

Rapport à madame la ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse

Voie professionnelle Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel

N° 23-24 101A – juin 2024

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

Voie professionnelle
Mission sur les compétences psychosociales en lycée professionnel

Juin 2024

Michel LUGNIER

Marena TURIN BARTIER

Nathalie COSTANTINI

Jean-Marc DESPREZ

Aziz JELLAB

Paula LA MARNE

Christophe MARSOLLIER

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

SOMMAIRE

SYNTHÈSE	1
Listes des préconisations	2
Listes des conditions de mise en œuvre d'une stratégie de renforcement des CPS à grande échelle	3
Introduction.....	4
1. Contexte de la mission et problématique	4
2. Méthodologie	5
PARTIE 1 - Les compétences psychosociales (CPS) - Définitions et enjeux	6
1. Contexte : CPS de quoi parle-t-on ?.....	6
1.1. Une définition, fruit d'un long processus de maturation.....	6
1.2. ... qui s'inscrit aujourd'hui dans un foisonnement d'approches	6
2. Que disent nos voisins ?	8
2.1. L'OCDE coopère fortement au développement de la prise en compte des CPS au niveau international.....	8
2.2. Un consensus : l'apprentissage s'effectue dans des contextes différents, dans et en dehors de l'école	9
2.3. Un intérêt pour les CPS soutenu par la Commission européenne.....	9
2.4. ... mais aussi par des pays dont les systèmes scolaires sont très différents... ..	9
2.5. ... sans toutefois que ne se dégage un consensus général quant à la définition de ce type de compétences	10
3. En France, une nouvelle dynamique engagée	10
3.1. Une instruction interministérielle pour coordonner tous les acteurs	10
3.2. Un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes.....	11
3.3. Huit facteurs d'efficacité associés aux interventions CPS.....	11
3.4. Une démarche qui gagnerait à être holistique : « apprendre par corps ».....	11
3.5. Un environnement « capacitant ».....	12
3.5.1. <i>Les capacités</i>	12
3.5.2. <i>Le « climat scolaire » et le « bien-être »</i>	12
Conclusion et préconisation.....	13
PARTIE 2 - La France en retard et un impensé qu'est le lycée professionnel (LP)	14
1. Un déficit de CPS qui n'est pas l'apanage des élèves de milieux défavorisés... ..	14
1.1. ... qui se retrouve à l'âge adulte... ..	14

1.2. ... malgré l'existence de nombreux programmes probants dont les contours dépendent de la définition retenue 15

2. Un impensé : le LP 15

2.1. Qui sont les élèves du LP ? 16

2.1.1. *Une population d'élèves hétérogène mais dont les résultats scolaires sont souvent fragiles et l'origine sociale majoritairement populaire* 16

2.1.2. *Le LP : un choix d'orientation souvent par défaut* 16

2.1.3. *Des choix d'orientation concentrés sur quelques formations et particulièrement genrés* 16

2.1.4. *Une disponibilité aux apprentissages toute relative en raison de « petits boulots » qui les exposent à un risque de décrochage* 17

2.2. Le LP une organisation pédagogique originale 17

2.2.1. *Une double alternance source de complexité pour les élèves et les professeurs* 17

2.2.2. *Des professeurs de lycée professionnel sensibilisés au renforcement des CPS*..... 18

2.2.3. *... parce qu'eux-mêmes confrontés à des contextes souvent moins favorables*..... 18

Conclusion 19

PARTIE 3 - stratégie de renforcement des CPS en LP : À quelles conditions et comment ? 20

1. Renforcement des CPS des lycéens en LP, à quelles conditions ? 20

1.1. Condition 1 : considérer et s'appuyer sur l'existant 20

1.2. Condition 2 : ne pas faire des CPS la réponse unique en matière de formation 20

1.3. Condition 3 : éviter une approche « psychologisante » des CPS 21

1.4. Condition 4 : considérer le renforcement des CPS chez les élèves mais aussi chez les adultes ..
..... 21

1.5. Condition 5 : redonner au corps toute sa place dans le développement des CPS..... 22

1.6. Condition 6 : un portage politique académique et un accompagnement des personnels à la hauteur des enjeux..... 22

2. Renforcement des CPS des lycéens en LP, quelle stratégie ? 23

2.1. Les petits matins plutôt que le grand soir : une démarche intégrée de renforcement des CPS...
..... 23

2.2. ... qui considère et s'appuie sur la dynamique créée par l'expérimentation ProFAN-Transfert..
..... 23

3. Les CPS au service de la gestion des transitions 24

3.1. Transition collège / LP : ritualiser et formaliser l'accueil en LP..... 24

3.1.1. *Un moment initiatique pour les élèves (transition collège / LP)* 24

3.1.2. *... mais aussi pour les parents* 25

3.2. Transition école / société : soutenir, valoriser et reconnaître l'engagement des élèves dans et hors l'école 26

3.2.1. *Encourager l'engagement citoyen*..... 26

3.2.2.	<i>... mais aussi d'autres formes d'engagement.....</i>	27
3.2.3.	<i>Développer le sentiment d'appartenance des élèves de LP en redynamisant les instances lycéennes..</i> <i>.....</i>	27
3.3.	Transition LP / parcours post-baccalauréat	28
3.4.	Transition LP / entreprise : faire des PFMP un véritable levier de développement des CPS en milieu professionnel	28
4.	Des activités au service du renforcement des CPS chez les élèves et les enseignants	30
4.1.	Exprimer ses talents et développer ses CPS dans le cadre de projets, défis ou concours à caractères professionnels.....	30
4.1.1.	<i>Développer la coopération entre élèves et réinvestir les acquis de l'interdépendance positive</i>	<i>31</i>
4.1.2.	<i>La culture au service de l'émancipation des élèves du lycée professionnel</i>	<i>32</i>
5.	CPS : soutenir et accompagner les équipes	33
5.1.	Promouvoir des pratiques collaboratives chez les enseignants	33
5.2.	Multiplier les situations de collaboration au sein des LP en les inscrivant dans le cadre du projet d'établissement.....	34
	Conclusion	35
	Annexes	37

SYNTHÈSE

En octobre 2023, le ministre de l'enseignement et de la formation professionnels a mandaté l'IGÉSR pour une mission relative au développement des compétences psychosociales (CPS) dans les lycées professionnels. Dans ce cadre, il s'agissait d'identifier des pratiques pédagogiques efficaces en France et à l'étranger mais aussi de proposer un plan d'action conforme à la stratégie nationale de développement des CPS en France de 2019.

En tenant compte des évolutions récentes de la voie professionnelle, l'objectif est de corriger une situation non seulement paradoxale pour l'enseignement professionnel au regard des caractéristiques du public accueilli et du savoir-faire des enseignants, mais aussi préjudiciable pour des élèves aujourd'hui sollicités dans leur capacité à construire et à mobiliser des compétences plus transversales dans une pluralité de situations et ainsi d'améliorer leur chance de réussite et d'insertion professionnelle.

Au terme de cette mission, il ressort en premier lieu, une extraordinaire polysémie à l'acronyme CPS tant en France qu'au niveau international¹. Ce constat, s'il traduit la variété des priorités identifiées par les promoteurs des programmes (probants ou non) destinés au renforcement des CPS (entrepreneuriat pour les uns, coopération et collaboration pour les autres, santé, bien-être, estime et confiance en soi pour d'autres...), fait clairement obstacle au développement d'une culture commune, aujourd'hui nécessaire pour une prise en compte effective des CPS dans le cadre programmatique de la formation des lycéens professionnels.

La nécessité de stabiliser la sémantique relative aux CPS est d'autant plus impérieuse que d'aucuns craignent que ces compétences que l'on a parfois du mal à définir viennent supplanter ce qui leur paraît plus essentiel, à savoir les compétences académiques et techniques. Ce constat se cumule avec un contexte de succession de réformes dont la cohérence d'ensemble échappe encore parfois aux acteurs censés les mettre en œuvre.

Cette focalisation autour des CPS, à tout le moins dans le discours des professionnels comme de l'institution, a conduit la mission, d'une part, à s'interroger sur leur contribution effective au processus de professionnalisation des élèves de LP, et d'autre part, à identifier à partir d'invariants caractéristiques relatifs à l'enseignement professionnel les conditions nécessaires à une prise en compte équilibrée et valorisée de l'ensemble des compétences qu'elles soient psycho sociales ou académiques et techniques.

Le recensement d'expériences en France comme à l'étranger, dans le cadre de programmes probants ou d'expérimentations plus locales repérées lors des déplacements en académie, a alors permis à la mission dans un deuxième temps de repérer les leviers et freins d'un développement des CPS à l'échelle nationale.

Quatorze recommandations pour un plan d'actions coordonnées concernant l'ensemble des acteurs accompagné de six conditions de mise en œuvre résultent de ce travail.

¹ La littérature académique recense ainsi pas moins de 700 définitions différentes. Tran. S. (2012). Les compétences : Approches, définitions, perspectives. Éditions EMS.

Listes des préconisations

Préconisation 1 : En matière de communication sur les CPS, retenir la classification en trois groupes de CPS (sociales cognitives et émotionnelles) facilement identifiables par tous.

Préconisation 2 : Articuler toute stratégie nationale destinée au renforcement des CPS en LP, avec l'actuel déploiement opéré par l'expérimentation Profan-transfert dont le calendrier prévoit l'évaluation finale du dispositif et sa restitution nationale en 2026.

Préconisation 3 :

Préconisation 3 : Aménager en début de formation un sas d'intégration pour les élèves afin qu'ils se sentent accueillis et considérés comme le prévoit la circulaire de 2016 relative « Réussir l'entrée en lycée professionnel ». Dans ce cadre, centrer les activités de l'élève, aussi bien en classe qu'au sein de l'établissement, autour du renforcement de l'estime de soi de l'élève et de son appropriation du nouveau cadre dans lequel il est appelé à se former : le LP. Prévoir et organiser, dans le même esprit, un module d'accueil adapté pour les affectations tardives en cours d'année.

Préconisation 4 : Formaliser dans le cadre du projet d'établissement, les conditions d'accueil des familles et d'installation d'une co-éducation, en début de formation et préciser les modalités de leur accompagnement tout au long de la formation.

Préconisation 5 : Développer des projets citoyens concrets au sein du LP afin de donner du sens à ce type d'engagement des élèves qui participe du renforcement de leur sentiment d'utilité et d'appartenance à un collectif que ce soit la classe ou l'établissement.

Préconisation 6 : Encourager le bénévolat dans le cadre de projets portés par le lycée et co-construits avec les élèves.

Préconisation 7 : Redynamiser la participation lycéenne au sein des LP en reconnaissant l'engagement des élèves au travers d'une attestation délivrée par l'établissement ou d'une mention figurant sur le bulletin trimestriel.

Préconisation 8 : Identifier et attester les CPS mobilisées dans le cadre du parcours de préparation « post-baccalauréat » en les consignant dans une appréciation formulée par le conseil de classe inscrite dans le livret scolaire.

Préconisation 9 : Orienter la préparation des PFMP vers le développement des compétences psychosociales et l'intégration en milieu professionnel. À ce titre, intégrer systématiquement un volet CPS dans le cadre des PFMP afin de les exploiter sur le plan pédagogique en vue de préparer soit à l'insertion professionnelle, soit la poursuite d'études.

Personnaliser l'annexe pédagogique de la convention qui lie l'établissement et l'entreprise pour chaque élève, en précisant les attendus visés lors de la PFMP en termes d'acquis (connaissances et compétences y compris psychosociales).

Associer l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique à la recherche des lieux de stages, au suivi et à l'exploitation des PFMP en classe et dans l'établissement.

Préconisation 10 : Conforter la professionnalisation des équipes disciplinaires dans la conception, l'encadrement et le suivi de projets afin de proposer systématiquement aux élèves la possibilité de vivre un défi, un challenge, un concours au plan local, académique ou national.

Préconisation 11 : En matière de coopération entre les élèves, réinvestir les acquis de l'expérimentation ProFAN concernant l'interdépendance positive.

Préconisation 12 : Développer dans tous les LP des projets artistiques et culturels en y associant systématiquement les élèves et les familles.

Préconisation 13 : Mobiliser les EAFC dans le cadre d'une politique volontariste de développement des pratiques collaboratives des enseignants de LP.

Préconisation 14 : Élaborer et inscrire dans le projet d'établissement, la stratégie retenue pour soutenir et renforcer les CPS des élèves et des enseignants.

Listes des conditions de mise en œuvre d'une stratégie de renforcement des CPS à grande échelle

Condition 1 : Dans le cadre du développement des CPS en LP, privilégier dans un premier temps le recensement des actions actuellement engagées et dans un deuxième temps procéder à leur mise en cohérence.

Condition 2 : Afin de souligner la complémentarité des CPS avec les compétences académiques et techniques, les faire systématiquement apparaître dans le référentiel de certification des diplômes professionnels en tant qu'attendus ainsi que dans le cadre des guides d'accompagnement pédagogiques lors de l'élaboration des référentiels de certification des diplômes professionnels.

Condition 3 : Rééquilibrer le discours sur les CPS en atténuant l'approche santé / « psy » au profit des dimensions éducative, pédagogique et formative. Ancrer ce discours dans la réalité des établissements et des pratiques professionnelles en inscrivant les CPS dans les contenus pédagogiques et didactiques de manière à en faire un levier favorisant l'articulation entre enseignement et apprentissage².

Condition 4 : Dans le cadre de la formation initiale et continue des personnels de direction et des DDFPT³, développer une culture du management qui permette de valoriser la coopération, le travail collectif, la prise d'initiatives et la gestion individuelle et collective des situations complexes.

Faire des CPS, un objet de convergence de la construction de la culture commune entre les personnels de l'enseignement général, de l'enseignement professionnel et des personnels qui participent à la formation des élèves et des apprentis en entreprise.

Condition 5 : Tenir compte du rôle que joue le corps dans les situations d'apprentissage, média de communication par lequel s'expriment les émotions.

Condition 6 : Inscrire dans les priorités académiques le renforcement des CPS chez les élèves et les enseignants de la voie professionnelle initiale. Mobiliser, dans ce cadre, les EAFC⁴ pour un accompagnement des équipes au plus près de leurs besoins.

² Par exemple la pédagogie coopérative, l'installation d'une interdépendance positive lors de la réalisation de projets, le développement d'un esprit éclairé et critique devant toutes les situations impliquant un travail personnel ou en groupe...

³ Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques (DDFPT). La circulaire n° 2016-137 du 11-10-2016 relative au contenu des missions des enseignants exerçant la fonction de DDFPT précise qu'ils peuvent être désignés par l'acronyme DDF.

⁴ École académique de la formation continue.

Introduction

Par courrier en date du 19 octobre 2023 (annexe 1), la ministre déléguée chargée de l'enseignement et de la formation professionnels a saisi l'IGÉSR pour une mission relative au développement des compétences psychosociales (CPS⁵) dans les lycées professionnels. Cette mission comporte deux volets. D'une part, l'identification des expériences probantes conduites en France et à l'étranger qui seraient de nature à pouvoir améliorer l'efficacité des pratiques pédagogiques dans la voie professionnelle. D'autre part, l'élaboration d'un plan d'action pour les lycées professionnels qui s'inscrive dans le cadre de la stratégie nationale mise en œuvre en 2022⁶. La mission est composée de sept IGÉSR (annexe 2).

1. Contexte de la mission et problématique

La transformation de la voie professionnelle initiée en 2018 a mis un accent particulier sur le développement des compétences psychosociales chez les élèves. La capacité à travailler en équipe, la gestion du stress ou encore la résolution de problèmes occupent dans ce contexte une place centrale. Cette transformation vise à mieux préparer les élèves aux exigences du monde professionnel de demain.

À côté des compétences techniques et des connaissances, se développe ainsi un engouement autour de compétences sociales et comportementales, définies aujourd'hui comme un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales)⁷, plus en phase avec les attentes du monde professionnel concernant l'employabilité des jeunes, leur adaptation permanente et leur réussite professionnelle. Toutefois, force est de constater qu'elles ne sont pas suffisamment mises en avant dans la plupart des cursus de formation. Cette situation est pour le lycée professionnel paradoxale à plus d'un titre.

D'une part, parce que les élèves de la voie professionnelle se caractérisent, pour nombre d'entre eux, à l'entrée de la formation par une faible estime d'eux-mêmes et, plus globalement, par une plus grande vulnérabilité, eu égard à leurs parcours scolaires, ce qui devrait conduire à observer, ici plus qu'ailleurs, un développement de ce type de compétences. Or, nonobstant les diverses expérimentations et formations en cours dans plusieurs territoires, à l'instar du programme « ProFan transfert », le déploiement de ces interventions demeure hétérogène et l'appropriation des enjeux qui entourent les CPS fortement dépendante des volontés locales. D'autre part, parce que les enseignants de la voie professionnelle sont sans doute davantage qu'ailleurs familiarisés avec une approche par compétences qui les invite précisément à penser des mises en situations professionnelles censées développer des compétences techniques spécifiques, mais aussi des compétences sociales et comportementales.

Mais cette situation paradoxale est aussi préjudiciable aux élèves des lycées professionnels qui doivent désormais construire et mobiliser ce type de compétences pour opérer les arbitrages que leur demande l'institution scolaire⁸. Un contexte qui interroge, tout particulièrement, la capacité des enseignants mais aussi celle des entreprises, à pouvoir créer les conditions nécessaires à l'expression et à l'acquisition de ces compétences dans le cadre de situations professionnelles adaptées.

L'enjeu pour le lycée professionnel est, alors, de mettre en cohérence les différents temps de l'élève (classe, établissement, PFMP) et les différentes compétences (académiques, techniques, psychosociales) qui sont construites pour assurer la réussite vers l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études.

Bien que les compétences psychosociales soient prisées dans le monde professionnel, la focalisation dont elles font l'objet dans le discours interroge la réalité de leur contribution actuelle au processus de

⁵ Si, l'approche préventive par le renforcement des compétences psychosociales s'est développée dans les pays anglo-saxons, dès les années 70 avec notamment le programme de référence *Life Skills Training* (31), les CPS ne sont apparues en France que dans les années 90. « Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques ». Saint-Maurice : Santé publique France, 2022. 135 p. Disponible à partir de l'URL : <https://www.santepubliquefrance.fr/>

⁶ Instruction interministérielle 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.

⁷ Référentiel sur les CPS de Santé publique France (2022).

⁸ Choix de la spécialité dans le cadre des secondes familles de métiers, choix de la voie de formation sous statut scolaire ou par apprentissage, choix du module de poursuites d'études ou d'insertion professionnelle.

professionnalisation des élèves de lycée professionnel. Leur prise en compte nécessite une réflexion approfondie quant aux moyens de formation et d'évaluation mis en œuvre pour leur acquisition. Comment ces compétences, traditionnellement considérées comme secondaires par rapport aux compétences académiques et techniques, sont-elles considérées, intégrées et évaluées aujourd'hui⁹ ? Dans quelle mesure, les situations professionnelles imaginées par les enseignants mobilisent-elles de façon explicite et complémentaire les CPS, les compétences académiques et techniques ? Quelles sont les conditions qui favorisent plus particulièrement leur renforcement ? Quelle modalité de travail faut-il privilégier ? Dans quelle mesure les PFMP peuvent-elles constituer un cadre spécifique pour leur développement ? Quelle place occupent-elles dans la formation initiale et continue des enseignants ? Quelles sont les conditions nécessaires à un renforcement à l'échelle des CPS des élèves de LP ?

2. Méthodologie

Après avoir rappelé la façon dont les décideurs ont défini et appréhendé les compétences psychosociales dans le monde de l'éducation et de la formation, la mission s'est attachée à examiner, dans un premier temps deux dimensions. La première, à partir d'auditions de responsables nationaux et de chercheurs, concerne le recensement d'expériences relatives au développement des CPS conduites en France et à l'étranger dont les résultats ont été jugés probants. Dans ce cadre, la mission a identifié des expériences dont l'efficacité a été démontrée grâce à un protocole d'évaluation rigoureux et qui peuvent dès lors être répliquées en confiance. La mission n'a cependant pas souhaité exclure d'autres formes d'expérimentations pour certaines d'entre elles à petite échelle qui, au cours de ses déplacements, lui sont parues dignes d'intérêt et ce d'autant plus que peu d'expérimentations probantes ont pour contexte le lycée professionnel (cf. annexe 3).

La deuxième dimension concerne la mise en évidence d'indicateurs qualitatifs relatifs aux expériences, aux pratiques, aux politiques mises en œuvre dans les EPLE et susceptibles d'éclairer la place des CPS pendant la formation des élèves et à l'issue de celle-ci. Lors de ses déplacements en académie, la mission s'est attachée à en apprécier les effets, d'une part, sur les élèves en lien avec les problématiques connues en LP (prévention du décrochage, réussite de l'alternance, mobilité des élèves, qualité des espaces pédagogiques et des plateaux techniques repensés en intégrant les CPS...), d'autre part, sur les relations adultes / élèves et les pratiques pédagogiques et éducatives. Il s'est alors agi, pour la mission, d'identifier les invariants caractéristiques de la démarche et les leviers et freins d'un développement des CPS en lycée professionnel pour proposer un plan d'actions coordonnées concernant l'ensemble des acteurs.

⁹ Par exemple, le travail en équipe, essentiel dans la plupart des professions, nécessite non seulement des compétences techniques partagées mais aussi des compétences relationnelles et de communication. La gestion du stress, cruciale pour la performance et le bien-être des individus, pose le défi de créer des environnements d'apprentissage qui simulent des situations de stress de manière constructive. Enfin, la résolution de problèmes, une compétence transversale par excellence, interroge sur les méthodes pédagogiques utilisées pour encourager la pensée critique et l'innovation.

PARTIE 1 - LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES (CPS) - DEFINITIONS ET ENJEUX

1. Contexte : CPS de quoi parle-t-on ?

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 2003¹⁰).

1.1. Une définition, fruit d'un long processus de maturation...

La définition et la classification des compétences psychosociales (CPS) ont évolué au cours de ces trente dernières années. Cette évolution s'inscrit dans un processus dont l'acte fondateur est la définition de la santé inscrite dans le préambule à la constitution de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la santé en 1946¹¹. Ce préambule définit la santé comme « *un état complet de bien-être physique et psychique mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* ».

Il faut cependant attendre 1986 et la première Conférence internationale pour la promotion de la santé, réunie à Ottawa, pour que soit adoptée le 21 novembre 1986 une « Charte »¹² et que la santé soit perçue comme la résultante de ressources de différentes natures (sociale, individuelle, physique, mentale) à développer et préserver pour la vie quotidienne, et non comme un objectif à atteindre.

Nommées compétences psychosociales par l'OMS dès 1993, compétences douces (*soft skills*) dans les pays anglo-saxons jusque dans les années 2010-2015, et désormais compétences socio-émotionnelles¹³, elles sont aussi appelées compétences de vie, compétences socio-comportementales, compétences complémentaires, compétences non académiques¹⁴ voire compétences transversales¹⁵, recouvrant alors des périmètres relativement proches mais non superposables. Certains termes beaucoup plus généraux peuvent en outre être mobilisés tels que « compétences clés », « compétences transversales », « compétences du XXI^e siècle », ou encore « compétences non techniques (*soft skills* ou *Key skills*) ».

1.2. ... qui s'inscrit aujourd'hui dans un foisonnement d'approches

Si la notion de CPS s'est d'abord développée dans le champ de la santé publique en s'appuyant sur les orientations de l'OMS dès 1993, elle a également été mobilisée dans la psychologie du sport¹⁶ pour questionner la réussite des individus et améliorer leur performance en agissant sur la construction de compétences cognitives, émotionnelles et interpersonnelles. Plusieurs cadres communs et référentiels ont ainsi été élaborés par différentes organisations internationales afin de définir les compétences non académiques indispensables à l'épanouissement personnel que ce soit en situation professionnelle et dans la vie personnelle :

¹⁰ 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.*

¹¹ New York, 19-22 juin 1946 ; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 États (actes officiels de l'Organisation mondiale de la santé, n° 2, p. 100).

¹² La première Conférence internationale pour la promotion de la santé, réunie à Ottawa le 21 novembre 1986, a émis une charte pour l'action, visant la santé pour tous d'ici l'an 2000 et au-delà.

¹³ M. Develay (2023). Les compétences de vie en classe. De Boeck.

¹⁴ S. Morlaix & J-F. Giret (2018). Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire, 47-3. L'orientation scolaire et professionnelle.

¹⁵ Valérie Becquet, Richard Etienne (2016). Les compétences transversales en questions. Éducation et socialisation, n° 41.

¹⁶ Goudas, M. (2010). Prologue : *A review of life skills teaching in sport and physical education. Hellenic Journal of Psychology.*

- **Les compétences clés en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (annexe 4)**

Adopté en 2006 par le Conseil et le Parlement européen, ce cadre définit huit compétences¹⁷ considérées comme aussi importantes les unes que les autres. La compétence « apprendre à apprendre » possède un statut particulier car elle implique au préalable l'aptitude à l'autodiscipline, à l'autonomie, la capacité de l'individu à surmonter les obstacles, une attitude positive orientée vers la résolution de problèmes, ainsi que la capacité à travailler en équipe – aptitudes généralement regroupées sous le vocable de compétences socio-comportementales.

- **Les compétences du XXI^e siècle (annexe 5)¹⁸**

À partir de 2002, plusieurs modèles internationaux ont été proposés afin de catégoriser les compétences du XXI^e siècle. Parmi les différentes taxonomies opérées, 4 compétences fondamentales au cœur des compétences du XXI^e siècle. Ce sont les « 4 C », des compétences cognitives qui peuvent être enseignées et permettent la résolution de problèmes complexes, à savoir : créativité, *critical thinking* (pensée critique), communication, coopération.

- **Les *soft skills* ou compétences comportementales**

En France, la notion de « *soft skills* »¹⁹ est très largement présente dans les milieux professionnels pour approcher les compétences en situation de travail. Qualifiées aussi de « compétences comportementales », elles mentionnent fréquemment la confiance en soi, la créativité, l'intelligence émotionnelle, le leadership, la capacité à prendre des décisions, l'adaptabilité, la gestion du temps ou l'esprit d'entreprendre. Toutefois, il n'y a pas de consensus autour d'un référentiel partagé qui permettrait de définir ce que sont les *soft skills*. Le risque de distinguer des compétences de manière artificielle existe alors même qu'elles sont étroitement liées. Seules les « 4C » sont presque systématiquement reprises dans les référentiels de compétences du XXI^e siècle.

- **Les compétences pour une culture de la démocratie²⁰ (annexe 6)**

Élaboré en 2016 par le Conseil de l'Europe, le « cadre de référence pour une culture de la démocratie » constitue un autre référentiel de plus en plus utilisé pour la définition de nouveaux programmes (EMC) 2024 et par certaines disciplines comme les langues vivantes. Les vingt compétences qui sont rassemblées dans ce référentiel visent à ce que les nouvelles générations apprennent à se comporter comme des citoyens actifs et autonomes. Les valeurs occupent une position centrale. On y retrouve de nombreuses compétences communes aux autres référentiels comme l'empathie, la résolution de conflits, la coopération, le respect, l'esprit critique.

- **Les compétences émotionnelles (annexe 7)**

C'est Daniel Goleman²¹ qui a popularisé le concept d'intelligence émotionnelle qui selon lui confère un avantage dans tous les domaines de la vie et dont le modèle propose quatre grandes sphères de l'intelligence émotionnelle. La première sphère, la conscience de soi, est la capacité à comprendre ses émotions, à reconnaître leur influence, à les utiliser pour guider nos décisions. La deuxième, la gestion de soi, consiste à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation. La troisième, l'intelligence interpersonnelle ou conscience des autres, englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir. Enfin, la gestion des relations, correspond à la capacité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et à gérer les conflits.

¹⁷ Communication dans la langue maternelle ; communication en langues étrangères ; compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; compétence numérique ; apprendre à apprendre ; compétences sociales et civiques ; esprit d'initiative et d'entreprise ; sensibilité et expression culturelles.

¹⁸ Le lecteur trouvera également dans cette annexe un résumé du programme Avenir(s) coordonné par l'Onisep qui repose sur les compétences du XX^e siècle.

¹⁹ Littéralement traduisibles par « compétences douces ».

²⁰ Conseil de l'Europe (2016). Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie. / Conseil de l'Europe (2019). Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, volume 1, 2 et 3. / Conseil de l'Europe (2018). TASKs pour la démocratie. 60 activités pour apprendre et évaluer des savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux. Série Pestalozzi, n° 4.

²¹ Psychologue et journaliste scientifique pour le New York Times.

- **Des compétences pour une vie durable sur Terre (annexe 8)**

GreenComp est un cadre de référence adopté en 2022 par l'Union européenne pour les compétences en matière de durabilité et qui se donne pour objectif de promouvoir l'apprentissage de la durabilité environnementale. Il comprend quatre domaines de compétences interdépendants : « incarner les valeurs de durabilité », « s'ouvrir à la complexité dans la durabilité », « envisager des avenir durables » et « agir pour la durabilité », et 12 compétences transversales dont trois sont en liens étroits avec les 21 CPS : la pensée critique, l'action collective, l'initiative individuelle.

2. Que disent nos voisins ?

La problématique des compétences psychosociales au sein du système éducatif, et dans la voie professionnelle plus particulièrement, traverse tous les pays et plus particulièrement les pays membres de l'Union Européenne et de l'OCDE. Cependant, même si les écrits sont relativement nombreux, reprenant globalement les grandes lignes communément partagées entre les systèmes éducatifs concernés, les avancées en la matière sont variables selon les états et les exemples concrets d'établissements ou d'organismes d'enseignements encore peu nombreux.

2.1. L'OCDE coopère fortement au développement de la prise en compte des CPS au niveau international

Différents rapports émanant de l'OCDE²² traitent de l'importance de la prise en compte des compétences psycho-sociales. Cinq rapports récents sont plus précisément présentés et décrits ici :

- **projet Éducation 2030 de l'OCDE, paru en 2018** : l'objectif est d'aider les pays à trouver des réponses à deux questions dont la portée peut être qualifiée de majeure : de quelles connaissances, compétences, attitudes et valeurs les élèves d'aujourd'hui auront-ils besoin pour réussir leur vie et bâtir le monde de demain ? Comment les systèmes éducatifs peuvent-ils transmettre ces connaissances, compétences, attitudes et valeurs de manière efficace ?
- **PISA – Rapport de l'OCDE : PISA 2015 – OCDE janvier 2018** : les résultats de l'enquête sur les compétences sociales et émotionnelles montrent que ce sont des prédicteurs significatifs des résultats scolaires, et ce, quel que soient l'âge et la matière, en particulier les compétences de curiosité intellectuelle et la persévérance. Or, il s'avère que les élèves français sont systématiquement en fin de classement en ce qui concerne les *Soft Skills*²³ ;
- **un rapport de l'OCDE²⁴ paru en avril 2023** : l'angle d'attaque se situe ici principalement au niveau de l'actualisation des formes d'évaluation qui prennent en considération lesdites compétences et envisagent divers scénarios intégrant des critères et des modes de fonctionnement précédemment absents ou insuffisamment mis en exergue. Il s'agit de prendre davantage en compte les compétences du 21^e siècle et d'imaginer de nouvelles formes d'évaluation qui peuvent notamment s'appuyer sur l'interdisciplinarité ;
- **un rapport plus récent, paru en novembre 2023²⁵** présente un aperçu des pratiques des pays de l'OCDE pour évaluer les compétences sociales et émotionnelles dans l'enseignement secondaire supérieur, qui correspond en France à l'enseignement dispensé dans les lycées. Il se base sur une revue de la littérature scientifique et sur des exemples de douze pays ;

²² Organisation de coopération et de développement économiques.

²³ PISA 2018 de l'OCDE : confiance en ses capacités à réussir : 62^e sur 65 des pays membres de l'enquête ; anxiété des élèves : 62^e sur 65 ; contrôle perçu de la réussite : 58^e sur 65 ; ouverture à la résolution des problèmes : 53^e sur 65 ; collaboration : 49^e sur 60.

²⁴ *Innovating Assessments to Measure and Support Complex Skills*. Vers des évaluations qui innovent pour évaluer et renforcer les compétences complexes.

²⁵ *Assessing, documenting, and recognising social and emotional skills in upper secondary education*. Évaluer, documenter et reconnaître les compétences sociales et émotionnelles dans l'enseignement secondaire supérieur.

- **Social and Emotional Skills for Better Lives**²⁶ : les résultats montrent que les compétences sociales et émotionnelles des étudiants peuvent avoir un impact sur l'amélioration des résultats dans la vie de l'apprenant et apporter une plus grande satisfaction dans la vie, des comportements plus sains, moins d'anxiété ainsi que des projets de carrière plus ambitieux. L'enquête révèle également que ces compétences ne sont pas équitablement réparties entre les élèves ou étudiants selon l'âge, le sexe et le milieu socio-économique.

2.2. Un consensus : l'apprentissage s'effectue dans des contextes différents, dans et en dehors de l'école

Il existe une compréhension largement répandue dans la plupart des systèmes éducatifs modernes selon laquelle l'apprentissage s'effectue dans des contextes différents et qu'une grande partie du développement vital de l'apprenant a lieu en dehors de l'école. De nombreux systèmes éducatifs admettent qu'ils ont la responsabilité de reconnaître et de promouvoir les compétences sociales et émotionnelles, au-delà de l'apprentissage purement académique et du développement des compétences cognitives. Une place est ainsi octroyée aux compétences psychosociales – que ce soit sous forme de cours distincts ou d'objectifs intégrés dans des disciplines traditionnelles – dans les programmes scolaires de la plupart des pays de l'OCDE et de nombreux autres²⁷.

2.3. Un intérêt pour les CPS soutenu par la Commission européenne...

La plupart des pays européens ont commencé à inclure ces compétences dans leurs programmes grâce à diverses méthodes, le plus souvent en incluant les compétences sociales et émotionnelles dans les visions curriculaires holistiques, quelles que soient la discipline, les orientations des programmes ou la prise en charge de la question de l'orientation.

La Commission Européenne précise les objectifs poursuivis : intégrer certains aspects des compétences psychosociales dans les domaines disciplinaires existants ; créer des cursus et des domaines d'études uniques consacrés à des matières comportant à la fois une composante de contenu et une composante de compétences, comme l'alphabétisation numérique ou l'éducation à la citoyenneté ; accorder des crédits académiques aux étudiants pour leur participation à des expériences connues comme élément de promotion de l'apprentissage socio-émotionnel, telles que des activités parascolaires ou associatives ; investir dans des dispositifs de formation et de développement professionnel pour permettre aux enseignants et aux chefs d'établissement d'inclure ces aspects dans les cadres curriculaires existants.

À cet égard, il est intéressant de noter également que divers projets Erasmus consacrés à cette thématique ont été lancés entre différents pays²⁸.

2.4. ... mais aussi par des pays dont les systèmes scolaires sont très différents...

Ainsi, dans différents États du Canada et des États-Unis, un programme d'enseignement fondé sur le développement des CPS est proposé aux élèves. L'Alberta, au Canada, insiste sur l'importance de cette intégration des CPS dans le cursus scolaire en s'appuyant sur le lien entre le développement des compétences psychosociales et l'accroissement du bien-être. Les études menées y ont également montré que les programmes scolaires intégrant les CPS ont un effet favorable sur la santé des jeunes, en réduisant le risque d'obésité, en favorisant la santé psycho-sociale et la réussite scolaire.

²⁶ *Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills* (2023). Les compétences sociales et émotionnelles pour une vie meilleure, paru en 2024.

²⁷ Dans plusieurs pays (projet Éducation 2030 de l'OCDE) des programmes d'études ont été renouvelés ou actualisés en mettant particulièrement l'accent sur les compétences transversales.

²⁸ À titre d'exemple, le projet « *Soft skills for youth workers* » (2019-2020) était destiné à des membres de la communauté éducative, enseignants, éducateurs et organismes partenaires de douze pays dans leur travail quotidien auprès de jeunes pour accroître leur employabilité. Le lycée des métiers Lucien Voilin (académie de Versailles) a participé avec des établissements de quatre autres pays à un projet Erasmus intitulé *L'enseignement de l'EPS et des matières professionnelles : vers l'acquisition de soft skills chez les élèves ayant moins d'opportunités* (2021-2023).

2.5. ... sans toutefois que ne se dégage un consensus général quant à la définition de ce type de compétences

Au terme d'un rapide survol international (cf. annexe 9), ce qui ressort concernant la promotion des CPS, c'est l'extraordinaire polysémie de cette expression traduisant sans doute autant de priorités identifiées par les promoteurs des programmes : entrepreneuriat pour les uns, coopération et collaboration pour les autres, santé, bien-être, estime et confiance en soi pour d'autres.

Au regard de la problématique de ce rapport, le passage issu du *Rapport Social and Emotional Skills for Better Lives*²⁹ semble toutefois le plus approprié pour les élèves de LP : « ces compétences diffèrent selon les groupes sociodémographiques et se trouvent liées aux principaux résultats de la vie : compétences d'exécution de tâches (persistance, responsabilité, maîtrise de soi et motivation à réussir) ; compétences de régulation émotionnelle (résistance au stress, contrôle émotionnel et optimisme) ; aptitudes à interagir avec les autres (affirmation de soi, sociabilité et énergie pour aller de l'avant) ; capacités d'ouverture d'esprit (curiosité, créativité et tolérance), compétences en collaboration (empathie et confiance) ».

3. En France, une nouvelle dynamique engagée

3.1. Une instruction interministérielle pour coordonner tous les acteurs

L'état des lieux de la recherche publié par Santé publique France³⁰ en octobre 2022, concernant notamment les enjeux de la formation à ces compétences a permis d'établir que les programmes probants de formation aux CPS validés ont des effets démontrés sur le bien-être, la santé mentale, l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la qualité de vie, les compétences relationnelles, les comportements à risque³¹, la prévention des addictions³², la santé sexuelle et la prévention des comportements à risque³³, la prévention de l'échec scolaire³⁴ ou encore la santé mentale des parents ainsi que la qualité de l'éducation parentale³⁵. En 2023, deux nouvelles méta-analyses³⁶ sont venues renforcer la connaissance de l'impact de la formation des élèves à ces compétences, impact déjà confirmé par les précédentes méta-analyses réalisées en 2011 et 2017³⁷.

La signature en août 2022 par huit directions ministérielles, dont la DGESCO³⁸, d'une instruction interministérielle visant le déploiement d'ici 2037 de la formation aux CPS d'au moins 50 % des enfants de 3 à 12 ans et d'au moins 30 % des jeunes de 13 à 18 ans, ont conduit le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse à adopter la notion de compétences psychosociales et à les définir comme « un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales) impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques qui permettent de renforcer le pouvoir d'agir (empowerment), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives »³⁹.

²⁹ Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills.

³⁰ Santé publique France, *op. cit.*

³¹ Lamboy et al. 2011 ; Lamboy et Guillemont, 2014 ; Taylor et al. 2017.

³² Du Roscoät et al. 2013 ; Guillemont et al, 2013 ; Wilquin et al, 2013.

³³ Kersaudy-Rahib et al. 2013.

³⁴ Barry et al. 2009 ; Foxcroft et Tsersvadz, 2011 ; INSERM, 2005, INSPQ, 2008 ; OMS, 2004 ; Mangrullkar et al. 2001 ; Durlak et al., 2011 ; Taylor et al. 2017 ; Quílez-Robres et al. 2023 ; Cipriano et al. 2023.

³⁵ Kaminski et Valle, 2008 ; Sanders et Wooley, 2005.

³⁶ Cipriano C. et al., *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*, *Child Development*, volume 94, Issue 5, september / october 2023, pp. 1181-1204.

Quílez-Robres A. et al., *Emotional intelligence and academic performance : A systematic review and meta-analysis*, *Thinking Skills and Creativity*, 49 (2023)

³⁷ Durlak et al, *The Impact of Enhancing students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, *Child Development*, january / february 2011, volume 82, number 1, pages 405-432.

Taylor R.D. et al., *Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects*, *Child Development*, july / august 2017, volume 88, number 4, pages 1156-1171.

³⁸ Direction générale de l'enseignement scolaire.

³⁹ Santé publique France (2022). Les compétences psychosociales. État des connaissances scientifiques et théoriques.

3.2. Un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes

Conçu par santé publique France avec la collaboration de chercheurs, d'acteurs de terrain et de décideurs, un référentiel (cf. annexe 10) a été élaboré afin de partager une vision commune sur les CPS, et ainsi pouvoir agir de façon coordonnée tout au long du développement de l'enfant et du jeune, et ce, dans tous les milieux. Évoquant chacune des neuf CPS générales et des vingt et une CPS spécifiques, ce référentiel dresse un bilan des effets des différents programmes CPS probants sur la santé (réduction des addictions, de la violence, des problèmes de santé mentale et de santé sexuelle, augmentation du bien-être) et sur la réussite éducative (amélioration du climat scolaire, des résultats scolaires, de l'insertion professionnelle).

3.3. Huit facteurs d'efficacité associés aux interventions CPS

La synthèse et le document complet dont elle est issue constituent le cadre de référence théorique, lequel est complété de guides et de supports pratiques, plus opérationnels. S'appuyant sur les études d'efficacité et d'implantation, il présente alors huit « facteurs-clés » communs aux différents programmes CPS probants afin de faciliter le développement d'interventions CPS de qualité.

Deux facteurs principaux : une intervention structurée et focalisée⁴⁰ ; une implantation de qualité⁴¹

Six facteurs complémentaires : *des contenus fondés sur les connaissances scientifiques actuelles ; des ateliers intensifs qui s'inscrivent dans la durée ; des ateliers structurés qui s'appuient sur des supports formels ; une pédagogie positive et expérientielle ; des pratiques CPS informelles ; un environnement éducatif soutenant.*

3.4. Une démarche qui gagnerait à être holistique : « apprendre par corps »

Force est de constater que le système éducatif français s'est construit avec une prédominance affirmée de l'esprit sur le corps, voire en ignorant largement celui-ci, ce qui se traduit notamment par une focalisation de la formation sur les savoirs et les savoir-faire.

Or, l'esprit et le corps ne font qu'un ! Si les émotions et le stress sont des phénomènes subjectifs, en revanche, ils se manifestent de façon très concrète par le corps et ont des conséquences sur les pensées, les comportements et les apprentissages. « Apprendre par corps », c'est alors tout simplement ne pas omettre que, quelle que soit la situation d'interaction avec son environnement, l'élève est conduit à mobiliser ses cinq sens. Autant d'informations qui nous renseignent sur son état émotionnel auquel il convient d'être attentif.

Prendre en compte l'individu dans sa globalité conduit alors à penser non plus seulement à partir de ce qu'il y a à apprendre mais de lui donner toute sa place dans son entièreté et donc à son corps, média par lequel il agit, s'inscrit dans le réel et se présente aux autres. Certaines disciplines, telle l'éducation physique et sportive (EPS), ne peuvent faire autrement que de mettre en jeu les émotions et le corps. Toutefois, si l'EPS propose, par la pratique, des activités physiques permettant d'apprendre aux élèves à écouter leurs ressentis et à interpréter leurs ressources disponibles pour mener un projet personnel de pratique adapté à leurs possibilités corporelles, comment imaginer que ces dimensions soient absentes dans les autres disciplines ? Comment ne pas percevoir cet engagement du corps dans le cadre des tâches et activités professionnelles, en situation de travail, dans le cadre d'un travail collectif et collaboratif, ou encore lors d'une prise de parole d'un élève devant sa classe ?

⁴⁰ Plusieurs méta-analyses ont mis en évidence la nécessité d'avoir recours à des interventions CPS formelles, structurées et focalisées pour obtenir des résultats probants. Leurs auteurs suggèrent que les interventions s'appuyant sur une pratique dénommée « SAFE » seraient plus efficaces que les autres. Le S de SAFE fait référence à la nécessité d'avoir une intervention séquencée. Le A de SAFE renvoie à une pédagogie active. Le F de SAFE met en avant l'importance d'une intervention focalisée sur les « CPS clés » identifiées dans la littérature. Le E de SAFE renvoie au besoin d'avoir une intervention CPS explicite dont l'objectif est formel et explicite.

⁴¹ La fidélité (ou dosage) : le niveau de conformité au contenu et au format des activités du programme (ou l'adéquation avec les supports d'intervention) ; la qualité : la manière dont les intervenants réalisent les interventions ; l'adhésion et la réceptivité des participants.

3.5. Un environnement « capacitant »

Les compétences sont à la croisée du savoir, du vouloir et du pouvoir qui en constituent les ressources pour l'action et que l'individu va structurer, avec lesquelles il va transiger, au gré des situations qu'il rencontre⁴². Certaines situations d'apprentissage peuvent cependant s'avérer plus propices que d'autres au développement des compétences. Ces constats ont poussé au développement de l'idée d'organisations « apprenantes », « qualifiantes » ou encore « formatrices ».

Il s'agit là d'un enjeu majeur pour l'enseignement professionnel, les enseignants étant invités à penser des mises en situations qui doivent placer les élèves dans des contextes réels ou simulés liés à leur futur métier. Ces situations doivent permettre non seulement de relier les connaissances théoriques à des applications pratiques concrètes mais aussi l'expression et l'acquisition de compétences plus transversales comme les CPS.

3.5.1. Les capacités

Ce qui est en jeu, c'est donc moins le fait de détenir des savoirs que le fait d'être en mesure de pouvoir les réinvestir avec succès dans des situations de plus en plus complexes. Or, tous les contextes ne s'y prêtent pas. Le choix de la situation dans laquelle est placé l'individu recouvre, dès lors, une dimension stratégique pour que la compétence puisse s'exprimer.

L'approche par les capacités introduit une réflexion sur les contraintes qui pèsent sur les individus et sur les opportunités dont ils disposent pour agir⁴³. De manière très synthétique, cette approche repose sur l'idée de capacités (*capabilities*) et relie la question des libertés à la capacité d'agir. Les capacités diffèrent ainsi des capacités en ceci que les premières relèvent d'un savoir-faire quelque chose, et les secondes du fait d'être en mesure de faire quelque chose, elles sont donc un « pouvoir faire ».

La capacité définit alors un champ de possibles tout à la fois pour l'individu qui en est porteur et pour l'organisation qui peut en profiter. Ainsi, la première qualité d'un environnement capacitant est... de ne pas être incapacitant ! Dans ce contexte, le « climat scolaire », le « bien-être » des élèves et la connaissance de soi apparaissent centraux.

3.5.2. Le « climat scolaire » et le « bien-être »

De nombreuses recherches scientifiques mettent en avant l'importance du climat scolaire comme levier permettant d'améliorer les relations sociales et de lutter contre les risques de décrochage, de harcèlement et de violence scolaires. Il ne se réduit donc pas à un indicateur agrégé des niveaux de bien-être individuels⁴⁴. Sa définition fait intervenir des dimensions collectives, en rapport avec les relations entre les élèves, les enseignants, les parents, etc.

La recherche scientifique (notamment le programme international de l'OCDE Pisa) a montré qu'un climat scolaire serein influence la réussite des élèves, fait diminuer les problèmes de décrochage professionnel des enseignants, a un impact sur la sécurité en milieu scolaire, la réduction des conduites à risques, des micro-violences et du harcèlement, de l'absentéisme et du décrochage des élèves. À cette notion de « climat scolaire » qui se veut systémique et globale⁴⁵ est dès lors souvent associée celle du bien-être,

⁴² Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations Solveig Fernagu Oudet Dans Apprendre au travail (2012), pages 201 à 213.

⁴³ P. Falzon et V. Mollo (2009). Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant », Laboreal, vol. 5, n° 1, p. 61-69 ; S. Fernagu-Oudet : Concevoir des environnements capacitants. On doit cette approche à l'économiste Amartya Sen, qui l'a élaborée et diffusée au cours des années 1990 dans le domaine de la justice sociale. Elle est aujourd'hui relayée par les sociologues, les ergonomes et les économistes.

⁴⁴ Parmi les éléments qui caractérisent le climat scolaire : les relations entre les personnes ; l'enseignement ; la sécurité ; la confiance ; l'environnement physique ; le sentiment d'appartenance ; la participation significative des élèves et des professionnels ; la réaction face aux comportements à risque ; une attention portée par l'école à la vie familiale.

⁴⁵ La rubrique « comment agir sur le climat scolaire » sur Éduscol donne des pistes concrètes d'action. Les stratégies d'équipe ; la justice en milieu scolaire ; la prévention et la gestion des violences et du harcèlement ; la pédagogie et les coopérations ; la coéducation ; les pratiques partenariales ; la qualité de vie et le bien-être à l'école.

le bien-être étant la traduction de la notion anglo-saxonne de *well-being*⁴⁶ laquelle a bénéficié d'un regain d'intérêt depuis 1989 par les travaux de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant^{47 48}.

En France, il faut attendre 2012 pour que la thématique de la « bienveillance » soit convoquée lors de la concertation organisée par le ministère de l'Éducation nationale, concertation qui a débouché sur la rédaction d'un rapport annonçant des lignes d'action qui inspireront la loi du 8 juillet 2013 de programmation pour la refondation de l'école de la République. Ce rapport identifie des points touchant directement la thématique de la bienveillance à travers : la concurrence scolaire exacerbée, la confiance qui s'effrite et le mal-être illustrent le chemin qui reste à parcourir en vue de favoriser « la réussite scolaire pour tous »⁴⁹.

Conclusion et préconisation

Ainsi, et bien que le terme de CPS soit populaire, à ce jour, il n'existe pas de consensus dans la littérature permettant de circonscrire précisément les différentes composantes que recouvre ce concept⁵⁰. Or, ce foisonnement terminologique 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* »⁵¹.

Cette nécessité de stabiliser la sémantique relative aux CPS, nécessaire au développement d'une culture commune, est d'autant plus impérieuse qu'évoquer les CPS, c'est aussi convoquer le contexte plus ou moins facilitant dans lequel elles sont appelées à s'exprimer. Le climat scolaire, la question du bien-être ou encore la capacité à créer des situations d'apprentissage adaptées sont, ici, déterminants pour leur développement et leur renforcement chez les élèves mais aussi chez les adultes.

Le référentiel conçu par Santé publique France, avec la collaboration de chercheurs, d'acteurs de terrain et de décideurs, offre, aujourd'hui ce cadre de référence qui permet de partager une vision commune sur les CPS. Afin d'en faciliter l'appropriation par le plus grand nombre, la mission qui s'est attachée à l'illustrer par une carte mentale (cf. annexe 12) recommande de retenir en matière de communication la classification en trois groupes de CPS (sociales cognitives et émotionnelles) définie dans l'instruction interministérielle d'août 2022 et facilement identifiables par tous les acteurs.

Préconisation 1 : En matière de communication sur les CPS, retenir la classification en trois groupes de CPS (sociales cognitives et émotionnelles) facilement identifiables par tous (cf. annexes 10 et 11).

⁴⁶ John Coleman Revue d'Oxford sur l'éducation [Vol. 35, n° 3, Le bien-être à l'école \(juin 2009\)](#).

⁴⁷ Son article 29 indique que « *les États parties conviennent que l'éducation des enfants doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leur potentialité* ».

⁴⁸ Le bien-être des élèves – comme des personnels – peut être appréhendé dans ses cinq composantes (matérielle, physique, cognitive, psychologique et sociale) à travers des questionnaires qui les interrogent sur les différentes dimensions structurant la vie scolaire, les apprentissages, les interactions avec les enseignants, avec les adultes, et avec les autres élèves. Il constitue le versant subjectif – *subjective well-being* – d'une expérience partagée et donne une indication sur les facteurs favorisant l'engagement et l'implication des élèves.

⁴⁹ Même si les auteurs du rapport associent surtout la bienveillance à l'évaluation des élèves et à leur responsabilisation, notamment lorsqu'il s'agit de gérer des conflits et de prendre des sanctions, ils lui confèrent un sens suffisamment large pour en faire une grille de lecture et d'action en faveur de la démocratisation scolaire : « *Quand l'École est bienveillante envers les élèves - qui sont d'abord des enfants et des adolescents -, quand elle accueille enfants - y compris en situation de handicap -, parents et personnels dans des locaux conviviaux et adaptés, quand elle respecte les rythmes et la santé des enfants et des jeunes en allégeant des journées trop longues et trop peu nombreuses, quand elle prévient la violence et crée les conditions d'un climat apaisé et serein dans les établissements, elle met toutes les chances de son côté pour faciliter les apprentissages dès les débuts de la scolarité* » (2012, p. 28-29).

⁵⁰ La littérature académique recense ainsi pas moins de 700 définitions différentes. Tran, S. (2012). Les compétences : Approches, définitions, perspectives. Éditions EMS.

⁵¹ Pierre-Emmanuel Encicar, Damien Tessier, Rebecca Shankland. Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, 2017/1, n° 1, p. 40.

PARTIE 2 - LA FRANCE EN RETARD ET UN IMPENSE QU'EST LE LYCEE PROFESSIONNEL (LP)

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), « *La France a un retard historique sur les compétences psychosociales* »⁵². Les enquêtes PISA⁵³ dressent, à cet égard, un bilan sans appel.

1. Un déficit de CPS qui n'est pas l'apanage des élèves de milieux défavorisés...

Lorsque la France est comparée à la moyenne des pays de l'OCDE et, en particulier, à l'Allemagne, aux pays de l'Europe du Nord et aux États-Unis, les élèves français affichent un niveau d'anxiété largement supérieur à la moyenne (alors qu'il est inférieur en Allemagne, dans les pays du Nord, et aux États-Unis⁵⁴). Les élèves français sont, en outre, les moins persévérants, ceux qui expriment le plus un sentiment de moindre efficacité personnelle dans la résolution de problèmes et qui pensent moins souvent que leurs résultats en mathématiques ne dépendent que d'eux-mêmes. Quant au système éducatif lui-même, non seulement, il ne parvient pas à développer le sens du collectif^{55 56} mais il se singularise également par un climat de défiance très important⁵⁷.

Les constats relatifs au développement des CPS chez les élèves montrent, en outre, qu'ils ne sont pas l'apanage des élèves défavorisés et que les filles, alors même qu'elles réussissent en moyenne mieux que les garçons à l'école, présentent des compétences socio-comportementales 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 formations professionnelles y est particulièrement genrée.

1.1. ... qui se retrouve à l'âge adulte...

Selon l'enquête World Values⁵⁸ portant sur l'évolution des valeurs à travers le monde, les adultes français se caractérisent par une plus grande défiance, un moindre optimisme, le sentiment que les événements qui leur arrivent ne dépendent que peu de leurs actions (locus de contrôle externe) et, enfin, le fait que leurs actions sont davantage tournées vers la sécurité que vers l'innovation.

En considérant l'ensemble des données disponibles au niveau des pays, le locus de contrôle⁵⁹ des adultes est très largement corrélé à celui des enfants : là où les adultes ont un fort sentiment de maîtrise personnelle, les enfants l'ont également. Or, pour certains pays comme la France, les adultes comme les enfants considèrent avoir peu de maîtrise sur les événements qui leur arrivent.

⁵² Dépêche AEF n° 694279 du 7 juillet 2023.

⁵³ 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 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.

⁵⁴ OCDE, Résultats du PISA 2015. Le bien-être des élèves, Volume III, <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264288850-fr.pdf?expires=1711618220&id=id&accname=guest&checksum=FED67262639FE849C887B5A545E1FFC9>

⁵⁵ 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).

⁵⁶ Yann Algan, Élise Huilery, Corinne Prost (mars 2018). Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle. Notes du conseil d'analyse économique, n°48.

⁵⁷ 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.

⁵⁸ Enquête World Value Survey et enquête européenne sur les conditions de travail d'Eurofound (Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail), <https://www.eurofound.europa.eu/fr/surveys/european-working-conditions-surveys/european-working-conditions-telephone-survey-2021>

⁵⁹ Le locus de contrôle est un concept proposé par le psychologue Julian Rotter durant les années 1960. Il qualifie la manière dont un individu perçoit les causes de ses succès ou de ses échecs, soit en les attribuant à soi, à sa responsabilité (le locus de contrôle interne), soit en les référant à des causes externes indépendantes de sa volonté (le locus de contrôle externe). Plus l'individu dispose d'un locus de contrôle interne, plus il dispose d'aptitudes favorables à la réussite comme la persévérance, la motivation, la méfiance à l'égard des addictions...

Si le déficit de CPS pénalise ainsi en premier lieu la réussite académique, il a également un impact sur la réussite professionnelle. À résultats scolaires équivalents, ces compétences continuent d'être cruciales après la formation initiale, sur le marché du travail. Elles sont associées à un meilleur taux d'emploi, à des salaires plus élevés et permettent, le cas échéant, de retrouver en emploi plus rapidement.

1.2. ... malgré l'existence de nombreux programmes probants dont les contours dépendent de la définition retenue

Les programmes qualifiés de « probants » ou « validés » sont pour le sujet qui est le nôtre, des programmes de développement des CPS structurés, souvent sous forme d'ateliers, qui s'inscrivent dans la durée, et qui ont fait la preuve de leur efficacité sur les déterminants ciblés. À l'international, ces programmes⁶⁰ ont bénéficié de l'appui du fonds de lutte contre les addictions (FLCA) pour une adaptation dans le contexte français, incluant une évaluation de leur efficacité et la mise à disposition d'un guide de déploiement.

Les notions de « programmes probants (*evidence-based program*) » ou d'« interventions probantes »⁶¹ peuvent cependant renvoyer, selon la définition plus ou moins restrictive que l'on en donne, à des réalités distinctes. Le mot « *evidence* » traduit en français par le mot « preuve » conduit de fait à regarder les résultats au filtre de réalités scientifiquement prouvées et donc formalisées dans le cadre d'un protocole strict pour en permettre la réplique.

Mais, la notion d'« intervention probante » peut également faire référence à une conception plus large et renvoyer au paradigme d'intervention apparu en médecine dans les années 1990 sous le nom d'« *evidence-based medicine* (EBM) »⁶². L'objectif était alors d'accroître l'efficacité des interventions médicales en donnant une place plus importante aux données issues de la recherche clinique et donc liée davantage à l'utilisation d'une méthodologie en l'occurrence celle de l'EBM.

Aussi parler de données probantes nécessite dès lors d'intégrer trois types de connaissances : les connaissances scientifiques (ou données probantes) les plus pertinentes ; les connaissances expérientielles des professionnels (c'est-à-dire les savoirs et savoir-faire issus de l'expérience des professionnels) ; les connaissances expérientielles du public bénéficiaire (ou savoirs issus de l'expérience des personnes).

2. Un impensé : le LP

Dans son rapport thématique⁶³ portant sur l'orientation, l'IGÉSR a montré comment la prise en charge de la formation professionnelle par la puissance publique dans les années soixante a par la suite révélé les paradoxes d'une politique qui, alors même qu'elle entendait promouvoir l'enseignement professionnel à parité de statut avec l'enseignement général, s'était traduite dans les faits par une minoration de l'enseignement professionnel. S'il ne savait s'agir, ici, dans le cadre de ce rapport, d'analyser par le menu le fonctionnement et l'organisation du LP, la mission entend néanmoins rappeler très brièvement quelques-unes des caractéristiques, d'une part, des élèves qui y sont accueillis, d'autre part, des contextes dans lesquels ces élèves sont appelés à se former.

⁶⁰ Il s'agit notamment des programmes : « *Good Behaviour Game* » (GBG) qui s'adresse aux enfants du primaire ; « *Unplugged* » qui s'adresse aux enfants du secondaire sous forme de 12 ateliers ; de soutien aux familles et à la parentalité (PSFP) dans sa version pour les 12-16 ans qui réunit enfants et parents ; PRODAS ou Programme de développement affectif et social qui est un programme précoce de prévention et de promotion de la santé mentale qui vise à favoriser le bien-être et le vivre-ensemble en développant les compétences psychosociales des enfants et des adolescents en milieu scolaire.

⁶¹ Les programmes probants reposent sur des expérimentations qui ont « fait leurs preuves » et qui visent à dégager des enseignements scientifiques. Les interventions probantes relèvent d'un choix visant à agir pour transformer ou modifier une réalité en partant de postulats que le chercheur vise à vérifier.

⁶² Philippe Bizouarn. Evidence Medicine et expertise clinique. Multitudes, 2019/2, n° 75.

⁶³ IGÉSR (2020). Rapport thématique annuel, L'orientation, de la quatrième au master.

2.1. Qui sont les élèves du LP ?

Lancée le 21 octobre 2022 par la ministre déléguée chargée de l'enseignement et de la formation professionnels, la grande concertation pour définir le lycée professionnel de demain a permis de dégager douze mesures pour réformer le lycée professionnel selon trois axes prioritaires. L'un des axes concernait la prévention et la réduction du décrochage qui touche près d'un jeune sur dix, majoritairement dans la voie professionnelle⁶⁴, « non parce qu'elle en est la cause, mais parce que cet abandon en cours de formation est souvent le résultat d'un cumul de difficultés non résolues pendant le parcours de ces jeunes, parmi lesquelles l'orientation et l'affectation occupent une place importante »⁶⁵. Le parcours antérieur au collège s'avère être, ainsi, l'un des déterminants les plus importants du bien-être et de l'estime de soi des lycéens en entrée de formation.

2.1.1. Une population d'élèves hétérogène mais dont les résultats scolaires sont souvent fragiles et l'origine sociale majoritairement populaire

Une recherche conduite en 2017⁶⁶ a souligné que 29 % de la population accueillie en LP était issue de milieux très populaires, 28 % de milieu populaire, 19 % relevait de milieu intermédiaire et 16 % de milieu favorisé. Ces résultats révèlent ainsi la présence, même si elle reste minoritaire, d'élèves appartenant aux catégories intermédiaires, voire favorisées.

2.1.2. Le LP : un choix d'orientation souvent par défaut

Alors qu'autrefois les lycées professionnels formaient la future élite ouvrière, ils sont aujourd'hui désignés avant tout comme des lieux de la « seconde chance » et conduits à accueillir les « enfants de l'échec scolaire », souvent considérés comme des élèves « difficiles » et orientés « par défaut » vers l'enseignement professionnel. La permanence dans le temps de ces constats tient notamment au fait que les élèves et/ou leurs familles font des choix d'orientation manifestement hiérarchisés et déterminés avant tout par les résultats scolaires, les caractéristiques du parcours antérieur au collège, l'appartenance sociale, le sexe ou encore le territoire dans lequel l'élève est scolarisé⁶⁷.

2.1.3. Des choix d'orientation concentrés sur quelques formations et particulièrement genrés

Un rapport des inspections générales⁶⁸ a montré un décalage manifeste entre, d'un côté, une demande des élèves et des familles qui se concentre sur quelques formations, et de l'autre, une hyper spécialisation des certifications⁶⁹ professionnelles. Ainsi, en CAP quel que soit le secteur concerné (production ou services) sous statut scolaire, à peine 20 % des spécialités en CAP accueillaient, à l'époque, plus de 80 % des élèves. Quant au niveau 4, la concentration de la demande en était caricaturale. Alors que dans le secteur de la production, huit élèves sur dix se répartissaient au sein de seize spécialités, dans le secteur des services, trois spécialités accueillaient à elles seules près des deux tiers des 310 000 élèves concernés !

À cette concentration des élèves dans certaines formations se conjugue, en outre, une répartition des filles et des garçons très inégale au sein de l'appareil de formation. Toutes spécialités confondues, dans le secteur de la production, plus de huit élèves sur dix sont des garçons ; une situation inverse à celle du secteur des services où sept élèves sur dix sont des filles.

⁶⁴ En 2020, 61 % des sortants précoces étaient issus de la voie professionnelle (estimation sur la base d'un panel) sur les 8 % de jeunes de 18 à 24 ans sortis précocement du système scolaire (avec le diplôme national du brevet ou sans diplôme et sans poursuivre ni études ni formation).

⁶⁵ Rapport IGÉSR-IGAS (septembre 2023). Analyse d'un système de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire : la démarche TDO (tous droits ouverts).

⁶⁶ Prisca Kergoat, Valérie Capdevielle-Mougnibas, Amélie Courtinat-Camps, Julie Jarty, Benjamin Saccomanno. Filles et garçons de lycée professionnel : Diversité et complexité des expériences de vie et de formation. Éducation & formations, 2017, Voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail, 93, pp.7-24.

⁶⁷ « Dans les pays de l'OCDE, les aspirations éducatives et professionnelles des jeunes de 15 ans sont très marquées par le milieu social », in France, portrait social, coll. INSEE Références, édition 2020.

⁶⁸ IGEN-IGAENR (juillet 2016). Cartographie de l'enseignement professionnel (rapport n° 2016-041).

⁶⁹ À l'époque, en 2014, options comprises, il existait 187 spécialités de CAP, 52 spécialités de BEP, 101 spécialités du baccalauréat professionnel, 58 spécialités du brevet professionnel, 29 spécialités de mention complémentaire de niveau V et 23 de niveau IV, 134 spécialités du brevet de technicien supérieur et 27 spécialités du diplôme des métiers d'art.

Non seulement ces constats interrogent l'hyper spécialisation des certifications de l'enseignement professionnel dont on sait qu'elle est source de difficultés en matière d'information, mais ils mettent à mal la « réalité » des projets d'orientation et de formation des élèves tels qu'ils s'expriment au sortir du collège. Faute de pouvoir accompagner les élèves dans ce « maquis des possibles », le projet d'orientation en lycée professionnel à l'issue du collège, comme l'a montré l'IGÉSR dans son rapport thématique de 2020⁷⁰, n'a bien souvent de projet que le nom !

2.1.4. Une disponibilité aux apprentissages toute relative en raison de « petits boulots » qui les exposent à un risque de décrochage

Conjuguer travail et études est aujourd'hui un phénomène courant en France⁷¹. Bien que les données relatives à ce phénomène soient très parcellaires, les rares travaux sur le sujet convergent tous pour mettre en évidence que 18 à 20 % des lycéens travaillent en dehors de l'été et des filières en alternance^{72 73}. La notion de « petit boulot » généralement mobilisée pour identifier ce type d'activités ne rend cependant pas compte de leur importance dans la structuration du rapport à la vie professionnelle des jeunes. En l'absence de dispositifs d'action publique, c'est en effet le plus souvent sur les jeunes et leurs familles que repose la régulation de cet équilibre⁷⁴.

Quelles que soient les réformes engagées, eu égard à l'ampleur du phénomène, dans un contexte de difficultés économiques, il est aujourd'hui nécessaire que la puissance publique prenne en compte, à l'instar d'autres pays comme le Québec⁷⁵, la question de la conciliation par les jeunes de la relation école / travail dont la recherche a montré qu'elle expose les élèves, notamment les plus fragiles, à un risque de décrochage avéré. Si l'indemnisation des PFMP contenue dans la réforme du LP de 2023 apporte, ici, une réponse, celle-ci ne saurait à elle seule être considérée comme suffisante pour atténuer cette réalité.

2.2. Le LP une organisation pédagogique originale

L'une des caractéristiques de l'enseignement professionnel français réside dans la complémentarité entre enseignements généraux, enseignements professionnels et périodes de formation en milieu professionnel⁷⁶. Le « projet de formation » du lycée professionnel résulte, ainsi, d'un équilibre subtil entre la formation générale, la formation professionnelle et l'environnement économique. À cet égard, il renvoie de fait à une double alternance.

2.2.1. Une double alternance source de complexité pour les élèves et les professeurs

Le premier terme de l'alternance en LP concerne l'articulation entre le lycée et l'entreprise. Un rapport de l'IGÉSR⁷⁷, en 2021, a montré que bien qu'agissant dans des milieux différents, dans des rôles et missions qui sont les leurs, il était essentiel que les tuteurs et les formateurs en établissement puissent à tout le moins avoir une compréhension commune des enjeux de formation pour les élèves. Or, l'état des lieux réalisé à l'époque avait montré que le positionnement des PFMP était pour le moins paradoxal : « *Considérées à la fois comme centrales et identitaires de l'alternance sous statut scolaire, elles n'en sont pourtant pas moins insuffisamment reconnues en tant que réels leviers de formation ayant toute leur place au milieu des*

⁷⁰ IGÉSR (2020). Rapport thématique annuel, L'orientation, de la quatrième au master.

⁷¹ Les rapports des jeunes au travail dans un monde en transformation sous la direction de María Eugenia Longo, Sylvain Bourdon et Thierry Berthet, Revue Jeunes et Société, volume 5, numéro 2, 2020, p. 1-167 diffusion numérique, 27 janvier 2022.

⁷² Il n'y a pas de chiffres officiels sur le travail des élèves. Une enquête de terrain, menée en 2015 auprès de 3 500 lycéens d'Île-de-France par le cabinet BSA montrait qu'un lycéen sur trois déclarait avoir une activité rémunérée. Et près de 10 % d'entre eux travaillaient de manière continue toute l'année. Parmi les lycéens âgés de 18 ans et plus, la moitié avaient un emploi.

⁷³ À l'université, c'est, selon l'observatoire de la vie étudiante, un étudiant sur deux qui est concerné et potentiellement exposé au risque de décrocher faute d'une conciliation harmonieuse de ces activités.

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ Les Québécois de la région Saguenay-Lac-Saint-Jean ont ainsi entamé une réflexion pour responsabiliser les entreprises qui sont invitées à signer une charte s'engageant à libérer les jeunes pendant les périodes d'exams et à ne pas abuser sur les horaires de travail pour leur laisser le temps d'étudier. C'est un vrai axe de lutte contre le décrochage.

⁷⁶ Mission Calvez-Marcon (28 février 2018). La voie professionnelle : viser l'excellence.

⁷⁷ Pil. Didier Michel (janvier 2021). La qualité de la formation durant les périodes de formation en milieu professionnel (rapport n° 2020-162). IGÉSR.

enseignements en établissement »⁷⁸. La qualité de la formation durant les PFMP se trouve ainsi largement conditionnée par une sorte de « réconciliation » fondamentale entre ces deux espaces de formation.

Le second type d'alternance concerne la complémentarité entre des enseignements généraux et des enseignements professionnels, caractéristique du modèle français de l'enseignement professionnel. Force est de constater que l'articulation entre les deux sortes d'enseignements n'est pas immédiatement perçue par les élèves. La co-intervention instaurée dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle est précisément censée montrer la complémentarité des deux types d'enseignement et ainsi favoriser l'engagement des élèves dans leur formation.

Parce qu'elle se réfère à des lieux, à des acteurs et à des enjeux qui peuvent être divergents, voire concurrents, cette organisation originale de la formation en lycée professionnel place au premier plan la problématique de l'alternance et de sa pédagogie. D'autant que les historiens⁷⁹ ont montré que, derrière cette question, se manifestent en fait des divergences majeures quant aux finalités mêmes à assigner à l'enseignement professionnel.

2.2.2. Des professeurs de lycée professionnel sensibilisés au renforcement des CPS...

À la différence des professeurs des écoles, des professeurs de collège et de lycée général et technologique, les PLP (professeurs de lycée professionnel) font rarement l'objet d'enquêtes empiriques, de sorte que leurs conditions de travail, leurs pratiques pédagogiques et la nature des relations construites avec les élèves restent largement méconnues. Une enquête empirique menée en 2017⁸⁰ auprès d'enseignants exerçant en baccalauréat professionnel a cependant confirmé que la dimension relationnelle apparaissait fondamentale pour les élèves comme pour les enseignants. Selon les premiers, la qualité des relations aux enseignants est l'élément essentiel à conserver dans leur formation. Plus que les expériences de stage, elle contribue à donner du sens à leur expérience en LP et leur ouvre de nouvelles perspectives dont, pour certains, la possibilité de renouer avec l'estime de soi et d'investir le registre des apprentissages. La qualité de cette relation a d'ailleurs été déterminante dans la gestion au local de la crise sanitaire de 2020 et le maintien de la continuité éducative.

Cette enquête⁸¹ souligne que le travail mis en œuvre par les enseignants de LP déborde largement du seul cadre de la transmission de savoirs et de savoir-faire. Leur activité se doit, selon eux, d'intégrer la transmission de dispositions sociales et culturelles, de « savoir-être » d'autant plus nécessaires que le travail auprès « d'un public cassé », dont l'histoire scolaire et parfois familiale est marquée par de grandes difficultés sur fond de précarité tant économique que sanitaire, peu motivé par les apprentissages, est régulièrement évoqué par la plupart des enseignants.

2.2.3. ... parce qu'eux-mêmes confrontés à des contextes souvent moins favorables...

Dans le cadre d'une enquête⁸² menée, en 2013, par la Fondation MGEN pour la santé publique, 18 % des PLP interrogés se déclaraient « *très satisfaits* » du bilan de leur expérience d'enseignant, 60 % se disaient « *assez satisfaits* » (pourcentage qui est respectivement de 25 et de 60 % chez les professeurs de LEGT). 90 % d'entre eux jugeaient positivement leurs relations avec les élèves, un niveau légèrement moindre que celui observé chez leurs homologues du LEGT (96 % d'appréciation positive).

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ Guy Brucy (2013). L'apprentissage ou... les apprentissages ? Revue française de pédagogie, 183 | 2013, 15-25.

⁸⁰ Julie Jarty et Prisca Kergoat (2017). Élèves et enseignant.e.s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux. Revue française de pédagogie, 198, p. 40.

⁸¹ Conduite dans cinq établissements et trois zones géographiques (deux en région parisienne, trois en région Occitanie dont deux en zone urbaine de Haute-Garonne et une en zone rurale d'Aveyron)

⁸² Une enquête menée en 2013 par la Fondation MGEN pour la santé publique avec l'appui technique de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) auprès d'un échantillon statistiquement représentatif de 5 000 enseignants apporte des éléments éclairant sur la qualité de vie au travail des PLP.

Les enquêtes de la DEPP sur le climat scolaire permettent d’entrevoir la place que les CPS peuvent occuper dans les relations pédagogiques. La première enquête publiée en 2019⁸³ a montré que, si les enseignants ont globalement une perception positive du climat scolaire au sein de leur établissement, dans les lycées professionnels, les personnels sont cependant moins nombreux à considérer que les élèves apprennent bien, que le respect et l’application des règles de vie collectives sont effectifs, et que la violence n’est pas présente (entre 8 et 10 points de moins comparé aux autres types d’établissements).

Conclusion

Quelle que soit l’approche retenue concernant les programmes ou interventions probantes sur le développement des CPS, force est de constater qu’aucune recherche n’a à ce jour montré l’efficacité de pratiques et de programmes de formation développés dans la voie professionnelle. Certaines expérimentations, à l’instar de Profan-transfert sont cependant en cours et la mission estime qu’il convient de saisir l’opportunité de la dynamique instaurée par ces initiatives pour procéder à un passage à l’échelle quant au renforcement des CPS chez les élèves du lycée professionnel.

Un enjeu d’autant plus important pour le LP que l’histoire scolaire, le profil sociologique et le rapport au savoir⁸⁴ des élèves les rendent plus vulnérables et plus exposés au mal-être, au décrochage.

⁸³ DEPP (décembre 2019). Résultats de la première enquête de climat scolaire auprès des personnels du second degré de l’Éducation nationale. Note d’information n° 19.53.

⁸⁴ Aziz Jellab (2008). Sociologie du lycée professionnel. L’expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

PARTIE 3 - STRATEGIE DE RENFORCEMENT DES CPS EN LP : À QUELLES CONDITIONS ET COMMENT ?

1. Renforcement des CPS des lycéens en LP, à quelles conditions ?

La mission tient préalablement à souligner le contexte dans lequel l'objectif visant à renforcer les CPS des élèves en LP apparaît. En un peu plus d'une dizaine d'années, le LP a fait l'objet de trois réformes qui s'inscrivent certes dans le cadre d'une démarche d'amélioration continue de la formation mais provoquent néanmoins des modifications dans les pratiques pédagogiques des personnels et nécessitent des adaptations. Dans ce contexte, la mission identifie six conditions préalables à toute politique ministérielle visant à un renforcement des CPS « à l'échelle » en LP.

1.1. Condition 1 : considérer et s'appuyer sur l'existant

La première condition tient dans le caractère apparemment novateur des CPS. Comme l'ont fait remarquer plusieurs équipes rencontrées par la mission, et contrairement au message parfois véhiculé, la réflexion en établissement sur les CPS n'est pas nouvelle⁸⁵. Faire porter l'attention sur les CPS de manière injonctive porterait le risque de disqualifier les nombreuses initiatives prises depuis des années sur le sujet, sans pour autant que les personnels les aient réellement conscientisées et encore moins rattachées à un quelconque référentiel. Confrontés plus que d'autres à la difficulté scolaire, les enseignants de lycées professionnels ont, en effet, dû développer très tôt une pédagogie susceptible de répondre aux besoins des élèves, en ayant souvent, dans un premier temps, à réconcilier ces derniers avec la structure scolaire et les apprentissages.

Condition 1 : Dans le cadre du développement des CPS en LP, privilégier dans un premier temps le recensement des actions actuellement engagées et dans un deuxième temps procéder à leur mise en cohérence.

1.2. Condition 2 : ne pas faire des CPS la réponse unique en matière de formation

La deuxième condition tient à certains discours vis-à-vis des CPS qui pourraient laisser à penser qu'il s'agit là de la réponse unique aux difficultés que rencontrent les élèves et les professeurs des lycées professionnels. Si leur renforcement constitue tout à la fois un facteur d'amélioration des pratiques pédagogiques et un objectif de formation, les CPS ne sauraient être appréhendées comme le seul objet d'étude en LP ni même une fin en soi. Certes, le bien-être à l'école constitue une condition nécessaire, voire indispensable pour certains élèves pour entrer dans les apprentissages.

Nombre d'entre eux parviennent cependant, à l'appui des compétences psychosociales construites dans leur environnement familial, à s'accommoder d'un climat scolaire parfois déstabilisant, voire stérile. Aussi, le renforcement des CPS ne saurait conduire à occulter la nécessaire acquisition de compétences académiques et techniques qui sont au cœur de la formation que reçoivent les élèves en LP. Bien au contraire, il est essentiel d'expliquer aux élèves en quoi l'acquisition des CPS leur permet de maîtriser leurs émotions (peurs) et leur manque de confiance en eux, d'accroître la connaissance d'eux-mêmes, et ainsi d'être en mesure de mieux accepter les exigences d'ordre méthodologique (assiduité aux cours, attention, engagement) et cognitives (compréhension, relecture des cours, entraînement, mémorisation, etc.) qui permettent de progresser dans les apprentissages et de réussir.

Condition 2 : Afin de souligner la complémentarité des CPS avec les compétences académiques et techniques, les faire systématiquement apparaître dans le référentiel d'évaluation des diplômes professionnels en tant qu'attendus ainsi que dans le cadre des guides d'accompagnement pédagogiques lors de l'élaboration des référentiels d'évaluation des diplômes professionnels.

⁸⁵ Ainsi, à Rennes, c'est à partir de projets et d'actions menés depuis de nombreuses années sur « L'école promotrice de santé » que la réflexion sur les CPS a pris place. Selon les interlocuteurs de la mission « il s'est agi d'agréer de nouvelles modalités de réflexion et non pas de répondre à ce qui pouvait apparaître comme une mode et par définition, pouvait être considéré comme quelque chose qui n'a de validité, qu'un temps ».

1.3. Condition 3 : éviter une approche « psychologisante » des CPS

La troisième condition réside dans le décalage qui pourrait naître d'une approche trop orientée des CPS dans une dimension psychologique qui serait non seulement déconnectée de la réalité des établissements mais qui pourrait conduire à faire appel à des acteurs externes non agréés par le ministère de l'éducation nationale. Faute d'une communication adaptée, et d'une approche intégrée des CPS aux pratiques pédagogiques et éducatives quotidiennes, le risque de reléguer en périphérie à quelques experts voire pseudo experts externes à l'établissement est d'autant plus réel qu'un rapport récent de l'IGÉSR⁸⁶ établit le lien entre CPS et psychologie en proposant de « *repenser les missions et la gouvernance des PsyEN à l'aune des besoins des usagers et au regard de l'expertise de psychologue qu'ils sont les seuls à détenir à l'Éducation nationale* ». Exempter les différents acteurs de l'établissement d'une analyse de leur propre contexte conduirait alors à externaliser une question pourtant constitutive de l'acte d'éduquer et, pertinente dans la famille, dans l'établissement, dans la classe et en entreprise.

Cette situation conduirait à coup sûr au *statu quo*, ce que l'on souhaite précisément éviter. Or, ce risque est d'autant plus réel que la dimension « psychologique » qui transparait dans les discours sur les CPS rencontre sur le terrain une relative hostilité. Nombre de personnels rencontrés par la mission ont fait part de leurs craintes en des termes sans équivoques « *on ne veut pas un truc en plus déconnecté de notre réalité pédagogique !* » « *On n'est pas des psy et on a un programme à faire car notre métier est d'enseigner !* ». Un contexte qui pourrait alors conduire certaines officines non agréementées par le ministère de l'Éducation nationale à développer au sein

Condition 3 : Rééquilibrer le discours sur les CPS en atténuant l'approche santé/ « psy » au profit des dimensions éducative, pédagogique et formative. Ancrer ce discours dans la réalité des établissements et des pratiques professionnelles en inscrivant les CPS dans les contenus pédagogiques et didactiques de manière à en faire un levier favorisant l'articulation entre enseignement et apprentissage⁸⁷.

1.4. Condition 4 : considérer le renforcement des CPS chez les élèves mais aussi chez les adultes

Les CPS ne peuvent être considérées uniquement comme un « ingrédient » de l'apprendre. Elles sont aussi essentielles pour celui qui enseigne et qui, dans la relation qu'il instaure avec l'apprenant, produira de la motivation, de l'envie, de l'engagement ou au contraire, détournera du sujet. Comment un enseignant pourrait-il faire fi de l'image qu'il renvoie aux élèves ? Comment pourrait-il rassurer quand lui-même ne se sent pas en sécurité dans le cadre de la relation pédagogique ? Comment pourrait-il donner le goût de l'effort s'il ne s'autorise pas à laisser transparaître la rigueur nécessaire pour apprendre aux élèves ? Comment les enseignants pourraient-ils développer chez les élèves une capacité à collaborer si eux-mêmes n'y recourent pas et si leur enseignement reste individuel ?

Si au cours de ses déplacements, la mission a pu observer des projets et des initiatives intéressants, ces initiatives demeurent cependant souvent le fait d'une infime minorité de personnels. Dans ce contexte, il est difficile pour les équipes de direction de sensibiliser et de mobiliser l'ensemble des enseignants, certains arguant qu'ils ne se sentent pas compétents pour le faire. La frontière devient d'autant plus ténue que dans le cadre des réformes actuelles il s'agit de faire monter en compétences les uns sans déresponsabiliser définitivement les autres.

La mission estime qu'au sein des LP, il est aujourd'hui impératif de développer une culture partagée de la coopération, du travail collectif, de la prise d'initiatives et de la gestion individuelle et collective des situations complexes dans tous les temps prévus de formation (enseignement général, professionnel et PFMP). Œuvrer au renforcement des CPS chez les adultes implique, dès lors, une impulsion politique au niveau de l'établissement qui doit être l'occasion d'une mise en système des actions aujourd'hui trop disparates nécessaire au partage d'une culture commune.

⁸⁶ Pil. Erick Roser (mars 2024) Les psychologues de l'éducation nationale de la spécialité « éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle (rapport n° 22-23 253B). IGÉSR.

⁸⁷ Par exemple la pédagogie coopérative, l'installation d'une interdépendance positive lors de la réalisation de projets, le développement d'un esprit éclairé et critique devant toutes les situations impliquant un travail personnel ou en groupe...

Condition 4 : Dans le cadre de la formation initiale et continue des personnels de direction et des DDFPT⁸⁸, développer une culture du management qui permet de valoriser la coopération, le travail collectif, la prise d'initiatives et la gestion individuelle et collective des situations complexes.

Faire des CPS un objet de convergence de la construction de la culture commune entre les personnels de l'enseignement général, de l'enseignement professionnel et des personnels qui participent à la formation des élèves et des apprentis en entreprise.

1.5. Condition 5 : redonner au corps toute sa place dans le développement des CPS

Les CPS ne peuvent être appréhendées sans un regard particulier sur le média qui les véhicule et produit un langage. En LP, les élèves sont plus qu'ailleurs conduits à exécuter des travaux qui convoquent des gestes, des habilités motrices et mobilisent tous leurs sens. Si l'ouïe et la vue sont *a priori* sollicitées de manière évidente dans le cadre de l'enseignement en classe, force est de constater qu'il ne s'agit là que d'une prise en compte partielle de l'individu qui apprend. Sentir, toucher et éprouver sont également convoqués dans la plupart des formations professionnelles qui impliquent un engagement de la personne dans sa globalité, une forme de proximité et une mise en action du corps spécifique.

La prise en compte des dimensions émotionnelle et sociale recouvre dès lors une nécessité pour que les élèves entrent dans les apprentissages. La recherche scientifique montre, en effet, que les enfants et adolescents ayant de bonnes compétences émotionnelles ont de meilleures performances académiques, de meilleures relations avec leurs enseignants et leurs pairs et présentent moins d'absences et d'exclusions scolaires⁸⁹.

Condition 5 : Tenir compte du rôle que joue le corps dans les situations d'apprentissage, média de communication par lequel s'expriment les émotions.

1.6. Condition 6 : un portage politique académique et un accompagnement des personnels à la hauteur des enjeux

« **Il paraît inconcevable d'agir sur les élèves sans avoir agi en amont sur les adultes !** ». Cette affirmation frappée au coin du bon sens par un groupe d'inspecteurs et d'enseignants rencontrés par la mission, atteste de l'importance qu'ils accordent à l'accompagnement des personnels. En outre, un portage politique fort par les autorités académiques⁹⁰ constitue aux dires des inspecteurs et chefs d'établissement une condition indispensable pour qu'ils se sentent soutenus, leur action s'inscrivant alors dans le cadre d'une politique connue et reconnue de tous.

Il s'agit là d'une condition d'autant plus nécessaire que pour l'heure la plupart des actions conduites sur le terrain demeurent disjointes, portées par quelques convaincus et ne font pas système. Or, de la convergence d'action entre inspecteurs, chef d'établissement et DDF dépend la cohérence et l'efficacité d'une démarche de renforcement des CPS en établissement en matière d'impulsion et de coordination.

La mission ne peut que soutenir l'investissement actuellement engagé en faveur d'une politique volontariste de formation continue des enseignants de LP (ProFAN-Transfert, parcours M@gistère, vade-mecum, webinaires, implication des CMQ, formation spécifique des nouveaux proviseurs de LP...).

⁸⁸ Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques (DDFPT). La circulaire n° 2016-137 du 11 octobre 2016 relative au contenu des missions des enseignants exerçant la fonction de DDFPT précise qu'ils peuvent être désignés par l'acronyme DDF.

⁸⁹ 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. Doi : 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.

⁹⁰ Ainsi, à Rennes, « *le travail qui a permis d'aller jusqu'à l'émergence du concept de compétences sensibles a dû être accompagné politiquement et au niveau local pour en garantir l'essaimage et la diffusion. Le caractère disruptif et questionnant nécessitant pour les professionnels de prendre du temps. Un travail sur la RH a alors été nécessaire pour permettre aux enseignants d'avoir les premiers outils pour faire mais aussi pour que l'on prenne en compte leurs propres vulnérabilités* ».

Condition 6 : Conforter l'action des EAFC⁹¹ pour l'accompagnement des équipes au plus près de leurs besoins et inscrire dans les priorités académiques le renforcement des CPS chez les élèves et les enseignants de la voie professionnelle.

2. Renforcement des CPS des lycéens en LP, quelle stratégie ?

Si l'OMS met en exergue la diversité des types de données probantes, elle pointe également la complémentarité des connaissances scientifiques et des connaissances expérientielles en invitant à s'appuyer sur ces deux sources de connaissances afin de construire des actions de prévention et de promotion de la santé efficaces.

Il s'agit alors : soit d'utiliser un programme CPS « clé en main » déjà validé par une évaluation scientifique ; soit de transférer et d'utiliser des connaissances scientifiques et expérientielles dans le cadre de la construction d'une intervention CPS fondée sur les données probantes. Compte tenu des conditions entendues comme nécessaires pour passer « à l'échelle » en matière de CPS en LP, la mission recommande d'ancrer leur renforcement dans le cadre des pratiques éducatives et pédagogiques au quotidien et de s'appuyer sur la dynamique créée par l'expérimentation Profan-transfert⁹².

2.1. Les petits matins plutôt que le grand soir : une démarche intégrée de renforcement des CPS...

Parce que les CPS constituent tout à la fois une condition nécessaire aux apprentissages et une fin en matière de formation, la mission estime qu'il convient de privilégier une réflexion autour des différents temps de formation des élèves (classe, établissement, entreprise, quartier...) et d'une action continue qui pourra judicieusement être accompagnée de modules dédiés, quant à eux, à cet objectif.

Un certain nombre de dimensions doivent ainsi faire l'objet d'une attention particulière des équipes. Il en va ainsi de l'accueil et l'accompagnement, tout au long de la formation, des élèves et des parents. À cet égard la gestion des multiples transitions qui caractérisent le LP et qui sont autant de points de rupture dans la formation des élèves doit faire l'objet d'une attention particulière (*collège / LP ; école / famille ; enseignement général / enseignement professionnel ; LP / entreprise ; formation / insertion ; formation / poursuites d'études*) afin d'inscrire la formation reçue en LP dans une réelle perspective d'émancipation de l'élève qui constitue la particularité du modèle français.

Dans ce cadre, la mission estime que le soutien à l'engagement des élèves, le développement de pratiques collaboratives tant chez les élèves que chez les enseignants ou encore la recherche d'une complémentarité entre les différents lieux de formation sont autant de points d'attention d'une démarche locale destinée au renforcement des CPS en LP.

2.2. ... qui considère et s'appuie sur la dynamique créée par l'expérimentation ProFAN-Transfert

ProFAN-Transfert est un dispositif dont le financement est assuré par le Secrétariat général pour l'investissement dans le cadre du Programme d'investissements d'avenir « France 2030 ». Conçu par la mission Monteil qui en assure le pilotage en relation avec la DGESCO, il est opéré par l'Agence nationale pour la recherche (ANR) et s'inscrit dans le cadre de la réforme du lycée professionnel (la mesure 12), « Permettre une nouvelle approche pédagogique autour du projet de l'élève ». L'objectif est de faire évoluer les contenus de formation dans un double objectif : acquérir de nouvelles compétences dites « comportementales » ou « transversales » ; valoriser le potentiel de créativité des lycéens professionnels pour répondre aux nouvelles exigences de l'emploi et la poursuite d'études dans des environnements de plus en plus digitaux et multi-niveaux.

⁹¹ École académique de formation continue.

⁹² Après avoir été déployée durant trois années scolaires, à partir de la rentrée 2017-2018, dans 109 établissements de l'enseignement professionnel, l'expérimentation ProFAN s'est attachée à éprouver de nouvelles modalités d'enseignement et d'apprentissage en prenant en compte l'expertise propre de chacun des élèves dans la résolution collective de problèmes. Après en avoir tiré les enseignements, ProFAN-Transfert entend réinvestir, dans 11 académies (bientôt 12 à la rentrée 2024) les acquis de Profan au sein des LP.

À cet effet, le dispositif entré en vigueur en septembre 2023 se déroule en deux vagues académiques annuelles (2023-2024 pour la première vague et 2024-2025 pour la seconde) par les équipes de chercheurs et est déployé par le réseau des EAFC (Écoles académiques de formation continue) en associant les corps d'inspection, sous l'autorité des recteurs.

Préconisation 2 : Articuler toute stratégie nationale destinée au renforcement des CPS en LP, avec l'actuel déploiement opéré par l'expérimentation ProFAN-Transfert dont le calendrier prévoit l'évaluation finale du dispositif et sa restitution nationale en 2026.

3. Les CPS au service de la gestion des transitions

3.1. Transition collègue / LP : ritualiser et formaliser l'accueil en LP

3.1.1. Un moment initiatique pour les élèves (transition collègue / LP) ...

La banalisation de journées d'intégration citées dans les LP visitées par la mission mérite une attention particulière⁹³. Ces journées visent à renforcer chez l'élève la connaissance de soi, d'autrui, la communication, la réduction du stress lié à un environnement nouveau. La qualité des relations entre élèves et adultes constitue, à cet égard, un point régulièrement évoqué par les équipes en vue de maintenir un climat scolaire propice aux apprentissages. À travers l'accueil de l'élève, c'est la restauration de son rapport à l'école, aux adultes et à l'avenir, et finalement à lui-même, qui est en jeu d'autant plus lorsqu'il a été « cabossé »⁹⁴ par son parcours au collège. De nombreux LP organisent, sur plusieurs jours, un accueil des nouveaux élèves⁹⁵.

Toutefois, bien que louables dans leur intention, ces initiatives mériteraient d'être adossées à un choix d'activités plus riches et pertinentes dans deux directions qui ont montré leur efficacité. D'une part, une pédagogie de la rencontre⁹⁶, d'autre part, une pédagogie interculturelle⁹⁷.

Quelles que soient les modalités retenues, la mission estime, en outre, que deux conditions doivent être réunies. La première tient au caractère officiel et ritualisé de la démarche engagée en matière d'accueil. Les modalités organisationnelles et les objectifs doivent impérativement être formalisés dans le cadre du projet d'établissement, connus de tous et faire l'objet d'une évaluation dont les résultats sont portés à la connaissance de la communauté éducative. Cette formalisation est d'autant plus nécessaire que les affectations des nouveaux élèves peuvent s'échelonner jusqu'au mois de novembre. La deuxième tient à la qualité de la réflexion relative au positionnement des élèves en début de parcours. Mues par la volonté d'obtenir une « photographie précise et exhaustive » de l'élève, certaines équipes sont parfois amenées à soumettre les élèves à une « batterie » de tests dont le principe même peut conduire à stigmatiser certains d'entre eux et s'avérer ainsi contreproductive.

Aussi convient-il de penser les premières semaines de formation CAP et en seconde professionnelle, autour d'un certain nombre d'activités – la démarche de projet s'y prête particulièrement – débarrassées, dans un premier temps, de toute forme de jugement sur la « valeur scolaire » de l'élève. L'évaluation, au cours de cette période, doit pour cela avoir fait l'objet d'une réflexion de fond dans le cadre du conseil pédagogique afin qu'elle ne vienne pas entraver une action collective visant en premier lieu à créer les conditions de réassurance indispensables aux élèves pour un nouveau départ.

Préconisation 3 : Aménager en début de formation un sas d'intégration pour les élèves afin qu'ils se sentent accueillis et considérés comme le prévoit la circulaire de 2016 relative « Réussir l'entrée en lycée professionnel ». Dans ce cadre, centrer les activités de l'élève, aussi bien en classe qu'au sein de

⁹³ Un exemple est donné avec l'annexe 12.

⁹⁴ Propos entendus à de nombreuses reprises par la mission.

⁹⁵ Exemple du LP B. Charvet à Saint-Étienne : se repérer dans la ville ; 2 demi-journées de cohésion par le sport ; Escape Game laïcité/valeurs de la République ; module ENT / Pronote et usage de l'ordinateur).

⁹⁶ Rencontre avec d'anciens élèves ayant connu des moments difficiles et qui se sont accrochés, avec des figures emblématiques ce que proposent certains modules de remotivation de l'association Énergie jeunes, dont les 500 formateurs bénévoles interviennent pour l'heure surtout en collège et paradoxalement peu en LP.

⁹⁷ Une pédagogie interculturelle : activités ludiques et interactives proposant des moments et des expériences favorisant chez les élèves la connaissance de soi et celle d'autrui (origine culturelle différente de la sienne), ses goûts, ses forces, ses valeurs personnelles permettant alors de développer les liens sociaux.

l'établissement, autour du renforcement de l'estime de soi de l'élève et de son appropriation du nouveau cadre dans lequel il est appelé à se former : le LP. Prévoir et organiser, dans le même esprit, un module d'accueil adapté pour les affectations tardives en cours d'année.

Exemples de modalités d'intégration des nouveaux élèves

Plusieurs établissements font de la semaine de rentrée, voire sur une plus longue période, un temps d'intégration et d'accueil. En dehors de tout programme disciplinaire lié à l'emploi du temps, les élèves sont alors le plus souvent pris en charge par un collectif de personnels pour s'engager sur des mini-projets, des activités ludiques, sportives ou permettant de mieux appréhender ce nouvel environnement et les personnes qui le fréquentent y compris les personnels « invisibles » de l'établissement. Cette période est propice à l'appropriation des lieux par les élèves, laquelle peut recouvrir diverses modalités (course d'orientation, visites de lieux de stages intégrant la partie transport pour s'y rendre ainsi qu'un questionnaire pour guider les élèves dans leur découverte de l'entreprise visitée).

Dans une articulation pensée, les temps d'engagement sur des projets proposés aux élèves font écho à des périodes où les élèves sont invités à faire valoir leurs talents (musicaux par exemple). Une réflexion sur le règlement intérieur et sa bonne compréhension pour une application raisonnée peut faire l'objet d'une séquence lors de la période d'intégration. Toutes ces initiatives ont pour objectif de connaître et reconnaître les élèves, de sécuriser le parcours, et de construire un contrat social de la classe.

3.1.2. ... mais aussi pour les parents

De la même manière, les remarques formulées par les équipes concernant les parents d'élèves doivent conduire à une prise en compte systématique de certains constats récurrents. Force est de constater qu'au quotidien des parents d'élèves ne répondent pas aux sollicitations des professionnels de l'établissement et nombre d'entre eux ignorent même jusqu'au contenu de la formation dans laquelle est inscrit leur enfant. Or, pour certains élèves notamment les plus fragiles, inquiets de leur avenir, les enseignants auraient besoin du soutien des familles, considérant, ici, que les relations avec elles sont indispensables comme soutien à leur travail en classe. Ces équipes sont souvent dans une attente d'évolutions concernant les thématiques liées au comportement, au travail scolaire ou aux absences.

Si, certains établissements ont mis en place depuis longtemps des dispositifs d'accueil⁹⁸, d'autres fonctionnent selon des méthodes classiques, réduisant les rencontres aux « réunions parents - professeurs » ou à des entretiens suite à des « problèmes » ou à des « incidents » (absentéisme, violence...) ⁹⁹. Dès lors, approchées lorsque cela « va mal », les familles sont renvoyées à leur propre parcours scolaire, parfois difficile, une situation qui ne les incite pas à entrer dans le LP.

Si la distance géographique – sur laquelle l'établissement ne dispose que de peu de marge de manœuvre – constitue un obstacle objectif à la venue des familles, la distance avec l'institution scolaire doit en revanche, elle, être réduite afin d'éviter tout malentendu ou incompréhension qui ferait obstacle à l'instauration du lien indispensable entre la famille et le lycée. Dans certains cas, il ne suffit parfois que d'un visage sur un nom pour qu'un professionnel devienne un interlocuteur privilégié auprès duquel les familles pourront s'adresser. La question de la médiation prend alors toute son importance à l'instar des initiatives observées par la mission concernant l'organisation de journées portes ouvertes au cours desquelles les élèves accueillent les nouveaux élèves mais aussi leurs propres parents pour présenter la vie de l'établissement. Quelles que soient les modalités retenues en fonction des contextes, celles-ci doivent s'inscrire dans le cadre d'un protocole formalisé qui engage tous les acteurs de l'établissement.

⁹⁸ Avec par exemple une semaine d'intégration des élèves en présence de leurs parents, des visites d'ateliers, de salles de cours, des rencontres et entretiens personnalisés avec les enseignants.

⁹⁹ Aziz Jellab (2017). Les relations école - familles au prisme de l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel. Centre Alain Savary, IFE, ENS-Lyon.

Préconisation 4 : Formaliser dans le cadre du projet d'établissement, les conditions d'accueil des familles et d'installation d'une co-éducation¹⁰⁰, en début et en cours de formation et préciser les modalités de leur accompagnement tout au long de la formation.

Un exemple de modalité d'accueil des familles

Des réalisations musicales ou théâtrales sont produites pendant la période d'intégration dans certains établissements. Elles peuvent donner lieu à une présentation aux parents au cours de laquelle des éléments sur le fonctionnement du lycée, l'organisation de l'année et des informations sur les formations de l'établissement sont distillés entre les périodes de convivialité.

3.2. Transition école / société : soutenir, valoriser et reconnaître l'engagement des élèves dans et hors l'école

Prendre en compte l'engagement des élèves implique plusieurs aspects, allant de la compréhension des facteurs qui influencent la motivation des élèves à l'adoption de stratégies pédagogiques qui favorisent leur participation active. À cet égard, le système scolaire français a développé au fil du temps un ensemble de dispositifs de formation à la citoyenneté¹⁰¹. Toutefois, comme le souligne le Conseil national d'évaluation du système éducatif (CNESE) dans un rapport¹⁰² sur les *Engagements citoyens des lycéens*, on ne dispose que de peu d'évaluations approfondies concernant des connaissances, attitudes et engagements civiques des élèves¹⁰³. C'est la raison pour laquelle, en 2018, le CNESE a conduit une enquête auprès de 16 000 collégiens et lycéens répartis sur l'ensemble du territoire national¹⁰⁴. Ce dispositif inédit, en France, a alors permis pour la première fois de connaître la réalité des attitudes, représentations et engagements civiques des élèves de troisième et de terminale.

3.2.1. Encourager l'engagement citoyen...

L'enquête révèle qu'à l'exception d'un attachement à l'exercice traditionnel du vote, la confiance des lycéens dans les institutions est faible. Un constat confirmé par les résultats de la France à l'enquête internationale ICCS1 de l'IEA2 sur l'éducation à la citoyenneté qui montre que si les connaissances civiques et citoyennes¹⁰⁵ des élèves français s'inscrivent dans la moyenne des pays participants, force est de constater qu'ils dépendent cependant fortement du niveau socio-économique¹⁰⁶ des élèves. Eu égard à la sociologie des élèves accueillis en LP, cette situation ne peut laisser indifférent.

Pourtant, il existe des façons innombrables de construire des projets citoyens, notamment dans le cadre du Parcours citoyen de l'élève (actions de solidarité / humanitaires, actions en faveur de l'environnement...).

¹⁰⁰ La loi de refondation de l'école de la République de 2013 a donné une place essentielle et officielle à la coéducation. Depuis 2013, elle est ainsi intégrée au référentiel de compétences des enseignants.

¹⁰¹ Cours d'éducation civique, incitation à un engagement civique actif des élèves dans des projets citoyens, participation d'élèves élus dans les différentes instances des établissements, possibilité pour les élèves de s'investir dans des responsabilités au sein des établissements – journal scolaire, tutorat, foyer socio-éducatif ou maison des lycéens...).

¹⁰² CNESE (2018). *Engagements citoyens des lycéens : enquête nationale réalisée par le CNESE*. Rapport scientifique. <https://www.cnesco.fr/fr/engagements-citoyens>

¹⁰³ La France a participé pour la première fois en 2022, aux côtés de 22 autres pays à l'étude ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) qui s'intéresse à la façon dont les jeunes sont préparés à leur rôle de citoyens.

¹⁰⁴ L'enquête sur l'école et la citoyenneté menée par le CNESE a été réalisée via un questionnaire en ligne. Un échantillon représentatif d'établissements (collèges et lycées) de France métropolitaine et d'outre-mer a été tiré au sort, appuyé sur des critères de secteurs (public, privé) et de types d'établissement (collèges REP/REP+ et hors REP ; LEGT, LPO et LP). Entre le 26 mars et le 18 mai 2018, 16 000 élèves ont répondu au questionnaire, ainsi que leurs enseignants en charge de l'enseignement moral et civique (EMC) et leurs chefs d'établissement.

¹⁰⁵ Le test ICCS de connaissances civiques couvre quatre domaines : les systèmes et institutions civiques, les principes civiques, la participation civique et les rôles et identités civiques. Les items de connaissances civiques sont eux-mêmes répartis en deux domaines cognitifs : « savoir » et « raisonner et appliquer ».

¹⁰⁶ ICCS construit un indice de statut socioéconomique, regroupant des informations déclarées par les élèves dans le questionnaire de contexte qui complète l'évaluation. Ces informations portent sur le niveau d'éducation, l'activité des parents et le nombre de livres à la maison. DEPP (novembre 2023). Note d'information n° 23.47. ICCS 2022 : les résultats de la France en connaissances civiques et citoyennes dans la moyenne internationale.

Ces projets ont en commun la notion d'apprentissage de la citoyenneté par la pratique¹⁰⁷, une dimension à laquelle les élèves de LP devraient sans doute être plus sensibles que d'autres.

3.2.2. ... mais aussi d'autres formes d'engagement

Si les lycéens semblent s'éloigner des formes d'engagement traditionnelles, ils ne sont pas, pour autant, désintéressés par l'idée de s'engager dans la vie de la société. L'enquête du CNETSCO met en évidence que les lycéens se tournent vers d'autres formes d'engagement, à travers du bénévolat (humanitaire et environnemental) ou des actions revendicatives plus ponctuelles (pétitions, manifestations, boycotts)¹⁰⁸. Le bénévolat est, ainsi, largement plébiscité par les jeunes adultes avec un taux d'engagement des jeunes Français parmi les plus élevés d'Europe. L'enquête réalisée par le CNETSCO auprès des élèves de Terminale confirme cet engouement. En effet, plus de quatre lycéens sur dix (44 %) s'engagent dans une association humanitaire et/ou de défense de l'environnement.

3.2.3. Développer le sentiment d'appartenance des élèves de LP en redynamisant les instances lycéennes

Au regard de l'enquête menée par le CNETSCO qui montre l'intérêt des élèves à l'idée de s'engager civiquement et de faire entendre leur voix, force est de constater que les lycéens issus de milieux sociaux défavorisés qui composent dans une proportion importante les LP, déclarent, quant à eux, ne vouloir participer aucunement à la vie de la cité sous quelque forme que ce soit. Or, les recherches montrent que les pratiques d'engagement des jeunes ont tendance à se reproduire à l'âge adulte.

Préconisation 5 : Développer des projets citoyens concrets au sein du LP afin de donner du sens à ce type d'engagement des élèves qui participe du renforcement de leur sentiment d'utilité et d'appartenance à un collectif que ce soit la classe ou l'établissement.

Préconisation 6 : Encourager le bénévolat dans le cadre de projets portés par le lycée et co-construits avec les élèves.

Préconisation 7 : Redynamiser la participation lycéenne au sein des LP en reconnaissant l'engagement des élèves au travers d'une attestation délivrée par l'établissement ou d'une mention figurant sur le bulletin trimestriel et dans le cadre de la certification.

Un exemple de pratique permettant de favoriser l'engagement des élèves

L'association sportive présente dans tous les LP peut être mobilisée pour développer l'engagement associatif des élèves, membres du bureau de l'AS, et participer ainsi à la mise en œuvre et à la planification annuelle de séquences sportives au sein de l'établissement mais également dans le cadre du réseau des LP. Au cours de ces activités, plusieurs rôles pourront être développés : organisateur de tournois, responsable de la communication, arbitre, manager d'équipes...

Un exemple de pratiques permettant de valoriser l'engagement des élèves au sein des instances de l'établissement au lycée Savary-Ferry à Arras

Bien que cette modalité ne soit pas exclusive des LP, la mise en place de conseils de classe coopératifs participe de la bonne compréhension de l'instance et apprend à se positionner sans être sur le jugement des personnes, à étayer des propos et à prendre la parole dans un contexte potentiellement porteur de stress. Dans le même objectif, des établissements proposent un premier conseil de coopération qui est une instance de parole avec des intermédiaires pour construire des rituels.

¹⁰⁷ Au-delà de ce mode d'apprentissage, les projets citoyens peuvent s'intégrer au programme de l'enseignement moral et civique ou à un autre cours ; se centrer sur une participation obligatoire ou facultative ; être organisés par un ou plusieurs enseignants, voire par un groupe d'élèves ; se passer dans ou en dehors du temps scolaire ; cibler un public interne ou externe à l'établissement ; etc. CNETSCO (2018). Engagements citoyens des lycéens : enquête nationale réalisée par le CNETSCO. Rapport scientifique. <https://www.cnetSCO.fr/fr/engagements-citoyens>

¹⁰⁸ *Ibid.*

3.3. Transition LP / parcours post-baccalauréat

À compter de la rentrée scolaire 2024, la classe de terminale de baccalauréat professionnel est réorganisée afin, d'une part, de renforcer l'employabilité de ceux qui souhaitent s'insérer directement après le baccalauréat, et, d'autre part, de mieux préparer ceux qui souhaitent poursuivre leurs études et améliorer leur réussite. Dans ce cadre, un parcours différencié¹⁰⁹ est proposé aux élèves en fin d'année scolaire de terminale professionnelle : un parcours de préparation à l'insertion professionnelle ; un parcours de préparation à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur.

Le choix entre ces deux parcours qui se concrétise en année terminale s'inscrit dans le cadre d'un accompagnement continu, sur l'ensemble de la formation. Son objectif est d'aider les élèves à devenir acteurs dans la construction de leur projet en favorisant l'acquisition de compétences, notamment en matière de recherche, d'analyse et d'exploitation de l'information, pour leur permettre de gagner en autonomie et d'élaborer leur propre projet de poursuite d'études ou d'insertion dans le monde du travail. Ainsi, la différenciation des parcours à la fin de la classe de terminale vient tout à la fois parachever les démarches initiées depuis la classe de seconde – voire en amont (parcours Avenir, découverte des métiers) – et ouvrir des perspectives à l'élève quant à la suite de son parcours.

Dans le cadre du cursus de baccalauréat professionnel, des heures de « soutien au parcours » concourent à cet accompagnement et contribuent notamment à renforcer l'autonomie et la prise d'initiative des élèves. Les activités proposées aux élèves doivent permettre ainsi de travailler la confiance en soi, de lever les freins liés à l'autocensure ou encore de développer les capacités de l'élève à travailler en mode projet.

À compter de l'année scolaire 2024-2025, le livret scolaire du lycée professionnel (LSL) intégrera une rubrique consacrée aux deux parcours de préparation post-baccalauréat, qui permettra d'y consigner une appréciation sur le parcours des élèves.

Préconisation 8 : Identifier et attester les CPS mobilisées dans le cadre du parcours de préparation « post-baccalauréat » en les consignant dans une appréciation formulée par le conseil de classe inscrite dans le livret scolaire.

3.4. Transition LP / entreprise : faire des PFMP un véritable levier de développement des CPS en milieu professionnel

Les périodes de formation en milieu professionnel sont définies par l'article L. 124-1 du code de l'éducation¹¹⁰ et font l'objet d'un suivi¹¹¹ de l'équipe pédagogique qui doit alors permettre de vérifier la conformité de la PFMP en rapport avec les attendus définis par la convention, les activités réalisées et le respect du cadre légal. En 2021, un rapport de l'IGÉSR¹¹² s'était attaché à apprécier le processus de formation qui articule entre eux ces lieux de formation, le LP et l'entreprise, ce que d'aucuns nomment « *alternance pédagogique* »¹¹³. Plusieurs constats en lien avec les CPS étaient alors apparus :

- si les annexes pédagogiques font systématiquement l'objet d'une rédaction spécifique, celles-ci ne sont que très rarement personnalisées ;

¹⁰⁹ Note de service du 4 mars 2024 relative au Parcours de préparation à l'insertion professionnelle et à la poursuite d'études supérieures en classe de terminale de baccalauréat professionnel.

¹¹⁰ « Les périodes de formation en milieu professionnel (...) correspondent à des périodes temporaires de mise en situation en milieu professionnel au cours desquelles l'élève (...) acquiert des compétences professionnelles et met en œuvre les acquis de sa formation en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification et de favoriser son insertion professionnelle. Le stagiaire se voit confier une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'organisme d'accueil. »

¹¹¹ Prévu par le décret n° 92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel.

¹¹² IGÉSR (janvier 2021). La qualité de la formation durant les périodes de formation en milieu professionnel rapport n° 2020-162), *op.cit.*

¹¹³ Le taux de retour du questionnaire élaboré à cet effet est significatif puisque 730 DDFPT, et donc autant d'établissements, y ont répondu. Soit plus de 52 % des LP publics français, 21 % des LP privés sous contrat et 89 % des LPO publics et 11 % des LPO privés sous contrat.

- en matière de recherche de PFMP, ce sont les difficultés d'ordre social plus que de nature pédagogique qui prédominent, les difficultés sociales pouvant se traduire par des formes de discrimination touchant à l'âge, au genre, à l'origine sociale et même au handicap ;
- la phase de préparation des élèves à l'intégration dans un milieu professionnel généralement méconnu est génératrice de stress et d'appréhension ;
- la phase d'exploitation par un temps dédié à l'explicitation des contextes de travail (travail d'équipe, travail collaboratif, ressources, procédures mobilisées, relations entretenues...) et des expériences vécues (tâches confiées et réussies, problème résolu...), en milieu professionnel ne sont généralement pas appréhendées comme partie intégrante des apprentissages des élèves ;
- le suivi des PFMP repose principalement sur les professeurs de spécialité et les référents sans que l'implication de toute l'équipe et *a fortiori* des professeurs d'enseignement général ne soit systématisée.

Ainsi, l'exploitation des PFMP en formation, alors même qu'elle constitue un axe fort de l'alternance sous statut scolaire, se heurte à la dualité plus que la complémentarité qui caractérise chacun des termes de la double alternance (LP / entreprise ; EG / EP) emblématique de la formation en LP. Afin de conférer à l'enseignement professionnel son unicité, et ainsi permettre aux élèves d'en appréhender le sens à travers de la complémentarité de ses composantes, la mission ne peut que faire siennes les préconisations énoncées dans le cadre du rapport de l'IGÉSR de 2021.

Préconisation 9 : Orienter la préparation des PFMP vers le développement des compétences psychosociales et l'intégration en milieu professionnel. À ce titre, intégrer systématiquement un volet CPS dans le cadre des PFMP afin de les exploiter sur le plan pédagogique en vue de préparer soit à l'insertion professionnelle, soit la poursuite d'études.

Personnaliser l'annexe pédagogique de la convention qui lie l'établissement et l'entreprise pour chaque élève, en précisant les attendus visés lors de la PFMP en termes d'acquis (connaissances et compétences y compris psychosociales).

Associer l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique à la recherche des lieux de stages, au suivi et à l'exploitation des PFMP en classe et dans l'établissement.

Le projet « prendre soin » du Lycée Dupuy de Lôme de Best- Académie de Rennes

Il s'agit d'une exploitation des stages au retour d'élèves de baccalauréat professionnel « Accompagnement, soins et services à la personne » (ASSP) dans l'académie de Rennes, dans le cadre d'une formation portant sur le care¹¹⁴ (« le prendre soin de »). Un podcast a été réalisé par les élèves d'un lycée finistérien en retour de PFMP, avec une parole construite de vécus à la fois personnels et professionnels à travers un projet pluridisciplinaire, en quelque sorte « voix et voie d'engagement ». Atelier « Prendre soin », Oufipo : Prendre soin on Apple Podcasts.

Intitulé « Prendre soin », le projet vise tout autant à former professionnellement les élèves qu'à les aider à construire des compétences relationnelles qui assurent un développement personnel des CPS comme la gestion des émotions, l'attention portée à autrui et la capacité à ajuster son comportement en fonction des situations rencontrées. Ce projet est arrimé à des compétences disciplinaires et inscrit dans une démarche collective engageant les enseignants, les élèves, l'équipe de direction et les milieux professionnels. Il articule les trois champs des CPS (cognitives, émotionnelle, sociales).

Pour les enseignants, ce projet a été porteur en termes de bien-être et d'estime de soi, de regard sur soi et de retour sur un vécu émotionnel qui s'inscrit dans des rencontres, des gestes professionnels. Il a permis l'échange, l'écoute active entre les élèves. Les enseignantes ont notamment été surprises des retours sur soi des élèves et des mises en résonance. Elles ont été touchées par leurs élèves et cela a aussi changé le regard des autres enseignants sur les élèves.

¹¹⁴ La traduction la plus répandue du terme care est « soin, sollicitude, prendre soin c'est-à-dire soucieux de l'autre au sens large, s'occuper de, proximité, se sentir concerné ». Le care : un concept professionnel aux limites humaines ? Elisabeth Noël-Hureaux dans Recherche en soins infirmiers 2015/3 (n° 122), pages 7 à 17.

4. Des activités au service du renforcement des CPS chez les élèves et les enseignants

S'il s'est agi jusqu'à présent de mobiliser les CPS en vue d'améliorer l'efficacité des pratiques pédagogiques et de créer une continuité entre la classe, l'établissement, la famille et l'entreprise, il convient également de développer une pédagogie visant explicitement le renforcement des CPS chez les élèves mais aussi les enseignants par le biais de démarches coopératives ou encore de projets.

4.1. Exprimer ses talents et développer ses CPS dans le cadre de projets, défis ou concours à caractères professionnels

Généralement familiers de la pédagogie du projet et des travaux de groupes, les enseignants de lycée professionnel sont à même de s'approprier des contextes d'enseignement et d'apprentissage de nature à développer l'ouverture culturelle des élèves, la dimension collaborative, et ainsi contribuer à l'identification et à l'acquisition des compétences transversales nécessaires pour les emplois de demain. La réalisation d'un chef-d'œuvre, synonyme d'excellence, de reconnaissance de savoirs, savoir-être et savoir-faire nécessaire au développement du sentiment d'appartenance à un collectif est de ce point de vue venue concrétiser cet objectif.

En proposant des situations et des problèmes nouveaux, généralement complexes, sur le plan pédagogique, ces projets permettent aux élèves de faire preuve de créativité, de développer des compétences transdisciplinaires ou pluridisciplinaires, de se motiver et de s'épanouir dans la recherche de solution pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Inscrits à l'emploi du temps des élèves, ces projets permettent de développer une large palette de compétences psychosociales à l'instar des projets tels que les nombreux concours qui sont organisés dans le cadre de la voie professionnelle : concours à dimension disciplinaire, éducatives, scientifiques, concours général des métiers, sélections départementales, académiques et nationale des *WorldSkills*...).

Préconisation 10 : Conforter la professionnalisation des équipes disciplinaires dans la conception, l'encadrement et le suivi de projets afin de proposer systématiquement aux élèves la possibilité de vivre un défi, un challenge, un concours au plan local, académique ou national.

Projet « Bien dans ma classe, bien dans ma tête » au lycée Alain Savary-Ferry, Arras

Le projet a été construit suite à un constat récurrent : les élèves de CAP ATMFC (assistant technique en milieu familial et collectif) ont une faible estime d'eux-mêmes et éprouvent un sentiment d'échec. L'objectif du projet est de leur porter une attention toute particulière afin de les libérer de ce sentiment qui compromet leur avenir professionnel, les empêche de s'ouvrir aux autres. Il s'agit de valoriser leur savoir-faire et d'œuvrer à leur bien-être. Le projet associe différentes démarches pédagogiques pour favoriser le travail sur l'estime de soi, l'acquisition de compétences, de l'autonomie, de promouvoir l'inclusion et de lutter contre l'absentéisme : pédagogie de projets (recours au jeu, à la vidéo, travail sur le portrait et l'autoportrait avec un photographe, atelier d'écriture avec un auteur, organisation d'une exposition) ; aménagement de l'espace (création d'une salle flexible pour une pédagogie différenciée au plus près de chaque élève) ; développement de pratiques coopératives entre les élèves ; évaluation par compétences permettant à chacun d'aller à son rythme, de suivre sa progression.

L'action s'étale sur deux ans (septembre 2022 à juin 2024). Le bilan d'étape réalisé par l'équipe pédagogique montre une baisse de l'absentéisme et du décrochage, avec des élèves heureux de venir en LP, d'apprendre et de se former. Ils ont gagné en confiance et en autonomie et certains d'entre eux/elles se sont engagés dans une mobilité Erasmus. La coopération, l'entraide et la solidarité sont développées chez les élèves et les résultats aux évaluations se sont améliorés.

4.1.1. Développer la coopération entre élèves et réinvestir les acquis de l'interdépendance positive

La recherche en éducation indique qu'il existe différentes manières de structurer l'apprentissage coopératif afin d'optimiser son efficacité et de remédier aux difficultés évoquées précédemment. Un travail de groupe peu structuré peut en effet entraîner une diminution des efforts individuels. Plusieurs éléments déterminent, ici, l'efficacité de la coopération. Un but commun¹¹⁵ et une situation où chacun des membres du groupe est incité à s'impliquer constituent une des conditions nécessaires à la fois pour augmenter la réussite individuelle et collective.

La recherche insiste sur la nécessité pour les élèves, afin de les responsabiliser, de les amener à rendre compte de leur travail. En outre, le traitement scientifique des situations d'enseignement et d'apprentissage étudiées, fondées, notamment, sur la mobilisation et la reconnaissance des expertises de chacun des élèves, montre qu'elles ont des effets à la fois sur l'amélioration des performances scolaires et sur l'acquisition de compétences socio-comportementales.

Aussi, parce que les dynamiques relationnelles entretiennent des liens étroits avec les dynamiques cognitives, la mission recommande que l'on attache du prix à l'égalité de dignité de l'engagement de chaque élève dans les pratiques mobilisant des travaux de groupe.

Car « *ce n'est pas le seul fait de travailler en groupe qui assure ce progrès mais bien l'interdépendance positive en mobilisant les différentes expertises et en modifiant le rapport des élèves à l'objet d'apprentissage* ». ¹¹⁶

Préconisation 11 : En matière de coopération entre les élèves, réinvestir les acquis de l'expérimentation ProFAN concernant l'interdépendance positive.

Un exemple de pratique avec la classe puzzle au LP M. Laurencin à RIOM (académie de Clermont-Ferrand)

La « classe puzzle » est structurée de manière à suivre trois étapes principales, décrite ci-dessous. Une phase « individuelle » dans laquelle chaque membre des groupes (constitués de 4 à 6 élèves) travaille individuellement. Une phase « expert » où chacun des élèves quitte son groupe pour rencontrer, dans le cadre d'un nouveau groupe de travail, les élèves disposant du même corpus d'informations qu'eux. Ils forment ainsi un groupe d'experts pour échanger, synthétiser ces informations. Cette étape du processus est particulièrement importante car elle fournit aux élèves les moins chevronnés l'occasion de prendre appui sur leurs camarades plus expérimentés afin de maîtriser au mieux le corpus d'informations qui leur a été attribué. Les groupes « experts » donnent à tous les élèves l'occasion de se faire une idée précise de la façon de présenter le matériel à leurs camarades et ce, sans tenir compte des inégalités antérieures en matière de compétences ou de préparation. Une phase « puzzle » dans laquelle les élèves retournent dans leurs groupes d'origine et vont exposer le matériel sur lequel ils sont devenus « experts » à leurs camarades. Ainsi, chaque groupe accède à la totalité du contenu du cours en mettant en commun les connaissances des différents membres, à la manière d'un puzzle.

La « classe puzzle » est une approche pédagogique qui nécessite toutefois de la rigueur dans le bon déroulé des étapes. Ainsi, les deux enseignants¹¹⁷ que la mission a rencontrés avaient été jusqu'à prévoir les différents scénarios possibles en fonction non seulement du nombre d'élèves d'absents dont, par définition, il n'avait pas connaissance lors de la construction de la séquence mais aussi du profil des élèves devant constituer les différents groupes. Une anticipation remarquable qui leur a permis de mettre en place immédiatement un dispositif adapté. Il est à noter cependant qu'avec cette méthode, les élèves sont experts d'une partie du puzzle seulement. Il convient donc de s'assurer que chaque élève aura eu l'opportunité de prendre connaissance de manière approfondie des autres parties du puzzle.

¹¹⁵ Dans un contexte éducatif, le but commun peut consister en un exposé, un rapport écrit ou bien en des évaluations, collectives ou individuelles.

¹¹⁶ Rapport de l'expérimentation ProFAN conduite en lycée professionnel, avril 2022. Partager l'expertise ; L'interdépendance positive, un levier pour de nouvelles compétences ?

¹¹⁷ Séance co-animée par une enseignante PLP GTSI (génie industriel textile et cuir) et un enseignant PLP maths / SPC, membres du groupe de travail ProFAN-Transfert.

Un exemple avec la classe-flexible au lycée Henri Senez à Henin-Beaumont (académie de Lille)

Une enseignante de lettres-histoire, formatrice académique très expérimentée, a installé une classe-flexible qui lui permet de mettre les élèves en activité sous forme de groupes, en veillant à ce que les profils cognitifs soient hétérogènes et en insistant sur la coopération et l'entraide – les élèves peuvent solliciter leurs camarades – et sur les usages plus « libres » de l'espace de la classe. La classe-flexible est appréhendée comme un espace qui favorise l'acquisition de CPS, aux antipodes de la « classe bus ». Inscrite au DU CPS de Lille¹¹⁸, cette enseignante s'est engagée dans la mise en place d'ateliers en vue de sensibiliser des collègues aux CPS. Son approche pédagogique et didactique consiste à confier aux élèves une mission qui se décompose en différents paliers et étapes. Les élèves sont dans un échange et un débat interprétatif et ils apprécient le fait de pouvoir avancer à leur rythme. Ils disposent pour cela de ressources (fiches-méthode, fiches-outils) et peuvent demander à un camarade une aide. Lorsque les élèves ont des aspirations telles que le projet de poursuivre des études en BTS, l'enseignante propose des « activités plus résistantes », avec des textes plus longs et plus complexes... ».

4.1.2. La culture au service de l'émancipation des élèves du lycée professionnel

De l'école au lycée, le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle. Rendre l'art et la culture accessibles à tous les élèves et notamment aux élèves de lycée professionnel recouvre cependant un enjeu social majeur pour ces élèves comme l'avait souligné, en 2018, le rapport Calvez-Marcon¹¹⁹. Développer leur sensibilité, leur créativité et leur esprit critique contribue en effet à faire obstacle à la non-mobilité (culturelle, interculturelle, géographique, internationale...) de ces élèves qui constitue un facteur de discrimination puissant chez les jeunes engagés dans des formations professionnelles, mais aussi un facteur de rigidité important du travail. Parce qu'il repose sur des rencontres, des pratiques mais aussi des connaissances, et que le modèle du LP est fondé sur une entreprise d'émancipation de tous les jeunes qui lui sont confiés, le PEAC constitue le cadre structuré dans lequel doit s'inscrire l'action de l'établissement en faveur d'une ouverture du LP sur le monde de la culture à laquelle les familles doivent en outre être associées.

Préconisation 12 : Développer dans tous les LP des projets artistiques et culturels en y associant systématiquement les élèves et les familles.

Un exemple avec le projet avec Chloé Birds ou comment développer des CPS en travaillant la créativité littéraire, la mise en musique des textes, le travail avec une artiste et l'expression individuelle et collective en public (Lycée Alfred Mongy, Marcq-en-Baroeul, académie de Lille)

Le projet est né d'un partenariat installé avec une artiste en résidence, Chloé Birds, qui était intervenue au sein du lycée dans le cadre de la journée de lutte contre les violences faites aux femmes. Plusieurs enseignants se sont engagés dans ce projet, accompagnés par l'équipe de direction, un IEN ET EG et un IA IPR. L'objectif du projet est de travailler dans un premier temps, avec les élèves de différentes spécialités, et sous la supervision des enseignants et de l'artiste accompagnée de ses musiciens, le rapport à l'écrit, la production de textes à chanter, et l'appropriation de valeurs comme l'égalité et la fraternité. Dans un second temps, les élèves doivent donner un concert, dans un théâtre pouvant accueillir 400 personnes. Deux concerts ont eu lieu. Les élèves qui y ont participé, une quarantaine, ont acquis des compétences comme la gestion des émotions en public, la capacité à réguler leur stress lié à une multitude de contraintes, la confiance en leurs capacités écrites et orales, l'engagement dans un projet collectif. De leur côté, les enseignants engagés dans ce projet ont perçu une amélioration de la qualité des relations avec les élèves et les familles ayant participé au projet ainsi que de leur engagement en classe (« *J'ai vu des élèves totalement transformés par cette expérience, des élèves réservés au départ qui se sont révélés par la suite, certains n'aimaient pas lire les textes et qui, maintenant, n'ont plus d'appréhension. J'étais émue de les avoir ainsi changés* », avance cette PLP de lettres-histoire, une des porteuses du projet).

¹¹⁸ L'académie de Lille a mis en place en partenariat avec l'INSPÉ Lille Hauts-de-France un diplôme universitaire « Devenir formateur en compétences psychosociales ». Cette formation certifiante comptabilise 25 stagiaires sélectionnés sur candidature, aux profils variés quant à leur corps d'appartenance (enseignants personnels de direction, personnels infirmiers...). Elle comptabilise 76 heures de formation sur une période de 2 ans, en présentiel et à distance par l'intermédiaire d'un parcours M@gistere (voir annexe 13 pour une présentation de ce DU).

¹¹⁹ Rapport Calvez-Marcon (28 février 2018). La voie professionnelle : viser l'excellence.

5. CPS : soutenir et accompagner les équipes

Alors que la capacité à coopérer est reconnue comme très importante, les enquêtes internationales montrent que ces pratiques sont moins bien ancrées en France que dans d'autres pays européens, en particulier dans le second degré¹²⁰. Or, les travaux de recherche¹²¹ montrent que la maîtrise de ces compétences est non seulement déterminante pour l'insertion professionnelle, mais qu'elle l'est tout autant pour la réussite scolaire.

5.1. Promouvoir des pratiques collaboratives chez les enseignants

Comme le souligne un rapport de 2022 de l'IGÉSR¹²² consacré aux pratiques collaboratives, il est fréquent que toute pratique réunissant au moins deux personnes soit qualifiée de collaborative ou coopérative. Or, il ne suffit pas de se mettre par deux, de regrouper les élèves en îlot ou encore de faire des travaux de groupes pour que naisse spontanément une coopération. En s'appuyant sur les acquis de la recherche, il convient alors de professionnaliser l'organisation des apprentissages coopératifs aussi bien en classe qu'au sein de l'établissement, en mettant notamment en place des activités, des projets et des modalités de travail rigoureusement structurés ainsi que des modalités de travail des élèves fondées par exemple sur l'interdépendance positive, laquelle vise l'engagement actif de chacun d'entre eux.

La mission fait siennes, ici, les préconisations du rapport de l'IGÉSR de 2022 relatif aux pratiques collaboratives au service des apprentissages et suggère qu'elles s'inscrivent dans la dynamique créée par l'expérimentation ProFAN-Transfert en vue de développer des compétences transversales qui dépassent les univers professionnels. Il ne s'agit toutefois pas ici de mettre en place un protocole de recherche nécessairement contraignant mais de tenir compte des acquis de cette expérimentation à grande échelle en vue d'adapter une approche qui ne peut être que contextualisée comme l'on fait remarquer certaines équipes¹²³. La plupart des personnes interrogées ont toutefois insisté sur la préparation en amont de toutes démarches visant à développer la dimension collaborative non seulement chez les élèves mais aussi chez les personnels. Ne serait-ce que pour identifier et mettre en place les différentes activités pédagogiques ou encore répartir les rôles respectifs des élèves dans les groupes et des enseignants. Tous ont ainsi évoqué l'importance de la « ritualisation » de leur cours, une étape essentielle pour que les objectifs de la démarche soient partagés.

Préconisation 13 : Mobiliser les EAFC dans le cadre d'une politique volontariste de développement des pratiques collaboratives des enseignants de LP.

¹²⁰ Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis) conduite sous l'égide de l'OCDE, Note d'information DEPP n° 19.22, juin 2019. L'enquête internationale Talis montre, ainsi, que dans les écoles françaises, un enseignant sur deux déclare avoir « souvent » ou « toujours » recours au travail des élèves en petits groupes ; cette proportion étant significativement plus importante dans les autres pays concernés par l'enquête (deux sur trois en Angleterre, en Flandre ou en Espagne).

¹²¹ Note de service du 29 mars 2023. Orientations pour le déploiement de dispositifs expérimentaux de formation à l'acquisition et à l'évaluation de compétences socio-comportementales dans l'enseignement et la formation professionnels.

¹²² Fabienne Paulin-Moulard (pil) (2022). Les pratiques collaboratives au service des apprentissages (rapport n° 2021-230, décembre 2022). IGÉSR

¹²³ « Avec une entrée par le numérique, nous avons perçu un frein pour certains et le risque qu'il n'y ait pas d'appétence. On s'est dit que l'intérêt de l'outil numérique devait alors passer au second plan et nous avons élargi notre démarche à des gestes professionnels qui parlent à tous les enseignants. Pour nous, il faut s'appuyer sur le pédagogique et ne recourir au numérique que s'il apporte une plus-value ». Académie de Clermont-Ferrand.

Lycée François Rabelais, Douai (académie de Lille), des CPS pour enseigner

« Cogniclass en lycée professionnel », un projet visant à sensibiliser et à former les enseignants de LP à la mobilisation de l'apport des neurosciences en vue de soutenir l'attention des élèves et leur persévérance scolaire. Au sein de ce LP formant aux domaines des services et du tertiaire, une équipe d'enseignants pluridisciplinaires formés aux sciences cognitives a engagé une réflexion visant à faire évoluer les démarches d'enseignement en intégrant une pédagogie centrée sur le fonctionnement cognitif de l'élève afin de le soutenir dans ses apprentissages, de lui redonner confiance et de susciter chez lui de la motivation. Il s'agit, dans un esprit collaboratif, de repenser les modalités d'apprentissage.

Le constat est double. Du côté des élèves, des difficultés persistantes et tenaces d'apprentissage, d'acquisition des savoirs, de méthodes de travail et de démotivation scolaire et personnelle sont observées ce qui obère la suite de leur parcours. Du côté des enseignants, il existe une volonté de renouveler les pratiques pédagogiques en prenant appui sur les apports des connaissances scientifiques actuelles.

Dans le cadre de la démarche initiée, une équipe d'enseignants toutes disciplines confondues a été constituée afin de travailler de façon collaborative en vue de co-construire des séances et des outils et d'échanger sur les méthodes et techniques à utiliser respectivement dans sa matière pour la mise en place de pratiques pédagogiques issues des sciences cognitives. Introduire de nouvelles activités : planification de la mémorisation, cours à 5 temps, îlots, utilisation d'outils numériques pour tester la mémoire ou la compréhension, séquences de mémorisation en classe, etc. Modifier les pratiques existantes : organisation des évaluations et rôle du temps, amélioration de la technique des îlots, focus sur la connaissance d'un vocabulaire précis, etc. Diffuser ces nouvelles pratiques au sein de l'établissement par des formations à l'interne (deux journées ont été programmées en 2020).

Les enseignants déclarent avoir apprécié et pris plaisir à introduire de nouvelles pratiques (qu'ils ont par ailleurs appliquées à d'autres classes). Du point de vue élèves, les séances sur le cerveau leur ont permis de comprendre l'importance de la répétition pour mieux mémoriser leurs leçons. Ils souhaitent tous pouvoir bénéficier d'une cogni-classe l'année prochaine (réponses recueillies par questionnaire).

5.2. Multiplier les situations de collaboration au sein des LP en les inscrivant dans le cadre du projet d'établissement

La transformation de la voie professionnelle a apporté aux équipes de nouvelles modalités d'enseignement favorisant les objectifs de professionnalisation et de socialisation : co-intervention, accompagnement renforcé, réalisation d'un chef-d'œuvre¹²⁴. Souvent, les professeurs rencontrés par la mission ont exprimé leur satisfaction au regard du fait de pouvoir travailler ensemble, de mieux coopérer en appréhendant la complémentarité des disciplines, ou encore de développer des approches nouvelles.

Il en va tout particulièrement de la co-intervention. Définie comme une modalité pédagogique dans laquelle deux enseignants interviennent ensemble dans une même salle (ou un même lieu) et au même moment, la co-intervention repose sur l'identification préalable d'une ingénierie pédagogique pour laquelle une concertation préalable entre les deux enseignants est nécessaire. Celle-ci est destinée à cibler les objectifs, les contenus d'enseignement à partir des référentiels et des programmes, le choix des moments ainsi que les modalités organisationnelles que cette co-intervention peut prendre pour atteindre ces objectifs (cf. annexe 14). D'aucuns ont vu dans ce travail préparatoire l'occasion de dépasser une certaine appréhension qui renvoie pour partie à la crainte de s'exposer et d'être jugé.

Nonobstant certaines difficultés qui tiennent, pour certaines, à l'identification des situations professionnelles supports de la co-intervention, pour d'autres, au temps de concertation préalable, le principe de la co-intervention en particulier ou celui d'une démarche collaborative en générale gagnerait à s'inscrire dans le cadre d'une réflexion plus globale et stratégique concernant le renforcement des CPS au niveau de l'établissement.

Préconisation 14 : Élaborer et inscrire dans le projet d'établissement, la stratégie retenue pour soutenir et renforcer les CPS des élèves et des enseignants.

¹²⁴ David Hélar (2023). La réforme des lycées professionnels - Synthèse des propositions des groupes de travail (rapport n° 22-23 122 janvier 2023). IGÉSR.

Conclusion

Les compétences psychosociales sont souvent appréhendées comme étant les aptitudes incarnées permettant de faire face efficacement aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. Définies aujourd'hui comme un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales)¹²⁵, elles sont en phase avec les attentes d'un monde professionnel confronté à de nombreux défis inhérents notamment à l'adaptation aux progrès rapides des technologies, comme l'intelligence artificielle et l'automatisation, qui transforment les emplois et les compétences requises.

À ces défis s'ajoutent des transitions numérique, écologique, énergétique et environnementales qui exigent une évolution et une adaptation continue vers des pratiques durables affectant tous les secteurs de l'activité humaine et *a fortiori* l'individu lui-même, dans un contexte où le bien-être au travail et la santé mentale revêtent une importance croissante.

Ces évolutions plaident en faveur d'un développement de compétences plus transversales et mobilisables dans une pluralité de situations qui incluent la gestion du stress, la résolution de problèmes, la communication efficace, le travail en équipe en mode projet, l'empathie ou encore la prise de décision responsable. Leur développement est d'autant plus essentiel pour les élèves de lycée professionnel que ces compétences facilitent l'apprentissage académique mais aussi leur insertion professionnelle et leur épanouissement personnel.

Toutefois, les CPS ne sont pas suffisamment mises en avant dans la plupart des cursus de formation. Au mieux, elles sont considérées comme des à-côtés sur lesquelles il est peu important d'agir dans un contexte académique. Cette situation signe, à tout le moins, pour le lycée professionnel un paradoxe au regard des caractéristiques des élèves accueillis et du savoir-faire des enseignants qui devrait, au contraire, conduire à y observer un renforcement plus systématique des CPS.

Bien que dans ce rapport elle se soit attachée à énoncer 14 préconisations pour corriger cette situation préjudiciable en premier lieu aux élèves aujourd'hui fortement sollicités sur des compétences transversales, la mission ne peut qu'insister sur la nécessité d'adopter une démarche de valorisation des CPS qui soit respectueuse à la fois du contexte dans lequel elle s'insère et des initiatives déjà engagées en ce sens. Raison pour laquelle la mission recommande, dans la perspective d'un développement à grande échelle, d'ancrer leur renforcement dans le cadre des pratiques au quotidien et de s'appuyer sur la dynamique créée par l'expérimentation ProFAN-Transfert.

En investissant dans les CPS, il s'agira alors d'offrir aux élèves de LP les outils nécessaires pour naviguer avec succès dans un environnement professionnel qui impose de s'adapter sans se perdre et contribuer positivement à la société en tant que citoyens émancipés. Cette préparation holistique, parce qu'elle intègre toutes les dimensions du corps et de l'esprit, dépasse les simples compétences techniques. Elle englobe le développement intégral de l'élève et renforce par là-même son pouvoir d'agir à court, moyen et long termes.

Michel LUGNIER

¹²⁵ Référentiel sur les CPS de Santé publique France (2022).

Annexes

Annexe 1 :	Lettre de mission.....	39
Annexe 2 :	Lettre de désignation	41
Annexe 3 :	Liste des personnes auditionnées.....	42
Annexe 4 :	Référentiel des compétences clés en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, Union européenne	46
Annexe 5 :	Référentiel des compétences du XXI ^e siècle	51
Annexe 6 :	Cadre de référence pour une culture de la démocratie	52
Annexe 7 :	Référentiel des compétences émotionnelles, Goleman	54
Annexe 8 :	Le référentiel de compétences Green Comp	55
Annexe 9 :	Comparaisons internationales	56
Annexe 10 :	Référentiel de compétences psychosociales, France Santé Publique	58
Annexe 11 :	Carte mentale réalisée par la mission à partir du référentiel de Santé Publique France.....	60
Annexe 12 :	Journée d'intégration des secondes – 2023-2024	61
Annexe 13 :	Diplôme universitaire « Devenir formateur en CPS » - Parcours de formation....	70
Annexe 14 :	Progression Co-intervention 2 GATL.....	73
Annexe 15 :	Bibliographie	75



**MINISTÈRE
CHARGÉ
DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION
PROFESSIONNELS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Bruno CLÉMENT-ZIZA

Le Directeur du cabinet

Nos Réf. : D-23-020900

Paris, le **19 OCT. 2023**

Madame Caroline PASCAL

Cheffe de l'inspection générale de
l'éducation, du sport et de la
recherche

Madame la cheffe du service,

La réforme du lycée professionnel engagée par le gouvernement porte une ambition globale, dont certains ressorts sont de nature pédagogique. C'est dans ce registre qu'est située la mission que je vous demande d'engager sur le sujet du développement des compétences psychosociales.

La littérature scientifique montre combien le développement de ces compétences peut positivement influencer la persévérance scolaire des jeunes, y compris les plus fragiles, augmenter leur motivation pour les apprentissages et favoriser leur insertion sociale et professionnelle. Elle souligne aussi le retard français en la matière, aussi bien en termes de formation initiale et continue des professeurs à ces sujets que de déploiement de ces préoccupations dans les enseignements. La transformation de la voie professionnelle engagée en 2018 a permis d'engager les premières évolutions pour permettre à l'élève au travers du renforcement de l'accompagnement proposé et de la réalisation d'un chef d'œuvre de développer ou renforcer les compétences psychosociales d'autonomie, de prise d'initiative, d'organisation, d'adaptation, de communication tout en développant son sens du collectif et des responsabilités. La refonte des programmes des enseignements généraux a rendu plus explicite leur contribution respective à la construction du citoyen et à l'acquisition des compétences psychosociales.

Pour autant des difficultés persistent.

- Le potentiel de création d'activités porté par le développement du numérique et les différentes transformations technologiques qui l'accompagnent modifient peu les pratiques pédagogiques actuelles des enseignants.
- Les stratégies de formation initiale et continue des enseignants prennent peu en compte l'exigence de développement des compétences psychosociales chez les jeunes lycéens.
- Le suivi et l'évaluation du niveau de maîtrise des compétences psychosociales de l'élève sont peu développés
- Les lycéens professionnels se reconnaissent peu dans la dynamique de démocratie interne impulsée par la mise en place des instances lycéennes à tous les échelons du système éducatif notamment au niveau de l'établissement alors même que ce type d'engagement favorise le développement des compétences psychosociales
- Une absence de coordination entre les milieux scolaires et extrascolaires pour une continuité entre tous les milieux de vie.

Je vous demande l'engagement d'une mission d'inspection sur les deux axes suivants :

- Décrire comment, en France et à l'étranger, des expériences aux résultats probants peuvent inspirer de nouvelles politiques pédagogiques.
- En vous appuyant sur l'instruction interministérielle n° 2022-131 du 19 août 2022 relative à la stratégie nationale de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes et en tenant compte du déploiement du programme ProFan Transfert, proposer un plan d'action pour les lycées professionnels.

La mission bénéficiera du concours de la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) et la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp).

Son rapport définitif est attendu d'ici à la fin de l'hiver 2024.



Bruno CLÉMENT-ZIZA



**RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

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

Section des rapports

Mission n° 23-24 101

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : manuele.richard@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 30 octobre 2023

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

à

Monsieur le directeur de cabinet
de la ministre déléguée chargée de l'enseignement
et de la formation professionnels

Objet : Mission n° 23-24 101 Voie professionnelle et compétences psychosociales.

Référence : Votre courrier en date du 19 octobre 2023.

Par lettre visée en référence, vous avez souhaité que l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche effectue une mission relative au développement des compétences psychosociales dans les lycées professionnels.

J'ai l'honneur de vous informer que j'ai désigné les inspecteurs généraux suivants pour effectuer cette mission :

M. Michel Lugnier, pilote
Mme Nathalie Costantini
M. Jean-Marc Desprez
M. Aziz Jellab
Mme Paule La Marne
M. Christophe Marsollier
Mme Marena Turin-Bartie

Caroline PASCAL

CPI :

- M. Michel Lugnier, IGÉSR
- Mme Nathalie Costantini, IGÉSR
- M. Jean-Marc Desprez, IGÉSR
- M. Aziz Jellab, IGÉSR
- Mme Paule La Marne, IGÉSR
- M. Christophe Marsollier, IGÉSR
- Mme Marena Turin-Bartier, IGÉSR
- M. Olivier Sidokpohou, responsable du collège EDP
- M. Guy Waïss, responsable du collège EAE

Liste des personnes rencontrées par la mission

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse

Direction générale de l'enseignement scolaire - service de l'accompagnement des politiques éducatives

- Sandrine Bodin, sous-directrice de l'innovation, de la formation et des ressources
- Yan Bruyeres, adjoint à la sous-directrice de l'innovation, de la formation et des ressources
- Isabelle Robin, chargée de mission formation initiale des enseignants
- Marc Pelletier, sous-directeur de l'action éducative
- Claire Bey, cheffe du bureau de la santé et de l'action sociale

Santé publique France, direction de la prévention et promotion de la santé

- Béatrice Lamboy, pilote de l'instruction interministérielle sur les CPS, conseillère Scientifique

Université Lumière Lyon 2

Laboratoire DIPHE (développement, individu, processus, handicap, éducation),

- Rebecca Shankland, professeure d'université de psychologie, responsable de l'Observatoire du Bien-être à l'École, membre de l'Institut universitaire de France

Laboratoire ECP (éducation, cultures, politiques)

- Julien Masson, maître de conférence HDR en sciences de l'éducation et de la formation à l'INSPÉ

Agence nationale pour la recherche en partenariat avec les laboratoires LIMOS (Laboratoire informatique de modélisation et d'optimisation de systèmes), du CNRS et UCA, dispositif national ProFAN Transfert

- Jean Marc Monteil, pilote de la mission MONTEIL
- Alain Sere

Académie de Lille

Rectorat

- Sophie Jomin-Moronval, directrice adjointe de l'E AFC
- Laurent Duhaupas, CARDIE
- Pierre Leduc, doyen du collège des IEN ET EG
- Carole Brest, vice-doyenne du collège des IEN-ET-EG
- Guillaume Lefebvre, (FF) IEN économie gestion
- Valérie Beaumont, PLP¹ histoire-géographie, formatrice académique
- Aline Chudy, PLP lettres et histoire-géographie
- Stéphane Coupe, conseiller pédagogique, DSDEN 59
- Yves Michelet, maître G, RASED circonscription LILLE LOOS
- Sébastien Jakubowski, directeur de l'INSPÉ Lille
- Stéphane Lembré, responsable pédagogique du diplôme universitaire « DU CPS ».

Lycée professionnel Ferry Savary, Arras (62)

- Thomas Stelmaszyk, proviseur
- Vaea Coste, proviseure adjointe

¹ PLP : professeur de lycée professionnel

- Pascal Delomez, DDFPT²
- Magalie Margez, DDFEPT
- Marie Boudart, CPE³
- Stéphane Rivoallan, CPE
- Céline Hermant, PLP biotechnologies
- Céline Lemire, PLP biotechnologies
- Gaëlle Benoit, PLP lettres-histoire
- Christelle Mantovani, PLP esthétique cosmétique
- Anne Depecker, coordonnatrice ULIS, PLP biotechnologies
- Émilie Abadja, infirmière
- Sandro Iacobacci, PLP maintenance des matériels
- Olivier Favoriti, PLP maintenance industrielle
- Eva Lienard, PLP économie gestion
- Karine Rebergue, PLP économie gestion

Élèves et étudiants

- Lucy Vandenmoeck
- Eléa Leguay
- Antiquati Assani
- Éloïse Delannay
- Noémie Wacquiez
- Léa Merchez
- Ophélie Caudron
- Thomas Lerouge
- Romuald Thery,
- Benjamin Franck

Lycée professionnel de l'automobile MONGY, Marcq en Baroeul (59)

- Nathalie Yahiatene, proviseure,
- Juliette Keraudy, proviseure adjointe,
- Loïc Peres, secrétaire général,
- Anthony Becourt, DDFPT
- M. Lesur, PLP construction et carrosserie, référent sécurité
- Mme Barthe, infirmière scolaire
- M. Amhil, PLP prévention santé environnement
- M. Naime, PLP génie mécanique construction
- M. Meresse, PLP génie mécanique - maintenance des véhicules
- M. Landrieux, PLP maintenance véhicules
- Mme Mielcarek, CPE
- M. Buquet, PLP maintenance
- Mme Kuille, PLP lettres-histoire
- M. Choukhi, PLP Mathématiques Sciences
- M. Sebbache, PLP construction et carrosserie

² Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques

³ Conseillère Principale d'Éducation

Élèves

- Adrien Dutordoir
- Djibril Vermelle
- Zachazy Engels
- Louis Lambert
- Charles Tellier
- Ilan Verdonck
- Ilyes Jarmouni
- Erwann Metgy Boutry

Académie de Clermont-Ferrand

Rectorat

- Rafaël Normand, ingénieur de formation
- Nadia Chabbert, IEN-ET économie gestion, référente académique pour le dispositif ProFAN-Transfert
- Dominique Brunold, IEN lettres-histoire
- Agnès Légal, (FF) IEN-ET économie-gestion
- Philippe Mignard, (FF) IEN STI

Lycée professionnel Gergovie à Clermont-Ferrand

- Sandrine Mourier Stopar, proviseure
- Nadia Chabbert, IEN-ET économie gestion
- Dominique Brunold, IEN lettres-histoire
- Agnès Legal, FF IEN-ET économie gestion,
- Philippe Mignard, (FF) IEN ST
- Aurélie Cauquot, PLP biotechnologies
- Sébastien Rousseau, PLP biotechnologies
- Adelaïde de Oliveira, PLP lettres-histoire

Lycée professionnel Marie Laurencin RIOM

- Catherine Wavrant, proviseur
- Naoelle Hoffman, PLP GTSI (génie industriel textile et cuir)
- Frédéric Biscay, PLP maths-SPC

Académie de Lyon

Lycée professionnel Étienne Legrand, Roanne

- Max L'huillier, proviseur
- Yvette Vigouroux, secrétaire générale
- Julie de Curieres, CPE
- Lucie Herrero, infirmière
- Noémie Perroton, PLP sciences et techniques médicosociales

Élèves

- Romane Pointard
- Mélissa Felix
- Alicia Desforges

Lycée professionnel Charvet, Saint Étienne

- Anna-Maria Redondo, proviseure
- Véronique Bernamont, proviseure adjointe
- Yannick Fribourg, formateur AED
- Julien Dejean, PLP économie gestion
- Sandre Roched, PLP lettres-histoire
- Loïc Digas, PLP mathématiques-sciences
- Magalie Alirand, CPE

Élèves

- Sophia Annie
- Aminata Coure
- Niels Borne
- Sandra Abidi
- Jenna Jacob
- Ambre Vial
- Rasmia Ahmed
- Jassim Benaïcha
- Sandra Abidi
- Noam Sadan

Académie de Rennes

Rectorat

- Cédric Barouk, directeur adjoint EAFC⁴

Lycée professionnel Jean Jaurès

- Dominique Thoumyre, proviseur
- Dorika Morisse, proviseure adjointe

Lycée professionnel Charles Tillon

- Sylvain Monier, proviseure
- Gaétan Mazurier, proviseur adjoint
- Antonin Salvart, PLP lettres-histoire
- Mélanie Duclos, PLP économie-gestion
- Marie-Caroline Djonouna, PLP économie-gestion

Lycée professionnel Coetlogon

- Joëlle le Rhun, proviseure
- Marcella Sorci, PLP SBSSA⁵
- Marc Guillosson, PLP lettres-histoire

⁴ École académique de formation continue.

⁵ Sciences Biologiques et Sciences Sociales Appliquées.

**Référentiel des compétences clés en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie,
Union européenne**

1) Compétences en lecture, écriture

Connaissances	Aptitudes à	Attitudes
Vocabulaire Grammaire fonctionnelle Mécanismes langagiers	Communiquer (écrit, oral) dans une diversité de situations Adapter la communication en fonction du contexte Distinguer différents types de textes Chercher recueillir, évaluer et traiter l'information Rechercher des aides exprimer ses arguments (écrit, oral) d'une manière Convaincante en fonction du contexte	Esprit critique Esprit ouvert au dialogue constructif et critique Gout pour les qualités artistiques Intérêt pour la communication avec les autres Prise de conscience de l'impact du langage sur les autres Utilisation de la langue d'une façon positive et socialement responsable

2) Compétences langagières (multilingues)

Connaissances	Aptitudes à	Attitudes
Vocabulaire Grammaire fonctionnelle Principaux types d'interactions verbales et registres de langue Conventions sociales Aspects culturels Variabilité des langues	Comprendre des messages oraux Amorcer, poursuivre, terminer des conversations Lire, comprendre et rédiger des textes dans différentes langues Apprendre les langues de manière formelle, non formelle et informelle	Sensibilité à la diversité culturelle Intérêt et curiosité pour les langues et la communication interculturelle Respect du profil linguistique, de la langue maternelle Reconnaissance de la ou des langues officielles d'un pays

3.1) Compétences en mathématiques

Connaissances	Aptitudes à	Attitudes
Nombres, mesures, structures Opérations fondamentales Termes et notions mathématiques	Appliquer les principes et processus mathématiques de base Suivre, comprendre et évaluer les différentes étapes d'une démonstration Communiquer en langage mathématique Adopter un raisonnement mathématique Employer des aides, données, graphiques statistiques Comprendre les aspects mathématiques du passage au numérique	Sensibilité aux problèmes à résoudre à l'aide des mathématiques Respect de la vérité Volonté de trouver des arguments et d'en évaluer la validité

3.2) Compétences en sciences, en technologies, en ingénierie (techniques)

Connaissances	Aptitudes à	Attitudes
Principes élémentaires de la nature Notions, théories, principes, méthodes scientifiques et de technologie de base Produits et procédés technologiques	Comprendre la science comme processus d'étude au moyens de méthodologies spécifiques (ex : observations, expérimentations, ...) Penser de façon logique	Jugement critique Curiosité Intérêt pour les problèmes éthiques, de respect, de sécurité, de durabilité, liés aux progrès scientifiques et technologiques

4) Compétences numériques

Connaissances	Aptitudes à	Attitudes
Fonctions et utilisation de base de différents appareils, logiciels et réseaux Éducation à l'information Éducation au numérique Éducation à la communication Éducation à la collaboration Éducation aux médias Principes juridiques et éthiques liés à l'utilisation des technologies numériques	Faire un usage sûr, critique et responsables des technologies numériques pour apprendre, travailler et participer à la société Utiliser, consulter, filtrer, évaluer du contenu numérique Créer, programmer, partager du contenu numérique Comprendre que les technologies numériques offrent des possibilités, ont des limites, des effets, présentent des risques	Attitude réfléchie, critique, curieuse, ouverture d'esprit Proactivité pour suivre les évolutions Regard critique sur la validité, la fiabilité, l'incidence des informations et données mises à disposition par des moyens numériques

5.1) Compétences personnelles, sociales

Connaissances	Aptitudes à	Attitudes
Codes de conduites Règles de communication Éléments constitutifs d'un esprit, d'un corps et mode de vie sains	Connaitre ses capacités Se concentrer Gérer la complexité Réfléchir de manière critique Prendre des décisions Gérer ses interactions sociales Faire preuve de résilience Gérer son stress Communiquer de manière constructive dans différents contextes Surmonter les préjugés Susciter la confiance et ressentir de l'empathie	Attitude positive à l'égard de son propre bien-être physique et social Respect de la diversité et des besoins d'autrui

5.2) Capacité d'apprendre à apprendre

Connaissances	Aptitudes à	Attitudes
Méthodes d'apprentissage Besoin en matière de développement de compétences Moyens pour les développer Possibilités de formation et de carrière Orientations et aides disponibles	Connaitre ses capacités Définir et fixer des objectifs, se motiver Organiser son propre apprentissage Se concentrer Réfléchir de manière critique Gérer la complexité Surmonter des obstacles Prendre des décisions Travailler de manière autonome et en équipe Collaborer au sein d'équipes et négocier Persévérer dans son apprentissage, l'évaluer, le partager	Collaboration, assertivité, intégrité Attitude positive orientée vers la résolution de problèmes

6) Compétences citoyennes

Connaissances	Aptitudes à	Attitudes
<p>Notions et phénomènes fondamentaux en rapport avec les personnes, les groupes, les organisations professionnelles, la société</p> <p>Charte des droits fondamentaux de l'UE, valeurs</p> <p>Principales évolutions de l'histoire nationale, européenne et mondiale</p> <p>Processus d'intégration européenne</p>	<p>Comprendre les dimensions multiculturelles et socio-économiques des sociétés</p> <p>Comprendre la contribution de l'identité culturelle à l'identité européenne</p> <p>Développer des arguments</p> <p>Résoudre des problèmes</p> <p>Participer de manière constructive à des activités</p> <p>Prendre des décisions démocratiques</p> <p>Accéder à la diversité des médias et interagir avec eux</p> <p>Comprendre le rôle et les fonctions des médias dans les sociétés démocratiques</p> <p>Surmonter les préjugés</p> <p>Accepter les compromis</p> <p>Garantir l'équité et la justice sociale</p>	<p>Prise de conscience des buts, valeurs et orientation des mouvements sociaux et politiques</p> <p>Prise de conscience des changements climatiques et démographiques et de leurs causes</p> <p>Sensibilité à la diversité et aux identités culturelles</p> <p>Faculté de nouer un dialogue avec d'autres dans l'intérêt public ou commun</p>

7) Compétences entrepreneuriales

Connaissances	Aptitudes à	Attitudes
<p>Contextes de transformation d'idées en activités personnelles, sociales, professionnelles</p> <p>Méthodes de planification et gestion de projets (processus et ressources)</p> <p>Enjeux économiques et sociaux d'un employeur, une organisation ou une société</p> <p>Principes éthiques et défis du développement durable</p>	<p>Réagir à des possibilités et à des idées et les transformer en valeurs pour d'autres</p> <p>Prendre des initiatives Persévérer</p> <p>Travailler isolément, en équipe</p> <p>Mobiliser des ressources</p> <p>Planifier gérer des projets présentant une valeur culturelle, sociale ou financière</p> <p>Résoudre des problèmes</p> <p>Prendre des décisions financières relatives aux coûts et à la valeur</p> <p>Communiquer efficacement</p> <p>Négocier avec d'autres personnes</p> <p>Faire face à l'incertitude, au risque dans le cadre d'une décision</p> <p>Appliquer des méthodes déontologiques</p>	<p>Créativité, imagination</p> <p>Esprit critique</p> <p>Réflexion stratégique</p> <p>Connaissance de ses points forts, points faibles</p> <p>Sens de l'initiative et de l'action</p> <p>Attitude proactive</p> <p>Vision prospective</p> <p>Courage et persévérance</p> <p>Volonté de motiver et valoriser les idées des autres</p> <p>Empathie, préoccupation pour les autres</p>

8) Compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelle

Connaissances	Aptitudes à	Attitudes
Cultures et expressions locales, régionales nationales, européennes, mondiales Patrimoine, traditions, produits culturels Propriété intellectuelle et culturelle	Comprendre les différents modes de communication des idées entre créateur, participant et le public (cinéma, danse, jeux, théâtre, musique, ...) Exprimer et interpréter avec empathie des idées figuratives ou abstraites, des expériences, des émotions au moyen d'un éventail d'arts Participer à des processus créatifs, individuellement ou en collectif	Respect et attitude ouverte à la diversité des expressions culturelle Curiosité à l'égard du monde Volonté de participer à des expériences culturelles

Référentiel des compétences du XXI^e siècle

Les compétences cognitives (Learning skills) (4C)	Capacité à développer une pensée critique (Critical Thinking)
	Capacité à faire preuve de créativité
	Capacité à coopérer
	Capacité à communiquer
Les compétences liées au quotidien (Life skills)	Capacité à s'adapter, à être « flexible » (adaptabilité)
	Capacité à prendre des initiatives
	Sociabilité
	Productivité
	Capacité à démontrer , développer son leadership
Les compétences de littération (Literacy skills)	Capacité à naviguer dans l'information
	Capacité à utiliser les médias
	Capacité à utiliser la technologie

Focus sur le programme Avenir(s) coordonné par l'Onisep

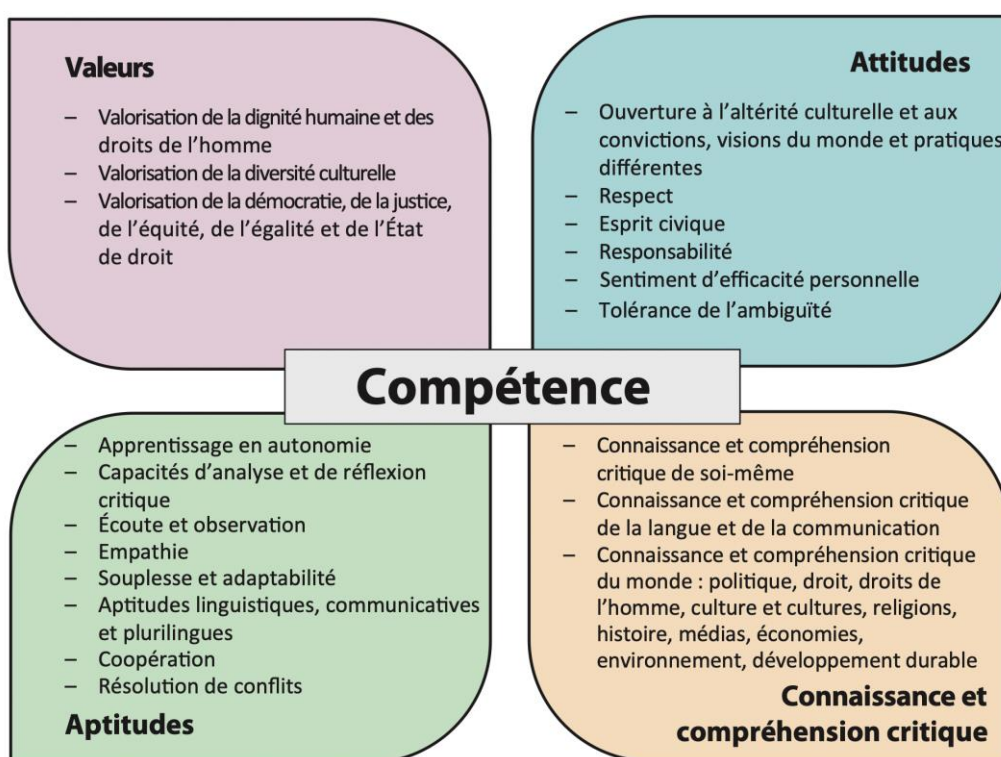
Financé dans le cadre de France 2030 et de la stratégie « Enseignement et numérique », le programme Avenir(s) conçu et porté par l'ONISEP¹, opérateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, propose une nouvelle approche de l'orientation prenant en compte précisément les compétences du XXI^e siècle. À terme, ce programme doit positionner la France comme un leader d'innovation publique en orientation. Ainsi, du collège à l'enseignement supérieur, les élèves et les étudiants bénéficieront d'outils numériques associés à un accompagnement humain visant à mettre en œuvre la construction réflexive et la réussite de leurs projets. Par ailleurs, une plateforme dédiée offrira aux jeunes et à leurs accompagnateurs la possibilité de mener conjointement l'apprentissage des compétences à s'orienter et l'élaboration progressive d'objectifs personnalisés d'orientation et de réussite. Fondé sur des référentiels de compétences élaborés pour que les jeunes puissent se les approprier, ce programme a pour ambition d'initier chacun à la compétence à s'orienter et à se réorienter tout au long de la vie, de façon à anticiper plutôt que de subir l'évolution des métiers et de l'emploi. Disponible depuis 2023 et généralisé en 2024, le programme doit permettre à chaque jeune de prendre conscience de ses forces, de ses compétences, de les améliorer pour lui permettre de construire son futur et de mettre toutes ses chances de son côté.

¹ Office national d'information sur les enseignements et les professions.

Cadre de référence pour une culture de la démocratie

Ce référentiel propose une vision de l'éducation axée sur les quatre grands objectifs suivants :

- la préparation à un emploi durable ;
- la préparation à une vie de citoyens actifs dans des sociétés démocratiques ;
- le développement personnel ;
- le développement et la consolidation (...) d'une base de connaissances approfondie et diversifiée.



Modèle théorique des 20 compétences indispensables pour préparer des citoyens à participer efficacement à une culture de la démocratie et vivre ensemble en paix dans des sociétés démocratiques multiculturelles

Valeurs	Valorisation de la dignité humaine et des droits de l'homme
	Valorisation de la diversité culturelle, perçue de façon positive
	Valorisation de la démocratie, de la justice, de l'équité, de l'état de droit, de l'égalité
Aptitudes	Apprentissage en autonomie, s'auto évaluer
	Capacité d'analyse et de réflexion critique
	Écoute et observation des pensées, convictions et sentiments de l'autre
	Empathie : comprendre, s'identifier à l'autre
	Souplesse et adaptabilité, ajuster ses comportements et pensées
	Aptitudes linguistiques, communication et plurilingues : communiquer de manière efficace, agir en médiateur
	Coopération
	Résolution pacifique de conflits, recherche de solutions acceptables
Connaissance et compréhension critique	Connaissance et compréhension critique de soi
	Connaissance et compréhension critique de la langue et de la communication
	Connaissance et compréhension critique du monde : politique, droit, droits de l'homme, culture et cultures, religions, histoire, médias, économies, environnement durable
Attitudes	Ouverture à l'altérité culturelle et aux convictions
	Respecter, avoir de la considération pour l'autre
	Esprit civique, esprit d'appartenance à une communauté, conscience des autres
	Réfléchir à la responsabilité de ses actes et de leurs résultats
	Sentiment d'efficacité personnelle, capacité à mener des actions pour atteindre ses objectifs
	Tolérance de l'ambiguïté, capacité à faire face à des situations incertaines, les évaluer et les appréhender de manière constructive

Référentiel des compétences émotionnelles, Goleman

La conscience de soi	Être conscient de ses émotions
	Être précis dans ses auto évaluations
	Avoir confiance en soi
la gestion de soi	Être consciencieux
	Être digne de confiance
	Être adaptable
	Être orienté vers l'accomplissement
	Être capable de contrôler ses émotions et ses comportements
conscience et régulation des émotions d'autrui	Faire preuve d'empathie envers les autres
	Avoir le sens du service
	Être compétent en matière de leadership
	Être compétent en matière de communication
	Être compétent en matière d'influence
	Être compétent en matière de gestion des conflits
prise de décision responsable	Être capable de prendre des décisions en toute connaissance de cause
	Faire des choix constructifs en matière de comportement personnel et d'interactions sociales

**Le référentiel de compétences Green Comp
(domaines, compétences et descripteurs de *GreenComp*)**

DOMAINE	COMPÉTENCE	DESCRIPTEUR
1. Incarner les valeurs de la durabilité	1.1 Accorder de la valeur à la durabilité	Réfléchir aux valeurs personnelles ; déterminer et expliquer comment les valeurs varient selon les individus et dans le temps tout en évaluant de façon critique comment elles se concilient avec les valeurs de la durabilité
	1.2 Encourager l'équité	Favoriser l'équité et la justice pour les générations actuelles et à venir, et mettre ce que l'on apprend des générations précédentes au service de la durabilité
	1.3 Promouvoir la nature	Reconnaître que les êtres humains font partie de la nature et respecter les besoins et les droits des autres espèces et de la nature elle-même afin de rétablir des écosystèmes sains et résilients et de les régénérer
2. S'ouvrir à la complexité dans la durabilité	2.1 Pensée systémique	Aborder un problème de durabilité sous tous les angles ; prendre en considération le temps, l'espace et le contexte afin de comprendre comment les éléments interagissent au sein des systèmes et entre ceux-ci
	2.2 Pensée critique	Évaluer les informations et les arguments, recenser les idées préconçues, remettre en cause l'inertie, et réfléchir à la manière dont les origines personnelles, sociales et culturelles influencent la pensée et les conclusions
	2.3 Cadrage des problèmes	Exposer les défis actuels ou potentiels comme étant un problème de durabilité en termes de difficulté, de personnes concernées, de portée temporelle et géographique, afin de définir des approches adaptées pour prévoir et prévenir les problèmes, et pour atténuer les problèmes existants et s'y adapter
3. Envisager des avenir durables	3.1 Littératie des futurs	Envisager des avenir durables alternatifs en imaginant et en élaborant des scénarios alternatifs et en déterminant les étapes nécessaires pour parvenir à un avenir durable jugé meilleur
	3.2 Adaptabilité	Gérer les transitions et les défis dans des situations complexes sur le plan de la durabilité et prendre des décisions liées à l'avenir malgré l'incertitude, l'ambiguïté et le risque
	3.3 Pensée exploratoire	Adopter un mode de pensée relationnel en explorant et en mettant en relation différentes disciplines, en utilisant la créativité et l'expérimentation avec des idées ou des méthodes inédites
4. Agir pour la durabilité	4.1 Agentivité politique	S'orienter dans le système politique, déterminer qui est responsable sur le plan politique et a l'obligation de rendre des comptes pour les comportements non durables, et exiger des politiques efficaces au service de la durabilité
	4.2 Action collective	Agir pour le changement en collaboration avec d'autres
	4.3 Initiative individuelle	Déterminer son propre potentiel d'action pour la durabilité et contribuer activement à améliorer les perspectives pour la communauté locale et pour la planète

Comparaisons internationales

Focus sur l'Écosse - EDUCATION SCOTLAND – L'Éducation pour tous

Bien que faisant partie du Royaume-Uni, l'Écosse dispose d'un système éducatif indépendant sans lien direct avec le système anglais. Il se caractérise en effet par une longue tradition d'enseignement public ouvert à tous, ce qui le différencie de ceux des autres nations du Royaume-Uni. De plus, l'éducation secondaire offre un grand nombre de matières scolaires contrairement aux systèmes éducatifs anglais, gallois, et d'Irlande du Nord, qui privilégient l'étude d'un petit nombre de matières, de manière plus approfondie.

Ceci met en exergue le lien fort qui unit la société écossaise à l'école, dont la mission première est de préparer les apprenants à devenir des citoyens éclairés qui ajoutent chacun leur pierre à l'édifice qu'est la société écossaise, et plus globalement à devenir un citoyen du monde. La visée qui sous-tend le système peut à la fois être qualifiée d'holistique et de pragmatique.

L'objectif du système scolaire écossais est de « doter les jeunes de connaissances, de confiance et de compétences, leur donnant ainsi un avantage concurrentiel sur un marché du travail mondial ».

Focus sur la République d'Irlande

Le système éducatif de la république d'Irlande accorde également une importance majeure au bien-être de l'élève et des enseignants et a récemment redéfini ce que l'enseignement et l'apprentissage apportent en termes de développement de connaissances et de compétences, en prêtant une attention toute particulière aux compétences psychosociales des élèves. L'accent est particulièrement mis sur le cadre commun assurant la qualité des apports à l'égard des apprenants, d'où l'appellation « Quality Framework 2022 ». L'infographie ci-dessous montre comment l'Irlande définit les compétences de base (Key Skills) à développer chez tout apprenant, indépendamment du cursus suivi.

L'accent est mis sur les compétences clés telles que :

- Être créatif ;
- Posséder un degré de maîtrise suffisant (selon le niveau de scolarité) de compréhension et d'expression ;
- Savoir communiquer de façon individuelle dans le cadre d'interactions diverses ;
- Savoir gérer les informations et adopter une pensée critique ;
- Être en mesure de gérer sa propre personne, savoir fixer et gérer des objectifs personnels ;
- Avoir une attitude positive à l'égard de ses apprentissages et prêter attention à son bien-être ;
- Savoir coopérer et apprendre en lien avec les autres.

Le choix de la voie professionnelle s'effectue en fin d'enseignement secondaire (senior cycle), comme en France. Les attendus pour les élèves et apprenants en fin de cycle secondaire supérieur (niveau baccalauréat) sont les mêmes qu'il s'agisse de la filière générale ou professionnelle, et ce tout comme pour les compétences clés.

Focus sur l'Allemagne : le certificat professionnel d'assistant médical

Les compétences psychosociales sont essentielles pour répondre aux exigences professionnelles dans de nombreux champs d'activité, et il est communément admis que cela va continuer de croître dans un monde du travail numérisé. Pour le système allemand d'enseignement et de formation professionnels, ces compétences sont indispensables à l'acquisition et à l'exercice de la compétence professionnelle globale.

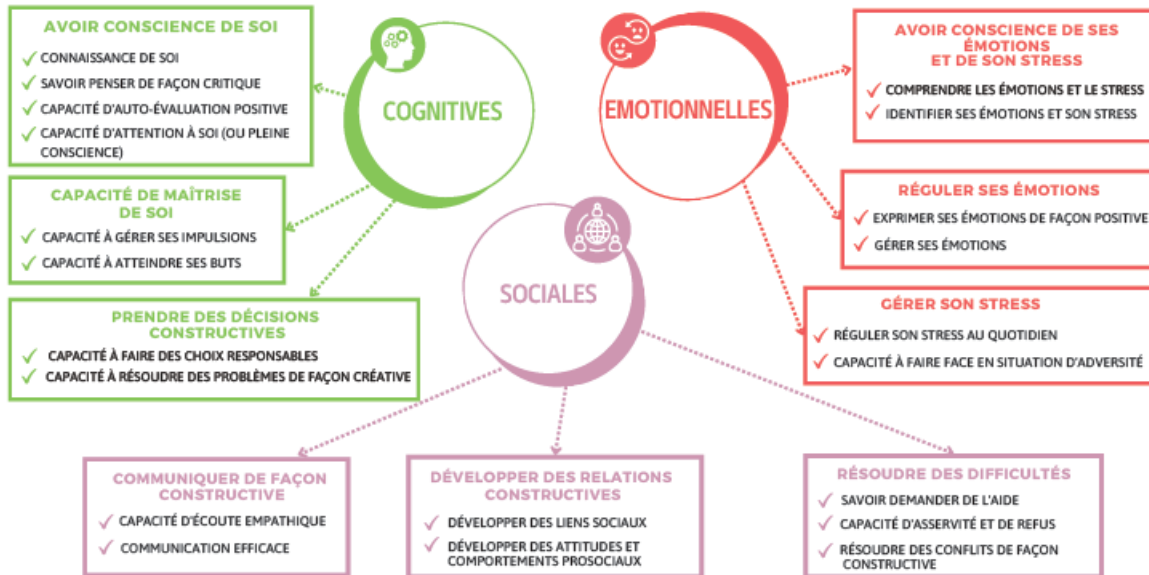
En Allemagne, le programme d'enseignement professionnel délivrant le certificat d'assistant médical est un cursus de trois ans. C'est le sixième métier en apprentissage le plus apprécié du système allemand, avec au total 15 708 nouveaux contrats d'apprentissage et 39 984 apprentis pour l'année 2017. La profession se caractérise par une forte représentation féminine, puisque 97,6 % des apprentis sont des femmes (cf. Institut fédéral pour la formation et l'enseignement professionnels, 2017).

La plupart des assistants médicaux trouvent un emploi dans les cabinets de consultation de médecins généralistes ou spécialistes, à l'hôpital ou chez d'autres prestataires de soins médicaux. Ils peuvent également travailler dans des instituts de recherche et des laboratoires, dans des services médicaux en entreprise ou auprès d'autres institutions ou organismes du service de santé publique (cf. BIBB, 2007, 14).

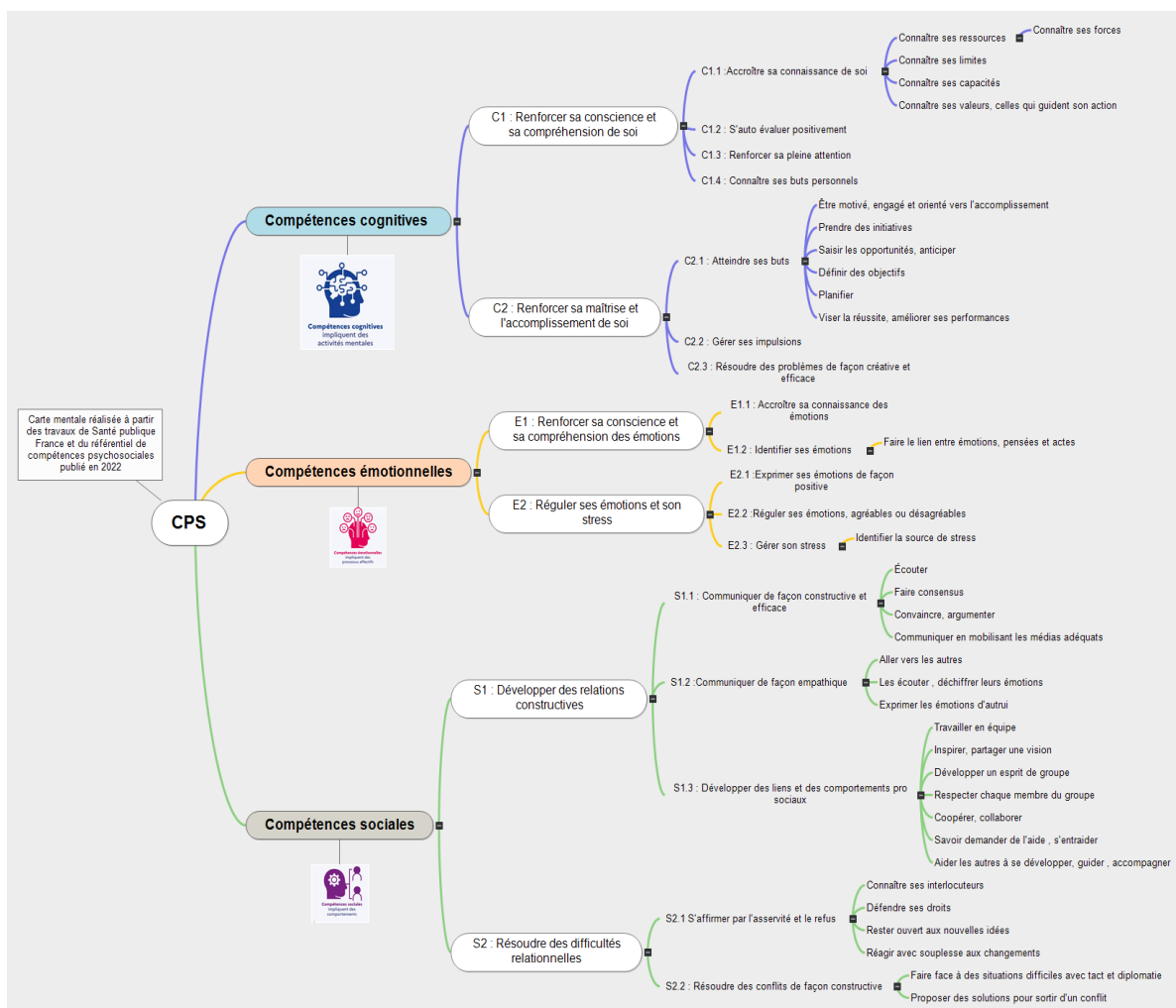
Les activités liées à ce métier se caractérisent généralement par un lien étroit avec les patients et les membres de leurs familles. Ils assument en effet un rôle de guide et de soutien avant, pendant et après un traitement médical et effectuent certains examens et actes, soit directement, soit sous le contrôle d'un médecin. Outre les compétences sanitaires et commerciales, les compétences psychosociales sont une composante fondamentale du profil de ce métier. Le règlement de l'apprentissage allemand, du 26 avril 2006, régit cette profession réglementée et dresse la liste des différentes tâches de consultation et de soins aux patients, d'où ressort particulièrement l'importance des compétences psycho-sociales pour les personnes exerçant ce métier. Le schéma ci-dessous met en avant trois compétences principalement liées à la communication et à la gestion de cette communication face à des patients éprouvant divers types de difficultés, compétence qui n'est pas sans lien avec la capacité de médiation et d'intercompréhension, sans oublier l'empathie.

Référentiel de compétences psychosociales, France Santé Publique

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



Carte mentale réalisée par la mission à partir du référentiel de Santé Publique France





Journée d'intégration des secondes – 2023/2024

Ateliers

Atelier 1 : Atelier fleurs recyclées - Mme Lhote Mme Fardel

Atelier 2 : Atelier VP /MC - Equipe VP/MC

Atelier 3 : Atelier VTR - Équipe VTR

Atelier 4 : Carrosserie peintre automobile - Équipe Carrosserie

Atelier 5 : Tournoi d'EPS – M. Courtes, M. Teinturier

Atelier 6 : Maths Escape game - Équipe de maths et équipe de PSE

Atelier 7 : La mécanique & le français - Mme Portolani, Mme Flamencourt et Mme Thédrez (Kahoot)

English time - Équipe d'anglais (Kahoot)

Atelier 8 : Atelier Djembe - Drissa (Jazz en nord)

35 minutes par atelier

Pauses de 15 minutes

Ateliers du midi gérés par la vie scolaire



Atelier VIE SCOLAIRE uniquement le midi



2CP

Mardi 5 septembre 2023 – Organisation de la journée d'intégration des Secondes

Bienvenue au Lycée Alfred Mongy de Marcq en Baroeul !

Voici ton emploi du temps pour cette journée d'intégration qui te permettra de découvrir tes professeurs, les salles de classe et la vie dans l'établissement. Nous te souhaitons une excellente rentrée et une très bonne année scolaire au sein du lycée.

8h30-8h45	Accueil et présentation de la journée	
8h45-9h25	Atelier 8 : MUSIQUE	Salle Paty
9h25-10h05	Atelier 1 : fleurs recyclées	CDI
10h05-10h20	Pause	
10h20-11h00	Atelier 2 : découverte des ateliers de Motocycles et Véhicules Particuliers	Atelier VP
11h00-11h40	Atelier 3 : découverte des ateliers Véhicules de Transport Routier	Atelier VTR
11h40-12h20	Atelier 4 : découverte des ateliers de réparation des carrosseries	Atelier carrosserie
12h20-13h05	Restauration	
13h05-13h45	Atelier vie scolaire plein air	
13h45-14h25	Atelier 5 : tournoi d'EPS	Gymnase
14h25-15h05	Atelier 6 : Maths Escape game	229/230/231
15h05-15h45	Atelier 7 : La mécanique & le français/English time	219/215
15h45-16h00	Bilan de la journée + distribution de goodies	
16h00-16h15	Pause : photos + concert	Cour de récréation



2MV6

Mardi 5 septembre 2023 – Organisation de la journée d'intégration des Secondes

Bienvenue au Lycée Alfred Mongy de Marcq en Baroeul !

Voici ton emploi du temps pour cette journée d'intégration qui te permettra de découvrir tes professeurs, les salles de classe et la vie dans l'établissement.

Nous te souhaitons une excellente rentrée et une très bonne année scolaire au sein du lycée.



8h30-8h45	Accueil et présentation de la journée	
8h45-9h25	Atelier 7 : La mécanique & le français / English time	215/219
9h25-10h05	Atelier 8 : MUSIQUE	
10h05-10h20	Pause	
10h20-11h00	Atelier 1 : fleurs recyclées	CDI
11h00-11h40	Atelier 2 : découverte des ateliers de Motocycles et Véhicules Particuliers	Atelier VP
11h40-12h20	Atelier 3 : découverte des ateliers Véhicules de Transport Routier	Atelier VTR
12h20-13h05	Restauration	
13h05-13h45	Atelier vie scolaire plein air	
13h45-14h25	Atelier 4 : découverte des ateliers de réparation des carrosseries	Atelier carrosserie
14h25-15h05	Atelier 5 : tournoi d'EPS	
15h05-15h45	Atelier 6 : Maths Escape game	229/230/231
15h45-16h00	Bilan de la journée + distribution de goodies	
16h00-16h15	Pause : photos + concert	Cour de récréation



2MV5



Mardi 5 septembre 2023 – Organisation de la journée d'intégration des Secondes

Bienvenue au Lycée Alfred Mongy de Marcq en Baroeul !

Voici ton emploi du temps pour cette journée d'intégration qui te permettra de découvrir tes professeurs, les salles de classe et la vie dans l'établissement.

Nous te souhaitons une excellente rentrée et une très bonne année scolaire au sein du lycée.

8h30-8h45	Accueil et présentation de la journée	
8h45-9h25	Atelier 6 : Maths Escape game	229/230/231
9h25-10h05	Atelier 7 : La mécanique & le français /English time	215/219
10h05-10h20	Pause	Cour de récréation
10h20-11h00	Atelier 8 : MUSIQUE	Salle Paty
11h00-11h40	Atelier 1 : fleurs recyclées	CDI
11h40-12h20	Atelier 2 : découverte des ateliers de Motocycles et Véhicules Particuliers	Atelier VP
12h20-13h05	Restauration	
13h05-13h45	Atelier vie scolaire plein air	
13h45-14h25	Atelier 3 : découverte des ateliers Véhicules de Transport Routier	Atelier VTR
14h25-15h05	Atelier 4 : découverte des ateliers de réparation des carrosseries	Atelier carrosserie
15h05-15h45	Atelier 5 : tournoi d'EPS	Gymnase
15h45-16h00	Bilan de la journée + distribution de goodies	A découvrir sur le puzzle !
16h00-16h15	Pause : photos + concert	Cour de récréation



2MV4



Mardi 5 septembre 2023 – Organisation de la journée d'intégration des Secondes

Bienvenue au Lycée Alfred Mongy de Marcq en Baroeul !

Voici ton emploi du temps pour cette journée d'intégration qui te permettra de découvrir tes professeurs, les salles de classe et la vie dans l'établissement.

Nous te souhaitons une excellente rentrée et une très bonne année scolaire au sein du lycée.

8h30-8h45	Accueil et présentation de la journée	
8h45-9h25	Atelier 5 : tournoi d'EPS	Gymnase
9h25-10h05	Atelier 6 : Maths Escape game	229/230/231
10h05-10h20	Pause	
10h20-11h00	Atelier 7 : La mécanique & le français/ English time	215/219
11h00-11h40	Atelier 8 : MUSIQUE	Salle Paty
11h40-12h20	Atelier 1 : fleurs recyclées	CDI
12h20-13h05	Restauration	
13h05-13h45	Atelier vie scolaire plein air	
13h45-14h25	Atelier 2 : découverte des ateliers de Motocycles et Véhicules Particuliers	Atelier VP
14h25-15h05	Atelier 3 : découverte des ateliers Véhicules de Transport Routier	Atelier VTR
15h05-15H45	Atelier 4 : découverte des ateliers de réparation des carrosseries	Atelier carrosserie
15h45-16h00	Bilan de la journée + distribution de goodies	A découvrir sur le puzzle !
16h00-16H15	Pause : photos + concert	Cour de récréation



2MV3



Mardi 5 septembre 2023 – Organisation de la journée d'intégration des Secondes

Bienvenue au Lycée Alfred Mongy de Marcq en Baroeul !

Voici ton emploi du temps pour cette journée d'intégration qui te permettra de découvrir tes professeurs, les salles de classe et la vie dans l'établissement.

Nous te souhaitons une excellente rentrée et une très bonne année scolaire au sein du lycée.

8h30-8h45	Accueil et présentation de la journée	
8h45-9h25	Atelier 4 : découverte des ateliers de réparation des carrosseries	Atelier carrosserie
9h25-10h05	Atelier 5 : tournoi d'EPS	Gymnase
10h05-10h20	Pause	Cour de récréation
10h20-11h00	Atelier 6 : Maths Escape game	229/230/231
11h00-11h40	Atelier 7 : La mécanique & le français/ English time	215/219
11h40-12h20	Atelier 8 : Musique	Salle Paty
12h20-13h05	Atelier vie scolaire plein air	
13h05-13h45	Restauration	
13h45-14h25	Atelier 1 : fleurs recyclées	CDI
14h25-15h05	Atelier 2 : découverte des ateliers de Motocycles et Véhicules Particuliers	Atelier VP
15h05-15h45	Atelier 3 : découverte des ateliers Véhicules de Transport Routier	Atelier VTR
15h45-16h00	Bilan de la journée + distribution de goodies	A découvrir sur le puzzle !
16h00-16h15	Pause : photos + concert	Cour de récréation



2MV2

Bienvenue

Mardi 5 septembre 2023 – Organisation de la journée d'intégration des Secondes

Bienvenue au Lycée Alfred Mongy de Marcq en Baroeul !

Voici ton emploi du temps pour cette journée d'intégration qui te permettra de découvrir tes professeurs, les salles de classe et la vie dans l'établissement.

Nous te souhaitons une excellente rentrée et une très bonne année scolaire au sein du lycée.

8h30-8h45	Accueil et présentation de la journée	
8h45-9h25	Atelier 3 : découverte des ateliers Véhicules de Transport Routier	Atelier VTR
9h25-10h05	Atelier 4 : découverte des ateliers de réparation des carrosseries	Atelier carrosserie
10h05-10h20	Pause	
10h20-10h40	Atelier 5 : tournoi d'EPS	Gymnase
11h00-11h40	Atelier 6 : Maths Escape game	229/230/231
11h40-12h20	Atelier 7 : La mécanique & le français/ English time	215/219
12h20-13h05	Atelier vie scolaire plein air	
13h05-13h45	Restauration	
13h45-14h25	Atelier 8 : MUSIQUE	Salle Paty
14h25-15h05	Atelier1 : fleurs recyclées	CDI
15h05-15h45	Atelier 2 : découverte des ateliers de Motocycles et Véhicules Particuliers	Atelier VP
15h45-16h00	Bilan de la journée + distribution de goodies	A découvrir sur le puzzle !
16h00-16h15	Pause : photos + concert	
		Cour de récréation



2MV1



Mardi 5 septembre 2023 – Organisation de la journée d'intégration des Secondes

Bienvenue au Lycée Alfred Mongy de Marcq en Baroeul !

Voici ton emploi du temps pour cette journée d'intégration qui te permettra de découvrir tes professeurs, les salles de classe et la vie dans l'établissement.

Nous te souhaitons une excellente rentrée et une très bonne année scolaire au sein du lycée.

8h30-8h45	Accueil et présentation de la journée	
8h45-9h25	Atelier 2 : découverte des ateliers de Motocycles et Véhicules Particuliers	Atelier VP
9h25-10h05	Atelier 3 : découverte des ateliers Véhicules de Transport Routier	Atelier VTR
10h05-10h20	Pause	
10h20-11h00	Atelier 4 : découverte des ateliers de réparation des carrosseries	Atelier carrosserie
11h00-11h40	Atelier 5 : tournoi d'EPS	
11h40-12h20	Atelier 6 : Maths Escape game	229/230/231
12h20-13h05	Atelier vie scolaire plein air	
13h05-13h45	Restauration	
13h45-14h25	Atelier 7 : La mécanique & le français/ English time	215/219
14h25-15h05	Atelier 8 : MUSIQUE	
15h05-15h45	Atelier1 : fleurs recyclées	CDI
15h45-16h00	Bilan de la journée + distribution de goodies	A découvrir sur le puzzle !
16h00-16h15	Pause : photos + concert	
		Cour de récréation



2CMC



Mardi 5 septembre 2023 – Organisation de la journée d’intégration des secondes

Bienvenue au Lycée Alfred Mongy de Marcq en Baroeul !

Voici ton emploi du temps pour cette journée d’intégration qui te permettra de découvrir tes professeurs, les salles de classe et la vie dans l’établissement.

Nous te souhaitons une excellente rentrée et une très bonne année scolaire au sein du lycée.

8h30-8h45	Accueil et présentation de la journée	
8h45-9h25	Atelier 1 : fleurs recyclées	CDI
9h25-10h05	Atelier 2 : découverte des ateliers de Motocycles et Véhicules Particuliers	Atelier VP
10h05-10h20	Pause	Cour de récréation
10h20-11h00	Atelier 3 : découverte des ateliers Véhicules de Transport Routier	Atelier VTR
11h00-11h40	Atelier 4 : découverte des ateliers de réparation des carrosseries	Atelier carrosserie
11h40-12h20	Atelier 5 : tournoi d’EPS	Gymnase
12h20-13h05	Atelier vie scolaire plein air	
13h05-13h45	Restauration	
13h45-14h25	Atelier 6 : Maths Escape game	215/219
14h25-15h05	Atelier 7 : La mécanique & le français/English time	229/230/231
15h05-15h45	Atelier 8 : MUSIQUE	Salle Paty
15h45-16h00	Bilan de la journée + distribution de goodies	A découvrir sur le puzzle !
16h00-16h15	Pause : photos + concert	Cour de récréation

Diplôme universitaire « Devenir formateur en CPS »

PARCOURS DE FORMATION

Module 4 : Enrichir sa posture	CPS et transversalité <ul style="list-style-type: none"> - La posture favorable aux CPS (style motivationnel, besoins psychologiques) - Confiance en soi et sentiment d'efficacité 	18 octobre 2023 9h-12h et 13h30-16h30 Site INSPE de Villeneuve-d'Ascq Salle D2.19	Association ScholaVie
Module 2 Connaître & Module 3 : Expérimenter et s'outiller	Les compétences cognitives <ul style="list-style-type: none"> - Apport de connaissances - Expérimentation Ateliers Retour d'expérience Présentation de ressources	15 novembre 2023 9h-12h et 13h30-16h30 Site INSPE de Villeneuve-d'Ascq	Chrystelle Cailleret (professeur des écoles, INSPE)
Module 2 Connaître & Module 3 : Expérimenter et s'outiller	Les compétences émotionnelles <ul style="list-style-type: none"> - Expérimentation Ateliers Retour d'expérience Présentation de ressources	6 décembre 2023 9h-12h et 13h30-16h30 Site INSPE de Villeneuve-d'Ascq	Kévin Diter (MCF sociologie, INSPE)
Module 2 Connaître & Module 3 : Expérimenter et s'outiller	Les compétences sociales <ul style="list-style-type: none"> - Expérimentation Ateliers Retour d'expérience Présentation de ressources	24 janvier 2024 9h-12h et 13h30-16h30 Site INSPE de Villeneuve-d'Ascq	Sophie Necker (MCF sciences de l'éducation INSPE) Elise Quidé (EMF, académie de Lille)

Entre modules 3 & 5 : Mettre en œuvre 1	Temps informel Expérimentation et conscientisation des CPS dans sa vie professionnelle inter et intra-personnelle		
Module 5 : Apprendre à concevoir	<ul style="list-style-type: none"> - Information sur la conception et la mise en œuvre d'animations CPS - Les évaluations et CPS - Conception d'une animation 	26 février 2024 9h-12h et 13h30-16h30 Site INSPE de Villeneuve-d'Ascq	Sylvie Monin (IEN), Caroline Miens (chargée de mission DSDEN), Florian Odor (IPR)
Entre temps 4 & 5 : Mettre en œuvre 2	Conférence sur les CPS Expérimentation des CPS dans une animation avec supervision	13 mars 2024 9h-12h 13h30-16h30 (groupes A et B) (Salle D2.19)	Intervention Damien Tessier (Université Grenoble Alpes)
Module 6 : Analyser et projeter	<ul style="list-style-type: none"> - Retour/analyse sur les expériences conduites - Projection 	15 mai 2024 9h-12h Site INSPE de Villeneuve-d'Ascq Salle D1.19	Sylvie Monin, Caroline Miens
Évaluation	Dossier de quelques pages portant sur l'animation conçue et conduite <ul style="list-style-type: none"> - Fiche pédagogique - Analyse 	Date limite : septembre 2024	
Total année DU 1 : 44 heures			

ANNÉE DU 2 - 2024/2025		Dates	Intervenants
Module 4 : Enrichir sa posture	CPS et transversalité - Communication non violente <ul style="list-style-type: none"> - Expérimentation - L'accueil des publics - L'accueil des émotions - l'écoute empathique 	6h présentiel Site INSPE de Villeneuve-d'Ascq	Association Déclic CNV&éducation
Entre modules 3 & 5 : Mettre en œuvre 1	Temps informel Expérimentation et conscientisation des CPS dans sa vie professionnelle inter et intra-personnelle		
Module 5 : Apprendre à concevoir	<ul style="list-style-type: none"> - Enjeux et leviers pour le pilotage en établissement - Information sur la conception et la mise en œuvre de formations CPS - Modalités d'évaluation - Conception d'une formation 	5h présentiel Site INSPE de Villeneuve-d'Ascq	Christophe Marsollier (IGEN) ? (à confirmer)
Module 4 : Enrichir sa posture	CPS et transversalité - Communication non violente <ul style="list-style-type: none"> - Retour d'expérience - L'accueil des émotions- l'écoute empathique - Expérimentation - Recevoir un message difficile 	6h, présentiel Site INSPE de Villeneuve-d'Ascq	Association Déclic CNV&éducation
Entre temps 4 & 5 : Mettre en œuvre 2	Expérimentation des CPS dans une animation avec supervision	12h	
Module 6 : Analyser et projeter	<ul style="list-style-type: none"> - Retour/analyse sur les expériences conduites - Projection 	3h présentiel Site INSPE de Villeneuve-d'Ascq Restitution commune par petits groupes	
Évaluation	Dossier de quelques pages portant sur l'animation conçue et conduite <ul style="list-style-type: none"> - Fiche pédagogique - Analyse 		
Total année 2 : 32 heures			

Activités	Temps	Liens référentiels	Compétences et concepts développés
A1 : Se connaître soi-même, explorer sa personnalité			
<p>1 Cerner sa personnalité Support papier</p> <p>2 Identifier ce que les autres peuvent m'apporter Support papier</p> <p>3 Se représenter dans l'avenir Photo langage ⇒ Choisissez la photo vous représentant dans l'avenir ⇒ Décrivez-la et dites ce que vous allez mettre en place pour atteindre votre objectif</p> <p>4 Faire le point Rédaction</p>		<p>Français : Se connaître explorer sa personnalité Compétences écrites et orales (Scénario écrit, argumentation, posture, attitude, vocabulaire ...)</p> <p>Professionnel : S4.2 : Communication orale professionnelle en français G6S2 : La communication orale</p>	<p>Compétences sociales : Être habile dans les relations interpersonnelles Savoir communiquer efficacement (<i>communication verbale et non verbale, écoute active, feedback, expression émotions</i>)</p> <p>Compétences cognitives : Avoir conscience de soi-même (<i>auto évaluation</i>)</p> <p>Compétences émotionnelles : Gérer son stress (<i>régulation émotionnelle</i>)</p> <p>Concepts développés : Estime de soi, confiance en soi</p>
A2 : Relations interpersonnelles. Se construire dans les interactions et dans un groupe			
<p>1 Jeu survie dans le désert (5 groupes de 5 survivants) Rédaction / oral</p> <p>2 Nœud gordien (extérieur) 1 groupe acteur/ 1 groupe « spectateurs » Questionnement : ressenti/ stratégies</p> <p>3 Jeu de la ligne (argumentation) ⇒ Possibilité de choisir des sujets en transdisciplinarité (égalité filles-garçons ...)</p> <p>4 Faire le point Rédaction bilan des compétences (personnelles et communes) mises en œuvre</p>		<p>Français : Se construire dans les interactions et dans un groupe Compétences écrites et orales (Scénario écrit, argumentation, posture, attitude, vocabulaire ...)</p> <p>Professionnel : S4.8 : la circulation de l'information G6S2 : La communication orale G3S6 : L'éthique professionnelle G6CP1 : S'intégrer dans à une équipe de travail G1S4 : La géographie des transports</p>	<p>Compétences sociales : Être habile dans les relations interpersonnelles Savoir communiquer efficacement Avoir de l'empathie pour les autres (<i>capacité de résistance et de négociation, de coopération, de plaidoyer</i>)</p> <p>Compétences cognitives : Avoir une pensée critique et créative Apprendre à prendre des décisions Apprendre à résoudre des problèmes</p> <p>Concepts développés : Stratégie d'adaptation, Auto-efficacité</p>

A3 : Rencontrer et respecter autrui, l'entretien professionnel			
<p>1 jeu de rôle Rédaction fiches scénarios (théâtre de prévention) (embauche/ résolution conflit conducteur ...) ⇒ Possibilité de choisir des sujets en transdisciplinarité (égalité filles-garçons, lutte contre l'homophobie...)</p>		<p>Français : Rencontrer et respecter autrui, distinguer ce que chacun veut présenter de soi et ce qu'il choisit de garder pour la sphère privée. Compétences orales (dialogue discours théâtral, argumentation, posture, attitude, vocabulaire ...)</p> <p>Professionnel : S4.2 : Communication orale professionnelle en français G6S2 : La communication orale A5T1 : La communication avec les interlocuteurs internes A5T2 : la communication avec les interlocuteurs externes</p>	<p>Compétences sociales : Savoir communiquer efficacement Etre habile dans les relations interpersonnelles</p> <p>Compétences cognitives : Apprendre à prendre des décisions Apprendre à résoudre un problème</p> <p>Compétences émotionnelles : Gérer son stress</p> <p>Concepts développés : Empowerment, confiance en soi, auto-efficacité</p>
A4 : Se repérer dans un flux de données et en extraire une information			
<p>Déconstruction des fake news et des théories du complot Cas pratique à déterminer selon les « croyances » des élèves</p>		<p>Français : Se repérer dans un flux de données et en extraire une information, apprendre à se questionner. Produire et diffuser de l'information de manière responsable. Compétences écrites et orales (Scénario écrit, posture, attitude, vocabulaire ...)</p> <p>Professionnel : G6S4 : La communication écrite professionnelle G6S5 : Les technologies de l'information et de la communication</p>	<p>Compétences sociales : Savoir communiquer efficacement Etre habile dans les relations interpersonnelles</p> <p>Compétences cognitives : Avoir une pensée critique Apprendre à prendre des décisions Apprendre à résoudre un problème</p> <p>Compétences émotionnelles : Savoir gérer ses émotions</p> <p>Concepts développés : Auto-efficacité</p>

Bibliographie

Algan Yann & al. Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^e siècle. Notes du conseil d'analyse économique, 2018/3, n° 48.

Barry Margaret & al. *Review of evidence-based mental health promotion and primary / secondary prevention*, Department of Health, Londres, 2009.

Becquet, Valérie, Richard Etienne (2016). Les compétences transversales en questions. Education et Socialisation, n° 41, 2016.

Bizouarn Philippe. *Evidence Medicine et expertise clinique*. Multitudes, 2019/2, n° 75.

Bonneau François & al. Refondons l'école de la République. Rapport de la concertation, Paris, 2012.

Brucy, Guy (2013). L'apprentissage ou... les apprentissages ? Revue française de pédagogie, n° 183, 2013.

Cipriano Christina & al. The state of evidence for social and emotional learning : A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, volume 94, issue5, september-october 2023.

CNESCO (2018). Engagements citoyens des lycéens : enquête nationale, rapport scientifique.

Coleman John, « Well-being in schools : empirical measure or politician's dream? », *Oxford Review of Education*, 35(3)

Conseil de l'Europe (2016). Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie.

Conseil de l'Europe (2019). Cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie, volume 1, 2 et 3.

Conseil de l'Europe, TASKs pour la démocratie. 60 activités pour apprendre et évaluer des savoir-être, savoir-faire et savoirs transversaux. Série Pestalozzi, n° 4, 2018.

DEPP (décembre 2019). Résultats de la première enquête de climat scolaire auprès des personnels du second degré de l'Éducation nationale. Note d'information n° 19.53.

Develay Michel., *Les compétences de vie en classe*, De Boeck, 2023.

Durlak Joseph & al, *The Impact of Enhancing students' Social and Emotionnal Learning : A Méta-Analysis of School-Based Universal Interventions*, *Child Development*, January-February 2011, Volume 82, Number 1.

Encicar Pierre Emmanuel & al. Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, 2017/1, N° 1.

Falzon Pierre, Mollo Vanina. Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant. Laboreal, 2009, 5-1.

Fernagu Solveig. Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges de saviors. Formation-Emploi, 2012/3, n° 119.

Goudas Marios, *Prologue : A review of life skills teaching in sport and physical education. Hellenic Journal of Psychology*. 7, 2010.

IGEN-IGAENR (juillet 2016). Cartographie de l'enseignement professionnel. Rapport n° 2016-041,

IGÉSR (2020). L'orientation, de la quatrième au master. Rapport thématique annuel.

IGÉSR (janvier 2021). La qualité de la formation durant les périodes de formation en milieu professionnel. Rapport n° 2021-162.

IGÉSR (décembre 2022). Les pratiques collaboratives au service des apprentissages. Rapport 2021-230.

IGÉSR (janvier 2023). La réforme des lycées professionnels - Synthèse des propositions des groupes de travail. Rapport n° 22-23 122.

IGÉSR-IGAS (octobre 2023). Analyse d'un système de prévention et de lutte contre le décrochage en France : la démarche TDO (tous droits ouverts). Rapport n° 22-23 183A & n° 2023-029R.

IGÉSR (mars 2024). Les psychologues de l'éducation nationale de la spécialité « éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle. Rapport n° 22-23 253B.

Jarty Julie, Kergoat, Prisca. Élèves et enseignant.e.s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux. Revue française de pédagogie, n° 198, 2017

Jellab Aziz (2008). Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Jellab Aziz (2017). Les relations école-familles au prisme de l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel. Centre Alain Savary, IFE, ENS-Lyon.

Kaminski Jennifer & al., « A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness », *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2008.

Kergoat Prisca & al. Filles et garçons de lycée professionnel : Diversité et complexité des expériences de vie et de formation. *Éducation & formations*, n° 93, 2017.

Kersaudy-Rahib Delphine & al. Interventions validées ou prometteuses en prévention des Infections Sexuellement Transmissibles (IST) : synthèse de la littérature. *Santé Publique*, 2013, Hors-série 1.

Lamboy Béatrice, Clément Juliette, Saïas Thomas, Guillemont Juliette. Interventions validées en prévention et promotion de la santé mentale auprès des jeunes. *Santé Publique*, 2011, Hors-série, vol. 23.

Lamboy Béatrice, Guillemont Juliette. Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ? *Devenir*, 2014/4, vol. 26.

Longo María Eugenia & al. (sous la direction de). Les rapports des jeunes au travail dans un monde en transformation. *Jeunes et société*, vol. 5, n° 2, 2020,

Mangrulkar Leena & al. *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*, Pan American Health Organization, Washington, DC, 2001.

Ministère de l'éducation nationale (2023). Orientations pour le déploiement de dispositifs expérimentaux de formation à l'acquisition et à l'évaluation de compétences socio-comportementales dans l'enseignement et la formation professionnels. Note de service du 29 mars 2023.

Mission Calvez-Marcon. La voie professionnelle : viser l'excellence. Rapport remis au ministre de l'éducation nationale le 28 février 2018.

Morlaix Sophie, Giret Jean-François. Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire. L'orientation scolaire et professionnelle 47-3, 2018.

Noël-Hureaux, Elisabeth. Le care : un concept aux limites humaines ? *Recherche en soins infirmiers*, 2015/3, n° 122.

OECD, *Assessing, documenting, and recognising social and emotional skills in upper secondary education: an overview of practices, approaches, models, and strategies from OECD countries*, Paris, 2023.

OMS, *Skills-based health education including life skills : An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*, Genève, 2003.

Quílez-Robres Alberto et al. Emotional intelligence and academic performance : A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49 (2023)

Roscoät (Du) Enguerrand, Clément Juliette, Béatrice Lamboy. Interventions validées ou prometteuses en prévention de la consommation de substances illicites chez les jeunes : synthèse de la littérature. *Santé Publique*, 2013, Hors-série.

Sanders Mathew & al. The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices : implications for parent training, *Child Care Health Dev.*, 2005.

Santé publique France (octobre 2022). Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques, Paris.

Taylor Rebecca et al., Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions : A MetaAnalysis of Follow-Up Effects, *Child Development*, vol. 88, n° 4, 2017.

Wilquin Jean-Louis & al. Interventions validées ou prometteuses en prévention du tabagisme chez les jeunes : synthèse de la littérature. *Santé Publique*, 2013, hors-série 1.