

Le professeur documentaliste et le travail des compétences psychosociales, au cœur de l'intelligence collective

Cet article réflexif est le fruit d'une collaboration entre professeures documentalistes référentes des TraAM Documentation 2024-2025 sur le thème de "l'intelligence collective au service des compétences du XXI^{ème} siècle".

Au cours de sa scolarité, l'élève est amené·e à communiquer avec autrui, notamment les autres enfants et adolescent·es, ainsi que les enseignant·es. Ces rencontres peuvent être marquantes. Si certaines relations s'avèrent alors difficiles, voire délicates, et nécessitent des interventions professionnelles, d'autres sont une source d'enrichissement mutuel et de révélation à soi-même. Ainsi, dans *Les Pieds sur Terre*, émission de Sonia Kronlund spécialisée dans le reportage sans commentaire de *France Culture*, certains épisodes comme « Un prof pour la vie »¹ laissent la parole à d'ancien·nes élèves nourrissant une forte gratitude pour leurs enseignant·es, évoquant la façon dont leurs échanges furent décisifs pour construire leur confiance en eux. Les professeur·es documentalistes ne sont pas en reste car une belle place leur fut également accordée dans « Knowledge et le CDI »² : dans cet épisode, une élève explique comment sa relation avec Pascale Nicq, la professeure documentaliste, ainsi que son rapport au lieu CDI, lui permettent de s'épanouir socialement, cognitivement et émotionnellement. Pour ce faire, les compétences psychosociales sont particulièrement travaillées lors du passage des élèves au CDI : à travers l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI), le référentiel de compétences des professeur·es documentalistes encourage ces dernier·es à développer « une pédagogie favorisant l'autonomie, l'initiative et le travail collaboratif des élèves ». L'enseignant·e « accompagne la production d'un travail personnel d'un élève ou d'un groupe d'élèves et les aide dans leur accès à l'autonomie »³. Dans ce cadre, les compétences psychosociales des élèves sont alors au service des compétences info-documentaires, elles-mêmes les nourrissant en retour, le tout dans une émulsion investissant l'intelligence collective.

Le groupe de travail ici forgé s'est alors demandé, en se basant sur les travaux actuels et de l'année 2023-2024 : **des compétences psychosociales aux compétences info-documentaires, quels leviers peuvent être saisis au service de l'intelligence collective ?**

Après un point historique et social sur l'implantation des Compétences PsychoSociales (CPS) et des *soft skills* dans les discours éducatifs et professionnels, une première focale est mise dans cet article réflexif sur l'évaluation et la validation collaborative de l'information puis une deuxième sur l'accompagnement des Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP) par les professeur·es documentalistes.

¹ Chaudet, Marie, Maucourt, Pauline, Plaçais, Marie. « Un prof pour la vie », dans *Les Pieds sur Terre*. *France Culture*. 2020. Disponible sur : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-pieds-sur-terre/un-prof-pour-la-vie-7744047>

² Babin, Alice, Chanel, Anne-Laure. « Knowledge et le CDI », dans *Les Pieds sur Terre*. *France Culture*. 2024. Disponible sur : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-pieds-sur-terre/knowledge-et-le-cdi-6881404>

³ Ministère de l'Éducation Nationale. *Les missions des professeurs documentalistes*. Bulletin Officiel, 2017. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>

1. Les CPS et les *soft skills*, du parcours d'élève au monde professionnel

1.1. Des CPS ayant connu une évolution de leurs définitions

Les compétences psychosociales ont été développées durant les années 1980 et 1990 par l'Organisation Mondiale de la Santé, qui les définit comme « la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement »⁴.

Pour ce faire, la personne est amenée à « renforcer [ses] ressources d'adaptation (*coping*) [...] et ses compétences personnelles et sociales »⁵.

Dans les définitions les plus récentes, les compétences mentionnées par l'OMS sont pour leur part désignées 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 »⁶.

Neuf compétences réparties en trois catégories ont alors été fixées par l'OMS et Santé Publique France⁷ :



Figure 1: Les compétences psychosociales : l'essentiel à savoir. Santé Publique France, 2023.

Ces trois catégories sont subdivisées comme suit :

- **Les compétences cognitives :**
 - Avoir conscience de soi
 - Capacités de maîtrise de soi
 - Prendre des décisions constructives

⁴ WHO. *Life skills education for children and adolescents in schools*, 2nd rev.. Genève : World Health Organization, 1994.

⁵ *Ibid.*

⁶ WHO. *Skills for health*. Genève: World Health Organization, 2003.

⁷ *Les compétences psychosociales : l'essentiel à savoir*. Santé Publique France, 2023.

- **Les compétences émotionnelles :**
 - Avoir conscience de ses émotions et de son stress
 - Réguler ses émotions
 - Gérer son stress
- **Les compétences sociales :**
 - Communiquer de façon constructive
 - Développer des relations constructives
 - Résoudre des difficultés

En 2022, Santé Publique France a pour sa part proposé une définition actualisée des compétences psychosociales, les désignant comme « un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir (*empowerment*), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives. »⁸.

Les compétences sociales telles que la communication constructive, le développement de relations constructives et la résolution de difficultés peuvent alors s'intégrer aisément aux compétences du XXI^{ème} siècle. D'après Margarida Romero, professeure des universités, et d'autres auteur·ices s'étant penchés sur le sujet, il existerait en effet cinq compétences « clés » pour le XXI^{ème} siècle, qui s'adaptent aux nouvelles problématiques et besoins, tant formatifs, professionnels que sociaux, de l'époque⁹. Ces habiletés auraient été désignées lors du projet #CoCreaTIC de recherche de l'Université de Laval en 2017 et viseraient à intégrer les technologies de l'information et de la communication à l'école primaire. Les voici :

1. La pensée critique
2. La collaboration
3. La résolution de problèmes
4. La créativité
5. La pensée informatique

Pour développer ces compétences, Margarida Romero recommande notamment de mettre en place des « activités d'apprentissage collaboratives et créatives »¹⁰ visant la résolution cocréative de problèmes avec l'informatique¹¹.

⁸ Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques. Rapport complet. Santé Publique France, 2022.

⁹ Romero, Margarida. *Les compétences pour le XXI^e siècle : usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle*. 2017. pp. 15-28.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Romero, Margarida. *#5c21 Cinq compétences clés pour le XXI^e siècle*. 2016. Disponible sur : <https://fr.slideshare.net/slideshow/5c21-cinq-compences-cls-pour-le-21e-sicle-romero-2016/61683883>

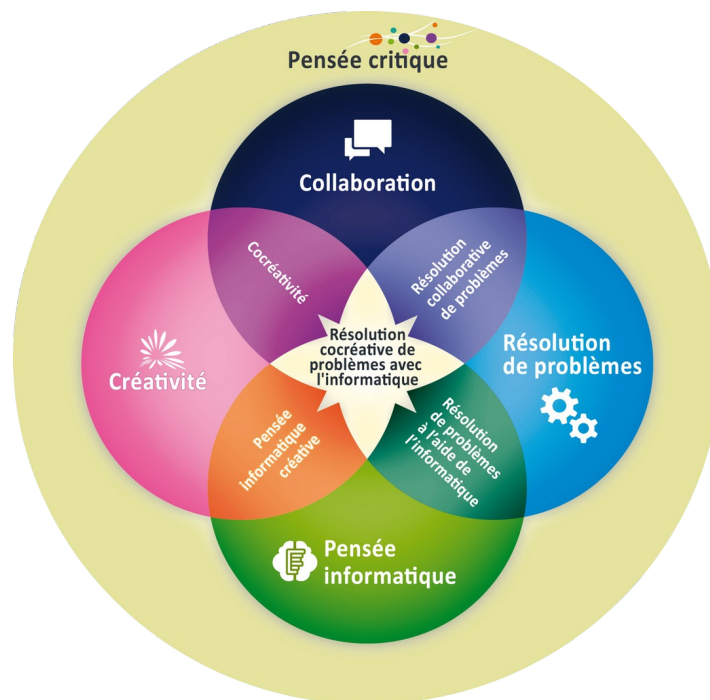


Figure 2: Romero, Margarida. Les compétences pour le XXI^e siècle : usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle, 2017.

D'une façon plus générale enfin, ces compétences psychosociales et compétences du XXI^{ème} siècle se sont grandement nourries des dénommées *soft skills*, mises en avant au début des années 2000 : elles sont désignées comme étant des « compétences non-cognitives ».

Lors d'un travail mené dans le cadre de la création d'un parcours de formation *M@gistere* par les professeur·es documentalistes de l'académie de Nice investi·es dans les TraAM EMI 2022-2023, ces *soft skills* ont été listées comme suit, à partir de celles revenant le plus régulièrement sur différents sites Internet :

- La réflexion, l'analyse et l'esprit critique
- L'organisation, la gestion
- Les compétences interpersonnelles : la coopération, le travail en équipe, le *leadership*
- La communication
- L'autonomie
- La maîtrise de soi
- La curiosité et volonté d'apprendre
- La créativité

Une confusion peut dès lors s'installer quant à la différence entre compétences psychosociales, *soft skills* et personnalité de l'individu. Pour comprendre ce qui les différencie, il faut garder à l'esprit que les traits de caractère « désignent un éventail de facettes personnelles relativement stables au fil du temps »¹² là où les compétences se caractérisent par « la possibilité de

¹² Cinque, Maria, Carretero, Stephanie, Napierala, Joanna. *Non-cognitive skills and other related concepts : towards a better understanding of similarities and differences*. Seville : European Commission, 2021.

changement et de développement »¹³. Ainsi, les compétences psychosociales sont amenées à s'acquérir ou s'éliminer au fur et à mesure du temps, là où la personnalité demeure.

Le monde professionnel s'est alors emparé de ces compétences psychosociales, *soft skills* et compétences du XXI^{ème} siècle.

1.2. L'investissement des CPS par le monde professionnel

Les compétences psychosociales sont importantes dès les choix d'orientation professionnelle des jeunes. Elles sont un enjeu d'autonomie et de motivation dans l'investissement d'un projet d'orientation et concourent à « favoriser l'expression des intérêts personnels et professionnels, valeurs, motivations, aptitudes, itinéraires passés, afin d'utiliser ces ressources pour inventorier tous les possibles. »¹⁴

Par le biais de démarches d'accompagnement socio-éducatif assurées par des professionnels de l'éducation mais aussi par des professionnels sur le terrain, les compétences psychosociales permettent dès lors de favoriser l'intégration sociale et professionnelle des jeunes adultes, notamment en développant par ricochet leurs compétences socioprofessionnelles.¹⁵ La réintégration peut en effet être freinée par les problèmes suivants : « addictions, souffrance ou handicap psychologique, problèmes de santé, isolement social, problèmes familiaux, maîtrise du français, mobilité, logement, endettement, problèmes administratifs et d'accès aux droits et difficultés avec la justice. »¹⁶

La maîtrise de nombreuses compétences psychosociales est d'ailleurs souhaitée par de nombreux employeurs. Ainsi, une étude menée par France Travail en 2016 a révélé leurs principales attentes, et elles sont pour certaines transversales à de nombreuses sphères professionnelles :

- Motivation et disponibilité,
- Bon relationnel et bonne présentation,
- Polyvalence et capacité d'adaptation.¹⁷

Le développement des CPS est d'autant plus important que l'environnement de travail représente en lui-même un facteur de risque d'implantation de risques psychosociaux¹⁸. Face à ce risque, les

¹³ Kankaras, Milos, Suarez-Alvarez, Javier. *Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills*. OECD, 2019.

¹⁴ *Compétences psychosociales et orientation : de quoi s'agit-il ? Guide d'accompagnement au projet d'orientation*. Disponible sur : https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/03-actions/orientation/guide-ppsp/guide-ppsp-2409-f109.pdf

¹⁵ Araujo, Nicolas de. *L'accompagnement socio-éducatif pour développer les compétences psychosociales et socioprofessionnelles*. Éducation permanente, 2024/HS1. pp. 123-134. Disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2024-hs1-page-123?lang=fr&tab=auteurs>

¹⁶ *En quoi la santé, le développement des compétences psychosociales et la littératie permettent de favoriser le retour à l'emploi ? INNOVAREPS : Innovation et promotion de la santé en Nouvelle-Aquitaine*, 2018. Disponible sur : https://www.federation-promotion-sante.org/wp-content/uploads/2018/06/CPS-et-retour-emploi_INNOVAREPS47_Vdef.pdf

¹⁷ *Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement*. France Travail, 2016. Disponible sur : https://www.francetravail.org/files/live/sites/peorg/files/documents/Statistiques-et-analyses/E%26S/eets_22_competences_attendues_par_les_employeurs_et_pratiques_de_recrutement10343.pdf

¹⁸ *La prévention des risques professionnels par les compétences psychosociales individuelles (CPS)*. Officiel Prévention :

compétences psychosociales peuvent être mobilisées dans le cadre professionnel pour les dépasser, les contrer, les éviter, et ainsi relever les défis du quotidien et permettre un gain de productivité.

Bien entendu, l'investissement des CPS par l'individu seul n'est pas suffisant face à des problématiques le dépassant et sur lesquelles il n'a que peu d'impact telles qu' « Un logement insalubre, un travail peu valorisant, un accès difficile à des processus de formation continue, une absence de moments de détente, de loisirs seul ou avec d'autres ou encore un environnement néfaste »¹⁹. La santé mentale au travail peut aussi être mise à mal du fait de « conflits interpersonnels, stress managérial, charges mentales excessives, harcèlements, agressions physiques ou verbales sur le lieu de travail »²⁰. Ces derniers représentent en eux-mêmes un facteur de risque majeur d'installation de dépressions nerveuses et d'addictions, dégradant non seulement la vie de la personne mais aussi les conditions de travail et le bien-être de tou-tes au sein d'une structure.

Dans son Projet d'Avenir de l'Éducation et des Compétences 2030, l'OCDE (Organisation - internationale - de coopération et de développement économique) préconise néanmoins de ne pas limiter les CPS à la préparation au monde du travail chez les jeunes mais de les intégrer plutôt à un enjeu d'avenir général : « L'avenir, par définition, est imprévisible ; mais en étant à l'écoute de certaines tendances qui déferlent actuellement dans le monde, nous pouvons apprendre - et aider nos enfants à apprendre - à s'adapter, prospérer et même façonner ce que l'avenir nous réserve. Les élèves ont besoin de soutien pour développer non seulement des connaissances et des compétences, mais aussi des attitudes et des valeurs qui peuvent les guider vers des actions éthiques et responsables. »²¹

En amont de cette entrée dans le monde professionnel et de la construction de l'avenir, l'OMS indique que le développement des CPS est favorisé par « l'enseignement de compétences de base utiles à la vie (dénommées en anglais *life skills*) au sein d'un environnement scolaire soutenant »²². Les bénéfices des compétences psychosociales et des *soft skills* font en effet consensus sur le plan scolaire : un rapport d'experts réalisé par l'Institut Aspen (un *think tank* américain) en 2017 conclut ainsi que « les cours sont plus efficaces et les élèves apprennent davantage quand les enfants et les adolescents acquièrent les capacités de gérer leurs émotions, de se concentrer, d'établir des relations constructives avec leurs pairs et les adultes, de persister malgré les difficultés rencontrées, de résoudre les problèmes »²³.

Ces raisons expliquent pourquoi le monde de l'éducation est devenu un fer de lance du développement des CPS en France.

Santé et Sécurité au travail, 2023. Disponible sur : <https://www.officiel-prevention.com/dossier/protections-collectives-organisation-ergonomie/psychologie-du-travail/la-prevention-des-risques-professionnels-par-les-competences-psychosociales-individuelles-cps>

¹⁹ En quoi la santé, le développement des compétences psychosociales et la littératie permettent de favoriser le retour à l'emploi ? INNOVAREPS : Innovation et promotion de la santé en Nouvelle-Aquitaine, 2018. Disponible sur : https://www.federation-promotion-sante.org/wp-content/uploads/2018/06/CPS-et-retour-emploi_INNOVAREPS47_Vdef.pdf

²⁰ La prévention des risques professionnels par les compétences psychosociales individuelles (CPS). Officiel Prévention : Santé et Sécurité au travail, 2023. Disponible sur : <https://www.officiel-prevention.com/dossier/protections-collectives-organisation-ergonomie/psychologie-du-travail/la-prevention-des-risques-professionnels-par-les-competences-psychosociales-individuelles-cps>

²¹ OCDE. Avenir de l'Éducation et des Compétences 2030. Disponible sur : <https://www.oecd.org/fr/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#strand1>

²² WHO. *Life skills education for children and adolescents in schools*, 2nd rev. Genève: World Health Organization, 1994.

²³ *The evidence base for how we learn : supporting students' social, emotional and academic development*. National Commission on social, emotional and academic development, 2017.

1.3. L'investissement des CPS par l'Éducation Nationale et les professeur·es documentalistes

Les CPS ne font pas explicitement partie des programmes du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur. Toutefois, ce sont des « compétences transversales, génériques et interdisciplinaires » et elles impliquent et représentent ainsi « un ancrage social et un questionnement pédagogique émergent »²⁴.

L'investissement des CPS dans l'Éducation Nationale vise alors plusieurs finalités. Il y aurait dans ce cadre à la fois un objectif d'amélioration des résultats scolaires, et un objectif préventif.

Dans le cadre des résultats scolaires, « Travailler sur les CPS des élèves permet d'améliorer leur confiance envers l'École et le travail scolaire (autoévaluation, prise de distance, persévérance), mais aussi de développer des sociabilités scolaires (travail collectif, sentiment d'appartenance). »²⁵

Aussi, dans un but préventif, investir les CPS permettrait de « réduire les addictions, les problèmes de santé mentale, la violence, améliorer le bien-être, la santé sexuelle, le climat scolaire, favoriser la réussite scolaire. »²⁶ Cette prévention des conduites addictives liées à la prise de substances mais aussi à la consommation d'écrans auprès des jeunes a d'ailleurs été évaluée positivement lors du programme *Unplugged* déployé dans l'Académie de Grenoble et évalué en 2019²⁷. Ce programme consistait à proposer et former les enseignant·es à mettre en place douze séances interactives visant, dans un cadre scolaire, le renforcement des CPS (notamment la capacité à dire « non » sans agressivité), la déconstruction de l'influence des normes comportementales chez les jeunes et le développement de savoirs au sujet aux produits addictifs. Il a notamment permis de mettre en exergue l'impact positif de l'investissement des équipes éducatives dans le succès d'ateliers dédiés aux CPS.

D'ailleurs, selon Santé Publique France, même si les CPS sont à développer dès la petite enfance, il serait « essentiel que l'intervention CPS mise en œuvre soit en cohérence avec les acteurs et le milieu d'implantation [...] [et] de pouvoir impliquer et associer les parents et l'ensemble des professionnels du milieu d'implantation (par exemple, en milieu scolaire et périscolaire, les enseignants, personnels administratifs, personnels de santé scolaire, personnels périscolaire...). Tout devrait être mis en place pour que les pratiques éducatives et les modalités pédagogiques entourant les enfants et les jeunes ne soient pas en dissonance avec les CPS. »²⁸

²⁴ Les compétences psychosociales (CPS) : qu'est-ce que c'est ? Académie de Bordeaux, 2023. Disponible sur : <https://www.ac-bordeaux.fr/les-competences-psychosociales-cps-qu-est-ce-que-c-est-128726>

²⁵ Les CPS, pourquoi et comment les développer ? Les principaux effets et déterminants. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2025. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/document/51601/download>

²⁶ Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Santé Publique France, 2022.

²⁷ Turgon, Roxane, Blanc, Violaine, Tessier, Damien, Shankland, Rébecca. » Chapitre 6 : Développement des compétences psychosociales : l'exemple du programme *Unplugged* ». *Les données probantes et l'éducation*. De Boeck Supérieur, 2023. pp. 121-138. Disponible sur : <https://shs-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/les-donnees-probantes-et-l-education--9782807351370-page-121?lang=fr#s1n3>

²⁸ Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021. Santé Publique France, 2022.

Nous sommes donc encouragé·es à mettre en place des ateliers, des scénarios pédagogiques et à adopter des postures encourageant ces CPS dans le cadre de l'Éducation Nationale. Ce fut chose faite en 2022 en lançant une stratégie nationale multisectorielle de développement des CPS pour les enfants, adolescent·es et jeunes adultes de 3 à 25 ans. Elle fut accompagnée d'une instruction interministérielle le 19 août 2022 stipulant que « Le développement des CPS dès le plus jeune âge doit se penser comme un appui et un apprentissage continu, à intégrer dans le quotidien des enfants et des jeunes à tous les temps de vie. »²⁹

Pour ce faire, la formation initiale et continue sur les CPS est encouragée. C'est ainsi qu'Eduscol propose sur son site³⁰ des boîtes à outils dédiées aux CPS : expérimentation de cours dédiés à l'empathie, kits empathie, mise en place de délégations académiques CPS. Egalement, Canopé propose sur son site des ressources numériques³¹ et des parcours centrés sur ces compétences, avec « apports théoriques, exercices pratiques et mises en situation, afin de faciliter leur mise en œuvre au quotidien. »³².

Plus spécifiquement, certains établissements de l'académie de Lille ont pu bénéficier de formations en établissement d'une durée de deux jours et visant la sensibilisation des équipes aux compétences psychosociales. Les objectifs y sont entre autres de donner des pistes de mise en activité des élèves sur le thème des CPS mais également de conseiller les enseignant·es quant au développement de leurs propres CPS.

Comme l'indiquent Sophie Morlaix et Denis Tavant, des enseignant·es qui développent leurs CPS sont dès lors plus à même de les mettre en œuvre dans leurs enseignements, et ce au service de la réussite des élèves : « les compétences psychosociales sont favorisées par les pratiques d'interactions, de soutien, de feed-back de l'enseignant en direction de l'élève. Les caractéristiques subjectives de soutien, d'empathie, de directivité et de responsabilisation de l'enseignant pourraient, par exemple encourager le développement de l'empathie ou de l'estime de soi chez l'élève. »³³ L'investissement de la bienveillance chez l'enseignant·e serait alors un levier majeur de réussite.³⁴ « Inversement, certaines pratiques interpersonnelles liées à la sévérité, à l'insatisfaction ou à la réprimande pourraient créer de l'anxiété chez l'élève qui serait à même d'affaiblir ses performances. »³⁵ La parentalité n'est pas en reste, car le milieu familial est également un élément majeur et primordial de favorisation ou de détérioration du développement des CPS chez l'enfant, et ce en parallèle du travail en milieu scolaire³⁶.

²⁹ Instruction interministérielle N°DGS / SP4 / DGCS / DGESCO / DJEPVA/DS / DGEFP / DPJJ / DGESIP / DGER / 2022/131 du 19 août 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. 2022-2037.

³⁰ Développer les compétences psychosociales chez les élèves. Eduscol, 2025. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/3901/developper-les-competences-psychosociales-chez-les-eleves>

³¹ Les compétences psychosociales : sélection de ressources. Eduscol. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/developpement-professionnel-des-enseignants/des-ressources-pour-le-formateur/les-competences-psychosociales.html>

³² Comment favoriser le développement des compétences psychosociales à l'école ? Canopé, 2025.

³³ Morlaix, Sophie, Tavant, Denis. *Profil enseignant et compétences psychosociales des élèves : quels liens établir au sein de la classe ?* Revue française de pédagogie, n° 211, 2021/2. pp. 87-101. Disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2021-2-page-87?lang=fr#s1n4>

³⁴ Masson, Julien. *Chapitre 3 : La bienveillance au service des compétences psychosociales*. Dunod, 2019. pp. 99-126. Disponible sur : <https://shs-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/bienveillance-et-reussite-scolaire--9782100796199-page-99?lang=fr>

³⁵ Morlaix, Sophie, Tavant, Denis. *Profil enseignant et compétences psychosociales des élèves : quels liens établir au sein de la classe ?* Revue française de pédagogie, n° 211, 2021/2. pp. 87-101. Disponible sur : <https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2021-2-page-87?lang=fr#s1n4>

³⁶ Shankland, Rébecca, Gayet, Clémence. *Renforcer les compétences psychosociales dans l'éducation*. Envies de changer !, n°6, 2024/1. pp. 28-31. Disponible sur :

Les professeur-es documentalistes ont ainsi été convié-es à ces formations en établissement. Les réunions inter-réseaux, notamment sur l'Académie de Nice, mettent en avant ces sujets de réflexion. D'ailleurs, que ce soit dans le cadre de formations ou dans le cadre de leur revue professionnelle *InterCDI*³⁷, les compétences psychosociales font amplement partie des centres d'intérêt de leur profession.

Dans les parties suivantes, des exemples de mise en œuvre de ces recommandations par les professeur-es documentalistes sont présentés, notamment dans le cadre de l'évaluation et de la validation collaborative de l'information, de même que dans celui de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers.

2. L'exemple de l'évaluation et de la validation collaborative de l'information

2.1. État de la recherche sur la validation collaborative de l'information

Dans une étude datée de 2014³⁸, Jérôme Dinet, Robin Vivian et Brigitte Simonnot s'intéressent à l'influence de l'aspect relationnel sur la performance de jeunes élèves en situation de recherche d'informations. Leurs conclusions principales sont les suivantes :

- les jeunes élèves placés en binômes sont toujours plus efficaces dans leur recherche d'information que s'ils l'effectuent seuls ;
- les binômes trouvent significativement plus de bonnes réponses lorsque les élèves n'entretiennent pas de relation d'amitié entre eux ;
- à l'inverse, si les élèves entretiennent des relations d'amitié, les binômes produisent significativement plus de requêtes non pertinentes par rapport au thème de la recherche ;
- les interactions verbales d'élèves n'entretenant pas de relations amicales visent à faciliter le travail, alors que celles entre les élèves entretenant des relations amicales sont plutôt consacrées à traiter des conflits entre eux ;

La conclusion de l'étude montre que la recherche collaborative sur Internet semble présenter des avantages pour les jeunes usagers, et qu'il serait pertinent de se préoccuper des compétences affectives des élèves pour améliorer les performances en recherche d'information sur Internet en facilitant les interactions des jeunes élèves associés dans une recherche.

2.2. La rédaction collaborative sur *Vikidia* (académies de Lille et Nice)

Sur deux ans, de 2023 à 2025, les équipes TraAM Documentation ont mené une expérimentation autour de la rédaction collaborative sur *Vikidia* (académies de Lille et Nice). Elles se sont alors demandé : **En quoi le travail d'alimentation d'une encyclopédie collaborative en**

<https://shs-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/revue-envies-de-changer-2024-1-page-28?lang=fr#s1n5>

³⁷ Breyton, Virginie. « Cultiver le bien-être des jeunes par le développement des compétences psychosociales ». *InterCDI* n°304-305, 09/2023, p.26-31

³⁸ Jérôme Dinet, Robin Vivian, Brigitte Simonnot. *La recherche collaborative d'information sur Internet: impact de l'affinité entre les jeunes collaborateurs*. Journal d'Interaction Personne-Système, 2014, Volume 2 (1), pp.1-19. 10.46298/jips.64. hal-01059080

ligne permet-il de générer de l'intelligence collective ?

Le travail produit, de même que les conclusions tirées par les professeur·es documentalistes, sont disponibles en se rendant sur le site académique des professeur·es documentalistes de l'académie de Nice *DocAzur*³⁹.

L'échange inter-générationnel, inter-degré, inter-disciplinaire, a ainsi permis d'interroger et de développer les compétences psychosociales tout en tenant compte du public final visé et de l'enrichissement encyclopédique induit.

Par exemple, au collège Henri Wallon à la Seyne-sur-Mer (académie de Nice), la modération puis la validation de la publication, avec le regard d'un expert, notamment en 2025, avec la rencontre en visioconférence et en présentiel avec un professeur des Universités, ayant travaillé pour la NASA, a contribué à la satisfaction personnelle des élèves, à leur enrichissement et à leur bien-être.

2.3. Une élaboration collaborative de propositions appuyées sur une recherche : le *Safer Internet Day* (académie d'Orléans-Tours)

- Le projet : nos hypothèses

L'idée de l'équipe TraAM d'Orléans-Tours était de mettre les élèves dans la situation de produire collectivement des propositions pour répondre à une problématique, en les étayant sur des sources, et de les partager en direct. L'hypothèse retenue était que les productions des élèves seraient plus riches, couvriraient un champ plus varié, s'ils étaient dans une situation de communication réelle, avec des pairs en présence, mais aussi avec des pairs à distance.

- Le dispositif : #ClasseLive

6 établissements engagés (un EREA, un lycée général et technologique, un lycée professionnel, trois collèges de profils différents).

Deux temps synchrones : deux heures le lundi 24 mars, deux heures le mardi 25 mars.

Une thématique entrant dans le cadre du Safer Internet Day : « améliorer la place des filles dans l'univers des jeux vidéo ».

Deux canaux : une visioconférence pour les échanges oraux, et les comptes *Mastodon* des établissements pour les échanges *via* le réseau social.

Deux invitées : deux *gameuses* ayant accepté de prêter l'éclairage de leur regard expert aux élèves.

- Déroulement de l'événement :

En amont : un sondage est passé auprès des élèves des établissements concernés (environ 600 réponses) sur leur pratique des jeux vidéo, leur regard sur la place des filles, l'égalité filles-garçons et le cyber-harcèlement dans l'univers vidéo-ludique.

³⁹Albertini, Caroline, Domin, Céline, Le Dûs, Perrine, Serret, Mélanie. *TraAM Documentation 2023-2024 : En quoi le travail d'alimentation d'une encyclopédie collaborative en ligne permet-il de générer de l'intelligence collective ?* 2024. Disponible sur : <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/doc-azur/2024/06/12/traam-documentation-2023-2024-en-quoi-le-travail-dalimentation-dune-encyclopedie-collaborative-en-ligne-permet-il-de-generer-de-lintelligence-collective/>

Le jour même : les *gameuses* se présentent ainsi que leur parcours. Elles répondent aux questions des élèves dans la visioconférence. Une présentation rapide des principaux résultats du sondage est faite collectivement, puis les élèves sont invité-es à un temps d'élaboration collaborative de propositions. Chaque groupe d'élèves est appelé à rédiger une proposition pour favoriser la place des filles et des femmes dans l'univers vidéo-ludique et à la poster sur le réseau social. Les autres élèves (de l'établissement ou des autres établissements) ainsi que les *gameuses* peuvent répondre aux messages publiés. Chaque proposition doit être étayée par une source dont le lien doit figurer dans le message publié.

- Éléments d'évaluation :

On constate une différence d'impact en fonction du niveau des élèves et de leur degré d'aisance avec les outils comme avec la recherche, mais aussi leur degré d'aisance relationnelle.

Au lycée général (classe de 2^{nde}) et au lycée professionnel, les conclusions sont assez similaires à celles des collèges dans lequel les élèves ciblé-es étaient les ambassadeurs contre le harcèlement (des élèves à l'aise autant avec les compétences info-documentaires qu'avec les compétences psycho-sociales), et des classes de 4^{ème} dans le cadre d'un projet « média ». Le fait d'être en visioconférence avec des expertes du domaine a sensiblement augmenté la motivation et l'implication des élèves, d'autant qu'il y a eu des interactions *via* le réseau social. Les *gameuses* ont par exemple réagi aux propositions des élèves (ce qui aurait pu permettre de les améliorer s'il y avait eu assez de temps pour le faire) et lancé des pistes qui ont été prises comme un challenge (la démarche type « journalisme de solutions » a amené les élèves à prendre position et à être actifs). Le degré d'implication des élèves a donc été sans doute plus élevé que dans une recherche d'informations classique (on peut aussi penser que le fait d'être en situation d'interaction réelle a joué) et cela a aussi été renforcé par l'utilisation du réseau social comme vecteur de communication des propositions. Le frein principal a été le manque de temps pour que les élèves soient suffisamment à l'aise avec l'outil afin d'entrer véritablement en interaction.

En EREA en revanche, avec des élèves de CAP, plusieurs freins ont émergé : la visioconférence n'était pas un levier car les élèves avaient peur d'être filmé-es. Les élèves ont eu plus de mal à prendre du recul par rapport à la thématique (un élève s'est senti mis en accusation en tant que joueur, par exemple). D'autre part, la situation de communication a été plus compliquée : les élèves n'osaient pas prendre la parole durant la visioconférence et leurs difficultés dans le passage à l'écrit a rendu laborieuse leur production de messages sur le réseau social (il a fallu procéder par dictée à l'adulte). Pour les élèves les plus jeunes, la multiplicité des tâches à accomplir dans le même temps a constitué un frein (c'est le cas notamment au collège pour des 4^{ème}).

Ces éléments d'évaluation semblent corroborer, comme le suggèrent Dinet, Vivian et Simonnot, le fait que la maîtrise des compétences psychosociales soit un levier pour favoriser les autres compétences, notamment les compétences liées à la recherche et à la vérification de l'information, comme le démontre cette expérimentation pédagogique.

D'autres expérimentations ont adonc été menées, notamment avec des élèves à besoins éducatifs particuliers.

3. L'exemple des Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (EBEP)

3.1. Un projet mené au CDI avec la classe d'ULIS d'un collège : *L'actu des ULIS* (académie de Créteil)

Travailler l'intelligence collective avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, comme ceux en dispositifs ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), demande une approche adaptée qui valorise la diversité des compétences et des modes d'apprentissage. Les élèves de ces dispositifs ont des besoins spécifiques, mais ils peuvent aussi apporter des perspectives uniques qui enrichissent le processus collectif.

Au Collège Jean Jaurès de Villepinte dans l'Académie de Créteil, la classe d'ULIS a un projet à l'année avec le CDI. Il s'agit d'un projet d'éducation aux médias et à l'information de type « club journal » repensé pour s'adapter à leurs besoins et leurs difficultés cognitives.

Le support, ni papier ni numérique, est un panneau de liège sur lequel ils viennent épingler leurs articles. Ce format permet d'adapter chaque article et chaque outil nécessaire à son élaboration aux besoins spécifiques de son auteur. Ainsi, les rubriques et les articles qui composent ce panneau sont soit des écrits pour les élèves scripteurs, soit des *stickers* repositionnables pour les élèves non scripteurs, des dessins ou encore des audios (accessibles *via QRcode*) pour les élèves plus à l'aise à l'oral.

La classe vient deux fois par semaine au CDI. La première séance (le jeudi) débute systématiquement par « la réunion de rédaction » où chaque élève en fonction de la rubrique dont il a la charge propose un sujet. Les sujets sont discutés par tout le groupe et chacun peut les commenter. A la fin de cette réunion, on refait un point sur les rôles et sujets de chacun et on redistribue les outils nécessaires : ordinateurs, presse, *stickers*, etc. La fin de cette séance et la seconde (le vendredi) sont consacrées aux recherches et à la production des articles.

Le panneau *L'Actu des ULIS* ainsi que le panneau « météo » qui l'accompagne sont exposés dans le CDI en permanence et tous les élèves du collège qui y sont de passage ont pris l'habitude de le consulter. Son contenu change chaque semaine. Le panneau rencontre un beau succès et le travail des élèves d'ULIS est valorisé par le regard des élèves dits « ordinaires » qui félicitent les journalistes en herbe dès qu'ils en ont l'occasion.

Créer un environnement inclusif et sécurisé : le cadre et les besoins

L'un des outils issus des CPS que l'on mobilise est celui du « cadre ». En effet, au préalable de tout travail de groupe, nous définissons les conditions d'un environnement inclusif et bienveillant, nos lignes de conduite, ce dont nous avons besoin pour échanger et expérimenter en toute sécurité. Un cadre que l'on doit redéployer à chaque séance et qui va permettre à tous les élèves de développer leurs compétences et leur créativité dans un environnement sécurisé. Cela inclut l'établissement de règles de respect mutuel, la valorisation des réussites individuelles et collectives, et l'instauration d'une atmosphère de confiance. Ces moments de partage d'idées permettent à chaque élève, quel que soit son niveau, de participer sans crainte de jugement.

On dépeint ce cadre lors d'un *brainstorming* en début de projet, avec les participant·es (il peut prendre la forme d'une carte mentale esquissée au tableau et que l'on remet au propre sur un poster pour les prochaines séances). Tou·tes s'engagent à le respecter : respect de la parole de

chacun, ne pas interrompre, non jugement, bienveillance, encouragement, etc. On peut rappeler ce cadre à chaque début de séance de travail avec le groupe.

Ce cadre est d'autant plus important avec un groupe d'EBEP qui peut avoir des réticences à s'exprimer en public, qui redoute des moqueries, qui a des difficultés d'élocution ou de formulation de la pensée, etc. Il leur permet de lister leurs besoins en s'inspirant de la pyramide de Maslow⁴⁰ avec des binômes conditionnels tels que « j'ai besoin de ... », « c'est possible si... ». Des exemples sont disponibles sur le site du *Cartable des compétences psychosociales*⁴¹.

Diversifier les supports et modalités d'expression pour permettre de valoriser chacun

Les élèves avec des besoins particuliers ont souvent des préférences ou des besoins différents en matière de communication (oral, écrit, visuel, kinesthésique, etc.). Adapter les supports et les outils pédagogiques permet de surmonter ces obstacles.

Dans le cas d'élèves autistes et autistes non verbaux, on peut utiliser des vignettes repositionnables qui leur permettent de participer à la production du groupe sans avoir à passer par l'oral et/ou l'écrit :

- Ici, l'exemple d'A. qui est chargé de la rubrique recette du journal et qui vient chercher les ingrédients dans sa boîte « les courses d'A. » puis les positionne sur le tableau. Ensuite, il remet les étapes de la recette dans l'ordre, à partir de vignettes imprimées à l'avance par les enseignantes et l'AESH.



⁴⁰ « Pyramide des besoins », dans *Wikipedia*. Disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Pyramide_des_besoins

⁴¹ « Fiche intervenant BESOINS et RÈGLES de VIE », dans *Le cartable des compétences psychosociales*. Disponible sur : <https://cartablecps.org/docs/Fichier/2017/4-170227012417.pdf>

- Autre exemple, celui de B. en charge de la météo, qui repositionne chaque semaine les stickers et écrit les températures.



- Un troisième, M, est chargé de vider le panneau chaque semaine puis de le réorganiser et le remplir à nouveau avec les productions de ses camarades, à l'aide de vignettes titres des rubriques.



Ces trois élèves sont valorisés dans le groupe au travers de trois missions individuelles dont ils sont nommés « chefs » : « chef cuisinier », « chef météo » et « chef mise en page », tout en participant

à la conception d'une production collective : le tableau de l'actu des ULIS.

Structurer les interactions pour favoriser la coopération

On organise des tâches de groupe où les élèves sont amenés à coopérer plutôt qu'à travailler en compétition. Les tâches doivent être suffisamment structurées pour que chaque élève sache exactement comment contribuer selon ses capacités⁴². Pour cela, le travail de production de *L'Actu des ULIS* qui imite le travail d'une équipe de rédaction dans un journal, permet de distribuer ces rôles lors de « la réunion de rédaction » à chaque début de séance. Les élèves savent sur quelle rubrique ils travaillent et celles-ci ont été choisies en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs capacités. On divise une activité complexe (la création du journal) en sous-tâches spécifiques adaptées à chaque élève (grâce aux rubriques et à leurs outils et supports adaptés). Ce type de travail permet de valoriser les compétences de chacun tout en favorisant l'interdépendance.

N : actu cinéma (élève passionné de cinéma et connaissant par cœur les dates de sortie de films, élève très à l'aise à l'oral et scripteur)

M : actu du collège (très investi dans l'établissement, délégué, éco-délégué, ambassadeur PHARe, adhérent AS, CVC, à l'aise à l'oral et scripteur)

A : chef cuisinier (autisme, passionné de cuisine, difficulté de maîtrise des émotions et peu verbal)

B : chef météo (autisme non verbal, sensible au bruit, port d'un casque)

M : chef mise en page (autisme, peu verbal, aime dessiner)

J : interview (à l'aise à l'oral, non scripteuse)

D : interview (très à l'aise à l'oral, scripteur)

D : résultats sportifs (à l'aise à l'oral et scripteur)

Y : faits divers (à l'affût de tous les faits divers, toujours au courant, peu à l'aise à l'oral et scripteur)

A : interview (autisme, questionne constamment les personnes)

L : illustration (très grandes difficultés de concentration)

M : actu France et monde (écrit difficile, à l'aise à l'oral)

Chaque élève, ayant des besoins particuliers ou non, possède des talents et des compétences uniques. L'intelligence collective se nourrit de cette diversité, et chaque membre du groupe peut apporter sa propre contribution.

Avec ce projet mené en intelligence collective, les trois catégories de CPS sont abordées :

- cognitives avec la pensée critique, la capacité à atteindre ses buts, l'auto-évaluation positive, la résolution de problème grâce à la créativité, etc.,
- émotionnelles avec la régulation du stress face à l'obligation de fournir une production et une information fiable, etc.,

⁴² Notons que l'intelligence collective peut requérir la participation de chaque élève pour chaque tâche, ce qui dans ce cas précis n'a pas été possible en raison des spécificités cognitives des élèves ; chacun effectue la tâche qui lui est assignée.

- sociales avec la communication constructive, le développement de liens sociaux, etc.

Ce projet permet de valoriser les compétences de chaque élève, qu'il s'agisse de capacités créatives, d'aptitudes organisationnelles ou d'une compréhension particulière d'un sujet. Dans ce projet collectif, chaque élève peut être responsable d'un aspect du travail en fonction de ses points forts. Par exemple, un élève qui a un bon sens du dessin peut être chargé de la mise en page visuelle du projet comme c'est ici le cas avec M., chef de la mise en page du panneau.

3.2. Un projet mené avec des élèves « décrocheurs » de classe relais (académie de Nice)

Le projet « Lecture pour tous » est réalisé avec des élèves en situation de décrochage scolaire accueilli-es, dans le cadre du dispositif relais, au collège Sidney Bechet à Antibes. Les dispositifs relais proposent un accueil temporaire pour des élèves en situation de rejet du système scolaire. Ces élèves sont souvent dans un processus d'échec et d'abandon des apprentissages scolaires. Il est donc indispensable d'établir avec eux un travail liant intelligence collective, compétences psychosociales et implication personnelle.

A la différence d'un travail de groupe fondé généralement sur la répartition des tâches, l'intelligence collective demande à chacun de contribuer à tous les aspects du projet, en interactions constantes et de bien en connaître l'objectif. Il ne s'agit pas de fractionner le travail en petites tâches qui peuvent être réalisées indépendamment par n'importe quel individu, mais d'impliquer un ensemble d'individus pour travailler sous forme d'un collectif ayant un but commun. Pour ce projet, notre objectif commun était de fédérer tous les publics de l'établissement scolaire autour de la lecture et de prendre en compte les particularités des Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers pour le réaménagement du CDI du collège.

Notre objectif était à la fois de mobiliser en créant un sentiment d'appartenance au projet et d'œuvrer pour une finalité clairement définie à laquelle le groupe avait adhéré. Les élèves de classe relais, faibles lecteur-ices dans l'imaginaire collectif, ont ainsi été associé-es aux choix concernant la réorganisation du CDI.

Identification de l'objectif et des besoins des usagers

Les élèves se sont réunis avec les enseignant-es tous les mardis après-midi pendant deux heures. Ils ont établi, dans un premier temps, un diagnostic du classement existant et des obstacles qu'il pouvait constituer pour l'accès aux livres de fiction. Puis, ils ont ensemble réfléchi aux besoins des élèves à profils particuliers : de la couleur, des thèmes, un mélange des bandes dessinées avec les nouvelles et les romans, un espace lecture plus convivial. Tous les ouvrages de fiction ont été déplacés. Ce projet a impliqué beaucoup de manutention au fil de l'année mais certains élèves ont redécouvert des trésors. Une nouvelle signalétique colorée a été imaginée par les élèves qui ont également créé des logos à apposer sur les ouvrages afin de faciliter le classement. Un espace « petites lectures » et lectures avec audio a vu le jour dans le coin lecture également afin d'encourager les petits lecteurs à se lancer. Les élèves de la classe relais ont également été associés à la préparation d'une commande présentée sur le site de l'établissement scolaire : « les

élèves de la classe relais ont choisi pour vous ces ouvrages bientôt disponibles au CDI⁴³ ». Le projet a fait l'objet d'une publication sur le site académique *DocAzur*⁴⁴.

Développement de l'autonomie et de la prise de décision

Le projet avec la classe relais a été initié par une phase de *brainstorming* pendant laquelle les élèves confrontaient leurs idées personnelles aux problématiques auxquelles ils voulaient remédier. L'étayage de l'adulte se concentrait sur le rappel des objectifs et des moyens à disposition. Le groupe était grandement impliqué dans la validation des propositions individuelles. Cette étape a permis une réelle appropriation du projet par les élèves.

Ces modalités de travail (réflexion personnelle puis confrontation au groupe) ont été reprises lors du choix de la signalétique et de l'aménagement de l'espace par thèmes.

L'autonomie des élèves a été favorisée par un outil de suivi : la constitution d'un porte-vues personnel avec la trace détaillée des réflexions et prises de décision. Les élèves s'y référaient en début de séance pour reprendre le suivi du projet plus rapidement.

Qualité des interactions et besoin des autres : avancer ensemble dans l'interdépendance

Pour avancer ensemble, il faut affronter les obstacles liés à la communication en général, obstacles qui sont nombreux notamment à l'adolescence, période où l'on développe ses compétences psychosociales.

Les phases de réflexion collective ont toujours été riches car accessibles à tous (choix des icônes, des mots clés de recherche) et ont peu impliqué les adultes. Durant tout le projet, les élèves ont interagi à chaque séance : binômes de classement / étiquetage, entraide pour la production des affiches, tutorat observé sur le classement alphabétique. Les élèves n'étaient pas toujours les mêmes d'une session à l'autre, ce qui nécessitait une présentation de nos objectifs et actions à chaque retour de vacances. Les élèves les plus anciens avaient tendance à prendre le *leadership* du groupe durant cette première phase, mais les nouveaux étaient rapidement intégrés.

Lecture à voix haute et confiance en soi

Le projet s'est poursuivi cette année scolaire. Nous avons souhaité conserver son nom afin de poursuivre la dynamique initiée par les élèves des sessions précédentes. Lors de la présentation du projet, nous avons précisé aux élèves que la proposition de travailler sur la lecture à voix haute avait été faite par un élève de l'année dernière (ayant cette année rejoint notre collège). Les élèves ont découvert le travail de leurs prédécesseurs en prenant le temps de choisir un ouvrage qui leur servirait pour l'enregistrement. Chaque élève a ensuite choisi un extrait de livre à enregistrer, puis le travail a été conduit avec un comédien afin de les aider à surmonter les appréhensions de l'enregistrement. Nos élèves ont ensuite pu créer une affiche afin de présenter

⁴³ Les élèves de la classe relais ont choisi de commander ces livres pour vous. Genially. Disponible sur : <https://view.genially.com/67e4ff834c374d2bec5d989a/interactive-content-commande-classe-relais>

⁴⁴ Buigues, Cassandra, Duflos, Sonia, Lemoine, Laureline, Rouard, Géraldine. *L'intelligence collective au service du réaménagement des espaces documentaires*. 2024. Disponible sur : <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/doc-azur/2024/06/11/lintelligence-collective-au-service-du-reamenagement-des-espaces-info-documentaires/>

le livre, le lien pour la réservation sur le site du CDI, ainsi que le QRcode pointant vers leur enregistrement.

En plus d'être un projet concret, développant les compétences numériques et orales, ce projet nous a permis de travailler :

- la confiance en soi : oser se mettre en scène et s'enregistrer ;
- l'image de soi : oser briser les codes et donner une autre image de soi ;
- l'identité de groupe : défendre l'identité de cette classe souvent mal connue et jugée ;
- le respect de l'autre quels que soient ses choix et son niveau initial ;
- l'entraide et la cohésion du groupe.

3.3. Des pistes d'adaptations pour la classe

Conscients des enjeux liés aux compétences psychosociales, de nombreux enseignant-es souhaitent intégrer ces apprentissages essentiels dans leur pratique quotidienne, mais peuvent parfois manquer d'outils concrets ou de confiance pour oser se lancer. Cette partie propose ainsi une sélection d'outils simples, pratiques et adaptables pour accompagner les enseignant-es dans la mise en œuvre des compétences psychosociales au sein de la classe.

→ La réflexion, l'analyse et l'esprit critique :

L'EMI est la discipline idéale pour favoriser l'apprentissage de l'esprit critique, l'analyse des informations, et le développement des outils de réflexion. Cet apprentissage permet d'amener les élèves à observer les faits de façon objective, à prendre du recul sur les informations, en faisant preuve d'un raisonnement logique, perspicace et argumenté. On pourra ainsi, tout au long de l'année scolaire, instaurer des rituels visant à rappeler la nécessité de se poser systématiquement les questions clés : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

L'enseignant-e pourra travailler ici notamment l'inhibition de la réaction première de partage de l'information, en encourageant l'élève à utiliser le système 2 de la pensée selon le modèle de Daniel Kahneman⁴⁵, c'est-à-dire la pensée lente qui induit une vérification systématique de l'information, et un questionnement. Il ou elle pourra analyser des faits pour formuler un jugement, examiner la valeur logique d'un propos ou bien encore l'authenticité d'un texte. Il sera aussi possible d'organiser des ateliers de vérification de l'information sous forme de jeux, notamment à l'aide de jeux de cartes sur les *fake news* ou d'ateliers de vérification des informations tels que l'atelier « Le vrai du Faux » qui propose de parcourir une première fois les informations en donnant un premier avis sans recherche puis de vérifier les informations par des recherches⁴⁶.

L'enseignant-e pourra également amener les élèves à créer des *fake news* afin de leur permettre d'en comprendre les mécanismes.

⁴⁵ Système 1 / Système 2 : Les deux vitesses de la pensée. Wikipedia. Disponible sur :

https://fr.wikipedia.org/wiki/Systeme_1/_Systeme_2:_Les_deux_vitesses_de_la_pensee

⁴⁶ Le Vrai du Faux. 2025. Disponible sur : <https://levraidufaux.info/>

Il s'agira aussi ici d'apprendre la rigueur, et la minutie : être précis-e, le plus exact possible, détecter les petites erreurs, avoir le sens du détail. La compétence analytique désigne la capacité à réfléchir aux problèmes de façon détaillée et à y trouver des solutions logiques. Cela implique de comprendre les corrélations entre les éléments et les liens de cause à effet afin de développer des solutions efficaces. Il s'agira ici d'apprentissage de la démarche scientifique.

→ L'organisation, la gestion :

Il s'agit des compétences qui permettent de gérer son temps et ses priorités. C'est un savoir-être difficile à transmettre aux élèves, qui implique de respecter des horaires ou des *plannings*, de planifier un travail, d'être autonome. La compétence méthodologique est la capacité à établir un ensemble de démarches raisonnées et suivies pour parvenir à un but. Pour aider les élèves à gagner en productivité, l'enseignant-e peut proposer des outils de gestion de projet comme un agenda commun à la classe. On peut aussi afficher un *planning* et utiliser un minuteur pendant les temps d'activité (type *time timer*).

En outre, on travaille l'apprendre à apprendre et la méthodologie pour aider l'élève à être capable d'adopter rapidement la meilleure posture pour apprendre, acquérir des connaissances et des expériences nouvelles. Au cours de ce processus, l'élève devra apprendre à gérer les erreurs et les obstacles, à ne pas se décourager, à persévérer, à rester concentré sur son objectif, à fournir un travail régulier pour l'atteindre. La tenue d'un carnet de bord par les élèves permet l'analyse et le retour sur ces processus lors d'un travail sous forme de projet.

→ Les compétences interpersonnelles : la coopération, le travail en équipe, le *leadership*

Parmi les compétences interpersonnelles, on trouve la flexibilité, l'acceptation du *feedback* et la persévérance : l'enjeu est d'apprendre à s'adapter face à une nouvelle situation, à se remettre en question et accepter l'échec.

Les ateliers collectifs sont l'occasion pour les élèves d'apprendre à collaborer sur un projet commun, en développant leur créativité.

→ La communication

Améliorer sa communication, s'écouter et se respecter, proposer ses idées dans un groupe quel que soit le type de communication retenu :

- écrite : maîtriser les codes de la communication écrite (formules types par exemple) et les outils de communication (savoir utiliser une boîte mail par exemple ou rédiger un courrier.)

- orale : elle est de plus en plus présente dans l'apprentissage scolaire (grand oral en lycée, éloquence au collège). Il s'agira de développer l'art de la rhétorique et d'étudier les leviers du discours. Pour cela, des activités d'analyse de textes utilisant la méthode des chapeaux de Bono,⁴⁷ peuvent se révéler utiles. Il est également possible de proposer l'organisation de débats, en utilisant par exemple les stratagèmes que propose Schopenhauer dans son ouvrage *L'art d'avoir toujours raison*⁴⁸ qui propose un travail sur la dialectique éristique.

⁴⁷ Leac, Jean-Pierre. Les six chapeaux de Bono. Les cahiers de l'innovation. Disponible sur : <https://www.lescahiersdelinnovation.com/les-six-chapeaux-de-bono/>

⁴⁸ Schopenhauer, Arthur. *L'Art d'avoir toujours raison*. 1864. Disponible sur :

- les communications verbale et non verbale : être à l'aise dans son corps et maîtriser les codes de présentation orale par exemple, les codes vestimentaires ou le positionnement pendant l'oral.
- l'écoute active (développée notamment dans le cadre des dispositifs de médiation et de tutorat).

→ L'autonomie

Cette compétence est indispensable et transversale ; elle se développe grâce à l'expérience acquise et aux outils dont l'élève a appris à se servir. Il s'agit de la capacité à s'engager et à faire des choix propres pour conduire ses missions de la manière que l'on estime la plus appropriée.

Les enseignant·es ont la possibilité de proposer des exercices en autonomie en mettant à disposition les ressources nécessaires à la résolution du problème et d'aider les élèves à mobiliser leurs connaissances. Cet entraînement est indispensable.

→ La maîtrise de soi

Nous aborderons ici la gestion de son stress : comment garder la tête froide ?

1. commencer par observer, analyser la situation ;
2. recueillir les informations de l'événement ;
3. fournir une réponse adaptée.

Ces compétences peuvent être travaillées par le biais des *escape games* ou autres activités limitées dans le temps

La confiance en soi l'acceptation de soi-même : le développement de cette perception a un effet sur l'aptitude de l'élève à construire ses capacités et ses apprentissages. Se détacher du regard de l'autre s'apprend. La capacité à s'auto-évaluer et porter un œil critique sur soi conduit à des décisions pertinentes pour engager des actions d'améliorations futures de ses compétences. L'enseignant·e organise avec profit des ateliers respiration calme, de méditation. Il peut également proposer aux élèves de s'auto-évaluer sur certaines activités et de réfléchir aux stratégies mises en œuvres pour atteindre leurs objectifs.

→ La curiosité ou la volonté d'apprendre

Il s'agit d'une capacité comportementale qui suscite l'envie d'observer, de savoir, de connaître, de comprendre :

- une attitude de disponibilité et/ou d'intérêt à l'égard d'un sujet ou d'une information donnée ;
- une posture ouverte vers les occasions d'apprendre continuellement de nouvelles connaissances et de nouveaux challenges pour progresser ;

Cela nécessite de faire preuve d'une grande ouverture d'esprit, de manifester de l'intérêt, de la curiosité et de la compréhension pour les idées qui diffèrent en partie ou totalement des siennes, de faire preuve de tolérance. Il est important de fournir aux élèves les méthodes adaptées pour satisfaire le besoin de réponses et notamment d'apprendre à chercher et trouver l'information.

→ La créativité

Il s'agit de la capacité à trouver des solutions par soi-même, à développer des stratégies pour résoudre des problèmes, à chercher des nouvelles solutions, tester de nouvelles stratégies par soi-même, à expérimenter, à construire et déconstruire. Cela implique de développer l'autonomie, la confiance en soi, l'audace (car il y a une prise de risque).

Pour l'enseignant·e, encourager ses élèves à imaginer une façon de résoudre un problème est un moyen pour faire évoluer son inventivité. La proposition de résolution de tâches créatives permet de mettre l'élève en position de développer ses propres stratégies et d'innover en la matière. Il peut s'inspirer par exemple de l'agenda 2030 pour amener l'élève à réfléchir à des solutions créatives.

Conclusion

À l'intersection des enjeux éducatifs, sociaux et professionnels, le·a professeur·e documentaliste occupe une position stratégique pour favoriser le développement des compétences psychosociales des élèves. En articulant son action autour de la collaboration, de la réflexion critique et de la co-construction du savoir, il contribue à faire émerger une véritable intelligence collective, ancrée dans les pratiques documentaires et informationnelles.

De l'évaluation collaborative de l'information à l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers, en passant par l'utilisation de dispositifs participatifs comme *Vikidia* ou le *Safer Internet Day*, les exemples présentés dans cet article illustrent la richesse des initiatives qui intègrent pleinement les CPS dans les apprentissages. Ces projets montrent combien les *soft skills*, longtemps cantonnées au monde professionnel, trouvent aujourd'hui leur place dans l'École, et notamment à travers le prisme de l'Éducation aux médias et l'information.

Dans un contexte où les élèves évoluent dans un environnement informationnel complexe et parfois anxiogène, les professeur·es documentalistes apparaissent comme des facilitateur·ices essentiels. En cultivant l'écoute, l'empathie, la coopération ou encore la pensée critique, ils et elles ne se contentent pas de transmettre des savoirs, mais préparent les citoyens de demain à évoluer dans un environnement informationnel en évolution constante, et ce en valorisant l'intelligence collective comme levier d'émancipation et de réussite pour tous.

Autrices :

Caroline Albertini, Marine Delliaux, Géraldine Rouard, Ludivine Sari Hassoun, Caroline Vernay