finalement, une autre validation, rapportée par certains parents à qui les enfants proposent « la sophro » à la maison ou qui transposent les outils appris en classe à leur pratique sportive personnelle, reste l'autonomie et l'envie de transmettre « parce que c'est trop bien » !

Une baguette magique ?

Bien évidemment, les pratiques de sophrologie et de pleine conscience n'ont pas la prétention de faire des miracles dans nos établissements. Pour autant, à notre modeste échelle, elles sont généralement accueillies positivement à la fois par les élèves et les adultes, parents et membres de la communauté éducative. Si les bénéfices sont difficilement mesurables, l'expression de cette satisfaction est tout de même très encourageante. D'ailleurs, bon nombre d'établissements scolaires proposent des ateliers « anti-stress » ponctuels à leurs élèves ou des modules de « préparation aux examens ». Leur succès croissant témoigne certainement des bienfaits qui ont été observés çà et là. De plus, ces pratiques, laïques, ne posent aucune difficulté d'un point de vue idéologique. Il demeurera néanmoins important de s'attacher les services d'un professionnel doté d'une solide formation afin d'accompagner efficacement et sereinement nos élèves.

Michèle Letellier

L'AFAE Normandie a invité

Marie-Aleth Grard, Présidente de ATD Quart Monde, à donner une conférence dans la continuité de l'article que nous avons publié en juin dernier.

Mercredi 15 novembre 2023

14h30

Amphi Ponge

Lycée Malherbe, Caen

[Inscrivez-vous !](#)



Pour nos lecteurs qui voudraient prolonger leurs réflexions...

Pleine conscience et Education Nationale :

Dans le département de psychologie clinique de l'université de Bordeaux (Travaux du Professeur Grégory MICHEL), les effets positifs de la pleine conscience ont pu être mesurés sur des enfants scolarisés en école primaire : <https://enfance-et-attention.org/wp-content/uploads/2019/06/SMP-GM.pdf> https://www.myscience.fr/news/2019/06/les_effets_de_la_pleine_conscience_chez_des_enfants_scolarises-2019-u-bordeaux

Raymond Barbry, enseignant retraité a expérimenté la pleine conscience auprès de collégiens : <https://agepsraymondbarbry.wordpress.com/2019/06/25/effets-dun-atelier-de-pleine-attentionmeditation-en-college/>

Méditation de pleine conscience à l'école : pourquoi pas, si elle est « strictement encadrée » ? Conseil scientifique de l'Education Nationale : https://www.lexpress.fr/sciences-sante/sciences/meditation-de-pleine-conscience-a-l-ecolepourquoi-pas-si-elle-est-strictement-encadree_2183527.html

Petits laboratoires d'empathie

L'association « *Développer l'empathie par le Jeu des Trois Figures* » (DEPJ3F) a pour objet de développer l'empathie par la diffusion et l'enseignement de l'activité mise au point en 2007 par le Dr Serge Tisseron.

<https://3figures.org/>

Olivier Millet, Principal du collège où exerce Michèle Letellier, a eu l'amabilité de nous communiquer un texte qui nous permet de partager son regard sur le projet.

Le point de vue du Chef d'Etablissement

Le projet « sophrologie-présence attentive » participe pleinement au souci de bien-être de nos élèves. A ce titre, les pratiques, d'abord expérimentées dans une classe de 6ème il y a trois ans, sont proposées à l'ensemble du niveau depuis l'an passé. Inscrites au projet d'établissement, elles ont vocation à s'étendre à l'avenir à tous les niveaux. Elles visent d'un point de vue collectif, à favoriser un climat apaisé dans les enseignements et en vie scolaire et d'un point de vue individuel, à favoriser l'attention et la concentration de nos élèves indispensables à leur réussite. Par des exercices simples, elle permet à nos élèves d'évacuer le stress comme l'excitation et vise également à renforcer l'estime et la confiance en soi. Progressivement relayé par une partie de l'équipe pédagogique, ce projet même s'il ne constitue pas la « baguette magique » capable de tout solutionner, constitue pour autant un point fort de l'établissement.

Olivier MILLET, Principal