



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Concours externe BAC + 3 du CAPES**

Cafep-Capes

Section Documentation

- 1) Exemple de sujet pour la seconde épreuve d'admissibilité
- 2) Extrait de l'arrêté du 17 avril 2025

Les épreuves des concours externes du Capes et du Cafep-Capes BAC +3 sont déterminées dans [l'arrêté du 17 avril 2025 fixant les modalités d'organisation du concours externe du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré](#), publié au Journal Officiel du 19 avril 2025, qui fixe les modalités d'organisation du concours et décrit le schéma des épreuves.

**CAPES BAC +3**  
**Sujet 0 / Seconde épreuve d'admissibilité**

**Les compétences psychosociales à l'École**

En vous appuyant sur l'analyse du corpus de documents ainsi que sur l'apport de vos connaissances personnelles sur les compétences psychosociales à l'École, vous répondrez de manière argumentée aux questions suivantes :

- 1- Pourquoi développer les compétences psychosociales à l'École ?
- 2- Quelle est la complémentarité entre compétences psychosociales et compétences dites scolaires au sein des apprentissages ?
- 3- Sur quelles compétences psychosociales le professeur documentaliste peut-il s'appuyer pour développer l'esprit critique des élèves dans le cadre de ses missions ?
- 4- En quoi les compétences psychosociales permettent-elles de lutter contre le harcèlement scolaire ?

**Corpus de documents**

Doc 1 – Broussouloux, Sandrine., Léal, Yves., Berger, Dominique. (2015). Un cadre de référence pour développer les compétences psychosociales à l'École. *La santé en action*, 431, 28-31. <https://www.cartablecps.org/docs/Fichier/2015/2-150625114114.pdf#page=5>

Doc 2 – Bérengère, Stassin., Lechenaut, Émilie. « Des compétences psychosociales pour prévenir le harcèlement scolaire », *Revue des sciences sociales* [En ligne], 65 | 2021, mis en ligne le 15 juin 2021, consulté le 06 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/revss/6688> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/revss.6688>

Doc 3 - Santé publique France. (2023). *Les compétences psychosociales* [image en ligne]. Santé publique France. <https://www.santepubliquefrance.fr/maladies-et-traumatismes/sante-mentale-depression-et-anxiete/documents/infographie/les-competences-psychosociales>

Doc 4 – Beyer, Caroline. Borst, Grégoire. (2019, 5 mai). Fake news : «Notre cerveau recherche ce qui rejoint ses habitudes, ses croyances». Le Figaro

Doc 5 – Eduscol. (2025). Connaître les enjeux de l'éducation à la sexualité. <https://eduscol.education.fr/2078/connaitre-les-enjeux-de-l-education-la-sexualite>

Doc 6 – Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2023). Les CPS, pourquoi et comment les développer ? Les principaux effets et déterminants. <https://eduscol.education.fr/document/51601/download>

Doc 7 - Breyton, Virginie. (2023). Cultiver le bien-être des jeunes par le développement des compétences psychosociales. *InterCDI*. 304-305. <http://www.intercdi.org/tag/competences-psychosociales/>

Doc 8 - Auverlot, D. et Canvel, A. (2017). Valoriser les compétences non scolaires ? Lesquelles ? *Administration & Éducation*, 155(3), 151-154. <https://doi.org/10.3917/admed.155.0151>

<https://www.cartablecps.org/docs/Fichier/2015/2-150625114114.pdf#page=5>

## Un cadre de référence pour développer les compétences psychosociales à l'École

La finalité de la promotion de la santé est de rendre les élèves acteurs de leur santé, respectueux de celle des autres et de leur environnement. Dans ce domaine, l'approche globale a démontré son efficacité [1]. Elle repose sur une conception large de la santé qui comprend les dimensions physiologiques, psychologiques, sociales et environnementales, et sur une prise en compte active des déterminants de la santé. Ainsi, c'est bien l'ensemble de la communauté éducative qui est concerné par sa mise en œuvre au sein des établissements scolaires<sup>1</sup>, et non les seuls personnels de santé.

### La place des enseignants : freins identifiés et leviers institutionnels

Si les études pointent la participation des enseignants comme étant un des facteurs d'efficacité de la promotion de la santé en milieu scolaire, celle-ci ne va pourtant pas de soi. Les freins sont de plusieurs ordres. Leur implication est fortement corrélée à la représentation qu'ils ont de la santé et aux formations dont ils ont pu bénéficier sur l'éducation à la santé et la promotion de la santé [2]. Ceux qui ont pu être sensibilisés, voire formés aux questions de promotion de la santé et à une approche plus holistique de la santé, s'impliquent davantage car, dans ce cas, le lien entre éducation et santé leur apparaît plus clairement.

De plus, certains thèmes abordés dans le cadre de l'éducation à la santé peuvent placer les enseignants dans une position inconfortable, car les pratiques vécues dans la sphère privée peuvent entrer en opposition avec le discours de l'enseignant, créant des situations de tension dans la relation École-famille. Bien souvent, par prudence, l'enseignant cantonne ses interventions à un niveau informatif et consensuel, augurant peu d'évolution dans les attitudes présentes ou futures des jeunes. Or, sur le plan pédagogique, les modalités d'intervention préconisées dans le domaine des « éducations à » sont parfois éloignées des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans le cadre des disciplines scolaires. Dans le second degré, davantage que dans le primaire, de nombreux enseignants ne sont pas prêts à engager une nouvelle forme de relation avec les élèves, trop éloignée de leur actuelle posture professionnelle.

D'autres freins tiennent à l'organisation de l'enseignement. Le temps de travail de l'enseignant se structure avant tout autour des programmes scolaires qui doivent pouvoir être étudiés de façon satisfaisante sur le temps imparti pendant l'année scolaire. L'éducation à la santé conçue institutionnellement comme une mission transversale des enseignants, ne bénéficie actuellement pas dans les établissements des conditions nécessaires à cette mise en œuvre.

Des évolutions récentes du système éducatif sont à même de venir atténuer certains des freins identifiés. La loi de refondation de l'École [3] dessine les contours d'un nouveau contexte en réaffirmant que la politique éducative et la politique de santé sont liées et contribuent ensemble à la réussite scolaire des élèves et à la réduction des inégalités sociales et de santé. La mise en place d'un parcours éducatif de santé [4] permettra de concrétiser ce lien auprès des élèves. Ce dernier sera basé sur le Socle commun<sup>2</sup> et les programmes scolaires, et a vocation à s'articuler autour de plusieurs axes :

- l'éducation à la santé fondée sur le développement des compétences psychosociales (CPS) à travers les disciplines d'enseignement ;

---

<sup>1</sup> Afin de fluidifier la lecture de l'article l'expression « établissement scolaire » recouvre à la fois les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement.

<sup>2</sup> Le texte du « Socle commun de connaissances et de compétences » (2006), compétences 5 et 7 en particulier, ainsi que le projet de « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », publié sur le site du Conseil supérieur des programmes en juin 2014. En ligne :

cache.media.eduscol.education.fr/file/socle\_commun/00/0/socle-commun-decret\_162000.pdfcache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/47/7/CSP\_-\_Projet\_de\_socle\_commun\_de\_connaissances\_de\_competences\_et\_de\_culture\_334477.pdf

- la prévention des conduites à risque, conduites addictives, etc. ;
- la protection de la santé et le développement d'un environnement favorable à la santé et au bien-être ;
- les visites médicales et de dépistages.

Si l'éducation à la santé peut prendre plusieurs formes (séances d'information sur des thématiques de santé, promotion de l'activité physique, etc.), elle nécessite de s'inscrire de manière itérative dans un parcours éducatif des élèves, les CPS en constituant une base fondamentale.

Sur le plan institutionnel, développer la maîtrise des compétences fait partie des missions de l'École, au même titre que la transmission de savoirs fondamentaux. Ces compétences sont en lien avec le vivre ensemble, la citoyenneté et la réussite scolaire.

### **Intégrer les CPS en milieu scolaire : fondements et enjeux**

#### *CPS et promotion de la santé : une efficacité démontrée*

Différents pays ont intégré dans le curriculum scolaire des élèves des contenus fondés sur le développement des CPS. En Alberta, au Canada, cette intégration se légitime par des études scientifiques qui montrent le lien entre le développement de compétences personnelles et relationnelles favorables au bien-être : « *Les études ont montré que les programmes de qualité liés au bien-être ont un effet favorable sur la santé des enfants et des jeunes, notamment en réduisant le risque d'obésité et de maladies cardio-vasculaires, et en favorisant la santé psychosociale et la réussite scolaire* » [5-7]. L'approche globale apparaît, par ailleurs, la démarche la plus efficace pour agir sur le comportement de santé des élèves : « *L'expérience montre que la meilleure façon d'influer sur les comportements de santé des élèves repose sur l'approche globale de la santé en milieu scolaire* » [8]. En 2006, l'Organisation mondiale de la santé a effectué une synthèse à partir de nombreuses publications scientifiques portant sur l'approche globale dans les écoles. Concernant le bien-être mental (*mental health*), les programmes fondés sur les principes de la promotion de la santé se sont avérés les plus efficaces. Les auteurs avancent l'idée que le bien-être mental représente un déterminant important à la base de nombreux comportements de santé [8].

#### « RÉFÉRENCES POUR UN PARCOURS ÉDUCATIF DE SANTÉ : APPORT DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES »

La Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) et l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (Inpes) ont copiloté un projet relatif à la participation et la place des enseignants dans le développement de la promotion de la santé dans les établissements scolaires. L'objectif était de produire un document de cadrage général qui permette de faire le lien entre :

- le développement des compétences psychosociales telles que définies par l'Organisation mondiale de la santé ;
- les compétences disciplinaires telles qu'indiquées dans les programmes scolaires ;
- les pratiques de classe et la vie de l'établissement scolaire (cours de récréation, pause méridienne, etc.) ;
- et les capacités cognitives des élèves en fonction de leur âge.

Un groupe de travail associant des personnels de santé de l'Éducation nationale, des enseignants et des formateurs a défini la trame du document. Ces travaux ont servi de base à la rédaction d'un texte soumis à de nombreux relecteurs appartenant tant à l'Éducation nationale qu'au champ de la santé publique. L'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGÉN) a ensuite été sollicitée avant d'aboutir à une version finalisée du document. « Références pour un parcours éducatif de santé » pourrait servir de base pour construire des formations aux compétences psychosociales à destination des enseignants et nourrir la réflexion en cours sur l'élaboration des nouveaux programmes disciplinaires. Ce cadre de référence a été transmis au ministère de l'Éducation nationale qui statuera, avec les organismes compétents, sur la suite à donner à ces préconisations.

*CPS : une entrée commune à tous les membres de l'équipe éducative*

Au cours d'une journée scolaire, l'élève est placé principalement sous la responsabilité d'enseignants, d'assistants d'éducation et de conseillers principaux d'éducation (second degré). Pour l'élève, le passage d'une responsabilité à l'autre s'accompagne bien souvent d'une redéfinition implicite d'un ensemble de règles relatives à ses droits, ses devoirs, à la nature et la forme de la communication avec l'adulte, ou bien encore à l'occupation des locaux. L'élève est confronté à un morcellement du temps scolaire. Cette fragmentation peut aussi parfois être vécue comme peu cohérente voire peu sécurisante. Le développement des CPS représente un enjeu éducatif partagé par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, susceptible de fédérer transversalement un projet éducatif associant tous les personnels de l'établissement. L'objectif d'un tel projet est avant tout de réunir les personnels autour d'une mission commune, favoriser l'épanouissement personnel et social des élèves dans une visée émancipatrice et citoyenne. Nul doute que cette réflexion sur l'intégration des CPS dans chaque moment de vie de l'école aura des incidences sur de nombreux autres déterminants de la vie scolaire.

*CPS : une approche transversale du projet d'éducation à la santé*

S'inscrire dans une approche globale de l'élève dans l'établissement scolaire permet non seulement que chacun s'approprie le projet mais aussi d'élargir son assise vers les autres univers éducatifs de l'élève, la famille et le secteur associatif. La dimension communautaire des projets d'éducation à la santé apparaît en effet comme un facteur déterminant dans l'évolution des comportements des jeunes. Plus il rencontre dans son milieu de vie des adultes porteurs d'un discours et d'attitudes cohérentes, plus ses choix seront adaptés aux enjeux de santé. Dans le cadre scolaire, cette visée transversale concerne tous les enseignants quels que soient leur niveau et leur discipline d'enseignement.

*Intégrer les CPS dans le système éducatif : quelle transposition pédagogique ?*

Dans différents états du Canada et des États-Unis, un programme d'enseignement fondé sur le développement des CPS est proposé aux élèves. Dans les séances de classe, la compétence est travaillée en elle-même. Par exemple, l'élève peut être amené à rédiger un petit texte expliquant pourquoi il apprécie son corps (CPS : avoir conscience de soi) ou à dire un compliment à un autre élève (CPS : être capable d'établir des relations interpersonnelles).

En France, cette démarche d'apprentissage est à transposer en prenant en compte les spécificités de notre système éducatif. Tout d'abord, les « éducations à » ne constituent pas une nouvelle discipline mais sont abordées dans l'ensemble des enseignements obligatoires. Ainsi, c'est à la fois au travers des compétences disciplinaires et dans la relation établie avec les élèves que se travaillent les CPS.

L'analyse des textes officiels permet d'identifier dans chaque discipline et pour chaque niveau scolaire de nombreux savoirs soit directement liés à une CPS soit y contribuant de manière très significative. Par exemple, le domaine 5 du projet de Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (juin 2014) précise à propos de la démarche scientifique : « Cette démarche, mise en valeur par la pratique de l'observation et de l'expérimentation, développe à la fois l'esprit critique et la rigueur, le goût de la recherche et de la manipulation, ainsi que la curiosité et la créativité ». Nous pouvons associer à cet intitulé un travail sur la CPS « avoir une pensée critique - avoir une pensée créative ». C'est donc réellement au travers de ses contenus d'enseignement que le professeur participe à l'affirmation des CPS chez les élèves.

Une autre de ses contributions relève de choix pédagogiques qui peuvent concerner tous les enseignants. Parmi celles-là, l'évaluation pensée et conçue dans la perspective de la loi d'orientation de juillet 2013 peut être un levier intéressant pour un travail sur la conscience de soi ou la prise de décision : « Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une notation-sanction à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles ». Les travaux de groupe tels que définis dans le référentiel de compétences des enseignants [9] – « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves », « favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs » – sont autant d'occasions d'exercer les capacités d'empathie pour les autres, ou la bonne communication.

Il ressort de cette analyse que la complémentarité des compétences disciplinaires travaillées à l'École, lorsqu'elle est associée à des dispositifs pédagogiques aidant à l'implication personnelle et sociale des élèves, est en mesure de favoriser l'acquisition par les élèves de toutes les compétences psychosociales.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

[1] St Leger L., Nutbeam D. Les milieux 2 : la promotion de la santé à l'école. In : L'efficacité de la promotion de la santé. Agir sur la santé publique dans une nouvelle Europe. Rapport de l'Union internationale de promotion de la santé et d'éducation pour la santé pour la Commission européenne. Bruxelles : Commission européenne, 1999 : p. 125-138.

[2] Jourdan D., Piec I., Aublet-Cuvelier B., Berger D., Lejeune M., Laquet-Riffaud A., et al. Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire. Santé Publique, 2002, vol. 14, n° 4 : p. 403-423. En ligne : [http://www.cairn.info/zen.php?ID\\_ARTICLE=SPUB\\_024\\_0403](http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=SPUB_024_0403)

[3] Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. JORF n°0157 du 9 juillet 2013.

[4] Article. L 541-1 du Code de l'éducation.

[5] Veugelers P.J., Fitzgerald A.L. Effectiveness of School Programs in Preventing Childhood Obesity : A Multilevel Comparison. American Journal of Public Health, 2005, vol. 95, n° 3 : p. 432-435. En ligne : <http://ajph.aphapublications.org/doi/pdf/10.2105/AJPH.2004.045898>

[6] O'Dea J.A. School-based Health Education Strategies for the Improvement of Body Image and Prevention of Eating Problems : an Overview of Safe and Effective Interventions. Health Education, 2005, vol. 105, n° 1 : p. 11-33.

[7] Tremblay M.S., Inman J.W., Willms J.D. The Relationship Between Physical Activity, Self-esteem, and Academic Achievement in 12-year-old Children. Pediatric Exercise Science, 2000, vol. 12, n° 3 : p. 312-324.

[8] Stewart-Brown S. What is the Evidence on School Health Promotion in Improving Health or Preventing Disease and, Specifically, what is the Effectiveness of the Health Promoting Schools Approach ? Copenhagen : WHO, Regional Office for Europe (Health Evidence Network report), 2006 : 26 p. En ligne : <http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf>

[9] Référentiel de compétences des enseignants. Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN) du 25 juillet 2013. En ligne :

<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

## Des compétences psychosociales pour prévenir le harcèlement scolaire

[...]

### Des parcours éducatifs pour lutter contre le harcèlement

Alors que la plupart des pays européens ont mis en place des actions de prévention du harcèlement scolaire depuis plusieurs décennies, la France a englobé le phénomène dans les discours sur la violence scolaire en général jusqu'au début des années 2010. La France a mis quarante ans de plus que les pays d'Europe du Nord, vingt-cinq ans de plus que le Royaume-Uni, vingt ans de plus que l'Espagne pour véritablement prendre en compte le phénomène (Debarbieux *et al.* 2018 : 33).

Cette prise de conscience s'explique par plusieurs éléments : les résultats d'une enquête de victimation en milieu scolaire révélant qu'un élève sur dix est victime de brimades répétées et que 6 % souffrent d'un harcèlement sévère (Debarbieux 2011) ; le suicide très médiatisé de deux adolescents, Marion et Matteo<sup>3</sup>, en février 2013 imputé au harcèlement dont ils étaient victimes ; la découverte que la violence sort désormais de l'école par le biais des smartphones et des médias sociaux pour mieux y revenir : Marion était victime de harcèlement à l'école et sur Facebook. Dès lors, des mesures sont prises par les pouvoirs publics et la lutte « contre toutes les formes de harcèlement »<sup>4</sup> est inscrite dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013.

Les actions aujourd'hui mises en place par l'Éducation nationale pour lutter contre le harcèlement sont nombreuses et de différentes natures. Certaines sont ponctuelles et s'inscrivent dans un calendrier : la journée de mobilisation nationale pour dire « Non au harcèlement » qui a lieu chaque année le premier ou le deuxième jeudi du mois de novembre ; le concours « Non au harcèlement » qui récompense au mois de juin le meilleur support de prévention (affiche, vidéo) réalisé par des élèves du primaire et du secondaire. D'autres au contraire se font dans la durée, s'inscrivent dans un « parcours éducatif » (cf. *infra*) et passent par le développement de compétences « psychosociales » (Hoareau *et al.* 2017) visant à apprendre aux élèves à verbaliser leurs émotions, à faire preuve d'empathie, à penser par eux-mêmes et à respecter les autres dans leur diversité, donc à dépasser les stéréotypes et les préjugés. Cela passe par l'expression théâtrale (Tisseron 2012) ou corporelle (Zanna 2015) ou bien par le jeu de société (Fougeret-Linlaud *et al.* 2016). Le développement de ces compétences, que l'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit comme *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne, [...] à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement*<sup>5</sup>, est donc nécessaire au bien-être individuel et au vivre ensemble. Il est au cœur des parcours éducatifs mis en place à la rentrée 2015 et notamment du parcours éducatif de santé (PES) et du parcours citoyen.

Ces parcours s'inscrivent dans une démarche « curriculaire » qui prend à la fois appui sur les programmes et sur différents dispositifs pédagogiques transversaux. Le parcours santé vise à mettre en place des actions de prévention de la violence (physique, verbale, sexuelle) et des conduites addictives ou « à risques » ainsi qu'à

---

<sup>3</sup> Matteo met fin à ses jours par pendaison le 8 février 2013, à l'âge de 13 ans. Marion met fin à ses jours par pendaison le 13 février 2013, soit cinq jours après Matteo, à l'âge de 13 ans également. Ces deux tragédies aboutissent à la création de deux associations : Les Parents par des proches de Matteo et Marion La Main Tendue par Nora Fraisse, la mère de la jeune fille. Ces associations vont régulièrement interpeller les pouvoirs publics. Une pétition, adressée par Nora Fraisse à la ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud-Belkacem en 2015 pour réclamer plus de mesures préventives dans les établissements scolaires et signée par près de 80 000 personnes, va notamment être à l'origine de la mise en place du dispositif Ambassadeurs que nous étudions dans cet article. En outre, Nora Fraisse et son époux ont porté plainte contre le collège où était scolarisée leur fille, car l'administration de l'établissement a refusé de la changer de classe alors qu'ils l'avaient demandé à plusieurs reprises. Dans un jugement datant du 26 janvier 2017, le tribunal administratif de Versailles a reconnu la responsabilité partielle de l'établissement dans le suicide de la jeune fille.

<sup>4</sup> <[http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/wp-content/uploads/2015/10/Campagne-Non-au-harc%C3%A8lement\\_Guide-1er-degr%C3%A9-que-faire-pour-agir-contre-le-harc%C3%A8lement.pdf](http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/wp-content/uploads/2015/10/Campagne-Non-au-harc%C3%A8lement_Guide-1er-degr%C3%A9-que-faire-pour-agir-contre-le-harc%C3%A8lement.pdf)>.

<sup>5</sup> <<http://inpes.santepubliquefrance.fr/30000/actus2015/026-competences-psychosociales-enfants.asp>>.

promouvoir la santé et le bien-être de tous (Stassin 2019b). Le parcours citoyen, lui, vise à permettre à l'élève de se construire un jugement moral et civique, d'acquérir un esprit critique et une culture de l'engagement. Sur le plan éducatif, il est sous-tendu par deux dispositifs : l'EMC (enseignement moral et civique) et l'EMI (éducation aux médias et à l'information). S'ils sont une arme efficace contre les *fake news* et la désinformation (Pierre 2018), ils s'inscrivent aussi dans la lutte contre le (cyber)harcèlement (Pierre 2017) en aidant les élèves à analyser les modèles, les rôles sociaux et les stéréotypes véhiculés par les médias, le cinéma, la télévision, la publicité ; en leur apprenant à détecter les phénomènes de rumeur, à réfléchir aux contenus qu'ils publient ou relaient en ligne, à réfléchir aux conséquences de leurs publications et aux risques juridiques qu'elles leur font encourir (Simonnot 2017 ; Stassin, Simonnot 2018).

Enfin, si le parcours citoyen encourage l'engagement des élèves, que cela soit dans la prévention du harcèlement (les Ambassadeurs), dans la mise en œuvre du développement durable (les éco-délégués) ou plus largement dans les instances de la vie collégienne ou lycéenne, c'est parce que cet engagement favorise la dimension participative des apprentissages. En effet, les compétences psychosociales ne peuvent se développer dans un rapport descendant, de l'enseignant vers les élèves, mais nécessitent qu'ils s'appuient sur leur vécu et leurs expériences, les analysent, s'engagent dans une démarche réflexive. L'apprentissage et le « vivre ensemble » se construisent alors en « cheminant », par un aller-retour permanent entre l'agir et le réfléchir (Fortin 2014).

[...]

## Conclusion

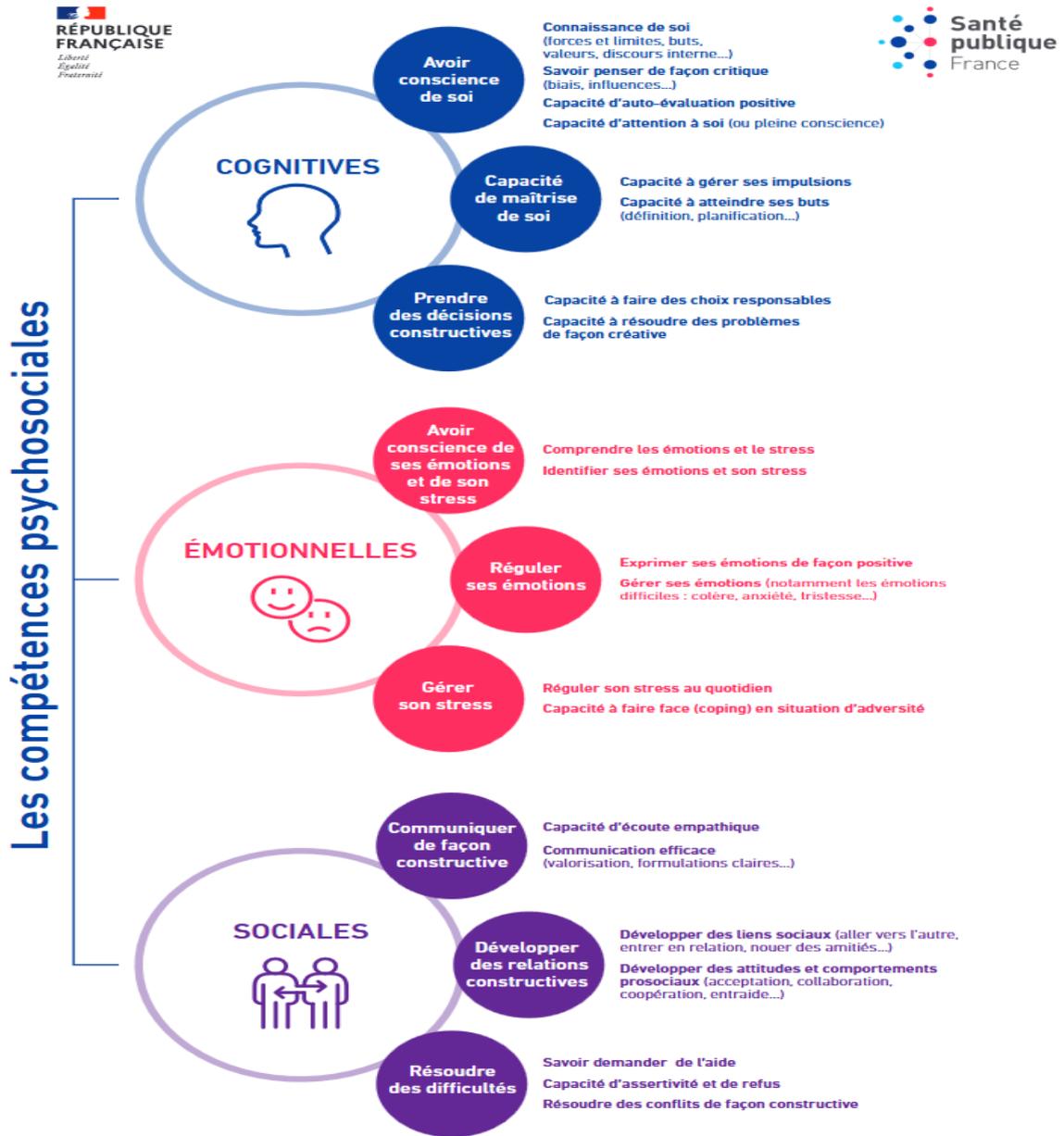
Les Ambassadeurs semblent avoir pris conscience de leurs droits à une scolarité sans harcèlement<sup>6</sup>, de leurs devoirs et de leurs responsabilités et s'engagent avec beaucoup de convictions. Le dispositif semble être un levier efficace pour renforcer leur confiance en eux-mêmes – que l'expérience du harcèlement peut détruire ou altérer –, pour développer des compétences telles que prendre la parole en public, communiquer efficacement, être habiles dans les relations interpersonnelles ou encore avoir une pensée critique. L'engagement au sein d'un dispositif comme les Ambassadeurs, ou de toute autre instance, participe d'une éducation à la citoyenneté, vise à responsabiliser les élèves et à les rendre actifs dans la transmission des valeurs et des principes de la République souvent mis à mal, voire bafoués dans les phénomènes de harcèlement et de cyberharcèlement. Cependant, on peut s'interroger sur les limites du discours et des moyens d'action quand les structures académiques doivent faire face aux contraintes ministérielles : d'une part, l'engagement citoyen des élèves est plus que sollicité par la diversité des sujets à aborder, d'autre part, la contrainte calendaire et institutionnelle semble porter préjudice à une réalisation totale et autonome de cet engagement.

En outre, se pose la question de la réception des actions de prévention mises en place par les Ambassadeurs et de la réelle visibilité des affiches accrochées dans les couloirs du lycée : sont-elles vues et regardées ? Quel impact ont-elles sur ceux qui sont censés en être les destinataires ? Une seule exposition d'affiches sans médiation et réinvestissement pédagogique n'a-t-elle pas un intérêt limité ? Il serait alors intéressant dans une future recherche de s'interroger sur la réception que font les élèves des actions des Ambassadeurs.

Enfin, bien que des cas de harcèlement et de cyberviolence aient lieu au lycée, notre étude réaffirme que le collège reste le lieu où ces violences sont les plus présentes et réaffirme aussi leur ancrage dans les stéréotypes liés au genre et à l'apparence physique. Elle apporte également un premier niveau de résultats qui offrent des pistes pour des recherches ultérieures, notamment en ce qui concerne les raisons qui poussent les élèves à s'engager dans la prévention du harcèlement et plus particulièrement en ce qui concerne le nombre très important de victimes (65 %) et de témoins (73 %) parmi les Ambassadeurs.

---

<sup>6</sup> Dans la nuit du 12 au 13 février 2019, l'Assemblée nationale a adopté un amendement consacrant le droit à une scolarité sans harcèlement.



**Fake news: «Notre cerveau recherche ce qui rejoint ses habitudes, ses croyances»**

**INTERVIEW - Pour lutter contre les infox, Grégoire Borst estime qu'il faut une éducation aux médias mais aussi une éducation au fonctionnement du cerveau.**

Grégoire Borst dirige le laboratoire CNRS de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant à l'université Paris Descartes.

**LE FIGARO. - En quoi notre cerveau est-il sensible aux «fake news»?**

**Grégoire BORST.** - Pour répondre à cette question, il faut comprendre comment le cerveau traite l'information. Il fonctionne le plus souvent en mode automatique, son mode par défaut. Cela lui permet d'avoir une pensée rapide, très adaptative, qui réduit sa consommation d'énergie. Alors que le cerveau représente 5 % de notre masse corporelle, il consomme 20 % de notre énergie. Parmi le flot d'informations reçues, il recherche donc ce qui rejoint ses habitudes, ses croyances. C'est ce que l'on appelle les «biais de confirmation». Les croyances peuvent court-circuiter notre rationalité. Notre cerveau, pour s'y retrouver, procède à une rationalisation a posteriori, en développant un mille-feuille argumentatif. Il a horreur de l'ambiguïté. C'est ainsi que l'on arrive au conspirationnisme, qui permet de rationaliser le monde.

**Comment résister à ces automatismes de la pensée?**

La méthode «intox, désintox» ne fonctionne pas. Expliquer à une personne qu'elle adhère à une fausse information aboutit à la conforter dans ses biais et ses perspectives complotistes. Il ne faut pas faire appel aux systèmes de valeurs des gens mais à leur rationalité. Au lieu d'affirmer «vraie information» ou «fausse information», il faut concevoir des approches plus métacognitives dans lesquelles on apprend à détecter et à résister aux biais qui interfèrent avec notre rationalité. Prenons le problème suivant: une tablette et un étui coûtent 110 euros. La tablette coûte 100 euros de plus que l'étui. Quel est le prix de l'étui? Beaucoup répondront 10 euros, car si l'on va trop vite, à «plus que», on associe automatiquement «la soustraction». Il faut expliciter l'automatisme qui produit l'erreur.

**Mais tout n'est pas ainsi démontrable...**

Aujourd'hui, dans le flux ininterrompu d'informations, les gens ont tendance à considérer que toutes les sources se valent. Certains pensent que l'avis de l'Académie nationale de médecine, qui émet des avis basés sur les résultats d'études en sciences médicales, est équivalent à la position anti-vaccin d'un seul médecin. Là encore, ils vont vers leurs croyances. Il faut donc développer la pensée critique, apprendre à faire ce pas de côté, à résister à ces automatismes. Ce qui est plus coûteux que de se laisser aller à ses croyances.

**Quelles différences entre les adolescents et les adultes face à une fausse information?**

Les adolescents sont davantage exposés. Ils sont beaucoup plus sensibles au contexte social que les adultes et sont notamment plus fortement influencés dans leurs choix, y compris dans leur sélection d'informations par leurs pairs. Leur première source d'information est Internet, notamment Snapchat ou YouTube. Enfin, leur cerveau étant encore en pleine maturation, ils sont plus sensibles aux émotions et donc plus sujets à être influencés par celles-ci pour juger la véracité d'une information. C'est la raison pour laquelle l'éducation aux médias et à la pensée critique est un véritable enjeu pour l'école et pour la société.

**Quid des enfants et de l'école?**

Ils sont sujets eux aussi aux biais de confirmation mais, contrairement aux adultes, ils n'ont pas encore développé un système de valeurs associé aux sources qui véhiculent les informations. Il faut donc non seulement une éducation aux médias mais aussi une éducation au fonctionnement du cerveau. Il y a ici un paradoxe: à la sortie de l'école primaire, ils connaissent le fonctionnement de leur système respiratoire, de leur système cardiaque, mais pas de leur cerveau! Il faut aussi leur apprendre à développer une pensée critique dès le plus jeune âge, par le raisonnement scientifique, comme le fait par exemple l'association La main à la pâte (lancée en 1995 par le Prix Nobel Georges Charpak, NDLR) qui intervient dans les écoles. La méthode scientifique et l'approche expérimentale ne sont aujourd'hui pas suffisamment enseignées dans les classes. Pourtant, faire une hypothèse et la vérifier ensuite permet de lutter efficacement contre les biais de confirmation.

## Connaître les enjeux de l'éducation à la sexualité

L'éducation à la sexualité vise principalement le développement de comportements responsables et respectueux de soi et des autres. En cela, elle s'inscrit pleinement dans les missions de l'École qui joue un rôle essentiel dans la construction individuelle et sociale des enfants et des adolescents, en tant que futurs citoyens. L'éducation à la sexualité prend la forme d'une éducation à la vie affective et relationnelle (EVAR) à l'école maternelle et à l'école élémentaire, puis d'une éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (EVARS) au collège et au lycée.

### Une éducation obligatoire

Depuis la loi n°2001-588 du 4 juillet 2001, l'éducation à la sexualité est une éducation obligatoire. L'article L. 312-16 du code de l'éducation précise ainsi qu'elle doit être dispensée dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles par groupe d'âge homogène. Cette disposition s'applique à l'ensemble du territoire, tant dans les établissements publics que dans les établissements privés sous contrat.

Les contenus de cette éducation sont désormais encadrés par un programme national construit en deux étapes différenciées et complémentaires : une éducation à la vie affective et relationnelle pour l'école maternelle et l'école élémentaire, une éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité pour le collège et le lycée. Le programme entre en application à la rentrée 2025.

Les modalités de mise en œuvre de cette éducation par le personnel de l'éducation nationale sont définies par la circulaire du 4 février 2025.

En s'inscrivant dans l'École promotrice de santé et l'éducation du citoyen, cette éducation contribue à la construction individuelle et citoyenne de chaque élève.

### Une éducation au croisement d'enjeux de santé publique et de citoyenneté

L'éducation à la vie affective et relationnelle (EVAR) pour l'école maternelle et l'école élémentaire et l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (EVARS) pour le collège et le lycée sont adaptées à chaque âge et à chaque niveau d'enseignement et s'inscrivent dans une approche globale de la santé. Ainsi, cette éducation aborde :

- des questions de santé publique : contraception, prévention des grossesses précoces et non désirées, prévention des infections sexuellement transmissibles, dont le VIH/sida ;
- les relations entre les filles et les garçons et la promotion d'une culture de l'égalité (comprendre les stéréotypes pour lutter contre les discriminations) ;
- la prévention des violences sexistes et sexuelles, en particulier l'exploitation sexuelle des mineurs ou encore à la lutte contre les préjugés sexistes, homophobes et transphobes, qui sont au fondement des discriminations ;
- la protection des droits humains ;
- le développement des compétences psychosociales, qui ont pour objectif d'améliorer les relations à soi et les relations aux autres ;
- l'amélioration du climat scolaire pour favoriser les apprentissages et la réussite scolaire de toutes et de tous.

## **Une éducation qui vise le développement de connaissances, de compétences psychosociales et de valeurs républicaines**

L'éducation à la vie affective et relationnelle (EVAR) à l'école maternelle et élémentaire, ainsi que l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (EVARS) au collège et au lycée, contribue au développement des connaissances des élèves en lien avec les enseignements scientifiques et citoyens. Ces savoirs se retrouvent à la fois dans les programmes disciplinaires et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Par l'apport de savoirs scientifiques, littéraires, historiques, artistiques ou juridiques, cette éducation favorise une compréhension plus large des enjeux de la vie personnelle et sociale des élèves.

Cette éducation vise également à développer des compétences psychosociales essentielles à la construction de la vie sociale. Des compétences telles que l'empathie, la gestion des émotions, et la communication efficace sont au cœur de cette démarche éducative. Ces compétences permettent aux élèves de mieux comprendre et gérer leurs relations, de favoriser une communication respectueuse et d'installer des comportements propices à des échanges sains. Elles contribuent à la construction de relations fondées sur l'égalité et le respect mutuel, et permettent aux élèves de développer une meilleure intelligence émotionnelle au sein de leur environnement scolaire et social.

Enfin, cette éducation met l'accent sur l'acquisition de valeurs républicaines essentielles à la vie commune. L'estime de soi, le respect de soi et des autres, l'acceptation des différences, ainsi que le respect des lois et des droits humains, sont au cœur des objectifs de cette éducation. Elle incite les élèves à assumer leurs responsabilités individuelles et collectives en promouvant des comportements respectueux et citoyens. Cette démarche permet ainsi de renforcer les valeurs de solidarité, de respect et de responsabilité, qui sont des fondements essentiels de la République et du vivre-ensemble.

### **Une mise en œuvre qui repose sur des principes éthiques**

La mise en œuvre des séances d'EVAR et d'EVARS nécessite une posture adaptée afin de permettre aux élèves de participer librement aux échanges, de développer leur réflexion et de trouver des réponses à leurs questions.

Afin de garantir le respect des consciences, du droit à l'intimité et de la vie privée de chacun, les personnels pédagogiques, éducatifs, sociaux et de santé de l'éducation nationale ainsi que les intervenants veillent à respecter et à mettre en œuvre les principes éthiques suivants :

- instaurer et assurer un climat de confiance par une posture ouverte, neutre et bienveillante, sans jugement ;
- encourager le respect de la parole de chacun durant la séance et en dehors ;
- respecter chaque personne, aussi bien dans sa prise de parole que dans son silence ;
- favoriser les échanges et la réflexion par des questionnements, sans imposer ses propres questions et réponses ;
- maintenir les échanges dans le cadre de ce qui peut être partagé publiquement, sans entrer dans le champ de la vie privée ou de l'expérience personnelle.

<https://eduscol.education.fr/document/51601/download>

## LES CPS, POURQUOI ET COMMENT LES DÉVELOPPER ? LES PRINCIPAUX EFFETS ET DÉTERMINANTS

### POURQUOI DÉVELOPPER LES CPS DES ÉLÈVES ?

Développer les CPS des élèves présente plusieurs avantages.

Ce développement a un impact positif sur les résultats scolaires. Travailler sur les CPS des élèves permet d'améliorer leur confiance envers l'École et le travail scolaire (auto-évaluation, prise de distance, persévérance), mais aussi de développer des sociabilités scolaires (travail collectif, sentiment d'appartenance). Cet impact est documenté par plusieurs études et notamment :

- Joseph Durlak (université de Chicago) a dirigé une méta-analyse qui confirme l'impact positif des compétences sociales et comportementales sur les performances scolaires<sup>7</sup> ;
- l'analyse conduite par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur un panel d'élèves français entrés en 6e en 2007 montre que la réussite scolaire des élèves en 3e est fortement influencée par le sentiment d'efficacité scolaire et par la capacité d'autorégulation<sup>8</sup>.

Les CPS constituent aussi un axe crucial de la réponse aux préoccupations croissantes concernant la santé mentale des jeunes et aux enjeux de climat scolaire. Dans les écoles et établissements ayant déployé un programme de développement des CPS dans un but préventif, il est constaté une baisse générale de 15% des faits de violences, baisse qui atteint près de 30% dans le secondaire, ainsi qu'une réduction des comportements perturbant le climat de travail scolaire. La consommation de substances psychoactives, de tabac ou d'alcool est également réduite. Enfin, des effets positifs sur le bien-être et la santé mentale des élèves sont aussi observés grâce notamment à de meilleures capacités à gérer son stress, à contrôler sa colère ou encore à résoudre des problèmes<sup>9</sup>.

Enfin, les CPS constituent des compétences essentielles à l'épanouissement futur de jeunes voués à s'insérer dans un monde social et professionnel en mutation, où les facultés d'adaptation, de résilience et la capacité à faire des choix éclairés seront des ressources particulièrement précieuses. Le rapport de synthèse « Quels professeurs au XXIe siècle ? » rédigé par Yann Algan (2020) insiste sur l'importance du travail des compétences socio-comportementales (telles que le sentiment d'efficacité personnelle, la perception de ses capacités, persévérance) dans le cadre scolaire en vue de l'insertion professionnelle<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> Durlak et al. « The Impact of Enhancing Students social and emotional Learning : a Meta-analysis of School-based Universal Interventions » Child Dev. 2011 Jan-Feb, 82(1), pp. 405-432. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

<sup>8</sup> « La motivation et le sentiment d'efficacité des élèves baissent de façon socialement différenciée au cours du collège », note d'information n°19.02, mars 2019, T. Augereau et L. Ben Ali, DEPP. <https://www.education.gouv.fr/la-motivation-et-le-sentiment-d-efficacite-des-eleves-baissent-de-facon-sociale-ment-differenciee-au-5582>

<sup>9</sup> Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques. Rapport complet (octobre 2022), Santé Publique France, pp. 71-80.

<sup>10</sup>

[https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/conseil\\_scientifique\\_education\\_nationale/Rapport\\_scientifique\\_Grenelle\\_de\\_l\\_educatio\\_n.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Rapport_scientifique_Grenelle_de_l_educatio_n.pdf)

Tableau 1. Synthèse des effets des programmes CPS en milieu scolaire

DIMENSION	EFFETS DOCUMENTÉS
Amélioration des compétences psychosociales	Identification des émotions, autorégulation, résolution de problèmes, résolution de conflits, capacité à résister à la pression du groupe, capacité à se fixer des objectifs, capacité à prendre des décisions responsables
Modification des attitudes	Auto-évaluation positive, attitudes positives envers l'École, sentiment d'intégration à l'école, attitudes négatives par rapport aux comportements violents et à la consommation de substances psychoactives
Amélioration des comportements relationnels	Relations constructives, soutien social, attention portée aux autres, empathie, résolution de problèmes de manière prosociale, coopération
Réduction des comportements problématiques	Amélioration du climat de classe, réduction des violences physiques et verbales, du harcèlement scolaire et des actes délinquants
Réduction des problèmes de santé mentale	Réduction des symptômes de stress, d'anxiété, de dépression et du retrait social, de pensées et tentatives suicidaires
Amélioration des résultats scolaires	Réussite en lecture et mathématiques, performances aux évaluations standardisées, amélioration des moyennes scolaires et des compétences académiques

Inspiré de Mahoney, Durlak et Weissberg, 2018. Santé publique France, p. 78

Ainsi, développer les CPS des élèves, c'est actionner un levier supplémentaire pour le bien-être des élèves, l'exigence de leur instruction et la justice sociale. Cependant, les CPS ne constituent pas à elles seules un remède miracle. Plusieurs conditions de mise en œuvre des actions de développement des CPS, dont la qualité de l'implantation dans le milieu scolaire et la formation des intervenants, sont essentielles pour en assurer l'efficacité.

#### QUELS SONT LES DÉTERMINANTS DES CPS ?

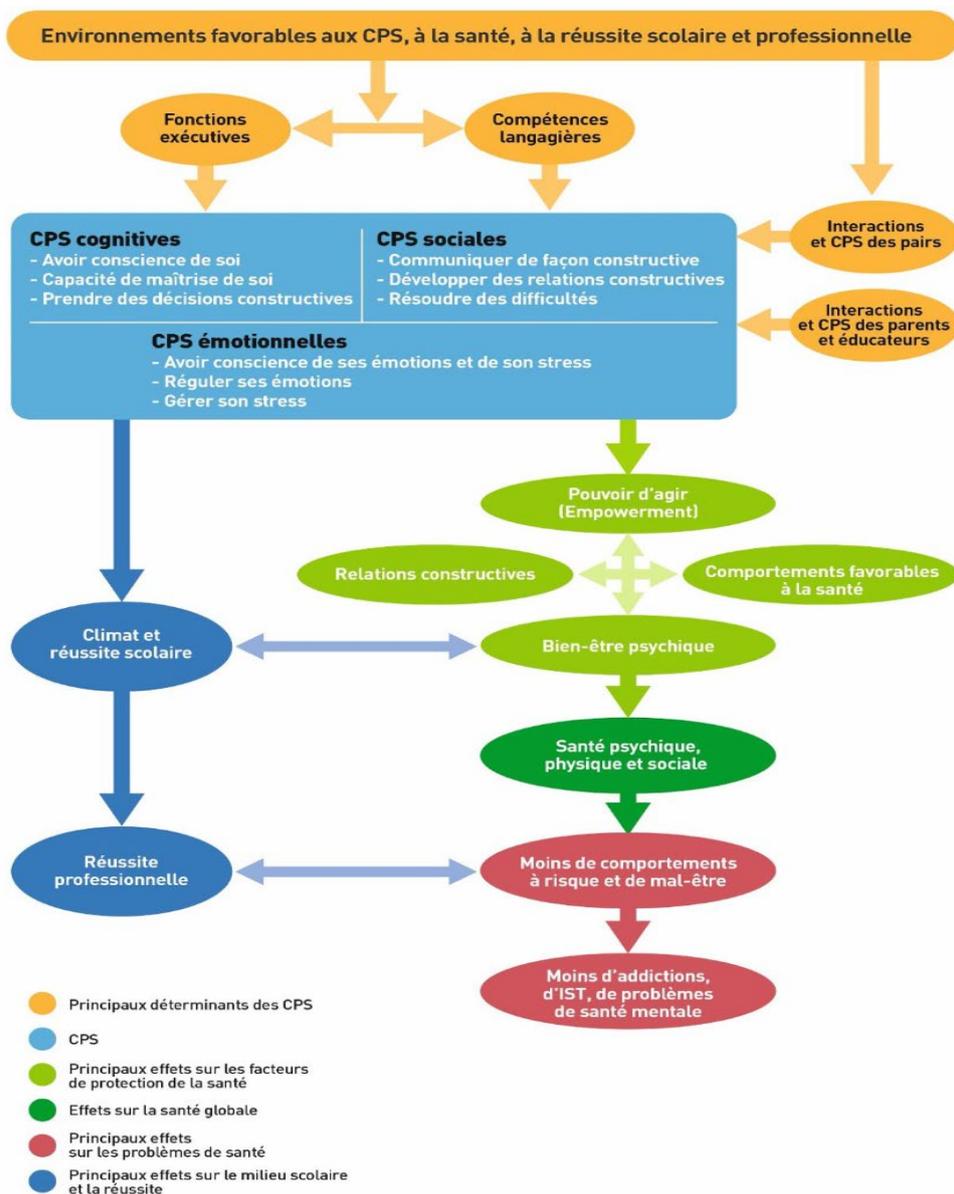
Les compétences psychosociales sont déterminées à la fois par des facteurs individuels (les fonctions exécutives, les compétences langagières par exemple) et par des facteurs sociaux (les interactions avec la famille, les amis, les adultes en position d'éducation ou les environnements économique et culturel notamment). Elles peuvent évoluer et être acquises par des apprentissages formels et informels.

Les interventions pour développer les CPS doivent être en cohérence avec l'environnement des enfants et des jeunes et avec les acteurs qui les entourent. Il est nécessaire d'impliquer et associer les parents et l'ensemble des professionnels intervenant auprès des enfants et des jeunes afin que les pratiques éducatives et les modalités pédagogiques ne soient pas en dissonance avec les CPS.

Représentation des CPS, leurs principaux effets et déterminants

(Source : Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques,

Rapport complet, Santé Publique France, octobre 2022, p.24



<http://www.intercdi.org/tag/competences-psychosociales/>

### Cultiver le bien-être des jeunes par le développement des compétences psychosociales

Pour Catherine Gueguen, pédiatre : « *La mise en œuvre de ces compétences psychosociales est une vraie révolution éducative. Grâce à l'acquisition de ces compétences, l'enfant et l'adolescent progressent sur tous les plans : personnel, social et intellectuel. Ils s'épanouissent, savent avoir des relations satisfaisantes et améliorent leur réussite scolaire et ceci, même s'ils viennent de milieux très défavorisés, ce qui est un élément essentiel<sup>11</sup>* ». L'objectif est de donner des outils au jeune pour grandir heureux, épanoui et résilient. Car, s'il n'a pas toujours la main pour choisir les situations, il peut en revanche être outillé pour ne pas les subir et décider comment y répondre. Il est alors essentiel que l'approche ne soit pas que théorique, mais que l'élève expérimente les concepts dans une approche « tête, cœur, corps ».

Dès lors on peut s'interroger sur le rôle spécifique que peut avoir le professeur documentaliste, dans le développement des CPS. Nous reviendrons sur la définition de ces compétences puis sur le cadre institutionnel dans lequel le professeur documentaliste peut intervenir, enfin nous proposerons un éventail d'actions possibles et de ressources disponibles.

### Compétences Psychosociales (CPS) de quoi parle-t-on ?

De nombreux termes désignent les Compétences Psychosociales (CPS) : *life skills, soft skills*, compétences sociales et émotionnelles ou socio-émotionnelles... Elles ont pour caractéristiques communes de désigner des compétences qui peuvent être enseignées et renforcées toute la vie. Elles concernent à la fois le rapport à soi et aux autres.

C'est dans les années 1990, que l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) définit la notion de CPS dans un document consacré au développement de ces compétences en milieu scolaire : « *La capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement<sup>12</sup>* ».

Depuis, d'autres définitions ont été proposées. J'ai choisi de présenter la plus récente, issue d'un rapport de Santé publique France publié en 2022 : « *Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques<sup>13</sup>* ». Il propose un cadre de référence théorique s'appuyant sur l'état des connaissances actuelles, réalisé avec l'appui d'un comité de spécialistes scientifiques. Il sera complété par la

---

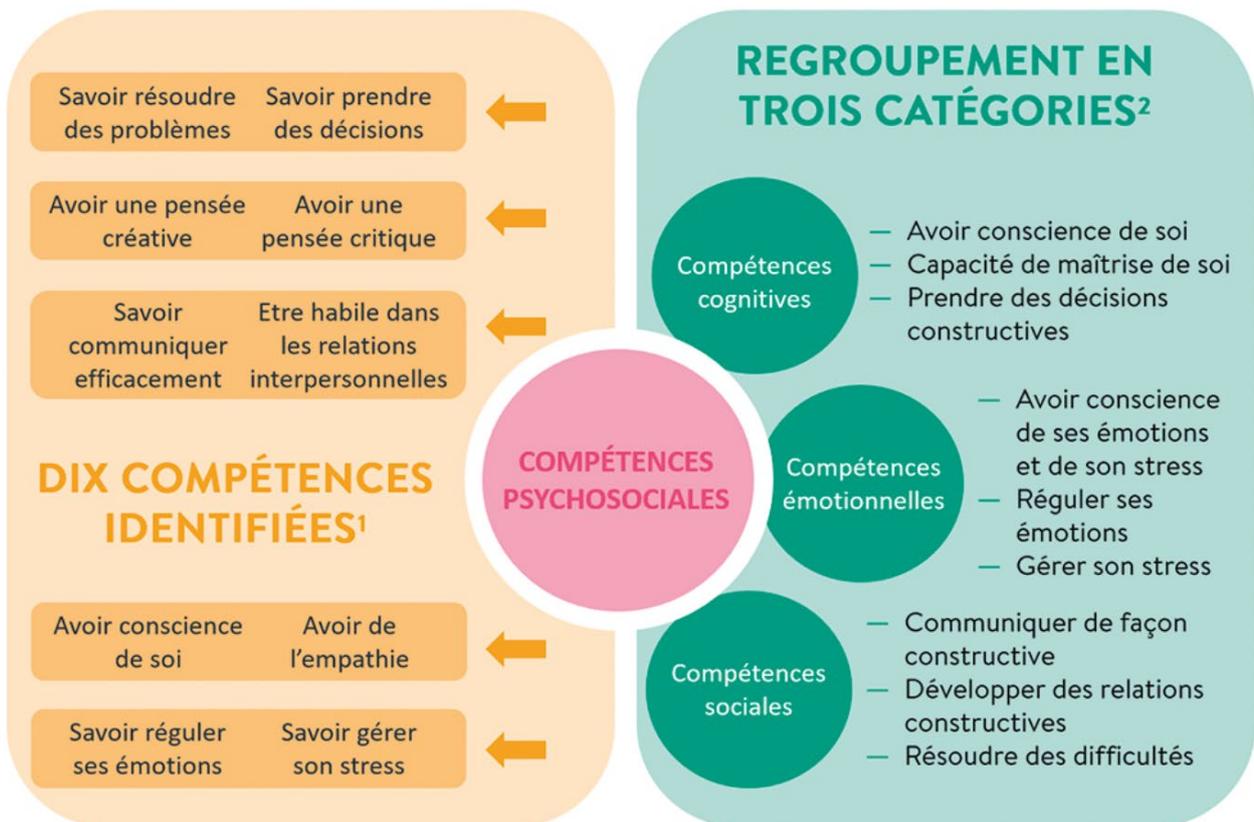
<sup>11</sup> Lamboy, Béatrice., Shankland, Rebecca., Williamson, Marie-Odile. (2021). Les compétences psychosociales : Manuel de développement. De Boeck Université

<sup>12</sup> World Health Organization (WHO) (1997). Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Pt. 1, Introduction to Life Skills for Psychosocial Competence. Pt. 2, Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes, 2nd rev. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

<sup>13</sup> Santé publique France. Les compétences psychosociales : un référentiel pour le déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Saint-Maurice. 2022

suite, par des guides et des supports pratiques. Ce document définit les CPS comme « *un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir, de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives* ».

Ce rapport identifie dix compétences et propose de les regrouper en trois catégories : compétences cognitives, émotionnelles et sociales, synthétisées dans ce schéma. Cette classification est particulièrement utile, car elle permet d'organiser les thématiques d'intervention autour des CPS.



1. OMS, UNESCO. 1993  
2. SANTÉ PUBLIQUE FRANCE. 2022

### Quels points d'appui dans les textes officiels ?

Voici un récolement de ceux-ci, non exhaustif, j'ai volontairement choisi les extraits les plus récents et significatifs :

- À la rentrée 2016, le nouveau Socle commun de connaissances et de compétences fait apparaître les CPS, en les rattachant au domaine 3 « *La formation de la personne et du citoyen* » : « *l'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis /.../ confiance en sa capacité de réussir et à progresser /.../ résoudre les conflits sans agressivité* », « *l'élève est capable de faire preuve d'empathie et de bienveillance* ». Ce domaine 3 est également en lien avec deux parcours éducatifs : le parcours citoyen de l'élève et le parcours éducatif de santé.

- Le guide d'accompagnement pour la mise en œuvre du Parcours éducatif de santé (2016) indique que « *le développement des compétences psychosociales des élèves /.../ est un levier pour la prévention et l'accompagnement du développement d'individus responsables et libres. C'est pourquoi le renforcement de*

ces compétences peut rentrer dans le cadre du parcours éducatif de santé<sup>14</sup> ». Ce guide propose d'ailleurs en annexe un tableau de synthèse très intéressant, mettant en parallèle les CPS et les compétences du socle, renforçant ainsi l'aspect transdisciplinaire des interventions autour des CPS.

- Ces sources trouvent aussi écho avec le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation<sup>15</sup>, qui rappelle le rôle de l'ensemble de la communauté éducative « *au service de la réussite de tous les élèves* ». Les items 3 et 6 sont de précieux points d'appui : Item 3 – Connaître les élèves et les processus d'apprentissage : « *Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte. Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche. Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.* ». Dans l'item 6 – Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques : « *Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté [...] Contribuer à assurer le bien-être [...] des élèves.* »

- Naturellement, notre circulaire de mission nous invite à nous investir dans la mise en œuvre des parcours et à contribuer à l'éducation citoyenne de l'élève<sup>16</sup>.

- Enfin, le 19 août 2022, le gouvernement a diffusé une instruction interministérielle relative à « *La stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes – 2022-2037* ».

Par ailleurs, le 30 mars 2023, est paru au *Bulletin officiel* un texte pour déployer des expérimentations autour des compétences socio-comportementales dans l'enseignement et la formation professionnels<sup>17</sup>.

Sur le plan local, les projets académiques peuvent aussi être de précieux points d'appui. Ainsi, le projet du Rectorat de Versailles, pour la période 2021-2024, met l'accent sur trois piliers : apprendre, s'épanouir, se transformer. L'objectif 2 invite à « *un travail spécifique sur les compétences sociales et comportementales qui jouent un rôle central dans la capacité à apprendre et, plus encore, dans la réussite professionnelle. L'académie met donc résolument l'accent sur le développement de compétences comme l'estime de soi, la coopération, la persévérance, l'autonomie dans et hors la classe. Elle encourage les démarches pédagogiques qui les valorisent*<sup>18</sup> ».

### **Contribuer à l'enseignement des CPS et favoriser leur développement**

Le rapport de Santé publique France, cité plus haut, invite à des enseignements spécifiques, formels ou informels des CPS, afin « *d'accroître le bien-être psychologique, d'améliorer le fonctionnement individuel et relationnel, de construire des relations saines et positives, d'adopter des comportements favorables à la santé et de réduire les comportements à risque. [...] Elles sont aussi associées à l'amélioration du climat scolaire, la réussite scolaire* ».

Proposer un programme explicite autour des CPS peut surprendre et pourtant cela existe depuis de nombreuses années aux États-Unis, au Québec, au Royaume-Uni, en Belgique ... C'est d'ailleurs en découvrant un reportage sur l'un de ces programmes, mené dans un collège allemand, que l'idée m'est venue d'explorer ce sujet et de me former<sup>19</sup>.

Les connaissances scientifiques montrent que pour qu'un cycle d'intervention autour des CPS puisse avoir des effets à court et long terme, il doit s'inscrire dans la durée et comporter plusieurs séances sur plusieurs

---

<sup>14</sup> France. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Mise en œuvre du Parcours éducatif de santé : Guide d'accompagnement des équipes pédagogiques et éducatives. (2016).

<sup>15</sup> France. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat de l'éducation. *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*. 25 juillet 2013, n°30.

<sup>16</sup> France. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Les missions des professeurs documentalistes. Circulaire n°2017-051 du 28-3-2017. *Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*. 30 mars 2017, n°13.

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Apprendre, s'épanouir, se transformer : découvrez le projet académique 2021/2024. Académie de Versailles, janvier 2023.

<sup>19</sup> Desbonnets, Laurent, Boussouar, Brice, Méchaussie, Julien. Allemagne : quand les élèves apprennent le bonheur à l'école. France info. Publié le 26/09/2020

années (avec un minimum de 20 h/an)<sup>20</sup>. La progression doit être structurée, à la fois au sein des différentes séances de la séquence, mais aussi au sein du cycle. Par sa spécificité d'intervention, le professeur documentaliste peut être force de proposition pour élaborer une progression pédagogique sur plusieurs années.

Avant de commencer ces séquences, il faut co-construire un ensemble de règles afin de créer une dynamique de groupe positive. Le respect de l'autre est le principe de base, chacun doit également se sentir libre de se tromper, de se questionner, d'exprimer sa pensée, ses émotions... L'écoute active est également indispensable, tout comme le respect du rythme de chacun. Il est essentiel, pour faire preuve d'empathie, d'être dans l'écoute, l'accueil et le non-jugement, tant de la part de l'adulte que des jeunes entre eux.

Il s'agit ensuite de créer une routine, une structure qui peut, par exemple, être la suivante :

- 1 – Météo des émotions
- 2 – Réactivation des séances précédentes
- 3 – Brainstorming sur la CPS travaillée
- 4 – Expérimentation par une activité ludique ou créative
- 5 – Rétroaction, partage

Les séances de groupe durent en général 55 min. Afin de rendre visible qu'il s'agit d'un temps particulier, le cadre peut évoluer : soit en sortant de la salle de classe pour un autre lieu, comme le CDI, soit en proposant de s'asseoir sur des tapis de sol, ou encore sur des ballons ... [...]

Dans le cadre de sa mission d'ouverture culturelle, le professeur documentaliste peut également prendre appui sur des semaines thématiques, comme la « Semaine du bonheur à l'école », pour proposer différentes interventions. Cette opération a été lancée en 2020 par le laboratoire BONHEURS de Cergy université et a lieu autour du 20 mars. Un livret est diffusé à cette occasion, proposant de nombreuses idées d'activités autour de cinq thèmes : connaissance de soi ; conscience des émotions ; réguler ses émotions ; relations constructives : savoir s'affirmer ; développer des attitudes et comportements prosociaux.

Enfin, pour favoriser l'acquisition des CPS, le professeur documentaliste peut proposer au CDI un fonds spécifique avec une sélection de ressources documentaires, de fictions, mais aussi des jeux de société. Idéalement, un rayonnage est clairement identifié, avec des ressources présentées ou expérimentées préalablement afin de susciter la curiosité. Une sélection d'audios de relaxation et de ressources pour accueillir ses émotions peut être publiée sur le portail e-sidoc.

Concernant l'organisation spatiale dans le CDI, commun aux collégiens et lycéens, nous disposons de deux petites salles vitrées que nous avons appelées « bulles ». Elles peuvent accueillir quatre élèves maximum pour la réalisation d'un travail de groupe, la pratique d'un jeu de société ou pour un temps calme. On peut aussi installer dans le CDI ou dans une petite salle attenante des assises différentes comme des poufs, des ballons ou des tapis de sol permettant de s'adapter au besoin du moment de l'élève. Pour cultiver le bien-être, il est possible de mettre à disposition des coloriations comme des mandalas pour la concentration, des casques antibruit pour faciliter la reconnexion à soi, des balles anti-stress, un bocal de citations positives...

Pour conclure, les CPS sont des habiletés qui se développent au gré des expériences vécues, pour mieux vivre avec soi et avec les autres. Elles vont soutenir le pouvoir d'agir des jeunes et leur bien-être dans toutes ses dimensions : physique, physiologique, social et émotionnel. Elles vont bien sûr avoir un impact positif sur le climat scolaire en favorisant des interactions sociales positives. Pour Laure Reynaud, co-fondatrice de Scholavie « *un élève qui sait gérer son stress, maîtriser ses émotions, qui se montre créatif, ouvert d'esprit et curieux, est un élève plus actif, engagé dans son apprentissage et dans sa relation à l'autre. C'est aussi un élève qui réussit mieux* ». Dès lors, on peut dire que l'apprentissage des CPS est aussi important que l'apprentissage des savoirs académiques, dont elles contribuent d'ailleurs à l'acquisition. Les CPS sont

---

<sup>20</sup> Lamboy, Béatrice. Shankland, Rébecca., Williamson, Marie-Odile, *op.cit.*  
© www.devenirenseignant.gouv.fr  
Juin 2025

transversales, car elles dépassent le champ des disciplines, mais aussi car elles sont mobilisables dans différentes situations. Le professeur documentaliste, par son rôle singulier au sein d'un établissement, a toute sa place dans le développement des compétences psychosociales. Par sa relative liberté d'intervention, il peut insuffler des projets sur ces thématiques, avec des modalités de mise en œuvre et de partenariats au sein de la communauté éducative très variées. En tant qu'enseignant, il peut intervenir dans le cadre des compétences communes à tous les professeurs mais également dans le champ spécifique de ses différentes missions : en proposant une programmation de séances sur le temps long autour des CPS, en recourant à des pratiques diversifiées d'enseignement et de communication – *brainstorming*, *sketchnoting*, cartes mentales, jeux – notamment, en initiant des projets d'ouverture culturelle, en développant un fonds spécifique, ou encore en créant un environnement éducatif favorable au développement des compétences psychosociales des élèves.

<https://shs.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-3-page-151?lang=fr> Valoriser les compétences non scolaires ? Lesquelles ?

*Les compétences non cognitives étaient, il y a peu encore, le domaine d'études touchant aux métiers et aux professions. Les termes génériques de compétences psychosociales, compétences non formelles et informelles, et aussi compétences comportementales, étaient davantage utilisés dans la littérature avec l'idée que la maîtrise des techniques professionnelles et les compétences académiques acquises pendant les études ne sont pas suffisantes pour être un employé productif, performant et épanoui. Ce n'est que récemment que le terme « compétences non cognitives (sociales, émotionnelles et civiques, soft skills) a suscité l'intérêt croissant des chercheurs et des organismes internationaux dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle.*

### **Définition du champ des compétences non cognitives**

Elles comprennent d'une manière générale la maturité émotionnelle, l'esprit d'équipe, le leadership, l'empathie, les compétences interpersonnelles, la communication verbale et non verbale, la confiance en soi, la motivation, la persévérance, etc. Elles influencent le comportement global d'une personne et peuvent avoir des effets directs et indirects dans les domaines suivants :

- savoir résoudre les problèmes, savoir prendre des décisions ;
- avoir une pensée créatrice, avoir une pensée critique ;
- savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles ;
- avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres ;
- savoir gérer son stress, savoir gérer ses émotions.

L'école s'est longtemps tenue à l'écart des compétences non cognitives, comme s'il y avait une frontière entre le lieu où l'on apprend et les lieux où l'on vit (travail, club sportif, associations, etc.). Le nouveau socle commun de 2015, en citant à plusieurs reprises les mots *collaboration* et *coopération*, en insistant sur la conduite de projets individuels ou collectifs, a inscrit officiellement les compétences non cognitives.

En France, les recherches dans ce domaine ont été notamment portées par Yann Algan et Pierre Cahuc. Dans *La Société de la défiance*<sup>21</sup>, ils montrent que les Français se caractérisent par une grande défiance et un sentiment d'absence de coopération qui explique leur mal-être et un certain nombre de blocages. Ils se défient beaucoup plus de leurs concitoyens que dans la plupart des autres pays développés. Les Français se défient également plus souvent de leurs institutions, de leurs élites et du marché. Les auteurs montrent que cette société de défiance a un coût économique et humain considérable. Dans *La Fabrique de la défiance... et comment s'en sortir*<sup>22</sup>, ils analysent les racines de cette défiance et montrent que la société de défiance n'est pas un héritage culturel immuable, mais résulte d'un cercle vicieux où le fonctionnement hiérarchique et élitiste de l'école nourrit, celui des entreprises et de l'État.

Le rôle des compétences non cognitives a été testé en particulier dans une recherche menée sur les classes orchestres, avec des élèves non musiciens inscrits dans le dispositif, et qui participent à un projet collectif, chacun avec un instrument prêté. Les premiers résultats ont montré une augmentation significative de la motivation, de l'attitude des élèves à l'égard de l'école, ainsi que de l'ambition scolaire.

### **Mais faut-il pour autant opposer des compétences scolaires à des compétences non cognitives ?**

On pourrait affirmer qu'il n'existe pas à proprement parler de compétences scolaires. Il existe des conditions scolaires qui permettent de construire, mettre à l'épreuve, évaluer, porter à la connaissance des enfants et des adolescents des compétences qui existent partout ailleurs mais qui ne sont pas mobilisées et mobilisables de la même façon qu'à l'école. Les compétences travaillées à l'école le sont dans un contexte institutionnel

<sup>21</sup> Y. Algan, P. Cahuc (2007), *La société de la défiance : comment le modèle social français s'auto-détruit*, CEPREMAP.

<sup>22</sup> Y. Algan, P. Cahuc, A. Zylberberg (2012), *La fabrique de la défiance et comment s'en sortir*, Albin Michel.

qui en délimite à la fois l'émergence, la reconnaissance, l'emploi, et la distinction vis-à-vis d'autres qui auraient pu être mobilisées mais dont la « valeur » éducative a été considérée comme discutable au regard des finalités que se donne l'école à un moment de son histoire.

C'est le sens qu'en donne la définition du « programme d'enseignement » proposé par le Conseil supérieur des programmes dans la Charte qu'il a adoptée en 2014 : « *On appelle « programme », aux termes de la présente charte, toute prescription qui définit ce qui doit être enseigné dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat. Les programmes d'enseignement définissent une norme nationale qui est à ce titre la référence centrale de l'éducation et la garantie d'une ambition et d'une culture communes* ». Le cadre institutionnel permet ainsi de définir, de façon « idéologique » et/ou conventionnelle, ce qu'il est légitime, non seulement d'enseigner – le programme –, mais surtout de faire apprendre les connaissances et compétences. C'est la raison pour laquelle le législateur prend le parti de définir la notion de compétence pour en faire un standard scolaire. Rappelons-en les termes : « *Par compétences, on entend ici la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe* ». On peut remarquer au passage, et c'est un fait majeur, que le législateur choisit une définition très large de la notion, mais insiste sur ce qui la compose sans référence explicite à un champ disciplinaire. C'est donc là une façon de répondre à la question initiale, il n'y a que de la compétence non scolaire dans la définition institutionnelle de la compétence scolaire. Pour autant, c'est bien dans ces conditions fixées *in abstracto* (« une tâche ou une situation complexe ») que l'on va déterminer la valeur scolaire de la compétence et, au-delà, la réussite scolaire. Or une tâche ou une situation complexes sont avant tout ce qui constitue la base nécessaire pour définir la relation fonctionnelle, entre un individu ou un groupe d'individus, avec l'environnement dans lequel on souhaite le voir évoluer et apprendre. Cette relation fonctionnelle est la base de la motivation humaine<sup>23</sup>, et dépasse donc le champ uniquement scolaire, sauf à prétendre que l'école instaure un mode de relation individu – environnement distinct de toute autre forme ; cela semblera peu acceptable si l'on part du postulat partagé qui voit l'école comme un lieu qui permet la rencontre (Olivier Reboul, 1991). On voit ainsi que la question posée au départ s'inscrit en faux avec la réalité qu'elle soit formelle (la parole de l'institution) ou réelle (la parole des experts).

Il n'existe donc pas *a priori* de compétences qui ne soient pas scolaires, mais il existe sans doute une distinction, théorique mais non pratique, à faire entre des « compétences buts » et des « compétences moyens ». Si les premières appartiennent au champ curriculaire – disciplinaire ou non (socle) –, les secondes sont des outils, jugés ou non, objectivés ou non, identifiés ou non, qui font le ciment des premières. Pour filer la parabole du maçon il y aurait les briques du mur curriculaire (les compétences, buts) et le mortier qui permet de lier les unes aux autres de façon homogène pour au moins deux raisons : la robustesse et la résistance. Il est clair que la qualité du mortier est essentielle. La brique a sa pertinence, mais elle ne vaut rien et ne dit rien si elle n'est pas liée aux autres, source principielle de la cohérence.

Notre institution a toujours négligé le travail de ces agents de liaison pour valoriser chaque brique constitutive d'un mur inexistant. Cette négligence a favorisé la distinction mortifère entre compétences « buts » et compétences « moyens », la traduisant par « compétences scolaires » et « compétences non scolaires ». Cette erreur fatale pour un cinquième de la population scolaire réside dans l'incapacité de reconnaître que les conditions d'émergence de la compétence ont autant d'importance que la compétence elle-même. Ce sont elles qui définissent l'emploi de certaines capacités, de certaines opérations, de certaines stratégies à l'origine de la construction même de la compétence. Le niveau de complexité de la tâche, son niveau de difficulté, les conditions matérielles de sa présentation, le contexte humain (tâche effectuée en solitaire, en groupe, dans la classe, dans l'établissement), la temporalité accordée, les *feedback* présents ou non, les ressources disponibles ou non, le degré de coopération ou non, le degré d'opposition ou non, le but et la portée du résultat, le choix de la période dans le processus d'apprentissage, le degré de proximité ou de distance par rapport à ce qui a déjà été fait avec les élèves, etc., sont autant de variables qui vont agir rétrospectivement sur la mobilisation et la gestion des ressources disponibles chez l'apprenant pour révéler son niveau de compétences. Il ne s'agit donc pas de les valoriser ou de les ignorer, ou encore de les surestimer, mais tout simplement de les rendre intelligibles, en invitant non plus à enseigner, mais à faire apprendre.

---

<sup>23</sup> J. Nuttin, *Théorie de la motivation humaine*, PUF 1986.

## Réglementation de la seconde épreuve d'admissibilité

Extrait de l'annexe de l'arrêté du 17 avril 2025 fixant les modalités d'organisation du concours externe du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré, publié au Journal Officiel du 19 avril 2025

A. - Epreuves d'admissibilité

1° Seconde épreuve d'admissibilité.

L'épreuve consiste en l'analyse d'un corpus de documents portant sur une problématique du système éducatif. Chaque candidat est appelé à répondre à 3 ou 4 questions. L'épreuve vise à permettre au jury d'apprécier la capacité du candidat à comprendre et analyser les documents proposés, à construire et exposer un raisonnement, à mobiliser des connaissances personnelles pour étayer son analyse.

Durée : quatre heures.

Coefficient 2.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.