

LIENS ENTRE COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES, CONTRÔLE INHIBITEUR, LANGAGE ET BIEN-ÊTRE SCOLAIRE

Moisan Sandrine, professeure des écoles et doctorante

09 juin 2026

Un cheminement ... qui conduit à un doctorat

- Enseignante depuis 22 ans essentiellement en cycle 2.
- Des dispositifs efficaces pour certains élèves, mais pas pour tous :
→ pourquoi ? quels leviers?
- Inscription au DU : *Neurosciences et apprentissages tout au long de la vie (UCO)*.
Réflexion centrée sur les conditions favorables aux apprentissages, notamment les aménagements possibles.
- Entrée en doctorat pour approfondir ces questionnements et aller plus loin dans la compréhension des processus d'apprentissage en lien avec le bien-être scolaire

1. Définition du sujet



2. Méthodologie



3. Premiers résultats



4. Questions

Des injonctions institutionnelles professionnelles

Le bien-être des élèves :
finalité explicite de l'École.
CPS inscrits dans les
missions fondamentales de
l'École
(IGÉSR 2025)

Logique de prévention à
une logique de
développement global de
l'élève
(de la maternelle au lycée)

Déployer une approche
systémique et
interministérielle
(stratégie 2022-2037)

Le Bien-être scolaire

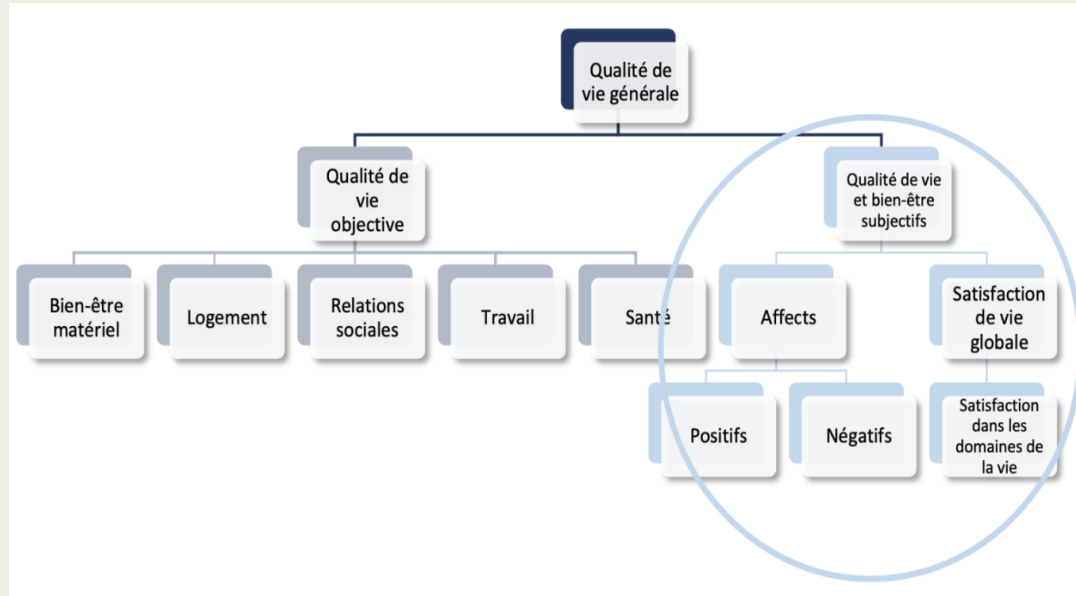


Figure 1. Conceptualisation théorique de la notion de qualité de vie proposée par Coudronnière et al. (2015) d'après Diener (1984) - (Humeau, 2024, p.54)

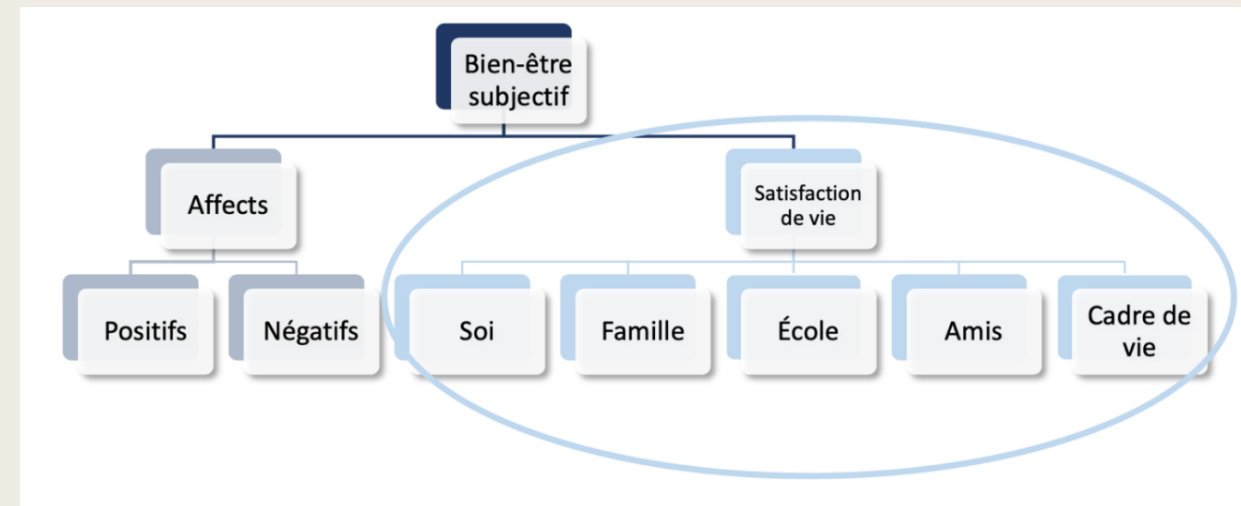
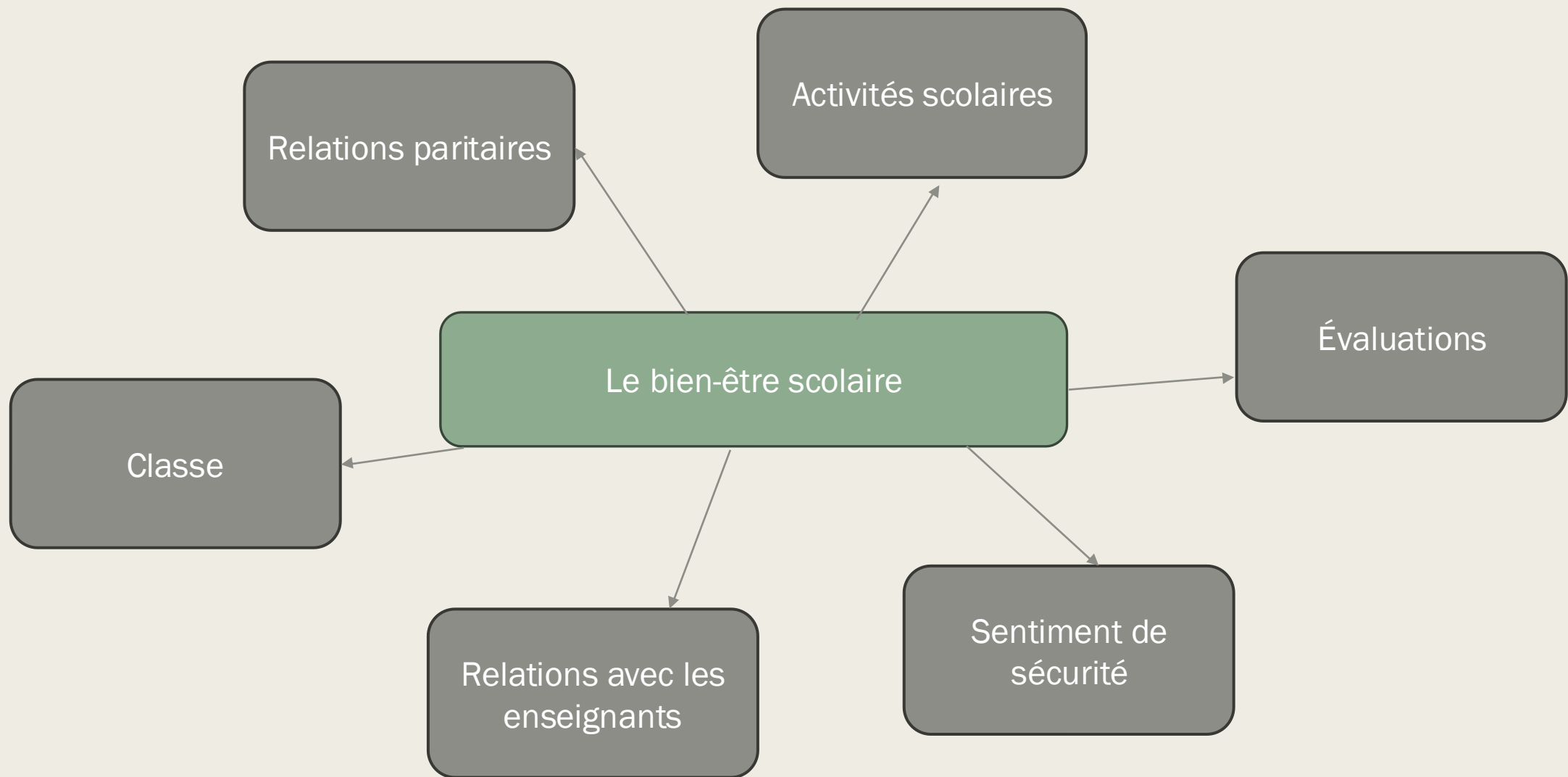


Figure 2. Modèle théorique du bien-être subjectif des enfants d'après les travaux de Diener (1984) et Huebner (1994) - (Humeau, 2024, p.59)



Compétences Psychosociales



DÉFINITIONS



LIEN AVEC LES
PROGRAMMES



QUEL LEVIER
ACTIONNER ?

Définition retenue par L'éducation nationale

Définition (Lambooy et al., 2022) :

« Les compétences psychosociales constituent un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitive, émotionnelle et sociale) impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques qui permettent de renforcer le pouvoir d'agir, de favoriser un état de bien-être psychique, de construire un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives. » (p.16)

Ensemble de compétences **cognitives, émotionnelles et sociales** favorisant le bien-être, l'adaptation et le pouvoir d'agir.

➔ Approche **globale, dynamique et intégrative** du développement de l'élève

Classification des CPS selon (Lambooy et al., 2022)

Catégories	9 CPS générales	21 CPS spécifiques
Compétences cognitives	Avoir conscience de soi	Connaissance de soi (force et limite, but, valeur, discours interne...)
		Savoir penser de façon (critique biais, influence...)
		Capacité d'auto-évaluation positive
		Capacité d'attention à soi (ou pleine conscience)
	Capacité de Maîtrise de soi	Capacité à gérer ses impulsions
		Capacité à atteindre ses buts (définition, planification...)
	Prendre des décisions constructives	Capacité à faire des choix responsables
		Capacité à résoudre des problèmes de façon créative
Compétences émotionnelles	Avoir conscience de ses émotions, de son stress	Comprendre ses émotions et son stress
		Identifier ses émotions et son stress
	Réguler ses émotions	Exprimer ses émotions de façon positive
		Gérer ses émotions notamment les émotions difficiles (colère anxiété tristesse)
	Gérer son stress	Réguler son stress au quotidien
		Capacité à faire face (coping) en situation d'adversité
Compétences sociales	Communiquer de façon constructive	Capacité d'écoute empathique
		Communication efficace (valorisation, formulation claire...)
	Développer des relations constructives	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...)
	Résoudre des difficultés	Savoir demander de l'aide
		Capacité d'activité et de refus
		Résoudre des conflits de façon constructive

Lien bien-être et CPS

ÉCOLE

Développer des compétences académiques

Développer des compétences psychosociales

Augmentation des CPS

Un cercle vertueux

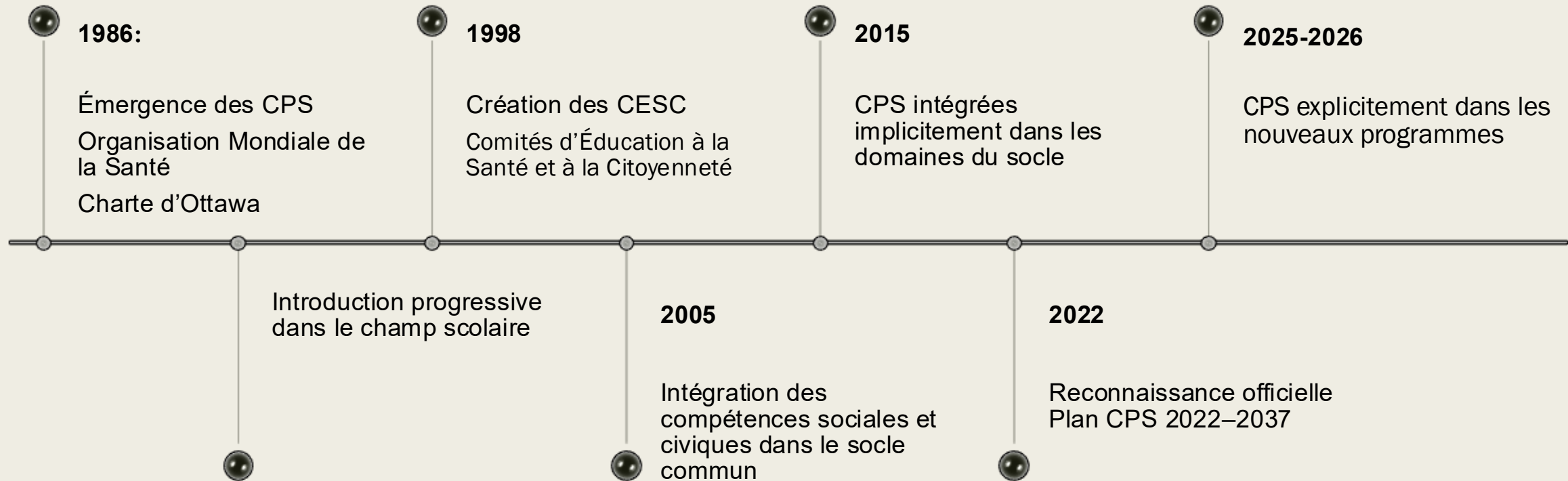
augmentation du bien-être scolaire

Meilleures Réussite scolaire

Effets des CPS sur la réussite scolaire

- Amélioration de la motivation et de l'engagement scolaire (Shek, 2024)
- Meilleure adaptation à l'école
- Progression des résultats académiques (Durlak et al., 2011)

Une intégration progressive au cœur de l'école



Lien avec les programmes scolaires

Compétences transversales : elles ne constituent pas une discipline mais un **fondement des apprentissages**

Présentes dans plusieurs domaines du socle :

- « Méthodes et outils pour apprendre »
- « Formation de la personne et du citoyen »

Développement progressif selon les cycles :

- Cycle 1** : régulation émotionnelle, socialisation (co-régulation adulte)
- Cycle 2** : autonomie, persévérance, résolution de problèmes
- Cycle 3** : pensée critique, coopération structurée, auto-évaluation

Articulation CPS - Attendus du Socle

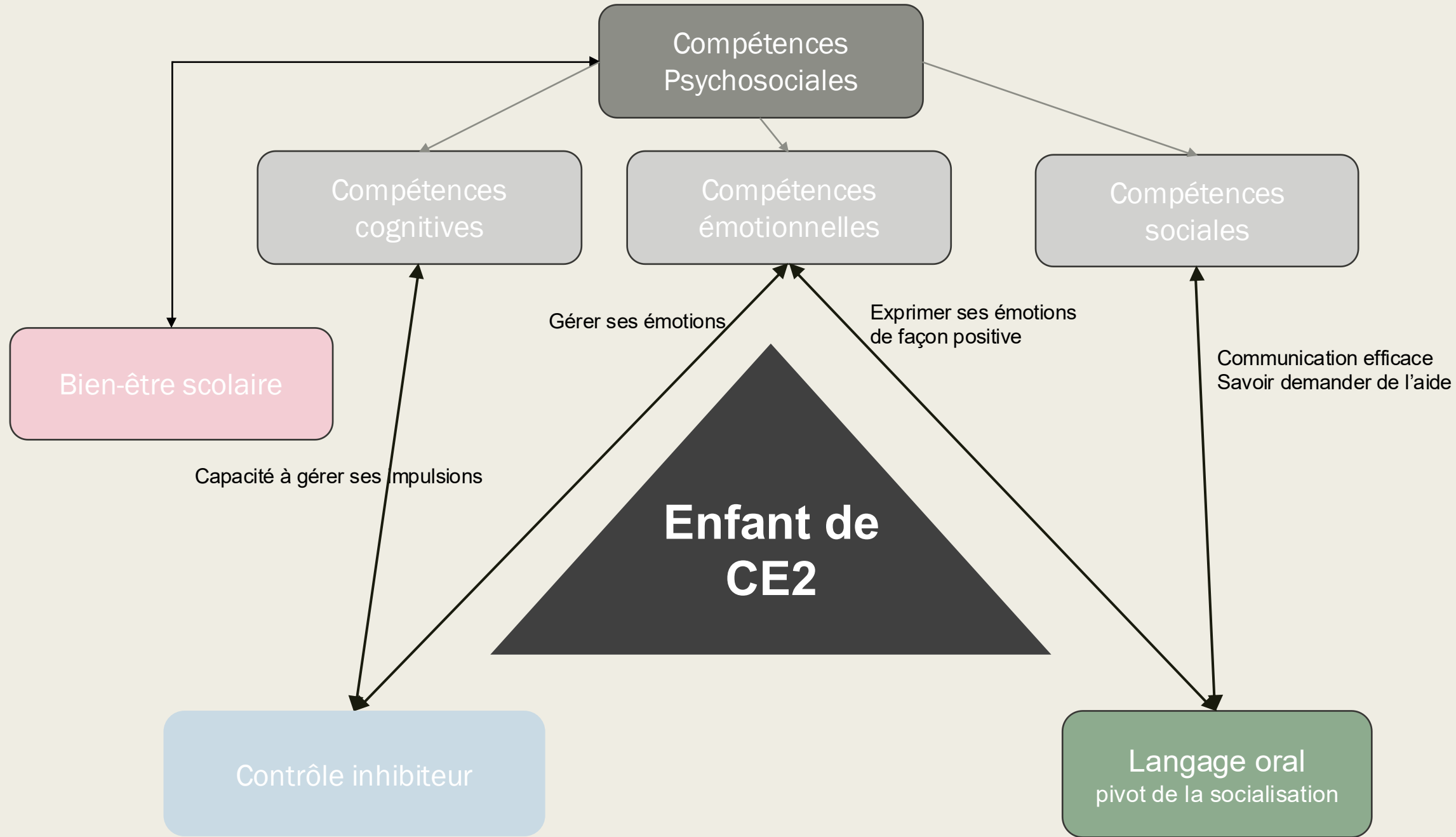
CPS		Attendus de fin de cycle 1 (GS)	Attendus de fin de cycle 2 (CE2)	Attendus de fin de cycle 3 (CM2)
Compétences Cognitives	Avoir conscience de soi	Identifier ses actions et leurs effets, reconnaître ses réussites et difficultés	Identifier ses réussites et difficultés, expliciter ses choix	S'auto-évaluer, argumenter ses choix, identifier ses stratégies
	Prendre des décisions constructives	Choisir et ajuster ses actions pour atteindre un objectif dans un jeu ou une activité collective	Choisir et adapter des stratégies d'apprentissage	Planifier, ajuster ses choix en fonction des objectifs
	Résoudre des problèmes de façon créative	Imaginer différentes manières d'agir pour résoudre une situation ou relever un défi	Imaginer des stratégies variées	Mobiliser créativité et flexibilité dans des situations complexes
	Capacités à atteindre ses buts	Maintenir son engagement et ajuster ses actions pour atteindre un but précis	Mettre en œuvre des procédures, ajuster	Planifier, ajuster ses choix en fonction des objectifs
Compétences Émotionnelles	Identifier et comprendre ses émotions	Nommer ses émotions, exprimer ses besoins et ses ressentis dans les interactions	Différencier émotions et situations, comprendre leurs effets	Analyser le rôle des émotions dans ses apprentissages
	Réguler ses émotions	Adapter ses réactions aux règles et aux situations collectives	Contrôler ses réactions dans les interactions scolaires	Maîtriser ses réactions dans des situations complexes (débat, travail long)
	Gérer le stress	Maintenir son attention et sa participation face à une tâche ou un défi prolongé	Maintenir l'attention, persévérer face à la difficulté	S'engager dans un travail prolongé, gérer la pression scolaire
Compétences Sociales	Communication efficace	Participer aux échanges, s'exprimer clairement par le langage ou le geste	Participer à des échanges, respecter les règles de la communication	S'exprimer clairement, argumenter, exposer
	Empathie	Tenir compte des réactions et points de vue des autres	Prendre en compte des points de vue différents	Prendre en compte la diversité des opinions, coopérer dans le respect
	Coopération	Travailler en groupe, partager et coordonner ses actions pour atteindre un objectif commun	Travailler en groupe, partager des responsabilités	Mener des projets collectifs, assumer des rôles différenciés
	Résolution de conflits	Négocier des solutions simples dans des jeux ou situations d'équipe	Résoudre des désaccords simples par la parole	Débatte, résoudre des conflits de manière autonome

Les CPS : un enjeu clé de réussite scolaire

MAIS

- Mise en œuvre encore **partielle et inégale**
- Enseignement souvent **implicite** (préconisation de 2026 passage à un enseignement explicite)
- Manque de **formation et d'outils** d'évaluation pour les enseignants

Quels processus sous-jacents contribuent au développement des CPS?



Le langage oral

Capacité humaine à :

- Exprimer sa pensée
- Communiquer à l'aide de signes (mots, phrases)

(Florin, 1999)

Système organisé par des règles

(CNRTL, 2012 ; Feldman, 2019)

Deux modalités complémentaires

(Bornstein et al., 2012 ; Wiczorek et al., 2025)

•Compréhension (réception)

- comprendre les mots et messages

•Production (expression)

- utiliser le langage pour communiquer

Trois des composantes du langage

(McGuire, 2014 ; Feldman, 2019)

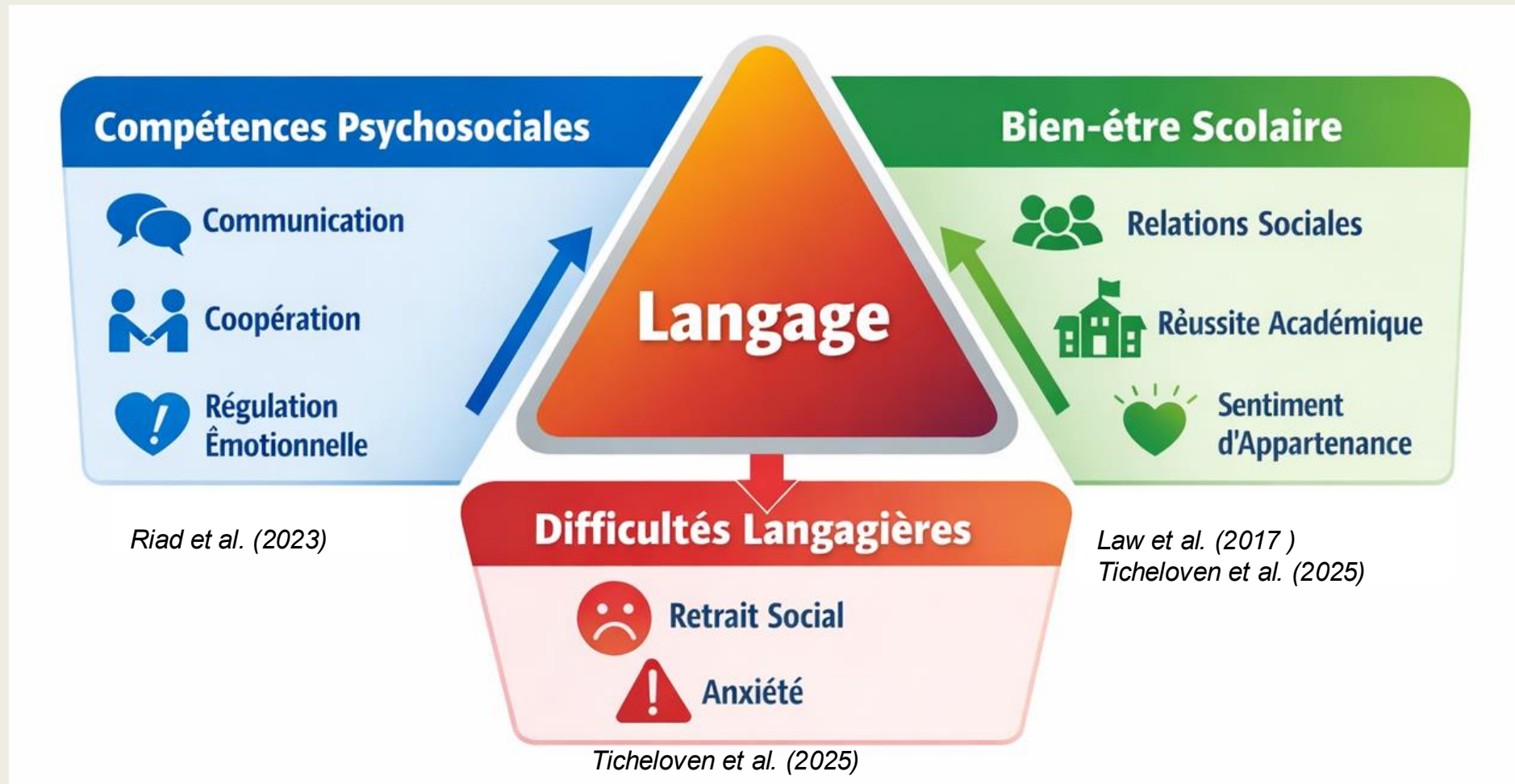
- Forme** → phonologie, morphosyntaxe
- Contenu** → sémantique
- Utilisation** → pragmatique

Dans cette étude

- Production → production de mots
- Compréhension → compréhension de consignes

Le langage au cœur du développement

Support des interactions sociales
Permet l'expression des émotions et des besoins
(Feldman, 2019 ; Colas et al., 2021)

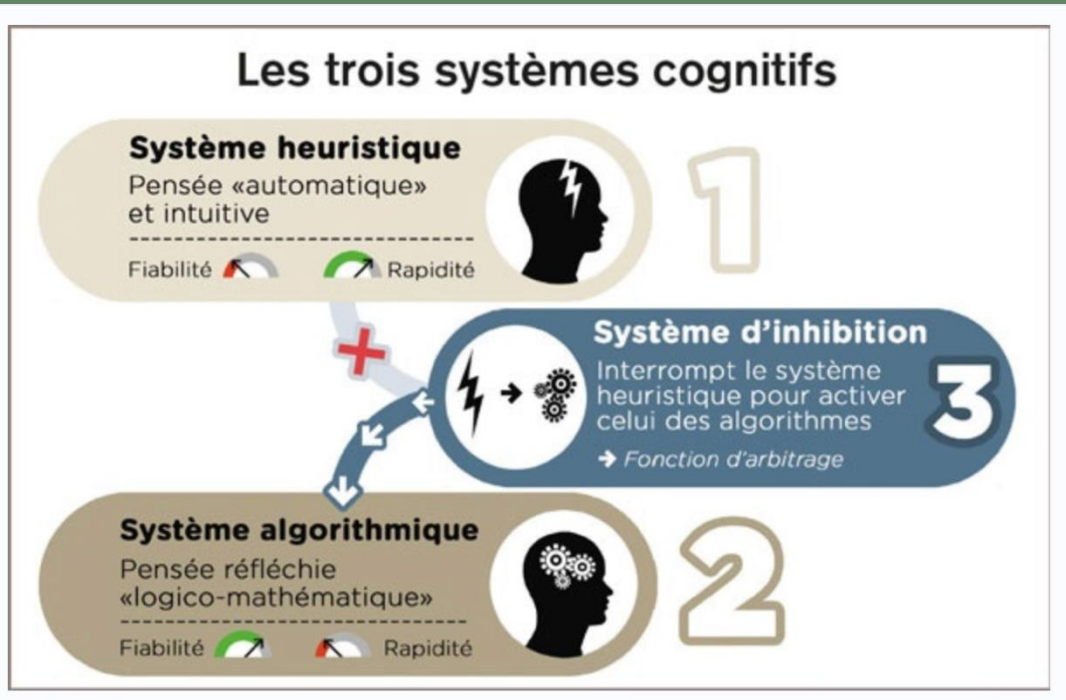


Contrôle inhibiteur

Résister pour mieux agir

- Empêche les réponses **automatiques / impulsives**
- Filtrer les distractions
- Permet une réponse **réfléchie et adaptée**

Un rôle d'arbitrage (Houdé, 2018)



Trois formes d'inhibition (Diamond, 2013)

- Inhibition attentionnelle → filtrer les distracteurs
- Inhibition cognitive → contrôler pensées / interférences
- Inhibition comportementale → **Maîtrise de soi**

Régulation des comportements, des émotions, de l'attention
Au cœur de l'**autorégulation**

Le contrôle inhibiteur à l'école : apprentissages et relations aux autres

Apprentissages

- Se concentrer malgré les distractions
- Résister aux réponses impulsives
- Corriger ses erreurs
- Résister à une impulsion (ex : tricher, interrompre)

Soutient : **les apprentissages fondamentaux**

Relations sociales

- Attendre son tour
- Respecter les règles: Attendre son tour de parole
- Gérer ses émotions

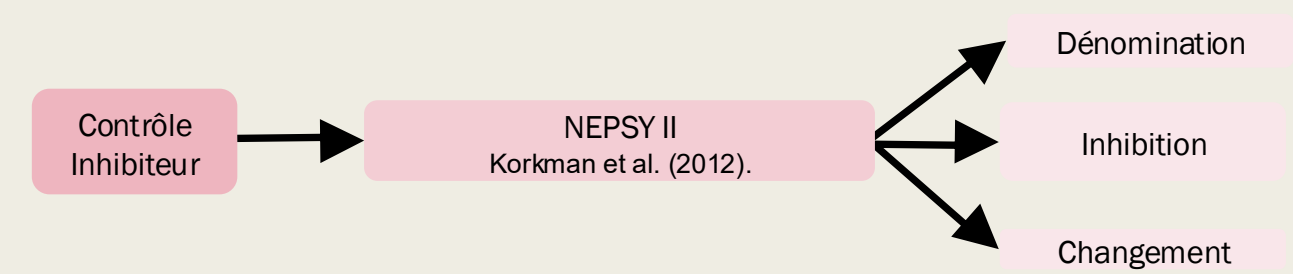
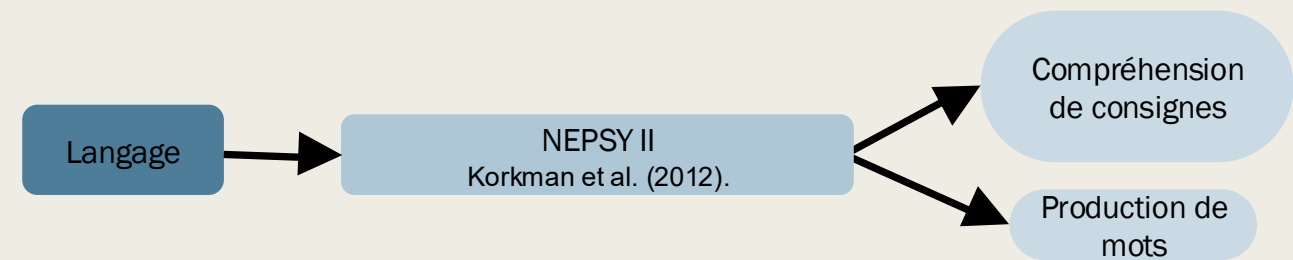
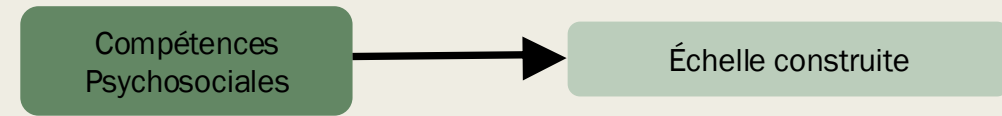
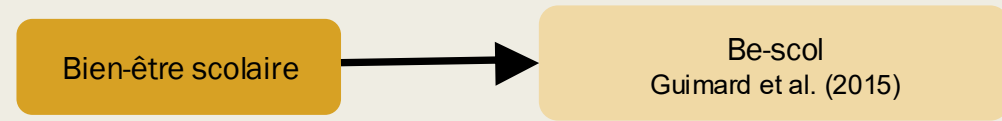
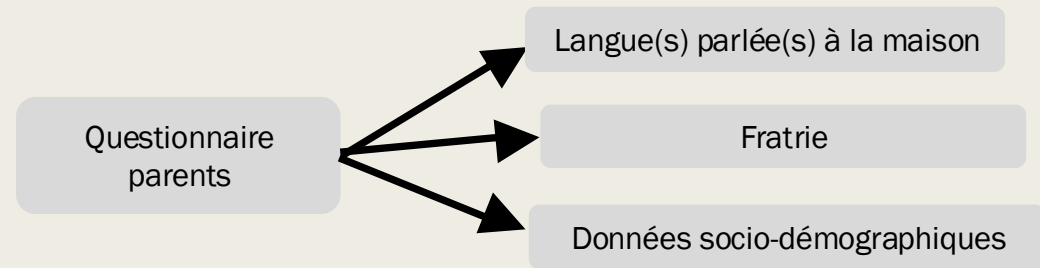
Favorise : **adaptation et interactions avec les pairs**

En cas de faible contrôle inhibiteur

- Difficultés scolaires
- Difficultés émotionnelles et comportementales

Une ressource clé pour apprendre et bien vivre à l'école

Mesures



Pourquoi créer un outil d'évaluation des CPS ?

Des outils existants insuffisants

- Manque de validité et fiabilité (Encinar et al., 2017 ; Humphrey et al., 2011)
- Grande hétérogénéité des définitions et dimensions évaluées (Vaughn et al., 2009)
- Confusion entre comportements observables et compétences réelles (Spence, 1991 ; Junge et al., 2020)
- Approches fragmentées (dimensions sociale, émotionnelle, cognitive évaluées séparément)

Nécessité scientifique et méthodologique

Besoin d'un outil :

- intégratif (cognitif, émotionnel, social)
- adapté au contexte scolaire
- permettant d'accéder aux processus internes

La création d'un questionnaire spécifique répond à un double enjeu :

- Améliorer la validité de l'évaluation des CPS
- Mieux comprendre leur développement et leur rôle dans le bien-être scolaire



PREMIERS RÉSULTATS

Population testée

Trois écoles
nantaises



Type de famille	Nombre d'enfants
Mariage	104
Concubinage	11
Pas de réponse	10
Divorce	7
Séparation	4

Nombre de frères/sœurs	Nombre d'enfants
0	5
1	42
2	57
3	20
4	9
5	2
6	1

Niveau d'études (mère)	Nombre d'enfants
Enseignement supérieur	126
Baccalauréat	4
DNB ou CEP	2
Pas de réponse	2
Sans diplôme	1
CAP ou BEP	1

Contrôle inhibiteur

Profil global du groupe

- excellente flexibilité (INC)
- bonne inhibition (INI)
- Pas différences significatives en fonction du sexe

Point plus fragile: dénomination (IND)

Aucune **Influence du genre** significative pour :

- la compréhension des consignes
- la fluence verbale sémantique
- la fluence phonémique

Nepsy II
Korkman et al. (2012).

Langage oral

Bien-être scolaire

Be-scol
Guimard et al.
(2015).

Pas d'écart marqué entre les genres: Filles : un peu plus satisfaites des activités scolaires/ Garçons : scores légèrement plus élevés pour la sécurité et les relations paritaires

Niveau global de bien-être scolaire comparable

CPS

Questionnaire CPS
créé pour l'étude
Mercier C. et Moisan S. (2025).

Différences présentes mais limitées

- Profils globalement proches, légèrement plus élevé chez les filles, surtout sur le plan émotionnel.

```
graph TD; Be-scol((Be-scol)) <--> CPS[CPS]; Be-scol <--> Inhibition[Inhibition]; Be-scol <--> Langage[Langage];
```

Be-scol

CPS

Les CPS sont davantage liées au bien-être scolaire chez les garçons.

Chez les filles, les liens apparaissent plus faibles et dispersés. (Profil **plus hétérogène chez les filles**).

Inhibition

Relations globalement faibles à modérées et souvent négatives
Impact plus prononcé chez les garçons, mais peu d'effet sur le bien-être global.

Langage

Le langage oral est faiblement associé au bien-être scolaire

Association légèrement plus visible chez les garçons, mais reste limitée.

CPS

Effet spécifique chez les filles
Aucune relation pour les fluences
(tous groupes)
Associations
globalement
positivement faibles entre langage et
CPS

Relations **très limitées** entre CPS
et inhibition

Langage

Inhibition

Effets présents uniquement chez les filles
Associations modérées mais ciblées sur la
compréhension

CONCLUSION GÉNÉRALE

1

Bien-être scolaire & CPS

Profils filles/garçons proches pour le bien-être scolaire.
CPS légèrement + élevé chez les filles, surtout sur le plan émotionnel.

2

CPS & Bien-être

Liens + cohérents chez les garçons.
Profil plus hétérogène chez les filles.
Pas de causalité établie.

3

Langage & CPS

Lien faible, spécifique aux filles et limité à la compréhension.
Aucun lien avec les fluences.

4

Langage & Inhibition

Association positive mais faible (compréhension ↔ inhibition).
Uniquement chez les filles.
Garçons : aucun lien.

5

CPS & Inhibition

Relations très limitées dans l'ensemble.
Ces deux dimensions fonctionnent de manière largement indépendante.

PERSPECTIVES

Poursuite de l'étude menée auprès d'élèves de CE2 afin d'augmenter la population (cette année)

Suivi des élèves évalués en 2025 qui seront en CM2 l'an prochain

Élaboration d'un programme de développement des CPS chez les moins de 2 ans, en partenariat avec des crèches



Merci aux
enseignant(e)s ,
aux chef(fe)s
mais aussi aux
secrétaires des
établissements.

Mme Averty, Mme Barroux, Mme Bataille,
Mme Bourdeau, Mme Camarat, Mr Cortat,
Mme Couturier, Mme Facques, Mme Gasté,
Mme Hayek, Mme Hammoum, Mr Lebatard,
Mme Le Roux, Mme Lutic, Mme Petit et Mme
Robert

....et bien évidemment aux élèves et parents
d'élèves qui ont accepté de participer à cette
étude.

Bibliographie

- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/enf.171.0061>
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC) : Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLOS ONE*, 8(5), e62635. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635>
- Chokri, I., Peyrotte, M., Zanna, O., & Jarraya, M. (2024). Transcultural validation of the basic empathy scale for children in Arabic language : Psychometric properties among schoolchildren in Tunisia. *Frontiers in Education*, 9, 1407571. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1407571>
- Comte-Gervais, I., Giron, A., Soares-Boucaud, I., & Poussin, G. (2008b). Évaluation de l'intelligence sociale chez l'enfant. Présentation d'une échelle d'évaluation clinique : EASE (échelle d'adaptation sociale chez l'enfant). *L'information psychiatrique*, 84(7), 667-673. <https://doi.org/10.1684/ipe.2008.0375>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ehrenberg, A. (2008). Le cerveau "social" : Chimère épistémologique et vérité sociologique. *Revue Esprit*, (341), 79-103. <https://doi.org/10.3917/espri.0801.0079>
- Encinar, P.-E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : Une validation française pilote. *Enfance*, 1(1), 37-60. <https://doi.org/10.3917/enf.171.0037>
- Florin, A. (2020). *Le développement du langage*. Dunod.
- Gangopadhyay, I., Ellis Weismer, S., & Kaushanskaya, M. (2019). Domain-general inhibition and lexical processing in monolingual and bilingual children : A longitudinal approach. *Cognitive Development*, 49, 68-80. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.11.008>
- Hajovsky, D. B., Caemmerer, J. M., & Mason, B. A. (2022a). Gender differences in children's social skills growth trajectories. *Applied Developmental Science*, 26(3), 488-503. <https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1890592>
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2002). Well-being in schools : A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Lamboy, B., Arwidson, P., du Roscoät, E., Fréry, J.-M., Shankland, R., Tessier, D., & Williamson, M.-O. (2022). *Les compétences psychosociales : État des connaissances scientifiques et théoriques*. <https://www.santepubliquefrance.fr/import/les-competences-psycho-sociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theorique>
- Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : Pourquoi et comment ? *Devenir*, 26(4), 307-325. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>
- Lantheaume, S., Shankland, R., & Mni, S. B. Y. (2023). Chapitre 6. Les compétences psychosociales. *Carrefour des psychothérapies*, 299-327. <https://shs.cairn.info/evaluer-le-bien-etre-et-les-ressources-psychologiques--9782807330009-page-299>
- Lee, J., Wang, C., & Lui, I. D. (2025). Exploring gender differences in multidimensional social-emotional competence from developmental and cross-cultural perspectives. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 6, 100137. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100137>
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development* (Pan American Health Organization).
- Mercier, C. (2026). *Compétences psychosociales au collège : Effets, limites et apports d'un dispositif pédagogique exploratoire auprès d'élèves de 5^e*. CREN Université de Nantes. <https://hal.science/hal-05500429>
- Mercier, C., Florin, A., Zanna, O., & Constans, S. (2023). Bien-être scolaire et relations sociales des collégiens au temps de la COVID-19. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 20(2-3), 85-102. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40831>
- Nader-Grosbois, N., & Mazzone, S. (2015). Validation de la version francophone de l'Emotion Regulation Checklist (ERC-vf). *European Review of Applied Psychology*, 65(1), 29-41. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.10.002>
- Nocus, I. (2022). *Bilinguismes des enfants en contextes multilingues*. Presses universitaires de Rennes.
- Santé Publique France. (2022a). *Compétences psychosociales (CPS)*. <https://www.santepubliquefrance.fr/competences-psycho-sociales-cps>
- Santé Publique France. (2022b). *Compétences psychosociales (CPS)*. Santé Publique France. <https://www.santepubliquefrance.fr/competences-psycho-sociales-cps>
- Shankland, R., & Gayet, C. (2024, février). *Renforcer les compétences psychosociales dans l'éducation*. <https://shs-cairn-info.budistant.univ-nantes.fr/revue-envies-de-changer-2024-1-page-28?lang=fr>
- Simar, C., Pironom, J., Tessier, D., Nsambu, C., & Masson, J. (2020). Validation transculturelle d'une échelle de mesure des compétences sociales chez les élèves des 8 à 12 ans. *Éducation, Santé, Sociétés, Accompagnement et médiation : entre paroles et actes*, 7(1), 125-139. <https://doi.org/10.17184/eac.3865>
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence : A Meta-analytic Review. *Social Development*, 19(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>
- Longi World Health Organization. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. <https://iris.who.int/handle/10665/59557>
- World Health Organization. (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools. Part 1 : Introduction to life skills for psychosocial competence*. Geneva : World Health Organization. (Division of Mental Health WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2). WorldHealth Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/63552>
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence : Development and Plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x>