RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR
INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale

Les compétences psychosociales : une exigence pour soutenir la promesse émancipatrice de l'École républicaine

N° 24-25 108B – octobre 2025

Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

Les compétences psychosociales : une exigence pour soutenir la promesse émancipatrice de l'École républicaine

Octobre 2025

Michel LUGNIER
Christophe MARSOLLIER

Abdennour BIDAR
Robin BOSDEVEIX
Florence IMOKRANE
Claire MAZERON

Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche

SOMMAIRE

SYNTHÈSE 1

Liste des préconisations par ordre hiérarchique, en vue d'un passage à l'échelle en matière de développement des CPS en milieu scolaire 3

Introduction 5

PARTIE 1 : LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES (CPS) : DES COMPÉTENCES DONT LE SENS ET LES ENJEUX DOIVENT ÊTRE EXPLICITÉS 7

1. Des CPS qui suscitent un intérêt croissant 7

1.1. … Une attention des personnels aux CPS nourrie par la diffusion des résultats de la recherche scientifique… 7

1.2. … notamment par les résultats des méta-analyses… 8

1.3. … et par une meilleure connaissance des conditions du bien-être des élèves et des personnels 8

1.4. Une dynamique initiée par quelques pionniers et qui s'est accélérée depuis la signature de l'instruction interministérielle du 19 août 2022 9

2. … mais dont l'appropriation par les acteurs de l'École soulève des questions quant à leurs finalités 9

2.1. Des compétences dont les spécificités peuvent susciter des résistances 10

2.1.1. Des compétences transversales particulièrement discriminantes et complexes, en raison de leurs liens avec l'histoire personnelle des élèves 10

2.1.2. Le développement des CPS en milieu scolaire se heurte à des résistances pédagogiques, philosophiques et culturelles… 12

2.1.3. … ainsi qu'à un manque de formation initiale et continue des personnels 14

2.2. Un risque de dérive thérapeutique et une crainte de normalisation des comportements 15

2.2.1. Un référentiel de compétences dont la portée épistémologique et éducative n'est pas immédiate . 16

2.2.2. Une formulation des compétences qui demeure perfectible 16

2.2.3. Un référentiel dont le périmètre gagnerait à être élargi et adapté au contexte scolaire et aux différentes situations sociales 17

2.3. Une recherche du bien-être qui doit être placée au service des apprentissages 18

2.4. Une perspective essentiellement psychologique qui fait obstacle à une approche plus holistique et humaniste de l'élève 19

3. Les CPS : un facteur d'émancipation individuelle, de réussite scolaire et professionnelle, mais aussi un facteur de cohésion sociale 20

3.1. Les CPS : une occasion de réaffirmer le projet émancipateur de l'École de la République 20

3.2. Des compétences qui renforcent le pouvoir d'agir des élèves, leur esprit critique et les aident à être acteurs de leurs apprentissages 20

PARTIE 2 : RENFORCER LES CPS DES ÉLÈVES ET DES PERSONNELS : À QUELLES CONDITIONS ? 22

1. Intégrer le développement des CPS à toutes les pratiques éducatives et pédagogiques 22

1.1. Des compétences qu'il convient d'incarner et de développer dans tous les temps de l'École 22

1.1.1. Incarner, dans les gestes et attitudes, une éthique éducative qui soutient le développement des CPS des élèves 23

1.1.2. Des compétences à développer de manière intégrée dans toutes les disciplines..... 23

1.1.3. Des compétences qui doivent être renforcées par des temps et des activités dédiés à l'analyse collective des situations vécues par les élèves 26

1.2. Des compétences qu'il convient d'évaluer dans des contextes référés à la classe, à l'école ou l'établissement, à des situations professionnelles 26

1.2.1. De bonnes raisons d'être prudent avec l'usage d'évaluations sommatives 27

1.2.2. Privilégier l'évaluation formative et l'évaluation continue informelle fondée sur une éthique de l'évaluation adossée à une échelle de descripteurs 27

1.2.3. Évaluer et certifier les CPS dans le cadre des situations professionnelles et des compétences métiers pour les diplômes professionnels 28

2. Créer les conditions d'un pilotage stratégique à la hauteur des enjeux 29

2.1. Pour le premier degré 29

2.1.1. Cohérence et progressivité entre la maternelle et l'école primaire 29

2.1.2. Les conditions d'un pilotage efficace dans le premier degré 30

2.2. Pour le second degré 31

2.3. Considérer les personnels en valorisant les pratiques jugées fécondes 32

2.4. Le développement d'une culture commune chez tous les personnels 33

2.5. Une formation initiale et continue des personnels qui doit être repensée 34

3. Conclusion 35

Annexes 37

SYNTHÈSE

Par courrier en date du 9 décembre 2024 (Annexe 1), l'Inspection générale de l'éducation du sport et de la recherche (IGÉSR) a été saisie pour une mission relative aux questionnements suscités par l'introduction des compétences psychosociales (CPS) en milieu scolaire. Cette mission s'inscrit dans le prolongement d'une première mission consacrée au renforcement des CPS en lycée professionnel[1] aux termes de laquelle il est ressorti que les CPS, alors même qu'elles occupent une place de premier plan dans le discours, demeurent, dans les faits, encore trop souvent en marge des préoccupations des établissements et peinent à trouver leur place au sein des pratiques pédagogiques comme, plus généralement, leur lien avec les missions historiques de l'École.

Compte tenu des enjeux que recouvre le développement des CPS chez les élèves mais aussi chez les personnels, et en réponse aux nombreuses questions qu'il suscite[2], la mission s'est attachée à identifier les lignes de force et les points d'attention nécessaires au développement des CPS en milieu scolaire.

Dans une première partie, le rapport aborde les questions épistémologiques et philosophiques liées au développement des CPS chez les élèves et les personnels. Ces réflexions ont amené la mission à préciser le sens de ces compétences, ainsi que les enjeux qu'elles représentent, non seulement pour les élèves et les professionnels de l'éducation, mais aussi pour les jeunes en général, l'école et la société, en lien avec les finalités de l'éducation. La seconde partie du rapport concerne les questions didactiques, pédagogiques mais aussi stratégiques posées par la recherche des conditions les plus propices au développement de la formation des élèves et des personnels aux CPS. Elle aborde en particulier le sujet de leur évaluation ainsi que celui de leur pilotage stratégique, entendu comme la coordination cohérente et structurée des actions, des ressources et des acteurs, à tous les niveaux du système éducatif, pour intégrer durablement le développement des CPS dans les pratiques pédagogiques et les politiques scolaires.

Au terme de la mission, nourrie par les apports de la recherche et de nombreuses auditions, force est de constater que le sens et les enjeux liés à la formation aux CPS ne sont réellement compris et partagés que par une minorité d'acteurs, par ailleurs souvent isolés. Nombre de personnels rencontrés se disent déconcertés par la multiplication des initiatives récentes autour du bien-être et des CPS, dont ils ne perçoivent pas la cohérence d'ensemble.

La mission estime de surcroît que toute politique visant un passage à l'échelle concernant le développement des CPS en milieu scolaire doit intégrer trois types de résistances qu'il faut entendre et considérer. Le premier type de résistances tient à la charge de travail, au manque de temps lié à la nécessité pour les personnels de devoir s'adapter à une multitude d'attentes de l'institution, lesquelles en outre ne font pas immédiatement système.

Aussi, ces personnels appréhendent-ils les nouvelles directives concernant les CPS comme « une demande de plus », « une mission supplémentaire ». En difficulté pour mesurer l'intérêt qu'ils pourraient en retirer sur le plan de la réussite scolaire et des apprentissages, et par voie de conséquence sur celui du climat de classe, ils se trouvent dans l'incapacité de percevoir le cercle vertueux dans lequel le développement des CPS pourrait les engager avec les élèves.

Le deuxième type de résistances concerne le champ des valeurs, l'introduction des CPS modifiant les représentations traditionnelles de l'École mais aussi certaines pratiques professionnelles. Pour certains personnels éducatifs, l'ouverture aux CPS peut être perçue comme une remise en question non seulement de leur mission, mais aussi des valeurs qui la sous-tendent. En modifiant l'équilibre entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales que les élèves doivent construire, parmi lesquelles figurent les CPS, c'est parfois l'identité professionnelle elle-même de ces personnels qui semble être mise à l'épreuve.

---

[1] Rapport n° 23-24 101A, « Voie professionnelle-Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel » (juin 2024). IGÉSR.

[2] Ces questions se situent sur différents plans. Certaines d'entre elles interrogent la notion même de « compétences » tandis que d'autres interpellent la capacité à pouvoir créer les conditions nécessaires au développement de ces compétences. Des questions épistémologiques se posent aussi, qui concernent leur définition, leur mesure et leur relation avec d'autres concepts. Des questions didactiques, pédagogiques et éducatives liées à l'enseignement des CPS, sont également soulevées, relatives à leur intégration dans les curricula et leur impact sur le développement et les apprentissages des individus. Enfin, des questions politiques et stratégiques sont liées à l'intégration des CPS dans le système éducatif et à sa mise en œuvre à grande échelle.

L'enjeu est ici de convaincre que le développement des CPS concourt aux missions historiques de l'École, de transmission de savoirs et de valeurs, et qu'il engage pour cela l'éthique du geste professionnel de chaque personnel.

Le troisième type de résistances tient à la nature même de ces compétences et au flou sémantique qui les accompagne. Parce qu'il convoque des termes scientifiques issus de la psychologie, d'autres empruntés au développement personnel, voire à la culture du marketing et au monde de l'entreprise, la mission estime que le champ lexical des CPS doit impérativement être stabilisé, explicité et adapté au contexte scolaire. En outre, le caractère essentiellement psychologique et potentiellement normatif de certains vocables du référentiel élaboré par Santé publique France (SpF), et l'insuffisance de la formation des personnels, ne permettent pas d'atténuer le fort décalage que l'on perçoit entre le discours institutionnel volontariste autour des CPS et l'appréhension qu'en ont les personnels. Certaines notions comme le bien-être, la bienveillance, le pouvoir d'agir (*empowerment*), l'empathie, l'assertivité, les comportements prosociaux, qui composent le champ lexical des CPS, doivent ainsi être explicitées pour ce qu'elles signifient précisément en contexte scolaire, afin d'être comprises dans leurs enjeux, acceptées et donc mobilisées.

Faute d'une acculturation dans la durée et d'une véritable pédagogie des CPS, fondée sur leur inscription cohérente dans les démarches d'enseignement et d'accompagnement des élèves, le risque est réel de voir cette approche reléguée à la marge de l'École. Il s'agit alors, pour la mission, de construire une approche intégrée, où les CPS deviennent une exigence au service des apprentissages disciplinaires – et pas seulement de l'apprentissage des CPS elles-mêmes –, de la relation éducative et du climat scolaire, en résonance avec les finalités de l'École. C'est à cette condition que leur développement pourra être porteur de sens pour les professionnels, en cohérence avec leurs missions, et perçu non comme une rupture, mais comme un prolongement et un enrichissement de leur engagement éducatif.

À cet égard, le rôle des cadres, en particulier celui des chefs d'établissement et des corps d'inspection, en termes de pilotage, de formation et d'accompagnement est essentiel. Ils doivent non seulement incarner les CPS mais aussi être en mesure de créer les conditions de cette acculturation progressive des personnels en accompagnant le changement, en clarifiant les priorités, en articulant les objectifs, en valorisant les expérimentations et en soutenant les équipes dans une dynamique collective.

Liste des préconisations par ordre hiérarchique, en vue d'un passage à l'échelle en matière de développement des CPS en milieu scolaire

1. Élaborer un cadre théorique et politique clair concernant les CPS à l'École (fondations stratégiques)

Objectif : donner du sens, poser un socle commun, fédérer les acteurs autour d'une vision partagée*. Pour cela, mettre en œuvre des mesures stratégiques porteuses de sens et de cohérence afin de légitimer l'action éducative en matière de CPS, en s'appuyant à la fois sur la recherche scientifique (cadre théorique) et sur une volonté politique explicite (cadre politique).*

Recommandation n° 4 : confier à la DGESCO[3] la mission de coordonner un travail collectif associant chercheurs, inspecteurs (dont l'IGÉSR), formateurs et praticiens, afin d'adapter au contexte scolaire le référentiel des compétences psychosociales élaboré par Santé publique France à l'École. Cette adaptation viserait à le traduire dans un langage à la fois accessible et opérationnel, en l'alignant sur les finalités éducatives du système scolaire et en prenant en compte la diversité des élèves, leurs difficultés psychosociales ainsi que les réalités professionnelles des personnels. L'ensemble de cette démarche devrait s'inscrire en cohérence avec les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Recommandation n° 1: publier un texte de cadrage national accompagné d'une feuille de route qui rappelle les enjeux des CPS et engage l'ensemble des acteurs de l'éducation nationale dans la mise en œuvre d'une véritable politique publique de formation aux CPS, pour tous les élèves et personnels.

2. Intégrer les CPS dans le cœur de l'institution scolaire (systématisation)

***Objectif** : **ancrer durablement les CPS dans les programmes, référentiels, évaluations et temps scolaires.** Il s'agit de faire des CPS un levier structurant de la réussite éducative, en les inscrivant au cœur des missions de l'École et dans l'organisation concrète du travail pédagogique, afin de garantir leur appropriation réelle, durable et systémique.*

Recommandation n° 6 : faire figurer explicitement les CPS dans les programmes de tous les concours relatifs aux métiers de l'éducation.

Recommandation n° 10 : confier à la DGESCO l'élaboration d'un cahier des charges visant l'intégration explicites des CPS dans les référentiels des diplômes professionnels, en tant que conditions nécessaires à la maitrise des compétences professionnelles.

Recommandation n° 12 : veiller au développement d'une démarche intégrée d'acquisition des CPS qui s'appuie sur les enseignements disciplinaires et les situations rencontrées en classe et hors la classe, dans la perspective de soutenir les apprentissages et renfocer la qualité des relations et du climat scolaire.

Recommandation n° 9 : privilégier l'évaluation formative et continue des CPS, et s'appuyer sur des échelles de descripteurs clairs, contextualisés et partagés, permettant aux enseignants d'observer, valoriser et documenter les évolutions individuelles des élèves sans les inscrire dans une logique de performance ou de classement.

3. Former aux CPS et accompagner les personnels (levier de transformation)

Objectif : outiller les professionnels pour une mobilisation authentique, durable et adaptée des CPS. *Il s'agit de faire des personnels éducatifs les acteurs-clés du développement des CPS, en leur apportant une formation initiale, continue et un accompagnement contextualisé, leur permettant de les comprendre, les expérimenter et les intégrer dans leurs pratiques quotidiennes.*

Recommandation n° 14 : confier à la DGESCO la mission d'élaborer et de publier à destination des INSPÉ et des EAFC[4] un cahier des charges national précisant les objectifs, les contenus, les modalités pédagogiques et les volumes horaires pour la formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'éducation,

[3] Direction générale de l'enseignement scolaire.

[4] École académique de la formation continue (EAFC).

au développement des CPS, sur le modèle de ceux existant pour la laïcité, l'école pour tous ou l'égalité filles - garçons.

Recommandation n° 11 : former et accompagner les enseignants et les directeurs du premier degré à la mise en œuvre d'une approche collaborative interdegrés, fondée sur l'intégration des CPS aux pratiques pédagogiques et éducatives. Cette approche vise en particulier à favoriser la transversalité des apprentissages, assurer une continuité éducative cohérente entre les cycles et à renforcer la liaison école-collège.

Recommandation n° 7: confier à la DE[5], la DGRH, la DGESCO et à l'IH2EF[6] la mission d'élaborer et de publier un cahier des charges national définissant les objectifs, les contenus, les modalités et les volumes horaires dédiés aux CPS dans le cadre des formations statutaires des personnels d'encadrement.

Recommandation n° 5 : confier aux EAFC la mise en œuvre d'un accompagnement progressif et structuré de tous les personnels, en inscrivant dans les plans de formation des espaces pérennes de formation et de dialogue professionnel. Ces espaces doivent permettre aux enseignants de questionner leurs pratiques, d'expérimenter et de s'approprier les CPS à partir de leur réalité de terrain, en lien avec les enjeux pédagogiques et éducatifs.

Recommandation n° 8 : confier à la DGESCO la production et la diffusion des ressources pédagogiques adaptées à chaque cycle, de la maternelle au lycée, ainsi qu'à chaque dicipline scolaire visant à modéliser l'intégration des CPS dans les enseignements disciplinaires.

4. Piloter localement pour favoriser l'appropriation des CPS (mise en œuvre territoriale)

Objectif : encourager l'initiative, la transversalité et l'adaptation locale. *Il s'agit de garantir que l'intégration des CPS ne reste pas une directive descendante, mais qu'elle s'enracine dans les pratiques des équipes éducatives locales, grâce à un pilotage collaboratif, souple et adapté aux contextes spécifiques des établissements et territoires.*

Recommandation n° 13 : soutenir et reconnaître les équipes éducatives dans leurs initiatives en valorisant les projets existants et en leur offrant un cadre propice à l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques intégrant le développement des CPS des élèves. Identifier, documenter et diffuser les pratiques inspirantes afin de favoriser leur essaimage à une échelle académique voire nationale.

5. Communiquer et fédérer (culture commune)

Objectif : créer une dynamique collective et diffuser une culture des CPS à tous les niveaux, en traduisant le cadre théorique dans un langage accessible à tous. *Il s'agit d'installer ces compétences dans l'imaginaire collectif et la culture professionnelle de l'Éducation nationale, en mobilisant une stratégie de communication claire, partagée et accessible, afin de fédérer l'ensemble des acteurs autour d'une vision commune.*

Recommandation n° 2 : retenir, en matière de communication, le terme de « compétences psychosociales » et s'appuyer sur les travaux de Santé publique France, dont la classification en trois groupes de CPS (cognitives, émotionnelles et sociales) est facilement identifiables par tous.

Recommandation n° 3 : confier à la DGESCO et la DITP[7] l'élaboration d'un court fascicule résumant en quelques fiches les principaux savoirs concourant à l'incarnation des CPS dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation, notamment leur intégration dans toutes les disciplines et les pratiques professionnelles des personnels d'encadrement et des enseignants.

[5] Direction de l'encadrement.

[6] Institut des hautes études de l'éducation et de la formation.

[7] La direction interministérielle de la transformation publique (DITP).

Introduction

Définies comme un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques et comportementales (cognitives, émotionnelles et sociales)[8], les compétences psychosociales (CPS) contribuent dès l'école maternelle à augmenter l'autonomie et le pouvoir d'agir, à maintenir un état de bien-être psychique, à développer des interactions constructives et une éthique des relations sociales, à travers la mise en culture et l'expression d'un savoir-être et d'un savoir agir respectueux de soi et d'autrui. Ces compétences font depuis août 2022, l'objet d'une stratégie nationale multisectorielle de développement chez les enfants et les jeunes d'ici 2037[9]. Leur évocation, tout d'abord implicite, dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture d'avril 2015[10] puis leur présentation plus développée dans le projet de socle d'avril 2025[11] soumis à consultation, ainsi que dans les nouveaux programmes scolaires de cycle 3 et du cycle 4 de certaines disciplines (publiés en 2025[12]), traduisent la volonté de plus en plus affirmée du ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche de développer ces compétences à l'École, compétences par ailleurs prisées dans le monde du travail.

Bien que les CPS restent encore en retrait par rapport aux compétences académiques et techniques traditionnellement valorisées à l'école, elles occupent une place croissante dans de nombreux projets pédagogiques, à l'échelle des établissements comme du système éducatif. Toutefois, leur déploiement soulève des interrogations multiples – épistémologiques, didactiques, pédagogiques, stratégiques et éthiques – à tous les niveaux de l'institution scolaire.

Contexte de la mission et problématique

Une première mission de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) consacrée au renforcement des CPS en lycée professionnel a donné lieu à la publication d'un rapport[13] en juin 2024 qui souligne que ces compétences, alors même qu'elles occupent une place de premier plan dans le discours d'un nombre croissants d'acteurs de la voie professionnelle, peinent à se traduire, dans les faits, par des évolutions significatives dans les pratiques des enseignants. Le déploiement d'interventions permettant de développer les CPS demeure réduit et surtout très hétérogène, et l'appropriation des enjeux qui en découlent fortement dépendante des volontés locales et, souvent, d'initiatives individuelles. Sans doute, comme le souligne ce premier rapport, les CPS souffrent-elles, en premier lieu, d'une difficulté à circonscrire leurs contours et la portée de leurs finalités.

Afin d'éclairer ces enjeux, la cheffe par intérim de l'IGÉSR a confié, par lettre de saisine en date du 9 décembre 2024 (cf. annexe 1), une mission visant à identifier les principaux questionnements et initiatives liés à cette instruction. L'objectif est de contribuer à une meilleure compréhension des conditions favorables au développement des CPS, en dégageant les lignes de force, les stratégies, les pratiques professionnelles et les points de vigilance susceptibles d'en soutenir le déploiement dans le cadre scolaire. En vue de définir les axes de ses investigations, auditions, observations et entretiens, la mission a d'abord

---

[8] Référentiel sur les CPS ; Santé Publique France, Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques, Rapport Complet, octobre 2022.

[9] Instruction interministérielle n° DGS/SP4/DGCS/DGESCO/DJEPVA/DS/DGEFP/DPJJ/DGESIP/DGER/2022/131 du 19 août 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes 2022-2037.

[10] Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2005 a non seulement mis en avant la notion de compétence mais aussi ouvert la voie vers ce qui réfère aujourd'hui aux CPS, avec le domaine 3 qui indique que « *l'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maitrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance* » (MENESR, 2015).

[11] Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture – Conseil supérieur des programmes, avril 2025.

[12] Mathématiques, français, langues vivantes, enseignement moral et civique (EMC) et éducation à la vie affective relationnelle et sexuelle (EVARS).

[13] Rapport n° 23-24 101A, « Voie professionnelle-Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel » (juin 2024). IGÉSR.

identifié les questions les plus prégnantes que soulève la formation aux CPS parmi les personnels de l'éducation nationale et dans la littérature scientifique et professionnelle (cf annexe 2) :

- des questions épistémologiques qui concernent leur définition, leur mesure et leur relation avec d'autres concepts ;
- des questions didactiques, pédagogiques et éducatives liées à l'enseignement des CPS, leur intégration dans les curricula et leur impact sur le développement et les apprentissages des individus ;
- des questions politiques et stratégiques liées à l'intégration des CPS dans le système éducatif et au pilotagede sa mise en œuvre à grande échelle.

Méthodologie

Pour répondre à ces questions, la mission a procédé à des auditions de responsables institutionnels et d'acteurs[14] engagés depuis plusieurs années dans une réflexion approfondie sur le développement des CPS. Au regard du nombre de questions, de leur complexité et des limites inhérentes à la conduite d'un entretien, la mission a également proposé à un panel de 30 acteurs (cf. annexe 3), dont 23 disposent d'une expertise dans le domaine des CPS, de répondre par écrit à un questionnaire.

Parrallèlement, et afin de produire des recommandations pour la formation des élèves et des personnels, la mission a procédé à des visites de terrain[15] destinées à recenser les types de pratiques susceptibles de développer les CPS et d'enrichir l'action didactique et pédagogique des enseignants. Dans ce cadre, il s'est également agi d'identifier les obstacles et les résistances que l'introduction des CPS en milieu scolaire pourrait provoquer.

Dans une première partie, ce rapport traite des questions épistémologiques et philosophiques soulevées par l'objectif de développement de la formation aux CPS des élèves et des personnels. La conduite d'une telle réflexion préalable est apparue à la mission comme nécessaire en raison de la profondeur des questions que pose le développement des CPS au regard des missions historiques fondatrices de l'École. Ces questions conduisent tout particulièrement à interroger et préciser le sens de ces compétences spécifiques d'un point de vue humaniste et républicain, et les multiples enjeux que suscite leur déploiement tant pour les élèves et les professionnels de l'éducation que pour la société. La seconde partie du rapport s'attache aux dimensions didactiques, pédagogiques, mais également stratégiques, soulevées par la recherche des conditions propices au développement des CPS. Elle explore en particulier les leviers et les obstacles à leur intégration effective dans les pratiques de classe, en interrogeant à la fois les approches pédagogiques, les modalités d'enseignement et les ressources nécessaires. Cette section aborde, en outre, les enjeux de leur évaluation et met en lumière les conditions d'un pilotage stratégique cohérent, entendu comme la coordination cohérente et structurée des actions, des ressources et des acteurs, à tous les niveaux du système éducatif, condition sine qua non d'un déploiement durable et équitable de cette formation au sein du système scolaire.

[14] Liste en annexe 3. En outre, parmi toutes les personnes auditionnées, certaines ont souhaité en plus répondre par écrit au questionnaire qui leur avait été partagé en amont de la rencontre, apportant ainsi des précisions à leurs propos recueillis en entretien.

[15] Les cinq académies visitées : Clermont-Ferrand, Créteil, Lyon, Rennes et Versailles.

PARTIE 1 : LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES (CPS) : DES COMPÉTENCES DONT LE SENS ET LES ENJEUX DOIVENT ÊTRE EXPLICITÉS

Pour quelles raisons les CPS suscitent-elles un intérêt grandissant au sein de l'Éducation nationale et pourquoi méritent-elles d'être développées chez les élèves et les personnels ? Telle est sans doute la question centrale qui englobe les différentes questions épistémologiques posées par la mission aux experts scientifiques et aux professionnels engagés dans le développement de ces compétences. Devant les grands défis que doivent relever l'ensemble des acteurs du système éducatif, le développement des CPS se trouve ainsi fréquemment convoqué dans les discours, comme une voie de progrès significative, sur le plan de la prévention des grands maux de l'École[16].

La mission constate, cependant, que les arguments soulignant l'intérêt de développer les CPS des élèves et des personnels ne sont pas unanimement partagés. Nonobstant la signature en 2022 d'une instruction interministérielle visant le déploiement à grande échelle de la formation des élèves aux CPS, laquelle traduit l'une des trente mesures énoncées et portées par le président de la République lors des Assises de la santé mentale et de la psychiatrie, force est de constater que le sens et les enjeux s'y afférents ne sont perçus que par une minorité d'acteurs, souvent isolés. Nombre de personnels rencontrés par la mission se disent perplexes devant la multitude d'actions engagées au cours des dernières années concernant le bien-être ou encore les CPS, dont ils ne perçoivent pas la cohérence d'ensemble.

1. Des CPS qui suscitent un intérêt croissant…

Une acculturation lente et progressive d'un nombre croissant de personnels aux CPS, largement promues par l'Organisation moniale de la santé (OMS)[17], s'est opérée dans l'Éducation nationale depuis quelques années, notamment avec la création du Parcours éducatif de santé en 2016 puis avec la démarche « L'école promotrice de santé » en 2020. Cette prise de conscience progressive, parmi les équipes pédagogiques et au niveau institutionnel[18] trouve sa source, en particulier, dans l'analyse des besoins des élèves et dans les résultats de la recherche qui ont montré que ces compétences, outre le fait qu'elles contribuent à prévenir les problématiques de santé, favorisent également l'instauration d'un climat scolaire plus serein, propice au travail, à l'enseignement, aux apprentissages et à la réussite de chacun.

1.1. … Une attention des personnels aux CPS nourrie par la diffusion des résultats de la recherche scientifique…

Depuis les années 90, la connaissance des facteurs contribuant à l'épanouissement de l'enfant, à son bien-être, à sa santé et à sa réussite scolaire a progressivement permis de circonscrire plus précisément les compétences, habiletés et dispositions qu'il convient de développer pour renforcer son savoir agir et sa résilience.

En France, ce sont surtout les travaux scientifiques et les interventions de quelques chercheurs[19] qui ont fondé, dans le champ des CPS, les apports de formateurs de l'Éducation nationale. Deux disciplines scientifiques, la psychologie et les sciences de l'éducation, ont tout particulièrement concouru, par leurs objets d'étude, à expliciter l'intérêt de développer, dans le cadre des apprentissages scolaires, la

---

[16] Décrochage et échec scolaires ; harcèlement, cyberharcèlement et violence à l'école ; démotivation scolaire, phobie scolaire et santé mentale ; inclusion ; orientation ; mal-être des personnels au travail.

[17] L'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit les compétences psychosociales comme « un groupe de compétences psychosociales et interpersonnelles qui aident les personnes à prendre des décisions éclairées, à résoudre des problèmes, à penser de façon critique et créative, à communiquer de façon efficace, à construire des relations saines, à rentrer en empathie avec les autres, à faire face aux difficultés et à gérer leur vie de manière saine et productive » (OMS 2003). Référence : Organisation mondiale de la santé. (2003). *Skills for health : skills-based health education including life skills : an important component of a child-friendly / health-promoting school*.

[18] Le point de bascule a eu lieu en septembre 2021, lors des Assises de la santé mentale et de la psychiatrie, le ministère des Solidarités et de la Santé. Parmi les 30 mesures annoncées et portées par le président de la République à cette occasion concernant tous les milieux et tous les secteurs, l'une d'elle, la numéro 11, donne comme objectif de « définir une stratégie multisectorielle de déploiement des compétences psychosociales-CPS (notamment à l'école) ».

[19] Notamment Didier Jourdan, Béatrice Lamboy, Carine Simar, Rebecca Shankland, Damien Tessier, Thomas Villemonteix, Yann Algand ou encore Elise Huillery pour ne citer qu'eux.

connaissance de soi, les capacités à identifier, réguler ses émotions et à pouvoir coopérer et construire des relations constructives. À cet égard, depuis 2012, les méta-analyses scientifiques concernant l'impact des programmes probants jouent un rôle central dans la sensibilisation des acteurs de l'École aux enjeux de ces compétences.

1.2. … notamment par les résultats des méta-analyses…

Concernant les élèves, au moins quatre méta-analyses[20] ont produit des résultats robustes sur plus de 700 000 élèves des cycles d'enseignement primaires et secondaires. Elles montrent les bénéfices des interventions visant le développement des CPS, à court et à long termes, dans trois domaines :

- **la santé mentale et le bien-être :** satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux (sécurité, estime de soi, qualité de relation avec autrui, accomplissement ou épanouissement personnel), régulation des émotions, réduction des symptômes de stress et d'anxiété, et amélioration du bien-être ;
- **le climat scolaire :** réduction du harcèlement et du cyber-harcèlement, augmentation des comportements bienveillants entre élèves. Le développement des CPS permet une meilleure compréhension de la justice scolaire et du raisonnement moral et éthique, ainsi qu'une réduction faible mais significative de leurs comportements violents et de l'agressivité, du non-respect des règles et du harcèlement, ce qui favorise les comportements civiques ;
- **la réussite scolaire :** amélioration des résultats et engagement des élèves dans les apprentissages ; progrès dans l'assiduité et rapport à l'erreur plus serein et plus constructif.

Les méta-analyses révèlent que les interventions sur les CPS portent leurs fruits aussi bien chez les filles que chez les garçons, avec un impact accru chez les élèves les plus éloignés de la culture scolaire.

Pour les personnels éducatifs, cultiver ces compétences permet de mieux gérer les comportements difficiles, d'instaurer un climat serein en classe, et de prévenir le stress. Elles favorisent également la santé mentale, renforcent la cohésion des équipes, facilitent les coopérations et apaisent les tensions. Enfin, elles jouent un rôle essentiel dans la prévention de l'épuisement professionnel, en offrant des ressources précieuses pour affronter les exigences du métier tout en préservant l'équilibre personnel.

1.3. … et par une meilleure connaissance des conditions du bien-être des élèves et des personnels

Les entretiens conduits par la mission font clairement ressortir deux constats concernant les difficultés que rencontrent de très nombreux élèves :

- **le premier concerne leurs *relations sociales* :** se présenter de manière claire et concise ; identifier, exprimer et réguler ses émotions ; se respecter et respecter autrui ; maîtriser ses impulsions ; s'excuser ; pardonner ; exprimer sa gratitude ; adapter sa communication aux différents interlocuteurs ; communiquer de manière empathique et constructive ; prendre soin de soi et d'autrui ; anticiper avec discernement les situations à risques ; faire preuve de solidarité et d'entraide ; manifester son empathie ; exprimer sa compassion ;
- **le second a trait à leur *rapport aux apprentissages scolaires* :** s'organiser de manière cohérente et efficace dans son travail ; se fixer des buts et chercher à les atteindre en analysant positivement ses erreurs ; identifier ses besoins fondamentaux ; connaître et mobiliser ses forces pour favoriser sa réussite ; demander de l'aide ; persévérer et faire preuve de résilience.

---

[20] Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C. Kirk, M. Wood, M. Sehgal, K. Zieher, A. K. Eveleigh, A. McCarthy, M. Funaro, M. Ponnock, A. Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning : A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child development*, 94(5), 1181–1204.
Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, vol. (3), 100029.
Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.
Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions : A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156–1171.

Les difficultés relationnelles rencontrées par certains élèves sont souvent liées à un manque de compétences psychosociales et de compétences disciplinaires, que tous ne peuvent acquérir dans leur environnement familial ou encore extra scolaire. Ce déficit, de plus en plus reconnu par les professionnels, se manifeste par divers signes de mal-être : isolement, démotivation, violence ou harcèlement. Dans un contexte marqué par des vulnérabilités nouvelles – numériques, sociales, environnementales –, les CPS permettent aux jeunes de mieux se connaître, de mobiliser leurs vertus morales, de réguler leurs émotions, de développer des relations saines et de résister aux influences dangeureuses voire toxiques. En intégrant ces compétences dans les apprentissages, l'École offre alors à chacun les moyens de construire son équilibre, de se protéger et de s'émanciper dans un monde incertain.

Recommandation n° 1 : publier un texte de cadrage national accompagné d'une feuille de route qui rappelle les enjeux des CPS et engage l'ensemble des acteurs de l'éducation nationale dans la mise en œuvre d'une véritable politique publique de formation aux CPS, pour tous les élèves et personnels.

1.4. Une dynamique initiée par quelques pionniers et qui s'est accélérée depuis la signature de l'instruction interministérielle du 19 août 2022

Sous l'impulsion du ministère et de quelques pionniers[21], des partenariats se sont progressivement développés au sein des territoires, et des projets d'école et d'établissement se sont multipliés notamment dans le cadre de la démarche « École promotrice de santé » ou encore de l'action des CESCE[22].

Les nouveaux projets académiques consacrent ainsi, aujourd'hui, une place significative à la notion de bien-être des élèves, en ce sens qu'il s'agit de placer les élèves dans les meilleures conditions d'apprentissage.

Une culture des CPS tend, en outre, à se développer parmi les personnels médicaux-sociaux et les CPE, les conduisant à s'approprier la sémantique, le périmètre et les enjeux sanitaires et éducatifs des CPS, à travers la découverte de nombreux dispositifs et programmes[23], expérimentés ou importés, parfois à grande échelle, comme dans les académies de Marseille, Montpellier et Nantes. La création, en 2023, de délégations aux CPS et de comités territoriaux (COTER) marque, à cet égard, une première étape vers une structuration nationale. Cependant, en dépit de ces avancées, l'absence d'un cadre national clair – tel qu'une feuille de route ou une circulaire – fait aujourd'hui obstacle à la mise en oeuve d'une véritable politique publique de formation aux CPS, pour tous les élèves et personnels.

2. … mais dont l'appropriation par les acteurs de l'École soulève des questions quant à leurs finalités

Avant d'être psychosociales, les CPS sont, avant tout, des compétences et à ce titre s'inscrivent dans une stratégie plus globale visant à améliorer l'employabilité des individus et contribuer à la prospérité des

[21] Chercheurs, formateurs et inspecteurs, avec l'appui d'associations, notamment l'IREPS (Promotion santé des Pays-de-Loire), Scholavie, Jeudevi et la Ligue contre le cancer.

[22] Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement.

[23] PRODAS (Programme de développement affectif et social) qui vise le développement des CPS des enfants ou adolescents, en leur apprenant se comprendre et à se respecter eux-mêmes pour ensuite comprendre et respecter les autres. Il consiste en groupes de parole avec les enfants autour de la reconnaissance de ses émotions et du partage de vécus en groupe. Sentinelles et Référents développé dans la région Auvergne-Rhône-Alpes (Académie de Grenoble) en 2013, ce programme vise à prévenir le harcèlement et ses conséquences comme le mal-être, les risques suicidaires, addictifs ou de radicalisation, de comportement agressif voire violent, d'isolement ou de risque sexuel, mais aussi de décrochage scolaire ou de phobie scolaire. Ce programme concerne les collégiens et lycéens et les adultes de l'équipe pédagogique et éducative.
STRONG (Supportive Tools for Resilient). Ensemble d'outils et de supports pour développer la résilience, l'ouverture d'esprit et la non-violence dans les collèges. « En santé à l'école ». Programme développé par Promotion santé des Pays-de-Loire, en partenariat Addictions France et la Fédération, boîte à outil pour les enseignants de CM1, CM2 visant à développer des CPS.

économies[24]. À cet égard, dans une note de 2022[25], le Conseil d'analyse économique révèle un ralentissement généralisé de la productivité en France depuis vingt ans, lequel constat remet en cause le diagnostic traditionnel relatif au déclassement économique français qui serait lié essentiellement à un faible taux d'emploi. Cette note met en avant deux leviers clés pour y remédier : le capital humain, insuffisamment exploité, et les subventions aux entreprises.

Le « capital humain », selon cette note, doit ainsi « *devenir un levier prioritaire, en commençant par l'éducation et l'acquisition de compétences mathématiques et socio-comportementales*[26]*. Ces compétences – synonymes de CPS – jouent en effet un rôle prépondérant pour la croissance de la productivité dans les économies modernes* ». L'attrait pour les CPS ne s'explique donc pas uniquement par des enjeux de santé mentale et de bien-être, mais s'enracine également dans des considérations d'ordre économique.

Dans ce contexte, comment ne pas percevoir dans la promotion des CPS à travers, par exemple, le développement de « relations positives avec autrui »[27], le risque d'une entreprise normative des comportements destinée à encadrer les conduites au profit d'un ordre social établi, au profit d'une productivité économique devenue le premier critère d'évaluation de la santé d'une société ? Comment éviter que, sous le prétexte de développer les CPS, ces dernières ne deviennent, en retour, des attentes scolaires standardisées, normées dès lors, par des finalités externes d'ordre non pas humaniste mais d'employabilité du « capital humain ?

Ces objections sont en fait clairement apparues lors de certaines auditions auxquelles a procédé la mission. Elles trouvent leur origine, pour partie, dans la nature même de ces compétences mais aussi dans le décalage qui existe entre un discours particulièrement volontariste sur les CPS et la réalité des conditions de leur mise en œuvre au sein de l'École.

2.1. Des compétences dont les spécificités peuvent susciter des résistances

Le développement des compétences psychosociales (CPS) à l'école est complexe, car ces compétences transversales sont étroitement liées à l'histoire personnelle des élèves. Il se heurte à des résistances d'ordre pédagogique, philosophique et culturel, renforcées par un manque de formation initiale et continue des personnels.

2.1.1. Des compétences transversales particulièrement discriminantes et complexes, en raison de leurs liens avec l'histoire personnelle des élèves

La classification élaborée par Santé publique France en 2021 (cf. annexe 4) regroupe 21 compétences qui sont de nature transversale. Regroupées dans 17 items (cf. tableau 1), dans la dernière version du référentiel, destinée aux professionnels, experts et formateurs CPS et publiée en février 2025[28], ces compétences cognitives, émotionnelles et sociales présentent des spécificités qui les distinguent des compétences strictement disciplinaires :

[24] En juin 2016, la Commission européenne a publié un ensemble de propositions visant à encourager les 28 États membres de l'Union européenne (UE) à travailler ensemble afin d'intensifier leurs efforts pour « renforcer le capital humain, et améliorer l'employabilité et la compétitivité » : la nouvelle stratégie en matière de compétences pour l'Europe. Extrait : « *Dans une économie mondiale en rapide mutation, les compétences déterminent dans une grande mesure la compétitivité et la capacité à stimuler l'innovation. Elles sont un facteur d'attraction des investissements et un catalyseur dans le cercle vertueux de la création d'emplois et de la croissance. Elles sont essentielles à la cohésion sociale ».* Pour toutes ces raisons, la Commission européenne pense qu'il faut faire plus pour encourager les gens à acquérir et développer des compétences tout au long de leur vie.

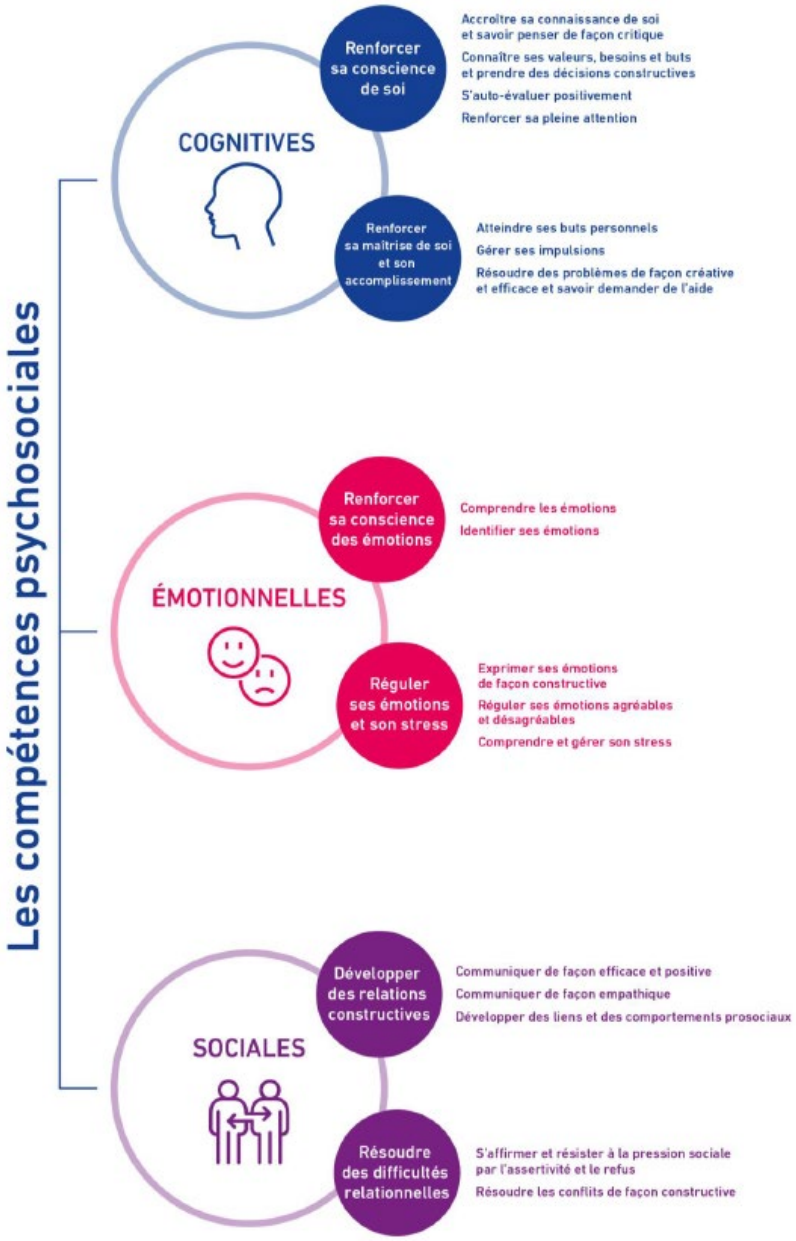
[25] Les notes du conseil d'analyse économique, n° 75, Septembre 2022.

[26] OCDE (2017): Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators, OECD Publishing, Paris. Les données de l'OCDE sur les compétences pour l'emploi montrent que la France présente un déficit de compétences par rapport aux États-Unis dans les dimensions suivantes : instruction, coordination, perception sociale, négociation, résolution de problèmes complexes, jugement et prise de décision, et gestion des ressources. Ce déficit est répandu tant chez les élèves que chez les adultes.

[27] Site Santé publique France. Le site « Dérives scolaires » pointe à cet égard le risque « d'induire chez les enfants un comportement attendu qui ne sera pas forcément confortable ni authentique ».

[28] Santé publique France, 2025, Les compétences psychosociales, un référentiel opérationnel à destination des professionnels expert et formateurs CPS, Tome 1, p. 13. (cf. annexe 5)

Tableau 1 : Référentiel des compétences psychosociales[29]



- les CPS s'inscrivent dans un cadre théorique et conceptuel psychologique et comportementaliste éloigné de la culture disciplinaire et académique de l'École ;
- elles sont interdépendantes et donc difficiles à évaluer de manière sommative ;
- leur acquisition est en partie liée à la maitrise de connaissances, de techniques et de compétences disciplinaires[30] ;
- la capacité de transfert de ces compétences dépend fortement, comme de nombreuses compétences disciplinaires, des contextes[31] de leur mobilisation ;
- les CPS se développent de manière intuitive et souvent implicite et inconsciente ;

[29] Santé publique France, 2025, Op. cit. p. 13.

[30] Voir l'annexe 6, comment en français, les CPS peuvent être mises au service des apprentissages en français, et l'enseignement du français mis au service du développement de certaines CPS.

[31] Comme l'a montré un professeur d'EPS interrogé par la mission, un collégien peut apprendre en quelques séances, par la maîtrise de certaines techniques d'assurance et de prise d'appui, à auto-réguler les émotions qui perturbent ses apprentissages en escalade, sans pour autant réussir à transférer cette CPS en basket, où les enjeux collectifs d'un match et l'évolution du score le fragilisent.

- leur développement dépend fortement de l'environnement familial, notamment de la qualité des interactions et du dialogue entre les parents et leurs enfants[32] ;
- elles se construisent et se renforcent tout au long de la vie.

Paradoxalement, ces caractéristiques sont très peu évoquées lors des entretiens, alors même qu'elles permettent de comprendre les difficultés voire les résistances et oppositions que peut susciter leur développement en milieu scolaire.

2.1.2. Le développement des CPS en milieu scolaire se heurte à des résistances pédagogiques, philosophiques et culturelles…

La mission observe que les craintes des personnels exprimées vis-à-vis du développement de la formation des élèves aux CPS renvoient à trois types de résistances individuelles.

La première des résistances tient à la nature même de ces compétences et au flou sémantique qui accompagne ce type de compétences, bien que, comme le souligne l'IGÉSR[33], le terme de CPS soit populaire et qu'il n'existe pas, à ce jour, de consensus dans la littérature permettant de circonscrire précisément les différentes composantes que recouvre ce concept. Or, le foisonnement terminologique que l'on observe fait émerger, en premier lieu, « *un besoin de clarification d'autant plus nécessaire qu'un certain nombre de termes connexes, tels que l'intelligence émotionnelle ou les compétences socio-émotionnelles, sont utilisés de manière interchangeable* »[34].

En outre, le caractère essentiellement psychologique et potentiellement normatif de certains vocables du référentiel élaboré par Santé publique France, et l'insuffisance voire l'inadaptation de la formation des personnels ne permettent pas d'atténuer le décalage que l'on perçoit entre un discours volontariste autour des CPS et la perception qu'en ont les personnels. L'une des difficultés d'appropriation de ce référentiel tient au vocabulaire employé qui, comme le résume un inspecteur auditionné par la mission « n*ous parle de quelque chose qu'on a l'habitude de questionner et de souligner, mais ici avec des mots nouveaux, ceux de la psychologie* », un sentiment visiblement largement partagé.

En outre, l'insistance à la maîtrise de soi, au contrôle de ses émotions et de ses pulsions pourraient conduire à vouloir limiter l'expression des opinions, des désaccords et encore celle de la subjectivité des élèves. D'aucuns craignent que la finalité de ces compétences soit d'éviter tout conflit, alors que les compétences sociales visent plutôt à apprendre aux jeunes à résoudre leur conflit de manière non violente et constructive.

La mission estime que si l'École veut se donner les moyens de contribuer au développement des CPS chez les élèves mais aussi chez les personnels, il n'est pas possible de faire l'économie d'un temps d'acculturation pour que le sens et la portée des notions et des concepts auxquels ouvrent les CPS puissent être sereinement appréhendées et compris dans leurs finalités, et ce afin de recueillir l'adhésion des personnels. Certaines notions comme le bien-être, la bienveillance, le pouvoir d'agir *(empowerment)*, l'empathie, l'assertivité, les comportements prosociaux, qui font partie du champ des lexical des CPS, doivent en effet être explicitées pour ce qu'elles signifient en contexte scolaire, afin d'être comprises dans leurs enjeux, acceptées et mobilisées.

Recommandation n° 2 : retenir, en matière de communication, le terme de « compétences psychosociales » et s'appuyer sur les travaux de Santé publique France, dont la classification en trois groupes de CPS (cognitives, émotionnelles et sociales) est facilement identifiables par tous.

---

[32] Notamment lorsque les parents offrent aux enfant un espace d'interaction et de communication permettant de contribuer à l'analyse de situations vécues et de risques encourus. « L'accordage affectif, l'empathie, la sensibilité, l'écoute des besoins et la capacité à y répondre adéquatement seraient ainsi des attitudes particulièrement déterminantes durant la petite enfance ». De même, « la régulation des comportements, une discipline constructive et des renforcements positifs joueraient un rôle crucial pendant l'enfance ». Lamboy N. et Guillemont J., Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ? in *Devenir, Médecine & Hygiène,* 2014/4 Vol. 26*,* pp. 307 à 325.

[33] Rapport n° 23-24 101A, « Voie professionnelle-Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel » (juin 2024). IGÉSR.

[34] *Ibid*.

Recommandation n° 3 : confier à la DGESCO[35] et la DITP[36] l'élaboration d'un court fascicule résumant en quelques fiches les principaux savoirs concourant à l'incarnation des CPS dans les métiers de l'éducation, notamment leur intégration dans les disciplines et les pratiques professionnelles des personnels d'encadrement et des enseignants.

Le deuxième type de résistances tient à la charge de travail et au manque de temps évoqués par certains personnels qui se disent dans l'incapacité de se consacrer à la formation des élèves à ces compétences, d'autant qu'ils estiment qu'elles ne correspondent pas, selon eux, au métier qu'ils ont choisi d'exercer. Le rythme et la succession des réformes, la multitude des attentes de l'Institution à l'endroit des enseignants, notamment en matière d'inclusion, conduisent ainsi nombre d'enseignants à appréhender ces nouvelles attentes comme « une demande de plus », « contingente », « une mission supplémentaire ».

Dès lors, les CPS ne sont que rarement perçues à travers les liens qu'elles peuvent entretenir avec les apprentissages disciplinaires et la réussite scolaire. Elles demeurent, pour l'essentiel, appréhendées au regard de leurs enjeux de santé, de bien-être ou encore de climat scolaire. Elles sont alors considérées comme nécessaires ou tout au moins utiles, voire annexes, par rapport aux compétences et connaissances académiques. Un paradoxe toutefois, au regard des remarques formulées par de nombreux enseignants concernant le manque d'autonomie des élèves, et ce, dès le plus jeunes âge. L'autonomie des élèves repose, en effet, en grande partie sur le développement des CPS, qui leur permettent de mieux se connaître, de gérer leurs émotions, de coopérer et de prendre des décisions de manière responsable.

Le troisième type de résistances a trait au fait que l'introduction des CPS bouleverse les représentations traditionnelles de l'École ainsi que les habitudes professionnelles.

Si certains personnels[37] perçoivent clairement les enjeux des CPS, notamment en raison de la formation qu'ils ont reçue, force est de constater que du côté des enseignants, les plus acquis aux enjeux des CPS sont ceux qui, dans le cadre de leur parcours personnel et/ou professionnel,[38] ont été sensibilisés au caractère discriminant des CPS pour la réussite scolaire, le bien-être relationnel et la santé mentale des jeunes. Nombre d'enseignants éprouvent des difficultés à penser leur métier au-delà de leur discipline et des voies de sa transmission traditionnelle, qui laissent peu de place à la mise en activité de l'élève et à la prise en considération de celui-ci comme personne globale (doté d'une sensibilité, d'une histoire, d'une singularité) et pas comme « pur esprit ».

La plupart des enseignants percoivent l'injonction du « bien-être » et des CPS comme une remise en question non seulement de leur rôle mais aussi des valeurs qui le fondent. En quelque sorte, une remise en cause de l'identité et de la posture professionnelles, de la conception même du métier dont il faut avoir conscience[39].

Ainsi, et de façon plus générale, la mission observe que les CPS demeurent encore largement méconnues des enseignants même si un nombre croissant d'entre eux les incarnent déjà, à travers leurs gestes professionnels et le soutien cognitif, émotionnel et social qu'ils apportent aux élèves, sans toutefois recourir à une sémantique scientifique. Parce que le référentiel de Santé publique France convoque des termes scientifiques issus de la psychologie, d'autres empruntés au développement personnel, voire à la culture du marketing et au monde de l'entreprise, la mission en appelle à engager une acculturation aux CPS dans la durée afin de lever les craintes qui entourent le référentiel des CPS élaboré par Santé publique France[40]. Il

---

[35] Direction générale de l'enseignement scolaire.

[36] La direction interministérielle de la transformation publique (DITP).

[37] Personnels médico-sociaux, les membres des RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté), les psychologues de l'Education nationale, les AESH (accompagnants d'élèves en situation de handicap) et les CPE (conseillers principax d'éducation).

[38] Interrogés par la mission, les professeurs qui ont été formés aux CPS expliquent qu'elles donnent aux élèves les moyens de mieux se connaître et de disposer de compétences leur permettant d'auto-réguler plus aisément leur rapport parfois douloureux aux difficultés d'apprentissage et leurs tensions relationnelles entre pairs. Au-delà de l'opposition entre instruction et éducation, ces enseignants ont perçu que c'est leur agentivité que ces compétences viennent interroger et enrichir sur le plan de leur capacité à mieux outiller les élèves dans leur rapport aux apprentissages scolaires et leurs relations sociales.

[39] Comme le souligne un IA-IPR en charge de promouvoir les CPS dans l'académie de Versailles, les compétences cognitives promeuvent l'autonomie, les compétences émotionnelles soutiennent la persévérance et les compétences sociales renforcent la coopération.

[40] Les expressions « communication efficace », « fonctionnement optimal » peuvent hérisser, d'aucuns entrevoyant une logique de marketing, bien éloignée de la vocation de l'École. Des termes semblent aussi inadaptés, tel que l'adjectif « positif », très souvent

s'agit en particulier de créer les conditions d'une approche intégrée des CPS, en lien étroit avec les pratiques pédagogiques et éducatives mobilisées à l'École.

Recommandation n° 4 : confier à la DGESCO[41] la mission de coordonner un travail collectif associant chercheurs, inspecteurs (dont l'IGÉSR), formateurs et praticiens, afin d'adapter au contexte scolaire le référentiel des compétences psychosociales élaboré par Santé publique France à l'École. Cette adaptation viserait à le traduire dans un langage à la fois accessible et opérationnel, en l'alignant sur les finalités éducatives du système scolaire et en prenant en compte la diversité des élèves, leurs difficultés psychosociales ainsi que les réalités professionnelles des personnels. L'ensemble de cette démarche devrait s'inscrire en cohérence avec les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

2.1.3. … ainsi qu'à un manque de formation initiale et continue des personnels

La mission constate que la majorité des personnels[42] dispose d'une « culture CPS » encore superficielle, et autodidacte. Nombreux sont ceux qui se disent en capacité de former les élèves à ces compétences. Interrogés par la mission, ils se trouvent toutefois dans l'incapacité d'expliquer en quoi les démarches pédagogiques et didactiques qu'ils mettent en œuvre sont porteuses de ces ambitions[43], voire ne font aucun lien avec le développement de leurs propres CPS. Ce constat illustre, en fait, le défi auquel les formateurs sont confrontés pour parvenir à faire accéder les enseignants à un niveau de conscience et de maitrise suffisant afin de garantir l'effectivité et la qualité de leurs pratiques en matière de développement des CPS.

Or, la formation initiale et continue aux CPS des personnels d'enseignement et d'éducation n'en est encore qu'à ses débuts. Certes, des avancées notables ont été observées depuis 2023, avec un développement de ces formations dans les INSPÉ et des EAFC. Toutefois, l'analyse des contenus des formations révèle que celles-ci restent majoritairement encore trop peu orientées vers une intégration des CPS aux différentes disciplines d'enseignement. Dans ce contexte, il existe un risque réel de voir se creuser un fossé entre, d'une part, les formateurs intervenant sur des thématiques transversales comme les CPS, les sciences cognitives ou la motivation, et, d'autre part, les formateurs disciplinaires, qui disposent encore de peu d'occasions pour faire évoluer leurs pratiques en y intégrant, de manière structurée, une réflexion approfondie sur ce type de compétences. La mission observe que la mise en œuvre début 2025 d'une formation de formateurs en ligne, par la DGESCO, autour d'un Lab formatif CPS, et l'organisation en février 2025 d'un séminaire de formateurs par Santé publique France ont, de ce point, de vue amorcé un mouvement qu'il convient de poursuivre et d'amplifier.

Recommandation n° 5 : confier aux EAFC la mise en œuvre d'un accompagnement progressif et structuré de tous les personnels, en inscrivant dans les plans de formation des espaces pérennes de formation et de dialogue professionnel. Ces espaces doivent permettre aux enseignants de questionner leurs pratiques, d'expérimenter et de s'approprier les CPS à partir de leur réalité de terrain, en lien avec les enjeux pédagogiques et éducatifs.

Recommandation n° 6 : faire figurer explicitement les CPS dans les programmes de tous les concours relatifs aux métiers de l'éducation.

---

employé. Ne risque-t-on pas, par un usage excessif et systématique de certains termes flous et connotés sur le plan comportemental, de véhiculer une sorte d'injonction au bonheur ou à la performence sociale et produire un effet contreproductif en conduisant des adultes où les élèves eux-mêmes à taire ce qui est douloureux ? De même « Gérer ses émotions » pose question ; « réguler ne serait-il pas mieux venu ? », s'interroge ce même formateur, qui entrevoit aussi le risque de créer « un dogme moralisateur ».

[41] Direction générale de l'enseignement scolaire.

[42] Personnels enseignants et d'éducation, d'encadrement (personnels de direction, secrétaire généraux, inspecteurs) et de haut-encadrement (recteurs de régions académiques, recteurs d'académies, secrétaires généraux régions académiques ou d'académies, DASEN).

[43] La pratique d'un rituel de salutation le matin ou en début de cours et la volonté d'aider ses élèves avec empathie, ne saurait ici constituer à lui seul un acte de formation active et réflexive aux CPS.

Quant aux personnels d'encadrement, leur formation aux CPS, tout comme leur capacité à les incarner dans leurs pratiques managériales, sont perçues comme un enjeu prioritaire par de nombreux enseignants auditionnés par la mission. Ceux-ci expriment souvent leur frustration face au décalage entre un discours institutionnel promouvant la confiance[44] et le bien-être, et leur perception d'une réalité plus nuancée au regard des modes de management retenus fréquemment perçus comme peu participatifs. Cette contradiction est d'autant plus problématique que l'ensemble des acteurs éducatifs exprime le besoin de pouvoir échanger dans un esprit de confiance mutuelle et de collaboration étroite sur ces enjeux.

Recommandation n° 7 : confier à la DGESCO et à l'IH2EF[45] la mission d'élaborer et de publier un cahier des charges national définissant les objectifs, les contenus, les modalités et les volumes horaires dédiés aux CPS dans le cadre des formations statutaires des personnels d'encadrement.

2.2. Un risque de dérive thérapeutique et une crainte de normalisation des comportements

Dans le cadre d'activités consacrées au développement des CPS, le partage d'expériences et l'analyse collective des risques encourus peuvent exposer les élèves mais aussi les personnels à livrer des informations personnelles, voire intimes. La question des limites de ce qui est déontologiquement acceptable de dire ou de partager se trouve alors posée. Que faire des propos inacceptables d'un point de vue éthique, qui seraient tenus par les élèves et les enseignants lors de ces activités ? Que faire lorsque surgissent des émotions fortes, du stress, des tensions ou des conflits ? Comment intervenir de façon constructive face à des oppositions, explicites ou latentes ? Quelle attitude adopter, dans l'intérêt de chacun et du groupe ? Comment travailler les CPS lorsqu'en apparence tout va bien, qu'aucun élève ni collègue ne manifeste de difficulté visible ?

Ces questions exigent une vigilance constante car elles engagent une réflexion éthique. Ceux qui choisissent de se les poser acceptent, en effet, de se confronter à des dilemmes moraux et d'adopter une posture éducative profondément responsable. L'école, par essence, est un lieu d'interactions sociales, un lieu d'inclusion où chacun doit en principe faire l'effort de composer avec autrui et de s'adapter à lui. Or, certains discours tendent à présenter les CPS comme l'alpha et l'oméga des compétences, des « boîtes à outils » prêtes à l'emploi susceptibles de prévenir les tensions, les conflits, le décrochage et le mal-être. Or, la réalité de leur mobilisation ne doit pas occulter les risques de psychologisation[46] ou de dérive vers une relation de prise en charge thérapeutique dont les enseignants n'ont pas la formation requise mais auxquels la gestion d'un comportement perturbateur, la réponse ou le conseil à un parent ou un collègue peut exposer. Les frontières entre l'accompagnement et le soin, l'éducatif et la normalisation des comportements sont ténues, mouvantes et subtiles.

Le défi, avec les CPS, est donc de concilier transmission commune et respect des singularités pour ne pas faire obstacle à l'émancipation de l'individu qui constitue la finalité de l'éducation, et à laquelle, les CPS doivent contribuer. Parce que de nombreux comportements se trouvent inconsciemment influencés ou conditionnés par des normes émotionnelles et sociales, le développement des CPS doit alors permettre aux élèves et aux personnels d'en prendre conscience et de renforcer ainsi leur pouvoir d'agir, ce qui s'oppose par principe à une normalisation passive des comportements.

La limite réside, toutefois, dans la claire conscience que la communication empathique, l'accueil des émotions ou encore l'aide à l'autorégulation ne sauraient conduire, en retour, les personnels de l'éducation à se substituer aux professionnels de la santé mentale[47].

---

[44] Loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

[45] Institut des hautes études de l'éducation et de la formation.

[46] À cet égard, les psyEN, disposent, par leur formation psychologique, de compétences leur permettant de bien clarifier les limites et dérives thérapeutiques des actes constitutifs d'une formation visant les CPS.

[47] Dans cette perspective la formation aux premiers secours en santé mentale peut significativement enrichir la formation des personnels au développement des CPS.

2.2.1. Un référentiel de compétences dont la portée épistémologique et éducative n'est pas immédiate

Présenté les 14 et 15 décembre 2021 par ses auteurs[48], le référentiel de CPS[49] diffusé par Santé publique France comporte 9 compétences générales et 21 compétences spécifiques[50] qui ont été rassemblées dans 17 items[51], par la suite, en 2024, dans la mise à jour diffusée en 2025. De nombreux cadres de l'Éducation nationale, formateurs d'EAFC et associations prennent appui sur ce cadrage théorique afin d'asseoir la légitimité du déploiement de la formation aux CPS, en expliciter les enjeux et présenter les « facteurs-clés » communs aux différents programmes probants. Sans remettre en cause sa valeur scientifique, la perspective de promouvoir ces CPS dans le projet de nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, proposé par le Conseil supérieur des programmes (2025)[52], ainsi que dans le cadre des nouveaux programmes de cycle 1 à 4 en mathématiques, français, langues vivantes, EMC et EVARS, a néanmoins conduit la mission à s'interroger sur la portée épistémologique et éducative de ce référentiel, au regard des réactions que sa lecture a pu susciter.

Cette classification est-elle pleinement adaptée au contexte scolaire ? Aux enjeux actuels de l'École ? Le nombre et la segmentation des compétences ne risquent-ils pas d'artificialiser les objectifs poursuivis et de nuire à l'opérationnalité du référentiel ? Les CPS regroupées dans ce référentiel ont-elles toutes les caractéristiques d'une compétence ?

Bien qu'une véritable acculturation aux CPS se soit opérée au cours des dernières années, à la faveur de la diffusion de ce référentiel en 2022 et de la multiplication des interventions de chercheurs, cadres et formateurs experts dans le domaine des CPS, la mission constate que ces compétences, telles que présentées dans ce référentiel suscitent des interrogations voire des incompréhensions.

2.2.2. Une formulation des compétences qui demeure perfectible

La présentation des compétences cognitives, émotionnelles et sociales rassemblées dans le référentiel de Santé publique France présente quelques singularités par rapport à ce que les inspecteurs, formateurs et enseignants ont l'habitude de considérer comme des compétences, au regard de l'acception régulièrement donnée à la notion de compétence, fondée notamment sur les travaux de certains chercheurs[53].

Ces experts de l'apprentissage définissent les compétences comme des savoir-agir, des capacités à mobiliser des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) à l'intérieur d'une famille de situations.

---

[48] Composition de l'équipe scientifique ayant élaboré le référentiel CPS sous la direction de Béatrice Lamboy conseillère scientifique, direction de la prévention et de la promotion de la santé, Santé publique France :
- cadres de Santé publique France : Pierre Arwidson, Enguerrand du Roscoät et Jean-Michel Lecrique ;
- chercheurs : Rébecca Shankland, PU, Université Lyon 2 et Damien Tessier, MC HDR, Université de Grenoble-Alpes ;
- Marie-Odile Williamson, ex-directrice territoriale de l'Ireps des Pays de la Loire.

[49] Ce référentiel principalement destiné à la formation des enfants et adolescents a été diffusé, en février puis en octobre 2022 dans deux publications distinctes de SpF. Santé publique France, Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances théoriques et scientifique réalisé en 2021, février 2022, 37 pages. Santé publique France, Les compétences psychosociales. État des connaissances scientifiques et théoriques, rapport complet, octobre 2022, 135 pages.

[50] 3 CPS cognitives (conscience de soi, maîtrise de soi, prise de décisions constructives), 3 CPS émotionnelles (conscience de ses émotions et de son stress, régulation de ses émotions, gestion de son stress), 3 CPS sociales (communiquer de façon constructive, relations constructives, résolution des difficultés).

[51] Si certaines formulations apparaissent plus claires pour désigner les CPS visées, en revanche, la manière dont quelques-unes d'entre elles ont été regroupées en binôme ne recueille pas l'approbation de tous les personnels rencontrés par la mission.

[52] Consultation sur le projet de socle commun organisée en 2025 par la DGESCO : https://eduscol.education.fr/4225/consultation-nationale-sur-le-projet-de-socle-commun

[53] Une compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Tardif, J., 2006, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, p. 22. Pour Guy Le Boterf, « être compétent c'est être capable de savoir agir en situation, c'est-à-dire de construire et mettre en œuvre une « pratique professionnelle » pertinente. Il ne suffit pas en effet de réaliser une activité mais de savoir comment s'y prendre pour la réaliser afin d'atteindre les objectifs visés en mobilisant dans cette pratique une « combinatoire de ressources » personnelles (connaissances, savoir-faire divers, …) et externes à lui-même (banque de données, personnes ressources, outils numériques…), et en tirant les leçons de la pratique professionnelle mise en œuvre ». Cette capacité à agir et donc à être compétent, suppose trois types de conditions : Savoir agir : disposer de ressources personnelles par la formation acquise ; Pouvoir agir : se trouver dans un contexte et avec des moyens propres à l'environnement de travail qui permettent d'agir ; Vouloir agir : se trouver en condition d'être motivé. Le Boterf G., (2018), *Développer et mettre en œuvre la compétence*, Editions Eyrolles.

De son côté, France compétences définit la compétence comme « *la mobilisation de manière pertinente de ressources (par exemple : savoirs, savoir-faire techniques, savoir-faire relationnels) et de celles de l'environnement dans des situations diverses, pour exercer une activité en fonction d'objectifs à finalité professionnelle à atteindre. Le résultat de sa mise en œuvre est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources à disposition, de la situation) mais la compétence doit pouvoir être transférable d'un contexte à un autre* »[54].

Or, les compétences spécifiques, telles qu'elles ont été rédigées par Santé publique France sont présentées comme les déclinaisons opérationnelles de six compétences générales, ces dernières correspondant, dans la manière dont elles sont formulées, à des objectifs à atteindre. Ces compétences spécifiques peuvent, ainsi, être considérées par les personnels de l'Éducation nationale, pour certaines d'entre elles, comme des compétences scolaires, pour d'autres, en revanche, comme des énoncés hybrides relevant davantage de dispositions personnelles en ce qu'elles associent des connaissances internes sur soi[55].

Dans la version 2025 du référentiel, certains énoncés de compétences spécifiques correspondent ainsi de manière univoque à des compétences, telles que les enseignants ont l'habitude de les formuler[56]. D'autres, gagneraient à être reformulées. Certaines pourraient alors être décomposées[57] tandis que les six CPS générales qui correspondent en fait à des objectifs, pourraient quant à elles être remplacées par des domaines de compétences tels : la connaissance de soi ; la maîtrise et la réalisation de soi; la connaissance des émotions ; la régulation des émotions ; la communication constructive et la résolution de difficultés relationnelles.

Nonobstant ces remarques qui ne remettent pas en cause la pertinence de la démarche, la mission estime que l'apport de ce référentiel réside dans sa contribution à la connaissance et au soutien des personnels dans la compréhension des mécanismes déterminants pour le développement psychologique de l'élève, sa socialisation et son épanouissement personnel. Aussi, à la lumière du manque de maîtrise de compétences transversales des élèves qui pèse sur leurs comportements sociaux et leur parcours scolaire, la mission soutient que ce référentiel gagnerait à s'élargir à d'autres compétences en lien plus direct avec la réalité des situations que vivent les élèves et les personnels, en classe dans les écoles et/ou établissements.

2.2.3. Un référentiel dont le périmètre gagnerait à être élargi et adapté au contexte scolaire et aux différentes situations sociales

Le référentiel élaboré par Santé publique France a été conçu, à partir de très nombreux travaux scientifiques, comme un outil générique à large portée interministérielle.

Celui-ci permet, de comprendre et connaître les savoirs, savoir-faire, mécanismes et processus psychologiques contribuant au renforcement du pouvoir d'agir et à la régulation des rapports aux apprentissages et des relations sociales. L'articulation logique entre les compétences cognitives, émotionnelles et sociales, permet de structurer les représentations des catégories de savoirs et compétences opérationnelles qui renforcent le pourvoir d'agir et favorisent la qualité des interactions, dans les différents types d'espaces sociaux :

- réels : la famille ou autres lieux de la vie quotidienne ; la vie scolaire, les abords de l'école/établissement ; la classe ; les clubs de loisirs et de sport ; les lieux publics (la rue, les transports publics, les commerces) ; les lieux de stage ; etc ;
- virtuels : les réseaux sociaux ; environnements numériques de travail ; jeux en ligne ; forums , etc.

Selon les contextes et les enjeux rencontrés, les compétences psychosociales (CPS) peuvent être étroitement liées à d'autres dimensions du développement de l'élève : elles s'articulent avec des compétences disciplinaires, civiques, mais aussi avec des expériences affectives variées (relations scolaires, familiales, professionnelles, amicales ou amoureuses). Elles peuvent également être mobilisées comme des ressources dans des situations de vulnérabilité, en tant que stratégies de régulation émotionnelle et de préservation de

[54] France compétences, « VADEMECUM Le Répertoire national des certifications professionnelles », juillet 2022.
[55] Exemple : connaître ses valeurs, besoins et buts.
[56] Exemples : renforcer sa pleine attention ; identifier ses émotions ; communiquer de façon empathique.
[57] Exemple : accroître sa connaissance de soi et penser de façon de critique.

l'équilibre psychologique. Lorsque l'enseignant crée un contexte qui peut s'avérer stressant (évaluation sommative, examen), voire stigmatisant, les élèves développent, en retour et implicitement, des attitudes, des stratégies de gestion du stress relevant selon certains, d'un curriculum caché[58] entendu comme la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement. À cet égard, de nombreux personnels, au premier rang desquels les enseignants, déplorent qu'un nombre croissant d'élèves, au-delà de leurs difficultés disciplinaires, soient entravés par un manque de compétences transversales censées être acquises au sein de leur famille.

Dans une perspective d'adaptation du référentiel de Santé publique France au contexte scolaire, la mission estime que certaines compétences, dont certaines intègrent le projet du nouveau socle commun[59], pourraient venir utilement compléter les trois catégories de CPS, telles qu'énoncées dans ce référentiel.

Compétences cognitives : connaître ses valeurs personnelles et les comportements qui les incarnent ; identifier les contextes et situations sociales dans lesquels on se sent en difficulté ; s'organiser et structurer ses déplacements pour honorer ses engagements (arriver à l'heure en classe ou à un rendez-vous) ; persévérer et faire preuve de résilience en tirant parti des difficultés rencontrées.

Compétences sociales : se présenter de manière claire et concise ; adapter sa communication aux différents interlocuteurs ; exprimer sa compassion ; exprimer des excuses et pardonner ; exprimer sa reconnaissance ; faire preuve de solidarité et d'entraide ; considérer la condition des personnes handicapées sous l'angle de l'inclusion ; analyser les situations d'interactions entre plusieurs personnes et comprendre leurs enjeux ; refuser de manière explicite des situations ou des relations non souhaitées ; affirmer ses idées et ses besoins tout en se souciant de ceux d'autrui ; coopérer dans des activités d'apprentissage ; demander de l'aide pour soi ou pour autrui ; accomplir les gestes de premiers secours.

Plus généralement, il s'agit de traduire les concepts issus du champ de la santé publique dans un langage accessible et opérationnel pour les acteurs de l'éducation. Pour cela, il convient de les articuler clairement aux missions pédagogiques, éducatives et citoyennes de l'institution. Ce travail doit permettre de clarifier les objectifs visés, les compétences mobilisées, les niveaux de progression attendus et les modalités d'évaluation, afin de favoriser une appropriation partagée et cohérente du référentiel par l'ensemble de la communauté éducative.

2.3. Une recherche du bien-être qui doit être placée au service des apprentissages

En aidant les élèves à réguler leurs tensions et mieux respecter leurs besoins psychologiques fondamentaux, les CPS favorisent par là-même leur bien-être. Parmi les quatre dimensions du bien-être sur lesquelles s'appuient de nombreux chercheurs et experts, notamment de l'OCDE[60] (les dimensions physique, cognitive, psychologique et sociale), trois d'entre elles correspondent aux trois catégories de compétences (cognitive, émotionnelle et sociale) qui forment le référentiel CPS de Santé publique France.

La tentation peut être forte, ici, de vouloir développer ces compétences uniquement dans la perspective de cultiver le bien-être, élevé au rang de finalité de l'École. Or, le bien-être demeure avant tout, non pas la finalité, mais une condition pour favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages, et ainsi améliorer leur réussite et leur insertion sociale et professionnelle.

Si la valorisation du bien-être doit être soutenue en ce qu'elle invite à être plus attentif aux conditions d'apprentissage, elle ne saurait encourager le développement d'une conception essentiellement hédoniste

---

[58] Questions posées à des étudiants de sciences de l'éducation par Ph Perrenoud en 1993, et réponses recueillies par lui. Perrenoud, Ph. (1993) Curriculum : le réel, le formel, le caché, in Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris,* ESF, 2e édition 1994, pp. 61-76). *Qu'ai-je appris à l'école sans qu'on me l'ait ouvertement enseigné ?*
Extrait des réponses fournies par les étudiants : *Supporter le jugement des autres. Jouer sur plusieurs registres en présence d'autrui. Doser son effort. Se maîtriser, se contrôler, ne pas crier. Être solidaire, à s'entraider. Respecter les autres et les différences. Être patient, supporter, endurer. Être docile, faire sans avoir envie.*

[59] Par une lettre de saisine en date du 13 mars 2024, le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a demandé au Conseil supérieur des programmes (CSP) de proposer une refonte du socle commun de connaissances, de compétences et de culture pour une entrée en vigueur à la rentrée 2026. Le CSP a rendu public le projet de socle commun le 24 avril 2025. Le ministère a alors engagé une consultation pour recueillir l'avis et les suggestions de la communauté éducative sur ce projet de socle commun. Cette consultation a été organisée du mercredi 4 juin 2025 au vendredi 27 juin 2025.

[60] OCDE, 2018, Résultats du PISA 2015. Le bien-être des élèves, Vol 3, p. 62.

du bien-être[61] qui ferait de l'école un lieu récréatif où le souci de confort de « l'élève » empêcherait qu'on le conduise à « s'élever », c'est-à-dire à produire les efforts requis pour grandir en humanité. Le bien-être ne saurait ainsi devenir un nouvel impératif moral, où l'éthique de l'effort pour devenir soi aurait cédé le pas au *carpe diem* et à l'injonction au bonheur. La prise en compte des CPS doit ainsi permettre de porter un regard nouveau sur l'apprenant, sur les conditions d'apprentissage, sur ses fragilités et sa réussite. Il en résulte alors une nécessité pour les personnels de se décentrer et de s'intéresser plus précisément aux aspects psychologiques de la réussite et de l'échec, aux contextes dans lequel l'élève est appelé à se développer sur les trois dimensions des CPS.

Les CPS dessinent ainsi un nouveau cadre de référence où chaque acteur doit pouvoir s'investir pour aider les élèves à se sentir bien dans la perspective de mieux apprendre.

Mais comment faire en sorte pour que le développement des CPS à l'école ne soit pas appréhendé comme une surcharge de travail mais au contraire comme un enrichissement de la transmission pédagogique et de la relation éducative ?

À cet égard, une majorité de personnels s'accordent à penser que pour faciliter son appropriation et son utilisation didactique – pas seulement dans la perspective de favoriser la santé et le climat scolaire – le référentiel de Santé publique France gagnerait à être accompagné d'un court texte explicitant, d'une part, ses enjeux en termes de soutien et d'excellence scolaire, de lutte contre les inégalités, d'autre part, les liens entre les compétences des personnels et leurs précautions éthiques et pédagogiques susceptibles de faciliter la construction progressive des CPS des élèves.

2.4. Une perspective essentiellement psychologique qui fait obstacle à une approche plus holistique et humaniste de l'élève

L'École a historiquement conservé pour mission la transmission des savoirs académiques des valeurs de la République et la lutte contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. L'introduction des CPS, loin de constituer une rupture, voire un changement de paradigme, offre une ouverture, un élargissement de la mission de l'enseignant en mettant l'accent sur le développement global de l'élève qui dépasse les seules performances académiques, et qui fait de la transmission des valeurs de la République comme de l'ensemble des valeurs humanistes tout autre chose qu'une inculcation théorique : l'acquisition de ce que l'on appelait autrefois « qualités » et « vertus ».

Cette réalité, faut-il le rappeler, de nombreux personnels (CPE, AED, AESH, enseignants, personnels de direction, …) engagés dans la persévérance scolaire, l'accompagnement différencié et les démarches d'inclusion, la vivent au quotidien en apprenant aux élèves à mieux se connaître, à réguler leurs émotions ou encore à coopérer. En formalisant un référentiel regroupant des compétences transversales que de nombreux jeunes acquièrent dans leur environnement familial, l'Institution vient souligner le rôle que joue le développement des CPS en milieu scolaire en faveur de l'égalité des chances.

Cette approche globale de l'éducation vise à former des individus capables de penser par eux-mêmes, de coopérer avec autrui et de s'adapter aux exigences d'une société en mutation dans laquelle ils sont appelés à s'intégrer. Cette ouverture de l'École à une approche plus transversale et holistique implique une redéfinition de sa mission éducative. Cet impératif suppose que la formation initiale et continue des enseignants soit de nature à leur permette d'acquérir et d'intégrer ces nouvelles dimensions dans leur pratique pédagogique. Le développement des CPS à l'école est d'autant plus crucial que, historiquement, l'École a toujours eu le plus grand mal à considérer l'élève dans son entiérété ; la plus grande difficulté, ou réticence, à ne pas réduire l'être humain qu'est l'élève à un « pur esprit ». C'est là, sans doute, l'apport majeur des CPS : soutenir l'École dans sa mission émancipatrice en l'amenant à se départir de sa difficulté traditionnelle à considérer l'élève dans sa globalité.

[61] Celle-ci se trouve de plus en plus cultivée, à travers des activités de relaxation, qui certes contribuent à mobiliser l'attention et la concentration, mais ne peuvent pas suffire et surtout se substituer au soutien pédagogique qui permet d'accomplir et d'apprendre, par la coopération et l'accompagnement bienveillant des adultes, et de contribuer à une forme de bien-être souvent citée et promue par les personnels : le bien-être pour apprendre (bien-être eudémonique).

3. Les CPS : un facteur d'émancipation individuelle, de réussite scolaire et professionnelle, mais aussi un facteur de cohésion sociale

C'est à l'aune de ce projet émancipateur de l'École de la République et de la tradition humaniste qui le fonde que la mission a souhaité mettre en perspective les questions que suscite le développement des CPS en milieu scolaire.

La mission a notamment pris en compte les critiques dont les CPS font l'objet, comme raison supplémentaire d'exiger que, à l'École, le développement des CPS soit toujours effectivement et explicitement relié à l'émancipation de la personnalité humaine tel que nous le rappelons ici, comme ce processus par lequel un individu développe toutes les ressources internes et accède à toutes les conditions externes, requises pour s'affranchir de tout ce qui l'empêcherait de « se faire œuvre de lui-même[62] ».

3.1. Les CPS : une occasion de réaffirmer le projet émancipateur de l'École de la République

Le projet d'une École et d'une société émancipatrices vise non seulement à développer l'autonomie de l'individu mais aussi ses qualités éthiques. Il s'agit de libérer également en l'être humain son potentiel d'altruisme et d'empathie, sans quoi la libération de la puissance d'agir de chacun n'aboutirait qu'à la concurrence des individualismes et à la guerre de tous contre tous.

C'est dans un contexte de crise du sens et dans l'optique d'une nécessaire revivification du projet émancipateur de l'École qu'apparaît, pour la mission, l'enjeu du développement des CPS par l'École. L'École doit s'emparer de cette culture des CPS de la façon la plus réfléchie, c'est-à-dire mettre en œuvre leur enseignement délibérément et directement au service d'un renouveau de son projet historique d'émancipation la plus complète de la personnalité de chaque élève et de ses talents. Cette articulation rendra ainsi utile et indispensable cet enseignement des CPS. Si ce dernier devait poursuivre d'autres finalités, alors son introduction ne ferait qu'aggraver la difficulté de l'École à conserver son projet d'émanciper celles et ceux qui lui sont confiées.

Face aux suspicions et objections, dont les CPS font l'objet et dont on ne saurait ignorer l'audience, ni même sous-estimer l'inquiétude qu'elles suscitent, l'École doit, en retour, être capable d'apporter la preuve que l'introduction des CPS en milieu scolaire, loin de signer son instrumentalisation par des finalités qui lui seraient contraires, constitue une occasion de revisiter son dessein humaniste destiné à former des individus libres, responsables et pleinement acteurs de leur existence.

Parce qu'elles développent à la fois l'autonomie, la coopération, le souci de soi et celui des autres, les CPS peuvent contribuer au dessein d'une École émancipatrice, capable de lutter contre les déterminismes sociaux, de favoriser l'autonomie des individus et de permettre à chacun de « grandir en humanité ».

3.2. Des compétences qui renforcent le pouvoir d'agir des élèves, leur esprit critique et les aident à être acteurs de leurs apprentissages

Les CPS apparaissent, par l'éventail des capacités qu'elles développent, particulièrement à même de pouvoir rendre l'élève acteur de ses apprentissages, en cultivant chez lui pouvoir d'agir, capacité à s'affirmer, prise d'initiative, créativité et ingéniosité, confiance en soi et en la valeur de la coopération avec autrui.

À cet égard, la philosophie des CPS est très proche de celle qui est développée autour du concept anglo-saxon d'*empowerment*[63]. L'*empowerment* est ici compris comme une démarche initiée par des individus

---

[62] Sur le plan interne, ce sont entre autres les ressources de l'esprit critique, de la culture générale, de la capacité de raisonner, de maîtriser ses émotions ou de différer la satisfaction de ses désirs, ainsi que l'arsenal des vertus morales (le courage, l'honnêteté, le persévérance, la compassion, la solidarité, etc.) ; sur le plan externe, ce sont les conditions de l'accès à la santé, à l'éducation, de l'égalité des droits, d'un système de positions sociales ouvertes à tous. Un être humain émancipé est un être qui a conquis son autonomie, sa capacité à être « l'auteur de sa propre loi d'action » et à *devenir ce qu'il est*, à faire ses propres choix de façon personnelle, responsable, intelligente ou éclairée, aussi bien grâce au développement de telles ressources internes qu'au moyen d'une structure sociale et politique dont cette émancipation est la finalité, offrant à chacun les meilleurs moyens d'y accéder.

[63] En français l'empouvoirment ou encapacitation - défini par Claude Deutsch. Dans les années 1970, le mot est repris aux USA par le mouvement des femmes battues. Il caractérise un processus égalitaire, participatif et local, par lequel les femmes développent

et/ou des groupes, démarche d'auto-prise en charge, de *self-help* dans le vocabulaire anglo-saxon (que l'on peut traduire par autodétermination, auto-prise en charge).

La définition des CPS actualisée par Santé publique France reprend ces finalités qui touchent à l'émancipation de la personnalité humaine et que l'on perçoit à travers le développement d'une sémantique qui emprunte à l'autodétermination, l'autonomie, la puissance d'agir, la liberté, la capabilité, l'*empowerment*, l'accomplissement ou encore l'épanouissement de soi. Apprendre à se connaître, à faire ses propres choix, à trouver sa juste place dans la société, à grandir en humanité s'inscrivent ainsi dans une perspective d'émancipation de la personnalité humaine laquelle en appelle au nécessaire développement de son esprit critique. Cette capacité d'autonomie chez l'élève est cependant tributaire, pour son actualisation, de deux conditions :

- d'une part, de la connaissance qu'il a de lui-même, l'élève se rendant progressivement compte de la subjectivité de son appréciation concernant ses forces, faiblesses, besoins, objectifs, valeurs ou idéaux ;
- d'autre part, de la nécessité de prendre soin de lui en préservant l'intégrité physique et mentale de son être, afin de pouvoir disposer de la vitalité nécessaire pour penser et agir durablement par lui-même.

L'ensemble des CPS vise précisément ces deux finalités, à travers un vocabulaire qui les explicite, permettant ainsi aux enseignants de mieux les comprendre pour mieux se les approprier et les intégrer à leur pédagogie. Un effort d'explicitation qui transparaît dans le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture[64] qui entend proposer, ainsi, une propédeutique à toute pédagogie de la subjectivité sur le plan corporel et sensible, une propédeutique qui n'épargne pas le souci relatif à la citoyenneté pour lequel il est précisé que « *les élèves sont des citoyens en devenir, dotés d'une capacité de discernement et d'engagement que l'École entretient et cultive : comment faire se rejoindre les capacités et aspirations individuelles et l'intérêt général d'une collectivité ? Quel sens donner à l'idée de communauté politique et, au-delà, de communauté humaine et terrestre ?* ».

Derrière ce questionnement, c'est en fait le développement de l'esprit critique qui est en jeu. Une dimension fondamentale du devenir sujet et de la construction de la subjectivité : penser et agir par soi-même, apprendre à se connaître et à prendre soin de soi, requièrent en retour une capacité d'interrogation sur soi, d'attention à soi, ainsi qu'une capacité d'examen, de jugement et de discernement – exercées à l'endroit du monde mais aussi de soi-même.

une « conscience sociale » ou une « conscience critique » leur permettant de développer un « pouvoir intérieur » et d'acquérir des capacités d'action, un pouvoir d'agir à la fois personnel et collectif, tout en s'inscrivant dans une perspective de changement social.

[64] Conseil supérieur des programmes, 2025.

PARTIE 2 : RENFORCER LES CPS DES ÉLÈVES ET DES PERSONNELS : À QUELLES CONDITIONS ?

Au regard de leurs effets positifs sur le climat scolaire, la santé et la réussite des élèves, les CPS apparaissent comme un levier d'égalité des chances à l'École. Leur impact réel dépend toutefois de conditions précises et reste cependant conditionné par plusieurs facteurs clés.

Tout d'abord, il est indispensable que les CPS soient intégrées de manière cohérente et systématique dans les pratiques pédagogiques et éducatives, afin qu'elles ne soient pas perçues comme un simple ajout, mais bien comme une dimension de l'enseignement. Ensuite, la formation spécifique des enseignants à ces compétences est primordiale pour qu'ils puissent les comprendre, les transmettre et les incarner efficacement au quotidien. Enfin, le développement des CPS doit s'inscrire dans un engagement collectif, mobilisant l'ensemble de la communauté éducative – enseignants, personnels, direction, familles – afin d'assurer une continuité et une cohérence dans la promotion de ces compétences.

Sans ces conditions réunies, les CPS risquent de rester marginales, voire inégalement déployées, limitant leur potentiel à réduire les inégalités et à améliorer durablement la qualité de vie et les parcours scolaires des élèves.

1. Intégrer le développement des CPS à toutes les pratiques éducatives et pédagogiques

Les observations et entretiens menés par la mission, ainsi que les analyses recueillies, montrent que la formation des élèves aux CPS n'est souvent portée que par certains personnels seulement, voire externalisée à des associations généralement agréées. Les personnels de direction et les enseignants y sont rarement impliqués de manière systématique. Or, la recherche des conditions optimales permettant d'assurer à l'École « un environnement continu de soutien au développement des CPS[65] », invite tous les personnels à incarner ces compétences au quotidien et à les développer chez tous les élèves, de la maternelle au lycée, dans tous les temps scolaires et périscolaires[66]. Afin de soutenir cette ambition, la mission s'est attachée à identifier les conditions nécessaires pour y parvenir.

1.1. Des compétences qu'il convient d'incarner et de développer dans tous les temps de l'École

Les CPS ne sont pas des compétences isolées mais au contraire interreliées. Elles ne se substituent pas aux savoirs sclolaires mais interagissent avec la construction des compétences disciplinaires et sociales. Elles aident en particulier les élèves à mobiliser les dispositions, exigences et habiletés qui leur permettent en retour de réguler leur rapport aux contraintes, difficultés et obstacles émotionnels et cognitifs qu'ils rencontrent dans les apprentissages. Elles jouent, en outre, un rôle important dans le développement de leurs capacités à créer et entretenir des relations sociales constructives, coopératives et épanouissantes.

Pour favoriser le développement des CPS chez les élèves, les observations et entretiens menés auprès des personnels impliqués dans la formation aux CPS confirment la nécessité, mise en évidence par la recherche scientifique, d'articuler trois leviers au sein de l'École :

- incarner les CPS dans sa posture au quotidien, comme un exercice personnel, dans tous les temps de l'école ;
- intégrer, dans l'enseignement de toutes les disciplines et dans l'activité de la vie scolaire, la construction et la mobilisation des CPS ;

[65] L'instruction interministérielle du 19 août 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes 2022-2037 précise que les compétences psychosociales (CPS) des enfants et des jeunes doivent être développées grâce à des interventions coordonnées tout au long de leur parcours, organisées dans leurs différents milieux de vie.

[66] Les associations ont un rôle important à jouer pour compléter la développement des CPS des jeunes, d'une part, grâce à des interventions sur les temps périscolaires, et d'autre part, auprès des parents d'élèves pour effectuer du soutien à la parentalité. Exemple, le programme de soutien aux familles et à la parentalité (PSFP) est un programme de développement conjoint des compétences parentales et des compétences psychosociales des enfants entre 6 et 11 ans, proposé par les services des collectivités territoriales. Développé et évalué dans plus de 35 pays, ce programme a été adapté au contexte français par le Comité départemental d'éducation pour la santé des Alpes-Maritimes (CODES 06), avec le soutien de Santé publique France.

– renforcer leur acquisition dans le cadre d'activités complémentaires expérientielles et réflexives, centrées sur l'analyse de situations vécues par les élèves, mobilisatrices de CPS.

1.1.1. Incarner, dans les gestes et attitudes, une éthique éducative qui soutient le développement des CPS des élèves

Sans toutefois en être conscients, et encore moins les référer à un registre scientifique, de nombreux personnels contribuent au quotidien au développement des CPS des élèves, à travers la qualité de leurs consignes, de leurs questions et des explications qui les accompagnent. Lorsque leurs attitudes et leurs gestes professionnels sont respectueux, exigeants et dénués de toute forme de violence ou de stigmatisation, les élèves se sentent davantage en confiance. Ils s'autorisent alors à dialoguer, poser des questions, demander de l'aide ou encore faire part de leurs difficultés.

Certains formateurs expérimentés encouragent ainsi les enseignants à effectuer des démonstrations actives afin de montrer concrètement aux élèves comment utiliser leurs CPS dans des situations quotidiennes. Ils leur permettent alors de mieux identifier les seuils de tension émotionnelle et de rupture dans leurs situations de conflits. De même, ils conseillent de varier les situations mobilisatrices de CPS et de permettre aux élèves de se projeter dans des contextes à fort niveau de contrainte ou de risque, pour anticiper leurs réactions et penser les conséquences possibles[67].

De la même manière, lorsque les adultes respectent le droit à l'erreur et le tâtonnement des élèves, lorsqu'ils sollicitent leur empathie en les invitant à se respecter et à adopter une communication constructive, ces personnels participent activement au développement des CPS chez les élèves. L'exemple que les adultes donnent à travers ces pratiques exerce une influence modélisante sur la construction et la mobilisation des CPS chez les élèves.

Le respect de chacun des élèves, l'acceptation de leur singularité et de leur histoire personnelle ainsi que la bienveillance dans l'accompagnement sont des principes éthiques qui aident les élèves à construire leurs CPS.

Ces attitudes et aptitudes professionnelles autant qu'humaines leur offrent un cadre sécurisant pour leur permettre d'exprimer leurs satisfactions ou leurs difficultés, leurs émotions agréables et désagréables et leurs besoins. Ells ne sont toutefois pas l'apanage de spécialistes. Tous les personnels d'enseignement et d'éducation peuvent participer quotidiennement au développement des CPS des élèves, notamment par leur propre incarnation des CPS dans les moments pédagogiques et éducatifs où les élèves ressentent un stress, une difficulté ou une tension susceptible de les déstabiliser, nécessitant une régulation, une adaptation de leur propre comportement.

De ce point de vue, la mission observe que certains rituels[68], notamment en début de cours, tendent aujourd'hui à se développer. Ces activités très brèves valorisent la place du corps dans les relations sociales et apprennent aux élèves à être plus attentifs à leur posture et aux conditions qui favorisent leur concentration pour apprendre. Elles contribuent à créer un climat propice à l'apaisement au respect mutuel. Toutefois, ces activités ne sauraient suffire, notamment au regard de leur manque de réflexivité, à engager un véritable développement global des CPS.

1.1.2. Des compétences à développer de manière intégrée dans toutes les disciplines…

Malgré le développement à travers le monde d'une centaine de programmes, sous forme de cycles d'ateliers psychoéducatifs, depuis les années 1970, force est de constater et selon les propres termes du directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO), que la France a un retard historique sur les compétences psychosociales »[69]. Les enquêtes PISA[70] dressent, à cet égard, un bilan sans appel. Les élèves français

---

[67] À travers par exemple des jeux de rôle ou encore de la théâtralisation.

[68] Les rituels d'accueil : rituel de salutation, check émotionnel, brise-glace, rituel de relaxation, rituel d'attention à soi et à ses ressources : météo des émotions, baromètre corporel (scan corporel) ; visualisation ; respiration synchrone (cohérence cardiaque).

[69] Dépêche AEF n° 694279 du 7 juillet 2023.

[70] Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE, portant sur les élèves de 15 ans. Il s'agit d'une évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui vise à tester les compétences des élèves

affichent un niveau d'anxiété plus élevé et une persévérance moindre que ceux des autres pays de l'OCDE, associés à un déficit de confiance en leur propre réussite. Quant au système éducatif lui-même, non seulement, il ne parvient pas à développer le sens du collectif[71] [72] mais il se singularise également par un climat de défiance très important[73].

Ces vulnérabilités ne sont cependant pas l'apanage des élèves défavorisés. Elles touchent l'ensemble des milieux sociaux mais aussi différemment les garçons et les filles. Ces dernières, bien qu'affichant de meilleurs résultats scolaires, présentent en effet des CPS moins élevées que les garçons, et ce dans tous les pays. Un constat d'autant plus à interroger que la répartition des élèves au sein des filières de formations en France y est particulièrement genrée.

Dans ce contexte, la mission estime que les équipes pédagogiques, en raison de leur présence quotidienne auprès des élèves, sont les mieux placées pour favoriser le développement des CPS des élèves. Certaines disciplines[74] ont d'ailleurs déjà engagé une réflexion approfondie sur l'intégration des CPS dans le cadre de leur enseignement. Afin que cette démarche irrigue l'ensemble des disciplines, la mission recommande que les équipes pédagogiques s'attachent à combiner trois types d'actions dans la perspective de développer les CPS chez les élèves :

- **Effectuer des choix didactiques visant à développer des compétences disciplinaires et psychosociales en fonction des possibilités qu'offre chaque discipline.** Certains enseignements[75] comportent déjà de nombreuses notions figurant pami les connaissances sur lesquelles s'appuient les CPS[76]. De leur côté, selon le niveau d'enseignement, les programmes et les référentiels visent aussi la construction de certaines CPS. La mission observe ainsi que les disciplines doivent jouer un rôle majeur en la matière. À titre d'exemle et de façon non exhaustive :
  - *l'éducation physique et sportive :* par exemple, dans le cadre des activités de sport collectif, des moments de réflexion sur les stratégies de performance, contribuent à la gestion du stress,
  - *les langues vivantes* : à l'occasion, entre autres, de rencontres interculturelles, en favorisant et le développement de l'empathie dans la communication interindividuelle,
  - l'*histoire* : parmi bien des situations didactiques propices au développement de CPS, l'étude de textes invitant à développer l'esprit critique peut engager, par exemple, la compréhension empathique du point de vue et de l'intérêt de différents acteurs ayant des statuts et des motivations politiques distincts,
  - *la musique et les arts plastiques* : la rencontre avec des œuvres constitue un des moments privilégiés qui conduit les élèves à choisir les mots et le ton pour exprimer et partager leurs émotions,
  - *les sciences biologiques* (sciences de la vie et de la Terre, biotechnologies, sciences et techniques médicosociales, « prévention-santé-environnement » (PSE) en lycée professionnel) : l'étude du fonctionnement de son corps (physiologie et santé humaine) ainsi que des interactions entre les êtres vivants au sein de l'environnement sont de

de 15 ans en lecture, sciences et mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les 3 ans, avec une interruption en 2021 en raison de la pandémie de Covid-19.

[71] Cette difficulté à coopérer se retrouve dans l'indicateur de résolution collaborative des problèmes : il est 6 points en dessous de la moyenne de l'OCDE en France, alors qu'il est très supérieur dans les autres groupes de pays (+ 16 points dans les pays du Nord, + 20 points aux États-Unis, + 25 points en Allemagne).

[72] Yann Algan, Elise Huilery, Corinne Prost, « Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXIe siècle », Notes du conseil d'analyse économique, 2018/3, N° 48.

[73] Plus d'un tiers des élèves français considèrent que les relations ne sont pas bonnes avec la plupart de leurs enseignants. Il s'agit là de l'un des plus hauts niveaux de conflictualité au monde ; plus de la moitié d'entre eux estimant, en outre, que leur enseignant ne leur donne « jamais », ou « que quelquefois » la « possibilité d'exprimer leur opinion » en cours.

[74] EPS, français, mathématiques, EMC, SVT ainsi que plusieurs disciplines professionnelles.

[75] L'*enseignement moral et civique (EMC*), l'éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (EVARS), l'éducation physique et sportive (EPS), éducation aux médias et à l'information (EMI), l'éducation au développement durable (EDD).

[76] Droit ; devoir ; respect d'autrui ; responsabilité ; émotions ; civilité ; empathie ; discriminations ; démocratie ; liberté d'expression ; stress physiologique ; fonctionnement cérébral et cognition ; écoanxiété, etc.

puissants leviers de développement de CPS par une meilleure connaissance de sa relation à soi et aux autres,

- *les disciplines professionnelles* : certaines contribuent à acquérir un haut niveau de CPS, notamment celles enseignées dans les métiers de la relation client, de la beauté et du bien-être, de l'hôtellerie-restauration, de la petite enfance et du soin à la personne.

Au-delà de ces quelques exemples non exhaustifs, l'ensemble des disciplines scolaires contribue au développement des compétences psychosociales, en particulier des compétences cognitives telles que le raisonnement, la pensée critique, la résolution de problèmes ou la prise de décision.

– **Choisir des modalités pédagogiques d'apprentissage spécifiquement mobilisatrice de CPS**. Même si les programmes et les référentiels de certaines disciplines générales et professionnelles peuvent sembler, a priori, moins propices à un travail approfondi sur les CPS, il est cependant possible de développer dans tous les enseignements ces compétences transversales[77] :
  - *la sollicitation des compétences langagières orales* au sein même des enseignements disciplinaires, l'engagement personnel par des activités suscitant des interactions[78] jouent un rôle essentiel dans le renforcement des capacités à mettre en mots, à maîtriser le lexique des émotions et à manifester des relations prosociales d'entraide. C'est parce que ces situations d'oralité, qui s'incarnent dans le corps et par la voix, constituent autant d'atouts pour apprendre et apprendre avec les autres que de prises de risques, qu'elles doivent être guidées et accompagnées[79],
  - *lorsque des temps d'analyse de pratiques*[80] sont organisés, au cours desquels les élèves sont amenés par l'enseignant à problématiser, conceptualiser leur vécu et partager leurs difficultés, leurs vulnérabilités à certains risques ressentis, ils discutent des savoirs, des attitudes qu'ils ont mobilisés ou sur lesquels ils auraient pu s'appuyer[81],
  - *l'explicitation des objectifs et des CPS* avant l'activité, couplée à un retour réflexif après celle-ci, favorise significativement leur développement chez les élèves.
– **Saisir de manière informelle des faits ou des circonstances invitant à renforcer les CPS des élèves**. Le soutien pédagogique apporté par l'enseignant peut alors contribuer à aider les élèves à s'autoréguler dans leurs difficultés, stress ou tensions éprouvés dans les apprentissages et les relations sociales vécues en classe ou au sein de l'école et/ou de l'établissement.

Recommandation n° 8 : confier à la DGESCO la production et la diffusion des ressources pédagogiques adaptées à chaque cycle, de la maternelle au lycée, ainsi qu'à chaque dicipline scolaire visant à modéliser l'intégration des CPS dans les enseignements disciplinaires.

Ces ressources devront s'appuyer sur des situations d'apprentissage concrètes et contextualisées dans les différentes disciplines. Elles devront fournir des repères didactiques, des outils d'observation et d'évaluation, ainsi que des exemples de scénarios pédagogiques transversaux, afin d'accompagner les enseignants dans la mise en œuvre progressive et pertinente des CPS au cœur même de leur pratique quotidienne.

---

[77] Par le biais de modalités et d'activités pédagogiques telles que les travaux de groupe, notamment les projets coopératifs, les mini-structures coopératives, les pauses réflexives et métacognitives sur les CPS mobilisées, les débats et les discussions en classe, notamment lorsqu'ils sont préparés et que des rôles (journaliste, expert scientifique, professionnel, etc.) sont attribués aux élèves ou les exposés devant la classe, d'un travail ou d'un projet.

[78] Dialogue, débat réglé, débat à visée philosophique, théâtre, concours d'éloquence, grand oral, exposé, etc.

[79] Dans cette démarche de travail, l'enseignant doit impérativement prendre le temps d'observer, de comprendre les interactions, les rôles de chacun, d'analyser ce qui se joue de vertueux ou de délétaire afin de sécuriser les interventions, d'aider à la régulation des émotions qui peuvent inhiber certains élèves, à contrario en placer d'autres en position de domination.

[80] Type GEASE ou entretien d'explicitation (appliqué aux élèves) et de retour d'expérience (après un travail de groupe, un exposé, une PFMP).

[81] Le renforcement de leurs CPS s'opère plus particulièrement lorsque les enseignants réservent certains des temps pour questionner les élèves sur leurs interactions, leurs réactions et les aident à approcher, conscientiser, préciser les savoirs (valeurs, émotions, besoins, etc.) savoir-faire et savoirs-être qu'ils ont mobilisés ou vis-à-vis desquels ils se sont sentis en difficulté. Ces va-et-vient répétés entre expérience vécue et retour réflexif sur cette expérience renforcent les CPS. Exemples de questions déterminantes pour le développement des CPS : Comment as-tu réagi à ce moment-là ? Aurais-tu pu t'exprimer autrement ? Qu'as-tu ressenti ? Pourquoi n'étais-tu pas d'accord ? Qu'est-ce qui t'a paru important à ce moment-là ? Qu'as-tu répondu ? Qu'as-tu dit pour exprimer ton refus ? Quel effort as-tu fait ? Qu'as-tu mobilisé pour y parvenir ?

1.1.3. Des compétences qui doivent être renforcées par des temps et des activités dédiés à l'analyse collective des situations vécues par les élèves

La multiplication, dans les académies, de programmes et modules de formation dédiés aux CPS et de partenariats avec des associations a été la source, depuis une dizaine d'années, de créations de nouvelles activités.

Certaines d'entre elles présentent un intérêt tout particulier pour placer les élèves en situation d'apprentissage psychosocial. Spécifiquement dédiées aux CPS et aux compétences langagières et civiques, ces activités sont majoritairement mises en œuvre sous forme de rituels, d'ateliers, de responsabilités, et à partir de dispositifs voire de programmes de formation organisés[82].

Parmi ces activités, la mission estime que certaines d'entre elles, bien que relativement connues des enseignants, sont insuffisamment exploitées[83]. Or, par les interactions sociales qu'elles provoquent, ces activités mettent en jeu des faits, des relations et des interactions qui concernent la vie personnelle des jeunes et les touchent émotionnellement. En étant amenés à analyser rétroactivement l'enchainement des faits, causes et conséquences en termes de risques, de mal-être, de santé ou d'échec scolaire, et en identifiant les savoir-être et savoir-faire qui leur ont fait défaut, les élèves développent progressivement leurs CPS.

De même, en les engageant dans des projets qui les motivent et les amènent à coopérer, les élèves se mobilisent et s'impliquent personnellement et collectivement pour comprendre, améliorer, expliciter, justifier, argumenter, et développer ainsi leur sens des responsabilités et leurs CPS. Lorsque des rôles sociaux sont confiés aux élèves[84] ou bien lorsque des projets citoyens[85], sociaux, humanitaires ou environnementaux les engagent collectivement, ils peuvent constituer autant d'opportunités d'apprendre à faire des choix et communiquer de manière responsable, développer des comportements prosociaux, gérer leurs impulsions. L'accompagnement des élèves et les retours d'expérience qui leur sont proposés, dans ce cadre, sont là aussi des occasions de prendre un temps métacognitif et renforcer ainsi les CPS qu'ils construisent.

1.2. Des compétences qu'il convient d'évaluer dans des contextes référés à la classe, à l'école ou l'établissement, à des situations professionnelles

Si les CPS figurent, aujourd'hui, explicitement dans le projet de Socle commun de connaissances, de compétences et de culture[86] et dans plusieurs nouveaux programmes (en particulier : EVARS, EMC, français, mathématiques, langues vivantes, etc.), la mission attire cependant l'attention sur la réflexion de fond qui doit impérativement accompagner l'évaluation, voire la certification de ce type de compétences. Comment évaluer objectivement la capacité d'un élève à réguler ses compétences émotionnelles, alors même que le contexte dans lequel elles s'expriment joue un rôle primordial ? Comment apprécier le degré et la pertinence de la connaissance qu'un jeune dispose de lui-même ? Peut-on, doit-on, certifier ce type de compétences

---

[82] soit dans le cadre l'*Enseignement moral et civique (EMC), l'*Éducation aux médias et à l'information (EMI), l'Éducation à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité (EVARS), soit en dehors des heures d'enseignement, dans le cadre du parcours citoyen, du parcours éducatif de santé ou d'un projet de l'établissement.

[83] Le théâtre-forum : une technique théâtrale qui permet, grâce à la participation de chacun de parler et d'imaginer collectivement des solutions alternatives aux problèmes. Concrètement, il s'agit d'avoir recours au théâtre pour sensibiliser à des sujets d'actualité ou de société en rendant les participants proactifs.

- Le conseil de coopération : un moment de parole pour faire des propositions pour la vie de la classe afin de mieux travailler ensemble et réguler les problèmes liés à la vie collective par la discussion tout en s'appuyant sur la Loi et des règles.
- Le jeu des trois figures (J3F) : créée en 2006 à destination des enfants de classe maternelle, il existe maintenant selon différents protocoles en écoles élémentaires, collèges et lycées. Dans ce dernier cas, il est appelé atelier des trois figures (A3F). Sa caractéristique est de développer l'empathie non pas chez les élèves ou pour les élèves, mais par les élèves, grâce à des activités collaboratives centrées sur la création d'une saynète de théâtre jouée par les enfants volontaires et discutée par tous à chaque étape.
- Les cercles de justice restaurative : ils permettent de mettre en place, au sein d'une communauté, un espace sécurisé d'expression et de régulation des conflits, respectueux des émotions, des droits et des besoins psychlogiques fondamentaux.

[84] Délégué, médiateur, ambassadeur, sentinelle, tuteur, mentor, président de séance, etc.).

[85] Exemple : le programme de citoyenneté active ACT, Christelle Jouhanneau et Marc Gurgand, https://www.youtube.com/watch?v=_1dF0wgECJw

[86] Conseil supérieur des programmes, 2025.

dans le cadre du socle commun ? Comment introduire ces compétences dans les référentiels des diplômes professionnels ?

Dès lors la mission a cherché à identifier les conditions d'une évaluation féconde des CPS pour les élèves, en considérant l'évaluation dans son sens premier, celui « d'extraire de la valeur ». L'expérience et la réflexion partagées par certains enseignants, formateurs et chercheurs ont permis à cet égard de dessiner un cadre éthique auquel il serait précieux de se référer en matière d'évaluation et de certification des CPS.

1.2.1. De bonnes raisons d'être prudent avec l'usage d'évaluations sommatives

De nature comportementale, les CPS commencent à se construire dans l'environnement familial, dès le plus jeune âge, par intériorisation du comportement des adultes ainsi qu'à l'occasion d'interactions sociales. La diversité des expériences extra scolaires vécues, les valeurs culturelles partagées ainsi que le degré de maîtrise des CPS des adultes référents jouent un rôle déterminant sur le développement de ce type de compétences chez les enfants. Or, de ce point de vue, les conditions familiales et sociales dans lesquelles grandissent les élèves ne sont pas neutres sur le plan du développement des CPS, comme en attestent de nombreux travaux de recherche en neurosciences affectives et sociales[87].

Par ailleurs, les données de l'enquête EnCLass (2022)[88] montrent, dans l'enseignement secondaire, de fortes inégalités entre les filles et les garçons, les filles se trouvant davantage exposées aux risques sur le plan de leur santé mentale. Une situation qui peut alors les conduire soit à compenser cette vulnérabilité par le développement de CPS, soit à subir sur le plan psychologique les effets du manque de respect, d'accompagnement, d'écoute, de leurs besoins fondamentaux.

Dans ce contexte, et au regard des efforts que doivent accomplir certains élèves pour compenser ces inégalités en matière de développement des CPS, et devant le risque de les renforcer davantage encore, la mission recommande la plus grande prudence concernant l'évaluation sommative de ces compétences, *a fortiori* si cette évaluation a une visée certificative (Diplôme national de brevet, diplômes professionnels).

1.2.2. Privilégier l'évaluation formative et l'évaluation continue informelle fondée sur une éthique de l'évaluation adossée à une échelle de descripteurs

Fondée sur l'observation régulière des comportements en situation scolaire, l'évaluation continue, lorsqu'elle est informelle semble, ainsi, mieux adaptée à la spécificité des CPS, notamment si elle s'appuie sur les regards croisés de plusieurs adultes et dans différents contextes. Elle permet d'évaluer sans pression ni stress l'implication et de relever les progrès des élèves, leur capacité à résoudre des conflits ou à exprimer leurs émotions de manière appropriée. Dans cette perspective, et comme l'illustrent les travaux relatifs au référentiel pour une culture de la démocratie[89], les échelles graduées de descripteurs de compétences offrent un cadre commun d'appréciations et des repères aux équipes pédagogiques ainsi qu'un retour clair aux élèves sur leur progression, favorisant ainsi leur engagement dans le processus d'apprentissage des CPS.

---

[87] Les jeunes qui grandissent dans une famille où l'un des parents exerce une forme de violence éducative ordinaire présentent des difficultés à réguler leur amygdale cérébrale - laquelle est particulièrement impliquée dans les mécanismes émotionnels – avec leur cortex cérébral, celui-ci ne pouvant se développer de manière suffisamment optimale en raison de l'insécurité éprouvée par les agressions répétées.

Teicher M.,et all. , Childhood Maltreatment is Associated with Reduced Volume in the Hippocampal Subfields CA3, Dentate Gyrus, and Subiculum, *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 2012, vol. 109, no 9, p. 563-572. Hanson J. L. et all. Early Stress Is Associated with Alterations in the Orbitofrontal Cortex: A Tensor-Based Morphometry Investigation of Brain Structure and Behavioral Risk, *Journal of Neuroscience,* 2010, vol. 30, no 22, p. 7466-7472. Gershoff E.T., et al. , Longitudinal Links Between Spanking and Children's Externalizing Behaviors in a National Sample of White, Black, Hispanic, and Asian American families, *Child Development,* 2012/5, vol. 83, Issue 3, p. 838-843.

[88] L'Enquête nationale en collège et en lycée chez les adolescents sur la santé et les substances (EnCLASS) est le fruit d'une collaboration des équipes de recherche des enquêtes Health Behaviour in School-aged children (HBSC) et European School Project on Alcohol and other Drugs (ESPAD) qui travaillent à l'amélioration du dispositif d'observation de la santé et des comportements des adolescents en France. En 2022, la deuxième vague EnCLASS a été lancée. Elle a concerné 375 établissements publics et privés du secondaire (200 collèges, 135 lycées) et 40 écoles primaires publiques et privées. En outre, 1 000 adolescents hospitalisés en soin-études au sein de la Fondation santé des étudiants de France (FSEF) ont été, pour la première fois, également interrogés. Au total, ce sont 15 000 élèves de 11 à 18 ans qui ont été invités à remplir un questionnaire en ligne.

[89] Conseil de l'Europe, 2019, Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie. Descripteurs de compétences pour une culture de la démocratie. vol 2.

Outre l'appui didactique qu'apporte ce type d'outil pour choisir des activités et guider l'observation de l'activité réelle de l'élève et identifier les traces de son apprentissage, les échelles de critères ou descripteurs réduisent la subjectivité inhérente à l'évaluation de ce type de compétences, à condition cependant que les critères d'évaluation soient clairs, compréhensibles et adaptés à chaque cycle. Utilisée de manière diagnostique puis formative, l'évaluation est alors perçue comme une aide pour les élèves, et non comme un moment de contrôle qui peut s'avérer, par ailleurs, stigmatisant[90].

Parce qu'une évaluation inappropriée des CPS peut avoir des répercussions psychologiques sur l'élève, notamment en termes de jugement porté sur lui, d'estime de soi et de confiance en soi, il est indispensable d'adopter une posture d'accompagnement bienveillante et inclusive qui préserve l'équité, la dignité et tienne compte de l'histoire personnelle de chaque élève. Ceci est d'autant plus important lorsque celui-ci fait montre d'un certain nombre de fragilités, à l'image des élèves de la voie professionnelle[91]. C'est donc à une éthique de l'évaluation que les équipes sont appelées[92]. La mission recommande en particulier que l'on privilégie ici les auto-évaluations et l'évaluation formative. Cette dernière se prête davantage à une logique d'évaluation continue et informelle, car elle garantit aux élèves la possibilité de bénéficier de repères pour construire leurs compétences transversales, indépendamment des risques de normalisation voire de standardisation des comportements dont la forme sommative de l'évaluation peut être porteuse.

Recommandation n 9 : privilégier l'évaluation formative et continue des CPS, et s'appuyer sur des échelles de descripteurs clairs, contextualisés et partagés, permettant aux enseignants d'observer, valoriser et documenter les évolutions individuelles des élèves sans les inscrire dans une logique de performance ou de classement.

1.2.3. Évaluer et certifier les CPS dans le cadre des situations professionnelles et des compétences métiers pour les diplômes professionnels

Dans le domaine professionnel, les référentiels formulent généralement certaines CPS de façon explicite, sans toutefois se référer à la classification de Santé publique France[93]. Les compétences dites sociales « communiquer dans l'équipe de travail », « communiquer avec le client ou l'usager » sont les plus souvent mentionnées. Elles figurent clairement au sein d'unités de certification et sont le plus souvent associées à des compétences plus techniques. Dans ce cas, elles sont appelées à être évaluées de manière contextualisée (y compris lors des PFMP[94]), au sein d'épreuves dont la finalité demeure la maîtrise des compétences techniques. Dans certaines spécialités, notamment industrielles, ces compétences sociales peuvent être regroupées au sein d'une liste, sous le terme « d'attitudes professionnelles ». Toutefois, même dans ce cas, elles ne font pas l'objet d'une évaluation dédiée.

De façon plus générale, dans le cadre des référentiels professionnels, les CPS ne font pas l'objet d'une sémantique explicite, stabilisée entre les spécialités et selon le niveau du diplôme. Le point commun réside cependant dans le fait qu'elles ne font que très rarement l'objet d'une évaluation autonome et encore moins

---

[90] Elle doit leur être présentée comme une occasion pour progresser dans la construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être déterminants pour leur bien-être, leur santé et leur réussite scolaire et professionnelle, et non comme une évaluation strictement normative.

[91] Rapport n° 23-24 101A « Voie professionnelle Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel » (juin 2024). IGÉSR.

[92] Certaines conditions peuvent guider le recours à l'évaluation sommative par l'enseignant, comme le montrent les exemples de scenarii au sujet de l'empathie à destination des collégiens ou lycéens :
- veiller à inscrire cette forme d'évaluation dans le contexte d'un apprentissage disciplinaire ;
- être attentif à ne pas susciter de stress chez les élèves ;
- ne pas évaluer de compétences d'ordre émotionnel et social dans un cadre et des modalités susceptibles elles-mêmes de mettre à l'épreuve les CPS des élèves ;
- prendre appui sur des exercices spécifiquement adaptés à l'âge des élèves et leur environnement culturel ;
- compléter ces évaluation par une évaluation continue afin de s'assurer de la capacité de l'élève à transférer ses CPS dans différents contextes.

[93] Elles peuvent prendre la forme de capacités, attitudes, connaissances, qui peuvent en outre varier en fonction des spécialités de diplômes voire de niveau de qualification, ce qui les rend difficiles à identifier. Diverses pratiques pédagogiques (projets, travaux de groupe, débats, etc.) permettent alors de les développer concrètement en classe. Elles sont répertoriées au sein des guides pédagogiques qui accompagnent les référentiels, lesquels permettent d'illustrer l'esprit qui a animé leurs concepteurs.

[94] Périodes de formation en milieu professionnel.

d'une certification. En somme, pour l'heure, elles relèvent davantage de « postures professionnelles », postures auxquelles les entreprises sont très sensibles.

Aussi, et afin de sortir de l'implicite, la mission appelle à une harmonisation des termes retenus pour évoquer, dans le cadre des référentiels professionnels, ces compétences transversales particulières que sont les CPS. L'adaptation du référentiel de Santé publique France doit, ici, être recherchée. Par ailleurs, compte tenu des caractéristiques d'une compétence[95] qui est nécessairement située, la mission recommande de contextualiser les CPS en situation professionnelle. Il s'agit, d'une part, de les appréhender en tant que conditions nécessaires à la mise œuvre des compétences techniques, d'autre part, de prévenir tout risque d'instrumentalisation des dimensions émotionnelles et sociales au profit de contingences économiques. Là encore, la mission recommande de valoriser l'autoévaluation et l'évaluation formative (en contexte ou lors d'ateliers CPS eux mêmes articulés avec les temps de cours).

Recommandation n° 10 : confier à la DGESCO l'élaboration d'un cahier des charges visant l'intégration explicites des CPS dans les référentiels des diplômes professionnels, en tant que conditions nécessaires à la maitrise des compétences professionnelles.

2. Créer les conditions d'un pilotage stratégique à la hauteur des enjeux

La mission ne peut que reprendre à son compte le constat établi par l'IGÉSR[96] en 2024 concernant la grande polysémie de la notion de « compétences psychosociales ». Si elle traduit la pluralité des référentiels scientifiques sur lesquels se fondent les différents acteurs sur le terrain, force est de constater que cette situation fait clairement obstacle au développement d'une culture commune, aujourd'hui nécessaire pour une prise en compte effective des CPS dans le cadre curriculaire de la formation des élèves. Dès lors que l'on appréhende les CPS comme une condition indispensable pour que chaque élève puisse entrer dans les apprentissages et ainsi être acteur de la construction de son parcours scolaire et personnel, se pose la question des postures et gestes professionnels qui permettent d'y parvenir mais aussi celles des conditions nécessaires, au pilotage d'une formation globale respectueuse des équilibres entre connaissances, valeurs et développement personnel. Un pilotage qui pour l'heure, faute d'un texte de cadrage structurant, fait défaut.

2.1. Pour le premier degré

Parce que l'organisation et le fonctionnement des écoles ainsi que dans la classe peuvent parfois faire obstacle au développement harmonieux de l'élève, la mission estime essentiel d'accompagner et d'éclairer les directeurs d'école et leurs équipes dans l'exigence qui doit être la leur en vue de créer les conditions du développement des CPS chez les élèves, et ce, bien au-delà de la lutte contre le harcèlement.

2.1.1. Cohérence et progressivité entre la maternelle et l'école primaire

Parler des CPS des élèves, c'est, en premier lieu, évoquer les conditions d'un pilotage pédagogique de l'école qui soit de nature à impulser une réflexion concernant les pratiques pédagogiques.

Bien que de nombreux enseignants perçoivent la nécessité de faire évoluer leur rôle auprès des élèves au regard d'une organisation de la classe qui, paradoxalement, n'a que peu évolué au cours du temps, la plupart d'entre eux ne s'autorisent pas à réinventer les modalités des rencontres « enseignant-élève », « enseignant-groupe classe » ou encore « enseignant-famille ».

---

[95] Selon Jacques Tardif, une compétence doit posséder cinq caractéristiques :
- Intégratrice : elle fait appel à une multitude de ressources internes et externes de nature variée.
- Combinatoire : elle s'exerce en prenant appui sur des combinaisons variées de ressources choisies et mises en œuvre en tenant compte du contexte.
- Développementale : son développement n'est jamais achevé car elle se développe tout au long de la vie.
- Contextuelle : elle s'exerce dans des contextes qui orientent l'action et présente donc une souplesse dans sa manifestation en fonction des exigences propres à chaque situation.
- Évolutive : elle peut s'enrichir de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature ne soit compromise. Tardif J., 2006, L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement, Ed . Chenelières.

[96] Rapport IGÉSR n° 23-24 101A, « Voie professionnelle-Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel », (juin 2024).

L'école maternelle constitue, pour l'élève et ses parents, la première rencontre avec un espace d'apprentissage guidant et structuré. Elle joue, de fait, un rôle prépondérant dans la construction identitaire de l'élève en tant qu'individu. La responsabilité de l'enseignant, mais aussi celle du collectif qui porte le projet d'école, est donc grande au regard du modèle éducatif qui sera valorisé et dans lequel la personnalité de l'enfant sera appelée à se développer. C'est la raison pour laquelle il est essentiel de développer chez ces enseignants des gestes professionnels qui soient de nature à permettre de construire chez les élèves des compétences, notamment sociales, qui vont les aider à prendre leur place au sein de la communauté que constitue l'école. Un développement personnel que l'école primaire devra à son tour poursuivre, les pratiques enseignantes devant alors s'attacher à promouvoir l'épanouissement des élèves, leur aptitude à s'auto-réguler pour tendre vers une qualité de vie favorisant les apprentissages.

Pour l'heure, et bien que la recherche ait mis en évidence un certain nombre de corrélations entre apprentissage, dimension affective et émotionnelle, réussite scolaire et motivation ou encore émancipation du jeune, et qu'elle fournisse des pistes concrètes pour transformer les pratiques pédagogiques et éducatives au sein des classes et au cœur des établissements, force est de constater que les travaux scientifiques peinent encore à imprégner les politiques éducatives et les réalités de l'école[97].

L'intégration des CPS dans les situations d'apprentissage dépend ainsi fortement de la posture de l'enseignant, qui doit les anticiper, les conscientiser et être en capacité d'expliciter le lien entre ses propositions pédagogiques et le développement de ces compétences. Des questionnements réflexifs (cf. annexe 7), conduits individuellement ou collectivement, méritent d'être initiés par les IEN[98] de circonscription, les personnels d'encadrement et les formateurs. Il s'agit là d'aider les enseignants à identifier leur savoir-agir, à l'ajuster, voire à le faire évoluer en fonction du contexte global, de situations spécifiques ou à partir de l'analyse de retours d'expériences. Dans leur responsabilité de pilotage et d'accompagnement, ils peuvent ainsi constituer un appui solide pour orienter et soutenir l'action des enseignants.

2.1.2. Les conditions d'un pilotage efficace dans le premier degré

Parce que le développement des CPS est l'enjeu de tous les acteurs, des questionnements réflexifs se révélent intéressants à initier et à conduire en ce qu'ils permettent d'identifier, individuellement ou collectivement, le savoir-agir de l'ensemble des personnels.

Ils peuvent constituer un socle pour orienter l'observation, guider un entretien, construire une intervention et amener chacun à percevoir la nécessité d'une transformation des pratiques au service du développement des CPS en milieu scolaire[99]. La mission a ainsi pu constater qu'un nombre croissant d'équipes de circonscription élaborent des séquences et des progressions pluridiciplinaires qui articulent apprentissages disciplinaires et développement des CPS (cf. annexes 8 et 9). Toutefois, nonobstant l'existence d'un pilotage

---

[97] Les programmes de maternelle 2025 en mathématiques et français ne mentionnent pas explicitement les compétences psychosociales (CPS), bien qu'elles soient implicitement intégrées par leurs contenus et enjeux. Le programme de langage oral et écrit, notamment, souligne la création d'un environnement serein et de confiance, le goût d'apprendre, l'affirmation de soi, la vie en société, le respect des différences, la gestion des émotions et l'attention au développement singulier de chaque enfant. Le programme de mathématiques évoque, de son côté, le plaisir d'apprendre, la curiosité, l'inventivité et la confiance en soi, en valorisant réussites et progrès. L'intégration des CPS dans les situations d'apprentissage dépend fortement de la posture de l'enseignant, qui doit les anticiper, les conscientiser et être en capacité d'expliciter le lien entre ses propositions pédagogiques et le développement de ces compétences. Cette posture implique l'attention aux ressentis des élèves, la régulation de leurs propres émotions, la création d'un cadre où chacun peut prendre des risques, faire des choix, exercer sa curiosité et apprendre la persévérance. Des questions réflexives[97] sont proposées pour guider les enseignants dans l'ajustement de leurs pratiques au service du développement des CPS, essentiel à la réussite scolaire, aux relations sociales et à la santé mentale.

[98] Inspecteurs de l'éducation nationale.

[99] Les choix pédagogiques et la justice scolaire : certaines pratiques pédagogiques (pédagogie inversée, travail collaboratif, apprentissage avec et par le corps) permettant de s'adapter à tous les élèves, cibler leurs besoins spécifiques et maintenir l'attention et la motivation. Sont-elles mises en œuvre et comment ? Comment les élèves sont-ils encouragés à l'autonomie, à l'explicitation de leurs raisonnements, à la compréhension de leurs erreurs et à la prise de risques ? Comment sont accompagnées les familles ?
Gestion des situations de conflit, comportement **:** comment favoriser la coopération, le respect, la tolérance… ? Comment gérer les conflits de manière apaisée et dialoguée ? Des approches préventives ou restauratives sont-elles mises en place ?
Prise en compte globale du parcours de l'élève/ du jeune dans et hors le temps scolaire : comment est appréhendée la complémentarité entre les espaces-temps d'apprentissages formels, informels et non formels ?
Coopération entre les acteurs de l'école et les différents partenaires : l'école met-elle en place des groupes de partage et d'analyse de pratiques professionnelles ? Existe-t-il des plans de formation en interne et inter-catégoriels ?

de proximité qui semble se dessiner dans certaines académies, à l'image des plans d'accompagnement en mathématiques et en français, la mission estime qu'il est aujourd'hui nécessaire d'agir de façon beaucoup plus volontariste par une politique publique forte permettant des modifications majeures. Un certain nombre de leviers existent :

- **Agir sur le plan de formation continuée et continue des enseignants et des formateurs**[100] afin d'engager l'encadrement pédagogique dans des modalités de formation qui laissent davantage de place à l'intelligence collective, à la créativité et à l'expérimentation pédagogique et didactique.
- **Accompagner les directeurs d'école dans leur rôle de pilote pédagogique** pour créer un collectif avec les enseignants en capacité de définir des objectifs, d'identifier des moyens, de partager des indicateurs et de mutualiser des pratiques porteuses de sens, et ce, au-delà des seuls outils.
- **Renforcer le lien entre l'école primaire et le collège**[101] afin de garantir la cohérence d'un continuum éducatif et de contractualiser des orientations de travail reconnues de tous et définies dans le cadre des conseil école-collège.
- **Donner tout son sens à la polyvalence du professeur des écoles**[102] **en matière de développement des CPS,** en impulsant une démarche didactique, pédagogique et éducative transdisciplinaire.
- **Renforcer la continuité éducative au travers des partenariats (école et collectivité territoriale / école-famille) :** Dans une intention de parcours, les apprentissages scolaires gagnent ici à pouvoir prendre sens dans des activités extra-scolaires et inversement.

La mission estime que c'est dans la combinaison d'actions mises en place simultanément que l'école primaire pourrait permettre de doter les élèves qui lui sont confiés des savoirs essentiels, allant de la connaissance aux savoir-agir et savoir-devenir, et ainsi leur permettre de les préparer à pouvoir résister aux influences, voire aux emprises auxquelles ils pourraient être, par la suite, confrontés.

Recommandation n° 11 : former et accompagner les enseignants et les directeurs du premier degré à la mise en œuvre d'une approche collaborative interdegrés, fondée sur l'intégration des CPS aux pratiques pédagogiques et éducatives. Cette approche vise à renforcer la liaison école-collège, favoriser la transversalité des apprentissages et assurer une continuité éducative cohérente entre les cycles.

2.2. Pour le second degré

La réflexion concernant les conditions d'un pilotage qui soit de nature à impulser le développement de pratiques pédagogiques plus en phase avec la prise en compte des CPS, n'est toutefois pas l'apanage du premier degré. Le développement des CPS chez les élèves dans le second degré repose sur un portage stratégique à l'échelle de l'établissement, lequel suppose en premier lieu un engagement clair et visible de l'équipe de direction. Celle-ci doit inscrire cette priorité dans le projet d'établissement, en cohérence avec les objectifs de réussite scolaire, d'amélioration du climat scolaire, de prévention des violences et des conduites à risques ainsi que de la promotion de la santé et du bien-être des élèves.

Cette priorité doit trouver sa traduction concrète dans le fonctionnement des instances de l'établissement[103], les choix stratégiques de répartition de la dotation horaire globale, la réflexion les pratiques pédagogiques

---

[100] Le développement de communautés apprenantes et les échanges de pratiques peuvent permettre aux enseignant de mieux percevoir leur place et leur rôle dans la construction des compétences psychosociales, de mieux comprendre comment leurs propres représentations de ces compétences affectent leur capacité à gérer les comportements et les besoins des élèves.

[101] Il est ici nécessaire de penser le pilotage et le travail de la communauté éducative sous l'angle du parcours de l'élève – de la maternelle à la fin du collège – en privilégiant la « continuité », la « cohérence » et la progressivité du développement des CPS autour de trois problématiques : l'autonomie dans le travail (quelles attentes, quelle progression ?) ; l'évaluation (quels outils ? Quelles formulation pour les appréciations du travail qui permettent à l'élève et à sa famille la perception de ses progrès ?... ; le travail personnel (travail à la maison : quels enjeux ? quelle progression ? quel accompagnement ? …).

[102] Il s'agit d'inciter les équipes d'écoles à construire des situations d'apprentissage transversales permettant à l'élève de mieux saisir la complémentarité des enseignements qu'il reçoit.

[103] Le Comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE), le conseil pédagogique, le conseil de classe, le conseil de la vie lycéenne ou collègienne (CVL et CVC).

et éducatives, l'organisation des lieux de vie au sein de l'établissement ou encore les projets éducatifs développés en son sein.

Toutefois, cet engagement relève d'une démarche qui se doit d'être structurée, cohérente et adaptée au contexte de l'établissement. Sa mise en œuvre peut, ici, judicieusement reposer, notamment dans sa phase de démarrage, sur une équipe projet ou un référent dédié qui pourra être désigné pour coordonner les actions autour des CPS, définir des objectifs précis, établir un calendrier d'intervention et évaluer régulièrement les effets des actions menées. Il est cependant essentiel que cette dynamique soit partagée par la communauté éducative au travers d'un plan d'action clair, d'objectifs partagés et évalués. Cela implique nécessairement des temps de sensibilisation ou de formation pour les personnels ainsi que pour tous les adultes intervenant auprès des élèves, afin de développer une culture commune fondée sur l'empathie, la coopération, la gestion des émotions, l'estime de soi et la communication positive.

Pour renforcer l'efficacité des actions consacrées au développement des CPS, il est essentiel de rechercher une continuité entre les différents temps de l'élève. Cela suppose, d'une part, une articulation étroite entre les activités menées en dehors de la classe[104] et les enseignements, d'autre part, que les personnels intègrent les CPS dans leur quotidien professionnel[105].

Si des projets dédiés aux CPS se déploient généralement dans le cadre du comité d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE), la mission estime toutefois que chaque enseignant, dans sa discipline, doit pouvoir s'en emparer pour donner davantage de sens aux apprentissages disciplinaires, mais aussi montrer en quoi les CPS aident les élèves à surmonter collectivement ou individuellement les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages.

Recommandation n° 12 : veiller au développement d'une démarche intégrée d'acquisition des CPS qui s'appuie sur les enseignements disciplinaires et les situations rencontrées en classe et hors la classe, dans la perspective de soutenir les apprentissages et renfocer la qualité des relations et du climat scolaire.

L'accompagnement et la formation des personnels constitue, ici, une condition indispensable pour garantir la cohérence et l'efficacité de la démarche. Des temps de co-formation, d'analyse de pratiques ou de mutualisation d'expériences doivent alors être organisés avec le concours d'experts pour soutenir les personnels dans l'évolution de leur posture éducative. Le portage politique implique, dès lors, de soutenir les équipes dans leurs initiatives, de les considérer, en valorisant les projets existants, en donnant la possibilité d'expérimenter de nouvelles approches pédagogiques, en mettant à disposition des ressources adaptées, et en développant des partenariats avec des structures extérieures (associations agréées par l'éducation nationale, professionnels de santé, collectivités locales).

Recommandation n° 13 : soutenir et reconnaître les équipes éducatives dans leurs initiatives en valorisant les projets existants et en leur offrant un cadre propice à l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques intégrant le développement des CPS des élèves. Identifier, documenter et diffuser les pratiques inspirantes afin de favoriser leur essaimage à une échelle académique voire nationale.

La recherche d'une articulation entre une impulsion politique et stratégique forte, des pratiques pédagogiques ancrées dans les disciplines et le quotidien de la vie des élèves, des gestes professionnels adaptés et des temps identifiés doit ainsi contribuer à créer les conditions d'un environnement scolaire propice au développement des CPS, au bénéfice de l'épanouissement et de la réussite des élèves.

2.3. Considérer les personnels en valorisant les pratiques jugées fécondes

Devant l'engagement de nombreuses équipes pédagogiques et la floraison de projets et de pratiques qui se développent, en académie, dans le premier et le second degrés, la valorisation des pratiques les plus efficaces

[104] Exemples : ateliers CPS en petits groupes, tutorat, cercles de parole, séances de co-développement entre pairs, temps de médiation, moments de retour réflexif sur les comportements ou les émotions vécues. Ces temps peuvent être organisés au sein des heures de vie de classe, du parcours citoyen ou en lien avec des projets transversaux. Ils doivent être pensés comme des occasions régulières d'expérimentation, de verbalisation et de renforcement des compétences psychosociales.

[105] En mettant en œuvre des démarches pédagogiques coopératives, en favorisant l'expression des émotions, l'écoute active, la prise de parole responsable, ou encore la gestion des conflits. Les gestes professionnels – postures d'écoute, valorisation des réussites, encouragement à l'autonomie, cadre bienveillant et sécurisant – jouent un rôle déterminant dans l'acquisition progressive de ces compétences.

en vue de les mutualiser et de les diffuser apparaît comme fondamentale. Toutefois, dans le champ du bien-être tout particulièrement où les innovations sont nombreuses – non sans certains risques – il est important que les équipes s'attachent à respecter certains principes[106]. La mission soutient ici que les pratiques pédagogiques sont d'autant plus susceptibles de contribuer au développement des CPS qu'elles respectent les critères suivants :

- un ancrage des activités dans des contextes réels et signifiants qui motivent les élèves. L'articulation didactique aux savoirs disciplinaires contribue à ce sens, dans le cas d'un enseignement intégré des CPS ;
- des méthodes qui suscitent une participation active des élèves avec des interactions sociales riches notamment en termes de collaboration, de soutien réciproque et d'interdépendance positive entre élèves ;
- un soutien émotionnel et relationnel différencié des personnels ;
- une attention des personnels à expliciter les CPS, les mécanismes psychologiques, savoirs et savoir-faire qu'elles mobilisent ;
- des temps de retour réflexif métacognitifs lors desquels les élèves expliquent et justifient leurs difficultés, appréhensions, prises de de conscience et leurs progrès.

De nombreuses académies ont commencé, sous la direction de leur référent (ou chargé de mission) académique CPS, à rassembler des exemples de projets pluridisciplinaires, de séquences et de séances pédagogiques voire de programmes. Toutefois, toutes les pratiques visant le développement des CPS ne se valent pas. Les équipes pédagogiques ont besoin de repères clairs, d'exemples de pratiques professionnelles pour guider leur réflexion. Or, l'actuelle profusion d'informations en matière de CPS nuit au soutien pédagogique des équipes. C'est pourquoi, parmi les ressources actuellement disponibles, aussi originales soient-elles au sein des banques de données, la mission estime indispensable que les équipes de formateurs CPS et les corps d'inspection procèdent au préalable à une sélection des plus pertinentes d'entre elles sur le plan pédagogique[107].

2.4. Le développement d'une culture commune chez tous les personnels

De nombreuses situations éducatives s'avèrent délicates à appréhender par les personnels car elles sollicitent un haut niveau de maitrise des CPS, notamment lorsque les élèves manifestent de manière répétée des comportements perturbant le climat relationnel, soit par leur mal-être, leurs difficultés de compréhension, voire leur handicap. De même, s'agissant des relations professionnelles au sein des équipes, les pratiques collaboratives, la participation à des concertations, l'élaboration de projets collectifs sont autant de situations qui les exposent à réguler, lors d'interactions sociales, les émotions et besoins que peuvent susciter les désaccords, les tensions voire les conflits qu'ils vivent.

Tout comme les pratiques pédagogiques trop magistrales et les pratiques éducatives autoritaristes, les styles de management et de leadership, lorsqu'ils sont principalement verticaux[108], nuisent à la qualité de vie au travail des équipes pédagogiques. Comment demander aux enseignants, aux CPE de s'engager à améliorer leurs propres CPS et la qualité de leurs relations aux élèves sans que les personnels d'encadrement

---

[106] Construire une communauté apprenante ; Expérimenter avant d'enseigner, si nécessaire avec une politique de petits pas. Adapter les stratégies et pratiques aux réalités du terrain ; donner confiance en la capacité de chacun à progresser ; soutenir l'innovation et les pas de côté ; évaluer les effets.

[107] Par exemple : les ressources sur l'éducation aux compétences psychosociales, réalisée par le Pôle santé (IREPS) de la région AURA. Une sélection d'actions et de ressources pour inspirer les équipes pédagogiques dans le cadre de leurs projets sur les compétences psychosociales, ont été repérées en Auvergne-Rhône-Alpes, ainsi que dans d'autres académies et à l'étranger, à partir des critères probants pour la promotion de la santé, sélectionnés par un comité régional multipartenarial composé de chercheurs et de professionnels de terrain. Exemples : – *Graines de médiateurs en maternelle : apprentissage des habiletés sociales pour les enfants de 2 ans et demi à 7 ans* – Namur, Université de la Paix – *Développer l'éducation par les pairs*. Des outils d'analyse, de réflexion et de participation favorisant la pensée critique, l'acquisition des CPS et la capacité à agir. Exemple. *Sentinelles et référents. – Mon corps et moi*, CRIPS, Île de France. Jeu visant à identifier ce qu'on aime ou aime moins chez soi (caractéristiques physiques) ainsi que ses forces principales de caractère, pour renforcer son estime de soi et améliorer son rapport au corps. https://www.savoirsdintervention.org/competences-psychosociales/fiche-de-capitalisation/

[108] Tant à l'échelle des écoles et des établissements qu'à celle des circonscriptions, des départements et des académies.

n'incarnent pas eux-mêmes, par leur posture et leur éthique, ces mêmes compétences et les valeurs humanistes de respect inconditionnel, d'attention, de soutien et de coopération qu'elles portent ?

Depuis quelques années, de nombreux séminaires nationaux ou académiques, notamment à destination des inspecteurs de différentes disciplines ont permis de sensibiliser les corps d'inspection à la formation des élèves aux CPS. Toutefois, si depuis 2019, les séminaires académiques à destination des personnels d'encadrement abordent le sujet de la formation des élèves aux CPS, peu d'académies ont, à l'instar de l'académie de Poitiers en 2024, initié une formation fondée sur une approche pédagogique expérientielle à base de jeux de rôle et d'analyse de pratiques structurés et centrés sur leurs CPS.

Or, la variété des styles de management et de leadership très contrastés au sein des territoires, tant à l'échelle des écoles et des établissements, qu'à celle des circonscriptions, des départements et des académies, nuit au bien-être des équipes pédagogiques. Il s'agit, alors, par ces modalités de formation, de conduire les cadres à questionner leurs postures, leur communication à la lumière des bénéfices qu'apporte la maitrise de CPS dans leurs relations professionnelles, notamment pour enrichir voire ajuster les compétences qu'ils mobilisent dans leur management, leur leadership pédagogique et leur gestion des tensions et des conflits.

2.5. Une formation initiale et continue des personnels qui doit être repensée

Les formateurs interrogés par la mission témoignent qu'à l'occasion des formations des personnels visant le développement des CPS des élèves, les interactions relatives aux enjeux de ces compétences spécifiques les conduisent à interroger voire à remettre en cause leurs représentations de leur rôle, de leur style et leurs habitudes professionnelles, notamment la manière d'exercer leur autorité et, plus largement, de communiquer avec les élèves.

Ce type de formation engage les personnels, tant par les apports théoriques que par les mises en situations et jeux de rôles mobilisés, à questionner, examiner et mieux comprendre les ressorts psychologiques qui fondent la qualité des relations avec les jeunes mais aussi avec leurs collègues. Chaque participant se trouve directement ou indirectement amené à questionner profondément son éthique professionnelle, sa responsabilité personnelle dans la manière dont il se représente et régule son autorité et ses interactions avec les élèves et ses collègues.

En acquérant des connaissances et des outils pour mieux appréhender les difficultés, les tensions, le stress qu'ils vivent quotidiennement dans leurs relations professionnelles, les personnels engagés dans le développement des CPS des élèves renforcent leurs propres CPS et leur capacité d'agir positivement sur leur qualité de vie au travai[109].

La mission estime que la nécessité d'intégrer dans le cadre de la formation continue des personnels le développement des CPS dans tous les enseignements engage à faire dialoguer trois piliers de la formation aux CPS :

- la formation théorique et conceptuelle sur le sens et le périmètre de ces compétences, leur épistémologie et les enjeux de leur maitrise ;
- les approches et méthodes recherchant dans les disciplines mais aussi au dehors des disciplines,[110] les supports, contextes, étapes les plus adaptées au développement des CPS et à leur évaluation ;
- les gestes et attitudes pédagogiques, ainsi que les vertus, dispositions et valeurs susceptibles d'aider à l'incarnation et l'accompagnement de l'acquisition de ces compétences.

Les formations d'initiative locale visant plusieurs membres ou la totalité des membres d'une équipe pédagogiques semblent, à cet égard, tout à fait adaptées pour engager une dynamique constructive de projet à l'échelle d'une école ou d'un établissement, et pour aborder la qualité des interactions sociales et questionner l'intersubjectivité des acteurs.

[109] Des effets bénéfiques pour la santé mentale des enseignants (Collie & Perry, 2019 ; Oliveira et al., 2021 ; Scheirlinckx et al., 2023).
[110] Exemples : conseil d'élèves ; responsabilité de médiateur, d'ambassadeurs, etc. ; projets interdisciplinaires.

Afin de garantir une formation cohérente, systématique et ambitieuse des personnels aux CPS, la mission recommande d'élaborer et de publier un cahier des charges national pour la formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'éducation, sur le modèle de ceux existant pour la laïcité, l'école inclusive ou l'égalité fille - garçons[111]. Ce cahier des charges permettrait d'inscrire les CPS dans un continuum de formation obligatoire, précisant les objectifs, les contenus, les modalités pédagogiques et les volumes horaires, et assurant ainsi leur intégration effective dans les parcours de formation. Il contribuerait à une meilleure appropriation des CPS par l'ensemble des personnels, en cohérence avec les finalités éducatives de l'École.

Recommandation n° 14 : confier à la DGESCO la mission d'élaborer et de publier, à destination des INSPÉ et des EAFC[112], un cahier des charges national précisant les objectifs, les contenus, les modalités pédagogiques et les volumes horaires pour la formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'éducation, au développement des CPS, sur le modèle de ceux existant pour la laïcité, l'école pour tous ou l'égalité filles - garçons.

Conclusion

Face aux difficultés que rencontrent de très nombreux élèves dans leurs relations sociales et leurs rapports aux apprentissages scolaires, et devant la dégradation de la santé mentale des jeunes et les risques qu'ils doivent être en mesure d'appréhender avec discernement pour s'adapter aux évolutions de la société, une majorité de personnels de l'Éducation nationale s'accordent avec les conclusions des recherches internationales pour souligner l'intérêt de développer la fomation des élèves aux CPS, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité.

Cependant, parmi les questions épistémologiques, pédagogiques et stratégiques les plus prégnantes que soulève la formation aux CPS au sein de l'Éducation nationale, et devant les réactions contrastées que suscite la perspective de développer ces compétences en milieu scolaire, trois défis appellent une attention toute particulière et une mobilisation, tant sur le plan politique que sur celui de la formation de tous les personnels.

Il s'agit tout d'abord de l'explicitation des enjeux de ces compétences, qui méritent d'être massivement compris et partagés, tant les acteurs de l'école peinent encore à les percevoir clairement et dire précisement en quoi les CPS favorisent l'émancipation, le pouvoir d'agir, la santé mentale et la réussite scolaire et professionnelle. Comment susciter une véritable mobilisation et intégrer les CPS à tous les enseignements et tous les temps de l' école, si chacun des personnels n'est pas en mesure lui-même de se représenter clairement les finalités pour lesquelles il convient de développer ces compétences chez tous les élèves et à tous les âges ? Comment amener certains personnels, qui rencontrent des difficultés pour incarner eux-mêmes des compétences d'ordre psychosocial, à évoluer dans leurs pratiques éducatives ? Comment construire chez les professeurs de solides connaissances théoriques des CPS, les amener à en conscientiser les enjeux pour qu'ils soient, ensuite, en capacité de les enseigner, de les développer chez leurs élèves ?

Un second défi s'impose, au regard du manque de stabilisation du périmètre de ces compétences et de la sémantique utilisée pour désigner les savoirs, savoir-être et savoir-faire ainsi que les mécanismes et processus qu'engage la formation aux CPS.

Si le référentiel CPS élaboré et diffusé par Santé publique France permet, par sa dimension générique, de comprendre la cohérence et l'articulation psychologiques des trois catégories de compétences (cognitives, émotionnelles et sociales), force est de constater que de nombreuses CPS opérationnelles ne figurent pas dans ce réferentiel et mériteraient d'être explicitement développées à l'école tant elles relèvent d'un curriculum caché, alors qu'elles sont dicriminantes sur le plan de la réussite et de l'émancipation des jeunes.

---

[111] Cahier des charges pour un continuum de formation obligatoire des personnels enseignants et d'éducation. Arrêté du 16 juillet 2021 fixant le cahier des charges relatif au continuum de formation obligatoire https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000044036418

[112] École académique de la formation continue (EAFC).

Enfin, la floraison des pratiques visant à développer les CPS expose les personnels à la difficulté de discerner les plus fécondes d'entre elles avec le risque d'un éparpillement pédagogique qui peut se révéler véritablement contreproductif. Il revient donc à l'Institution de donner des repères suffisamment clairs pour guider l'évolution de la formation des élèves et des personnels aux CPS tout en soutenant les recherches-actions-formations suceptibles d'enrchir et de structurer ce champ émergent.

C'est dans cette perspective que la mission a formulé ses préconisations.

Michel LUGNIER

Christophe MARSOLLIER

Abdennour BIDAR

Robin BOSDEVEIX

Florence IMOKRANE

Claire MAZERON

Annexes

Annexe 1 : Lettre de désignation 39

Annexe 2 : Liste des questions suscitées par le développement de la formation des élèves aux compétences psychosociales..... 41

Annexe 3 : Liste des personnes rencontrées..... 42

Annexe 4 : Édition 2022 du référentiel de compétences psychosociales, Santé publique France 48

Annexe 5 : Mise à jour 2024 du référentiel de compétences psychosociales, Santé publique France 49

Annexe 6 : Les CPS au service des apprentissages en français, l'enseignement du français au service des CPS 50

Annexe 7 : Exemple d'axes de questionnement réfexif suceptibles d'être proposés à des enseignants, dans le cadre d'un travail d'équipe, d'un projet d'école ou d'établissement, dans la perspective de développer leurs CPS et celles des élèves..... 52

Annexe 8 : Exemple de fiche de séquence visant à intégrer le développement de certaines CPS dans le cadre d'activités conduites en MS au cycle 1. 53

Annexe 9 : Exemple de fiche de séquence visant à intégrer le développement de certaines CPS dans le cadre d'activités conduites en cycle 2 63

Annexe 9-1 : Exemples de sensations corporelles et de ressentis associés à l'émotion 72

Annexe 9-2 : Séance parallèle, éducation musicale, si l'enseignant le souhaite pour renforcer le lexique et l'appropriation de l'œuvre : faire apprendre la chanson des « Enfantastiques » L'homme qui Marche 73

Lettre de désignation

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT ET DE LA RECHERCHE

Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Mission n° 24-25 108

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 9 décembre 2024

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche par intérim

à

Monsieur Michel Lugnier
Monsieur Christophe Marsollier
Monsieur Abdennour Bidar
Monsieur Robin Bosdeveix
Madame Florence Imokrane
Madame Claire Mazeron

Objet : Mission n° 24-25 108 Questions et projets suscités par le développement des compétences psychosociales.

La signature par la DGESCO d'une instruction ministérielle relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales (CPS) chez les enfants et les jeunes – 2022-2037, ainsi que l'intégration de ces compétences dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture et dans les nouveaux programmes scolaires marquent un changement éducatif majeur. Il s'agit, par le développement des CPS, de contribuer à la fois à améliorer le climat scolaire et le bien-être des élèves à l'École (dans le cadre d'une école promotrice de santé) mais également de favoriser la réussite scolaire dans l'ensemble des disciplines. L'expérimentation de programmes probants, l'intégration des compétences psychosociales dans les nouveaux curricula de l'école primaire et du collège et leur prise en compte dans les pratiques professionnelles des personnels soulèvent de nombreuses questions voire des dilemmes au sein du ministère et de ses opérateurs (en particulier la DGESCO, l'IH2EF, Réseau Canopé, le CSEN, etc.) ainsi que des académies. Ce champ de compétences en émergence occupe désormais une place de premier plan dans de nombreux projets académiques et les projets d'école ou d'établissement. Il engage aussi de nouvelles formations non seulement à destination des enseignants mais aussi pour tous les personnels, y compris ceux en charge de l'encadrement.

Afin de développer au sein de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) une culture partagée et une expertise dans ce champ émergent et d'être en mesure de répondre, de manière cohérente et éclairée, aux sollicitations de la DGESCO, de l'IH2EF, des opérateurs ministériels et des académies, je vous confie une mission d'expertise sur le développement des compétences psychosociales.

La mission prendra en compte le premier degré et le second degré, à travers les différentes disciplines scolaires et la dimension « établissements et vie scolaire ».

Les objectifs de ce travail sont les suivants :

- dresser la liste des principales questions que soulève l'émergence des CPS dans ses différentes dimensions (épistémologiques, didactiques, pédagogiques, éducatives, stratégiques, éthiques et déontologiques) et dans la formation des personnels à ces compétences nouvelles ;

- rassembler les principaux résultats de la recherche, lignes de force et points d'attention permettant d'apporter des réponses à ces différentes questions ;

- répertorier les instances, groupes de travail, fondations, associations et groupes de recherche engagés en France dans la recherche et le développement des CPS en éducation

- recenser au sein des académies des projets susceptibles d'enrichir les pratiques pédagogiques visant le développement des CPS et la formation des personnels ;

- produire, en sollicitant la contribution des collèges EDP, EAE et MEP de l'IGÉSR, une synthèse concernant le lien entre les pratiques d'enseignement dans les différentes disciplines scolaires et le développement des CPS.

Je vous remercie de votre engagement à réaliser cette mission, sous le copilotage de Christophe Marsollier et Michel Lugnier. Miriam Bénac sera la référente pour cette mission.

Vous me remettrez les livrables que vous aurez produits, et dont vous êtes libres de choisir le format et le nombre pour qu'ils soient les plus utiles et opérationnels possibles, fin juin 2025.

Avec mes remerciements
Amitiés

Anne SZYMCZAK

CPI :

- M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP
- M. Érick Roser, responsable du collège EAE
- Mme Catherine Mottet, responsable de la MEP

Annexe 2

Liste des questions
suscitées par le développement de la formation des élèves aux compétences psychosociales

Types de questions	Domaines de questionnement	**Questions recueillies auprès des acteurs de l'EN et soulevées par l'IGÉSR**
Questions épistémologiques	Enjeux	*Quels sont les **arguments en faveur** du développement des CPS des élèves ? des personnels ?* *En quoi le développement de la formation des élèves et des personnels aux CPS **questionne-t-il la mission éducative et pédagogique traditionnelle de l'École** et la dimension humaine de/dans l'acte d'enseigner ?* *Quel est le **lien avec l'héritage humaniste** des questions éthiques ?* *Pourquoi certaines **disciplines** semblent-elles **davantage sensibilisées au développement des CPS** que d'autres ?* *Y-aurait-t-il des contenus d'enseignement plus susceptibles d'enrichir les CPS des élèves que d'autres ?* *Y a-t-il un risque que les CPS se substituent aux compétences plus académiques ? Quelle complémentarité ?* *Y a t-il un risque d'instrumentalisation des élèves et des personnels ? Si, oui, comment l'éviter ?*
	Sémantique	*La formulation des CPS proposée dans le **référentiel** de Santé publique France est-elle pleinement **adaptée** au contexte scolaire ou une transposition scolaire est-elle à envisager ?* *Comment adapter le référentiel aux particularités du milieu scolaire ?* *Qui décide des CPS à développer et selon quels critères ?* *Quels sont les fondements moraux et culturels qui sous-tendent ces choix ?*
	Liens entre disciplines et CPS	*Quelles **disciplines scolaires** sont les plus concernées par les CPS sur le plan de la didactique des contenus enseignés ? (Expliciter)* *Faut-il les intégrer dans **toutes les disciplines** ou créer des **programmes spécifiques** à travers des modules dédiés ?* *Doit-on, au contraire, combiner ces deux approches ? Si oui, dans quelle proportion ?* *Quels **contenus** d'enseignement sont susceptibles d'enrichir significativement les CPS des élèves ?* *Quelle **articulation** entre les CPS et les **autres compétences** ?*
	Résistance au changement	*Quels sont les **freins** et **obstacles** au développement des CPS à l'École ?* *Quels dilemmes le développement des CPS soulève-t-il ?*
Questions didactiques, pédagogiques, et éducatives	Stratégie didactique	*En quoi les CPS interrogent-elles les **méthodes d'enseignement ? Quelles CPS** doivent plus particulièrement être travaillées **en priorité** dans le champ scolaire ?* ***Comment enseigne**r les CPS ? Quelles **méthodes** de formation sont les plus adaptées pour développer les CPS des <u>élèves</u> ? des <u>personnels</u> ?*
	Habiletés pédagogiques	*Quels **gestes professionnels** et quelles **attitudes** sont les plus pertinents pour développer les CPS des élèves ?* *Parmi leurs propres CPS, sur lesquelles les personnels s'appuient-ils ?* *Comment former les enseignants au développement des CPS dans leur pratique professionnelle ?*
	Différenciation	*Comment **adapter** l'enseignement des CPS **aux différents publics** ? Comment les conditions et pratiques proposées pour développer les CPS peuvent-elles permettent de lutter contre les **inégalités** sociales ?*
	Évaluation	*Convient-il d'**évaluer** les CPS des élèves ? Si oui, **comment** ? Quelles **précautions*** *Peut-on le faire de la **même manière** que les **compétences disciplinaires** ? Pour quelle raisons épistémologiques et éthiques les CPS ne peuvent pas être **toutes évaluées de la même manière** que les compétences disciplinaires ?* *En quoi, la construction d'**échelle de critères** d'acquisition des CPS peut-elle aider les personnels à les évaluer ?*
	Éthique	*Quelles **précautions éthiques** prendre pour former les élèves et les personnels aux CPS, afin de ne pas les exposer à certains **risques psychologiques ? Comment éviter d'empiéter sur des domaines plus personnels et familiaux ?***
Questions stratégiques	Pilotage	*Certaines CPS doivent-elle faire l'objet d'une **priorité** dans le champ scolaire ?* *Quelles **stratégies** pour former les personnels ? Quelle adaptation aux réalités locales et aux besoins spécifiques des personnels et des établissements ?* *Quel type de **leadership**, quelles **stratégies**, quelles attitudes de la part des personnels d'encadrement peuvent contribuer à **soutenir** le développement des CPS des élèves et des personnels ?* *Quels **types de projets** sont les plus susceptibles de contribuer au développement des CPS ?*

Annexe 3

Listes des personnes rencontrées

1) Personnes ayant renseigné le questionnaire

- Sandrine Auville*, formatrice académique CPS et ProDAS, académie de Montpellier
- Stéphanie Ballouard*, personnel de direction, académie de Créteil
- Xavier Boutrelle*, formateur académique CPS, académie de Créteil
- Najet Bouzahzah*, CPE, formatrice MEEF, académie de Montpellier
- Dominique Bruneau, SGEN-CFDT
- Vincent Cano*, IA-IPR d'EPS, référent académique CPS de l'académie de Versailles
- Myriam Carré*, professeure d'histoire-géographie, Formatrice CPS, académie de Créteil
- Dominique Catoir, IGÉSR, groupe Eco-gestion
- Aline Chudy*, professeure de lettres-histoire, formatrice académique, académie de Lille
- Géraldine Delbary*, formatrice académique, académie de Créteil
- Jean-Marc Desprez, IGÉSR, groupe STI
- Damien Dubreuil*, personnel de direction, académie de Poitiers
- Philipe Galais, IGÉSR, éducation et enseignements artistiques
- Jérôme Grondeux, IGÉSR, groupe histoire-géographie
- Véronique Julien, directrice de l'EAFC de l'académie de Lyon
- Bénédicte Hare*, IA IPR SVT, académie de Créteil
- Aguel Ibtissem*, IA-IPR de lettres, doctorante, académie de Nice
- Nathalie Le Mignant*, conseillère pédagogique, retraitée.
- Serge Mathoux*, IEN ET-EG, académie de Lyon
- Vincent Paré*, IEN premier degré, académie de Nantes
- Chloé Prunet*, professeure des écoles, formatrice et ingénieure pédagogique, Réseau Canopé
- Karine Raveau*, IEN ET-EG, référente académique de l'académie de Rennes
- Laurence Roche-Thévenet*, directrice adjointe de l'EAFC de l'académie de Lyon
- Cyrille Savary*, personnel de direction, académie de Poitiers
- Florence Savey*, formatrice académique CPS, académie d'Aix-Marseille
- Jean-Louis Stalder, SPELC
- Rebecca Shankland*, professeure des universités, université Lyon 2
- Damien Tessier*, maître de conférences, HDR, université Grenoble Alpes,
- Fabien Tessier*, professeur des écoles, maître G, académie de la Réunion
- Laure Teyssendier*, professeure des écoles, maître formatrice à la Cardie de l'académie de la Réunion
- Thomas Villemonteix*, maître de conférences, université Paris 8.

(*) Personnes disposant d'une expertise dans le domaine des CPS, en raison de leurs recherches ou de leur expérience de la formation aux CPS.

2) Personnels ayant été auditionnés par la mission

Santé publique France

- Béatrice Lamboy, conseillère scientifique et copilote du programme CPS, Santé publique France

Inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche

- Jean François Balaudé, IGÉSR, groupe philosophie

- Marie-Odile Bouquet, IGÉSR, groupe mathématiques,
- Alain Brunn, IGÉSR, groupe lettres
- Dominique Catoir, IGÉSR, groupe Eco-gestion
- Jean-Marc Desprez, IGÉSR, groupe STI
- Renaud Féreira de Olivéra, IGÉSR, groupe lettres
- Jérôme Grondeux, IGÉSR, groupe histoire-géographie
- Christophe Lavialle, IGÉSR, groupe sciences économiques et sociales
- Catherine Mottet, IGÉSR, Mission enseignement primaire
- Jean-Marc Moulet, IGÉSR, groupe STVST
- Delphine Pailler, IGÉSR, groupe physique-Chimie
- Carole Sève, IGÉSR, groupe EPS
- Mélanie Pircar, IGÉSR, groupe lettres

Personnels de la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire)

- Jean Hubac, chef du service de l'accompagnement des politiques éducatives, adjoint à la directrice générale de la DGESCO

Représentants syndicaux

- Dominique Bruneau, SGEN CFDT
- Jean-Louis Stalder, SPELC
- Gwenael Le Paih, SNES
- Laetitia Benoit, SNES
- Geraldine Duriez, SNES
- Yannick Lefebvre, SNES
- Sarah Hamoudi Wilkowsky, SNUIPP
- Adrien Martinez, SNUIPP
- Franck Feras, SNUEP
- Axel Benoist, SNUEP
- Eric Donate, SNEP
- Brice Catel, SNUASFP

Personnels d'encadrement et formateurs

- Najet Bouzahzah, CPE, formatrice MEEF, académie de Montpellier
- Céline Esquirol-Sales, professeure des écoles, académie de Montpellier
- Stéphanie Ballouard, personnel de direction, académie de Créteil
- Xavier Boutrelle, formateur académique CPS, académie de Créteil
- Najet Bouzahzah, CPE, formatrice MEEF, académie de Montpellier
- Myriam Carré, professeure d'histoire-géographie, Formatrice CPS, académie de Créteil
- Aline Chudy, professeure de lettres-histoire, formatrice académique, académie de Lille
- Géraldine Delbary, formatrice académique, académie de Créteil
- Damien Dubreuil, personnel de direction, académie de Poitiers
- Bénédicte Hare, IA IPR SVT, académie de Créteil
- Nathalie Le Mignant, conseillère pédagogique, retraitée.
- Serge Mathoux, IEN ET-EG, académie de Lyon
- Laurence Roche-Thévenet, directrice adjointe de l'EAFC de l'académie de Lyon

- Cyrille Savary, personnel de direction, académie de Poitiers
- Laure Teyssendier, professeure des écoles, maître formatrice à la Cardie de l'académie de la Réunion

- **Académie de Clermont-Ferrand**

Rectorat

- Patrick Ajasse, directeur EAFC
- Aurélie Cartier, formatrice de formateurs
- David Tavernier, stagiaire 2nd degré
- Stéphanie Tinayre, CSAIO

École Edgar Quinet de Clermont-Ferrand, Puy-de-Dôme

- Didier Avond, directeur
- Lorrie Hénault, professeure des écoles CM1
- Camille Liris, professeure des écoles CM1
- Sylvie Mosnier, IEN circonscription de Clermont ville

Collège Charles Baudelaire de Clermont-Ferrand, Puy-de-Dôme

- Madame Séverine Thiourt, principale
- Monsieur Olivier Lacombe, principal adjoint

Collège Maurice Constantin-Weyer de Cusset, Allier

- Sébastien Bécourt, principal
- Romuald Caumont, directeur adjoint chargé de Section d'enseignement général et professionnel adapté (DACS)
- Isabelle Rousset, psyEN

Lycée Raymond Cortat d'Aurillac, Cantal

- François DEFRANCE, proviseur
- Nadia Chabbert, IEN Économie-gestion , vice-doyenne des IEN ET/EGt et IEN Économie-gestion
- Stéphanie TINAYRE, CSAIO
- Laurent Cheminal, doyen des IEN 1er degré et IEN de la circonscription Riom-Combrailles
- Agnès Dantil, doyenne des IEN-ET/EG et IEN sciences et techniques industrielles
- Olivier Lopez, IA-IPR EVS, IA-IPR EVS vice-doyen des IA-IPR
- Annabelle Restoy, IA-IPR de SVT, doyenne des IA-IPR

- **Académie de Créteil**

Rectorat

- Alexandre Bouyssou, IEN de Mathématiques - Physique-Chimie
- Myriam Carré, professeure d'histoire-géographie, Formatrice CPS, académie de Créteil
- Tifenn Chauvet-Gaultier, proviseure
- Alexandra Degraeve, IA IPR d'éducation musicale, doyenne des IA-IPR
- Isabelle Del Bianco, IEN, conseillère 1er degré du recteur de Créteil
- Aline Delinchant, infirmière conseil du recteur de l'académie de Créteil
- Pascal Fourestier, IEN, DAASEN de Seine-Saint-Denis
- Nidal Khernane, professeur de SVT, formateur Éducation prioritaire (CAREP)
- Florence Gilat, IEN en charge de la circonscrption d'Ozoir-la-Ferrière, Doyenne de Seine-et-Marne

- Bénédicte Hare, IA-IPR de SVT, Pilote de la mission BCR
- Pascal Javerzac, doyen des IEN ET EG
- Hubert Leonardi, IEN Design et Métiers d'art
- David Madagascar, formateur, chargé de mission CPS, DANE
- Florence Pascal, CPC, circonscription Vitry-sur-Seine 2
- Françoise Schiano Di Lombo, IA IPR, EAFC

École Simone Veil, Seine-Saint-Denis

- Jocelyne Bossin, CPD premier degré, auprès du DASEN de Seine-Saint-Denis
- Sarah Hegedus, professeure des écoles
- Monsieur Monmignot, directeur d'école
- Marco Siciliano. professeur des écoles
- Mélanie Smail, professeure des écoles
- Alexandre Tobaty, IEN, DAASEN premier degré de Seine-Saint-Denis
- Mme Ziane, professeure des écoles

Lycée Lino Ventura, Ozoir-la-Ferrière, Seine-et-Marne

- Stéphanie Ballouard, proviseure

Collège Paul Langevin, Alfortville, Val-de-Marne

- Françoise Urbain, principale

- **Académie de Lyon**

INSPÉ

- Pierre Chareyron, Directeur (intérim) de l'INSPE de Lyon
- Valérie Radawiec, PE, formatrice CPS
- Violaine Guille-Biel, Chargée de mission Education inclusive
- Sandie Bernard, MCF en sciences de l'éducation

Rectorat

- Corinne Benucci, IA-IPR EVS, doyenne des IA-IPR
- Serge Mathoux, IEN ET EG
- Myriam Mazoyer, IEN ET-EG, Doyenne des IEN-EN-EG
- Paricia Lacroix, infirmière conseil de la Rectrice de l'académie de Lyon, et déléguée académique CPS
- Laurence Roche Thévenet, IEN, directrice adjointe de l'EAFC
- Estelle Usclat, professeure d'histoire-géographie, formatrice académique, à mi-temps.
- Line Villain, professeure des écoles, formatrice à l'EAFC, à mi-temps

Collège Lucie Aubrac, Givors, Rhône

- Muriel Vernusse, principale
- Marie-Laure Philippe, principale adjointe
- Armellle Bestille, intervenante CPS (ancienne CPE) association Bulle de bonheur en Famille
- Elodie Bruyas, professeure de physique-chimie
- Séverine Julien-Lambrot, professeure de SVT
- Augustin Gigon, professeur de maths
- Laura Péry, CPE
- Amandine Vially assistante sociale

Collège Léon Comas, Villars-Les-Dombes, Ain

- Sylvie Cussac, principale
- Véronique Aymard, principale adjointe
- Karine Postel, PsyEN

École élémentaire Alphonse Dauder, Montluel, Ain

- Marion Boullanger, CPC
- Alexis Gaultier, CP
- Sandrine Fargier, IEN 1er degré, en charge de circonscription de Miribel
- Andy Labouche, Professeur des écoles, en charge de l'inclusion et du climat scolaire
- Cécile Chaix, professeure des écoles, classe de CM2

École les Tilleuls, Saint-Just-Saint-Rambert, Loire

- Alexis Cherré, A-DASEN, en charge du premier degré
- Myriam Robert, IEN 1er Degré, en charge de la circonscription Andrézieux-sud,
- Marlène Durry, CPC, circonscription Andrézieux-sud
- Sonia Redon, CPC, circonscription Andrézieux-sud
- Gaelle Ottaviano, enseignante spécialisée dans l'aide à dominante relationnelle, membre du pôle ressource, circonscription Andrézieux-sud
- Bastien Devidal, directeur de l'école élémentaire Les Tilleuls
- Sabine Demeure, professeur des écoles classe de CP, école élémentaire Les Tilleuls
- Stéphanie Greco, professeure des écoles, classe de CE2, école élémentaire Les Tilleuls

Collège Anne Frank, Saint-Just-Saint-Rambert, Loire

- Olivier Lecloitre, principal
- Virginie Maserati, professeure documentaliste
- Isabelle Marie, professeure de lettres classiques
- Juliane Maletzki, Conseillère principale d'éducation
- Élodie Tabali, Conseillère principale d'éducation

- Académie de Rennes

Rectorat

  - Arnaud Guilbert, directeur de cabinet du recteur de l'académie de Rennes
  - Camille Dappoigny, directrice de l'EAFC
  - Karine Raveau, IEN référente académique CPS, école promotrice de santé
  - Eric Doucet, chef d'établissement du lycée Simone Veil
  - Philippe Cadet, IPR d'économie et gestion, doyen des IA-IPR
  - Olivier Georgeais, IPR de mathématiques
  - Olivier Le Mercier, IEN, conseiller technique 1er degré

École primaire Marcel Pagnol, Rennes

  - Alain Landau, IEN, circonscription Rennes Est
  - Virgine Barriet, conseillère pédagogique circonscription Rennes Est
  - Christelle Pellan, conseillère pédagogique circonscription Rennes Est
  - Mme Lainé, professeure des écoles
  - Anne-Marie Debaud, IEN premier degré, référente EPSA départementale
  - Claire Danion, conseillère pédagogique affectée à l'école promotrice de santé

Lycée Simone Veil, Liffré, Ille-et-Vilaine

  - Stéphanie Bourdais Grelier, professeure de technologie, Noyal-sur-Vilaine
  - Sophie Bernez, professeure d'espagnol, collège Jacques Brel, Noyal-sur-Vilaine
  - Eric Lacouture, IPR SVT

- Académie de Versailles

Rectorat

  - Sébastien Boixel, adjoint à la directrice de l'EAFC et DAFPE
  - Vincent Cano, IA-IPR d'EPS, référent académique CPS
  - Mélanie Cortina, ingénieure de formation en charge des CPS, pour partie
  - David Grateau, IEN sciences et techniques industrielle, doyen des IEN ET EG IO
  - Rachel Le Lamer-Pavard, IA PR de lettres, doyenne des IA IPR
  - Florence Samarine - IEN-1D - Boulogne Billancourt

Collège Le Racinay, Rambouillet, Yvelines

  - Florence Cochereau, professeure d'EPS
  - Myriam Quérard, principale

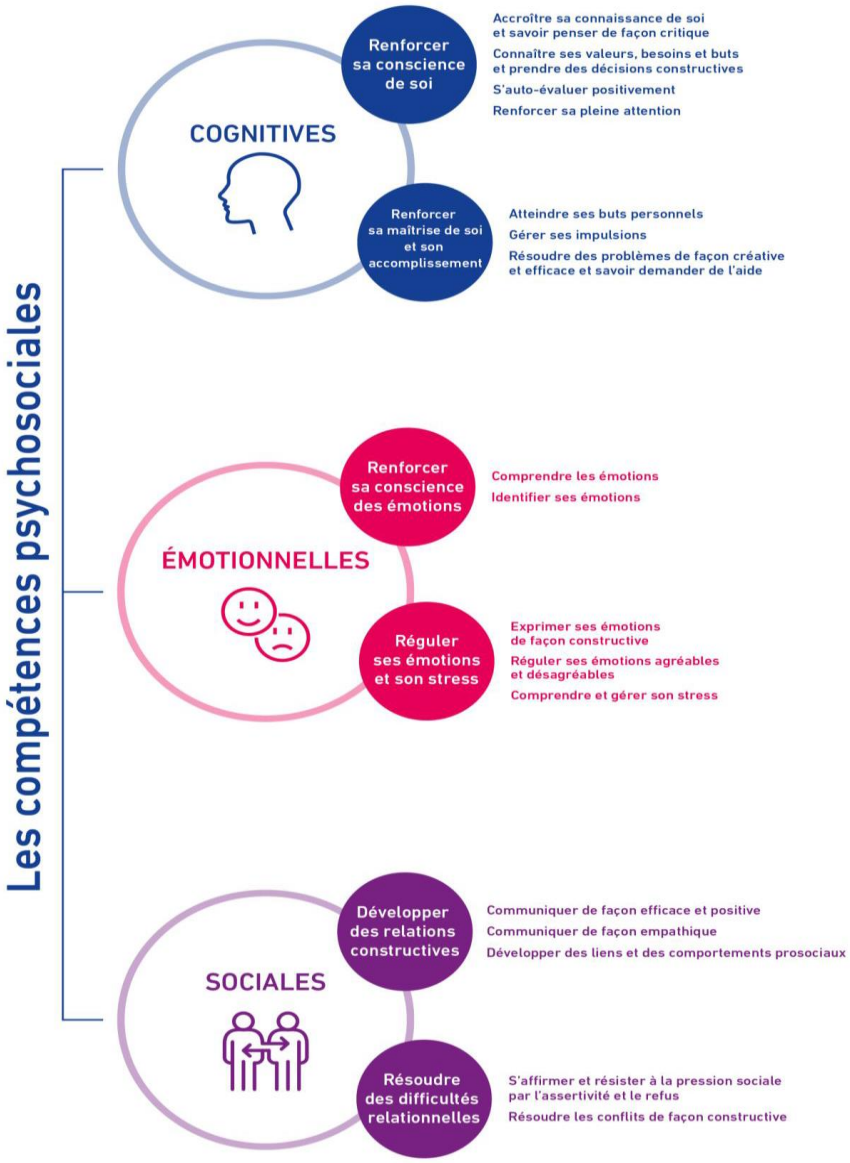
Édition 2022 du référentiel de compétences psychosociales, Santé publique France[1]

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques
Compétences cognitives	Avoir conscience de soi	Connaissance de soi (forces et limites, buts, valeurs, discours interne…)
		Savoir penser de façon critique (biais, influences…)
		Capacité d'auto-évaluation positive
		Capacité d'attention à soi (ou pleine conscience)
	Capacité de maîtrise de soi	Capacité à gérer ses impulsions
		Capacité à atteindre ses buts (définition, planification…)
	Prendre des décisions constructives	Capacité à faire des choix responsables
		Capacité à résoudre des problèmes de façon créative
Compétences émotionnelles	Avoir conscience de ses émotions et de son stress	Comprendre les émotions et le stress
		Identifier ses émotions et son stress
	Réguler ses émotions	Exprimer ses émotions de façon positive
		Gérer ses émotions (notamment les émotions difficiles : colère, anxiété, tristesse…)
	Gérer son stress	Réguler son stress au quotidien
		Capacité à faire face (coping) en situation d'adversité
Compétences sociales	Communiquer de façon constructive	Capacité d'écoute empathique
		Communication efficace (valorisation, formulations claires…)
	Développer des relations constructives	Développer des liens sociaux (aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés…)
		Développer des attitudes et comportements prosociaux (acceptation, collaboration, coopération, entraide…)
	Résoudre des difficultés	Savoir demander de l'aide
		Capacité d'assertivité et de refus
		Résoudre des conflits de façon constructive

[1] SpF, Les CPS : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances théoriques et scientifique réalisé en 2021, février 2022, page 16.

Mise à jour 2024 du référentiel de compétences psychosociales, Santé publique France[2]

Classification actualisée des CPS



[2] Santé publique France, 2025, *Les compétences psychosociales, un référentiel opérationnel à destination des professionnels expert et formateurs CPS*, Tome 1, p. 13.

Les CPS au service des apprentissages en français, l'enseignement du français au service des CPS[3]

La didactique du français aujourd'hui peut difficilement se penser sans envisager l'apport des CPS des élèves. Dans le champ de la didactique de la littérature notamment, l'avancée majeure des vingt dernières années a reposé sur le fait d'entrer dans l'analyse des textes par la réception sensible des élèves, et de donner une valeur au trajet personnel dont chacun peut rendre compte lorsqu'il évoque sa lecture : c'est ce qu'Anne Vibert a appelé « *faire place au sujet lecteur en classe*[4] ». On voit bien qu'une telle démarche didactique, qui fait aujourd'hui consensus, mobilise des compétences émotionnelles sans lesquelles elle ne peut se déployer. Mais d'autres exemples existent, qui disent l'importance des CPS pour les apprentissages en français : des compétences sociales sont utiles à l'élucidation collective du sens lors des moments de lecture en classe ; elles sont nécessaires aux apprentissages en grammaire lors des phases de manipulation syntaxique, de débats et de tâtonnements grammaticaux ; les pratiques d'écriture demandent un appui sur des compétences cognitives liées à la persévérance, la concentration, la régulation et la capacité à revenir sereinement sur son travail, etc. Ainsi, ne pas identifier ces besoins en matière de CPS revient à mettre en place un curriculum caché[5] : pour bien apprendre en français, un élève aurait besoin de compétences dont on ne lui parlerait pas, et dont il aurait seul la responsabilité de les développer. On peut donc considérer que l'identification des moments didactiques où des CPS sont en jeu pour que se déploient les apprentissages en français est essentielle, et qu'il convient à tout le moins d'expliciter ces enjeux auprès des élèves.

Dans un mouvement réciproque, l'enseignement du français a une part importante à prendre dans le développement des CPS des élèves. La littérature, notamment, constitue un vecteur puissant pour développer les compétences d'empathie et pour se questionner sur soi. C'est un accès privilégié aux capacités liées à la « théorie de l'esprit[6] » qui permettent d'imputer une représentation mentale à autrui. En s'interrogeant sur la psychologie des personnages littéraires, en observant la diversité des représentations du monde, les lecteurs se forment de manière efficace à ces capacités cognitives et émotionnelles. C'est vrai du roman, mais aussi du texte théâtral, lorsqu'il ne se réduit pas à une étude de texte mais qu'il conduit les élèves à faire l'expérience de jouer ensemble, de construire quelque chose à quoi chacun peut participer, lorsqu'il s'attache à donner aux élèves l'expérience et le sens de l'échange et du dialogue qui fait sa forme, lorsqu'il les invite à percevoir qu'ils peuvent incarner quelqu'un qui n'est pas eux mais auquel ils se relient, à regarder et écouter les autres, ou à s'adresser à eux dans leur diversité et leur commun. Par ailleurs, le travail sur la production orale est de plus en plus étayé par l'utilisation d'outils numériques d'enregistrement : en formulant les attendus non plus seulement en termes de norme scolaire, mais en termes d'effets produits sur l'auditeur – en remotivant donc la norme scolaire par les enjeux de réception (on planifie davantage pour être mieux suivi, on tend vers une parole vive plutôt qu'une lecture pour susciter l'attention) – on place bien le développement des compétences sociales au cœur de cet apprentissage langagier, et on rend cet apprentissage, dans le même mouvement, plus fécond et efficace.

Enfin, les apprentissages en matière d'écriture, en français, permettent de travailler les CPS de manière très complète. On peut évoquer notamment, s'il s'agit des activités d'écriture d'appropriation (écriture créative qui vise à renforcer l'appropriation d'un texte, comme la réécriture avec le point de vue d'un personnage différent, l'invention de la suite d'un récit, ou d'un « blanc » dans un récit, etc.) le travail de compétences émotionnelles et sociales. Un outil didactique semble emblématiser la prise de conscience de l'importance des CPS pour la discipline français : le « carnet de lecteur », qui est un objet à la croisée de l'espace personnel et de l'espace scolaire, dans lequel l'élève est invité à évoquer ses aventures de lecteurs, par différents moyens d'expression : artistique, analytique, écrit plus intime, réflexion métacognitive, essais d'écriture

---

[3] Proposition rédigée par le groupe de lettres de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.

[4] Voir par exemple article sur Eduscol : https://eduscol.education.fr/document/5687/download

[5] Philippe Perrenoud : « Curriculum : le formel, le réel, le caché », https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

[6] Voir par exemple Sébastien Montel, *11 grandes notions de neuropsychologie clinique*, ch. 10 « La théorie de l'esprit », ou les recherches en cours sur les liens entre lecture littéraire et théorie de l'esprit (https://constellation.uqac.ca/id/eprint/6514/1/11%20-%20AEPQ_2018_Baron.pdf ; https://theses.fr/2023PA080087)

créative, etc. Présent dans de nombreuses classes, il est important qu'il fasse l'objet d'une réflexion didactique continuée, tant sont fécondes les pistes qu'il offre.

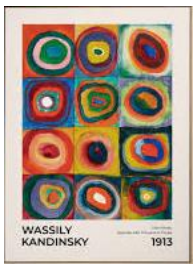
Toutefois, dans tous les champs de la discipline, l'attention à l'*effet produit*, sur soi en situation de réception orale ou écrite, sur autrui en situation de production orale ou écrite, fait du français un lieu privilégié de développement des compétences émotionnelles et sociales.

Annexe 7

Exemple d'axes de questionnement réfexif suceptibles d'être proposés à des enseignants, dans le cadre d'un travail d'équipe, d'un projet d'école ou d'établissement, dans la perspective de développer leurs CPS et celles des élèves

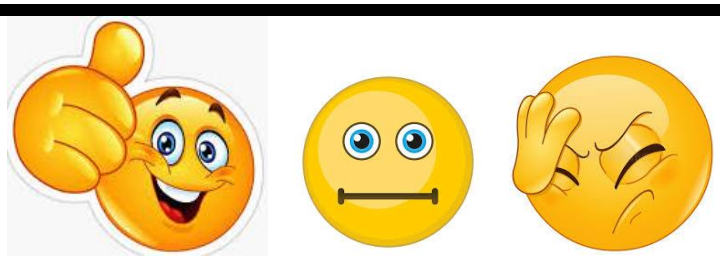
- Comment la gestion des comportements et l'élaboration du système de règles sont-elles pensées ? *(Comment l'enseignant laisse-t-il au sein de la classe la possibilité à l'élève de s'exprimer, de prendre des risques, de créer des interactions sociales, de questionner ? Comment, par ses attitudes et l'exercice de son autorité, l'enseignant donne-t-il aux élèves l'occasion d'exercer leur curiosité, leur autonomie, leur capacité à choisir ?)*
- Comment l'autonomie des élèves dans les apprentissages est-elle favorisée ? *(Mobiliser des traces pour apprendre, individuelles et collectives, afin de rendre lisible et visible le chemin pour apprendre et mémoriser et in fine savoir et comprendre « ce que j'ai appris » ; Quel sens est donné aux devoirs et au travail personnel ? L'enseignant permet-il aux élèves de prendre des décisions ou faire des choix quant au déroulement des activités dans la classe ?) ;*
- Comment l'enseignant crée-t-il une dynamique dans l'activité scolaire pour favoriser le développement des CPS ? *(La mise en œuvre des séances ; l a situation de découverte : fait-elle sens, est-elle suffisamment stimulante ? Les consignes de travail, les exigences, les objectifs, sont-ils bien explicités et bien compris ? La préparation de classe prévoit-elle une alternance du rythme et des modalités de travail au cours d'une même séance ? Comment l'enseignant conduit-il les élèves à s'interroger sur leur travail, sur leur démarche ? Comment l'enseignant clôture-t-il une séance : quelle clarification, synthèse, reformulation ?)*
- Comment la gestion de l'hétérogénéité est-elle appréhendée ? *(Le degré de difficulté de l'activité proposée aux élèves est-il adapté au niveau de chacun et leur permet-il de mettre leurs forces en évidence ? L'enseignant est-il en mesure de cibler ses interventions pour répondre à des besoins spécifiques d'un ou plusieurs élèves ? Comment l'enseignant permet-il à chacun à donner le meilleur de soi-même dans le travail à accomplir ? Les élèves ont-ils la possibilité de varier les démarches ? Quelle place l'enseignant laisse-t-il à l'analyse réflexive des élèves : sont-ils invités à expliciter leurs procédures, leurs raisonnements ?)*
- Quel sens est donné aux pratiques évaluatives ? *(L'enseignant soutient-il l'apprentissage et l'effort en encourageant, valorisant le travail de recherche de l'élève ? L'enseignant pense-t-il à reconnaître les belles réussites des élèves ? L'enseignant aide-t-il chaque élève à se rendre compte du chemin qu'il parcourt et au fait que chaque progrès le rapproche de son objectif ? Comment sont développées les capacités d'auto-évaluation chez les élèves ?)*

Exemple[7] de fiche de séquence visant à intégrer le développement de certaines CPS dans le cadre d'activités conduites en MS au cycle 1

Tracer des cercles	C1 - MS
<u>Domaine</u> **Développement et structuration du langage oral et écrit** • Passer de l'oral à l'écrit	
<u>Compétences disciplinaires</u> Apprendre le geste d'écriture • S'initier aux tracés de l'écriture cursive : les cercles	**CPS de l'enseignant :** **CPS cognitives :** **-Accroître sa connaissance de soi** **-Connaître ses valeurs, besoins et buts et prendre des décisions constructives** → Etre capable de cadrer les compétences dans une progression des apprentissages est une force sur laquelle s'appuyer en tant qu'enseignant lors de la planification des enseignements.
<u>Compétences Psychosociales</u> CPS Cognitive – Renforcer sa conscience de soi • S'autoévaluer positivement ➢	
<u>Pré-requis disciplinaires</u> Guider son geste par le regard lorsque l'on trace ou écrit (coordination main-œil) Prendre des repères spatiaux sur le support utilisé pour tracer Ligne courbe / Ligne fermée Tracer en continu	
<u>Objectifs disciplinaires</u> Tracer des cercles Adopter une posture adaptée au geste graphique Adopter une préhension correcte de l'outil Utiliser de façon coordonnée les quatre articulations qui servent à tenir et guider le crayon (épaule, coude, poignet, doigts)	
Déroulement	
Séance 1 / Découverte du graphisme : cercle Modalité : Atelier dirigé d'environ 6 élèves Durée : 20 minutes **Matériel :** Œuvre Concentric Circles de Kandinsky (1913) Objets de la classe Affiche Emojis 	

[7] Fiche élaborée par Manon De Barbeyrac, conseilèrre pédagogique, circonscription Saint-Rémy-de-Provence.

Phase 1 : découverte du graphisme dans une œuvre d'art Consigne : Nous allons observer une œuvre d'art, une peinture réalisée par un peintre russe il y environ 100 ans. Vous devrez dire ce que vous voyez. Réponses attendues : des cases, des couleurs, des cercles. Questionner pour compléter la description : Beaucoup de cercles ? Où ? Comment les cercles sont organisés entre eux ? Enseignement explicite : Nous allons apprendre à reconnaître et tracer des cercles. Cela nous sera utile plus tard pour apprendre à écrire certaines lettres capitales comme le O, le C, le G, le Q. Montrer un cercle particulier sur le tableau, le parcourir avec son doigt. Décrire le mouvement qui tourne sans s'arrêter et revient à la position de départ. Cela forme un ligne toute courbe, continue et fermée.	**CPS de l'enseignant :** **CPS sociales :** **-Communiquer de façon empathique** →Anticiper les réponses possibles des élèves est une capacité à se représenter ce que peut penser, ressentir l'autre.
Phase 2 : chasse aux ronds dans la classe Consigne : Vous allez chercher, dans la classe, des objets ronds, qui ressemblent à des cercles. Critères de réussite : vous aurez réussi si on peut parcourir votre objet avec le doigt avec un mouvement qui tourne, continue à tourner sans arrêt et revient à la position de départ. Modelage : Voici deux objets que j'ai trouvés (exemple bouteille et scotch). Je les ai choisis parce que je peux faire faire un cercle avec mon doigt. Je tourne, continue à tourner et je reviens à la position de départ. Pratique guidée : Quel objet regardes-tu ? Est-ce que tu peux le parcourir en faisant un cercle qui tourne, continue à tourner sans arrêt et revient à la position de départ ? Pratique autonome : A toi de chercher seul des objets ronds. Réponses attendues : bouchons, jeux de construction, bol, assiette, gobelet, cerceaux, bracelets, etc. Faire justifier en quoi les objets choisis ressemblent à des cercles en référence au geste « tourne régulièrement et en continu, jusqu'à revenir à la position de départ » ou en référence à la ligne courbe, continue et fermée obtenue. Trace : affiche avec les objets ronds collectés, réels ou en photo.	**CPS de l'enseignant :** **CPS sociales :** **-Communiquer de façon efficace et positive** →L'enseignement explicite est une façon de communiquer de façon efficace, sécurisante et guidante. Cela est particulièrement le cas pour le temps de consigne, par l'annonce des critères de réussite et lors du modelage.
Retour réflexif CPS : ➢ **Observer** Comment avez-vous vécu cette activité ? Outil : émojis	**CPS de l'enseignant :** **CPS sociales :** **-Communiquer de façon empathique** →Anticiper les réponses possibles des élèves est une

 **Clôture :** Nous avons appris à reconnaitre des cercles. Ce qu'il faut retenir c'est que les cercles sont des lignes toutes courbes (qui tournent régulièrement) et fermées. Quand on les parcourt, on tourne, on continue à tourner sans s'arrêter et on revient à la position de départ. La prochaine fois, nous apprendrons à les construire. Chacun apprendra également à évaluer son travail, c'est-à-dire à dire ce qui est réussi et ce qui pourra être amélioré.	capacité à se représenter ce que peut penser, ressentir l'autre. **CPS de l'enseignant :** **CPS émotionnelles :** **-Comprendre les émotions** **-Identifier les émotions** →Laisser les élèves s'exprimer sur ce qu'ils viennent de vivre et sur comment ils l'ont vécu permet de connaitre les émotions ressenties par les élèves lors de l'activité. **CPS de l'enseignant :** **CPS cognitives :** **-Atteindre ses buts personnels** →Le temps de clôture permet de faire le point sur l'avancée du but de l'enseignant : faire atteindre à ses élèves l'objectif d'apprentissage visé.
Séance 2 / Construire des cercles avec différents matériaux Modalité : Atelier dirigé d'environ 6 élèves Durée : 20 minutes **Matériel :** Pâte à modeler, laine, chenilles, boudins de papier aluminium Grille de positionnement <u>Enseignement explicite</u> : La dernière fois, nous avons appris à reconnaître des cercles. Il fallait retenir que les cercles sont des lignes courbes (qui tournent) et fermées. Quand on les parcourt, on tourne régulièrement et on revient à la position de départ. Aujourd'hui, nous allons apprendre à les construire et à les tracer. Cela nous sera utile plus tard pour apprendre à écrire certaines lettres capitales comme le O, le C, le G, le Q.	**CPS de l'enseignant :** **CPS sociales :** **-Communiquer de façon efficace et positive**

A la fin de la séance, il faudra dire ce qu'on a réussi et ce qui pourra être amélioré.

Consigne : Vous allez construire des cercles avec de la pâte à modeler, de la laine, des chenilles, ou des boudins de papier aluminium.

Critères de réussite : vous aurez réussi si vous obtenez des lignes continues courbes, qui tournent, et qui sont fermées.

Faire choisir aux élèves le matériel qu'ils souhaitent utiliser. Permettre en cours de séance d'utiliser 1 ou 2 autres matériaux. Garder les constructions pour les analyser en fin de séance.

Retour réflexif CPS :

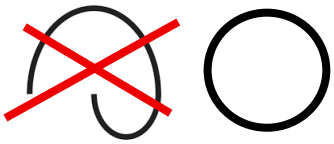
- **Observer**

Comment avez-vous vécu cette activité ?

- **Analyser**

Interroger **individuellement** les élèves sur leur réussite dans leur travail en appui sur la grille ci-dessus et pour chacun des critères de réussite.
Est-ce que vous avez réussi à faire des lignes courbes bien régulières ? Est-ce que vous avez pensé à construire des lignes fermées ? Presque jamais/de temps en temps/presque tout le temps ?
Il est très probable qu'aucun élève n'aura entouré deux disques rouges. Il faudra veiller à mettre en avant les réussites.
Est-ce qu'il a été plus facile ou plus difficile d'utiliser un matériau ou un autre ? De réussir à construire des lignes courbes ou de penser à faire des lignes fermées ? Pourquoi ?

Outil : grille d'auto-positionnement pour chaque critère de réussite

Ligne courbe continue et régulière			Ligne fermée		
					
Presque jamais	De temps en temps	Presque toujours	Presque jamais	De temps en temps	Presque toujours

Clôture :

→Par l'enseignement explicite.

CPS de l'enseignant :
CPS émotionnelles :
-Comprendre et gérer son stress
→Donner du choix aux élèves peut être vécu comme une situation stressante car moins maitrisée, mais le faire pour le bénéfice de ses élèves, montre une capacité à réguler son stress.

CPS de l'enseignant :
CPS émotionnelles :
-Comprendre les émotions
-Identifier les émotions
→Par la prise en compte des ressentis des élèves et par des émotions agréables ou désagréables liées à l'aisance ou la difficulté face à la tâche.

CPS de l'enseignant :
CPS relationnelles :
-Communiquer de façon empathique
-Développer des liens et comportements prosociaux
→S'intéresser individuellement aux élèves démontre une capacité à créer des liens avec les autres. Interroger les élèves sur leurs difficultés dans le but de ne pas les laisser sur ce ressenti mais de surtout leur

Nous avons appris à construire des cercles. Ce qu'il faut retenir, c'est que les cercles sont des lignes toutes courbes (qui tournent régulièrement) et fermées. Quand on les parcourt, on tourne, on continue à tourner sans s'arrêter et on revient à la position de départ. La prochaine fois, nous apprendrons à les tracer et on continuera à évaluer son propre travail.	faire prendre conscience de leurs réussites témoigne de la capacité à se représenter ce que ressent l'autre et à anticiper les ressentis désagréables. **CPS de l'enseignant :** **CPS sociales :** **-Communiquer de façon efficace et positive** →Par l'enseignement explicite. **CPS cognitives :** **-Atteindre ses buts personnels** →Le temps de clôture permet de faire le point sur l'avancée du but de l'enseignant : faire atteindre à ses élèves l'objectif d'apprentissage visé.
Séance 3 / Tracer des cercles Modalité : Atelier dirigé d'environ 6 élèves Durée : 20 minutes **Matériel :** Plateaux remplis de sable (ou de semoule ou de farine) Feuilles avec gommettes, rondes de différentes tailles, feutres Pictogrammes collectifs et individuels <u>Enseignement explicite</u> : La dernière fois, nous avons appris à reconnaître et construire des cercles. Il fallait retenir que les cercles sont des lignes courbes (qui tournent) et fermées. Quand on les parcourt, on tourne régulièrement et on revient à la position de départ. Aujourd'hui, nous allons apprendre à les tracer dans le sable et sur une feuille de papier. Et pour bien pouvoir écrire ces lettres, il faudra s'assoir et tenir le feutre correctement. Cela nous sera utile plus tard pour apprendre à écrire certaines lettres capitales comme le O, le C, le G, le Q.	**CPS de l'enseignant :** **CPS sociales :** **-Communiquer de façon efficace et positive** →Par l'enseignement explicite. **-Développer des liens et comportements prosociaux** →Prendre en compte les besoins des élèves de construire leur estime de soi

A la fin de la séance, il faudra dire quelles sont nos forces, c'est-à-dire ce qu'on a réussi. Et il faudra réfléchir à ce qui pourra être amélioré.

Rq : le sens de tracé sera découvert et imposé lors d'une autre séquence centrée plus spécifiquement sur l'écriture

Phase 1 : Tracer des cercles dans le sable

Consigne : Vous allez tracer des cercles avec votre doigt dans le sable des plateaux.

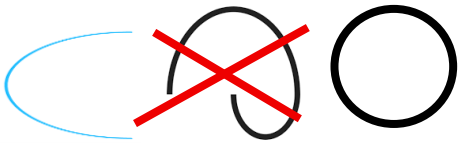
Critères de réussite : vous aurez réussi si vous tracer des lignes continues courbes et fermées.

Modelage : Verbalisation de l'action : Quand je trace un cercle dans le sable, je pose mon doigt et je tourne en continu jusqu'à revenir à la position de départ. Là je m'arrête et soulève mon doigt.
Pratique guidée : Essaie à ton tour. Pose ton doigt, tourne tourne tourne sans t'arrêter. Quand tu reviens au départ, soulève ton doigt.
Pratique autonome : A toi de tracer des cercles tout seul.

Phase 2 : Tracer des cercles avec des feutres

Consigne : Vous allez tracer des cercles autour de chaque gommette de la feuille. Mais en premier il faut bien s'installer. Poser les deux pieds au sol. Attraper le feutre correctement (pince). Echauffer ses doigts (mouvement avant/arrière, mouvement circulaire).
Critères de réussite : vous aurez réussi si pendant tout le travail vous gardez une bonne posture et une bonne tenue du feutre et si autour de chaque gommette vous avez tracé un cercle sans s'arrêter, c'est-à-dire si vous avez tracé une ligne continue, courbe et fermée.

- Photos/pictos des différents critères de réussite



Modelage : Verbalisation de l'action : Quand je trace un cercle autour d'une gommette, je pose mon feutre à côté de la gommette, et je tourne en continu jusqu'à revenir à la position de départ. Là je m'arrête et soulève mon feutre.
Pratique guidée : Essaie à ton tour. Pose ton feutre à côté de la gommette, tourne tourne tourne sans t'arrêter. Quand tu reviens au départ, soulève ton feutre.
Pratique autonome : A toi de tracer des cercles tout seul.

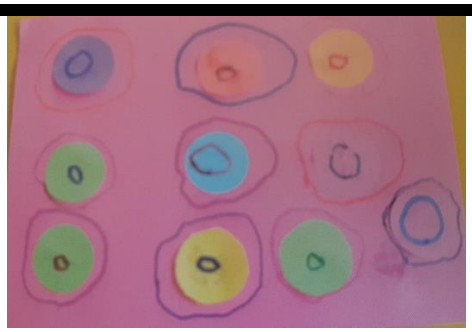
(connaissance de leurs forces)
CPS cognitives :
-Connaître ses valeurs, besoins et buts et prendre des décisions constructives
→ Savoir rester focalisé sur les objectifs d'apprentissage.

CPS sociales :
-S'affirmer et résister à la pression sociale par l'assertivité et le refus
→Savoir différer des apprentissages dont l'exigence serait prématurée.

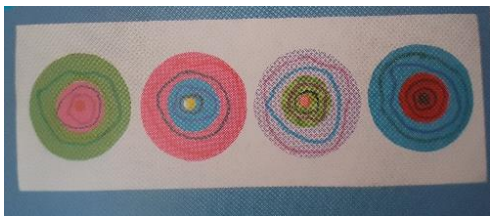
CPS de l'enseignant :
CPS sociales :
-Communiquer de façon efficace et positive
→Par l'annonce de critères de réussites précis.

Retour réflexif CPS : ➢ **Observer** Comment avez-vous vécu cette activité ? Qu'est-ce que cela fait de porter attention à sa position pour écrire et aux critères de réussite ? ➢ **Analyser** Interroger **individuellement** les élèves sur leur réussite dans leur travail en appui sur chaque critère de réussite, avec des pictogrammes individuels que l'on entoure ou barre selon la réussite du critère. Est-ce que tu es resté bien assis ? Est-ce que tu as tenu ton feutre correctement ? Est-ce que tu as tracé des cercles réguliers et fermés ? Est-ce que tu as bien tracé un cercle autour de toutes les gommettes ? Expliciter aux élèves que leurs réussites (parmi les critères de réussite) sont des forces sur lesquelles les élèves pourront s'appuyer. ➢ **Transférer** Porter l'attention sur ce qui pourrait être amélioré : si tu devais refaire ce travail, comment est-ce que tu ferais ? A quoi faudra-t-il faire attention la prochaine fois ? Garder les pictogrammes individuels entourés ou barrés pour la séance suivante. **Clôture :** Nous avons appris à bien nous installer et à tracer des cercles. Ce qu'il faut retenir, c'est que pour réussir il faut être bien assis et bien tenir son feutre. Quand on trace un cercle, il faut poser son feutre, tourner sans s'arrêter jusqu'à la position de départ, et alors relever le feutre. La prochaine fois, nous nous entrainerons à tracer des cercles avec des feutres. Il faudra s'auto-évaluer pour choisir la difficulté de son travail.	**CPS de l'enseignant :** **CPS relationnelles :** **-Développer des liens et comportements prosociaux** →S'intéresser individuellement aux élèves. **CPS de l'enseignant :** **CPS émotionnelles :** **-Réguler ses émotions agréables ou désagréables** →Dépasser l'agacement potentiel lié aux difficultés qui pourraient persister chez certains élèves en continuant

	à valoriser les réussites, encourager et croire en leur capacité à progresser. **CPS de l'enseignant :** **CPS cognitives :** **-Atteindre ses buts personnels** →Le temps de clôture permet de faire le point sur l'avancée du but de l'enseignant : faire atteindre à ses élèves l'objectif d'apprentissage visé.
Séances 4 et 5 (6 en option) / Entrainement Modalité : Atelier dirigé d'environ 6 élèves Durée : 20 minutes **Matériel :** Plusieurs feuilles de travail de 4 niveaux de difficulté, feutres Pictogrammes individuels <u>Enseignement explicite</u> : La dernière fois, nous avons appris à tracer des cercles. Il fallait retenir que pour réussir il faut être bien assis et bien tenir son feutre et que quand on trace un cercle, il faut poser son feutre, tourner sans s'arrêter jusqu'à revenir à la position de départ, et alors relever le feutre. Aujourd'hui, nous allons nous entrainer à tracer des cercles avec des feutres sur une feuille de papier. A la fin de la séance, il faudra dire quelles sont nos forces, c'est-à-dire ce qu'on a réussi. Et il faudra réfléchir à ce qui pourra être amélioré. Il y a 4 niveaux de travail possibles. Présenter les différentes feuilles d'exercice et leur difficultés respectives (nombre de cercles à tracer, taille imposée ou non, petite ou grande taille de cercle). Reprendre les critères de réussite entourés ou barrés de la séance précédente. Se rappeler ce à quoi il faudra être attentif pour le travail et selon les forces et faiblesses de chacun. Permettre à chacun de choisir le niveau de difficulté qui lui convient. Niveau 1 : tracer un cercle autour et un cercle à l'intérieur de plusieurs disques.	**CPS de l'enseignant :** **CPS sociales :** **-Communiquer de façon efficace et positive** →Par l'enseignement explicite. **-Développer des liens et comportements prosociaux** →Prendre en compte les besoins des élèves en leur proposant une tâche adaptée à leur niveau de maitrise. **CPS cognitives :** **-Connaître ses valeurs, besoins et buts et prendre des décisions constructives** → Savoir rester focalisé sur les objectifs d'apprentissage. **CPS de l'enseignant :** **CPS cognitives :** **-Résoudre des problèmes de façon créative et efficace** →Surmonter la difficulté de l'hétérogénéité des élèves

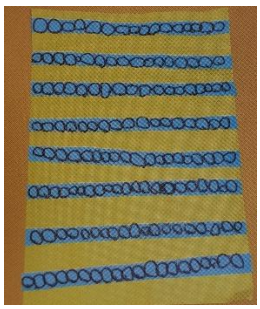

(Extrait Ateliers Graphiques PS – Retz)

Niveau 2 : tracer des cercles concentriques


(Extrait Ateliers Graphiques PS – Retz)

Niveau 3 : Tracer des lignes de cercles (bandes 4 ou 5 cm) (Extrait Ateliers Graphiques MS – Retz)

Niveau 4 : Tracer des lignes de cercles (bandes 2 cm)


(Extrait Ateliers Graphiques MS – Retz)

Temps de travail individuel.

Retour réflexif CPS :

- **Observer**

Comment avez-vous vécu cette activité ?

- **Analyser**

Interroger **individuellement** les élèves sur leur réussite dans leur travail.
Est-ce que tu as réussi ? Pourquoi ? Les réponses pourront prendre appui sur chaque critère de réussite, avec les pictogrammes individuels que l'on entoure ou barre selon la réussite du critère.

par des exercices d'entrainement différenciés.

CPS de l'enseignant :
CPS émotionnelles :
-Comprendre et gérer son stress
→Gérer le stress du choix laissé aux élèves.

Comparer les productions des élèves de la séance 2 avec les productions de la séance 4 ou 5, et expliciter les **progrès** de chacun. On peut également porter l'attention sur les critères de réussite qui n'étaient pas validés en séance 2 ou 3 et qui le sont à présent. Les élèves doivent s'auto-évaluer par rapport à eux-mêmes et non par rapport aux autres élèves. ➢ **Transférer** -Se fixer des objectifs pour une prochaine séance (réelle ou hypothétique). Choisir un niveau de difficulté supérieur pour la prochaine séance ou ré-essayer le même niveau en portant son attention sur des points précis à améliorer (notés sur un post-it par exemple). -Demander aux élèves d'imaginer des situations dans lesquelles leurs qualités, mises en avant lors de la séquence, et leur compétence d'auto-évaluation pourront être réutilisées ? Exemples : posture « bien assis » pour tout travail écrit aux tables, tenue du crayon pour les activités sur d'autres graphismes, précision du geste pour les activités de motricité fine, s'autoévaluer dans d'autres travaux pour choisir niveau de difficulté et croire en sa capacité à progresser.	**CPS de l'enseignant :** **CPS émotionnelles :** **-Comprendre les émotions** **-Identifier les émotions** **CPS Sociales :** **-Développer des liens et des comportements prosociaux** **-Communiquer de façon efficace et positive** →Cf remarques précédentes. **CPS de l'enseignant :** **CPS Cognitives :** **-Atteindre ses buts personnels** **CPS Sociales :** **-Communiquer de façon efficace et positive** →Permettre de comprendre explicitement comment se servir de la compétence cognitive travaillée lors de la séance pour un meilleur apprentissage de celle-ci.

Exemple[8] de fiche de séquence visant à intégrer le développement de certaines CPS dans le cadre d'activités conduites en cycle 2

CPS et Compétences d'interprétation en art

Séquence ART : Le corps en mouvement

Œuvre étudiée : L'homme qui marche de Giacometti

Compréhension de l'intégration des CPS à une séquence disciplinaire (d'après Damien Tessier Ph.D, professeur associé Grenoble-Alpes Université)		
La posture pédagogique de soutien	• **Modelage** : adopter des comportements qui incarnent les CPS dans les situations d'enseignement/apprentissage et les interactions avec les élèves	
	• **Validation** : Adopter des comportements qui font de la place, manifestent de l'intérêt ou légitiment la diversité des préférences, des émotions, des idées et des opinions.	
Le retour réflexif	Il vise à aider les élèves à conscientiser la CPS principale mobilisée dans la situation afin de de favoriser son développement. Il s'organise autour de trois temps.	
	• **Observer** : orienter l'attention des élèves vers les ressentis et les pensées générées pendant la situation.	
	• **Analyser** : aider les élèves à prendre du recul sur les éléments observés et d'être capable de nommer les CPS mobilisées.	
	• **Transférer** : accompagner les élèves dans une projection future leur permettant du visualiser comment ils pourraient réutiliser la CPS.	

[8] Fiche élaborée par Elsa Pelestor-Valette, IEN, circonscription Saint-Rémy-de-Provence.

Prérequis de la séquence : Apprentissage du lexique des émotions à l'aide de cartes émotions et de saynètes. Cela aura pu être mené au cycle 2, dans le cadre de séances d'empathie du Kit DGESCO n°1

outil

Valence	7 familles	Intensité						
		Très faible	Faible	Moyen	Medium	Fort	Très fort	Extrêmement fort
+	Joie	Confiant	Satisfait	Content	Joyeux	Heureux	Émerveillé	En extase
+	Amour	Doux	Tendre	Affectueux	Amoureux	Passionné	En adoration	En vénération
-	Peur	Préoccupé	Inquiet	Anxieux	Apeuré	Paniqué	Terrifié	Horrifié
-	Colère	Contrarié	Irrité	Énervé	En colère	Exaspéré	Furieux	Enragé
-	Tristesse	Affecté	Chagriné	Peiné	Triste	Déprimé	Accablé	Anéanti
-	Dégoût	Dérangé	Incommodé	Amer	Dégoûté	Écœuré	Désabusé	Horripilé
- et +	Surprise	En alerte	Étonné	Embarrassé	Surpris	Frappé	Stupéfait	Ébahi

Préalable à la séquence

- La séquence a pour but de développer **la compréhension empathique** en lien avec les théories de l'esprit pour imaginer le soi interne de l'autre.
- La compétence du socle visée est donc la **compétence sociale : *porter attention aux autres et disposer des ressources d'une empathie réfléchie.***
- La séquence focalise sur les émotions et pensées d'autrui en vue d'adopter un comportement prosocial (compréhension empathique ici)
- Tout au long des séances, l'enseignant adopte une **posture pédagogique de soutien** (cette manière d'entrer dans l'écrit devrait permettre à tous les élèves d'écrire un texte cohérent et d'avoir une production plastique adaptée).

**Les durées sont proposées à titre indicatif*

Séance 1 : Rencontrer une œuvre d'art	
Domaine d'enseignement	Arts plastiques
Domaines du socle (projet 2026)	**Apprentissages fondamentaux** Se faire comprendre des autres lors d'une prise de parole au sujet d'une œuvre d'art *Enrichissement du lexique*
	Enseignements artistiques (écouter et comprendre ce que dit une œuvre artistique)
	CPS **Emotionnelle** : accueillir, différencier et reconnaître leurs propres émotions → l'enseignant amène les élèves à questionner leurs émotions face à une œuvre d'art
Objectif	Questionner ses émotions pour comprendre une œuvre d'art

Phase 1a : regarder une œuvre et questionner ses émotions Descriptif : L'enseignant mène cette activité dans sa classe ou dans un espace plus dégagé. Le début de l'activité se passe en silence pour permettre aux élèves de se focaliser sur leur ressenti. Consigne : *« Vous allez observer cette sculpture dont j'ai volontairement enlevé le titre donné par GIACOMETTI. »* Laissez 2 minutes d'observation. Consigne : *« Vous allez vous lever et recopier cette sculpture, faire la même chose en vous concentrant sur vos états internes, c'est-à dire ce que vous pensez, ressentez ... »* Laisser les élèves faire, les observer 2 minutes. Questionnement : *« Qu'avez-vous ressenti pendant que vous* … [selon ce que les élèves ont fait] *… marchiez ? étiez immobiles ? … »* Consigne : *« Laissez une place pour le titre et notez-le sur votre carnet d'art : « Mon état interne pendant l'activité : … »* 3 minutes **Phase 1b : regarder une œuvre et questionner ses émotions** Consigne : *« Vous allez maintenant décrire sur votre carnet d'art ce que représente cette sculpture. En quoi elle est faite selon vous, ce qu'a voulu nous dire l'auteur… » Il s'agit de* … Laisser 3 minutes. Puis demander : *« Ressentez-vous quelque chose en l'observant ? Que ressentez-vous ? »* Laisser 5 minutes aux élèves pour réfléchir et décrire ce qu'ils ressentent.	15 minutes Les 7 familles d'émotions
Phase 2 : Discussion sur les émotions ressenties des élèves. **Modelage :** écouter, aucun point de vue n'est a priori faux ou juste car cela relève du ressenti. **Valider :** relativité, certains ressentiront probablement de la tristesse, d'autres de la peur, d'autres encore du dégoût…	5 minutes
Phase 4 : bilan de la séance Questionnement : *« Qu'a-t-on développé comme compétences aujourd'hui ? »* Réponses attendues : - Regarder une œuvre - Ecrire - Ecouter - Dire ses émotions face à une œuvre - …	5 minutes
L'enseignant ramasse les écrits et en corrige l'orthographe. Il prend des indices sur ce que les élèves pensent que représente l'œuvre : un homme, un morceau de bois, une ombre… pour servir la séance suivante.	

Séance 2 : Ecrire à partir d'une œuvre d'art	
Domaine d'enseignement	Arts plastiques
Domaines du socle (projet 2026)	**Apprentissages fondamentaux** Écrire Se faire comprendre des autres lors d'une prise de parole au sujet d'une œuvre d'art *Enrichissement du lexique*
	Enseignements artistiques (écouter et comprendre ce que dit une œuvre artistique)
	CPS **Sociale** : porter attention aux autres et disposer des ressources d'une empathie réfléchie → L'enseignant incite les élèves à se mettre à la place d'autrui

	Emotionnelle : accueillir, différencier et reconnaître leurs propres émotions → l'enseignant amène les élèves à questionner leurs émotions avec distance en leur permettant d'imaginer celles d'autrui	
Objectif	Écrire un texte cohérent	
Phase 1 : Rappel de la séance précédente Questionnement : *« Qu'a-t-on appris en arts la dernière fois ? »* Réponses attendues : « on a regardé une œuvre, on a dit ce que l'on ressentait, etc » Questionnement : « *A quoi ressemblait l'œuvre ? »* Les élèves disent ce qu'ils ont écrit. Certains auront écrit « une ombre », d'autres « un cadavre », d'autres encore « un homme »… Enseignement explicite : *« Aujourd'hui, vous allez apprendre à mieux comprendre ce que dit cette œuvre artistique. »* Rendre les cahiers avec la description, leurs vécus.		5 minutes
Phase 2 : Regarder une œuvre, la questionner, entrer en empathie Consigne : *« Je vais vous poser des questions pour vous permettre de bien comprendre l'œuvre et vous allez y répondre par écrit. »* Durant l'activité, les élèves écrivent leur texte sur l'œuvre d'art **L'homme qui marche** étape après étape après chaque questionnement de l'enseignant. Les questions sont posées en 7 temps pour permettre à tous les élèves d'écrire. *1a/ « D'où vient cet homme/ cette forme/cette ombre… ?* **» (en fonction de ce qu'auront écrit les élèves la dernière fois)** *puis 1b/ « Où va-t-il/elle, selon toi ? »* Laisser du temps aux élèves pour répondre Exemple de réponse attendue : « C'est un homme. Il sort du métro, il revient du travail. Il rentre chez lui. » *2a/ « Que pense-t-il-/elle ? »* *2b/« Que ressent-il/elle ? »* *2c/« Pourquoi à ton avis ? »* Laisser du temps aux élèves pour répondre Exemple de réponse attendue : « Il est épuisé. Il a un grand sentiment de fatigue. » *3a/ « Et toi, que ressentirais-tu à sa place ? »* *3b/ « Pourquoi ? »* Exemple de réponse attendue : « Je serais abattu parce que le travail peut être stressant. » *4/ « Donne un titre à ton histoire »* Exemple de réponse attendue : L'épuisement.		25 minutes **Outil CPS (voir Annexe 9.1** Tableaux 8. E1.2 (a et b).
Phase 3 : chaque élève qui le souhaite lit son texte à la classe.		10 minutes

Phase 4 : bilan de la séance <u>Questionnement :</u> *« Qu'a-t-on développé comme compétences aujourd'hui ? »* Réponses attendues - Regarder une œuvre - La comprendre - Ecrire - Ecouter - Dire les émotions des autres - Qu'on n'a pas les mêmes points de vue - Imaginer ce que quelqu'un ressent, pense… - … **<u>Enseignement explicite</u>** : le PE explicite et reformule « *Pour apprendre à mieux comprendre ce que disent certaines œuvres artistiques, vous avez imaginé ce que le sujet de l'œuvre ressent, ce que l'auteur a voulu exprimer ; pour cela vous avez développé votre « **compréhension empathique »** en observant une œuvre d'art.* » *En quoi est-ce que cela peut nous être utile en art ? dans la vie ?* Laisser discuter les élèves. L'enseignant note ce qu'ils disent. ➔ Le noter dans le cahier d'arts ou dans le carnet CPS de la classe.	10 minutes
L'enseignant ramasse les écrits et corrige l'orthographe.	

Séance 3 : s'exprimer à travers une production plastique	
Domaine d'enseignement	Arts plastiques
Domaines du socle (projet 2026)	Utiliser les outils et supports nécessaires pour apprendre (cahier)
	Apprentissages fondamentaux : Se faire comprendre des autres lors d'une prise de parole au sujet d'une œuvre d'art
	Enseignements artistiques Pratiquer des gestes fondamentaux de la production plastique (dessiner, assembler, modeler…)
	CPS **Cognitive** : s'engager de manière personnelle dans des activités scolaires → Le PE a préparé en amont la possibilité pour les élèves de produire une œuvre plastique qui ait du sens pour eux
Objectif	Réaliser une production plastique avec une intention

Phase 1 : Rappel de la séance précédente <u>Consigne :</u> *« Vous souvenez-vous du texte que vous avez écrit à propos de la sculpture ? Ressortez-le, relisez-le. »*	5 minutes
Phase 2 : Production plastique « Votre sculpture » <u>Consigne :</u> *« Avec le matériel à votre disposition, vous allez réaliser votre propre œuvre qui illustre ce que vous avez écrit. C'est vous l'auteur de l'œuvre. »* <u>Matériel :</u> ➢ Papier d'aluminium ➢ Fil de fer ➢ Pate à fix ➢ Socle en mousse rigide	30 minutes

Phase 5 : Bilan de la séance Questionnement : *« Comment avez-vous vécu cette activité ? Qu'est-ce que cela fait d'essayer de rendre une idée concrète, d'illustrer avec des matériaux son texte ? »* Puis : *« Pensez-vous avoir réussi ? En quoi mon œuvre exprime-t-elle bien mon intention ? Que faudrait-il faire pour s'améliorer ? »*	10 minutes
Les élèves recopient leurs textes et les accrochent aux œuvres.	

Séance 4 : écouter et comprendre ce qui se dit d'une œuvre artistique		
*Cette séance ne vise pas spécifiquement une CPS. Elle a pour but d'enrichir les connaissances en art des élèves. La coopération sert cet enrichissement des connaissances.		
Domaines d'enseignement	Arts plastiques/Histoire des arts	
Démarches et gestes fondamentaux de l'apprentissage	Mémorisation Réflexion exercices Prise de notes	
Domaines du socle (projet 2026)	**Apprentissages fondamentaux** : Écrire Se faire comprendre des autres lors d'une prise de parole au sujet d'une œuvre d'art	
	Enseignements artistiques (écouter et comprendre ce que dit une œuvre artistique)	
	CPS **Cognitive** : être attentif → L'enseignant donne aux élèves les moyens d'être attentifs **Sociale** : coopérer avec les autres dans les exercices et les activités d'apprentissage → l'enseignant met en œuvre un dispositif de mémorisation collective L'enseignant met en œuvre un dispositif favorisant l'écoute de chacun (tambourin)	
Objectif	Connaître une œuvre d'art et son artiste	
Phase 1 : enrichir son vocabulaire Consigne : *« Je vais vous dire des mots dont vous avez besoin pour comprendre un petit reportage que vous allez entendre puis voir au sujet de la sculpture de Giacometti. Ces mots, vous devez les mémoriser. Ils veulent tous exprimer **la maigreur** d'un être vivant. »* Maigre = **Fil**iforme (qui à la forme d'un fil) = ef**fil**é (fin et allongé) = étiré (long, allongé) Chétif = corps fragile, presque malade Laisser les mots et leurs définitions affichés.		10 minutes **Répétition** **Mémorisation** Le PE donne la définition les élèves écrivent le mot sur l'ardoise.
Phase 2 : enrichir sa culture Consigne : *« Vous allez écouter et comprendre ce qui se dit de l'œuvre de Giacometti. A la fin, il faudra avoir retenu un maximum d'informations. »* Diffuser le reportage sans les images. https://www.franceinfo.fr/france/l-homme-qui-marche-la-celebre-sculpture-d-alberto-giacometti_1859473.html Description de l'activité : Les élèves sont par groupe de 3. Les élèves ont 1 minute 30 pour écrire sur une feuille individuelle tout ce dont ils se souviennent.		15 minutes

Chacun, à tour de rôle lit sa feuille à ses camarades qui complètent leur feuille s'ils n'ont pas cette information. Un tambourin ou un signal permet de changer les tours de parole dans son groupe. <u>Consigne :</u> *« Vous allez visionner la vidéo pour vérifier et mémoriser encore plus d'informations pour pouvoir ensuite écrire un texte sur l'œuvre de Giacometti. »* Visionnage de la vidéo avec le support du film.	
Phase 3 : écrire un résumé individuellement <u>Consigne :</u> *« A l'aide de vos notes, vous allez écrire un résumé pour expliquer qui était Giacometti et ce qu'il a fait en employant au moins deux synonymes du mot maigre et en retenant le vrai titre de l'œuvre. »* QUI ? QUAND ? QUOI ? <u>Exemple :</u> Giacometti était un peintre et sculpteur suisse né en 1901 et mort en 1966. A force de travail et de recherches, il a inventé son style en créant des sculptures filiformes. Comme <u>L'homme qui marche</u> (Bronze 1960), ses sculptures sont chétives et effilées comme si on les voyait de très loin. Il a travaillé le bronze ainsi que le plâtre et le bois.	10 minutes
Phase 4 : Bilan de la séance Questionnement : *« Qu'a-t-on appris aujourd'hui ? »* - Qui était Giacometti et on en sait davantage sur sa sculpture L'homme qui marche, ce qu'il voulait nous dire - On a appris à prélever des informations dans le cahier - On a appris à travailler en groupe aussi, chacun ayant son temps de parole	2 minutes
Correction des traces écrites.	
Séance parallèle, en enseignement musical, si l'enseignant le souhaite pour renforcer le lexique et l'appropriation de l'œuvre : faire apprendre la chanson des « Enfantastiques » L'homme qui Marche. Voir Annexe 9.2	

Séance 5 : Transfert en EMC	
Domaine d'enseignement	EMC
Domaines du socle (projet 2026)	**Apprentissages fondamentaux :** Se faire comprendre des autres lors d'une prise de parole
	EMC : Respect de la dignité humaine Capacité à exprimer ce que l'on ressent et empathie Comprendre ce qu'implique et permet l'empathie
	CPS **Sociale** : porter attention aux autres et disposer des ressources d'une empathie réfléchie → Le PE anime une séance de transfert permettant aux élèves d'exercer leur compréhension empathique
Objectif	Développer sa compréhension empathique

Phase 1a : Rappel

Questionnement : *« Est-ce que vous souvenez ce que je voulais vous apprendre, lorsque vous aviez écrit votre premier texte sur la sculpture L'homme qui marche de Giacometti ? »*
Réponse attendue : « On avait imaginé ce que l'auteur voulait exprimer et aussi ce que le sujet « ressent », on avait parlé de « **compréhension empathique ». »**
Le PE rappelle si cela n'est pas évoqué qu'ils s'étaient demandé à quoi cela pouvait servir dans la vie.

Phase 1b : saynètes sur le principe du théâtre forum/**TRANSFERER**

Consigne : *« Vous allez reprendre vos cahiers pour relire ce que vous aviez écrit la toute première fois quand vous aviez fait comme L'homme qui marche. Je vais désigner un élève au hasard*pour être L'homme qui marche. Les autres observent puis certains seront désignés*pour intervenir puis retourneront s'asseoir quand un autre sera désigné. »*

Descriptif de l'activité :
Les élèves sont disposés en cercle.
Un élève se lève et marche.
Au bout d'un moment, l'enseignant désigne un élève et demande : *« Joue ce que tu ferais si tu le voyais comme cela. »*
Trois élèves se succèdent.

Stop-Questionnement : *« Êtes-vous d'accord avec leurs interventions ? Et toi (L'Homme qui marche) qu'en penses-tu ? Ont-ils fait preuve de compréhension empathique ? Pourquoi ? »*

On rejoue la scène une fois selon les mêmes modalités et on analyse pour observer ce qui a progressé.

20 minutes

*Les élèves sont suffisamment en confiance pour jouer. Dans le cas contraire, proposer à un volontaire.

Phase 2 : transfert avec prise de recul

Consigne : *« Vous allez regarder attentivement un petit film puis vous essaierez de remplir le tableau suivant. Les élèves à ma droite complèteront après ce qui se passe pour le personnage de droite, ceux à ma gauche pour le personnage de gauche. Lisons ensemble le tableau. »*

Phase 2 a : https://www.youtube.com/watch?v=UkC8uPLXtI4

Phase 2b : renseigner le tableau

	Situation	Pensées	Sensations	Emotions	Besoins
Personnage de droite					
Personnage de gauche					

2 minutes 30 secondes de film

2 minutes 30 en plus pour noter si besoin

Phase 3 : expliquer à son voisin ce que l'on a observé et écrit dans notre tableau.

Consigne : *« Vous allez lire à votre camarade ce que vous avez écrit dans le tableau. Ceux de droite commencent, ceux de gauche écoutent. Après une minute, on change les rôles. »*

2 minutes

Phase 3 : mise en commun / analyse du film et lien avec les apprentissages précédents <u>Consignes</u> **Décrire :** *« Décrivez ce que vous avez vu. »* // Collectif oral <u>Réponse attendue :</u> « Deux mondes, des gens attachés. Des gens tristes d'un côté et non libres et de l'autre des gens plus heureux. Mais des automatismes des deux côtés. » **Comprendre :** « *Que se passe-t-il ? »* // Collectif oral <u>Réponse attendue :</u> Un garçon se détache et libère tout le monde. **Interpréter :** *« Quel est le message de ce petit film ? »* // Collectif oral … <u>Questionnement</u> : » *Je vous laisse réfléchir tout seuls : « Quel est le lien avec l'œuvre de Giacometti <u>L'homme qui marche</u>, la situation de tout à l'heure où je vous ai demandé ce que vous feriez si un camarade arrivait dans un état bizarre à l'école comme l'homme qui marche et ce petit film ? »* Les élèves écrivent leur réponse sur leur cahier.	10 minutes de discussion orale
Phase 4 : Discussion à visée philosophique* Consigne : *« J'ai traduit ce qu'il y a écrit à la fin du petit film « Si nous voulons changer le monde, nous devons changer la façon dont il fonctionne.* [L'écrire au tableau] *Qu'en pensez-vous ? »* <u>Dispositif :</u> le PE note ce que disent les élèves et relance si besoin. <u>Questions possibles au fil de la discussion :</u> « *Pourquoi des gens pensent-ils qu'il faudrait changer le monde ? Comment feriez-vous pour changer le monde ? En quoi la compréhension empathique pourrait-elle changer le monde ? »* Le bilan est lu par le PE aux élèves, la trace écrite est copiée	10 minutes *Cette phase pourra être proposée en différé
Bilan : Qu'avons-nous appris ? - Débattre - Interpréter - Faire attention aux autres	2 minutes

Émotions de base	Exemples de sensations corporelles et de ressentis associés à l'émotion
Joie	Sensation d'expansion, respiration ample, cage thoracique déployée, sensation d'énergie et pétillement, légèreté, motivation…
Amour	Sensations d'expansion, de chaleur, de douceur, d'ouverture, respiration ample, envies…
Peur	Tremblement, tensions/crispations, mal au ventre, respiration difficile, sensation d'étouffer, sensation d'oppression, avoir un nœud dans la gorge…
Colère	Poids sur la poitrine, respiration rapide, mâchoires serrées, contractions, coups de chaud, impression que l'on va exploser, sensation de force/d'énergie/de puissance…
Tristesse	Gorge nouée, cœur serré, faiblesses/ralentissement corporels, sensation de fatigue/épuisement, sentiment d'impuissance…
Dégoût	Nausée, envie de vomir, un goût désagréable dans la bouche, narines serrées, envie de reculer, se sentir repoussé par…
Surprise	Yeux grands ouverts, sensation d'étonnement, d'incompréhension, impression d'être sur un ressort, état de choc, réactions corporelles…

Tableau 8. E1.2 (a). Exemples de sensations et ressentis qui peuvent être associés aux émotions de base, référentiel opérationnel Santé publique France p.142

Émotions de base	Verbes et expressions	Noms	Adjectifs
Joie	Sourire, rayonner de joie, être aux anges, avoir le cœur léger…	Gaieté, félicité, allégresse, bonheur, enthousiasme…	Satisfait, content, joyeux, heureux, gai, enthousiaste…
Amour	Adorer, raffoler (de), s'éprendre (de), être passionné (par), chérir, vénérer…	Tendresse, amitié, affection, passion, adoration…	Amoureux, passionné, épris (de), fanatique…
Peur	Craindre, appréhender, redouter, paniquer, angoisser…	Crainte, inquiétude, stress, appréhension, panique, angoisse, terreur, effroi…	Soucieux, inquiet, stressé, préoccupé, angoissé, anxieux, nerveux, affligé, tourmenté…
Colère	Se fâcher, s'énerver, s'indigner, exploser de colère…	Agacement, irritation, énervement, fureur, exaspération, rage…	Énervé, fâché, irrité, furieux, indigné, exaspéré, agacé, révolté, hostile…
Tristesse	Regretter, se lamenter, avoir un vague à l'âme…	Chagrin, peine, regret, mélancolie, affliction, désespoir…	Peiné, chagriné, affligé, tourmenté, désespéré, abattu déprimé, inconsolable…
Dégoût	Répugner, faire horreur, faire vomir…	Répugnance, horreur, haut-le-cœur, indigestion, nausée…	Écœuré, désabusé, lassé, désenchanté, nauséeux…
Surprise	Sursauter, s'étonner, tressaillir…	Étonnement, stupéfaction ébahissement, épatement, éblouissement…	Stupéfait, étonné, ébahi, abasourdi, épaté, époustouflé, sidéré, interloqué, éberlué…

Tableau 8. E1.2 (a). Exemples de sensations et ressentis qui peuvent être associés aux émotions de base, référentiel opérationnel Santé publique France p.142

Séance parallèle, éducation musicale, si l'enseignant le souhaite pour renforcer le lexique et l'appropriation de l'œuvre : faire apprendre la chanson des « Enfantastiques » L'homme qui Marche.

https://www.youtube.com/watch?v=enjIZiAPnc4

- Écouter la chanson
- De quoi parle-t-elle ?
- Mémorisation

1/ Mais où va-t-il
De son pas décidé ?
Suivant le fil
D'on ne sait quelle idée ?
Frêle et fragile
Par l'artiste sculpté
Voyageur immobile
Fait de fer et d'argile
3/ Est c' qu'il a peur ?
Et fuit-il un danger ?
Ou son bonheur
Veut-il le partager ?
A-t-il un cœur
Pour l'amour, l'amitié ?
Est c' qu'il rit, est c' qu'il pleure ?
La sagesse ou l'erreur ?

2/ Est-ce qu'il s'en va ?
Ou alors il revient ?
Pas après pas
En traçant son chemin
Et quel sera
Son destin incertain ?
La défaite ou la gloire ?
Ecrire son histoire …
4/ Que va-t-il faire ?
Chargé de souvenirs ?
En solitaire,
Le monde à parcourir ?
Tout l'univers
Peut-être à découvrir ?
Et demain comme hier
Marcher debout et fier …
Pont instrumental

Pour finir :
Mais où va-t-il
De son pas décidé ?
Suivant le fil
D'on ne sait quelle idée ?
Frêle et fragile
Par l'artiste sculpté
Voyageur immobile
Fait de fer et d'argile …
Voyageur immobile
Fait de fer et d'argile …
Voyageur immobile
Fait de fer et d'argile … .

Paroles et musique : Monsieur Nô Editions Bizou Muzic Chanson écrite dans le cadre de « Chansons en création » par Monsieur Nô avec les élèves des classes de CM1 de Mmes Camille Garel, Isabelle Delarue et Véronique Place de l'école élémentaire Félix Eboué - Le Peck (78).