Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : l'effet de l'accompagnement scolaire

Agathe Fanchini

▶ **To cite this version:**

Agathe Fanchini. Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : l'effet de l'accompagnement scolaire. Education. Université de Bourgogne, 2016. Français. NNT : 2016DIJOL010 . tel-01380965v2

HAL Id: tel-01380965
https://theses.hal.science/tel-01380965v2

Submitted on 1 Jun 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE FRANCHE-COMTÉ
École doctorale LISIT (*Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires*)
ESPÉ (*École Supérieure du Professorat et de l'Éducation*)
IRÉDU (*Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation*)

THÈSE

Pour obtenir le grade de Docteure de l'Université de Bourgogne Franche-Comté

Discipline : Sciences de l'Éducation (CNU 70)

par Agathe FANCHINI

Présentée et soutenue publiquement le 1er juillet 2016

LES COMPÉTENCES SOCIALES ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉLÈVES DE CYCLE III

- L'EFFET DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE -

Sous la direction de Madame Sophie MORLAIX

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

Geneviève BERGONNIER-DUPUY	Professeure à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Pascal BRESSOUX	Professeur à l'Université de Grenoble-Alpes
Bénédicte GENDRON	Professeure à l'Université de Montpellier 3
Denis MEURET	Professeur émérite à l'Université de Bourgogne Franche-Comté
Sophie MORLAIX	Professeure à l'Université de Bourgogne Franche-Comté

L'Université de Bourgogne n'entend donner aucune approbation
ni improbation aux opinions émises dans cette thèse.
Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

REMERCIEMENTS

Cette thèse menée pendant quatre années riches de rencontres, n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide précieuse de nombreuses personnes que je souhaite à présent remercier pour leur soutien.

Je souhaite en premier lieu remercier Madame Sophie Morlaix, ma directrice de thèse, qui a su me guider et m'encourager tout le temps de l'élaboration de ce travail. Ses conseils avisés, ses nombreuses relectures et corrections m'ont conduite à mener à bien ce travail, qui n'aurait pas pu être achevé sans ce soutien et cette remarquable disponibilité. Ces quatre années sous sa direction ont également été l'occasion d'échanges productifs, rendus possibles grâce à son enrichissante ouverture d'esprit. Au-delà de ses qualités scientifiques, je tiens à la remercier d'avoir permis que cette relation ait pu s'épanouir dans la confiance, relation qui aboutira, je l'espère, à une collaboration future.

Mes remerciements vont également à Madame Geneviève Bergonnier-Dupuy et à Monsieur Pascal Bressoux pour l'intérêt qu'ils portent à ma thèse, en acceptant de la rapporter. Leurs travaux scientifiques ont par ailleurs permis de constituer le cadre théorique de ce travail, tout comme les recherches de Madame Bénédicte Gendron que je tiens également à remercier de participer au jury. Je remercie enfin Monsieur Denis Meuret qui après avoir été un enseignant passionnant, me fait l'honneur de présider le jury.

Pour mener à bien ce travail de thèse, une enquête de terrain a été construite avec le soutien d'acteurs éducatifs de la ville de Dijon que je tiens à remercier. Ces remerciements s'adressent tout d'abord aux Inspecteurs de l'Éducation Nationale ainsi qu'à Madame Cécile Mouilleseaux, coordinatrice ZEP de la ville, qui ont permis l'organisation de cette enquête. Cette dernière n'aurait pas pu avoir lieu sans l'accord des quinze directeurs d'établissements ainsi que des quarante-quatre enseignants que je tiens particulièrement à remercier pour leur précieux soutien et d'avoir consacré du temps à ce projet. Mes remerciements vont également à Messieurs Vincent Nahhal et Vincent Bonnaire, de l'association des PEP21 en charge de l'accompagnement scolaire, qui m'ont soutenue et qui ont manifesté leur intérêt pour ce projet de recherche. J'adresse enfin un grand merci à tous les élèves qui ont répondu dans la bonne humeur à mon enquête.

Ma gratitude va aussi aux différents membres de mon laboratoire, l'IRÉDU, qui ont permis l'élaboration de cette thèse dans de bonnes conditions et qui ont accepté de porter et de

promouvoir ce travail. Mes remerciements vont ainsi à Monsieur Jean-François Giret, directeur du laboratoire, et à Bertille Theurel pour son aide précieuse dans mes recherches bibliographiques et son accueil à « la Doc' ». Je tiens également à remercier tous les enseignants-chercheurs et ingénieurs du laboratoire et plus particulièrement Claire Bonnard pour son aide et sa disponibilité ainsi que Marielle Le Mener et Géraldine Farges pour leur écoute et leurs conseils. Ces remerciements s'adressent aussi à tous les doctorants que j'ai côtoyés durant ces quatre années, leur bonne humeur et les bons moments partagés m'ont accompagnée durant tout mon parcours.

Un remerciement particulier s'adresse à Julien Berthaud, alias « Juju », pour son aide, les discussions autour de cette notion de « compétences », sa bonne humeur et son sourire. Merci aussi à Élénore Vrillon, qui a été et qui sera toujours mon « minion » rayon de soleil. Cette belle rencontre m'a apportée un soutien des plus précieux. Je tiens également à remercier Lucie Hernandez qui a passé une année en tant que post-doctorante au laboratoire : de nombreuses réflexions sur lesquelles repose ce travail de thèse ont été construites à la suite de nos discussions. Son aide et son soutien amical indéfectible ont largement contribué à l'élaboration de mon projet. Il me tient aussi à cœur de remercier Amélie Duguet-Hély qui a été bien plus que ma colocataire du bureau 107. Sa présence, ses encouragements et ses conseils avisés m'ont chaque jour permis de m'améliorer et de me sentir en confiance. Les fous rires et les longues discussions que nous avons partagés m'ont certes aidée à ne rien lâcher mais ont également forgé une sincère et profonde amitié. Sans elle, mon parcours n'aurait pu être le même, ni sans Fabienne Houplon que je tiens à présent à remercier très chaleureusement. Pierre angulaire de l'IRÉDU, elle a également été la clé de voûte de mon parcours. Elle m'a chaque jour permis de me sentir bien et d'avancer, sa présence solaire et réconfortante a été fondamentale dans ma vie de doctorante et dans ma vie de femme. Merci d'avoir été là et d'être celle que tu es.

Mes remerciements vont enfin à tous mes autres amis ainsi qu'à ma famille, qui ont dû me supporter durant ces quatre années – avec un remerciement particulier à ma tante Catherine pour sa relecture avisée et approfondie. Ils n'ont jamais cessé de croire en moi et en mon projet de thèse, leur soutien et leur confiance ont été des conditions indispensables à l'élaboration de ce travail. Merci tout particulièrement à mon conjoint, Matthieu, qui a su me donner au quotidien le courage, la confiance et l'amour dont j'avais besoin pour avancer. Chaque jour passé avec toi est un profond bonheur. Merci aussi à mon frère, Théo-Goupio, de

croire en moi, et à mes parents, Louis et Valérie. Sans leur aide, leur infaillible confiance et leur amour, rien n'aurait pu voir le jour et je leur dois tout ce que je suis aujourd'hui.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE 1

CHAPITRE 1 Les compétences sociales : de quoi parle-t-on ? 6

I. LA NOTION DE COMPETENCE 6

I.1. Les caractéristiques de la compétence 7

I.1.1. La compétence : des actes mobilisés en situation 7

I.1.2. La compétence : une mobilisation de multiples ressources 8

I.2. La « dynamique des compétences » 11

I.2.1. L'horizontalité de la dynamique des compétences 13

I.2.2. La verticalité de la dynamique des compétences 15

I.3. Quelques typologies de compétences 20

I.3.1. Une trilogie de compétences 20

I.3.2. Typologies en quatre catégories 21

I.3.3. Typologies en cinq catégories 23

I.3.4. Quelle typologie adopter ? 24

I.4. Le débat autour de la notion de compétence : la question de l'évaluation 25

I.4.1. Quel « objet » doit-on évaluer ? 25

I.4.2. Évaluer une compétence dépendante de l'individu et du contexte 27

I.4.3. L'approche par compétences et son évaluation : une pratique élitiste ? 28

II. LES COMPETENCES SOCIALES 31

II.1. Les termes employés : nuances sémantiques ou différences théoriques ? 32

II.1.1. Discussion des termes employés dans la littérature 32

II.1.2. Trait de personnalité ou compétence sociale ? 33

II.2. Pour comprendre la compétence sociale : l'interactionnisme 35

II.2.1. Les approches constructiviste et socioconstructiviste 36

II.2.2. L'apport des théories interactionnistes 37

II.3. Quelle(s) définition(s) de la compétence sociale ? 38

II.3.1. Les points de convergence des différentes définitions 38

II.3.2. Les points de divergence entre les différentes définitions 40

II.4. Les caractéristiques des compétences sociales 42

II.4.1. Un comportement efficace et approprié 42

II.4.2. Des compétences « positives » 43

II.4.3. Référence à des normes et valeurs 43

II.4.4. La compétence sociale à court ou long terme ? 44

II.4.5. La compétence sociale est transversale 45

II.4.6. La compétence sociale est évolutive 45

II.4.7. La compétence sociale est interindividuelle ou intra-individuelle 46

II.5. Quelques échelles et typologies des compétences sociales 49

II.5.1. L'exemple de deux recensions 50

II.5.2. Des typologies à destination du milieu professionnel 51
II.5.3. Les Big Five : le modèle en cinq facteurs 51
II.6. Pour conclure : définition de la compétence sociale 54

CHAPITRE 2 Les compétences sociales : un prolongement de la théorie du capital humain 58

I. LES PROLONGEMENTS THEORIQUES DE LA THEORIE DU CAPITAL HUMAIN 58

I.1. Les fondements théoriques de la théorie du capital humain 59

I.1.1. Des origines de la théorie à sa définition 59
I.1.2. Les éléments de la théorie qui interrogent la place de la socialisation et des compétences sociales 61
I.1.3. Les limites de la théorie du capital humain 63

I.2. Les prolongements et les théories alternatives au capital humain 65

I.2.1. Le capital social 67
I.2.2. Le capital émotionnel 71
I.2.3. Le capital culturel 73
I.2.4. Les compétences sociales : une vision large du capital humain ou une redéfinition du capital culturel ? 77

II. LES COMPETENCES SOCIALES ET LES PARCOURS DES INDIVIDUS 83

II.1. Comprendre autrement les différences de réussite : le QI face aux « comportements » 83

II.1.1. L'effet du QI et de l'image de soi 84
II.1.2. L'effet du QI et des Big Five 85

II.2. Les compétences sociales et l'insertion sur le marché du travail 88

II.2.1. Les compétences sociales attendues par les employeurs 88
II.2.2. Les compétences sociales et l'employabilité des individus 92

II.3. Les compétences sociales et la détermination des revenus 94

II.3.1. Quel(s) lien(s) entre les compétences sociales et les revenus ? 94
II.3.2. Les comportements intra-individuels ayant un effet positif sur les revenus 101
II.3.3. Les compétences sociales interindividuelles ayant un effet positif sur le salaire 104

II.4. Le lien entre compétences sociales et réussite professionnelle 105

CHAPITRE 3 Les compétences sociales et la réussite des élèves 110

I. LES COMPETENCES ET L'ECOLE 111

I.1. L'approche par compétences : nouveau rapport aux savoirs et implications pour le métier d'élève 112

I.2. Le développement de la notion de compétence dans le champ scolaire 114

II. LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SOCIALES DE L'ENFANT A L'ECOLE ET EN DEHORS DE L'ECOLE 119
II.1. De la socialisation au développement des compétences 120
II.1.1. Le socioconstructivisme et l'approche par compétences 120
II.1.2. La place d'autrui dans la construction des apprentissages 121
II.2. Image de soi et sentiment de compétence : quels effets sur le développement des compétences ? 128
II.2.1. Le concept de soi et l'estime de soi 129
II.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle 132
III. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE : UN EXEMPLE D'ESPACE DE SOCIALISATION ET DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SOCIALES 135
III.1. Le développement et l'organisation de l'accompagnement scolaire en France 135
III.1.1. Éducation de masse et difficulté scolaire 136
III.1.2. L'essor de l'accompagnement à la scolarité après 1981 138
III.1.3. Des dispositifs multiples et un public large 140
III.2. Les compétences sociales et les dispositifs d'accompagnement scolaire 142
III.2.1. L'accompagnement scolaire en France : quels effets ? 143
III.2.2. Les recherches internationales : des effets à long terme des dispositifs 149
IV. DES VARIABLES EXPLICATIVES DE LA REUSSITE DES ELEVES 151
IV.1. Les déterminants classiques de la réussite scolaire 152
IV.1.1. La question de l'intelligence 153
IV.1.2. Les caractéristiques de l'élève 154
IV.1.3. L'environnement scolaire 155
IV.2. Les compétences sociales et la réussite des élèves 157
IV.2.1. L'impact des compétences sociales sur les tâches cognitives 158
IV.2.2. Les compétences du capital émotionnel 160
IV.2.3. L'effet des compétences sociales face aux compétences cognitives 161
IV.2.4. L'effet des compétences sociales sur les performances scolaires 165
V. S'INTERESSER AUX COMPETENCES SOCIALES A L'ECOLE PRIMAIRE POUR APPREHENDER DIFFEREMMENT LES INEGALITES DE REUSSITE 169
V.1. Un prolongement de la théorie du capital humain 170
V.2. L'intérêt pour l'approche par compétences 171
V.3. L'accompagnement scolaire comme espace de socialisation 172
V.4. Problématisation et opérationnalisation 173

CHAPITRE 4 Méthodologie et description des données 178
I. PRESENTATION DU DISPOSITIF EMPIRIQUE 178
I.1. Le questionnaire à destination des élèves de l'échantillon 178

I.1.1. Les caractéristiques des élèves 179
I.1.2. Les compétences sociales des élèves 181
I.2. La mesure de la réussite scolaire 187
I.3. Protocole d'enquête 187
I.3.1. Mise en place des passations avec les acteurs éducatifs de la ville de Dijon 188
I.3.2. Déroulement des passations 188
II. LA COMPOSITION SOCIALE ET SCOLAIRE DE L'ECHANTILLON 189
II.1. Les caractéristiques sociodémographiques des élèves 191
II.2. Les caractéristiques scolaires des élèves 195
II.3. La réussite des élèves 199
III. LES COMPETENCES ET AUTRES COMPORTEMENTS DES ELEVES DE L'ECHANTILLON 202
III.1. La fiabilité de la mesure des compétences sociales et comportements 202
III.2. La distribution des score de compétences et comportements interindividuels des élèves de l'échantillon 219
III.3. La distribution des scores de compétences et comportements intra-individuels des élèves de l'échantillon 224

CHAPITRE 5 Différences de réussite scolaire et compétences sociales 230
I. CARACTERISTIQUES DES ELEVES ET REUSSITE SCOLAIRE 230
I.1. Effets des caractéristiques des élèves sur leur réussite scolaire 231
I.2. Vers un modèle d'explication des différences de réussite : effet des caractéristiques des élèves 234
II. COMPETENCES SOCIALES DES ELEVES ET REUSSITE SCOLAIRE 245
II.1. Effet des compétences sociales sur le niveau scolaire initial 245
II.2. Effet des compétences sociales sur la réussite scolaire en fin d'année 250
III. VERS UN MODELE D'EXPLICATION DES DIFFERENCES DE REUSSITE : EFFET DES CARACTERISTIQUES ET COMPETENCES DES ELEVES 262

CHAPITRE 6 Comprendre le développement des compétences sociales 268
I. LES DETERMINANTS DES COMPETENCES SOCIALES 268
I.1. Les caractéristiques individuelles qui expliquent les compétences sociales 269
I.2. L'effet des autres comportements sur les compétences sociales 280
II. L'EVOLUTION DES COMPETENCES SOCIALES ET AUTRES COMPORTEMENTS 287
II.1. L'évolution des compétences sociales de l'ensemble de l'échantillon 289

II.2. L'évolution différenciée des compétences en fonction des caractéristiques individuelles des élèves *291*
II.2.1. L'évolution des compétences en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves 291
II.2.2. L'évolution des compétences en fonction des caractéristiques scolaires des élèves 296

CHAPITRE 7 L'accompagnement scolaire et les compétences sociales 304
I. LES CARACTERISTIQUES DES ELEVES QUI PARTICIPENT A L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE 305
I.1. La participation à l'accompagnement scolaire 306
I.2. Les caractéristiques des élèves de l'accompagnement scolaire 309
I.2.1. Leurs caractéristiques sociodémographiques 309
I.2.2. Leurs caractéristiques scolaires 313
II. LES COMPETENCES SOCIALES ET LES COMPORTEMENTS DES ELEVES DE L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE 318
II.1. Les compétences sociales des élèves de l'accompagnement scolaire 318
II.2. La construction du score de propension 323
II.3. L'effet de la participation à l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales 327
II.3.1. L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences et comportements interindividuels 330
II.3.2. L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences et comportements intra-individuels 331
II.4. Conclusion 332

CONCLUSION GENERALE 336
BIBLIOGRAPHIE 342
ANNEXES 361
INDEX 457

INTRODUCTION GENERALE

Depuis les années 1970 en France, l'analyse de la réussite à l'école est passée de l'étude des inégalités sociales d'accès à l'éducation à celle des inégalités sociales de parcours scolaires. Tandis que seuls les enfants les plus dotés socialement poursuivaient leur parcours au-delà de la scolarité obligatoire, le système éducatif scolarise désormais des élèves issus de tous milieux sociaux, avec pour principe l'égalité d'accès aux ressources éducatives, tel que le Code de l'Éducation le spécifie. Dans ce système à visée méritocratique, chaque élève devrait avoir la chance de réussir. Mais la réalité des inégalités sociales de réussite scolaire persiste toutefois et traverse aujourd'hui les différents degrés d'enseignement. L'institution scolaire rencontre des difficultés pour lutter contre la reproduction scolaire des inégalités sociales qui se produit dès l'école primaire (Duru-Bellat, 2002), légitimant en un sens les inégalités sociales dès les premiers âges de la scolarité. Mis en exergue depuis de nombreuses années (Bourdieu et Passeron, 1964), ce phénomène reste une réalité préoccupante tant pour les décideurs politiques que pour les chercheurs qui en viennent ainsi à s'interroger sur les processus de (re)production des inégalités de réussite scolaire tout en interrogeant le rôle de l'école.

Ces questionnements ont conduit la communauté scientifique à s'intéresser aux différences d'acquisitions scolaires, mesurées ces dernières années en termes de compétences (Felouzis, 2014). Largement diffusée de nos jours dans les systèmes de formation et dans le monde du travail, la notion de compétences offre en effet l'opportunité d'examiner à un niveau microsociologique, les différences de performance et de réussite (Duru-Bellat, 2015). Elle accorde à la fois la possibilité de repenser la fonction éducatrice de l'école et de proposer une autre méthode d'analyse des différences de réussite. D'une part adoptée par le système éducatif français en son Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, l'approche par compétences s'engage à rendre l'élève acteur de ses apprentissages par la réappropriation de savoirs contextualisés. La notion de compétences apporte d'autre part aux chercheurs en Éducation une grille d'analyse du processus d'apprentissage des élèves, notamment *via* l'analyse de la fonction de production scolaire.

Penser en termes de compétences présente ainsi l'avantage d'analyser les ressources et les performances des individus, qu'elles soient techniques, de l'ordre du savoir-faire, ou encore

sociales et citoyennes. Dans le Socle Commun notamment, ne sont pas mis en avant uniquement les savoirs disciplinaires visant à acquérir des compétences théoriques, mais également d'autres compétences relevant de la socialisation, visant le développement de l'autonomie des élèves ainsi que le vivre-ensemble. Autour d'un tel socle commun, se rassemblent les missions d'instruction et d'éducation de l'école : aux côtés de l'instruction académique, la part « non académique » des savoirs est une réalité pédagogique et sociale désormais intégrée par l'institution scolaire.

Certes, cette dimension des compétences que nous proposons de nommer « sociales » est encore complexe à définir et à identifier. À l'instar de la définition de la notion de compétences, la définition des compétences sociales ne remporte pas de consensus parmi les chercheurs et les acteurs du système éducatif. La multiplication des appellations rencontrées dans la littérature scientifique et dans les textes officiels (compétences sociales, non académiques, psychosociales, socio-émotionnelles, etc.) rend compte de la complexité d'une telle démarche théorique. Si la première difficulté rencontrée découle du manque de consensus autour de la définition du concept, l'évaluation des compétences et *a fortiori* des compétences sociales en est d'autant plus complexe. Ces interrogations ne restreignent toutefois pas les institutions de formation et les chercheurs à mobiliser la notion de compétences (Duru-Bellat, 2015).

L'étude des inégalités d'acquisition doit en effet être repensée à la lumière de ces compétences sociales pour plusieurs raisons, la première tenant au fait que certains auteurs déclarent qu'un consensus scientifique se forme à présent pour expliquer la réussite à l'école, à l'aide d'autres déterminants que les capacités cognitives et spécifiquement les compétences sociales (Duckworth et Yeager, 2015). Quelques travaux de recherche tendent ainsi à démontrer l'effet exercé par les dimensions « non-cognitives » sur les tâches scolaires, les situations d'apprentissage et *a fortiori* la réussite scolaire (Borghans, Meijers et Ter Weel, 2006 ; Gendron, 2007 ; OCDE, 2015). Selon la fonction de production scolaire, les compétences sociales peuvent être considérées à la fois comme des facteurs de production et le résultat des mécanismes d'apprentissage à l'école, ce qui suggère un processus cumulatif des acquisitions, appréhendées dans ce travail en termes de compétences.

Des recherches longitudinales tendent en effet à témoigner du pouvoir fortement prédictif des compétences sociales sur la réussite académique, professionnelle, économique et sociale ainsi que sur le bien-être physique et psychologique des individus (Almlund et al., 2011 ; Borghans

et al., 2008 ; Heckman et Kautz, 2012). L'analyse des processus de création des conditions d'une telle réussite peut passer par l'étude du capital humain car les recherches empiriques laissent alors à penser que les compétences sociales acquises en formation (ou en dehors) ne relèvent pas uniquement de la dimension cognitive ou des compétences théoriques et techniques mais également de savoir-être. L'effet exercé par les compétences sociales sur l'insertion professionnelle et la détermination des revenus (Lleras, 2008 ; Andrews et Higson, 2008 ; Andersson et Bergman, 2011 ; Robles, 2012 ; Heckman et Kautz, 2012 ; OCDE, 2015) permet ainsi de repenser la théorie du capital humain en questionnant les éléments constitutifs de ce dernier. Mis en perspective avec la réussite professionnelle, on comprend que le capital humain ne se joue pas seulement en termes de compétences strictement « académiques » mais que sa « dimension sociale » (De La Fuente et Ciccone, 2003) détermine également les capacités productives des individus.

Dès lors qu'un effet des compétences sociales sur la réussite des individus est avéré et que cela engage une nouvelle réflexion sur le capital humain acquis en formation, il convient de s'intéresser à ce phénomène dès les premiers âges de la scolarisation. Le lien entre la formation et la productivité que sous-tend la théorie du capital humain participe au prolongement de la fonction de production scolaire. Cette thèse propose d'apporter un éclairage complémentaire aux travaux s'intéressant aux inégalités de réussite scolaire à l'école primaire, par le prisme des compétences sociales dont l'acquisition relève d'un processus d'apprentissage cumulatif et tout au long de la vie. Ce travail s'inscrit ainsi dans le premier axe de recherche de l'Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation (IRÉDU), laboratoire porteur de ce travail, s'attachant à l'analyse des conditions sociales et scolaires de la réussite.

Étudier les compétences sociales dès l'école primaire requiert d'ailleurs de s'intéresser aux processus et aux cadres de socialisation des élèves, qui s'avèrent complexes : l'école et la famille restent certes des cadres privilégiés du développement de l'enfant, mais les espaces d'« entre-deux », dont les dispositifs d'accompagnement scolaire sont la principale illustration (Barrère, 2013), participent également de ce processus développemental. En conséquence, une partie de cette thèse est consacrée à l'accompagnement scolaire car l'intérêt pour cet espace intermédiaire est pluriel : il offre en effet l'opportunité intellectuelle de considérer un autre cadre de socialisation dont la fonction mérite d'être interrogée dès lors que l'on s'intéresse à la réussite scolaire. L'accompagnement « à la scolarité », forme d'aide institutionnalisée à la

réussite, vient de plus interroger les missions éducatrice et égalitaire de l'école, notamment à la lumière des travaux empiriques démontrant que les compétences sociales utiles à la réussite peuvent évoluer au contact de tels dispositifs (Glasman et Besson, 2004 ; Heckman et Kautz, 2013).

Avant d'éprouver empiriquement le développement et l'effet exercé par les compétences sociales sur la réussite scolaire des élèves, cette thèse s'ouvre sur un travail de définition théorique des notions de compétences et de compétences sociales, encore en débat parmi les chercheurs et les acteurs du système éducatif. Cette première étape de recension des travaux est nécessaire afin d'établir un consensus qui permettra un positionnement théorique construit et innovant fondé sur une approche pluridisciplinaire.

Cette thèse en Sciences de l'Éducation emprunte à l'Économie de l'Éducation des concepts issus notamment des travaux d'Heckman (2012, 2013). Ces emprunts vont permettre de s'interroger sur un élargissement de la théorie du capital humain (chapitre 2). La place des compétences sociales des élèves à l'école et en dehors de l'école sera ensuite interrogée dans le troisième chapitre qui propose ainsi d'analyser à la fois la place des compétences dans le système éducatif français et le développement des compétences sociales dans les processus de construction de l'enfant. Plus particulièrement, un focus est réalisé sur l'espace intermédiaire de socialisation qu'est l'accompagnement scolaire, participant également au développement des compétences sociales des enfants.

Ce travail théorique sur la littérature scientifique permet donc de saisir la définition de la notion, de la considérer théoriquement au regard de différentes théories de l'Éducation et d'entrevoir l'effet exercé par ces compétences sociales sur la réussite scolaire des élèves. L'approche empirique fondée sur une enquête par questionnaires qui a été menée auprès de 855 élèves de cycle III, sera ensuite présentée. La présentation de la méthodologie de recherche et de collecte des données fait l'objet du quatrième chapitre. Étape charnière entre le travail théorique et l'analyse des données, ce chapitre 4 propose par ailleurs d'opérationnaliser les concepts afin de les tester empiriquement.

Les résultats obtenus sont exposés en trois chapitres. Le chapitre 5 propose de tester l'effet des caractéristiques individuelles et des compétences sociales sur la réussite scolaire des élèves, ces déterminants étant alors tous considérés en tant que facteurs explicatifs de la réussite. Le chapitre 6 approfondit ensuite les connaissances sur les compétences sociales en

exposant l'explication des différences de maîtrise des compétences sociales par les caractéristiques individuelles des élèves. Cette approche permet en effet de repenser la fonction qui lie les caractéristiques intrinsèques des élèves à la réussite scolaire en positionnant les compétences sociales en facteur intermédiaire. Ce sixième chapitre est également l'occasion d'éprouver empiriquement l'une des caractéristiques attribuées aux compétences sociales, à savoir son caractère évolutif. Le septième et dernier chapitre présente l'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales des élèves bénéficiaires du dispositif.

CHAPITRE 1
Les compétences sociales : de quoi parle-t-on ?

Cette thèse s'ouvre sur l'un des concepts fondamentaux qui sera mobilisé tout au long du travail : les « compétences sociales ». Or, l'enjeu est ici complexe car cette notion de « compétences sociales » ne fait pas consensus dans le milieu scientifique, à l'instar de la notion de compétence (Duru-Bellat, 2015). Ce chapitre va ainsi s'articuler en deux parties : la première concernera la définition de la notion de compétence et la seconde précisera la définition de la notion de compétence sociale. Bien que les travaux sur la notion de compétence soient aujourd'hui abondants, le concept est sujet à controverse. Il paraît alors nécessaire de le définir non seulement pour déterminer notre champ théorique mais également afin de préciser la définition de la compétence sociale, concept dépendant fortement de la définition qui sera donnée de la « compétence ».

I. La notion de compétence

La notion de compétence est l'objet de divers débats, notamment autour de ses origines, attribuées par la majorité des auteurs au monde professionnel (Bosman, Gérard et Roegiers, 2000 ; Le Boterf, 2001, 2013) et par d'autres à la Linguistique (Lenzen, Dénervaud et Poussin, 2012) ou à la Psychologie (Coulet, 2011). Parmi les chercheurs et les acteurs du système éducatif, le débat le plus soutenu concerne tout de même la définition du concept de compétence. Nous débutons alors ce chapitre sur les caractéristiques définissant la compétence, démarche qui s'inscrit dans une tentative plus générale de définition de la notion.

I.1. Les caractéristiques de la compétence

Les caractéristiques sur lesquelles nous proposons de faire un focus sont celles pour lesquelles les controverses sont moindres. Elles correspondent à deux dimensions principales : la compétence renverrait à des actes mobilisés en situation et elle se composerait de multiples ressources.

I.1.1. La compétence : des actes mobilisés en situation

La compétence ne dépend pas seulement de la dimension individuelle. La mise en œuvre de la compétence provient également des interactions que peut avoir l'individu avec l'environnement dans lequel il évolue (Durat et Mohib, 2008). On parle alors de compétence mobilisée en situation, c'est-à-dire de compétence en actes qui vient s'exprimer dans un contexte donné. Perrenoud (1997) reprend cette idée de mobilisation de connaissances en situation particulière, en définissant la compétence comme « *la capacité d'agir efficacement dans un type de situation* » (p. 7). La compétence envisagée en situation est définie comme « *une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce que on dispose à la fois des connaissances nécessaires et la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* » (Perrenoud, 1999, p.16). Les propos de Dolz et Ollagnier (2002) désignant la compétence comme « *la capacité à produire une conduite dans un domaine donné* » (p. 8), font d'ailleurs écho à cette dimension de la définition de la compétence.

Ainsi, la compétence semble ne se manifester qu'en actes et dans une situation donnée. Le Boterf (1994) le décrit précisément en indiquant qu'« *il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner "à vide", en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais à la faire exister* » (p. 16). Agir avec compétence se résume en outre à savoir faire quoi et quand (Le Boterf, 2002).

Selon le même auteur, « *la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser* » (Le Boterf, 1994, p. 16). Cette citation fait finalement le lien entre les deux caractéristiques principales de la compétence définies dans ce travail et qui renvoient d'une part à la notion d'actes mobilisés en situation et d'autre part à la

multiplication des ressources. Il convient à présent d'examiner la seconde caractéristique de la compétence.

I.1.2. La compétence : une mobilisation de multiples ressources

Au travers de ces derniers éléments théoriques, les dimensions constitutives de la compétence sont mises en avant : il n'y a de compétence qu'en actes, dans une situation donnée, *via* un processus de mobilisation de plusieurs ressources. Ces ressources peuvent renvoyer à ce que les chercheurs nomment « capacités », « savoirs » et/ou « connaissances ».

Dans différentes définitions de la compétence, on retrouve certes la dimension de mobilisation en situation mais également le fait que la compétence soit une mobilisation de savoirs multiples et complexes. Parmi les nombreuses tentatives de définition de la compétence, on peut citer Mandon (1990) qui met en avant cette caractéristique en la désignant comme un « *savoir mobiliser des connaissances et qualités pour faire face à un problème donné* » (p. 2). La compétence est également « *un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* » (Tardif, 2006, p. 22).

Allal (1999) poursuit la définition du concept en parlant de « *réseau intégré et fonctionnel constitué de compétences cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations* » (p. 81). On retrouve dans cette définition la notion d'organisation en réseau dans lequel les ressources invoquées dans la maîtrise d'une compétence sont organisées dans le but de réaliser une action en situation donnée. Gillet (1991) évoque également cette dimension en déclarant que les compétences relèvent d'un système de connaissances : plusieurs connaissances seraient liées au sein d'une même compétence. La compétence elle-même peut ainsi être utilisée pour plusieurs actions de même nature et elle reste toujours dirigée et invoquée dans le but de finaliser l'action (Gillet, 1991). De multiples ressources doivent donc être mobilisées afin de finaliser une action, concept que l'on trouve chez Romainville et al. (1998), qui définissent la compétence comme « *un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets* » (p. 22).

C'est également ainsi que le Haut Conseil de l'Éducation (2006) définit la compétence, en une « *combinaison de connaissances, de capacités (aptitudes) et d'attitudes* » (p. 3). Cette définition distingue en cela différentes familles de ressources : on y retrouve l'idée selon laquelle les ressources à mobiliser en situation peuvent être de natures diverses, ce texte officiel distinguant des connaissances, des aptitudes et des attitudes. Dans cette même optique, une autre définition institutionnelle peut elle aussi être avancée, celle de l'Académie de Paris (consultée en 2015) : « *Une compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée, mais un processus dynamique qui résulte de l'interaction entre plusieurs types de savoirs : des connaissances et des savoir-faire mais aussi des savoir-être, des fonctionnements cognitifs*[1] ». On retrouve alors la dimension de système fonctionnel (« processus dynamique » et « interactions ») dans lequel sont mobilisées différentes ressources désignées ici sous le terme de « savoirs ».

Le concept de mobilisation de savoirs est de même évoqué par Stroobants (1998) qui définit la compétence « *comme un potentiel, comme des ressources individuelles cachées, susceptibles de se développer par la formation ou de se transférer d'une situation à l'autre* » (p. 14). L'auteure désigne la compétence comme « *la capacité à mobiliser* » trois types de savoirs (p. 14) : les savoirs cognitifs, les savoir-faire et enfin les savoir-être. Elle précise également qu'« *au pluriel, les compétences se déclinent au moins en compétences cognitives et en compétences dites sociales, ou "compétences du troisième type"*» (Stroobants, 1998, p. 14). Avec ce trio de savoirs (Morlaix, 2009), on définit les savoirs théoriques sans finalité pratique (mais orientant l'action), les connaissances procédurales, méthodes de travail ou savoir-faire et les savoir-être qui font référence aux attitudes. Fagnant et Dierendonck (2012), après avoir recensé de nombreux travaux définissant la compétence, indiquent que « *dans toutes les définitions proposées, les "ressources" font référence aux différents types de connaissances dont doit disposer le sujet : connaissances déclaratives (savoirs ou connaissances conceptuelles), connaissances procédurales (savoir-faire ou habiletés) et connaissances conatives (savoir-être ou attitudes)* » (p. 2). Dans cette combinaison de savoirs mise en avant par ces auteurs, le terme « connaissances » est utilisé à la place de savoirs, mais l'on retrouve les trois mêmes dimensions du trio des savoirs.

[1] Site internet de l'Académie de Paris (http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_396014/competences-et-enseignement).

Les savoirs semblent donc nécessaires à la compétence ; ils prennent la place de ressources et ne doivent pas être opposés à la compétence. De plus, si les trois types de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) peuvent être mobilisés pour chacune des compétences, certaines compétences de nature spécifique, demanderaient surtout la mobilisation d'un type de savoirs. Nous faisons donc l'hypothèse qu'en fonction de sa nature, la compétence ne va pas appeler les mêmes ressources et que chaque type de savoirs serait spécialement mobilisé en fonction de la compétence à mettre en œuvre[2].

Afin d'avoir une vue d'ensemble de ces différentes définitions des ressources à mobiliser constitutives de la compétence, le tableau suivant regroupe les principaux « trios » de ressources auxquels font référence différents auteurs.

Les trios de ressources

références	1	2	3
Stroobants (1998), Fagnant et Dierendonck (2012)	savoirs	savoir-faire	savoir-être
Haut Conseil de l'Éducation (2006)	connaissances	aptitudes	attitudes
Morlaix (2009)	connaissances sans finalité pratique	méthodes de travail	attitudes
Fagnant et Dierendonck (2012)	connaissances déclaratives	connaissances procédurales	connaissances conatives
Fagnant et Dierendonck (2012)	connaissances conceptuelles	habiletés	attitudes

Tableau 1 – Exemples de trios de ressources d'une compétence

Cinq trilogies de ressources sont distinguées dans ce tableau. On constate que divers termes sont employés par les auteurs pour désigner ces ressources : « connaissances », « savoirs », « aptitudes » ou encore « attitudes ». La répartition en colonnes distingue pourtant les trois dimensions récurrentes dans la définition des ressources à mobiliser ; bien que les termes employés diffèrent, les notions sous-jacentes restent analogues. La première dimension du trio

[2] Nous reviendrons sur ce point lors de l'analyse de la nature des compétences et concernant les compétences sociales.

renvoie en effet aux savoirs théoriques et conceptuels. La seconde relève des procédures, méthodes de travail à mettre en œuvre pour la réalisation de la tâche. La troisième colonne renvoie enfin aux attitudes et aux comportements. Le trio des savoirs de Stroobants (1998), repris par Morlaix (2009) et par Le Boterf (2010), semble relater les trois dimensions des ressources qui caractérisent la compétence. Nous faisons par conséquent le choix d'adopter cette typologie des ressources. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être peuvent donc être appréhendés comme étant les trois dimensions constitutives de la compétence, en tant que ressources à mobiliser[3].

Pour résumer, la compétence n'existe qu'en actes et se mobilise en situation, dans un contexte donné ; elle fonctionne comme un réseau intégré, nécessite la mobilisation de plusieurs ressources, et elle fonctionne selon un trio de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

Nous nous sommes attachée jusque-là à définir les conditions et les ressources au sein d'une même compétence et nous allons désormais analyser les caractéristiques de ce que nous désignons la « dynamique des compétences ».

I.2. La « dynamique des compétences »

On peut définir les compétences comme étant dynamiques, c'est-à-dire n'étant pas figées. Cette expression renvoie explicitement aux termes de « dynamique des apprentissages » employés par Morlaix (2009) au sujet des processus d'apprentissage (envisagés sous le prisme des compétences) qui ne sont pas immobiles, ni entre eux, ni dans le temps. La figure suivante illustre les propos théoriques que nous nous apprêtons à développer au sujet de la dynamique des compétences.

[3] Il est important de signaler ici que d'autres chercheurs utilisent cette trilogie mais dans le but de dresser une typologie des différentes compétences à mobiliser en milieu professionnel ou scolaire. Nous développerons par la suite quelques travaux qui reprennent cette triple typologie ainsi que d'autres recherches proposant une autre catégorisation des compétences.

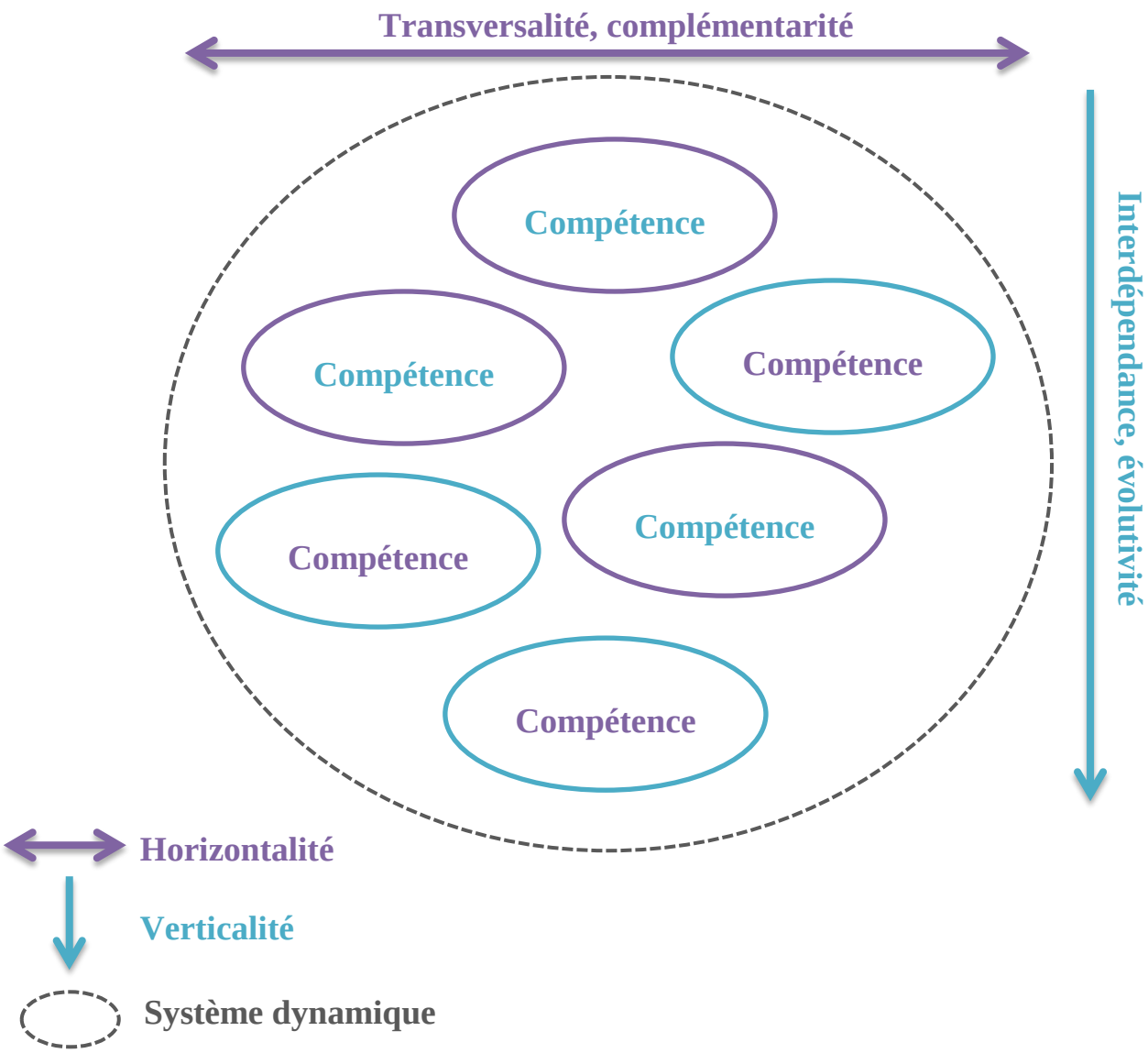


Figure 1 – La dynamique des compétences

Ce schéma propose de résumer les caractéristiques à la fois verticales et horizontales de la dynamique des compétences. Tout d'abord, les différentes compétences s'organisent en un système dynamique au sein duquel chaque compétence joue un rôle. Pour désigner les critères relevant du caractère dynamique des compétences, nous distinguons la structure à la fois horizontale et verticale du système dynamique des compétences. En effet, sur le premier axe horizontal, le schéma signifie la transversalité et la complémentarité des compétences entre elles. Dans une perspective verticale enfin, l'axe illustre l'interdépendance et l'évolutivité des compétences dans le temps.

Ainsi, nous définirons tout d'abord le caractère de transversalité des compétences d'un domaine à l'autre ou d'une situation à l'autre, puis la complémentarité des compétences entre elles, dans la perspective « horizontale » du système des compétences. Nous examinerons ensuite le caractère d'interdépendance et d'évolutivité dans le temps, cette fois dans une perspective « verticale ».

I.2.1. L'horizontalité de la dynamique des compétences

Le critère horizontal de la dynamique des compétences renvoie aux caractéristiques de transversalité et de complémentarité de la compétence. Ces caractéristiques font référence au fait que les compétences ne sont pas figées entre elles et que, sur un même moment, elles peuvent se compléter ou être utiles dans différentes situations.

- *La transversalité des compétences*

D'après Drozda-Senkowska et al. (2002), la compétence est une « *potentialité dont l'expression est commandée par un contexte précis même si elle peut être transférable d'un contexte à l'autre* » (p. 5). Morlaix (2009) indique également que les compétences peuvent être soit transversales soit spécifiques, c'est-à-dire qu'une compétence peut être mobilisée dans plusieurs cas de figure ou dans une situation précise. Même si une compétence peut être uniquement disciplinaire (Roegiers, 1999), elle peut s'appuyer sur des savoir-faire et savoir-être transversaux. D'après cette conception, on peut considérer que les compétences transversales sont des outils pour l'adaptation aux différentes situations face auxquelles l'individu peut être confronté en milieu scolaire, en milieu professionnel ou au quotidien. Selon Rey (1998), les compétences scolaires ne sont par exemple pas directement transférables au quotidien mais elles permettent de développer des compétences plus générales qui sont, quant à elles, transversales et applicables aux différentes dimensions de la vie d'un individu (personnelle, professionnelle, civique). Si la compétence transversale semble relever du savoir-être ou du savoir-faire, la compétence spécifique mobilise principalement des savoirs théoriques (Morlaix, 2009). Les compétences peuvent ainsi être spécifiques ou disciplinaires mais aussi transversales aux situations, même si elles sont mobilisées dans un contexte donné (scolaire, professionnel, etc.).

Fonctionnant en système dynamique, ces compétences peuvent être transversales ou transférables d'un domaine à l'autre mais également complémentaires.

- *La complémentarité des compétences*

En effet, il existe dès lors un lien entre savoir-être et savoirs théoriques, les premiers étant nécessaires à l'acquisition des seconds, dans l'intériorisation du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994 ; Le Boterf, 1994[4]).

Ensuite, selon les propos d'Heckman et Kautz (2013), *"They cross-fertilize each other"* (p. 5). Cette citation que l'on pourrait traduire par « Elles [les compétences] s'alimentent mutuellement », illustre le lien entre les compétences. Les auteurs insistent dans leurs travaux sur la complémentarité du cognitif et du comportemental. Dans ce rapport daté de 2013, Heckman et Kautz prennent ainsi le parti théorique de désigner les dimensions cognitive et comportementale de la compétence sous le même terme de *skills*. Nous retrouvons en un sens cette dualité complémentaire chez Duru-Bellat (2015) qui définit la performance en situation comme la résultante de « *plusieurs compétences ou combinaisons de compétences possibles, tant académiques que non académiques* » (p. 21). Ceci témoigne d'une position théorique forte, soutenue par de nombreuses recherches empiriques (par exemple, Wentzel, 1991 ou Lenzen, Dénervaud et Poussin, 2012) : le cognitif (compétences théoriques et méthodologiques ou « académiques ») et le comportemental (compétences sociales ou « non académiques ») sont fortement liés dans l'exécution efficace d'une tâche. On peut de ce fait parler de complémentarité des compétences.

En ce sens, nous pouvons citer la recherche menée par Morlaix et Suchaut (2007) à partir des résultats aux évaluations nationales de CE2 et de sixième, dans laquelle les auteurs donnent une définition *a posteriori* des compétences au travers de l'étude des corrélations entre les différents items des évaluations nationales. En effet, certaines compétences comme la capacité d'attention interviennent directement sur la maîtrise de compétences cognitives : par exemple, les capacités attentionnelles des élèves de CE2 sont nécessaires à la maîtrise de la soustraction

[4] Notions sur lesquelles nous reviendrons dans le troisième chapitre.

ou de l'orthographe (Morlaix et Suchaut, 2007). Dans le sens du critère de complémentarité que nous attribuons aux compétences (illustrant le fait que pour résoudre un problème ou pour réussir, l'individu utilise plusieurs compétences complémentaires), les auteurs parlent même d'« interdépendance » des compétences au sein d'une même année de scolarité.

Or, si la complémentarité des compétences de CE2 et de 6ème est ici démontrée, l'essentiel de cette recherche insiste sur le caractère d'interdépendance des compétences dans le temps, ce qui renvoie à la dimension « verticale » de la dynamique des compétences.

I.2.2. La verticalité de la dynamique des compétences

La verticalité de la dynamique des compétences renvoie, quant à elle, au fait que les compétences ne font pas figées dans le temps : elles sont interdépendantes et évolutives.

- *L'interdépendance des compétences*

L'interdépendance des compétences renvoie à une forme de hiérarchisation des compétences que Morlaix et Suchaut (2007) appellent « structure pyramidale des compétences » en démontrant qu'il existe des compétences prédictives de la maîtrise ultérieure d'autres compétences. Les résultats de leur recherche montrent que le nombre de relations significatives entre les items de l'évaluation de sixième est plus important que pour l'évaluation de CE2. Les auteurs concluent alors que l'interdépendance des compétences s'accroît au cours de la scolarité. Cette considération se renforce lorsque Morlaix et Suchaut envisagent la structure des compétences : au CE2, certaines compétences sont prédictives de la maîtrise d'autres compétences et il existe ainsi une hiérarchisation entre elles car l'acquisition de certaines compétences est la condition pour en posséder d'autres. Cette hiérarchisation est bien moins présente en classe de sixième et cela s'explique par une interdépendance plus forte entre les acquisitions en début de collège qu'en CE2. Si ces savoirs constitutifs des compétences scolaires, sont effectivement enseignés aux élèves à des étapes précises de leur scolarité, leur acquisition n'en reste pas pour autant figée car les compétences peuvent se développer et évoluer.

- *Le caractère évolutif des compétences*

Selon les auteurs du rapport de l'OCDE (2015), les enfants ne naissent pas avec des « traits innés » et de nombreuses compétences sont malléables. Les compétences permettent aux individus de créer de futures compétences. Le développement des compétences est en effet un processus dynamique. Un schéma du rapport de l'OCDE (2015) illustre tout à fait cette dimension :

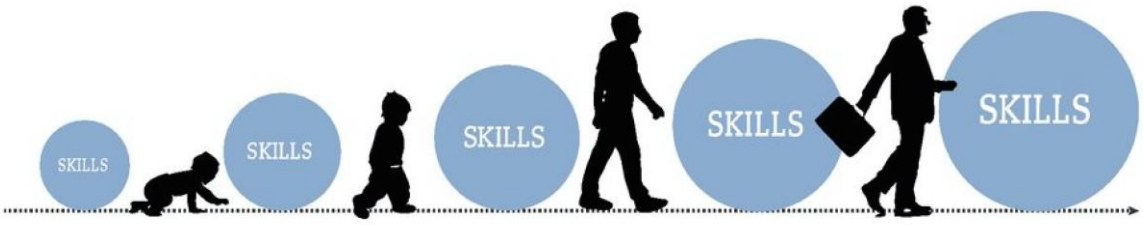


Figure 2 – "*Skills development over a lifetime*[5]*"* (source : OCDE, 2015[6])

D'après cette figure, les compétences cognitives, sociales et émotionnelles – telles qu'elles sont nommées dans le rapport – peuvent se développer tout au long de la vie. Les compétences acquises dans le passé sont nécessaires au développement de compétences actuelles ou futures. Par exemple, développer des compétences sociales tôt dans la vie améliore les bénéfices futurs de l'éducation (Heckman et Kautz, 2013). Selon ces auteurs, les niveaux de développement cognitif et comportemental dépendent du niveau de compétences déjà acquis par les individus. Les travaux de Morlaix et Suchaut (2007) allaient d'ailleurs également en ce sens en décrivant la structure pyramidale des compétences dans une perspective longitudinale. Les contextes et les compétences interagissent dans le développement des futures compétences de la vie et selon Heckman et Kautz (2013), créent « qui nous sommes et ce que nous deviendrons » (*"Environments and skills interact to foster*

[5] Traduction du titre du schéma : « Le développement des compétences sur toute une vie ».

[6] Bien qu'illustrant le caractère évolutif des compétences, ce schéma de l'OCDE s'inscrit sur un axe horizontal. Dans notre démonstration, nous identifions pourtant cette caractéristique dans une perspective verticale. Ce qu'il faut retenir ici, c'est le fait que les compétences évoluent tout au long de la vie des individus.

the development of later life skills and create who we are and what we become", p. 7). La compétence peut se développer et son niveau de maîtrise évoluer.

Le schéma suivant, tiré et traduit de Heckman et Kautz (2013), propose de revenir sur les mécanismes de développement et d'évolution des compétences, illustrant le caractère évolutif de la dynamique des compétences.

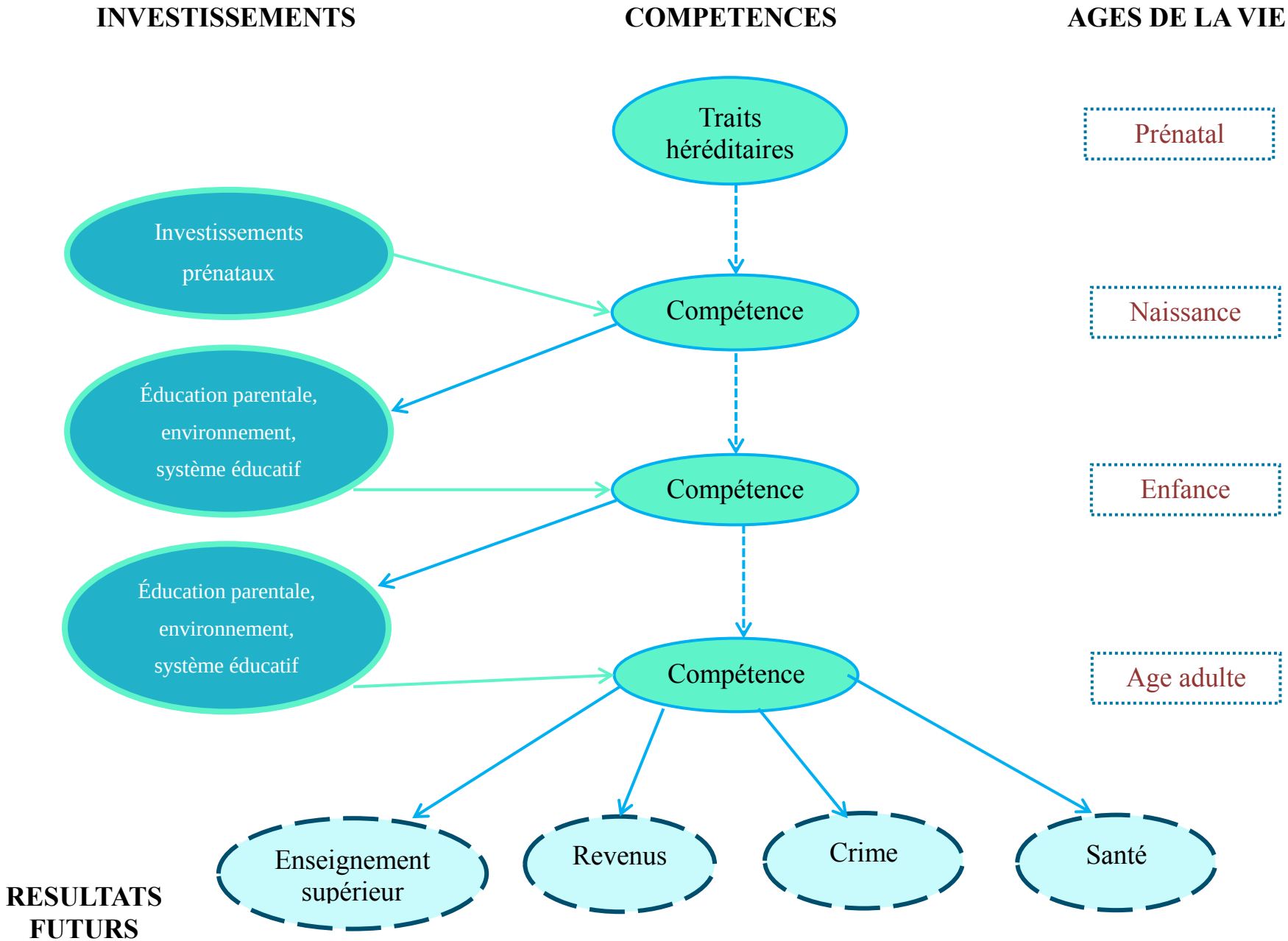


Figure 3 – Les dynamiques du développement des compétences (source : Heckman et Kautz, 2013)

Dans ce schéma illustrant le développement des compétences dans le contexte social, on comprend que les *skills* (relevant à la fois du cognitif et du comportemental) sont produites par des investissements à différents âges de la vie. Les compétences à la naissance dépendent de l'investissement prénatal et des traits héréditaires. Les compétences formées à différents âges dépendent du stock de compétences acquises auparavant et des investissements antérieurs. Par exemple, un enfant qui est attentif acquiert plus facilement des compétences cognitives en classe. Ce concept est nommé « l'auto-productivité » et se résume par la phrase : « les compétences engendrent les compétences » (Heckman et Kautz, 2013). Notons que cette auto-productivité des compétences, illustrant l'interdépendance dans le temps du développement du stock de compétences, s'inscrit tout de même dans un environnement social participant, en tant que cadre, au développement des compétences.

Les investissements apparentés aux différents contextes de vie des individus (éducation parentale, environnement et école), influencent aussi le développement des compétences. L'efficacité de l'investissement est par ailleurs liée au stock de compétences acquises par l'individu au moment de l'investissement : les bénéfices d'un investissement dépendent du niveau existant de compétences (*static complementarity*, le qualitatif *static* renvoyant au caractère invariable du stock de compétences déjà acquis par le passé). De plus, d'après Heckman et Kautz (2013), l'investissement d'aujourd'hui augmente le stock de compétences futures, qui à son tour augmente le retour sur investissement futur (*dynamic complementarity*).

Le schéma envisage le fait que toutes les compétences puissent être façonnées à différents moments de la vie, en fonction de différents contextes. Tout au long de la vie, la compétence semble ainsi se développer et évoluer. Cette théorie de la dynamique des compétences s'inscrit dans la perspective systémique que nous souhaitons adopter dans ce travail sur les compétences, en supposant la transversalité, la complémentarité, l'interdépendance et l'évolutivité des compétences.

Les derniers points que nous venons de développer précisent la définition du concept de compétence. Nous allons nous attarder à présent sur quelques typologies de compétences destinées à en préciser la définition.

I.3. Quelques typologies de compétences

Les typologies existantes de compétences sont multiples et présentent de nombreuses différences, la discipline scientifique et le domaine institutionnel dans lesquels elles sont développées pouvant expliquer principalement cette diversité. Nous choisissons d'en développer certaines afin d'illustrer cette variété et de préciser la définition de la compétence. Les typologies des compétences ont pour point commun de désigner différentes catégories de compétences en fonction de leur nature, de leurs caractéristiques (les auteurs sous-entendent alors qu'il existe différents types de compétences). Les différentes typologies se distinguent selon le nombre des catégories, le public et le domaine visés (scolaire, professionnel, etc.) ainsi que le domaine scientifique dans lequel s'inscrivent les auteurs qui les présentent.

I.3.1. Une trilogie de compétences

Pour débuter, nous pouvons citer une typologie composée de trois catégories de compétences. Conçue par Paul et Suleman (2005) pour décrire les compétences d'un public de diplômés de l'enseignement supérieur sur le marché du travail, cette typologie n'est pas sans rappeler le trio des savoirs de Stroobants (1998). Une différence notable doit cependant être soulignée : les trois dimensions du modèle des chercheurs de l'IREDU ne renvoient pas aux savoirs en tant que ressources à mobiliser pour constituer la compétence comme chez Stroobants, mais elles désignent trois types de compétences de nature différente. Les premiers définissent une trilogie de compétences (théoriques, pratiques et comportementales) tandis que la seconde se réfère à trois types de savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) que nous avons désignés précédemment comme ressources à mobiliser au sein d'une compétence.

Les trois dimensions se déclinent chez Paul et Suleman (2005) en « *connaissances et compétences théoriques, pratiques et comportementales* » (p. 28) :

- Les compétences théoriques, que l'on peut associer aux savoirs, renvoient à des connaissances théoriques générales ou spécifiques à un domaine,
- Les compétences pratiques ou savoir-faire définissent des compétences transversales telles les compétences de communication ou d'informatique,

- Les compétences comportementales, relevant des savoir-être, sont d'ordre à la fois individuel et collectif.

Il est important de rappeler que même si la ressemblance est manifeste entre cette trilogie de compétences et le trio de savoirs, il ne faut pas assimiler savoir et compétence : le savoir renvoie à une ressource interne que l'individu peut mobiliser en vue de la réalisation d'une tâche, tandis que la compétence va se réaliser dans l'action et ne préexiste pas à la situation et à la tâche, contrairement au savoir. Ceci étant dit, si l'on retrouve les mêmes dimensions pour les ressources et les compétences, cela tient certainement au fait que pour mobiliser une compétence de type théorique, il est nécessaire de mobiliser principalement des savoirs théoriques, même si les autres types de savoirs (savoir-faire et savoir-être) ne sont pas exclus dans la mise en œuvre de cette compétence.

I.3.2. Typologies en quatre catégories

Il est intéressant de remarquer que la trilogie de compétences théorisée par Paul et Suleman (2005) s'inspire d'une typologie de connaissances existante. Ces auteurs font en effet référence à la classification de Lundvall et Johnson (1994) qui classent les connaissances en quatre catégories :

- Les *know what* ou connaissances factuelles spécifiques à un domaine,
- Les *know why* qui se rapportent à la compréhension des phénomènes,
- Les *know how* qui témoignent des capacités de l'individu à évoluer dans son environnement social,
- Les *know who* qui s'apparentent à des compétences relationnelles.

Quatre catégories caractérisent cette typologie, ce qui montre que les typologies ne comportent pas systématiquement le même nombre de dimensions. En outre, l'analogie entre connaissances et compétences faite par Paul et Suleman (2005) montre le lien étroit entre connaissance, savoir et compétence et expose la difficulté théorique et conceptuelle de les distinguer. Bien que faisant référence à des connaissances et non à des compétences, cette typologie en quatre volets rappelle néanmoins les dimensions de la trilogie des compétences et donc du trio des savoirs.

Dans le contexte scolaire cette fois, mais toujours selon une catégorisation en quatre dimensions, Duncan et Magnuson (2011) proposent une typologie des compétences scolaires. Les deux premières sont appréhendées de façon positive pour la scolarité et les deux autres de façon négative :

- Les compétences de réussite (*achievement skills*) en lien avec les performances académiques,
- Les compétences d'attention (*attention skills*),
- Les problèmes de comportement faisant référence aux « comportements externalisés » de la littérature en Psychologie,
- Les compétences de santé mentale (*withdrawn behavior*) qui se traduisent en problèmes émotionnels pouvant mener à l'exclusion sociale et autres comportements internalisés.

Cette typologie a comme particularités d'une part de provenir du champ de la Psychologie et d'autre part d'appréhender les compétences sous deux prismes (positif et négatif). Cependant, il nous paraît complexe, voire malvenu, d'envisager la compétence en négatif. En effet, si nous définissons la compétence comme une mobilisation de ressources, de savoirs internes (et externes) à l'individu, le versant négatif de la compétence est finalement envisagé comme un déficit de celle-ci. Comment peut-on parler de compétence lorsque l'on souligne des problèmes de comportement ou de santé mentale alors que ceux-là même entravent la réalisation d'une tâche et ne font pas preuve de compétence ? Ces « non-compétences » participent certainement de l'explication de l'échec face à une tâche dans une situation ; c'est donc pourquoi il est effectivement intéressant de considérer ces problèmes de comportements ou de santé mentale pour expliquer certaines différences entre individus.

Afin de poursuivre sur les typologies, nous pouvons citer Greenspan et Driscoll (1997[7]) qui déclinent les compétences dites « personnelles » en quatre aspects :

- La compétence académique avec l'intelligence conceptuelle,
- La compétence quotidienne avec l'intelligence pratique et sociale,
- La compétence physique,
- La compétence affective.

Cette typologie, d'après Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012), ne semble pas faire de distinction nette entre la compétence personnelle et la compétence sociale. On peut encore citer McGrew et Bruininks (1990[8]), chez qui on retrouve également la compétence physique, l'intelligence pratique, l'intelligence conceptuelle et la compétence émotionnelle. Ici, ce sont les notions de compétence et d'intelligence qui sont confondues, c'est pourquoi il est utile de bien distinguer les concepts avant de dresser toute typologie.

I.3.3. Typologies en cinq catégories

Pour terminer à propos des typologies de compétences, il est intéressant de citer les travaux de Delorme (2008) qui, à partir d'un certain nombre d'autres travaux, a tenté de résumer les différentes natures de compétences en composant une typologie en cinq catégories :

- Les « compétences scolaires ou pédagogiques » renvoyant aux savoirs didactiques et disciplinaires,
- Les « compétences de nature instrumentale et méthodologique » qui semblent transversales bien qu'influencées par le disciplinaire,
- Les « compétences de type transversal » transdisciplinaires, cognitives ou socioaffectives et favorisant les apprentissages,

[7] Cités par Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012).

[8] Ibid.

- Les « compétences centrées sur la vie quotidienne » nécessaires à la vie active,
- Les « compétences de nature sociale, culturelle » renvoyant aux valeurs citoyennes.

Suite à l'exposition de cette typologie, plusieurs remarques doivent être émises. D'une part, il semble peu approprié de constituer une catégorie pour les compétences transversales car elles seraient trop singularisées du reste des compétences. Or, la transversalité d'une compétence est une caractéristique que l'on peut trouver pour des compétences de différentes natures, aussi bien méthodologiques que sociales. D'autre part, toutes les compétences relationnelles, interindividuelles et les compétences sociales semblent écartées de cette typologie car les « compétences de nature sociale, culturelle » ne prennent en réalité en compte que la dimension collective de ces compétences (citoyenneté).

I.3.4. Quelle typologie adopter ?

L'exposé de ces différentes typologies présente l'intérêt de mettre en avant la variété et la pluralité existantes dans les travaux scientifiques qui s'attachent à définir les compétences. Mais cet intérêt est d'autant plus important dès lors que l'on y appose un regard critique : les remarques théoriques et conceptuelles sont nombreuses et participent à la précision de la définition de la compétence. Nous pouvons en rappeler quelques enseignements : la distinction à faire entre savoir, intelligence et compétence, la place des « non-compétences » ou « compétences négatives », ou encore la prise en compte du caractère transversal de la compétence comme une caractéristique constitutive de nombreuses compétences.

Dans ce travail de thèse, nous choisissons de considérer la nature des compétences selon la trilogie théorisée par Paul et Suleman (2005) avec les compétences théoriques d'une part, les compétences méthodologiques d'autre part, et enfin, les compétences comportementales ou sociales[9]. Ce choix théorique de ne considérer que trois catégories peut sembler au premier abord réducteur, ces trois dimensions regroupent néanmoins toutes les compétences, tout en opérant les distinctions nécessaires entre les trois natures principales des compétences. Au sein de chacune des trois catégories, pourront être distinguées différentes « sous-catégories »,

[9] Nous reviendrons sur la définition plus précise de ce troisième volet, objet central de ce travail de thèse.

si cela est nécessaire. Toutefois, une typologie à trois composantes nous semble être intellectuellement lisible et pertinente.

Bien que les travaux sur la notion de compétence abondent, aucun consensus n'existe encore aujourd'hui pour définir la notion ainsi que pour évaluer la compétence – l'exposé des différentes typologies en témoigne. En effet, le processus de définition de la notion de compétence étant étroitement lié à la question de l'évaluation des compétences, il semble nécessaire d'établir une forme de consensus, particulièrement lorsque le travail de recherche mené exige la mise en place d'un protocole d'évaluation des compétences. Il convient de revenir sur ce débat.

I.4. Le débat autour de la notion de compétence : la question de l'évaluation

Toujours l'objet d'« *interrogations et* [de] *réticences, à la fois idéologiques et corporatistes, mais aussi pédagogiques* » (Duru-Bellat, 2015, p. 18), la notion de compétence est également questionnée à propos de son évaluation (qui reste fortement liée à la définition donnée par l'institution qui évalue, au concept de compétence). Or, bien que l'approche par compétences soit désormais intégrée à de nombreux programmes de formation, son évaluation pose toujours problème. En effet, la première difficulté rencontrée découle du manque de consensus autour de la définition du concept : s'il est difficile d'arrêter une définition de la compétence, comment savoir ce qu'il faut évaluer ? Et même si certaines caractéristiques semblent faire consensus, des difficultés inhérentes à l'évaluation apparaissent. En outre, certains remettent en cause l'approche par compétences parce que son évaluation serait inégalitaire, par un processus d'institutionnalisation des difficultés sociales et scolaires des élèves.

Il convient d'examiner en détails ces difficultés relevant de l'évaluation des compétences, que ce soit pour les chercheurs ou pour les acteurs du système éducatif.

I.4.1. Quel « objet » doit-on évaluer ?

Selon Fagnant et Dierendonck (2012) tout d'abord, l'expression « évaluer la compétence » peut être interprétée différemment : est-ce évaluer une « *unité curriculaire ou disciplinaire* »

ou faut-il mettre l'individu en situation pour analyser les stratégies et comportements qu'il met en place face à la tâche à résoudre (p. 1) ? Pour ces auteurs, l'évaluation de la compétence oscille entre l'évaluation de compétences définies strictement dans les listes et référentiels des programmes sur lesquels peuvent s'appuyer les formations, et l'évaluation de la compétence en situation – c'est-à-dire lorsque la compétence se manifeste effectivement en situation d'évaluation. Cette question renvoie notamment au fait de considérer la compétence comme un processus de mobilisation de ressources. Si l'on cherche à évaluer la compétence d'un individu ou finalement savoir si un individu est compétent, l'évaluation pourrait porter sur les performances de l'individu, ce qui suggèrerait une relation directe entre les compétences effectives de l'individu et les performances et résultats obtenus en situation (Le Boterf, 2013). Or, lorsque l'on considère la compétence comme la mobilisation de multiples ressources, les résultats obtenus en situation dépendent plutôt d'un processus complexe et évaluer la compétence reviendrait alors à appréhender une situation, une tâche complexe, concept qui, lui non plus, ne remporte pas d'adhésion générale chez les chercheurs en Éducation.

Avant de construire une évaluation, il est donc nécessaire de définir précisément ce que l'on souhaite évaluer et par qui l'évaluation doit être faite. Face à ces problématiques, l'institution, dans son rôle de certificateur et d'évaluateur, ainsi que les chercheurs, parviennent tout de même à mettre en place des outils d'évaluation de plus en plus pertinents. Il existe par exemple l'auto-évaluation qui, selon Le Boterf (2013), ne doit pas être utilisée exclusivement et peut donc être accompagnée d'une évaluation par un tiers et en situation, dans un contexte donné. La compétence ne pouvant pas fonctionner « à vide », l'évaluation contextualisée paraît alors indispensable. De plus en plus de recherches évaluent désormais les compétences « à 360 degrés », c'est-à-dire en intégrant l'ensemble des acteurs liés à l'individu évalué. Dans le champ scolaire par exemple, on peut enquêter à la fois auprès de l'enseignant, des parents et de l'élève lui-même. Ces évaluations collégiales réduiraient le risque d'erreur dans la mesure et le poids de la subjectivité de l'auto-évaluation mais elles sont des protocoles qui restent encore complexes et coûteux pour les acteurs du système éducatif et les chercheurs.

Si ces derniers tendent vers une évaluation contextualisée de la compétence, d'autres problèmes se posent alors.

I.4.2. Évaluer une compétence dépendante de l'individu et du contexte

En effet, évaluer une compétence en contexte pose tout d'abord le problème de l'identification du contexte d'exercice de la compétence. De plus, si l'on considère que la compétence est dépendante à la fois du contexte et de l'individu, le problème de la singularité des situations fait également débat.

Pour illustrer ce double problème de l'évaluation de la compétence dépendante de l'individu et du contexte, nous pouvons tout d'abord citer Heckman et Kautz (2013) qui abordent la théorie des déterminants de l'exécution de la tâche. D'après cette théorie, la tâche – autrement dit le problème à résoudre en situation – est déterminée par le cognitif (les compétences cognitives, méthodologiques), le comportemental (les compétences sociales), la motivation et l'effort de l'individu dans la réalisation d'une tâche donnée. On comprend alors que dans l'évaluation de la compétence, interviennent à la fois la dimension contextuelle (la tâche, le problème à résoudre) et la dimension individuelle (l'effort, la motivation). Les auteurs signifient que, pour une évaluation des compétences à partir de cette théorie, il serait nécessaire de standardiser tous les autres facteurs qui produisent le comportement observé, afin d'en avoir une mesure fiable et objective. L'impossibilité de localiser ou d'analyser les comportements qui ne dépendent que d'une seule compétence donne lieu au problème fondamental de la mesure du poids de chaque compétence pour le succès de l'exécution d'une tâche.

Ce problème, parmi d'autres, est à considérer d'un point de vue théorique et méthodologique. Du côté de l'opérationnalisation, la plupart des chercheurs font le choix des questionnaires d'auto-évaluation, de l'observation et des questionnaires soumis à l'entourage des individus enquêtés (parents et enseignants dans le cas des élèves) en tentant de prendre en compte les effets contextualisés de la manifestation des compétences.

En outre, lorsque l'on reprend les caractéristiques définissant la compétence et plus particulièrement le fait qu'elle soit liée à la fois à l'individu et au contexte, on comprend que d'une part les individus ne feront pas les mêmes choix face à une même situation, situation qui d'autre part, ne sera jamais quasiment la même. Pour le dire autrement, nous pouvons reprendre la métaphore donnée par Le Boterf (2013) qui parle d'une partition de musique. Cette partition est la même pour tous les musiciens de talent mais chacun d'entre eux pourra l'interpréter à sa façon. Cette image illustre le fait que face à une situation ou à une tâche, il

n'existe pas qu'une seule façon de procéder. Cette difficulté réside également dans le « biais de référence » de l'auto-évaluation des compétences signalant que chaque individu peut interpréter et réagir différemment face à une même situation (Duckworth et Yeager, 2015). La compétence va donc dépendre des données internes mais également des données externes et contextuelles, l'environnement et l'individu étant en constante interaction. Ces deux caractéristiques, qui définissent la compétence dépendante de l'individu et du contexte, rendent complexe la mise en place d'une évaluation standardisée.

Le recours à l'évaluation standardisée des compétences reste une pratique des systèmes éducatifs ayant adopté l'approche par compétences. Or, si la mise en place de l'évaluation pose divers problèmes méthodologiques, la légitimité institutionnelle de l'approche par compétences paraît également remise en cause.

I.4.3. L'approche par compétences et son évaluation : une pratique élitiste ?

Certains chercheurs insistent sur le caractère inégalitaire de l'approche par compétences et notamment son évaluation, qui ne ferait qu'augmenter les différences de réussite entre élèves : « *Adopter pour critère de compétence la résolution de problèmes à la fois complexes et inédits, c'est confronter les élèves à un niveau d'exigences extrêmement élevé, niveau que la grande majorité n'atteindra probablement pas du simple fait de la haute probabilité des erreurs de mesure. Par erreur de mesure, nous signifions ici le fait de déclarer incompétents des élèves qui ne le sont pas moins que leurs condisciples qui réussissent à l'épreuve* » (Crahay, 2006, p. 103). L'auteur prend en exemple une tâche à réaliser qui ferait appel à six procédures différentes pour la réussir. Si les élèves ne maîtrisent pas une des six procédures, ils ne peuvent pas réussir l'épreuve. Or, maîtriser ces procédures est nécessaire mais pas suffisant : en effet, l'élève doit aussi présenter une analyse du problème afin d'identifier les procédures à mettre en place – ce qui ne signifie pas qu'il est incompétent. L'approche par compétences risque de confondre la situation d'apprentissage et la situation évaluative, ce qui dans ce cas, retire tout droit à l'erreur.

En ce sens, la pédagogie centrée sur les compétences serait donc une pratique inégalitaire et élitiste, autant qu'une pédagogie centrée sur la transmission de savoirs, contre laquelle s'est pourtant érigée l'approche par compétences (Planche, 2012). Ceci aurait en effet pour conséquence l'accroissement ou en tous cas, le maintien des inégalités d'apprentissage mises

au jour lors de l'évaluation des élèves, voire même une forme de légitimation des inégalités. Duru-Bellat (2015) signale en ce sens que le recours à la compétence peut être « *une version euphémisée de la quête des dons, des aptitudes ou du mérite des élèves, contrainte par l'existence d'évaluations et de classements qui seraient ainsi légitimés (Duru-Bellat, 2009)* » (p. 21). Rey et Carette (2010[10]) déclarent à ce propos que « *si toute évaluation de compétence devrait porter sur des tâches complexes et inédites […], nous partagerions alors l'idée que l'approche par compétences augmente dangereusement le niveau d'exigence et entraînerait rapidement une hausse importante de l'échec scolaire* » (p. 7). Ce débat semble loin d'être clos parmi les acteurs du système éducatif.

En conclusion, les sujets de controverse relevants de la définition et de l'évaluation de la compétence sont multiples mais les chercheurs, les décideurs politiques et les acteurs du système éducatif tendent tout de même à parvenir à un consensus sur certains aspects. Les travaux sur la notion de compétence sont effectivement nombreux mais il paraît nécessaire de revenir, comme nous avons tenté de le faire, sur cette notion complexe afin de délimiter le cadre de notre travail. Relever les arguments des détracteurs de l'approche par compétence permet effectivement de prendre conscience de la complexité du concept mais surtout de contribuer à l'enrichissement de la définition que nous tentons d'établir pour ce travail de thèse.

Rappelons alors les apports principaux de cette première partie : **la compétence n'existe qu'en actes et se mobilise en situation, dans un contexte donné, fonctionnant comme un réseau intégré. Elle nécessite la mobilisation de plusieurs ressources pour la résolution d'une tâche complexe, ressources externes mais surtout internes qui s'organisent selon un trio de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Les compétences se constituent en un système dynamique, pouvant être transversales (aux domaines et situations), complémentaires (entre elles), interdépendantes et/ou évolutives (dans le temps).**

Le travail de définition de la compétence nous a permis d'opter dans cette recherche, pour une triologie de compétences, dans le sens des travaux de Paul et Suleman (2005) qui définissent

[10] Cités par Simonet (2011).

les compétences théoriques, pratiques et comportementales. Renvoyant à la troisième dimension de cette typologie, les « compétences sociales » sont l'objet central de cette thèse. Tant d'un point de vue théorique qu'empirique, ces compétences semblent en effet jouer un rôle important dans la vie des individus.

Illustrant cette double approche théorique et empirique, l'OCDE a publié un rapport sur l'effet des compétences sociales et émotionnelles sur la réussite à long terme des individus : les auteurs de ce rapport (OCDE, 2015) accordent à la fois une place théorique centrale aux compétences sociales, tout en démontrant empiriquement leur importance dans la vie des individus. Le rapport s'ouvre d'ailleurs sur la phrase suivante : *"Children and adolescents need a balanced set of cognitive, social and emotional skills in order to succeed in modern life"* (p. 3). L'on peut traduire cette citation ainsi : « Les enfants et les adolescents ont besoin d'un ensemble équilibré de compétences cognitives, sociales et émotionnelles pour réussir dans la vie moderne ». Ce positionnement théorique pris par les auteurs du rapport signifie que toutes les compétences sont utiles dans la vie des individus.

Les compétences cognitives d'une part et sociales et émotionnelles d'autre part, composent la typologie entre deux catégories des compétences définies par l'OCDE. Le schéma suivant résume les différentes compétences et leur définition.

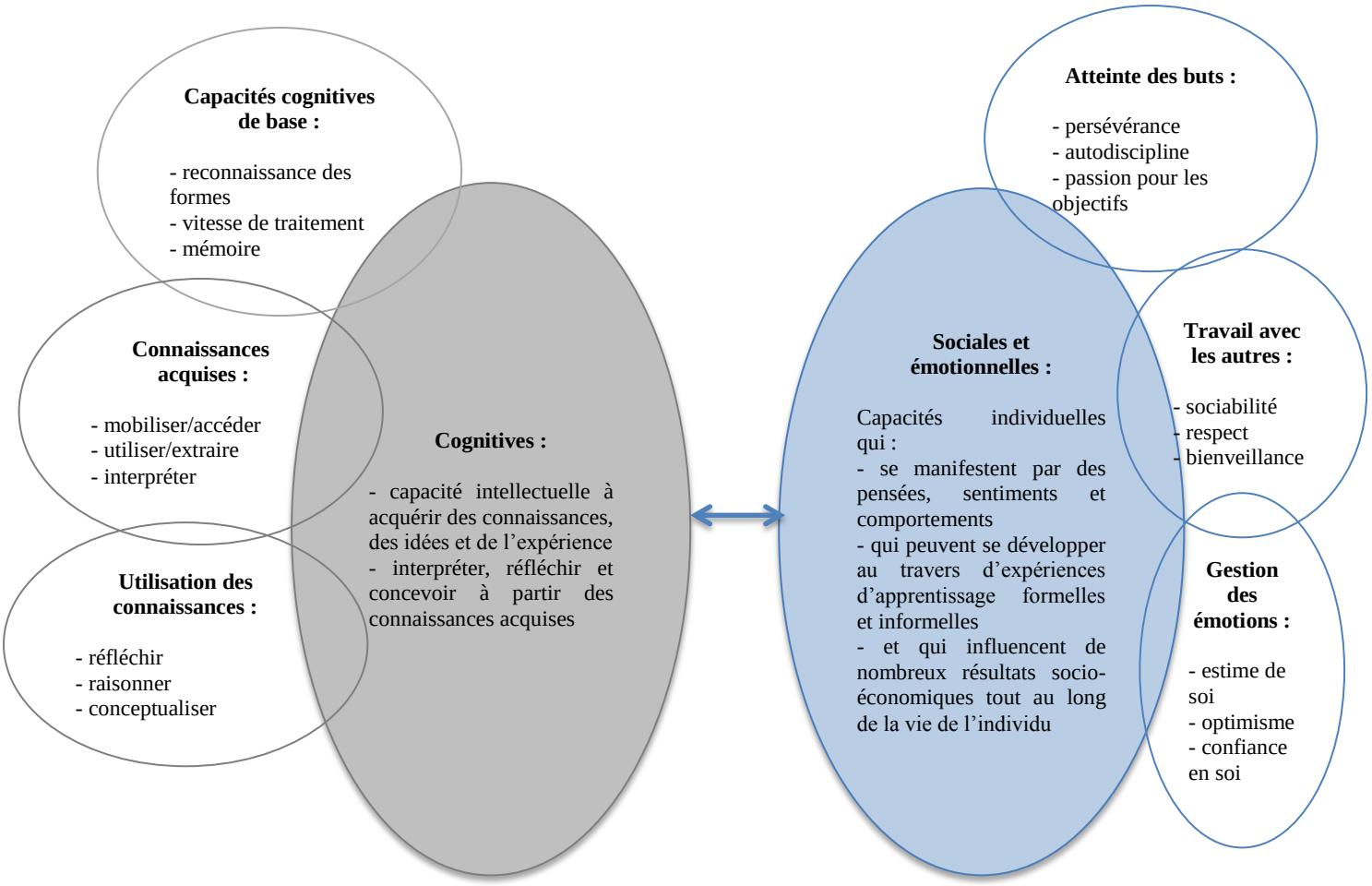


Figure 4 – Définition des compétences (source : OCDE, 2015)

Cette figure illustre la dichotomie des compétences selon l'OCDE tout en symbolisant le poids équivalent accordé à deux natures de compétences : les compétences cognitives d'une part et les compétences sociales et émotionnelles d'autre part. Le poids de ces dernières dans l'explication des différences des parcours individuels de formation et professionnels paraît de plus en plus important dans les recherches en Éducation, en Psychologie ou en Économie. Ceci nous incite à porter un intérêt particulier à cet objet en construction.

II. Les compétences sociales

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons présenté des éléments pour définir la notion de compétence. Il est désormais nécessaire de revenir plus en détails sur la définition des compétences sociales. Troisième volet du triptyque des compétences précédemment

présenté, la compétence sociale revêt certains aspects particuliers, bien qu'on puisse tout de même lui attribuer des caractéristiques communes à la notion de compétence.

Le débat autour de la définition et de l'évaluation de la compétence existe particulièrement à propos de la compétence sociale. Une réflexion doit s'engager avant tout sur les termes à employer pour la désigner. Nous tenterons ensuite de recenser les définitions et les caractéristiques attribuées à la compétence sociale et nous pourrons alors analyser quelques typologies des compétences sociales afin d'en préciser la définition.

II.1. Les termes employés : nuances sémantiques ou différences théoriques ?

Avant même de se demander comment définir ou mesurer la compétence sociale, se pose le problème de la désignation de l'objet et de l'expression à utiliser pour le désigner. En effet, de nombreuses expressions existent pour qualifier les « compétences sociales » (Duckworth et Yeager, 2015). A partir d'exemples issus de la littérature scientifique, nous allons examiner si ces différences relèvent simplement de nuances sémantiques ou de contradictions conceptuelles.

De même que pour la notion de compétence, il existe un réel débat scientifique autour de la définition de la compétence sociale, les auteurs ne choisissant pas tous les mêmes vocables pour qualifier ce concept. Ceci s'explique notamment par le fait que les recherches s'intéressant aux compétences sociales renvoient à différentes disciplines et que la notion spécifique de compétence sociale est plus récemment étudiée que la notion plus large de compétence.

II.1.1. Discussion des termes employés dans la littérature

Nous pouvons constater au travers de différentes lectures que les termes employés pour désigner l'objet nommé *a priori* dans ce travail de thèse « compétences sociales », sont multiples : compétences comportementales, *soft skills*, *non-cognitive skills*, traits de personnalité, *character skills*, compétences psychosociales, etc. On peut se demander si dans ce champ théorique en construction, les différents termes employés dans la littérature scientifique soulignent ou non de réels points de divergences théoriques. Il semble tout

d'abord nécessaire d'interroger les concepts que renferme chaque dénomination avant de pouvoir arrêter une définition.

La question sémantique mérite en effet d'être discutée, au regard de toutes les appellations recensées dans les différents travaux cités dans ce chapitre. Nous choisirons un terme pour la suite de notre travail en justifiant ce choix. Tout d'abord, le terme « compétence non académique » ne peut convenir car ces compétences font désormais partie des référentiels académiques des programmes de formation et sont en un sens évaluées par l'institution. Nous n'opterons pas non plus pour l'appellation « savoir-être » car les « savoirs » renvoient aux ressources à mobiliser pour la compétence et semblent également renvoyer à une dimension figée. Constat que nous pouvons également faire avec les termes de « traits de personnalité », qui évoquent la notion d'inné, dénomination sur laquelle nous allons revenir en détails. En procédant ainsi par élimination, nous pouvons interroger l'expression « compétences comportementales » : ces termes ne paraissent pas appropriés car, même si la compétence sociale se traduit par un comportement, ils restent trop connotés au courant behavioriste. Nous avons également rencontré lors de nos lectures le concept de « compétences psychosociales » qui risque cependant de renvoyer soit aux compétences de l'OMS – donc au champ de l'éducation à la santé dans lequel les compétences méthodologiques sont intégrées aux compétences psychosociales – soit au champ encore plus spécifique de la Psychopathologie.

Nous avons fait le choix de nommer notre objet « compétences sociales » car elles permettent la vision large et pluridisciplinaire que nous souhaitons adopter dans ce travail.

Nous proposons à présent de réfléchir spécifiquement à la différence entre les termes « traits de personnalité » et ceux de « compétences », régulièrement employés, et cela pour plusieurs raisons : cette discussion pourra d'une part approfondir le débat sur la définition de la notion de compétence et d'autre part, cette notion est mobilisée par Heckman, économiste américain dont les travaux participent largement à la construction de notre champ théorique.

II.1.2. Trait de personnalité ou compétence sociale ?

Dans ses travaux les plus récents (par exemple Heckman et Kautz, 2013), l'économiste emploie les termes *character skills* pour désigner notre objet. C'est lors du travail de définition de ces compétences que la notion de « traits de personnalité » apparaît.

En effet, pour les définir, il cite Roberts (2009[11]) dont nous proposons la traduction suivante : « les traits de personnalité sont des modèles de pensées relativement durables, des sentiments et des comportements qui reflètent la tendance à répondre à certains moyens dans certaines situations ». Certes, nous retrouvons dans cette définition les caractéristiques accordées à la compétence (mobilisation de plusieurs ressources en contexte donné), mais ce sont bien les termes *personality traits* (traits de personnalité) qui nous interpellent, d'autant plus lorsqu'ils sont associés à l'expression *relatively enduring* (relativement durables). En effet, le trait de personnalité semble être intrinsèque à l'individu et relever d'une dimension figée voire déterminée, tandis que la compétence peut être le fruit d'un processus d'apprentissage au sein de la famille ou du système éducatif. Les « traits » font référence à la permanence ou à l'hérédité tandis que les *skills* (les compétences) suggèrent davantage un apprentissage. Les compétences pouvant certes être influencées par certaines variables déterminées, sont des « *constructions singulières, spécifiques à chacun* » (Le Boterf, 2013, p.100), constructions qui résultent d'un apprentissage familial, social, scolaire et/ou professionnel. Dans tous les environnements et à tous les âges de la vie, l'individu se développe en acquérant de nouvelles compétences et il doit s'adapter aux normes sociales propres aux domaines dans lesquels il évolue. Il tente d'adopter les comportements personnels adéquats dans le but d'exécuter des tâches, d'atteindre des objectifs. Au vu des définitions et des caractéristiques attribuées à la compétence, il paraît donc malvenu de choisir l'expression « traits de personnalité », conceptuellement trop connotée.

Heckman et son équipe adoptent pourtant les termes *character skills* en les définissant d'après les travaux de Roberts (2009) qui lui, parle de traits de personnalité. La distinction que nous opérons dans ce travail entre « le trait inné » et la « compétence, fruit d'un apprentissage » n'est pas retenue par Heckman et son équipe car ces derniers paraissent mettre sur le même plan sémantique les *personality traits*, les *character skills* ou encore les *soft skills*[12]. Ils insistent pourtant dans leurs recherches sur le fait que les traits de personnalité ne sont pas innés et sont des compétences qui peuvent se développer par l'orientation et l'éducation (Heckman et Kautz, 2013). Nous rejoignons l'économiste sur cette définition mais, pour les

[11] Cité par Heckman et Kautz (2013) : Roberts, B. W. (2009), « Back to the future: Personality and assessment and personality development », *Journal of Research in Personality*, 43 (2), p. 137–145.

[12] Appelées ainsi dans les publications précédentes (exemple : Heckman et Kautz, 2012).

raisons évoquées, nous ne pouvons pas considérer les « traits de personnalité » comme des compétences. Les travaux d'Heckman participent néanmoins à notre champ théorique car, bien que nous soyons en désaccord sur les termes employés, les concepts et travaux empiriques qui y sont mobilisés rejoignent la démarche que nous tentons d'adopter.

Dans leur publication de 2013, Heckman et Kautz précisent que la part de variance expliquée dans les modèles des différences de réussite reste très faible car les tests de QI et les notes ne mesurent pas les *character skills*, qualifiées de fondamentales par les auteurs, comme par exemple la conscience, la persévérance, la sociabilité ou la curiosité, qui sont valorisées dans différents domaines de la vie des individus. Ces compétences sociales, dont nous allons désormais définir les caractéristiques, furent longtemps ignorées. L'importance de leur prise en compte a notamment été mise en évidence par la recherche en Économie et la recherche en Psychologie. Les économistes américains utilisent d'ailleurs des échelles de mesure des compétences sociales créées par des psychologues et font implicitement référence aux théories psychologiques telles que l'interactionnisme.

II.2. Pour comprendre la compétence sociale : l'interactionnisme

Le but de ce travail n'est pas d'exposer les théories en Psychologie du développement et en Psychologie sociale. Il paraît néanmoins intéressant d'invoquer le courant interactionniste qui place les interactions sociales au centre du développement des individus, et cela pour deux raisons : cette approche participe d'une part à l'explication et à la justification théorique de la notion de compétence et de l'approche par compétences. D'autre part, elle est la preuve que l'étude des compétences sociales (qui, comme leur nom l'indique, intègrent l'individu dans un environnement social) demande une certaine réflexion sur les mécanismes de socialisation en jeu dans le développement des compétences.

Les théories sous-jacentes au développement et donc à la définition de la compétence sociale relèvent en partie des théories de la socialisation. Afin de comprendre la compétence sociale et de dresser un cadre théorique au sein duquel nous pourrons exposer ses caractéristiques, il est intéressant, voire nécessaire, de revenir en quelques mots sur les théories interactionnistes. Tous deux relevant du courant interactionniste, le constructivisme de Piaget d'une part et le socioconstructivisme de Vygostky d'autre part, vont participer à définir notre approche.

II.2.1. Les approches constructiviste et socioconstructiviste

Dans l'approche constructiviste piagétienne, l'individu est acteur de sa construction dans le processus de socialisation qui le fait passer d'un état « centré sur soi », c'est-à-dire égocentrique, à celui d'être social. C'est par l'intériorisation des valeurs et des normes de son environnement social, de la société, que l'individu s'approprie, réajuste ces normes et valeurs (les processus dits d'assimilation et d'accommodation, constituent d'ailleurs le processus de socialisation de l'enfant). On parle alors de perception interactionniste « bipolaire », car chez Piaget la relation concerne le sujet et un objet extérieur (la société), à laquelle on peut apposer la perception « tripolaire » qui intègre autrui à la relation. Cette conception tripolaire de la socialisation reprise notamment par Wallon et Vygotsky, insiste sur la dimension sociale de la construction de l'individu par sa rencontre et sa confrontation à autrui. Le point de vue de l'individu est privilégié, quel que soit le domaine de vie dans lequel il évolue. Dans cette théorie dite socioconstructiviste, l'accent est mis sur l'importance des relations sociales de l'individu pour sa construction, en passant par les interactions et la communication avec autrui (Mead, 1963[13]), avec une forme de « *primauté de l'autre sur le développement de la conscience de soi* » chez certains théoriciens du soi (Bressoux, 2013, p.177). On retrouve également l'idée d'une fonction structurante des relations pour la société : « *C'est par la médiation des relations interpersonnelles dans le groupe que le sujet construit, dans une dialectique d'identification et d'individuation délibérée, les structures de sa personnalité et la conscience de soi sans lesquelles il n'y a pas de socialisation de type humain, et donc pas d'institution, pas de milieu social* » (Malrieu et Malrieu, 1973[14], p. 26).

L'un des points fondamentaux qui distingue Piaget et Vygotsky concerne le lien entre le développement personnel de l'enfant et les apprentissages : dans l'approche constructiviste de Piaget, le niveau de développement atteint par l'enfant va déterminer les capacités d'apprentissage tandis qu'avec l'approche socioconstructiviste de Vygotsky, l'apprentissage *via* « l'autrui expert » engendre le développement selon un système d'intériorisation de nouvelles capacités. Ce qui distingue la conception constructiviste de la conception socioconstructiviste est ainsi la place du social et l'importance d'autrui dans le développement

[13] Cité par Hernandez (2012), p. 11.

[14] Ibid.

des apprentissages car si chez Piaget l'interaction tient un rôle fondamental pour le développement, elle a lieu entre l'individu et le monde physique (approche bipolaire), l'interaction dans l'approche de Vygotsky émanant surtout des interactions sociales (approche tripolaire).

II.2.2. L'apport des théories interactionnistes

Cette conception épigénétique de la socialisation fait de l'individu un être social avant tout, qui, pour la construction de son identité et de sa personnalité, se doit d'être confronté aux autres individus des différents milieux dans lesquels il évolue, afin de développer ses propres valeurs. Suivant ce schéma théorique, c'est la famille qui tient la première place socialisante pour l'enfant. Toutefois, le rôle de l'environnement, des pairs et plus spécifiquement de l'école, est également nécessaire pour son développement psychologique et cognitif et donc pour le développement des apprentissages scolaires.

En guise de conclusion, les théories socioconstructivistes dont Vygotsky est le précurseur, déterminent l'importance de l'intériorisation des normes et valeurs sociales pour la construction de l'individu, ce qui démontre le poids fondamental du social pour le développement de l'individu. Par ailleurs, c'est le volet concernant les apprentissages qui doit être souligné : pour apprendre, l'individu se doit d'être confronté à autrui. Ces différents éléments montrent ainsi l'importance du social pour la construction individuelle et pour les apprentissages. Si l'on replace ces éléments dans le cadre de la trilogie des compétences et dans le prolongement notamment des théories du conflit sociocognitif et de l'apprentissage social[15], le postulat est fort : le volet social est primordial pour le développement des apprentissages et des compétences et les compétences sociales permettent à l'enfant d'entrer en apprentissage et à l'individu de réussir. Cet énoncé rejoint en un sens ce qui a été dit en première partie de ce chapitre, sur la complémentarité (voire la réciprocité) des compétences et sur le lien étroit entre le cognitif et le comportemental.

[15] Ces théories seront exposées au chapitre 3.

Les théories interactionnistes montrent donc l'importance de considérer la dimension sociale de l'individu dans son développement et sa réussite dans les divers domaines dans lesquels il évolue : sous l'angle des compétences, ces théories participent à la définition des compétences sociales qui par nature se construisent dans « l'inter-action » (Epinoux et Lafont, 2014) et dont l'importance dans la vie des individus est ici confirmée.

De plus, le lien entre ces théories et l'approche par compétences[16] est étroit car, même si les partisans de cette approche ne se revendiquent pas systématiquement de ces courants, l'impact du socioconstructivisme se retrouve dans les pédagogies mises en œuvre ou en tout cas prônées par l'approche par compétences.

L'analyse de ces différentes théories issues de la Psychologie démontre toute l'importance de la dimension sociale dans le développement individuel et donc du travail de définition des compétences sociales. Il convient désormais d'analyser les définitions existantes de la compétence sociale avant d'en souligner les caractéristiques et d'analyser certaines typologies existantes.

II.3. Quelle(s) définition(s) de la compétence sociale ?

De façon à définir la notion de compétence sociale, intéressons-nous aux points de convergence des différentes définitions.

II.3.1. Les points de convergence des différentes définitions

D'après les travaux de Nangle et al. (2010) qui ont effectué une recension des définitions des *social skills*, on peut en effet commencer par analyser les points communs des définitions. Les auteurs évoquent en premier lieu la notion d'efficacité qui est attribuée à la compétence sociale, c'est-à-dire que les compétences sociales sont envisagées de façon positive, comme des comportements efficaces et appropriés en vue de la résolution d'une tâche ou d'une situation sociale. Le second point de convergence entre les définitions concerne le fait

[16] Nous reviendrons sur ce point au chapitre 3.

qu'elles traduisent la compétence sociale en termes de comportements de l'individu. Lorsque l'on rapproche les notions d'efficacité et de comportement, on comprend qu'il est question de la qualité du comportement en vue d'une performance, but de la compétence. De plus, l'efficacité du comportement se joue dans un contexte donné, ce qui constitue le troisième point commun entre les définitions recensées par Nangle et al. (2010). Enfin, il s'agit d'un comportement approprié. Ce qui revient, pour résumer les points communs entre les définitions, à désigner la compétence sociale comme un comportement approprié et efficace en situation donnée (premiers éléments constitutifs de la définition qui ne sont pas sans rappeler les caractéristiques de la compétence).

Ces différents éléments composant la compétence sociale se retrouvent dans la définition donnée par Guillain et Pry (2007) : « *La compétence sociale peut être définie comme " l'aptitude à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes " (Schneider, 1993, p. 13). Elle peut être décrite en termes de comportement (Edmonson, 1974). Ce serait alors l'ensemble des comportements qui permettent " la réalisation d'objectifs socialement pertinents dans des contextes sociaux spécifiques " (Ford, 1982)* ». *Ces comportements adaptatifs sont appris et ils se modifient avec l'âge. Leur pertinence sociale est relative aux normes, aux valeurs et aux attentes culturelles des milieux et des groupes auxquels appartient l'individu concerné* » (p. 59). Les deux derniers points soulevés par ces auteurs viennent compléter les caractéristiques citées précédemment. Tout d'abord, la compétence sociale s'apprend et se modifie, elle se développe et elle est évolutive, comme cela fut précisé en première partie de ce chapitre. D'autre part, Guillain et Pry (2007) indiquent que la compétence sociale s'inscrit dans les normes et valeurs du milieu dans lequel l'individu évolue.

Cette dernière caractéristique ne fait cependant pas l'unanimité dans les définitions recensées par Nangle et al. (2010) dont on peut évoquer maintenant certains points de divergence[17].

[17] Cités par Nangle et al. (2010), d'après les travaux de Gambrill et Richey (1986).

II.3.2. Les points de divergence entre les différentes définitions

L'un des premiers points de divergence évoqué par Nangle et al. (2010) concerne la considération des comportements à court terme ou à long terme : certains auteurs envisagent les compétences sociales dans une perspective de long terme, c'est-à-dire selon un plan évolutif tout au long du développement des individus, tandis que d'autres auteurs n'envisagent la compétence sociale qu'à court terme, s'intéressant uniquement à l'efficacité immédiate face à un problème. Dit autrement, les premiers s'intéressent aux processus et les seconds aux résultats tandis que d'autres auteurs intègrent les deux dimensions à leur définition (Nangle et al., 2010).

Ce phénomène est également constaté au sujet de l'aspect positif ou négatif de la compétence sociale (Nangle et al., 2010). Si certains auteurs les conçoivent uniquement sous la forme de déficit (aspect négatif), d'autres ne les considèrent que comme des comportements efficaces (aspect positif) et d'autres encore envisagent les deux aspects.

Nous pouvons ajouter à ces divergences que certaines définitions envisagent la compétence sociale dans un sens très large, c'est-à-dire comme étant le synonyme de la sociabilité ou de l'« être performant socialement ». Cela sous-tend alors que « la » compétence sociale serait unidimensionnelle, c'est-à-dire renvoyant à un seul comportement global, tandis que pour d'autres chercheurs, les compétences sociales sont multidimensionnelles[18]. Enfin, Nangle et al. (2010) soulignent qu'il existe une différence au niveau des objectifs et des résultats alors envisagés comme personnels ou comme sociaux. De nombreuses définitions ne considèrent que le versant interindividuel de la compétence sociale et donc uniquement les comportements de l'individu vis-à-vis d'autrui.

D'ailleurs, on retrouve chez Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012) le fait que la compétence sociale est un comportement positif et approprié mais dont il ne faut pas négliger la part personnelle. Ces auteurs désignent les compétences sociales par l'expression « compétences personnelles et sociales » ou *life skills*[19] et les caractérisent selon la définition de l'Organisation Mondiale de la Santé qui emploie les termes de « compétences

[18] Les exemples de typologies cités plus tard en témoigneront.

[19] En référence à Jones et Lavallee (2009) et Petitpas et al. (2004).

psychosociales »[20], déterminants de la santé, du bien-être et du développement de l'enfant (Lamboy et Guillemont, 2014). L'approche de Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012) s'inscrit dans la continuité des travaux de Jourdan (2010), dans le champ de l'éducation à la santé et la citoyenneté pour un socle commun de compétences avec « le développement d'aptitudes », « l'apprentissage des capacités » et « l'apprentissage des connaissances ». Ces compétences personnelles et sociales sont la « *capacité à adopter un comportement positif et adaptatif qui permet aux individus d'affronter efficacement les exigences et les challenges de la vie quotidienne* »[21]. Ces auteurs insistent sur la complémentarité des *personal skills* et des *interpersonal skills*, qui ne peuvent être traitées séparément dès lors qu'on tente de définir la compétence sociale.

Ceci rejoint les travaux de Filisetti (2009) qui indique qu'il est possible d'envisager la compétence sociale selon les quatre approches suivantes : le répertoire comportemental, l'auto-efficacité perçue, le fait d'être compétent socialement, et l'atteinte des buts. Selon elle, l'approche de l'atteinte des buts issue de la théorie de Ford, est la plus pertinente car on y trouve les deux dimensions intra-personnelle et interpersonnelle, à la fois la compétence sociale personnelle et la compétence sociale relationnelle ou interpersonnelle. En effet, pour qu'un comportement soit jugé efficace selon cette approche, il faut deux conditions : une approbation sociale d'une part, c'est-à-dire que le comportement soit plus ou moins pertinent et approprié pour autrui (pertinence qui est souvent différente d'un groupe social à l'autre) et d'autre part l'approbation personnelle, ce qui signifie que l'individu doit aussi juger que son

[20] La définition donnée par l'OMS (1993) des compétences psychosociales renvoie à « *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. Les compétences psychosociales ont un rôle important à jouer dans la promotion de la santé dans son sens large ; en terme de bien-être physique, mental et social. Plus particulièrement, quand les problèmes de santé sont liés à un comportement, et quand le comportement est lié à une incapacité à répondre efficacement au stress et aux pressions de la vie, l'amélioration de la compétence psychosociale pourrait être un élément important dans la promotion de la santé et du bien-être, puisque les comportements sont de plus en plus impliqués dans l'origine des problèmes de santé.* »

[21] D'après Jones et Lavallee (2009, p. 159), traduit de Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012, p. 2).

comportement est positif par l'expression en affects positifs avec une importance pour lui des conséquences de ses comportements à court et long terme.

Bien que non exhaustives, ces quelques définitions de la compétence sociale démontrent tout d'abord qu'elles peuvent provenir d'approches et de champs scientifiques divers. Se distinguent en outre de nombreux points de divergences, mais aussi certaines similitudes. Or, les caractéristiques attribuées à la compétence sociale sont multiples et la simple étude des définitions ne suffit pas. Nous allons donc maintenant tenter de revenir plus en détails sur ces différentes caractéristiques de la compétence sociale.

II.4. Les caractéristiques des compétences sociales

Certaines caractéristiques de la compétence sociale commencent à se dessiner au travers des définitions précédemment citées. Aussi, il convient à présent de mettre l'accent sur ces particularités en les présentant de manière synthétique et en les discutant. En effet, ces spécificités constitueront la structure de la définition des compétences sociales que nous retiendrons dans ce travail de thèse.

II.4.1. Un comportement efficace et approprié

Parmi les définitions relevées, une tendance se dégage pour déclarer que la compétence sociale se traduit en un comportement efficace et approprié[22] qui se manifeste en situation. Notons tout d'abord que cette dernière caractéristique, « mobilisée en situation », renvoie à la définition de la compétence dont les attributs sont tout à fait transposables dans ce cas – la compétence sociale étant une compétence au même titre que les autres. D'autre part, considérer la compétence sociale comme un comportement ne doit pas s'entendre dans le sens behavioriste du terme mais plutôt comme étant la traduction dans l'action et dans la situation de la compétence. Il est également nécessaire de revenir sur ce que signifie l'« efficacité »

[22] Les dimensions d'efficacité et d'accommodation (« approprié ») se retrouvent dans la définition de la notion de compétence. Ce qui différencie ici la notion de compétence sociale est le fait qu'elle se traduise en « comportement » ou attitude.

d'un comportement : cela renvoie à une notion de performance dans la tâche qui peut à la fois relever de la qualité du comportement et de la réussite de ce comportement. Dans ce cas, il serait malvenu de considérer les compétences sociales sous un angle négatif avec des comportements tels que l'agressivité ou l'anxiété ; comme nous l'avions souligné dans la définition de la compétence, ces comportements relèvent plus d'un déficit de compétence(s).

II.4.2. Des compétences « positives »

Cette caractéristique renvoyant à la « connotation » positive ou négative doit être questionnée. L'étude des diverses échelles d'évaluation des compétences sociales et des comportements indique en effet que les problèmes de comportements sont mesurés au même titre que les compétences « positives ». En outre, il existe de nombreuses échelles dont l'objectif principal réside dans le diagnostic des problèmes de comportements internalisés ou externalisés. Or, même s'il semble important de ne pas négliger ces problèmes de comportement dans l'analyse globale des comportements des individus, il est complexe, d'un point de vue théorique notamment, de les considérer comme des compétences en tant que telles. Comme nous l'avons démontré, les compétences sont appréhendées comme un réseau intégré de ressources à mobiliser en vue d'être performant et efficace, ce qui rend alors difficile de percevoir ces problèmes de comportement comme des compétences. C'est pourquoi il paraît plus approprié de parler de « déficit de compétences » ou de « non-compétences » car ces problèmes de comportement semblent être la traduction d'un manque de compétences sociales et de savoir-être.

Considérer positivement ou négativement les comportements fait partie des points de divergence soulignés par Nangle et al. (2010) et à discuter, au même titre que la caractéristique selon laquelle les compétences sociales renverraient aux normes et valeurs du groupe social de l'individu.

II.4.3. Référence à des normes et valeurs

Il est important de rappeler à ce sujet que nous envisageons la compétence d'un point de vue individuel, c'est-à-dire relevant de la construction personnelle de l'individu. Néanmoins, certaines compétences sociales peuvent renvoyer à des codes et des normes fixés par la

société ou par l'environnement social ou bien le contexte dans lequel l'individu évolue. On peut en ce sens, à titre d'exemple, évoquer les compétences relevant du savoir-vivre ensemble et du respect des règles en communauté, dont la politesse fait notamment partie. Ces règles collectives renvoient bien à des normes sociales. Néanmoins, il serait *a priori* compliqué d'en dire autant de compétences comme l'empathie ou la persévérance. Or, lorsque l'on considère les compétences sociales comme le fruit du développement personnel des individus, le cadre de socialisation, qu'il soit la famille, l'école ou la société, véhicule implicitement et nécessairement un certain nombre de normes et de valeurs.

II.4.4. La compétence sociale à court ou long terme ?

Une autre caractéristique que l'on ne trouve pas dans toutes les définitions concerne la prise en compte des conséquences de la possession des compétences sociales à court ou à long terme (Nangle et al., 2010). De nombreux travaux démontrent l'effet à plus ou moins long terme des compétences sociales sur la vie des individus[23]. En ce sens, nous pouvons considérer les compétences sociales à long terme, c'est-à-dire leurs effets et conséquences sur la vie des individus. En outre, envisager les compétences sociales dans un processus à long terme s'intègre à la théorie de la dynamique des compétences que nous avons présentée précédemment.

Toutefois, les compétences et les compétences sociales peuvent également être considérées à court terme. En effet, d'un point de vue opérationnel, si la compétence sociale se traduit en termes de comportements mobilisés en situation, en vue de résoudre une tâche, l'objectif de la compétence est alors la performance pour la résolution du problème auquel l'individu fait face. C'est dans cette mesure que l'on peut envisager la compétence sociale à court terme d'une part, notamment dans un objectif d'évaluation. D'autre part, comme nous l'avons expliqué précédemment, la compétence sociale peut être également considérée à long terme, en s'intégrant au processus cumulatif des compétences qui auront un impact tout au long de la vie des individus.

[23] Ces recherches démontrant l'impact des compétences sociales notamment sur les parcours scolaires et professionnels feront l'objet des chapitres suivants.

II.4.5. La compétence sociale est transversale

Pour compléter les caractéristiques des compétences sociales dans le cadre de la dynamique des compétences, nous pouvons rappeler le caractère de transversalité déjà cité pour la compétence. Ce critère se retrouve par exemple dans le dictionnaire des compétences du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2011) : parmi les différents types de compétences à maîtriser en fonction du domaine professionnel, les « compétences comportementales » sont décrites comme étant transversales dans les champs professionnel et personnel. De plus, Vásquez-Bronfman et Mártinez (1996) indiquent que les compétences sociales sont transversales aux disciplines scolaires. En effet, pour la résolution d'un problème, les élèves font appel bien sûr à leurs connaissances théoriques mais il est nécessaire pour eux de mobiliser également des savoir-faire et savoir-être transversaux qui permettront de mettre en œuvre les moyens de finaliser une action afin de résoudre ce problème. Ceci renvoie aux recherches sur les compétences, les définissant comme étant transversales et mobilisées en situation, caractéristiques que nous pouvons donc également attribuer aux compétences sociales.

II.4.6. La compétence sociale est évolutive

Une autre caractéristique déjà alouée à la compétence concerne l'apprentissage et le développement, qui doivent être particulièrement discutés pour la compétence sociale. Autrement dit, et ce sont en ces termes que Heckman et Kautz (2012, 2013) s'interrogent : la compétence sociale est-elle malléable ou durable ? Dans la définition donnée par Guillain et Pry (2007), les compétences sociales sont des « *comportements adaptatifs […] appris et ils se modifient avec l'âge* » (p. 59). Heckman et Kautz (2013) déclarent ainsi qu'il faut se défaire de l'idée selon laquelle les *personality traits* seraient innés car ils sont en fait des compétences qui peuvent se développer par l'éducation. Comme indiqué précédemment, même s'ils emploient les termes de « traits de personnalité », ces chercheurs américains parlent bien de compétences et c'est d'ailleurs ainsi qu'ils finissent par les nommer (*character skills*).

Les compétences sont « boostées » par la qualité de l'éducation parentale et par un environnement attentionné (Heckman et Kautz, 2013). De plus, d'après les travaux en neurosciences montrant que la malléabilité des compétences sociales est associée au

développement lent du cortex préfrontal, la période la plus propice au développement des *character skills* serait l'enfance. En Sciences Sociales et en Biologie, l'importance du jeune âge dans le développement des compétences a été démontrée. Les familles, selon Heckman et Kautz (2013), auraient un poids plus conséquent que d'autres facteurs comme les gènes[24]. Les compétences ne sont pas uniquement influencées par les gènes et l'environnement mais aussi par la famille, l'école et la communauté (OCDE, 2015).

En outre, l'environnement et les compétences acquises interagissent dans le développement des futures compétences de la vie et créent ce que nous sommes et ce que nous deviendrons, d'après la théorie de la dynamique de développement des compétences (Heckman et Kautz, 2013). Même si les individus agissent souvent de manière prévisible face à une situation (Epstein, 1979[25]), Heckman et Kautz (2012) précisent cependant que si ces « traits de personnalité » sont relativement stables dans toutes les situations, ils ne sont pas pour autant immuables dans le temps. Les compétences ne sont pas figées dès la naissance, elles peuvent évoluer et changer avec l'âge et l'éducation.

II.4.7. La compétence sociale est interindividuelle ou intra-individuelle

Le dernier point à soulever pour identifier les caractéristiques de la compétence sociale concerne la prise en compte de ses dimensions intrinsèque et extrinsèque, c'est-à-dire les comportements vis-à-vis de soi d'une part et les comportements vis-à-vis des autres d'autre part (Morlaix, 2015). Si certaines définitions de la compétence sociale n'intègrent que la dimension interindividuelle (extrinsèque), nombreuses sont les recherches qui tiennent compte d'une double dimension de la compétence sociale : interindividuelle et intra-individuelle.

[24] On peut d'ailleurs s'interroger sur l'hérédité en se demandant quelle est la place du déterminisme biologique face à l'éducation familiale. Cette question est renforcée par les nouveaux travaux en épigénétique démontrant le poids non négligeable de l'environnement sur le développement génétique des individus.

[25] Cité par Heckman et Kautz (2012).

On retrouve en effet cette idée chez Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012) qui définissent les *personal skills* et les *interpersonal skills*, en insistant sur leur complémentarité. Ces auteurs déclarent que, même si certains chercheurs traitent encore séparément les compétences personnelles et les compétences sociales, les travaux de Jones et Lavallee (2009[26]) sur les jeunes athlètes démontrent la complémentarité de ces deux types de compétences sociales. Autrement dit, il est important de considérer à la fois les « *self-oriented and other-oriented social skills* » (Perren, Forrester-Knauss et Alsaket, 2012), la part intra-individuelle (tournée vers soi) devant aussi être prise en compte.

Dans les travaux étudiant le champ des compétences psychosociales, dont le concept de capital émotionnel (Gendron, 2007) est par exemple issu, l'intelligence émotionnelle est composée à la fois de la gestion des émotions chez soi et chez les autres. En effet, la dimension psychosociale des compétences convoque des savoir-être pour soi et pour les autres (Loizon et Gruet, 2011). De même, pour Roegiers et al. (2012), il faut distinguer parmi les « capacités psychosociales », à la fois les compétences relevant de « la gestion de soi » et de « la gestion des relations et des collaborations »[27].

La gestion de ses émotions (dimension intra) et le travail avec autrui (dimension inter) font partie également des dimensions distinguées parmi les compétences sociales et émotionnelles définies par les auteurs du rapport de l'OCDE (2015). Ces deux dimensions sont accompagnées d'une troisième : l'atteinte des buts (avec des compétences comme la persévérance, l'autodiscipline ou la réalisation d'objectifs). Ce type de comportements représente des compétences en vue d'être performant socialement par une gestion intrinsèque et renvoie aux compétences sociales intra-individuelles que nous définissons ici. En effet, selon les différentes caractéristiques définies jusqu'à présent, nous pouvons classer les compétences de « l'atteinte des buts » parmi les compétences intra-individuelles. De plus, l'OCDE parle de compétences « sociales » et « émotionnelles », les premières renvoyant aux « inter » et les secondes aux « intra ». Or, il semble effectivement que les compétences de

[26] Cités par Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012).

[27] Une troisième dimension, le leadership, est distinguée par Roegiers et al. (2012). Or, le leadership, d'après la définition que nous donnons aux compétences sociales, peut tout à fait être considéré comme une compétence sociale interindividuelle renvoyant donc à la gestion des relations interpersonnelles.

performance (atteinte des buts) relèvent moins des émotions que de comportements comme l'estime de soi ou l'optimisme, mais elles peuvent renvoyer ou participer au développement des compétences sociales intra-individuelles car elles demandent une gestion de soi (intra) et un comportement efficace et approprié en vue d'être performant (ce qui rejoint les caractéristiques des compétences sociales que nous venons de définir).

Les recherches qui distinguent une double dimension de la compétence sociale sont donc relativement nombreuses. Il paraît de ce fait nécessaire d'insister sur les deux dimensions intra-individuelle et interindividuelle afin de rendre compte à la fois des compétences sociales qui relèvent de la gestion de soi (intra) et des compétences sociales qui se rapportent à la gestion des interactions avec autrui ou avec l'environnement social (inter). Le schéma suivant vient illustrer cette double dimension.

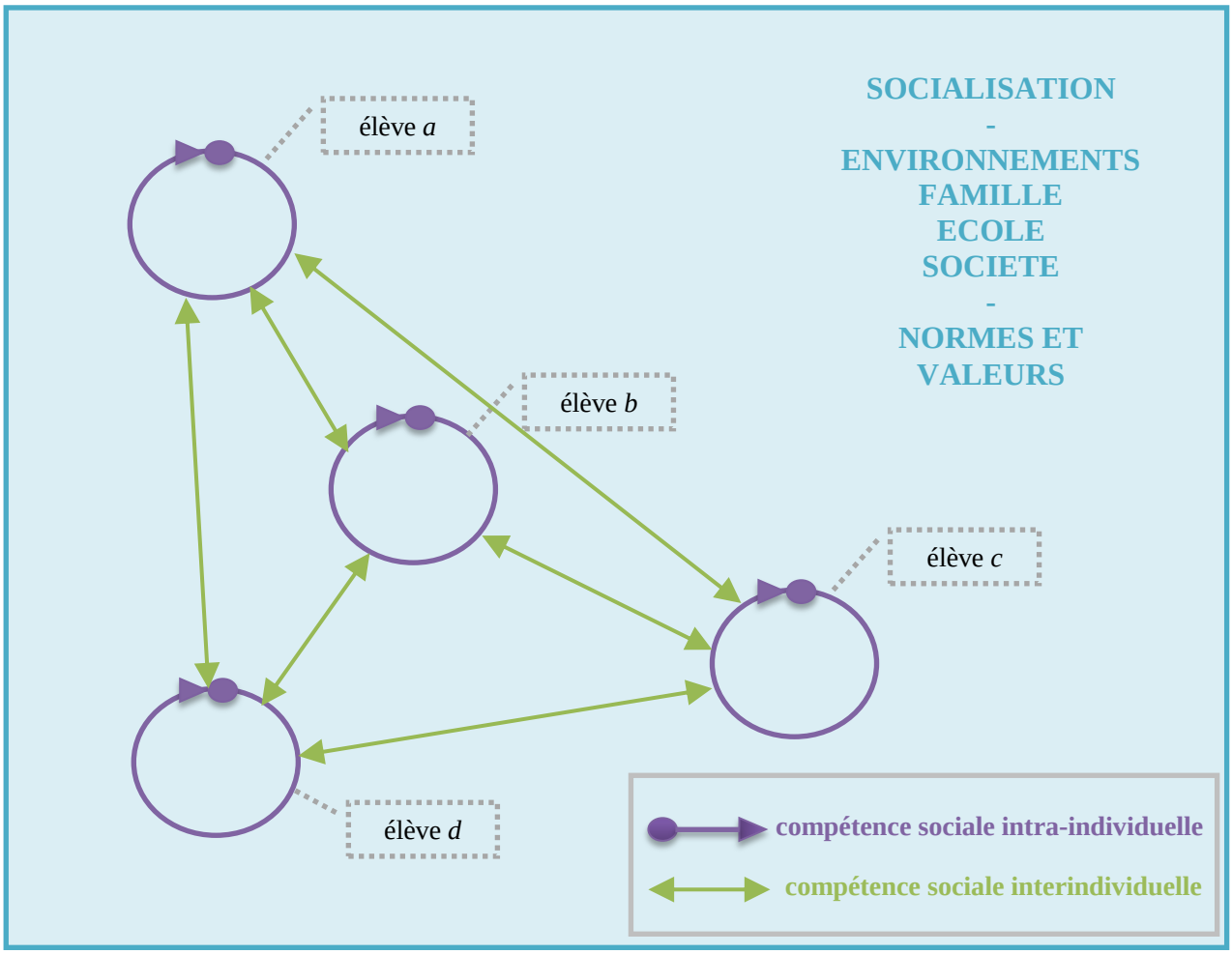


Figure 5 – Les compétences sociales intra-individuelles et interindividuelles des élèves dans leurs cadres de socialisation

Les compétences sociales sont de deux natures : interindividuelle et intra-individuelle. Cette seconde dimension « intra-individuelle » pourrait susciter certaines interrogations lorsqu'on l'associe au qualificatif « social » : comment une compétence pourrait être sociale et tournée vers soi (comme l'indiquent les cercles violets) ? Le cadre théorique du socioconstructivisme permet la compréhension de cette approche : l'individu se construit en interaction avec autrui et l'on parle de « co-construction » des savoirs. Or, la gestion de ses propres émotions et l'image de soi (renvoyant à la dimension intra-individuelle) sont nécessaires à l'entrée en interaction avec les autres et à la gestion efficace des relations sociales. Par exemple, un élève qui manquera de confiance en lui ou qui ne fera pas preuve de curiosité (intra), éprouvera des difficultés à participer et à communiquer avec les autres (inter).

Cette figure illustre également le fait que les compétences sociales s'insèrent dans un cadre de socialisation (cadre bleu) dans lequel les différents environnements de l'élève (la famille, l'école, l'extra-scolaire et plus largement la société) participent au développement des compétences sociales. Ce processus de socialisation régule également les normes et les valeurs auxquelles les individus se réfèrent (consciemment ou non) lorsqu'ils agissent.

L'ensemble des caractéristiques qui constituent la compétence sociale seront résumées à l'appui d'un schéma à la fin de ce chapitre. Avant cela, il convient de revenir sur l'analyse de quelques typologies de compétences sociales existantes afin de compléter la définition du concept.

II.5. Quelques échelles et typologies des compétences sociales

Dans la littérature scientifique et plus particulièrement dans le domaine de la Psychologie, il existe de nombreuses échelles d'évaluation des compétences sociales et des comportements ciblant à la fois des enfants présentant des problèmes de comportement spécifiques mais également des enfants au développement dit typique. Nous analyserons donc quels sont les points communs et les divergences entre ces typologies afin de préciser la définition de la compétence sociale, selon les caractéristiques énoncées précédemment.

II.5.1. L'exemple de deux recensions

Les recensions de Matson et Wilkins (2009) et Crowe et al. (2011) décomptent respectivement 48 et 200 échelles. En plus de recenser près d'une cinquantaine d'outils, Matson et Wilkins (2009), mettent en lumière les échelles les plus fréquemment étudiées par la recherche. Les trois échelles les plus fréquemment utilisées sont la *Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters* (MESSY), la *Social Skills Rating Scale* (SSRS) et la *List of Social Situation Problems* (LSSP). Celles-ci présentent des points de convergence et des différences.

Les trois échelles évaluent tout d'abord des problèmes de comportement comme l'anxiété, l'arrogance, l'intériorisation, etc. Sans pour autant les mettre clairement au même niveau théorique que les compétences envisagées positivement, ces « non-compétences » tiennent tout de même une part importante parmi les items. De plus, deux des trois outils envisagent la compétence sociale d'un point de vue principalement interindividuel mais avec tout de même une mesure intra-individuelle de l'affirmation de soi[28]. On peut ajouter enfin que dans le MESSY, la compétence sociale est considérée dans son sens large et unidimensionnel, au sens d'être compétent socialement. Donc, bien que souvent utilisées, ces échelles ne vont pas dans le sens que nous tentons de donner à la compétence sociale et ceci s'explique certainement par les objectifs de ces évaluations qui, pour la plupart, sont la détection de comportements perturbateurs chez des enfants à risque(s). Le constat pour les trois outils les plus utilisés recensés par Crowe et al. (2011) (la SSRS, le FQQ-*Frienship Qualiy Questionnaire* et la SSPI-*Social Information Processing Interview*) va dans le même sens car les trois échelles sont en partie construites pour mesurer la qualité de la relation aux pairs ou pour évaluer les comportements agressifs et dépressifs des enfants. Il paraît ainsi nécessaire, avant d'utiliser une échelle dans son ensemble, de comprendre quels en sont les fondements théoriques ainsi que ses objectifs (cliniques ou éducatifs par exemple).

[28] L'affirmation de soi ou l'assertivité, qui est la traduction française du concept d'*assertiveness*, renvoie à la capacité à exprimer ses émotions et ses opinions, sans entrer en conflit avec autrui. Nous considérons cette compétence sociale comme une compétence intra-individuelle car elle demande une certaine gestion de ses émotions avant de pouvoir les communiquer. Or, d'autres comportements intra-individuels comme ceux renvoyant à l'image de soi et à la conscience de soi, semblent importantes pour évaluer la dimension intra-individuelle des compétences sociales.

II.5.2. Des typologies à destination du milieu professionnel

Le dictionnaire des compétences du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche à destination des professionnels (2011) présente un cas plus contextualisé où l'on comprend qu'une place non négligeable est aussi donnée à l'intra-individuel. En effet, en adoptant la théorie de la trilogie des savoirs composée des savoirs/connaissances, savoir-faire/compétences opérationnelles et des savoir-être/compétences comportementales, le Ministère dresse une liste de compétences à détenir en fonction du domaine professionnel. Parmi les vingt-trois compétences désignées comme étant transversales, on retrouve l'autonomie, la confiance en soi, la curiosité intellectuelle, la maîtrise de soi ou encore la capacité à gérer le stress. Toujours dans le monde professionnel, d'autres compétences ou comportements intra-individuels peuvent être pris en compte tels que la motivation, la conscience dans le travail ou le professionnalisme (Kechagias et al., 2011[29]). Les *soft skills* sont en effet ici définies comme les compétences socio-émotionnelles inter et intra-individuelles essentielles pour le développement personnel, social et la réussite professionnelle.

II.5.3. Les Big Five : le modèle en cinq facteurs

En dernier exemple de typologie des compétences sociales, nous proposons la classification des *Big Five* utilisée tout d'abord par Heckman et Kautz (2012). Les auteurs du rapport de l'OCDE (2015) se fondent également sur cette classification pour définir les compétences sociales et émotionnelles.

Dans cette typologie construite à partir d'enquêtes d'auto-évaluation, on retrouve cinq « traits de personnalité » différents. Nous entendons bien sûr ici les *character skills* d'Heckman (et non les « *personality traits* »). Nous choisissons également de la présenter plus en détails pour plusieurs raisons. Cette typologie est tout d'abord largement utilisée par les chercheurs et notamment par Heckman et son équipe dont les recherches font aujourd'hui figure de référence. De plus, cette classification offre une traduction des comportements chez l'enfant.

[29] Dans le cadre du projet européen *Measuring and Assessing Soft Skills* (MASS) du Lifelong Learning Programme (2011).

Les définitions données ici sont tirées du *Dictionnaire de l'Association Américaine de Psychologie* et de l'interprétation qu'en font Heckman et Kautz (2012). Les cinq familles de compétences sociales de ce modèle sont :

- L'**application**, qui est la « tendance à être organisé, responsable et studieux », se traduit chez l'individu efficace et organisé qui fait par exemple preuve de détermination ou de persévérance.
- L'**ouverture à l'expérience** est la « tendance à être ouvert à de nouvelles expériences artistiques, culturelles ou intellectuelles » et se traduit en termes de personnalité par l'inventivité, la curiosité ou le non-conformisme.
- L'**extraversion** se traduit quant à elle en « intérêts personnels et énergie tournés vers le monde extérieur plutôt que vers soi et son monde intérieur » et se caractérise par un affect positif et de la sociabilité chez un individu amical, sociable et/ou aventureux.
- L'**agréabilité** est un trait que l'on trouve chez une personne indulgente, chaleureuse et/ou modeste et on peut le définir comme étant la « tendance à être coopératif et à penser aux autres ».
- Le **névrosisme** est opposé à la **stabilité émotionnelle**. Le premier se définit par un « niveau d'instabilité émotionnel chronique et une tendance à la détresse psychologique » caractérisé chez les individus par l'angoisse, l'irritabilité ou le mal-être, tandis que le second est la « prévisibilité et la constance dans les réactions émotionnelles », soit une absence de sauts d'humeur.

Ces cinq familles de comportements sont déclinées en compétences, pour un public large mais également en termes de comportements chez l'enfant et chez l'élève[30]. Dans ces différentes recherches sur les *soft skills*, Heckman et son équipe utilisent donc cette typologie des compétences pour évaluer les comportements des individus et leur impact sur la vie future[31].

Pour résumer nos propos, nous pouvons constater que les typologies présentées précédemment diffèrent en de nombreux points. Tout d'abord, la dimension « intra » des compétences sociales n'est pas systématiquement envisagée : si elle se définit dans le modèle en cinq facteurs (notamment avec les dimensions de l'application ou de la stabilité émotionnelle), elle n'est pas prise en compte dans la typologie du MESSY. Comme autre exemple de divergence, nous pouvons rappeler le fait que certaines échelles évaluent le versant négatif de la compétence, tandis que d'autres envisagent uniquement les compétences sociales performantes et positives. Notons à ce propos, comme nous l'avons souligné lors de l'exposé du caractère « positif » des compétences sociales, que nous ne sommes pas en mesure de désigner les problèmes de comportements, les déficits de compétence ou l'instabilité émotionnelle en tant que compétences, telles que nous les avons définies. En revanche, leur prise en compte dans une évaluation des compétences sociales paraît pertinente et la dimension du « névrosisme » dans le modèle en cinq facteurs (*Big Five*) atteste de cette position.

Toujours dans une perspective d'analyse des éléments considérés dans les typologies de compétences sociales, il convient de mentionner que d'autres outils d'évaluation envisagent même les compétences sociales d'un point de vue plus « macro » en considérant l'individu au sein du groupe social et au sein de l'environnement dans lesquels il évolue. Plus précisément, certaines typologies considèrent la dimension de socialisation et de développement de l'enfant

[30] Nous rappelons toutes ces dimensions dans le tableau en annexe n°1 issu et traduit de Heckman et Kautz (2012).

[31] D'un point de vue opérationnel, c'est le questionnaire du NEO PI-R, l'inventaire de personnalité de Costa et McCrae (1992) qui est utilisé pour évaluer les compétences des *Big Five*. La version américaine de cet outil a été traduite et adaptée en Français par Rolland et Petot (1994). Les différentes dimensions comportementales évaluées dans le NEO PI-R respectent les cinq grandes familles des *Big Five*, chacune déclinée en comportements sociaux et émotionnels et « penchants personnels ».

pour évaluer les compétences sociales. Nous souhaitons nous arrêter sur ce point car cette position traduit la prise en compte de l'environnement social de l'élève dans le développement des compétences sociales, position que nous tentons de démontrer dans cet exercice théorique. Pour illustrer nos propos, nous pouvons prendre en exemple le cas de l'évaluation du programme du *Developmental Studies Center* (DSC) : en plus d'évaluer des compétences sociales inter et intra-individuelles, les concepteurs du questionnaire d'évaluation envisagent également le rapport à l'école des enfants (Developmental Studies Center, 2005). Dans une section intitulée « Sentiments des élèves envers l'école et la classe », on retrouve l'évaluation de comportements comme le fait d'aimer l'école, de prendre plaisir à être en classe ou la confiance et le respect envers les enseignants. Même si ce ne sont pas des compétences sociales en tant que telles, ces dimensions semblent bien s'intégrer dans une évaluation des compétences sociales chez les élèves. La compétence étant contextualisée et le développement des compétences s'inscrivant dans un cadre de socialisation, il est en effet intéressant de connaître le ressenti des individus face à l'environnement dans lequel ils évoluent.

Ces différents exemples montrent que les objectifs des évaluations et les typologies des compétences qui les accompagnent, peuvent d'une part être très spécifiques, comme c'est le cas avec des typologies telles que celle issue de l'échelle du MESSY, qui tentent de détecter des problèmes de comportement chez des élèves à risque(s). D'autre part, il est possible d'envisager les compétences sociales dans un contexte de socialisation plus large, comme avec le questionnaire d'évaluation du DSC qui prend aussi bien en compte les aspects interindividuels, intra-individuels et contextuels afin, certainement, d'obtenir une image fiable des compétences de la population enquêtée.

II.6. Pour conclure : définition de la compétence sociale

Les différentes typologies exposées jusqu'à présent viennent compléter et confirmer la définition de la compétence sociale que nous tentons de construire. Deux éléments sont à retenir : les dimensions interindividuelle et intra-individuelle des compétences sociales doivent être prises en compte, et il semble également intéressant de considérer l'environnement dans lequel sont envisagées les compétences sociales.

Les différentes typologies issues d'outils d'évaluation des compétences sociales ou de référentiels de compétences ainsi que les caractéristiques et définitions des compétences sociales, permettent de cadrer de façon relativement précise la définition de la compétence sociale adoptée dans ce travail. Pour conclure sur cette notion et à la lumière des travaux exposés jusqu'ici, nous proposons de refermer ce chapitre sur notre positionnement théorique.

Bien qu'il soit encore difficile de trouver un consensus autour de la dénomination des compétences sociales, nous retiendrons qu'elles sont l'« *ensemble des connaissances, des capacités et des aptitudes qui permettent à une personne d'améliorer la qualité de son comportement social* » (OFSPO, 2010, p. 9[32]) et qu'elles renvoient aux compétences socio-émotionnelles inter et intra-individuelles essentielles pour le développement personnel, social et toute forme de réussite, scolaire ou professionnelle (programme MASS, Kechagias et al., 2011). A la différence des « *compétences issues des savoirs académiques ou techniques* », les compétences sociales ne se développent pas uniquement dans un cadre formel (Duru-Bellat, 2015, p. 14).

À la suite des travaux précédemment cités, nous pouvons définir la compétence sociale comme suit.

La compétence sociale possède les mêmes caractéristiques que la compétence : elle est la mobilisation de plusieurs ressources (dans ce cas, principalement des savoir-être) en situation, et est transversale et évolutive. Les compétences sociales relèvent à la fois de la gestion de soi et de la gestion d'autrui et peuvent donc être qualifiées d'intra-individuelles ou d'interindividuelles. Elles se traduisent en comportements efficaces et appropriés et se réfèrent aux normes et valeurs du groupe social dans lequel l'individu évolue.

Le schéma à la page suivante propose d'esquisser la notion de compétence sociale.

[32] Cité par Lenzen, Dénervaud et Poussin (2012), p. 3.

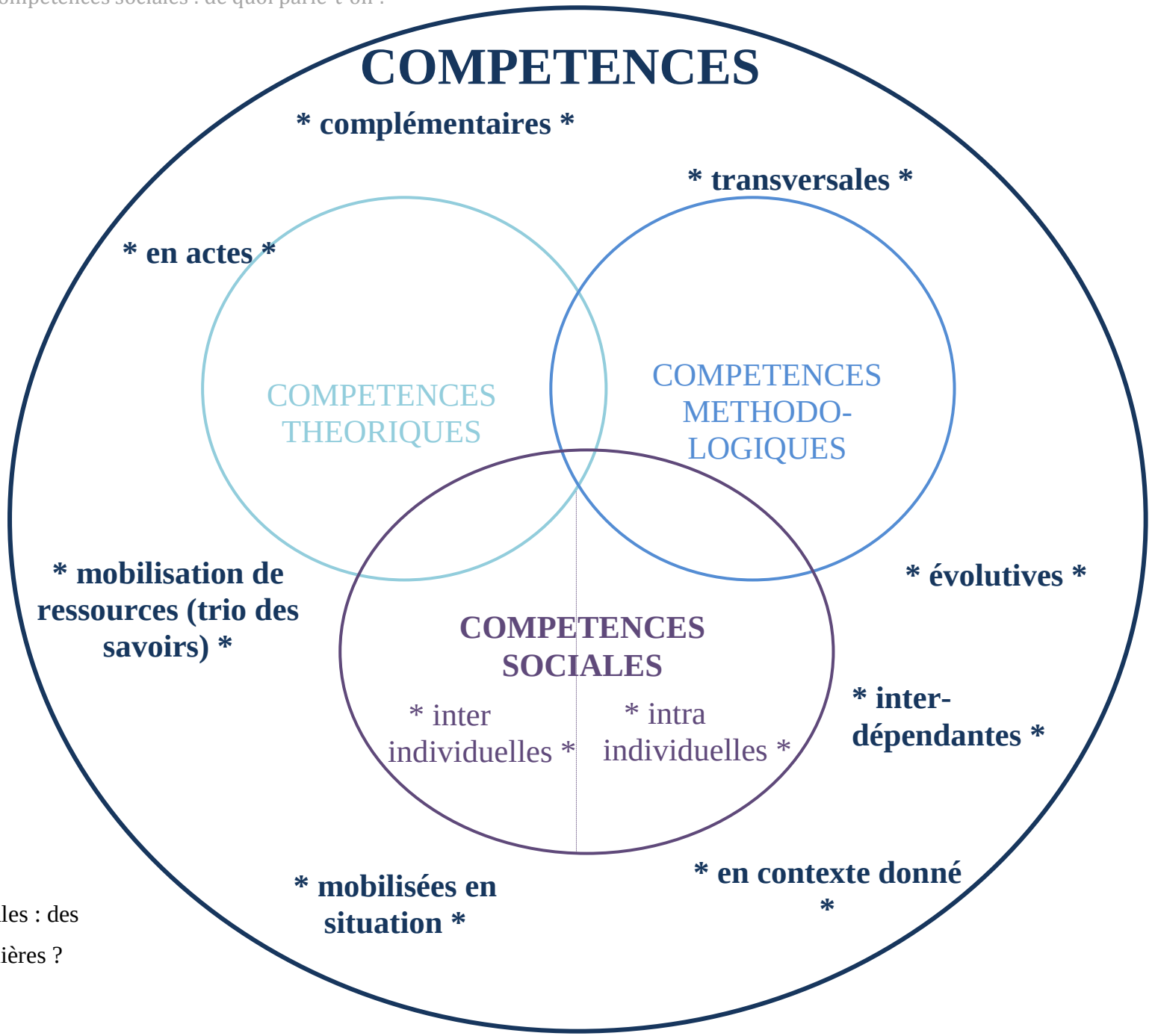


Figure 6

Les compétences sociales : des compétences particulières ?

Ce schéma vient illustrer le fait que les compétences sociales partagent les caractéristiques des compétences tout en étant spécifiques. En dernière position de la trilogie des compétences (avec les compétences théoriques et méthodologiques), les compétences sociales des individus se manifestent en actes (et plus particulièrement en termes de comportement efficace et approprié), nécessitent la mobilisation de savoirs internes (plus spécifiquement des savoir-être) et peuvent être évolutives et transversales aux situations. Ces situations peuvent concerner des comportements vis-à-vis de soi et des comportements vis-à-vis d'autrui (Morlaix, 2015), double dimension qui définit les compétences sociales intra-individuelles d'une part et les compétences sociales interindividuelles d'autre part.

Ce premier chapitre a permis d'établir certains éléments du champ théorique de ce travail en se consacrant à définir la notion de compétence sociale. Toujours dans une perspective de cadrage théorique, le chapitre suivant permet d'interroger la place des compétences sociales dans la réussite des individus.

CHAPITRE 2
Les compétences sociales : un prolongement de la théorie du capital humain

L'intérêt pour la notion de compétence sociale et le travail de définition qui en résulte, proviennent notamment de la littérature économique qui démontre aujourd'hui la place importante des compétences sociales dans la réussite professionnelle des individus. La démarche adoptée dans ce travail, celle de l'explication des différences de réussite à l'école, s'intègre dans le prolongement des travaux qui analysent les inégalités de réussite sur le marché du travail. Notre champ théorique se construit ainsi à la suite de la recherche en Économie démontrant l'effet des compétences sociales sur la réussite professionnelle des individus, en interrogeant la production de ces compétences dès l'école primaire (Duru-Bellat, 2015). Une importante partie de la littérature économique étudie par ailleurs la réussite des individus sur le marché du travail en interrogeant également le lien entre la production des compétences et l'éducation des individus.

Il convient nécessairement d'interroger l'une des théories fondatrices en Économie de l'Éducation, la théorie du capital humain qui, à la lumière des récents travaux sur les compétences sociales, peut être réinterrogée. Les preuves empiriques démontrant le poids des compétences sociales sur la réussite professionnelle renforcent d'une part l'intérêt pour cette notion. D'autre part, elles permettent d'en interroger les théories implicites. En effet, avant de discuter de ces travaux empiriques, nous allons revenir sur les fondements de la théorie du capital humain afin de les questionner, notamment à l'aide de théories alternatives dans lesquelles la place des compétences sociales est présagée.

I. Les prolongements théoriques de la théorie du capital humain

Pour débuter l'examen de cette théorie, nous pouvons citer les travaux de l'OCDE qui définissent le capital humain comme « *les connaissances, les qualifications, les compétences et les caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique* » (OCDE, 2001, p. 18). Cette définition, relativement récente et qui considère le

capital humain autant d'un point de vue collectif qu'individuel, fait l'objet de constants questionnements théoriques provenant des nombreux travaux empiriques. Avant d'aborder certaines alternatives proposées par d'autres théories, nous allons revenir sur les fondements théoriques de la notion de capital humain développée par Becker, dans une perspective de définition d'une « approche économique du comportement humain », (d'après le titre de son ouvrage de 1976 intitulé « *The Economic Approach to Human Behavior* »).

I.1. Les fondements théoriques de la théorie du capital humain

Ce premier point sera l'occasion d'évoquer les origines de la théorie et les définitions qui en sont données. Nous préciserons ensuite les éléments constitutifs de la théorie du capital humain à partir desquels une discussion au sujet de la place des compétences sociales peut être engagée. Nous en évoquerons enfin les limites.

I.1.1. Des origines de la théorie à sa définition

Aux fondements de l'Économie de l'Éducation se trouve la théorie du capital humain, dont les termes ont été employés par Mincer (1958), Schultz (1961) puis Becker (1964) mais dont la notion avait déjà été abordée au XVIII^{ème} siècle par Adam Smith. Considérés aujourd'hui comme les fondateurs de la théorie du capital humain, Theodor Schultz et Gary Becker, exposent en premier lieu que toutes les dépenses qui pourraient améliorer le niveau de formation d'un individu agissent positivement sur sa productivité et donc sur son salaire futur. Pour Schultz, la théorie du capital humain émerge de constats sur l'éducation, alors appréhendée comme un moyen nécessaire à l'amélioration de la productivité et du revenu des individus, notamment dans le milieu agricole, champ économique à partir duquel il a développé ses travaux. À la suite de Schultz et dans une perspective comportementale de l'économie, Becker va développer la théorie du capital humain en élargissant les analyses microéconomiques aux comportements sociaux des individus. Selon lui, le capital humain est « *l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc.* » (d'après Becker, 1964 cité par Gleizes, 2000, p. 111). Chaque individu possède un capital constitué de capacités et « qualités innées », qui sont renforcées par l'éducation qu'il reçoit, supplémentée par la formation qu'il

suit. Le stock de capital va augmenter dès lors que l'individu investit, ce qui va déterminer sa productivité et ses futurs revenus. Une des hypothèses fondamentales du modèle du capital humain repose ainsi sur l'idée selon laquelle les individus investissent dans l'éducation afin d'améliorer les compétences qui seront associées à leur emploi futur, tout en renonçant à un gain immédiat en choisissant de se former (Touahri, 2009).

Selon Stiglitz, Walsh et Lafay (2007), le capital humain renvoie à l'accumulation des compétences et de l'expérience ayant un effet sur la productivité des salariés. Le capital humain repose sur les connaissances que l'individu acquiert au cours de son parcours de formation et sur ses expériences accumulées, qui seront mises en avant sur le marché du travail. Autrement dit, une des hypothèses centrales de la théorie du capital humain postule que la formation augmente la productivité de la personne qui la reçoit car les connaissances accumulées pendant cette période produisent des bénéfices qui peuvent être valorisés sur le marché du travail. Dans cette théorie, l'accumulation du capital nécessite un investissement dans l'éducation et implique un rendement en termes de revenus supplémentaires futurs obtenus grâce à cet investissement premier. Les individus investissent différemment dans l'éducation, leurs rendements sont ainsi distingués, ce qui explique les écarts de salaire issus de capitaux humains divers entre les individus.

La théorie du capital humain de Becker considère la formation et l'éducation comme étant des investissements que l'individu effectue rationnellement afin de constituer un capital productif. L'investissement a un coût de départ avec des coûts directs mais également des coûts d'opportunité, voire un manque à gagner. L'investissement en capital humain est rentable quand les bénéfices acquis grâce aux études sont supérieurs aux investissements de départ. Becker calcule alors un taux de rendement de l'éducation.

Dans cette théorisation du capital humain, plusieurs points sont essentiels à sa compréhension. Il convient ainsi d'évoquer les éléments constitutifs de la théorie qui viennent toutefois interroger la place de la socialisation et des compétences sociales dans la constitution du capital humain.

I.1.2. Les éléments de la théorie qui interrogent la place de la socialisation et des compétences sociales

Ces éléments sur lesquels nous allons revenir sont le modèle de gains qui encadre la théorie du capital humain, la rationalité des individus et les inégalités de salaire.

- *Le modèle de gains de la théorie du capital humain*[33]

Le modèle de gains définit les différences de gains entre les individus qui ne s'expliquent pas uniquement par des différences de capacités productives déjà établies (renvoyant aux qualités naturelles innées) mais aussi par des capacités produites et développées par l'investissement en éducation.

Ce modèle peut alors prendre la forme de l'équation suivante :

$$G_i = f\ (QN_i\ ,\ E_i)$$

G_i représente le salaire, les gains des individus, QN_i les qualités naturelles des individus et E_i caractérise les capacités productives acquises par l'investissement en éducation.

Dans cette équation de gain, les compétences acquises par l'éducation sont distinguées des capacités productives dites « naturelles », qui seraient donc acquises par d'autres mécanismes et processus que la formation académique. Dans le terme « qualités », nous retrouvons l'idée de l'inné, que nous avons déjà développée dans le premier chapitre : opposées aux compétences qui sont évolutives, les qualités naturelles ou innées ne sont donc pas le fruit d'un apprentissage[34]. Toutefois, suite à la discussion théorique effectuée au début de ce

[33] Le modèle de gain du capital humain est traditionnellement présenté aux côtés du modèle de demande d'éducation qui encadre également la théorie de Becker. Dans le modèle de demande d'éducation, les individus tentent d'optimiser, de façon rationnelle, les rendements obtenus par un investissement en éducation et ce jusqu'à ce que le taux de rendement attendu de la formation soit jugé supérieur à celui d'autres investissements. Ce modèle ne s'intègre pas à notre cadre théorique car il ne permet pas de comprendre l'intégration des compétences sociales au capital humain. C'est pourquoi nous avons fait le choix de ne pas le développer dans le corps de ce travail.

[34] Nous reviendrons évidemment sur ce point à la fin de cette partie.

travail, nous pouvons penser que cette notion de « qualités naturelles » renvoie à une dimension « comportementale » du capital humain qui présage l'importance des compétences sociales.

- *La place de la rationalité de l'individu*

Dans l'approche du capital humain, l'individu est considéré comme capable d'opérer des choix, des calculs rationnels. Cette rationalité des agents économiques induit le calcul coût-avantage fait par les individus par des choix en fonction des coûts d'opportunité possibles. Or, l'investissement en éducation présente des rendements décroissants car une année supplémentaire passée en formation rapporte moins en termes de rendement que l'année précédente, même si celle-ci a un effet positif sur le futur salaire.

Le choix de continuer à se former ou d'entrer sur le marché du travail est donc le produit d'un calcul rationnel opéré par l'individu, d'un arbitrage entre les gains futurs anticipés et les coûts liés à la poursuite d'une formation. Or, les choix ne semblent pas être dictés uniquement par la rationalité de l'individu car les émotions (Altman, 2006) et le développement personnel participent également à la définition des parcours. En effet, la rationalité de l'individu, ainsi que ses choix, se construisent tout au long du processus de socialisation et de développement des compétences.

- *Les inégalités de salaire*

Dans la théorie du capital humain de Becker, un individu mieux formé qu'un autre devrait être mieux rémunéré, phénomène qui n'est pas pour autant systématiquement vérifiable dans la réalité du marché de l'emploi.

Afin d'expliquer les inégalités de salaire, les individus sont considérés comme différents dans leurs aptitudes et leurs opportunités d'investissement, c'est-à-dire qu'ils s'individualisent d'une part, dans leurs capacités à obtenir le rendement d'un investissement donné et d'autre part, par le montant des coûts à investir (qui diffère d'un individu à l'autre). D'après ce modèle, les inégalités dans l'investissement en capital humain sont le fruit de différences de capacités, d'aptitudes individuelles et d'opportunités d'investissement. Ces deux paramètres

sont corrélés car les individus auxquels se présentent les meilleures opportunités sont la plupart du temps les individus qui font preuve de capacités et d'« aptitudes individuelles » élevées. Ainsi, le phénomène s'explique en partie par l'influence du milieu familial qui joue à la fois sur les opportunités et sur les motivations et compétences des individus qui souhaitent investir en capital humain (Perruchet, 2005). Nous pouvons alors nous demander comment l'influence du milieu familial se concrétise en termes d'opportunités d'investissement. Les « qualités naturelles », les aptitudes productives véhiculées par la famille ne relèvent-elles pas d'une autre forme de capital ? Les théories alternatives que nous développerons par la suite, viendront apporter certains éléments de réponse à cette interrogation.

Autrement dit, il est signifié dans la théorie du capital humain que les individus ont la possibilité d'améliorer leur productivité et donc leurs revenus, en investissant volontairement dans l'éducation. Si des différences en termes de salaire peuvent être observées, cela tient au fait que les individus ne font pas les mêmes investissements de départ. Il existerait alors des différences dans l'intérêt trouvé par les individus à investir ou non en éducation car les coûts engendrés, les contraintes financières ainsi que l'influence du milieu familial et social pèsent en effet sur les décisions d'investissement. À cela s'ajoutent les différences de capacités des individus qui, bien que pouvant présenter un profil socioéconomique similaire, peuvent se distinguer au niveau des choix réalisés face à l'investissement en éducation.

Avant d'évoquer certaines limites adressées à la théorie du capital humain, rappelons l'hypothèse principale de la théorie du capital humain développée par Becker : l'éducation améliore la productivité de l'individu qui la reçoit et donc augmente son salaire. Un modèle de gains se dégage alors de cette conception, à partir duquel les différences de gains entre les individus peuvent s'expliquer selon les fluctuations de capacités personnelles d'une part et d'autre part, de l'investissement en éducation. L'individu doit faire un arbitrage entre les bénéfices futurs et les coûts directs et indirects à engager en vue d'investir, par exemple entre les frais liés à la scolarité et les coûts d'opportunité.

I.1.3. Les limites de la théorie du capital humain

Les critiques adressées à la théorie du capital humain sont variées. Parmi elles, Perruchet (2005) en cite un certain nombre et nous proposons d'en rappeler les principales.

- La première concerne l'ancrage théorique. Le capital humain est une notion trop vague qui manque d'approfondissement et de clarifications au niveau de son contenu mais aussi des mécanismes en jeu dans son acquisition et sa valorisation sur le marché du travail. Elle est une théorie complexe soumise à de nombreuses interprétations.

- La deuxième limite se rapporte à sa mesure. Sont soulignées les difficultés rencontrées pour la mesure de la productivité marginale qui est classiquement envisagée par le salaire et les processus intermédiaires. Ces processus qui constituent le capital humain et définissent la productivité des individus restent pourtant empiriquement opaques. L'influence des différents environnements sociaux sur ces processus intermédiaires de constitution du capital humain reste négligée, tandis qu'elle participe à la socialisation de l'individu et au développement des compétences.

- Enfin, on peut s'interroger sur les préférences des individus. Qu'en est-il du choix de changer de préférence et de l'autonomie des individus ? Y a-t-il une place pour le libre-arbitre ou n'est-ce que pur déterminisme ? L'auteur souligne ici le problème du « *changement de préférences intentionnel* » (Perruchet, 2005, p. 60) qui ne semble pas être envisagé par Becker.

Cette dernière réserve rejoint les critiques qui proviennent de la prise en compte du goût des individus. D'après la théorie du capital humain, il est supposé dans une école méritocratique que les plus doués optent pour des études longues et difficiles, mais qu'en est-il du choix des filières ? En effet, la recherche empirique montre qu'à caractéristiques scolaires égales, les individus ne font pas les mêmes choix d'orientation. Est-ce donc le goût des individus qui entre en jeu ou est-ce encore un autre facteur ?

On peut aussi souligner, toujours comme limite de la théorie du capital humain, que l'offre d'éducation n'est pas la même pour tous les individus et que l'information n'est pas non plus homogène, dimensions qui ne semblent pas être réellement prises en compte dans le modèle de Becker. De plus, même si la corrélation peut être prouvée entre formation et salaire, la part de variance non expliquée est encore grande. Dans le modèle de gains, le facteur « qualités naturelles » aurait pour fonction de combler cette variance non expliquée mais les difficultés pour définir ce que recouvre le terme de « qualités naturelles » sont importantes.

Les théories alternatives et/ou complémentaires au capital humain que nous allons désormais exposer peuvent répondre, en partie, à ces interrogations et l'objet de ce travail de thèse

tentera d'opérationnaliser ce que l'on peut mettre derrière ces « qualités naturelles » en s'intéressant aux compétences sociales. La plupart des théories qui vont suivre s'inscrit ainsi dans un prolongement plus ou moins critique de la théorie du capital humain de Becker et propose d'autres pistes de réflexion.

I.2. Les prolongements et les théories alternatives au capital humain

Les théories alternatives et les prolongements de la théorie de Becker sont multiples et nous proposons d'évoquer maintenant celles présentant un intérêt théorique pour notre travail[35]. Cet exposé permettra ensuite de revenir sur cette notion de « capital humain » qui peut également résider dans des dimensions sociale, culturelle et émotionnelle, parmi lesquelles la place des compétences sociales doit être discutée. La démarche que nous tentons d'adopter ici consiste à aller au-delà de la théorie stricte du capital humain afin de comprendre quels sont les processus de construction du capital humain et quelles sont les dimensions qui le composent. Certains auteurs, intentionnellement ou non, adoptent également cette démarche et nous proposons de revenir sur celles qui peuvent alimenter le débat sur le capital humain et les compétences sociales[36].

Cette démarche de prolongement de la théorie du capital humain est en effet celle des auteurs[37] du rapport de l'OCDE intitulé « *Du bien-être des nations* » (2001), qui proposent une vision large du capital humain. Les auteurs envisagent celui-ci comme étant participatif et constitutif du bien-être individuel et collectif (« *les connaissances, les qualifications, les*

[35] Traditionnellement, lorsque l'on évoque les prolongements et alternatives au capital humain, ce sont les théories du filtre (Arrow, 1973) et du signal (Spence, 1973) qui sont présentées en premier. Or, d'après ces théories, l'éducation n'accroît pas les compétences des individus mais a pour fonction de filtrer ou signaler les individus aux employeurs. En ce sens, ces théories ne contribuent pas à élaborer le cadre théorique de cette thèse.

[36] Il est intéressant de noter à ce propos que les théories présentées pour prolonger la définition du capital humain portent toutes la mention de « capital » (social, émotionnel, culturel). Ceci relate certainement une volonté chez les auteurs à l'origine de ces théories de compléter volontairement le capital humain ou de conceptualiser le « stock » de connaissances, attitudes, aptitudes et/ compétences dont disposent les individus.

[37] Les auteurs principaux de ce rapport sont T. Healy et S. Côté.

compétences et les caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique », OCDE, 2001, p. 18). Dans cette perspective relativement large, le capital humain n'est pas compris uniquement en termes de capacités cognitives ou de connaissances car les caractéristiques individuelles, relevant alors du « non-cognitif », sont également prises en compte. On y retrouve aussi la dimension de « l'apprentissage tout au long de la vie » : les auteurs évoquent l'importance de la formation continue pour les adultes, tout en insistant particulièrement sur le fait que le capital humain peut se développer à tous les stades de la vie. Cette vision du capital humain renvoie au système dynamique des compétences défini dans le chapitre d'ouverture, selon lequel les compétences et notamment les compétences sociales, peuvent se développer tout au long de la vie des individus : « *on* ***ne*** *saurait concevoir le capital humain comme un ensemble homogène et statique de qualifications ou de compétences acquises une fois pour toutes* » (OCDE, 2001, p. 19). Le capital humain, constitué des compétences, peut ainsi évoluer.

Une précision des plus notables est apportée par les auteurs du rapport de l'OCDE (2001) au sujet de la dynamique du développement des compétences : le stade de « l'apprendre à apprendre » du système éducatif et notamment de l'école, semble fondamental pour le développement du capital humain. Ce point rejoint également la théorie de la dynamique des compétences (Heckman et Kautz, 2013), développée dans le chapitre d'ouverture et qui explique le poids conséquent des investissements précoces en termes de développement des compétences.

Une considération large du capital humain permet de concevoir ce capital en termes de compétences. En effet, pour définir le contenu du capital humain, les auteurs se réfèrent à la typologie des « *know* »[38] de Lundvall et Johnson (1994), théorie convoquée également par Paul et Suleman (2005) pour la définition de la nature des compétences. Le volet « non-cognitif » du capital humain est mis en avant et assumé par les auteurs, certainement dans le but de préciser ce que sont les « qualités naturelles » évoquées par Becker. En ce sens, une typologie des compétences du capital humain est proposée : les compétences en

[38] Il s'agit, selon les auteurs du rapport de l'OCDE (2001), des « savoir quoi » (connaissance des faits), des « savoir pourquoi » (connaissance des mécanismes), des « savoir comment » (aptitudes à effectuer des tâches) et des « savoir qui » (aptitudes à coopérer et à communiquer).

communication, les compétences en calcul, les compétences personnelles (telles que la motivation, la persévérance, « l'apprendre à apprendre » ou l'autodiscipline), les compétences relationnelles et les « autres compétences et caractéristiques personnelles ». Même si le triptyque des compétences n'est pas ici clairement distingué, on retrouve néanmoins les trois types de compétences avec les compétences théoriques et méthodologiques d'une part et les compétences sociales d'autre part, qui tiennent une place relativement conséquente dans la liste des compétences constituant le capital humain. Parmi les compétences sociales, on peut également souligner que les dimensions interindividuelle (compétences relationnelles) et intra-individuelle (autodiscipline ou autres « caractéristiques personnelles ») sont distinguées par les auteurs.

La référence à ce rapport de l'OCDE présente l'intérêt d'envisager le capital humain non pas sous le seul angle des compétences cognitives et/ou des qualifications mais également en tenant compte des dimensions « non-cognitives » du capital humain dont relèvent certainement les compétences sociales. Dans cette vision large du capital humain, la part sociale semble être prise en compte par les auteurs et d'autres conceptions existent pour définir justement la dimension sociale du capital.

I.2.1. Le capital social

Définir le capital social n'est pas chose aisée. Tout d'abord, rien qu'en associant les termes « capital » et « social », un conflit théorique, voire disciplinaire, apparaît, car le capital renvoie à la richesse économique tandis que le social évoque classiquement des dimensions justement « non-économiques »[39]. De plus, chez les auteurs s'intéressant au capital social, il existe plusieurs visions de cette théorie. Les différences principales résident essentiellement autour de son « statut » ou de sa nature, à savoir si le capital social est à considérer au niveau

[39] On aurait pu également souligner cet oxymore pour le « capital humain » mais, dans la théorie de Becker, le « capital » renvoie au stock de connaissances et de compétences acquises par l'investissement en éducation. La dimension « humaine » de l'éducation et le fait de la considérer comme un investissement sont des dimensions qui, théoriquement, paraissent moins éloignées de l'aspect « économique » du « capital » que ne l'est le « social ».

individuel ou au niveau collectif. Ce point est intéressant à souligner ici car, dans la théorie du capital humain développée jusqu'ici, le capital a été principalement envisagé d'un point de vue individuel, en tant que propriété de l'individu. Or, dès que la dimension du « social » est associée à celle du « capital », on comprend que le caractère « individuel » de ce capital n'est pas le seul à être pertinent.

Même chez les auteurs américains comme Coleman (1988, 1990) et Putman (1993, 1995), le statut (individuel, collectif ou institutionnel) à accorder au capital social reste confus (Ponthieux, 2006). La production du capital social est définie par les relations sociales qui structurent la vie en société, production qui peut en effet profiter à la fois aux individus et à la société (Méda, 2002). Les interactions sociales peuvent alors être envisagées comme une forme particulière de capital, dont les caractéristiques spécifiques résident dans le fait qu'il ne fait pas partie du capital physique ou humain mais des relations sociales. Ponthieux (2006) indique, au sujet des travaux de Coleman notamment, que la définition du capital social semble insatisfaisante car l'explication de la nature-même du capital n'est pas réellement délimitée. Elle parle à ce propos d'une forme d'ambiguïté entre les natures privée, publique et collective du capital social. (Ponthieux, 2006)[40]. Pour d'autres commentateurs comme Méda (2002), le capital social peut à la fois être un bien privé et un bien public mais la dimension

[40] On trouve cette ambiguïté (ou complémentarité) dans les travaux de Bourdieu (1980) qui parle, lui aussi, de capital social comme faisant partie des ressources dont les individus, mais aussi les groupes sociaux, peuvent disposer. Ces ressources prenant la forme de capitaux, peuvent se décliner sous trois formes : économique, culturelle et sociale. Chez Bourdieu, le capital social renvoie aux « *relations et […] réseaux d'entraide qui peuvent être mobilisés à des fins socialement utiles* » et « *aux ressources qui découlent de la participation à des réseaux de relations qui sont plus ou moins institutionnalisés* » (Méda, 2002, p. 36). Les dimensions individuelle et collective se retrouvent ici mais ne renvoient pas exactement aux mêmes notions que dans les théories du capital social énoncées précédemment. Chez Bourdieu, c'est le collectif qui prime au sens où l'individu est appréhendé comme faisant partie d'un groupe et son individualité peut être utile à autrui car la dotation en capital des membres d'un groupe semble rayonner sur les autres membres. En ce sens, l'individu s'insère en vue d'investir socialement, et les ressources qu'il peut tirer d'un groupe dans lequel il est inséré proviennent des ressources de chacun. Le collectif prime donc dans le sens où sans autrui, l'individu ne peut enrichir son capital. Néanmoins, le statut individuel du capital social n'est pas écarté : le capital social ne peut pas s'enrichir sans les individualités, qui n'existent tout de même que par les liaisons tissées entre elles. La nature individuelle ou collective du capital social n'est finalement pas explicitée en tant que telle, que ce soit chez Bourdieu, Coleman et Putman, tant les deux dimensions semblent mutuellement indissociables.

collective semble tout de même être privilégiée dès lors que le capital social est envisagé comme un « *stock de relations, de valeurs et d'aptitudes qui est certainement collectif en ceci qu'il est partagé par l'ensemble d'une société* » (p. 41).

Toujours dans cette perspective collective, le capital social peut aussi être défini comme les « *normes et [les] relations sociales inhérentes à la structure sociale d'un groupe de personnes et qui permettent au groupe ou aux individus qui y participent d'atteindre les objectifs souhaités* » (De La Fuente et Ciccone, 2003, p. 24). Le capital social est en effet considéré comme complémentaire au capital humain dans le sens où l'effet du capital social sur la cohésion sociale et sur les institutions, conjugué à l'effet du capital humain, participe à l'amélioration des résultats économiques d'une nation. Dans cette vision essentiellement collective du capital social, ce dernier n'est pas la propriété des individus et n'est pas sous-entendu comme la possession de compétences individuelles inhérentes à la structure sociale, mais comme résidant dans les relations sociales (Méda, 2002).

Pourtant, dans d'autres conceptions du capital social, le statut individuel ou collectif est clairement énoncé. Des auteurs comme Glaeser, Laibson et Sacerdote (2000) prennent en effet le parti de considérer le capital social d'un point de vue individuel. Ces auteurs proposent de le définir comme renvoyant aux compétences sociales individuelles qui, selon eux, peuvent être en partie innées (ils donnent alors pour exemples le fait d'être extraverti ou charismatique) et en partie éduquées (par exemple la popularité), et qui sont le résultat d'un investissement (ce qui renvoie à la démarche que nous adoptons ici). Ces compétences permettraient à l'individu d'obtenir de ses relations sociales des rendements dans le marché et hors du marché. Pour justifier la dimension individuelle du capital social, les auteurs indiquent que toutes les compétences sociales bénéfiques pour l'individu ne le sont pas forcément au niveau global : par exemple, la capacité de persuader les autres que l'on est digne de confiance alors que ce n'est pas le cas génère une externalité négative, alors que la capacité d'encourager les autres à participer à un projet socialement bénéfique génère un bilan positif (Glaeser, Laibson et Sacerdote, 2000). De plus, les compétences sociales peuvent être à la fois utilisées à des fins collectives mais aussi dans un but individuel. Les auteurs indiquent que les déterminants du capital social au niveau individuel ne peuvent pas toujours déterminer le capital social au niveau de la société, question déjà soulevée par Becker pour le capital humain. On peut alors souligner que l'avantage de ce positionnement théorique, est qu'il devient possible d'étudier les décisions individuelles d'investissement dans le capital

social et fournir des prédictions, comme on peut le faire avec la théorie du capital humain. À ce propos, les auteurs d'un rapport pour la Commission Européenne (De La Fuente et Ciccone, 2003) interprètent la définition individuelle du capital social donnée par Glaeser, Laibson et Sacerdote (2000) comme étant une analyse de la composante sociale du capital humain.

Ces différentes remarques concernant la nature du capital social, laissent à penser que l'enjeu de ce capital peut à la fois se jouer au niveau individuel et collectif. Les deux dimensions semblent profondément liées car les interactions sociales, les relations entre pairs (nécessitant alors certaines compétences) ont lieu tout d'abord au niveau individuel même si un effet de ces relations sociales peut se faire ressentir au niveau de la société, au niveau collectif. Il semble donc important, comme le soulignent De La Fuente et Ciccone (2003), d'envisager la part sociale du capital humain et il est également intéressant de considérer le concept énoncé par Glaeser, Laibson et Sacerdote (2000) qui définit le capital social par les compétences sociales. Si l'on considère le capital humain, dans son sens large comme c'est le cas dans « *Du bien-être des nations* » (OCDE, 2001), les compétences sociales peuvent alors tout à fait être entendues comme faisant partie du stock de connaissances et de compétences du capital humain, en relevant de sa part sociale.

Cette démarche atteste de la complémentarité du capital humain ordinaire (entendu au sens de compétences techniques et d'expériences) et de la dimension sociale du stock de compétences acquises. L'approche de complémentarité des compétences au sein du capital humain est ainsi adoptée dans un ouvrage mettant en lien capital humain et ressources humaines, dans lequel Gendron (2011) tente ainsi de repenser le capital humain en proposant un « management aux 3H », signifiant la complémentarité « *Head and Hand and Heart*[41] » (p. 175).

[41] D'après Gendron (2011), nous pouvons traduire cette expression par « Tête et Main et Cœur », dans laquelle on retrouve les trois dimensions des compétences et le trio des savoirs : « *Head* » pour les compétences cognitives et conceptuelles (ou les savoirs), « *Hand* » pour les compétences méthodologiques (ou les savoir-faire) et « *Heart* » pour les compétences sociales, psychosociales, émotionnelles (ou les savoir-être).

I.2.2. Le capital émotionnel

C'est cette troisième dimension (« *Heart* ») renvoyant aux émotions qui, déclinées en compétences émotionnelles, constitue le cœur de la théorie du capital émotionnel. Afin de définir le capital émotionnel (au niveau individuel), Gendron (2007, 2010) reprend le champ psychosocial comme le faisaient De La Fuente et Ciccone (2003) pour définir le capital social, à partir du champ des compétences psychosociales développé par l'OMS. La théorie du capital émotionnel présente l'intérêt d'une part, de s'inscrire volontairement dans un prolongement du capital humain et d'autre part, de théoriser les compétences sociales.

Afin de construire sa théorie du capital émotionnel, Gendron (2007) rappelle tout d'abord des travaux, ceux de Damasio (1994[42]) notamment, qui montrent que les émotions permettent d'harmoniser les processus cognitifs et sont d'ailleurs le préalable requis pour réagir et s'adapter face à une situation. De plus, les émotions tiennent aussi une importance pour l'adaptation aux modèles sociaux, c'est-à-dire qu'il existe une nécessité d'apprendre d'autrui en vue de l'autorégulation et la gestion de l'environnement ; la « régulation émotionnelle », les émotions et les compétences en jeu sont alors décisives pour la construction sociale et personnelle de l'individu.

Gendron (2007) reprend la théorie de Goleman (2001)[43] et définit l'intelligence émotionnelle comme la « *capacité à reconnaître et à maîtriser les émotions en soi et chez les autres* » (p. 2). L'auteure précise à la suite de cette définition qu'il s'agit de compétences, fruits d'un apprentissage et d'expériences et non de traits innés. Par extension à ce champ théorique, l'auteure développe la théorie du « capital émotionnel » en partant du postulat de l'importance des émotions dans de multiples domaines de la vie des individus. Les émotions sont de plus nécessaires pour constituer et utiliser de façon efficace le capital humain. Étant le produit d'expériences et d'apprentissages, les émotions ne sont donc pas les mêmes d'un individu à l'autre, possédant un capital différent. Ainsi, l'auteure définit le capital émotionnel comme suit : « *ensemble de ressources – renvoyant aux compétences émotionnelles – inhérentes à la personne, utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel participant à*

[42] Cité par Gendron (2007).

[43] Ibid.

la constitution et l'utilisation optimal du capital humain, du capital social et entre autres, à la cohésion sociale » (Gendron 2007, p. 3). Les compétences émotionnelles du capital émotionnel peuvent renvoyer en partie aux compétences psychosociales et aux compétences sociales, comme nous l'avons déjà discuté dans le chapitre d'ouverture de ce travail. Nous pouvons noter également que Gendron distingue le capital émotionnel comme un capital à part entière car elle le désigne comme étant complémentaire au capital humain, mais également comme nécessaire à l'utilisation du capital social et du capital humain.

En effet, le capital émotionnel est nécessaire au développement du capital humain, au développement cognitif et aux apprentissages car selon Izard et al. (1984[44]), les compétences émotionnelles sont essentielles à la création de situations d'apprentissage scolaire adéquates et font ainsi office de condition au développement du capital humain qui lui se constitue en apprentissages. De plus, il existe un impact de l'environnement social sur le développement du capital émotionnel car une multiplicité de contextes sociaux et familiaux engendre des différences de dotation en capital émotionnel qui, pour certains, ne favorise pas le capital humain. Dans la constitution du capital social et du capital humain, le capital émotionnel n'est pas une « variable additionnelle » mais plutôt un « booster » qui participe à l'utilisation de ces capitaux, s'il est utilisé à bon escient. Une recherche de Lazarus et Folkman (1984[45]) a démontré à ce sujet qu'une mauvaise gestion des émotions a un impact négatif sur les processus en jeu dans la constitution du capital humain. Quant à l'impact des émotions dans le développement du capital social, le processus semble se jouer au niveau de l'intégration sociale et des compétences émotionnelles requises pour cette intégration, comme les attitudes sociales de communication ou la conscience sociale.

Les travaux cités à la suite de ceux de Becker, s'inscrivent pour la plupart, directement dans la continuité du capital humain et d'une vision large de cette théorie, en émettant des hypothèses au sujet de l'intégration des compétences sociales dans une forme de capital. Il est nécessaire de citer également des travaux qui, bien que s'inscrivant dans une démarche théorique relativement différente, donnent à réfléchir au sujet des compétences sociales et de

[44] Ibid.

[45] Ibid.

leur poids sur les parcours des individus. Nous pensons alors au capital culturel bourdieusien[46].

I.2.3. Le capital culturel

Bourdieu fonde sa théorie du capital culturel non pas dans le prolongement naturel de la théorie du capital humain mais l'envisage plutôt en rupture avec elle, puisqu'il la qualifie d'« économiciste ». En effet, pour Bourdieu, l'Économie « *ignore, entre autres choses, que le rendement scolaire de l'action scolaire dépend du capital culturel préalablement investi par la famille et que le rendement économique et social du titre scolaire dépend du capital social, lui aussi hérité, qui peut être mis à son service* » (Bourdieu, 1979, p. 3). La transmission du capital culturel est même « *le mieux caché et le plus déterminant socialement des investissements éducatifs* » (Bourdieu, 1979, p. 3).

Avant de discuter des apports de la théorie du capital culturel et des hypothèses sous-jacentes (comme celle de la prise en compte des processus de socialisation constituant le capital humain), revenons plus en détails sur la définition même du concept car dans la tradition sociologique qui découle de ces travaux fondateurs, les chercheurs « *postulent depuis toujours que l'école inculque à la fois de l'académique et du non-académique* » (Duru-Bellat, 2015, p. 16).

La théorie du capital culturel chez Bourdieu et Passeron (1964, 1970) s'inscrit dans le cadre de l'explication des inégalités de réussite à l'école, les inégalités sociales étant prolongées et reproduites par l'école. Une idée principale cadre cette théorie : les enfants issus de milieux sociaux favorisés réussissent à l'école car ils ont reçu de leur famille les codes et normes attendues par l'école (car la culture scolaire correspond davantage à la culture des classes sociales dominantes), ce qui engendre une reproduction des inégalités sociales par

[46] Le capital culturel a été l'objet de travaux antérieurs à ceux cités jusqu'à présent dans cette partie. Nous choisissons pourtant de l'évoquer en dernier car, d'une part, la démarche théorique adoptée par Bourdieu est relativement différente des auteurs cités précédemment et, d'autre part, la théorie du capital culturel aborde des notions, certes complexes, mais déterminantes, pour la compréhension du développement des compétences sociales et de leur intégration à un capital utile à la réussite des individus.

l'intermédiaire de l'école. Cette culture scolaire renvoie à des comportements verbaux et non verbaux que l'élève maîtrise plus ou moins bien selon son milieu social d'origine. Les élèves issus des milieux sociaux défavorisés sont ainsi les plus éloignés de cette culture, des normes et du langage attendus par l'école. Le concept de capital culturel est alors théorisé par Bourdieu afin de traiter des inégalités de réussite à l'école (Bourdieu, 1979).

En outre, le sociologue distingue trois formes, trois « états » du capital culturel : « l'incorporé », « l'objectivé » et « l'institutionnalisé » (Bourdieu, 1979).

- Le capital culturel « incorporé », c'est-à-dire « lié au corps », renvoie aux savoirs acquis en formation ou par une transmission de l'entourage social pour constituer les « dispositions durables de l'organisme ». L'acquisition du capital culturel incorporé provient d'un travail personnel inconscient et elle est relativement longue car le capital culturel n'est pas transmis de façon instantanée.
- Le capital culturel « objectivé » fait référence à tous les objets matériels, attributs culturels comme les livres et les œuvres d'art ; ce qui en fait une forme de capital culturel potentiellement remplaçable. L'appropriation de ce capital culturel objectivé dépend donc en partie du degré de capital économique.
- Le capital culturel « institutionnalisé » est la certification par l'institution, scolaire notamment, du « capital incorporé » (par les titres et diplômes par exemple).

Parmi ces trois états du capital culturel, il est judicieux de revenir spécifiquement sur l' « incorporé » avec la citation suivante : « *Les propriétés du capital culturel existant à l'état incorporé, i.e. intériorisé sous forme de disposition permanente et durable (habitus), sont pratiquement réductibles au fait qu'il s'agit d'une forme de capital identifié aux individus : son accumulation demande du temps, bien social difficile à s'approprier par procuration ; il demande un investissement personnel ; son accumulation est limitée par les limites biologiques de son support, etc. Ces propriétés spécifiques qui, étant perçues comme liées à la personne, ajoutent aux avantages de l'héritage les apparences de l'inné et les vertus de l'acquis, et font du capital culturel incorporé le moyen de transmission légitime par excellence du patrimoine lorsque les formes directes et visibles de transmission tendent à être socialement considérées comme illégitimes.* » (Bourdieu, 1979, résumé).

Dans cette citation, deux points doivent être soulignés pour démontrer l'apport de la théorie bourdieusienne au champ théorique des compétences sociales : tout d'abord le lien entre le

capital culturel incorporé et l'*habitus*, ainsi que les processus d'acquisition de cette forme de capital.

L'*habitus* est défini par Bourdieu comme un « *ensemble de dispositions acquises, de manières d'être ou de faire qui s'incarnent dans les corps* » (Bourdieu, 1980[47]). Ce concept renvoie aux valeurs, aux normes d'une classe donnée que l'individu a intériorisées inconsciemment par son environnement et par un processus de socialisation. Les représentations véhiculées par les normes, auxquelles s'ajoutent les contraintes sociales, influencent les comportements d'un individu au sein du groupe social dans lequel il évolue. Tout groupe social ou toute classe sociale se caractérise par son propre *habitus*. La distinction et la hiérarchisation des classes sociales tiennent aux différences de dotation en capitaux (économique, culturel, social, symbolique[48]), les classes dominantes possédant toutes ces formes de capitaux. Dans la théorie de la reproduction et des *Héritiers*, l'école reproduit les inégalités scolaires en sanctionnant les élèves d'après les codes et valeurs des classes dominantes, selon l'*habitus* des dominants. La culture scolaire, celle des *Héritiers* donc, correspond aux dotations en capital culturel qui, comme le souligne Bourdieu lui-même est « *le plus déterminant socialement des investissements éducatifs* » (Bourdieu, 1979, p. 3), le capital scolaire se construisant à partir du capital culturel et des stratégies familiales de scolarisation. Ce qui est attendu des élèves, leur « métier d'élève », renvoie à l'*habitus* des classes dominantes, aux comportements véhiculés par les normes et valeurs de ces classes. Les *Héritiers* réussissent car ils « savent » se comporter, adoptent les comportements attendus chez un élève ou dit encore autrement, possèdent les compétences sociales pour réussir à l'école. En effet, comme le souligne Huguet (2008, p. 46) : « *Selon P. Bourdieu et J.-C. Passeron, dans une société qui se déclare fondée sur la méritocratie, ce type de capital* [culturel] *a un rôle très important dans le processus de reproduction sociale. Cependant, il n'indique en soi ni le mécanisme qui a permis à l'élève de parvenir à cette reconnaissance, ni, concernant le mécanisme qui nous intéresse, les compétences ou dispositions qui l'ont favorisée en aval. En revanche, le capital*

[47] Cité par Leduc et Valléry (2006, p. 391).

[48] Le capital symbolique chez Bourdieu est une ressource qui vient compléter les autres formes de capital (économique, social et culturel) et même augmenter leur efficacité. Il est une forme de capital créée à partir d'un système de croyances construit sur la reconnaissance d'une forme de domination.

"incorporé" apparaît particulièrement important dans l'étude des compétences et dispositions utiles à la réussite scolaire. En effet, P. Bourdieu et J.-C. Passeron insistent sur le fait que l'individu doive s'approprier le capital culturel, "l'incorporer", pour bénéficier de son efficacité. Il est donc utile de s'interroger sur le contenu du capital incorporé et sur la manière dont il agit sur la réussite scolaire. »

Certains chercheurs font directement le lien entre l'*habitus* et les compétences sociales : « *Elles* [les compétences sociales] *sont issues en grande partie des processus de socialisation mis en œuvre dans les expériences de vie quotidienne hors travail, comme l'éducation scolaire et familiale (Austin & Pinkleton, 2001). Au final, la compétence sociale semble regrouper un ensemble hétérogène de savoir sociaux et de caractéristiques personnelles en référence à des formes de codages culturels et sociaux, des règles ou des normes sociales en vigueur* » (Leduc et Valléry, 2006, p. 391). On retrouve ici plusieurs caractéristiques attribuées aux compétences sociales : elles s'acquièrent par un processus de socialisation (théorie socioconstructiviste), elles sont interindividuelles (« savoirs sociaux ») et intra-individuelles (« caractéristiques personnelles ») et elles peuvent renvoyer à des normes et des valeurs. Dans un article consacré à la notion de compétences « non académiques », Duru-Bellat (2015) fait également le lien entre ces deux concepts qui paraissent effectivement se faire écho. De plus, en termes d'opérationnalisation du concept d'*habitus*, les compétences sociales peuvent être une piste bien moins déterministe que chez Bourdieu, pour comprendre les inégalités de réussite scolaire[49].

L'exercice conceptuel qui consiste à faire un lien entre le capital humain et le capital culturel est fortement périlleux tant les cadres théoriques dont lesquels les deux théories sont issues sont éloignés, et nous ne prétendons pas confirmer l'existence de ce lien ou l'expliciter. Par ailleurs, les différences entre ces deux formes de « capital » sont nombreuses (Perruchet, 2005) et l'on peut évoquer à ce sujet, par exemple, la rationalité des agents économiques qui existe dans la théorie du capital humain tandis que l'incorporation du capital culturel se fait de façon inconsciente. Néanmoins, il est intéressant de s'interroger sur le concept de capital culturel dans une vision large du capital humain : dans la lignée des théories du « capital » (capital humain, social ou émotionnel), le capital culturel (incorporé) ne renverrait-il pas à la

[49] Nous reviendrons sur ce point lors de la problématique de notre travail.

dimension sociale du capital humain et ne prendrait-il pas la forme des compétences sociales ? D'ailleurs, les compétences transversales – qui renvoient aux compétences méthodologiques et sociales du triptyque des compétences – « *sont ces façons de faire et d'**être**, qui, inaperçues de ceux-là mêmes qui les détiennent, préparent au jeu scolaire, et dont parle Bourdieu sous le nom d'*habitus » (Rey, 1998[50]).

I.2.4. Les compétences sociales : une vision large du capital humain ou une redéfinition du capital culturel ?

Les différentes théories présentées en ouverture de ce second chapitre proviennent de disciplines scientifiques diverses mais complémentaires : l'Économie, la Sociologie et la Psychologie sont toutes trois représentées et ce choix s'inscrit dans la démarche pluridisciplinaire développée dans cette thèse. Du côté des positionnements théoriques, la plupart se développe parallèlement à celui du capital humain et vient compléter, voire remettre en question la théorie de Becker. Même si de nombreuses divergences apparaissent – qui sont notamment liées aux conflits entre disciplines – toutes ces théories tentent finalement d'étudier le lien entre éducation et marché du travail, entre éducation et réussite, dans le but commun d'expliquer les différences de réussite, de parcours social ou professionnel entre les individus. Le concept de compétences sociales permet de prolonger ces théories, même si leur poids dans les modèles d'explication des différences de réussite reste encore à déterminer.

Si l'on rappelle la théorie du capital humain, nous pouvons reprendre les définitions données par Becker (1964) et Stiglitz, Walsh et Lafay (2007) : le premier parle de « *l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc.* » (Gleizes, 2000, p. 111, d'après Becker, 1964) ; et les seconds de l'accumulation des compétences et de l'expérience ayant un effet sur la productivité des salariés. Parmi ces compétences productives constitutives du capital humain, les compétences sociales semblent avoir leur place, comme en attesteront les travaux empiriques que nous présenterons dans la seconde partie de ce chapitre. Nombreux sont maintenant les travaux qui démontrent l'effet de la socialisation familiale ou par les pairs sur

[50] Cité par Morlaix (2015, p. 3).

le développement des compétences, donc considérer le capital humain uniquement comme relevant des formations et de l'éducation formelle paraît réducteur. Enfin, dans l'explication des inégalités de salaire entre les individus constatées par Becker, celui-ci évoque des différences de capacités et d'aptitudes individuelles qui, certainement, peuvent renvoyer aux compétences sociales. Que représentent ces « qualités naturelles » ? Ne seraient-elles pas finalement des attributs personnels, certainement envisagés au départ comme des traits innés mais qui au regard des récentes recherches peuvent être vus comme étant des compétences sociales évolutives ? Une « dimension sociale » du capital humain est même envisagée par De La Fuente et Ciccone (2003), faisant ainsi référence aux compétences sociales, que d'autres définissent comme constitutives d'un capital à part entière.

Parmi les considérations avancées sur les propriétés du capital social, on peut retenir celle qui distingue les « compétences sociales » (au niveau individuel donc) comme faisant partie du capital humain. Il est alors possible de relier cette interprétation aux recherches citées dans la seconde partie de ce chapitre qui étudient le lien entre les compétences sociales et la réussite sur le marché du travail envisagée à partir de différentes dimensions, dont le salaire. Le salaire des individus semble en effet corrélé à ces compétences sociales, dans le même sens que les capacités productives et les compétences acquises en formation, rémunérées par l'employeur et que l'on retrouve dans la théorie du capital humain. La théorie du capital social présente l'intérêt tout d'abord de proposer, directement ou non, un prolongement du capital humain. Par ailleurs, la dénomination même de ce capital « social » requiert une analyse pour ce travail de thèse traitant des compétences « sociales » : le « social » du capital pourrait-il renvoyer aux compétences sociales ?

Il convient également de rappeler que la théorie du capital émotionnel développée dans les travaux de Gendron (2007, 2010, 2011) complète explicitement la théorie du capital humain. En associant le « *Heart* » des compétences émotionnelles aux « *Head* » et « *Hand* » des compétences théoriques et techniques (capital humain), l'auteure démontre la complémentarité de ces trois dimensions et veut souligner l'importance du « *Heart* » dans le milieu professionnel.

Avec le capital culturel incorporé et l'*habitus* de Bourdieu, un lien ou une association théorique avec les compétences sociales est envisagée par certains auteurs. Si l'on considère que les « savoir-être » sanctionnés et attendus par l'institution scolaire renvoient à l'*habitus* de la classe dominante, on peut pousser encore le raisonnement en supposant que ces

comportements – dès lors qu'on les rapporte à la notion de compétence – peuvent être éduqués, peuvent se développer (et Bourdieu, au sujet du capital culturel incorporé, parle également, même si elle est inconsciente, d'acquisition). « *Le capital culturel est un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la "personne", un habitus* » (Bourdieu, 1979, p. 4). Cette citation mérite d'être soulignée car elle illustre la complexité de la notion de compétences sociales : « avoir » ou « être » ? Compétences maîtrisées par l'individu, savoir-être, caractéristiques inhérentes et personnelles, traits de personnalité ? Ces différents vocables, déjà évoqués dans le premier chapitre, soulignent la difficulté de définition des compétences sociales. Comme le dit justement Duru-Bellat (2015, p.16) : « *Si cette tradition sociologique n'utilise pas le terme de compétence, mais de valeurs, d'*habitus, *ou de* curriculum *caché, le type de questionnement qu'elle met en œuvre apparaît tout à fait pertinent quand on parle aujourd'hui de compétences, particulièrement des moins académiques d'entre elles.* »

Une vision large du capital humain dans laquelle les compétences sociales sont intégrées, s'inscrit également dans le prolongement d'un récent rapport de l'OCDE (2015). Les auteurs du rapport définissent les compétences comme les caractéristiques individuelles qui participent au bien-être individuel et au progrès socio-économique (*productivité*), qui peuvent être mesurés significativement (*mesurabilité*) et qui sont malléables *via* des changements et des investissements de l'environnement (*malléabilité*). Les individus ont besoin d'une multitude de compétences pour atteindre les divers « buts de vie ». Les compétences sont également un moyen de comprendre les inégalités sociales et économiques. Le cadre théorique des auteurs de ce rapport peut être résumé dans ce schéma :

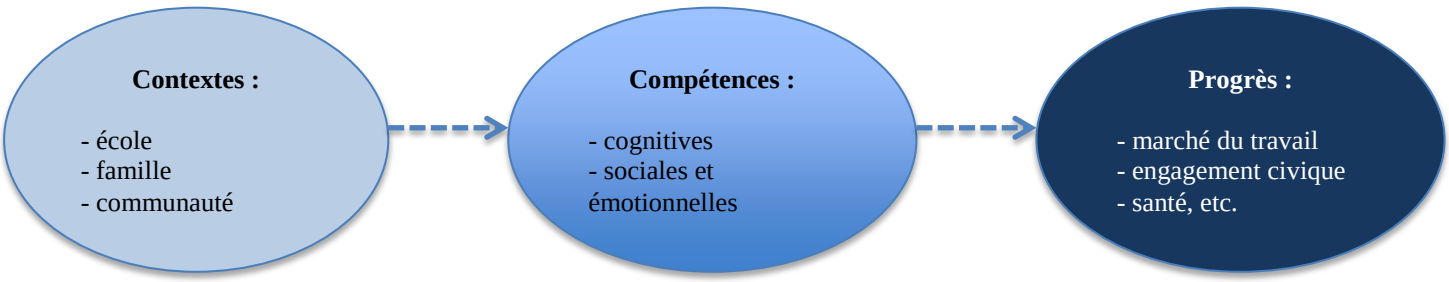


Figure 7 – Relation entre les contextes d'apprentissage, les compétences et le progrès social (source : OCDE, 2015)

Les auteurs du rapport de l'OCDE insistent sur l'importance des compétences cognitives pour le développement socio-économique mais aussi des compétences sociales et émotionnelles pour la poursuite d'objectifs à long terme. De plus, l'influence des milieux de socialisation participant au développement des compétences est multiple : la famille, l'école et la société dans son ensemble jouent un rôle sur le niveau d'acquisitions des individus qui influence le progrès individuel et social.

En ce sens, le schéma suivant propose de résumer la démarche que nous tentons d'adopter pour le cadrage théorique de ce travail, en rappelant les différentes théories évoquées jusqu'ici.

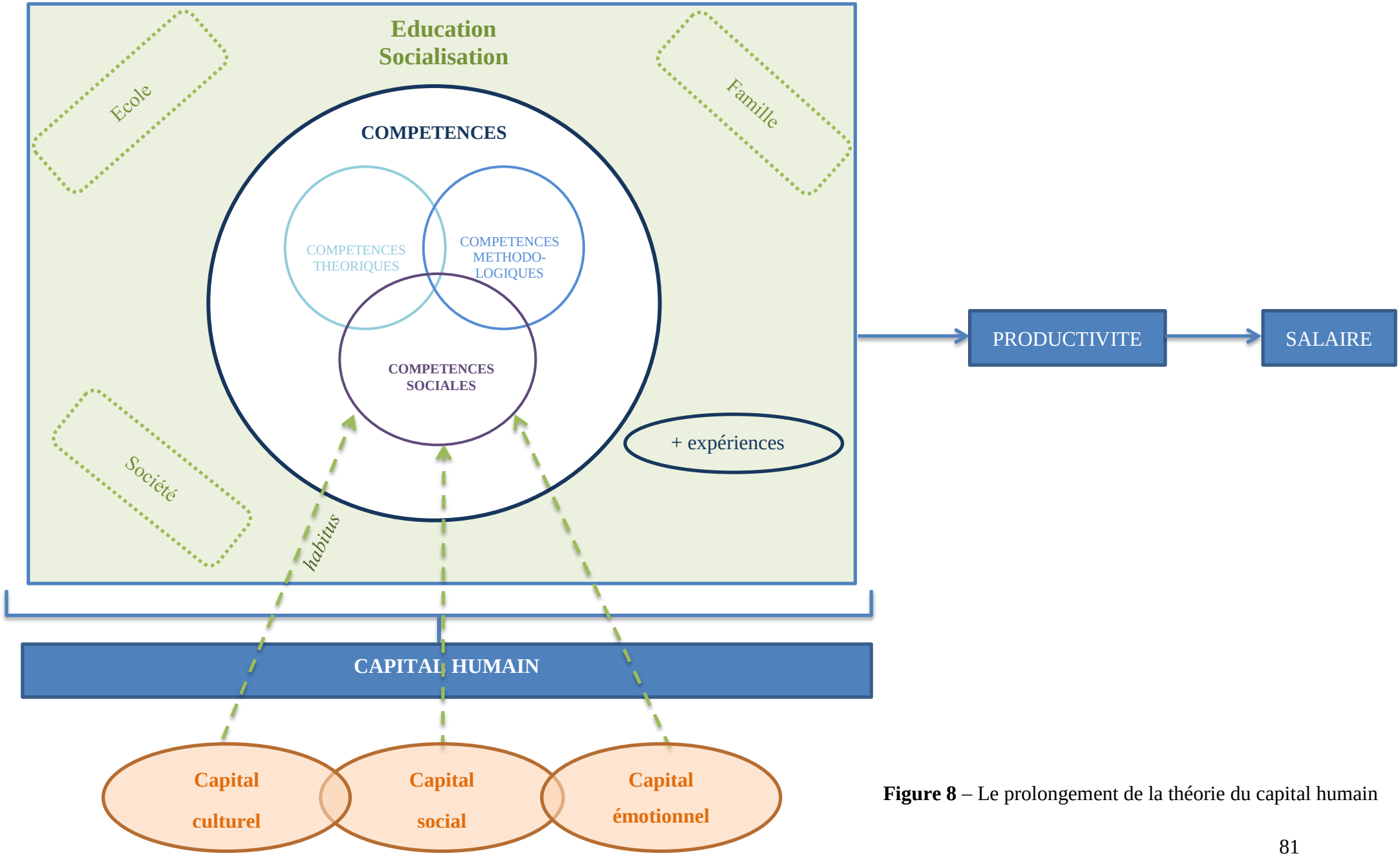


Figure 8 – Le prolongement de la théorie du capital humain

Nous retrouvons dans ce schéma les composantes de la théorie du capital humain, classiquement représentée ainsi : éducation → capital humain → productivité → salaire. L'apport des différentes théories analysées réside dans le statut de l'éducation et permet finalement de comprendre en partie les processus d'acquisition du capital humain et ce que contient le capital humain. Aujourd'hui, il est communément admis que le capital humain se constitue en un « stock » de compétences (et d'expériences, selon la définition de Stiglitz, Walsh et Lafay, 2007). C'est pourquoi, suite à la définition que nous avons donnée de la compétence, nous retrouvons le schéma issu du premier chapitre résumant la nature en trois dimensions des compétences organisées selon la dynamique définie précédemment. Les compétences (et les expériences) sont insérées dans un cadre représentant l'éducation et la socialisation par la famille, l'école et la société dans son ensemble. Ce cadre s'inscrit dans le prolongement de l'OCDE (2015) afin d'illustrer le fait que le développement des compétences constituant le capital humain relève d'un système complexe et multidimensionnel.

Concernant les compétences sociales, on comprend que certains éléments du capital culturel (*via* l'*habitus*), du capital social (entendu au sens individuel) et du capital émotionnel viennent constituer et participer à leur développement par un processus de socialisation et d'éducation. La couleur verte des flèches illustre l'influence des différents « capitaux » sur le développement des compétences sociales, dans un cadre large de socialisation. Afin de montrer l'influence conjointe des différents « capitaux » sur le développement des compétences sociales qui, quant à elles, font partie du « stock » de compétences composant le capital humain, les cercles orange traversent le capital humain pour définir ces compétences sociales. Les capitaux culturel, social et émotionnel sont d'autres concepts complémentaires qui expliquent le capital humain mais ne sont pas des capitaux juxtaposés qui constitueraient le capital humain. Ces théories permettent d'envisager une vision élargie du capital humain qui prendrait en compte les compétences sociales et d'en démontrer l'importance théorique. Ainsi, dans la constitution du capital humain, interviennent d'autres processus qui peuvent relever du capital social, du capital émotionnel ou du capital culturel.

Les compétences sociales paraissent avoir leur place dans la théorie du capital humain au sens large et les différentes théories présentées en première partie de ce chapitre viennent alimenter cette position. Les compétences sociales sont en effet envisagées comme pouvant être un

prolongement dans la compréhension des mécanismes et des dimensions constitutives du capital humain. Intéressons-nous maintenant à la façon dont ces compétences sociales peuvent être valorisées sur le marché du travail au même titre que le capital humain.

II. Les compétences sociales et les parcours des individus

De nombreux chercheurs en Sciences Humaines se servent des tests de Quotient Intellectuel ou des tests standardisés de réussite comme signaux des capacités cognitives. Même si les résultats obtenus à ces tests cognitifs sont positivement corrélés avec les diplômes des individus, les travaux récents montrent que les résultats à ces tests sont influencés par des compétences « non-cognitives ». Heckman et Kautz (2012) soulignent que le critère de validité le plus pertinent pour une mesure est son caractère prédictif pour la réussite scolaire, le succès sur le marché du travail ou la réussite sociale. Or, la part de variance inexpliquée dans les modèles d'explication des différences de parcours scolaires et professionnels reste encore considérable, ce qui laisse place à d'autres déterminants explicatifs.

Faisant suite aux analyses des théories prolongeant le capital humain, nous comprenons qu'il ne faut pas uniquement prendre en compte les compétences cognitives pour expliquer les différences de parcours et de trajectoires professionnelles. Nous allons donc, dans un premier temps, démontrer que de plus en plus de travaux scientifiques s'intéressent aux compétences sociales, aux « comportements » qui viennent compléter le pouvoir prédictif des tests de QI sur la réussite des individus et qui interviennent dans les décisions des recruteurs (Duru-Bellat, 2015). Puis, afin de démontrer empiriquement la place des compétences sociales dans le capital humain, nous analyserons certaines recherches démontrant leur effet sur l'insertion professionnelle et sur le salaire.

II.1. Comprendre autrement les différences de réussite : le QI face aux « comportements »

Heckman et Kautz (2012) soulignent que le succès dans la vie dépend en partie des « traits de personnalité » qui ne sont pas mesurés correctement par les tests de compétences cognitives.

Comme indiqué dans le chapitre précédent, l'application, la sociabilité ou encore la curiosité sont des caractéristiques à prendre en compte pour la réussite (Heckman et Kautz, 2012). Les compétences sociales prédisent en effet de façon significative des résultats de la vie future (Almlund et al., 2011 ; Borghans, Heckman et Ter Weel, 2008 ; Roberts et al., 2007). Appréhender les différences de réussite à partir des compétences sociales est un axe de la recherche en Économie qui se développe de plus en plus aux États-Unis et James Heckman en est l'un des représentants les plus éminents. Son approche consiste à comprendre les différences de scores à des tests mesurant les connaissances générales des individus, non plus uniquement à partir des capacités cognitives comme c'est le cas la plupart du temps, mais en y associant des variables comportementales. Il démontre que les résultats obtenus aux tests de Quotient Intellectuel, aux tests standardisés de réussite et les notes obtenues à l'école sont corrélés, tout en soulignant qu'il serait intéressant de savoir comment ces mesures prédisent les résultats futurs dans la vie des individus.

II.1.1. L'effet du QI et de l'image de soi

À partir de l'enquête *National Longitudinal Survey of Youth* de 1979, Heckman et Kautz (2012) analysent le pouvoir explicatif de ces trois mesures de « l'intelligence » (QI, tests de réussite et notes) sur différents résultats de la vie des individus à 35 ans, comme le salaire, la criminalité, la santé, le fait d'être marié ou le diplôme du supérieur. En tentant d'expliquer les différences de réussite à 35 ans, ils montrent tout d'abord que ce sont les tests de réussite et les notes qui semblent être plus prédictifs que le QI. Cependant, la part de variance expliquée reste encore faible. Dans leurs analyses, il est montré que le QI explique entre 1% et 7% ces différents résultats, entre 3% et 19% pour les tests de réussite et entre 1% et 14% en ce qui concerne le pouvoir explicatif des notes. Ces résultats démontrent que cette part de variance expliquée laisse encore beaucoup de poids à d'autres facteurs. En ajoutant le poids de la « personnalité » au modèle, mesurée dans cette recherche (Heckman et Kautz, 2012) à partir notamment de deux composantes de l'image de soi (l'estime de soi et le locus de contrôle[51]),

[51] Lorsque le locus de contrôle est interne, l'individu croit qu'il a le contrôle sur sa vie et attribue ses réussites et ses échecs à des facteurs internes (opposé au locus de contrôle externe, attribuant toutes les causes à l'environnement externe).

une information supplémentaire est apportée : la corrélation entre l'ensemble des compétences cognitives et l'ensemble des comportements est positive (sans être très forte).

Heckman et Kautz (2012) tentent donc de mesurer le poids des comportements de l'individu sur sa réussite académique en associant des comportements en plus du QI, au score obtenu à deux tests standardisés. Pour cela, ils tentent d'interpréter le pouvoir explicatif de trois mesures sur les résultats obtenus par les individus de l'échantillon à l'AFQT[52]. Ces trois mesures mises en relation avec les résultats de l'AFQT sont constituées de la mesure de Rotter (1966) évaluant le locus de contrôle, du test de Rosenberg (1965) mesurant l'estime de soi, et enfin du QI. Les premiers résultats de cette analyse montrent que la réussite à l'AFQT est expliquée à 48% par le QI et les tests de Rotter et Rosenberg, lorsque ces trois mesures sont associées dans le modèle. Introduits séparément dans le modèle, le pouvoir explicatif du QI seul est de 43% et celui des comportements (Rotter et Rosenberg) est de 16%, ce qui suggère que le QI n'est pas totalement indépendant des autres dimensions. Dans un second modèle cherchant à expliquer cette fois la moyenne des notes obtenues au lycée, le pouvoir explicatif du QI et des comportements (toujours mesurés à partir du locus de contrôle interne et de l'estime de soi), est de 29%. Lorsque les variables QI et comportements sont introduites séparément dans le modèle, leur pouvoir explicatif est alors respectivement de 19% et de 10%.

II.1.2. L'effet du QI et des Big Five

Dans une autre phase d'analyse, Heckman et Kautz (2012) utilisent les résultats du DAT[53]. Les auteurs tentent d'expliquer les résultats au DAT toujours avec le QI et les comportements ; ces derniers sont cette fois-ci mesurés à partir des *Big Five* et à partir de la mesure du « *grit* » (que l'on peut traduire par « cran ») et qui désigne la persévérance et la passion pour les objectifs à long terme (Duckworth et al., 2007). Les trois mesures associées

[52] L'*Armed Forces Qualification Test* (AFQT) est un test d'aptitudes évaluant les connaissances générales pour, à l'origine, entrer dans l'armée et qui a été adapté au système scolaire.

[53] Le *Differential Aptitudes Test* (DAT) est un test utilisé le plus souvent par les employeurs pour mesurer les compétences cognitives des candidats, comme leurs aptitudes en lecture et en écriture.

expliquent 20% des résultats au DAT, les *Big Five* et le « *grit* » ayant respectivement un pouvoir explicatif de 14% et de 9%. Dans un second modèle avec pour variable à expliquer la moyenne des notes, le pouvoir explicatif du QI seul est de 1%, celui du comportement de 7% (*grit* et *Big Five*) et lorsque tous ces indicateurs sont introduits en variables explicatives dans le modèle, la part de variance expliquée s'élève également à 7%. Selon les auteurs (Heckman et Kautz, 2012), ces différents résultats remettent alors en cause l'interprétation selon laquelle les tests de réussite et les notes, fortement corrélés entre eux, rendent compte uniquement du QI des individus car ils sont également liés aux comportements personnels, aux compétences sociales.

Ces deux tests que sont l'AFQT et le DAT, confirment que la variance des résultats à des tests de réussite est en effet expliquée par le QI, tout en démontrant l'importance des comportements personnels pour la réussite. En ce sens, Heckman et Kautz (2012) évoquent les résultats qu'ils ont obtenus en étudiant non pas les résultats à un test cognitif mais un diplôme. Ces analyses, proposées dans l'encadré suivant, présentent l'intérêt de démontrer qu'à compétences cognitives égales, les trajectoires des individus se distinguent selon leurs comportements personnels différents.

Encadré 1

Ces compétences sociales qui font la différence : l'exemple du GED

Le *General Education Development* est un test standardisé de réussite faisant office d'alternative au diplôme d'études secondaires et qui est proposé aux décrocheurs de l'enseignement secondaire pour certifier leurs connaissances générales du second degré. Ce test est largement utilisé, il produit 12% des diplômes de l'enseignement secondaire chaque année aux États-Unis.

Le GED donne un aperçu des effets des compétences sociales sur les résultats futurs car les détenteurs du GED ont les mêmes capacités cognitives que les diplômés mais ils diffèrent dans leurs comportements. En effet, les bénéficiaires du GED semblent être plus habiles cognitivement que les décrocheurs n'ayant pas obtenu cette certification et la distribution de leurs scores à d'autres tests cognitifs ressemble à celle des diplômés du secondaire (Heckman et Kautz, 2012). On peut se demander alors pourquoi, s'ils ont les mêmes capacités cognitives

que les diplômés, les bénéficiaires du GED sont sortis du système éducatif. L'hypothèse avancée est que la réussite requiert d'autres caractéristiques que les seules compétences cognitives. En effet, lorsque l'on s'intéresse aux comportements des détenteurs du GED, on s'aperçoit qu'ils ont tendance à agir comme tous les décrocheurs, notamment en ce qui concerne la drogue, la criminalité ou la violence (Heckman et Kautz, 2012) et donc à présenter plus de comportements à risque(s) que les diplômés du secondaire. Pour expliquer ce phénomène à partir des compétences sociales, Heckman montre que les détenteurs du GED présentent peu de stabilité socioéconomique, c'est-à-dire qu'ils ont tendance à quitter leur emploi fréquemment, à divorcer ou à aller en prison autant que les autres décrocheurs sans GED, tandis que les diplômés du secondaire sont plus persévérants dans leurs vies professionnelle et personnelle. D'après les auteurs, ce résultat participe à l'explication du pouvoir explicatif de l'application des *Big Five* à laquelle est associé le comportement de persévérance, sous-jacent à ces différents comportements.

Le GED a pour avantage d'ouvrir à ses détenteurs les portes de l'enseignement supérieur, c'est pourquoi Heckman va s'intéresser également à la poursuite d'études des bénéficiaires du GED et à leur salaire en emploi, en comparaison avec les diplômés et les autres décrocheurs. Plus de la moitié des bénéficiaires du GED abandonnent leurs études supérieures et très peu obtiennent un diplôme. De plus, à capacités cognitives égales, ils ont un salaire, lorsqu'ils sont en emploi, comparable à celui des décrocheurs, les diplômés du secondaire ayant quant à eux des salaires annuel et horaire plus élevés. Il peut exister un effet positif à court terme du GED s'il est obtenu avant 20 ans par les individus, grâce au signal positif des capacités cognitives envoyé à l'employeur (Heckman et Rubinstein, 2001). Or, cet effet s'estompe rapidement dès lors que l'employeur devient conscient des compétences sociales de son employé. À long terme et à capacités cognitives constantes, les détenteurs du GED ont un salaire moins élevé que les autres diplômés car leurs comportements négatifs (leur « non-compétences sociales ») sont révélés au sein de l'entreprise.

Si l'on confronte ces différents résultats concernant le *General Education Development* à la théorie du signal de Spence (1973) prétendant que l'éducation n'accroît pas la productivité mais est le moyen de signaler à l'employeur les compétences de l'individu, on peut avancer au sujet du GED qu'il est finalement un mauvais signal pour les employeurs car leurs détenteurs, même s'ils possèdent cette certification, ont la même productivité que les décrocheurs de l'enseignement secondaire. Cette recherche d'Heckman et Kautz (2012)

apporte également une information capitale pour comprendre les différences de réussite : les seules compétences cognitives ne peuvent les expliquer ; les compétences sociales des individus jouent aussi un rôle dans la détermination des parcours de vie. Bien que diplômés, les bénéficiaires du GED ne réussissent pas autant dans l'enseignement supérieur, en emploi ou dans leur vie sociale que les diplômés du secondaire car ils manquent de persévérance et de stabilité, tout comme les décrocheurs du second degré. La performance des détenteurs du GED, comparée à celle des décrocheurs et des diplômés, montre l'importance des compétences « non-cognitives » pour la vie socioéconomique des individus (Heckman et Rubinstein, 2001).

II.2. Les compétences sociales et l'insertion sur le marché du travail

La littérature économique s'intéresse de plus en plus aux *noncognitive skills*, aux compétences sociales, notamment pour expliquer les différences d'insertion sur le marché du travail. En effet, les comportements expliqueraient une part importante de l'insertion et de la réussite professionnelle. Les signaux les plus communément exploités par les employeurs, comme le niveau d'études ou les performances académiques, ne paraissent pas être les seuls déterminants de l'employabilité d'un individu.

II.2.1. Les compétences sociales attendues par les employeurs

Historiquement et classiquement dans la théorie du capital humain, les compétences cognitives et techniques (*hard skills*) étaient les seules compétences nécessaires dans une carrière professionnelle. Mais sur le marché du travail actuel, on constate que ces compétences techniques ne sont plus suffisantes pour que les individus restent en emploi lorsque les entreprises doivent se restructurer (James et James, 2004[54]). En effet, les compétences sociales (*soft skills*) sont importantes pour accroître la performance sur le

[54] Cités par Robles (2012).

marché du travail, les dirigeants actuels insistant désormais sur le développement de ces compétences (Nealy, 2005[55]) et les reconnaissant lors de l'embauche (Duru-Bellat, 2015).

Plusieurs recherches ont démontré l'importance des compétences sociales sur le marché du travail : 75% du succès à long terme en emploi dépend des compétences personnelles des individus, contre seulement 25% des compétences techniques (Klaus, 2010[56]), chiffres équivalents à ceux donnés dans les travaux de Watts et Watts (2008[57]). Comme les employeurs cherchent de plus en plus d'employés matures et sociables, ils font des compétences sociales la tête de liste des compétences requises pour une embauche réussie (Wilhelm, 2004[58]).

À l'occasion d'une recherche effectuée dans le secteur bancaire, (Suleman, 2003 ; Paul et Suleman, 2005), plusieurs compétences furent distinguées par les employeurs à l'aide de « cartes de compétences » ainsi que de « l'hétéro-évaluation », c'est-à-dire d'une évaluation des compétences des individus par les employeurs (et non par l'individu lui-même comme c'est le cas dans l'auto-évaluation). On retrouve effectivement des connaissances techniques mais également des compétences transversales comme la capacité d'innovation ou la capacité d'organisation ainsi que la capacité à travailler en équipe. Pour certaines des banques interrogées pour cette enquête, des compétences sociales interindividuelles – comme la coopération ou la relation aux pairs – voire même des comportements intra-individuels relatifs à l'image de soi tels que la confiance en soi, sont à valoriser dans ce secteur professionnel. Dans ces référentiels dressés à partir des demandes du milieu professionnel, on ne trouve donc pas uniquement des compétences techniques, certaines compétences sociales étant aussi attendues chez les salariés du secteur.

Également du côté de « l'hétéro-évaluation », sur la base d'entretiens auprès de cadres d'entreprises, Robles (2012) a pu établir une classification des dix compétences sociales les plus recherchées pour s'insérer sur le marché du travail. Ce chercheur insiste sur le fait que les

[55] Ibid.

[56] Ibid.

[57] Ibid.

[58] Ibid

compétences sociales ne sont pas uniquement constituées de compétences intra-individuelles mais aussi d'attitudes envers les autres, c'est-à-dire de compétences interindividuelles. Dans le « top 10 » des compétences sociales recherchées par les employeurs (Robles, 2012), on retrouve ces deux types de compétences sociales dont nous proposons le résumé dans le tableau suiavnt, en réinterprétant la classification des compétences.

Type de compétence sociale	Compétence sociale (rang dans le « top 10 »)	Caractéristiques/ « traits de personnalité » correspondant
Compétences sociales interindividuelles	Communication (2)	Oral, capacité de s'exprimer, écrire, écouter, soumettre ses idées
	Politesse (3)	Attitudes polies, savoir-vivre, bienveillance, dire « s'il vous plait » et « merci », être respectueux
	« Compétences interpersonnelles » (5)	Être sympathique, avenant, avoir le sens de l'humour, être amical, naturel, empathique, garder son self-contrôle, être patient, sociable, chaleureux
	Travail d'équipe (8)	Être coopératif, progresser avec les autres, être agréable, soutenir les autres, aider, collaborer
Compétences sociales intra-individuelles	Intégrité (1)	Honnêteté, éthique, mœurs nobles, posséder des valeurs personnelles, faire ce qui est juste
	Responsabilité (4)	Être responsable, fiable, faire le travail demandé, ingéniosité, autodiscipline, vouloir faire au mieux, être consciencieux, avoir le sens du commun
	Professionnalisme[59] (6)	Être méthodique, bien habillé, bien présenté, calme
	Attitude positive (7)	Être optimiste, enthousiaste, encourageant, heureux, confiant
	Flexibilité (9)	Adaptabilité, disposition au changement, accepter les nouvelles choses, s'ajuster et être favorable à tout nouvel enseignement
	Ethique professionnelle (10)	Travailler dur, être disposé au travail, loyal, avoir de l'initiative, de la motivation personnelle, être à l'heure

Tableau 2 – Les *soft skills* attendues par les employeurs (source : Robles, 2012)

Comme indiqué dans le tableau, la majorité des cadres a déclaré que l'intégrité et la communication sont les deux compétences sociales du « top 10 » les plus importantes pour les employés sur le marché du travail actuel. Plus des trois quarts pensent que la politesse est très importante et plus de la moitié disent la même chose pour la responsabilité et les

[59] Concernant le professionnalisme, nous pouvons nous demander s'il ne renverrait pas à une « méta-compétence », c'est-à-dire à une compétence très large qui regrouperait finalement plusieurs compétences.

« compétences interpersonnelles ». On peut constater que la répartition entre compétences intra et interindividuelles est assez homogène, les employeurs attendent donc de leurs employés qu'ils aient à la fois des « qualités personnelles » et des « capacités relationnelles » (Robles, 2012).

II.2.2. Les compétences sociales et l'employabilité des individus

Comme nous l'avons vu précédemment dans ce chapitre, plusieurs chercheurs se sont penchés sur cette problématique et concluent que les compétences sociales prédisent des résultats significatifs pour la vie future des individus avec un impact positif par exemple sur la poursuite des études supérieures, la santé ou la criminalité (Heckman et Kautz, 2012). Elles sont également attendues par les employeurs, aident à l'insertion sur le marché du travail et ont un impact sur les revenus des individus.

Une de ces compétences est souvent citée : l'application, c'est-à-dire la tendance à être organisé, responsable et studieux, semble être la compétence sociale présentant le poids prédictif le plus important sur l'employabilité (Almlund et al. 2011). La part de variance expliquée par cette compétence est d'ailleurs comparable avec celle des capacités cognitives pour la prédiction de l'insertion sur le marché du travail. Ce résultat présenté par Almlund et al. (2011), atteste de l'importance des compétences sociales sur le marché du travail car les employeurs attribuent souvent plus de valeur à des attitudes, à des compétences sociales, qu'à des caractéristiques comme les performances académiques ou le nombre d'années d'études.

En ce sens, Abdullah-Al-Mamun (2012) démontre l'importance des compétences sociales pour l'employabilité des étudiants. Tout d'abord, du côté des employeurs, les comportements attendus chez les étudiants avec un diplôme professionnel sont, par exemple, le fait de répondre rapidement et efficacement aux exigences, de résoudre les problèmes, de pouvoir guider un groupe de travail, de donner des retours critiques, de motiver les collègues ou de donner l'exemple. Dans sa recherche, Abdullah-Al-Mamun (2012) indique que les compétences sociales qui jouent sur l'employabilité des étudiants sont la communication, la capacité de résolution de conflit, le travail en équipe, la capacité d'améliorer sa formation et sa performance, la motivation, le leadership ou l'initiative (d'après le *Department for Education and Employment*, cité par l'auteur). Il souligne également l'importance de l'intelligence émotionnelle car adopter la bonne attitude est considérée comme la condition

sine qua non de la gestion adaptée de ses propres émotions et de celles de ses clients, dans le milieu professionnel.

D'autres recherches ont démontré que, pour la réussite sur le marché du travail, des capacités personnelles telles que l'adaptation ou l'effort de travail jouent un rôle important (Bowles, Gintis et Osborne, 2001a). Sont citées également des compétences sociales intra-individuelles comme la gratification différée (c'est-à-dire la capacité d'attendre pour obtenir ce que l'on veut), la persévérance, ainsi que des compétences interindividuelles comme la ponctualité. Ces différentes compétences font partie des facteurs explicatifs de l'insertion sur le marché du travail car elles se traduisent en comportements appréciés par les pairs dans le monde du travail. En optant pour une approche comportementale, Bowles, Gintis et Osborne complètent les théories économiques classiques en démontrant l'importance incontestable des compétences sociales sur la réussite dans le monde du travail (Baudelot et Leclercq, 2005). Ils soulignent également que les comportements valorisés par l'entreprise dépendent du type d'emploi occupé même si certains comportements comme le fatalisme, l'agressivité, l'amour propre ou la sociabilité, peuvent jouer un rôle important dans tout type d'emploi.

On peut enfin citer les travaux d'Andrews et Higson (2008) qui ont mené une enquête auprès de diplômés et d'employeurs européens dans le secteur du *business*. Les compétences sociales qui jouent sur l'employabilité citées dans cette recherche sont le professionnalisme (considéré par les auteurs comme une compétence en tant que telle, point au sujet duquel nous avons déjà émis nos réserves), la fiabilité, la capacité à faire face à l'incertitude, la capacité à travailler sous pression, la capacité à planifier et à penser stratégiquement, la capacité à communiquer et à interagir avec les autres, les bonnes aptitudes de communication écrite et verbale, les compétences en technologie de l'information et de la communication, la créativité, la confiance en soi, la bonne gestion du temps, l'autogestion, la volonté d'apprendre et d'accepter les responsabilités (d'après les travaux de McLarty, 1998 ; Tucker et al., 2000 ; Nabi, 2003 ; Elias et Purcell, 2004[60]).

Les comportements jugés appropriés par les employeurs aident certes l'individu à s'insérer sur le marché du travail, mais sont également récompensés en termes de rémunération car de

[60] Cités par Andrews et Higson (2008).

nombreuses compétences sociales sont recherchées pour accroître la productivité d'une entreprise (Bowles, Gintis et Osborne, 2001a).

II.3. Les compétences sociales et la détermination des revenus

Ces dernières années, les chercheurs en Économie mais aussi en Psychologie se sont intéressés aux compétences sociales, notamment pour expliquer la détermination des salaires, en faisant un lien entre les compétences acquises pendant l'enfance, l'adolescence des individus et leurs revenus en emploi, le plus souvent à l'aide d'enquêtes longitudinales. Ces travaux peuvent s'inscrire dans une vision large du capital humain, dans laquelle les compétences sociales sont également prises en compte.

II.3.1. Quel(s) lien(s) entre les compétences sociales et les revenus ?

En premier lieu, de nombreuses recherches ont prouvé que les compétences cognitives jouaient certes un rôle dans la détermination des salaires. On peut citer par exemple Murnane, Willett et Parker (1995) qui ont démontré un lien positif entre les résultats en mathématiques au lycée et le salaire à 24 ans ; il existe également un lien positif entre les résultats à l'AFQT entre 15 et 18 ans et le salaire 10 ans plus tard (Neal et Johnson, 1996). La réussite en lecture et en mathématiques à l'école primaire et au collège semble avoir aussi un effet sur le salaire et la situation d'employabilité à 33 ans (Currie et Duncan, 1999).

Mais, même si les caractéristiques familiales sont tenues sous contrôle, ces modèles d'explication des salaires par les compétences cognitives des individus n'ont un pouvoir explicatif compris généralement qu'entre 10% et 20%. Bien qu'un large pan de la littérature scientifique confirme une relation solide entre les capacités cognitives et le succès sur le marché du travail, la variance des salaires expliquée par ce lien reste modeste. Les économistes se demandent alors quels sont les autres facteurs explicatifs de la définition des salaires.

Des individus apparemment identiques perçoivent en effet des revenus différents et des variables telles que l'âge, les années de scolarité, le niveau d'instruction des parents ou l'expérience sur le marché du travail n'expliquent pas tout dans la définition des salaires. La

part de variance inexpliquée dans la définition des salaires est en partie composée de différences individuelles qui sont récompensées sur le marché du travail, sans être pourtant mesurées par les tests scolaires classiques (Heckman et Kautz, 2012). Des « traits de personnalité » apparemment sans importance comme la capacité à tenir une maison, peuvent prédire les revenus (Hamermesh et Biddle, 1994). Plusieurs économistes travaillant sur la question de la définition des salaires s'intéressent désormais aux comportements des individus, ayant une part non négligeable dans l'explication de ce phénomène.

Bowles, Gintis et Osborne (2001a/b) adoptent un modèle économique pour l'explication des salaires, en se plaçant du côté de la « théories des attitudes » qui fait l'objet de l'encadré suivant. Ils indiquent que, bien que les capacités cognitives, la scolarité ou le statut économique des parents expliquent une part des revenus futurs, plusieurs différences interindividuelles de salaire ne sont pas expliquées par ces variables. Ils signifient qu'il existerait des relations entre les revenus et certaines caractéristiques personnelles qui peuvent paraitre *a priori* très éloignées des critères de productivité d'un individu mais qui semblent être des comportements jugés appropriés par les employeurs.

Encadré 2

Une autre vision du capital culturel : la théorie des attitudes

Notons tout d'abord que la théorie des attitudes développée par Bowles et son équipe, s'inscrit dans une théorie marxiste (on parle même de « néo-marxisme » ou de « post-marxisme »). Cependant, leurs travaux présentent l'intérêt d'étudier le lien entre les « comportements », les compétences sociales et les salaires des individus sur le marché du travail. Si nous revenons aux fondements de la théorie du capital humain pour l'explication de la productivité et des revenus, le lien avec cette théorie des attitudes se fait autant d'un point de vue conceptuel qu'empirique.

La théorie des attitudes de Bowles et Gintis (1976) renvoie directement à la notion de capital culturel chez Bourdieu, concept qu'ils reprennent notamment pour expliquer que les compétences sociales sont complémentaires des capacités cognitives (Bowles, Gintis et Osborne, 2001a). Dans leur théorie, ils indiquent que l'école peut présenter une plus-value qui serait liée à des « savoirs non-cognitifs » véhiculés par l'école de façon différente selon

l'établissement fréquenté et le milieu social de l'élève. Cette théorie des attitudes remet en cause le lien entre les compétences cognitives apprises à l'école, la productivité et le salaire des individus. L'école a en fait la fonction de mettre en valeur les attitudes attendues par un employeur chez un employé ordonné et obéissant. En effet, les employeurs recherchent chez les individus qualifiés des attitudes productives qui ne sont pas pour autant le fruit de compétences cognitives mais les comportements sociaux bénéfiques pour l'entreprise tels que l'autorité, la motivation ou des compétences relationnelles. Dans cette théorie, Bowles et Gintis ne considèrent pas l'école comme méritocratique, contrairement à Becker, mais serait le produit d'un rapport de force avec d'un côté les individus peu qualifiés de qui on attend des attitudes d'obéissance et de persévérance et de l'autre côté des individus plus qualifiés présentant des attitudes signifiant des capacités d'encadrement, ces derniers étant mieux rémunérés sur le marché du travail. Ce lien a été prouvé empiriquement par Bowles, Gintis et Osborne (2001a/b) dont les travaux montrent un lien direct entre compétences sociales et rémunération des individus. La théorie des attitudes dont les résultats empiriques seront exposés dans la suite du chapitre, vient compléter la théorie du capital culturel en se plaçant plutôt du côté du marché du travail et de la production de compétences, tout en remettant en cause la théorie du capital humain.

Certaines compétences sociales reconnues et recherchées dans le monde du travail, même si elles ne correspondent pas aux critères premiers de productivité, sont des atouts professionnels et ont un effet sur les revenus en augmentant indirectement la productivité de l'individu. La figure suivante illustre cette dimension.

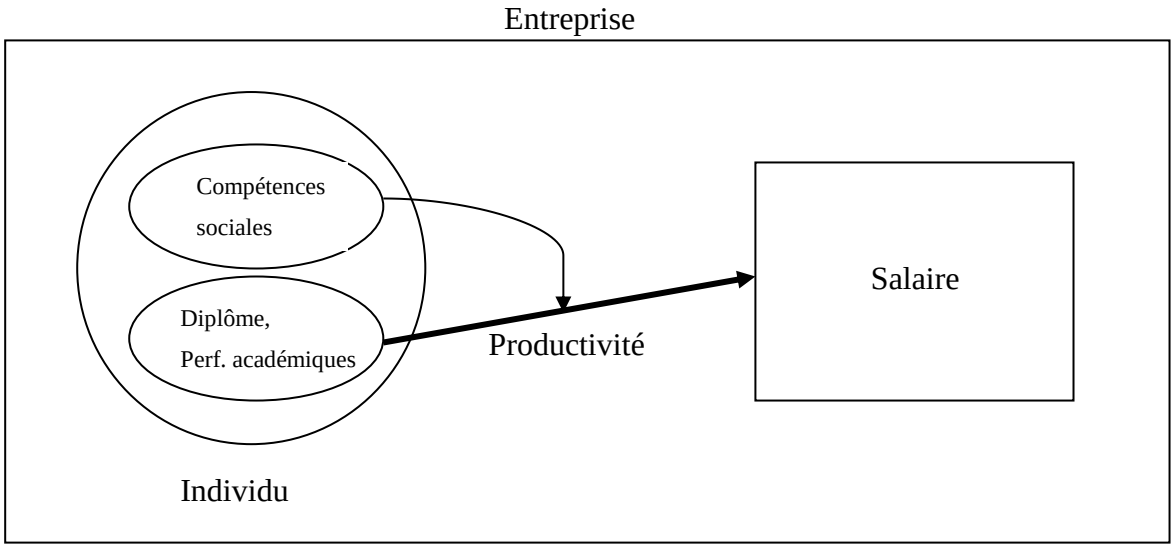


Figure 9 – Compétences sociales, productivité et salaire en entreprise

L'individu sur le marché du travail se caractérise d'une part par son diplôme, ses performances académiques, son expérience professionnelle (ses compétences cognitives et méthodologiques) et d'autre part par ses comportements (ses compétences sociales), qui sont autant de caractéristiques définissant sa productivité. Les variables « signaux » (diplôme, performances, expériences, etc.) ont un effet direct sur le salaire car elles déterminent la productivité de l'individu au sein de l'entreprise. Or, les compétences sociales favorables à l'entreprise qui, bien que non signalées de prime abord à l'employeur, améliorent la productivité de l'individu et finalement son salaire. Des enquêtes menées aux États-Unis et au Royaume-Uni ont prouvé que les employeurs accordaient plus de valeur à des comportements comme la communication qu'à des performances académiques ou qu'aux années de scolarité (Green, Machin et Wilkinson, 1998 ; Cameron et Heckman, 1993).

Ces différentes recherches démontrent l'existence du lien entre les compétences sociales et la rémunération des individus sur le marché du travail ; un lien entre compétences sociales et productivité au sein de l'entreprise pouvant même être théorisé. Ce cadre étant désormais dressé, nous pouvons poursuivre en citant des travaux démontrant l'impact positif de certaines compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles sur le salaire. Notons que

certains chercheurs ont travaillé sur le lien négatif entre les problèmes de comportement, signe d'un déficit de compétences sociales intra-individuelles et interindividuelles (encadré n°3).

Encadré 3

L'impact négatif des comportements sur le salaire

Certaines attitudes et certains comportements se manifestent souvent dès l'école et peuvent même influencer négativement les résultats des élèves. Nous allons donc nous intéresser à présent à la nature et aux caractéristiques de ces comportements et pourquoi ont-ils un effet négatif sur le salaire des individus.

Les individus qui atteignent l'enseignement supérieur ou ceux qui touchent des salaires élevés ont tendance à présenter de l'autodiscipline quand ils sont jeunes, à respecter les règles, à arriver à l'heure à l'école et à ne pas abuser de drogues ou d'alcool (Cawley, Heckman et Vytlacil, 2001). Les individus présentant des problèmes de comportement et d'anxiété au cours de leur scolarité secondaire sont plus susceptibles de décrocher que ceux qui n'en présentent pas et qui atteignent l'enseignement supérieur. En effet, par exemple, les détenteurs du GED et les autres décrocheurs ont plus tendance à consommer des drogues et de l'alcool, à agresser leurs enseignants, à être absents ou en retard à l'école. Un des comportements déviants qui présente le plus d'effet est l'absentéisme car un élève qui manque les cours délibérément au collège et au lycée perçoit un salaire 10% plus faible que les autres, onze ans plus tard (Cawley, Heckman et Vytlacil, 2001). Les problèmes de comportement semblent donc avoir un effet non négligeable sur les futurs salaires, une grande partie étant liée au niveau d'études.

Les compétences sociales viennent enrichir les modèles standards de capital humain et expliquent en partie les différences de succès économique. À partir de deux enquêtes longitudinales qui mesurent l'effet de comportements comme l'agressivité, le locus de contrôle ou l'attitude de retrait (*withdrawal*) sur le succès professionnel des femmes, Osborne-Groves (2005) utilise ces variables pour expliquer une part des différences de salaire dans les modèles de capital humain. En tenant sous contrôle les variables classiques du capital humain, les variables « comportementales » ont un effet significatif sur le salaire des femmes

et la force du coefficient du locus de contrôle est même similaire aux estimations de plusieurs variables du capital humain. De plus, l'agressivité opère un effet négatif significatif sur les revenus et l'attitude de retrait génère également un effet négatif assez significatif. Une situation d'emploi précaire à l'âge adulte serait d'ailleurs causée par les comportements agressif et antisocial à l'adolescence (Richards et al., 2009). Le poids des variables « de personnalité » suggère que les modèles du capital humain sont incomplets car ils ne prennent pas en compte les compétences sociales.

D'autres recherches plus récentes vont dans ce sens, à l'image des travaux britanniques qui proposent de quantifier les liens entre un comportement antisocial, un déficit d'attention et de l'anxiété, avec ses conséquences économiques à l'âge adulte (Knapp et al., 2011). Les effets du comportement antisocial sur le marché du travail sont complexes : les hommes présentant ce type de comportement et/ou des problèmes de déficit d'attention à l'âge de 10 ans ont une probabilité plus forte d'être au chômage à 30 ans. Knapp et al. (2011) indiquent par ailleurs – et cela peut paraître paradoxal – que ces mêmes individus ont des salaires égaux ou supérieurs à ceux qui ne présentent pas ce comportement, différence qui n'est pas observée chez les femmes. L'interprétation de ce résultat doit sûrement se faire à partir du type d'emploi occupé et du plan de carrière des individus, en émettant l'hypothèse que certains emplois ne demandent pas le même niveau de sociabilité et que certains individus parviennent à des statuts professionnels élevés en sachant adopter les codes attendus sur le marché du travail, même s'ils présentaient un comportement antisocial à l'enfance. Toutefois, ces auteurs ajoutent en conclusion que les liens entre un comportement antisocial et un déficit d'attention, avec les coûts économiques et personnels à l'âge adulte, encouragent les interventions de prévention et de traitement des problèmes de comportement durant l'enfance.

Ces différents travaux démontrent le poids des comportements sur les salaires (et non des compétences sociales en tant que telles, car nous ne considérons pas ces comportements négatifs comme des compétences mais plutôt comme le signe d'un déficit de compétences sociales). Dans la même démarche de prolongement du capital humain, mais cette fois en prenant en compte des compétences sociales « positives », d'autres chercheurs se sont intéressés au lien entre le salaire et les compétences sociales.

Comme nous l'avons déjà indiqué, les compétences sociales présentent un poids important dans l'explication des salaires et leur effet sur les revenus serait comparable à l'effet des compétences cognitives signalées par les diplômes (Heckman, Stixrud et Urzua, 2006). Les compétences sociales interindividuelles, envers autrui, présentent plus d'importance pour obtenir une bonne situation d'employabilité que la réussite académique (Masten et al., 2010). Du côté des compétences intra-individuelles, Heckman, Stixrud et Urzua (2006) indiquent aussi qu'en dehors du champ académique, des compétences comme la motivation, la ténacité, le sérieux ou la persévérance sont des déterminants importants de la réussite professionnelle. De plus, des individus présentant un niveau plus élevé de compétences « non-cognitives » sont plus susceptibles de prétendre à des emplois mieux rémunérés et cela s'expliquerait par une influence indirecte de la motivation ou des aspirations de l'individu (Heckman, Stixrud et Urzua, 2006).

À partir des données de la *National Educational Longitudinal Survey*, Lleras (2008) analyse l'impact des capacités cognitives et des compétences « non-cognitives » au lycée, sur la réussite et sur les salaires dix ans plus tard. Les étudiants présentant les meilleures compétences sociales et habitudes de travail et qui participent à des activités extra-scolaires paraissent réussir davantage et avoir des salaires plus élevés, lorsque l'on contrôle les capacités cognitives. Les compétences sociales maîtrisées au lycée et qui jouent sur la réussite et sur le salaire des années plus tard sont donc les habitudes de travail d'une part et l'application, la motivation, la sociabilité et la coopération d'autre part. On retrouve parmi ces compétences variées des compétences « de classe », des compétences intrapersonnelles et des compétences interpersonnelles et relationnelles.

Ainsi, plusieurs compétences sociales ayant un effet positif sur la détermination des revenus ressortent dans les diverses recherches en Économie citées dans cette partie et nous avons choisi de les classer selon les dimensions intra-individuelle et interindividuelle définies au chapitre 1.

II.3.2. Les comportements intra-individuels ayant un effet positif sur les revenus[61]

- *La persévérance*

Certains chercheurs en Psychologie se penchent sur des problématiques économiques afin de déterminer les liens entre les « traits psychologiques », les compétences sociales d'un individu et ses résultats sur le marché du travail. La persévérance face à une tâche, que l'on retrouve dans la classification des *Big Five*, a été l'objet de travaux des chercheurs suédois Andersson et Bergman (2011) qui la définissent ainsi : la persévérance face à une tâche est la capacité à persévérer et à maintenir son attention, même en présence de distractions internes ou externes. Leurs travaux analysent l'impact de cette compétence au cours de l'enfance, et plus précisément à l'adolescence, sur le salaire des individus plusieurs années plus tard.

Au vu des résultats de cette recherche, l'effet positif de la persévérance sur les revenus semble bien réel mais reste indirect. En effet, la persévérance à l'âge de 13 ans influence la réussite académique, les notes et les aspirations des adolescents qui sont des facteurs déterminant le futur statut socio-professionnel. L'effet de la persévérance sur les salaires transite par une autre variable : la persévérance à l'adolescence a un effet significatif sur le statut professionnel entre 43 et 47 ans, qui lui fait partie des facteurs expliquant le niveau de salaire (Andersson et Bergman, 2011). La capacité à être persévérant à l'adolescence semble ainsi avoir un impact positif sur le salaire quelques décennies plus tard.

- *L'image de soi*

Depuis longtemps, tout un pan de la recherche tente de compléter les modèles de Becker qui indiquent que la productivité d'un individu et donc son salaire dépendent fortement de

[61] Nous ne parlons pas ici directement de compétences sociales intra-individuelles car le contenu de cette partie renvoie à des travaux sur la persévérance d'une part et l'image de soi et le locus de contrôle (dimension de l'image de soi) d'autre part. Ces deux dernières dimensions interrogent sur leur statut théorique et méthodologique. Cette question sera de nouveau abordée dans la suite de la revue de la littérature et au moment des démonstrations méthodologiques.

l'accumulation en capital humain. L'hypothèse émise suggère que le salaire est aussi influencé par d'autres variables. En outre, des comportements et compétences sociales[62] comme la perception de soi, l'attitude face au travail ou la vision de la vie, peuvent également agir sur le salaire. Le capital humain est considéré principalement comme étant le déterminant des compétences professionnelles (Grossman, 1972), mais la quantité et la qualité du travail fourni par un individu dépendent aussi de l'image de soi, qui se traduit dans ses attitudes face au travail. Erikson (1959) montrait déjà qu'un individu sain psychologiquement, c'est-à-dire présentant une bonne estime de soi, est plus productif. En effet, l'estime de soi influence positivement la productivité de deux façons (Brockner, 1988) : (*i*) les employés qui présentent une bonne estime de soi ont tendance à utiliser leur temps plus efficacement et, (*ii*) les employés avec une estime de soi forte utilisent plus efficacement les temps de travail en groupe en démontrant leur capacité à envisager un large éventail de solutions face à un problème et en étant des décideurs plus confiants. À l'aide des mesures de Rotter et de Rosenberg évaluant respectivement le locus de contrôle et l'estime de soi des individus, Goldsmith, Veum et Darity (1997) ont démontré qu'il existait un effet significatif de l'estime de soi sur la détermination des salaires, le locus de contrôle interne étant l'un des facteurs explicatifs d'une bonne image de soi. Ce résultat indique donc qu'un employé ayant une perception de soi positive aura plus de chances de toucher un salaire élevé que celui ayant une faible estime de soi.

L'hypothèse selon laquelle l'estime de soi à l'adolescence prédit le salaire futur a également été testée par Murnane et al. (2001). Ils travaillent à partir de l'enquête *National Longitudinal Survey of Youth* menée aux États-Unis, qui renseigne les compétences cognitives des hommes pendant la scolarité secondaire, leurs caractéristiques familiales ainsi qu'une mesure de la réussite sur le marché du travail à partir du niveau de salaire. Ces données sont complétées par une mesure de Rotter à partir de laquelle les chercheurs ont pu déterminer l'estime de soi des individus (à partir de Goldsmith, Veum et Darity, 1997, et qui ont démontré que le niveau de locus de contrôle prédisait l'estime de soi et le salaire des individus sept ans plus tard).

[62] Nous distinguons ici « comportements » et « compétences sociales » car l'estime de soi et tous les comportements intra-individuels qui relèvent de l'image de soi ne peuvent pas être traités au même niveau que les autres compétences sociales. Les travaux analysés au chapitre 3 et les analyses empiriques dans les chapitres suivants sont réalisés en ce sens.

Goldsmith, Veum et Darity (1997) ont ainsi démontré que lycéens présentant une forte estime de soi gagnaient davantage vingt ans plus tard ; Murnane et al. (2001) expliquent ces résultats en soulignant que les individus avec une forte estime de soi seraient plus aptes à travailler ensemble et plus persévérants que les autres, ces deux attitudes étant des compétences sociales appréciées et récompensées par les employeurs.

- *Le locus de contrôle*

Les modèles économiques de la réussite scolaire ont tendance à négliger les perspectives d'orientation et les souhaits des adolescents en tant que facteur jouant sur leurs décisions éducatives et leur orientation. Ces perspectives sont importantes parce que les adolescents qui croient que le succès sur le marché du travail dépend moins de leurs investissements en capital humain que de leur chance, de leur destin ou d'un autre facteur externe, sont plus susceptibles de décrocher pendant le secondaire ou d'échouer avant le supérieur (Coleman et Deleire, 2003). D'un autre côté, les adolescents qui croient que leurs investissements en capital humain ou d'autres facteurs internes peuvent avoir un impact sur leurs futures opportunités sont plus susceptibles d'achever leur scolarité et d'entrer à l'université. En effet, le locus de contrôle des adolescents est une variable pertinente dans le modèle d'investissement en capital humain car les chercheurs en éducation ont reconnu depuis longtemps le lien entre le locus de contrôle et la réussite à l'école. Dans le rapport Coleman (1966), le locus de contrôle était déjà identifié comme un facteur lié à la réussite des élèves.

Le locus de contrôle étant lié à la prise de décisions des individus, l'hypothèse posée par Coleman et Deleire (2003) envisage le locus de contrôle interne comme un facteur favorisant les investissements en éducation. En travaillant à partir des données de la *National Educational Longitudinal Survey*, ils ont pu mesurer l'effet du locus de contrôle sur des variables de réussite scolaire comme le diplôme d'études secondaires qui est lui-même prédictif des revenus futurs. Le locus de contrôle interne semble donc avoir un effet positif indirect sur le salaire en étant prédictif du diplôme d'études secondaires, du statut professionnel et de la réussite professionnelle. L'élève qui attribue sa réussite à ses propres capacités et non à des facteurs externes est plus susceptible de faire les choix éducatifs le menant à une carrière professionnelle valorisée par un salaire plus élevé.

II.3.3. Les compétences sociales interindividuelles ayant un effet positif sur le salaire

- *Le leadership*

Pour ce qui concerne la notion de succès sur le marché du travail, les compétences sociales ont donc de plus en plus d'importance face aux compétences académiques (Goleman, 1997), comme en témoignent les employeurs eux-mêmes (National Association of Colleges and Employers, 2000). Le leadership, que l'on peut définir comme la capacité à influencer et guider les autres vers un but donné, est une compétence de plus en plus recherchée chez les étudiants et sur le marché du travail.

À partir de trois échantillons représentatifs de la population lycéenne aux États-Unis, Kuhn et Weinberger (2005) ont tenté d'identifier le poids du leadership sur les revenus plusieurs années plus tard, notamment à partir de variables comme le fait d'être chef d'équipe ou président de club au lycée. Pour mesurer l'effet du leadership sur les salaires, les mesures de capital humain, les scores en mathématiques et les caractéristiques familiales ont été tenues sous contrôle. Les individus qui montrent une tendance pour le leadership au lycée gagnent significativement plus dix ans plus tard. La part de variance expliquée fluctue entre les trois échantillons en fonction de la nature de la mesure du leadership qui s'affine avec les années ; cela explique en partie pourquoi les résultats passent de 4% à 33% entre 1971 et 1991. De plus, moins d'un quart de l'effet du leadership sur les revenus à l'âge adulte s'explique par des différences de niveau de scolarité après le secondaire. Ce dernier résultat avère l'importance du développement des compétences sociales durant les scolarités primaire et secondaire et la force du lien entre ces compétences acquises à l'adolescence et la réussite professionnelle plusieurs années plus tard.

- *La sociabilité*

Le « relationnel » est l'un des facteurs à prendre en compte pour comprendre les résultats individuels. L'évolution du marché du travail avec le passage de l'industrie aux services, a en effet entraîné une demande de plus en plus croissante d'interactions interpersonnelles sur le lieu de travail et pour l'exercice des fonctions professionnelles. Borghans, Ter Weel et Weinberg (2005) ont développé un modèle expliquant le rôle de la sociabilité des individus

sur le marché du travail et sur leur niveau de salaire. En envisageant la compétence relationnelle en situation professionnelle sous le terme « sociabilité », ils ont pu démontrer un effet indirect de cette sociabilité sur le salaire car il existe des différences de sociabilité entre les employés et les emplois. Le comportement des individus varie d'un emploi à un autre, auquel le salaire vient s'ajuster : les employés qui sont plus sociables sont destinés à des emplois relationnels qui sont mieux rémunérés que les autres. Savoir travailler en groupe et échanger est une compétence valorisée sur le marché du travail que ce soit par le statut professionnel ou par le salaire.

En plus de jouer sur la réussite sur le marché du travail dans un sens relativement large mais également sur l'insertion professionnelle, les compétences sociales tiennent aussi un rôle dans la détermination des revenus des individus, rôle direct ou indirect, positif ou négatif dans le cas de problèmes de comportements internalisés ou externalisés notamment. Les différentes recherches citées dans ce chapitre et qui vont dans ce sens peuvent être complétées par une recension opérée par Cobb-Clark (2010) qui appréhende le lien entre les compétences sociales (signalées dans ce cas par le terme *personality*) et les différentes composantes de la réussite sur le marché du travail.

II.4. Le lien entre compétences sociales et réussite professionnelle

Pour clore ce chapitre, nous pouvons citer la méta-analyse réalisée en 2010 par Cobb-Clark intitulée *The Link Between Personality and Labor Market Outcomes* dans laquelle l'auteure recense les compétences sociales qui ont un impact sur les salaires, l'emploi occupé, la recherche d'emploi et le succès sur le marché du travail. Ce travail présente l'effet des compétences sociales sur la réussite professionnelle, qui se joue à plusieurs niveaux, car les différentes dimensions comme l'insertion ou le salaire sont représentées.

Cette méta-analyse est proposée sous la forme de ce tableau adapté de la présentation faite pour la *Spencer Foundation Conference Series on Individual Differences and Economic Behavior* (décembre 2010).

Impact sur …	Compétence	Références
… le salaire	le locus de contrôle interne (effet positif sur le salaire)	Etrisani (1977, 1981) ; Osborne Groves (2005) ; Semykina et Linz (2007) ; Duncan et Morgan's (1981) ; Duncan et Dunifon (1998) ; Anger et Heineck (2010)
	les compétences des *Big Five* (impact sur le salaire)	Mueller et Plug (2006) ; Nyhus et Pons (2005) ; Cobb-Clark et Tan (2011)
	les différences de personnalité selon le genre : ces différences ont un rôle significatif mais modeste dans l'explication des différences de salaire entre hommes et femmes	Braakmann (2009) ; Fortin (2008) ; Linz et Semykina (2008) ; Manning et Swaffeld (2008) ; Mueller et Plug (2006) ; Tan (2009) ; Cobb-Clark et Tan (2011) ; Antecol et Cobb-Clark (2010)
… l'emploi occupé	le locus de contrôle interne : associé à des emplois supérieurs et à une évolution de carrière plus rapide	Etrisani (1977)
	les choix de type d'emploi sont conduits en partie par la personnalité	Filer (1986) ; Borghans, Ter Weel, et Weinberg (2008) ; Krueger et Schkade (2008) ; Ham et al. (2009)
	la personnalité est liée à la tendance à travailler à temps-plein	Braakmann (2009)
	les femmes occupent des emplois plus sûrs ou des emplois moins bien rémunérés car elles ont tendance à prendre moins de risques que les hommes	DeLeire et Levy (2004) ; Grazier et Sloane (2008) ; Bonin et al. (2007)
	les traits de personnalité comme l'intelligence auto-évaluée, l'impulsivité et les trais dits « masculins », sont importants mais incomplets pour expliquer les différences de genre pour les études et le type d'emploi occupé	Antecol et Cobb-Clark (2010)
… la recherche d'emploi	le locus de contrôle interne est associé à une plus forte probabilité de retrouver un emploi et une période de recherche d'emploi plus courte	Gallo et al. (2003) ; Uhlendorff (2004)
	le locus de contrôle interne est associé à une plus forte intensité dans les recherches d'emploi, avec des prétentions salariales plus élevées et il apparaît que le locus de contrôle joue sur le comportement de recherche *via* les croyances sur l'efficacité de la recherche plutôt que *via* les croyances sur sa propre productivité	McGee (2010) ; Caliendo et al. (2010)
	les stratégies de recherche d'emploi sont liées à	DellaVigna et Paserman (2005)

	l'impatience des employés	
… le succès sur le marché du travail	l'auto-évaluation positive et l'auto-efficacité élevée sont positivement corrélées avec le fait d'accepter des emplois plus difficiles, une meilleure performance en emploi et une meilleure réussite future	Judge et al. (2000) ; Judge et Bono (2001) ; Judge et Hurst (2007)
	des données expérimentales suggèrent que les différences entre sexes, souvent observées dans la prise de risques et les comportements concurrentiels, dépendent du contexte social	Booth et Nolan (2009a/b)

Tableau 3 – *The Link Between Personality and Labor Market Outcomes*

(source: Cobb-Clark, 2010)

Dans cette recension, les preuves de l'importance de la « personnalité » et finalement des aspects comportementaux, des compétences sociales de l'individu sur sa réussite professionnelle, sont nombreuses. Le locus de contrôle et de nombreuses compétences faisant partie de la catégorisation des *Big Five* ont un impact sur le salaire des individus et la « personnalité », prise ici au sens large mais que nous pouvons relier au concept d'Heckman, développé précédemment, des *character skills*, jouent à la fois sur l'emploi occupé et la recherche d'emploi. Dans cette recherche d'emploi, l'importance du locus de contrôle interne est souligné par différentes recherches car il semble jouer sur les stratégies mises en œuvre par les individus pour trouver du travail. L'image de soi, dont le locus de contrôle peut être appréhendé comme l'une de ses dimensions constitutives, a également un effet sur le succès en emploi car l'auto-évaluation positive, c'est-à-dire une image de soi positive, joue sur la performance des individus. Dans l'ensemble de cette recension, on retrouve également une volonté de l'auteure, dans les références choisies, d'expliquer les différences de genre sur le marché du travail. Par exemple, dans l'explication des différences salariales entre les hommes et les femmes, le poids des compétences sociales joue, même s'il est mineur. Ou encore, pour expliquer les différences de genre pour le type d'emploi occupé, une piste de réflexion est soulevée lorsque ces différences sont appréhendées selon les différences de comportement et notamment avec la prise de risque différenciée entre les hommes et les femmes.

À propos des recherches menées notamment par Heckman, l'effet des compétences sociales dans l'explication des différences de réussite professionnelle est considéré et intégré aux modèles au même niveau que les compétences cognitives, et cet effet paraît même être parfois

aussi important voire plus important que le poids des compétences cognitives dans les divers parcours individuels. Les analyses faites à partir des parcours et des comportements des individus détenteurs du GED (*General Education Development*) vont dans ce sens car même s'ils présentent l'avantage d'être diplômés, leurs comportements – notre analyse l'a démontré – s'apparentent à ceux des décrocheurs du système éducatif par leur manque de persévérance et de ténacité par exemple.

Les comportements des individus, opérationnalisés et envisagés par de nombreux chercheurs sous le prisme des compétences et plus particulièrement des compétences sociales, tiennent également de l'importance pour l'insertion sur le marché du travail. Elles sont d'une part attendues par les employeurs (Robles, 2012) et d'autre part, ces compétences sociales comme la capacité de résolution de conflits ou la capacité à communiquer et à interagir avec les autres jouent sur l'employabilité des individus (Abdullah-Al-Mamun, 2012 ; Andrews et Higson, 2008).

L'effet des compétences sociales des individus (en emploi) sur le salaire est aussi démontré par plusieurs recherches en jouant sur la productivité des individus. Les comportements individuels impactent de façon directe ou indirecte les rémunérations, avec un effet positif pour des comportements comme la persévérance ou des compétences relationnelles comme le leadership ou la sociabilité et un effet négatif de certains comportements appréhendés plus comme un déficit de compétence, notamment les problèmes de comportement internalisés ou externalisés tels que l'anxiété ou l'agressivité.

Ces différentes recherches démontrant le lien entre compétences sociales et marché du travail, aujourd'hui de plus en plus nombreuses, viennent renforcer empiriquement le cadre théorique développé au début de ce chapitre, et qui va dans le sens d'un prolongement de la théorie du capital humain. Les théories du capital social, du capital culturel ou du capital émotionnel, à la lumière de leurs apports scientifiques disciplinaires, permettent d'envisager, voire de constater, que l'analyse des comportements économiques des agents ne peut s'arrêter à la stricte vision du capital humain. Certains chercheurs, à l'image d'Altman (2006), prônent cette démarche d'ouverture théorique de l'Économie aux autres disciplines qui étudient les comportements humains comme la Sociologie, la Psychologie et même la Psychanalyse. Les travaux d'Heckman notamment, et d'autres chercheurs cités dans ce chapitre, vont d'ailleurs dans ce sens en utilisant des échelles psychométriques comme celles de Rotter et de Rosenberg pour alimenter leurs modèles économétriques. À son échelle, notre travail de thèse

s'inscrit dans ce mouvement de pluridisciplinarité pour l'étude des comportements et des compétences sociales sur la réussite.

La recherche en Économie de l'Éducation portant sur l'explication des différences de réussite professionnelle est abondante et l'approche par les compétences sociales se répand depuis plusieurs années. Le poids de ces compétences sociales sur la réussite sur le marché du travail ayant désormais été documenté, nous pouvons alors nous demander quel en est leur effet pendant les parcours de formation des individus. En effet, des comportements observés lors de la scolarité secondaire présentent un impact significatif bien des années plus tard lorsque que les individus s'insèrent sur le marché du travail (Cawley, Heckman et Vytlacil, 2001) mais, comme nous avons pu le constater lors de l'explication de la dynamique des compétences (Heckman et Kautz, 2013), le développement et l'acquisition des compétences démarrent dès le plus jeune âge dans la vie des individus. C'est pourquoi nous allons dès le chapitre suivant, nous attacher à étudier les liens entre les compétences sociales des élèves et leur réussite à l'école.

CHAPITRE 3
Les compétences sociales et la réussite des élèves

Les différences de réussite sur le marché du travail sont en partie la résultante d'un processus cumulatif d'acquisition de compétences, cognitives ou non. Il convient alors de s'intéresser à la genèse de ces différences de réussite, qui voit le jour notamment dans le système éducatif. Ces différences renvoient inévitablement aux inégalités de réussite scolaire.

La définition des inégalités scolaires peut se rapporter à ce que Felouzis (2014) appelle « *un accès différencié aux biens scolaires (filières, diplômes, acquis et compétences notamment) en fonction des caractéristiques socialement construites telles que l'origine sociale, le sexe, le parcours migratoire, l'origine ethnique, etc.* » (p. 3 et 4). Dans cette citation, l'auteur expose d'une part les inégalités d'orientation au sein du système éducatif (filières et diplômes) et d'autre part, les différences d'acquisitions entre les élèves (acquis et compétences). Ces inégalités peuvent se manifester en termes de différences de compétences scolaires mais également par des disparités d'accès au bien-être et d'acquis « *non cognitifs* » (Felouzis, 2014, p. 30).

Dans le prolongement des travaux bourdieusiens sur le capital culturel, Felouzis (2014) rappelle l'explication première donnée au processus de construction des inégalités entre élèves : le caractère hiérarchisé et stratifié de la société entrainerait des différences de « *proximité aux normes et aux valeurs scolaires* » (p. 68). Or, l'explication ne peut pas être que structurelle ou institutionnelle car l'impact de la famille, de l'école ou de tout autre environnement de socialisation, joue également sur la production des inégalités de réussite à l'école. Dans la théorie de la *Reproduction* (Bourdieu et Passeron, 1970), ces inégalités sont justement perpétuées par l'école qui, en restant indifférente aux différences, concrétise socialement ces inégalités avec les diverses notes et certifications attribuées aux élèves. Cette conception renvoie nécessairement à la théorie de l'*habitus* de Bourdieu et Passeron, rappelée par Felouzis (2014) comme étant « *l'ensemble de dispositions* "*durables et transposables*" *acquis au cours de la scolarisation primaire* » (p. 70). Ces *habitus* propres aux familles sont, à des degrés variables, en adéquation avec les attentes du système éducatif et en fonction de leur distance avec ces « codes », entraînent des conditions différenciées d'accès à la réussite. Les inégalités se jouent aussi au niveau des apprentissages et des

stratégies mises en œuvre en vue de réussir : « *Non seulement les élèves les moins dotés en capital culturel ne possèdent ni les codes ni les prérequis pour accéder aux savoirs scolaires aussi aisément que les autres, mais leurs stratégies – et celles de leurs parents – sont tout autant marquées par leur méconnaissance du système* » (Felouzis, 2014, p. 71). Plusieurs étapes sont à distinguer dans le processus de construction des inégalités scolaires : des différences préalables à l'entrée dans le système éducatif peuvent être constatées entre les enfants issus de familles socialement, culturellement et économiquement différenciées. À cela s'ajoutent des inégalités en termes d'acquisitions scolaires et non scolaires (qui naissent au sein de la famille) et des différences de stratégies familiales qui se transforment notamment en inégalités d'orientation et d'accès aux parcours de formation. En outre, l'entrée à l'école des enfants contribue à la multiplication des espaces de socialisation qui participent notamment au développement des compétences. Dans ce travail de thèse, nous traitons des inégalités d'acquisitions comme l'un des facteurs explicatifs des différences de réussite entre les élèves ; nous considérons également le développement de l'individu comme résultant de processus complexes en jeu dans de multiples espaces de socialisation.

Aussi, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent au sujet du capital culturel, les comportements intégrés par les enfants des classes dominantes sont des comportements jouant sur la réussite à l'école, notion qui peut être renvoyée aux « acquisitions non scolaires ». Or, ces comportements peuvent être envisagés non plus comme des traits immuables et déterministes mais comme des acquisitions et des compétences que l'on peut éduquer et qui peuvent évoluer (Heckman et Kautz, 2013). Désignée comme un « *bien scolaire* » par Felouzis (2014, p. 3), la compétence peut être enseignée et modulée par l'école ou par des dispositifs hors de l'école.

I. Les compétences et l'école

L'approche par compétences, désormais adoptée par le système éducatif français, peut être une réponse pour prendre en compte les différences entre élèves. Le passage à la compétence dans le système éducatif propose en effet une certaine redéfinition des savoirs pour les élèves en échec.

I.1. L'approche par compétences : nouveau rapport aux savoirs et implications pour le métier d'élève

L'adoption de l'approche par compétences par le système éducatif implique une redéfinition du rapport au savoir pour les élèves ainsi qu'une certaine adaptation dans leur métier d'écolier[63]. L'analyse du passage à la compétence ne fait pas consensus et les arguments que nous allons avancer et qui sont allégués par les partisans de la compétence sont aujourd'hui encore, totalement réfutés par les partisans de la doctrine selon laquelle « le niveau baisse »[64].

L'approche par compétences pourtant revendiquée par de nombreux auteurs comme Perrenoud (2000), ne se détourne pas des savoirs mais elle apporte de nouvelles dimensions à l'apprentissage ainsi que quelques solutions au problème de l'échec scolaire en redéfinissant le rapport au savoir et le sens du travail scolaire. Cet auteur analyse les processus d'apprentissage au sein du système éducatif : au sein de la formation initiale, on ne tente pas d'enseigner des compétences mais plutôt des savoirs intellectuels sans rapport avec des pratiques sociales. Ce serait une mise en avant des connaissances pures alors que « *l'approche par compétences affirme que ce n'est pas suffisant, que sans tourner le dos aux savoirs, sans nier qu'il y ait d'autres raisons de savoir et de faire savoir, il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles* [il est possible] *d'agir, au-delà de l'école.* » (Perrenoud, 2000,

[63] Nous pouvons souligner que des mutations profondes au sein de l'institution et du corps enseignant sont à considérer dès que l'on s'intéresse aux implications de l'adoption de l'approche par compétences. Nous aborderons surtout le rapport aux savoirs des apprenants, des élèves, qui font l'objet de l'étude empirique présentée dans ce travail.

[64] Nous employons le mot « doctrine » volontairement pour rappeler les termes employés notamment par Planche (2012), fervent détracteur de la compétence et de l'affirmation le « niveau monte » (les récents travaux de la DEPP, par exemple sur le niveau des élèves à l'entrée au CP, montrent pourtant une augmentation des acquis des élèves (Le Cam, Rocher et Verlet, 2013)). Même si notre travail n'a pas vocation à entrer dans le débat politique, voire philosophique du bien-fondé de l'existence de la compétence, il paraît cependant nécessaire, dans une démarche d'honnêteté intellectuelle, d'évoquer l'existence du débat. Si notre champ théorique s'inscrit dans la logique de la compétence, c'est pour les différentes raisons et preuves scientifiques que nous citons dans ce travail, et l'intégralité de cette recherche tente même d'apporter les arguments théoriques et empiriques de l'usage de la compétence pour la réduction des inégalités scolaires.

p. 2). L'approche par compétences permet alors de se polariser « *sur la question de savoir "à quoi sert" ce qu'on apprend* » (Duru-Bellat, 2015, p. 19).

Cette approche induit ainsi un rapport aux savoirs plus personnel (Perrenoud, 2000) et avec cette appropriation des savoirs, tous les élèves devraient avoir la possibilité de raccorder leurs savoirs à des pratiques sociales et ce, d'autant plus chez les élèves qui n'évoluent pas dans des familles ayant un rapport au savoir comme « valeur en soi ». Pour illustrer cette dimension, nous pouvons citer Romainville (2009) pour qui « *la compétence, loin de tourner le dos au savoir, vise à réconcilier l'école avec le sens le plus noble et le plus humaniste du savoir : aider l'homme à penser le monde et à y agir avec efficacité* » (p. 12).

Les recherches de Charlot, Bautier et Rochex (1992) et Rochex (1995) confirment cette dimension : une nouvelle appropriation des savoirs pourrait donner aux élèves en difficulté une chance de donner du sens à ce qu'ils apprennent à l'école, ce qui n'est pas le cas dans les systèmes centrés sur le disciplinaire, dans lesquels les élèves les plus faibles ne sont pas en mesure de mobiliser les normes scolaires attendues. L'élève n'est plus alors considéré comme « *un individu face à une situation et à des contraintes mais comme un acteur construisant son expérience à travers des choix culturels et des orientations, élaborant des stratégies et les significations de ces stratégies dans un système de relations sociales* » (Sirota, 1993, p. 98).

Redonner du sens aux apprentissages par l'approche par compétences fait partie également des objectifs du Ministère de l'Éducation Nationale qui indique au sujet du Socle Commun de 2006 : « *sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes.* » (annexe du bulletin officiel sur le Socle Commun de Connaissances et de Compétences de 2006). Parmi les sept familles de compétences du socle que nous définirons par la suite, les deux dernières familles de compétences renvoient aux compétences sociales que nous définissons dans ce travail de thèse : « *il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves* » (annexe du bulletin officiel sur le Socle Commun de Connaissances et de Compétences de 2006).

Nous pouvons alors nous demander comment le système éducatif s'est approprié la notion de compétence et comment les politiques éducatives se sont adaptées à cette réappropriation des

savoirs qui, pour les chercheurs que nous venons de citer, participe à la réduction des inégalités d'acquisitions.

I.2. Le développement de la notion de compétence dans le champ scolaire

L'« *irrésistible ascension* » de la notion de compétence (Romainville, 1996, d'après le titre de l'article) dans le champ scolaire n'implique pas une imitation stricte de l'approche en milieu professionnel par le système éducatif. L'objectif premier de l'approche par compétences est de proposer aux élèves une formation en lien avec les nouvelles réalités sociales (OCDE, 2001). De plus, le développement de l'autonomie cognitive des individus, c'est-à-dire le fameux « apprendre à apprendre » devient un objectif et les tâches à accomplir sont désormais envisagées comme des problèmes à résoudre où seules les connaissances et les aptitudes ne peuvent suffire (Audigier, 2008). Le développement de la compétence à l'école pourrait aider les élèves qui se retrouvent en échec face aux savoirs décontextualisés, sans lien avec la réalité pratique et sociale. L'approche par compétences permettrait alors de lier culture scolaire et pratiques sociales, c'est-à-dire d'insérer dans la réalité sociale des élèves les compétences afin d'éviter qu'ils ne se déconnectent pas de leurs usages sociaux. En effet, même pour les élèves qui maîtrisent les savoirs scolaires, il y a peu de transfert, de mobilisation des connaissances entre l'école et un autre contexte.

En outre, les trois caractéristiques de la notion de compétence en milieu professionnel – qui sont l'originalité, l'efficacité et l'intégration – peuvent être mises en lien avec l'école[65] : l'approche par compétences est une façon originale d'aborder les apprentissages car elle apprendrait à réfléchir et non à uniquement donner la « bonne réponse ». Son efficacité semble résider dans le fait d'apporter une réponse utile et pertinente socialement et elle apporterait enfin une réponse intégrée par la mobilisation des acquisitions et des compétences à partir des savoirs, savoir-faire et savoir-être (Bosman, Gérard et Roegiers, 2000).

[65] Vous trouverez en annexe n°2 un tableau tiré du travail de Martineau (2006) résumant ces trois dimensions pour le milieu professionnel et pour le milieu scolaire.

Si certains chercheurs et institutions internationales prônent le passage à la compétence pour les multiples arguments que nous venons d'énoncer, une approche historique du développement de la compétence dans le champ scolaire permet de comprendre comment, de nos jours, la compétence est intégrée au système éducatif français.

Dans ce système éducatif, si la notion est apparue dans les débats au sujet de la formation initiale dans les années 1980 (Duru-Bellat, 2015), son développement au début des années 1990 s'opère à la suite de deux courants pédagogiques des années 1980 : (*i*) la pédagogie par objectifs qui centre l'apprentissage sur l'activité de l'élève et (*ii*) la pédagogie de maîtrise présupposant que chaque élève peut gérer un savoir si on lui laisse le temps nécessaire, ce dernier pouvant varier d'un apprenant à l'autre. D'un point de vue institutionnel, la loi d'orientation de 1989, initiée par le ministre Lionel Jospin, évoque la notion de compétence, en mettant notamment en place des cycles d'apprentissage à l'école maternelle et à l'école primaire, et en établissant une liste de compétences à acquérir à la fin de chaque cycle. En outre, il est inscrit dans cette loi qu'« "*il faut mettre l'élève au centre du système éducatif* "» (p. 105), conception qui s'inscrit dans le prolongement des théories interactionnistes (Planche, 2012). Néanmoins, cette loi ne fait pas encore basculer le système éducatif dans l'approche par compétences, même si elle symbolise tout de même un « tournant idéologique » des missions du système éducatif (Planche, 2012).

La notion de compétence à acquérir apparaît officiellement dans un Bulletin Officiel de 1992, sans pour autant se détacher du disciplinaire (« *le programme énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir* », B.O., 1992[66]). Cependant, dans le milieu des années 1990, le système éducatif ne reprend pas réellement la logique des compétences (Planche, 2012), même si les programmes de l'école primaire de 1995 listent des compétences (Duru-Bellat, 2015). Le rapport Thélot (2004) qui s'inscrit dans une logique différente des précédents rapports en déclarant que l'école n'est pas en échec, insiste sur le « socle des indispensables » ainsi que sur « l'éducation au vivre-ensemble » et prône également le développement des compétences sociales (intra et inter) indispensables sur le marché du travail (« *l'émergence et le développement des emplois requérant des*

[66] Cité par Planche (2012, p. 115).

qualifications fondées sur le savoir-être et la relation à autrui », Thélot, 2004[67]). L'évolution conceptuelle de ce rapport est remarquable car les précédents rapports (Fauroux, 1996 ; Ferrier, 1998) préconisaient le retour aux fondamentaux (lire, écrire, compter) tandis que Thélot évoque les « *compétences (y compris comportementales)* » (Planche, 2012).

Tandis que la notion de compétence avait déjà été adoptée dans les programmes au sein de plusieurs systèmes éducatifs francophones comme la Belgique et Québec ou dans d'autres pays européens, le Socle Commun de connaissances et de compétences naît en France avec un décret daté de juillet 2006, suite aux recommandations des institutions européennes et dans la cadre de la loi d'orientation de l'école de 2005. L'école « scolarise » ainsi la compétence (Duru-Bellat, 2015). L'approche par compétences est adoptée par le système éducatif français et elle est même désignée comme la solution pour les apprentissages à l'école et en dehors. Dans ses recommandations pour la mise en place du socle, le Haut Conseil de l'Éducation (2006) indique en ce sens, qu'« *il faut mettre l'accent sur la capacité des élèves à mobiliser leurs acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'Ecole et dans la vie : le socle doit donc être pensé en termes de compétences* » (p. 3). Même si la notion de compétences ne fait pas consensus et reste « protéiforme » (Planche, 2012), le Socle Commun est qualifié de « ciment de la Nation » par les décideurs politiques. Il se structurait alors autour de sept grandes familles de compétences[68] :

- la maîtrise de la langue française,
- la pratique d'une langue vivante étrangère,
- les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique,
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication,
- la culture humaniste,
- les compétences sociales et civiques,

[67] Ibid, p. 126.

[68] Nous employons ici le passé car, nous le verrons par la suite, ce Socle Commun de 2006 est soumis à la réforme depuis peu.

- l'autonomie et l'initiative.

Cette trame suit globalement la liste des compétences nécessaires pour l'apprentissage tout au long de la vie instaurée par le Parlement Européen et le Conseil de l'Union Européenne. Quelques aménagements ont cependant été opérés par les politiques français : la huitième section de cette liste intitulée « sensibilité et expression culturelles » est supprimée et certaines compétences sont redistribuées au sein des sept familles de connaissances et de compétences. La section « Apprendre à apprendre » est également supprimée, pourtant emblématique des objectifs principaux de l'approche par compétences.

Chacune des sept grandes compétences du Socle Commun de 2006 est déclinée en connaissances, en capacités à les mettre en œuvre et en attitudes. Un livret de compétences accompagne ce premier document dans lequel sont proposés divers énoncés permettant l'évaluation individuelle de chaque élève à trois moments-clés de l'école (CE1, CM2 et Sixième).

Or, le « ciment de la Nation » n'est pas inscrit dans la pierre. En effet, le Socle Commun est sujet à la réforme : la loi d'orientation de 2013 tente de réformer le socle, mais aussi les programmes de l'école maternelle, de l'école primaire et du collège ainsi que les programmes d'enseignement moral et civique. En ce sens, une concertation est organisée en 2014-2015, avec pour mission de réfléchir sur le nouveau « Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture ». Les acteurs de cette concertation ont tout d'abord recensé les éléments sensibles pour lesquels la réforme a notamment été mise en place. Cinq critiques négatives ont en effet été adressées par les acteurs qui animaient le débat (Conseil Supérieur des Programmes, 2014) :

- la relation entre le socle et les programmes paraissait insuffisante,
- l'architecture du socle n'était pas assez homogène, avec un « *sentiment de traitement inégal des différents champs disciplinaires* » (p. 1),
- un manque de clarté a été souligné au sujet de la relation entre les connaissances, capacités et attitudes,
- les procédures d'évaluation et le livret des compétences ont semblé trop complexes,
- la formation de l'individu dans sa globalité n'était pas assez prise en compte.

Différents points forts du socle de 2006, au nombre de cinq également, ont tout de même été soulignés et seront conservés dans le nouveau socle (Conseil Supérieur des Programmes, 2014) :

- le fait qu'il permette un continuum cohérent entre les différents degrés de scolarité,
- l'idée selon laquelle les « *incontournables* » (p. 2) à maîtriser en fin de scolarité obligatoire soient énoncés,
- le cadre de réflexion européen dans lequel il s'inscrit,
- la nécessité de se centrer sur les apprentissages effectifs des élèves,
- le fait de « *penser la cohérence globale d'un projet d'enseignement avant de le détailler* » (p. 2), c'est-à-dire de partir d'un projet clairement énoncé avant de préciser les éléments disciplinaires qui le composent.

Suite à la concertation, cinq dimensions qui constituent l'architecture du nouveau socle, ont été retenues afin de permettre « *l'acquisition d'une culture commune constituée indissociablement de connaissances, compétences et valeurs* » (p. 2), tout en soulignant par exemple l'importance du « *développement individuel en interaction avec le monde* » (p. 2). Ces cinq points fondamentaux sont :

- les langages pour penser et communiquer,
- les méthodes et outils pour apprendre,
- la formation de la personne et du citoyen,
- l'observation et la compréhension du monde,
- les représentations du monde et de l'activité humaine.

Notons que la tripartition du socle de 2006 entre « connaissances, capacités et attitudes » a été remplacée par des objectifs d'apprentissage structurés en trois niveaux. Ces trois niveaux sont constitués désormais des définitions globales du domaine, des connaissances et des compétences pour la maîtrise du socle commun et la mise en perspective des champs d'activités correspondants (Conseil Supérieur des Programmes, 2014). Le trio de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) auquel renvoyait fortement la tripartition du socle de 2006,

n'est pas pour autant abandonné. Dans le second niveau pour la définition des objectifs, la maîtrise des connaissances et des compétences est en effet entendue « *comme la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) devant une tâche ou situation complexe* » (p. 3). Nous retrouvons ici des éléments qui composent la définition de la compétence que nous avons développée dans le premier chapitre. Les compétences sociales, renvoyant aux savoir-être, sont également intégrées au Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture.

Pour comprendre l'effet des compétences sociales sur la réussite ou l'échec des élèves, il paraît important de comprendre les mécanismes et les processus en jeu dans la socialisation des individus. En effet, lors de l'élaboration du cadre théorique de la définition des compétences sociales, nous avions développé l'idée selon laquelle les apprentissages et les compétences se construisent en interaction avec autrui. Nous allons maintenant revenir sur la construction des compétences sociales dans les divers espaces de socialisation qui encadrent le développement personnel des individus. Avant de nous centrer plus spécifiquement sur l'espace de socialisation que sont les dispositifs d'accompagnement scolaire, nous allons nous intéresser dans une perspective plus large, au développement des compétences sociales à l'école et en dehors de l'école, c'est-à-dire dans tous les environnements sociaux de l'enfant.

II. Le développement des compétences sociales de l'enfant à l'école et en dehors de l'école

Afin de comprendre l'impact des compétences et des compétences sociales de l'élève sur sa réussite scolaire, il est important de revenir sur les théories psychosociales qui mettent en lumière les mécanismes en jeu dans le développement de l'enfant. Le processus de socialisation d'un enfant provient de son adaptation au milieu socioculturel qui l'entoure et dans lequel il évolue ; bien que ce dernier agisse chez tous les enfants, les normes et valeurs culturelles véhiculées par la famille et la société dépendent du rapport à l'éducation que développe chaque groupe social (Florin, 2008).

Nous évoquerons tout d'abord la perspective socioconstructiviste de l'approche par compétences et les théories sociales de construction des apprentissages qui en découlent.

D'autres théories, issues de la Psychologie pour la plupart, seront ensuite abordées dans le but d'identifier les composantes qui entrent en jeu dans le processus de construction des apprentissages des élèves. Nous aborderons enfin le lien entre le social et la réussite scolaire à l'aide des théories relevant des buts sociaux poursuivis par les individus, qui guident la performance en situation.

II.1. De la socialisation au développement des compétences

Dans la continuité des théories interactionnistes, constructiviste et socioconstructiviste citées dans le chapitre d'ouverture, nous pouvons rappeler que le développement est un processus de construction dans lequel les interactions comportementales tiennent un rôle fondamental. Afin de comprendre l'impact de l'environnement social de l'enfant, de l'élève, sur le développement de ses compétences, nous évoquerons la filiation entre le socioconstructivisme et l'approche par compétences d'une part, et d'autre part, la place d'autrui dans la construction des apprentissages.

II.1.1. Le socioconstructivisme et l'approche par compétences

Même si elles ne se revendiquent pas systématiquement de ce courant interactionniste, l'impact du socioconstructivisme se retrouve dans les pédagogies mises en œuvre ou en tout cas prônées par l'approche par compétences. Pour comprendre la filiation entre ces deux composantes, reprenons la définition de la compétence : la compétence relève d'une mobilisation de ressources dans de multiples situations. Ces situations doivent être « *signifiantes pour l'élève* » tout en étant « *pertinentes à l'égard des pratiques socialement établies* » (Jonnaert, 2009, p. 76). Dans cette perspective, le contenu disciplinaire en lui-même n'est plus central pour les apprentissages, ce sont les situations pour lesquelles l'élève mobilise des ressources en vue d'être compétent, qui sont déterminantes. En effet, la compétence ne se définit qu'en contexte. L'élève se construit alors en situation pour développer ses compétences en situation, constat qui est selon Jonnaert (2009) « *déterminant pour le développement des apprentissages scolaires* » (p. 76). Avec l'approche par compétences, le disciplinaire n'est donc plus « une fin en soi » mais une ressource parmi d'autres, un savoir.

De plus, le social tient une place fondamentale dans le développement psychologique de l'enfant et dans la construction des connaissances ; ces deux composantes sont intimement liées dans l'approche socioconstructiviste de Vygostky. Plusieurs éléments porteurs des théories exposées précédemment se retrouvent dans les fondements et dans les justifications apportés par les partisans de l'approche par compétences. Comme chez les interactionnistes, l'enfant est en effet acteur de son développement et de ses apprentissages. La démarche revendiquée pour l'approche par compétences rejoint également les théories interactionnistes du développement dans le sens où les enseignants optent pour une démarche hypothético-déductive plutôt que transmissive. La démarche pédagogique adoptée dans l'approche par compétences relève du paradigme « *pratique-théorique-pratique* », avec une entrée par la situation-problème à résoudre par la mobilisation de ressources (Nnang, 2015, p. 59). Enfin, les savoirs enseignés doivent s'inscrire dans une réalité sociale ; les savoirs sont contextualisés et l'on peut même parler de co-construction des savoirs pour l'approche par compétences dans laquelle on retrouve autant d'éléments faisant du social un pilier pour la construction des apprentissages, en écho aux théories psychologiques et psychosociales énoncées jusqu'à présent.

Dans la construction des apprentissages, la dimension sociale tient donc une place fondamentale à plusieurs niveaux (Jonnaert, 2009) : elle responsabilise l'élève face aux connaissances qu'il construit, elle inscrit l'école dans un « *environnement social favorisé* » et elle provoque des « *conflits sociocognitifs inter et intra-individuels* » (p. 75).

II.1.2. La place d'autrui dans la construction des apprentissages

Dans le prolongement des travaux interactionnistes démontrant l'importance du social dans le développement de l'enfant, nous traiterons plus spécifiquement de la place d'autrui dans les processus de construction des apprentissages. Comme le souligne Jonnaert (2009), il est nécessaire de traiter du conflit sociocognitif auquel doit faire face l'enfant lors de son développement.

- *Le conflit sociocognitif*

Le conflit sociocognitif est une « *situation d'interaction sociale faisant coexister en même temps deux centrations opposées, mettant l'enfant dans un conflit de nature tant sociale que cognitive [...] et dont la résolution consiste à intégrer partiellement ou totalement la centration opposée [...] pour permettre le développement vers un équilibre supérieur* » (Doise et Mugny, 1997, p. 42). Dans le conflit sociocognitif, l'enfant se voit à la fois confronté à un environnement qui peut lui résister (on parle alors de « conflit intra-individuel ») et à d'autres points de vue extérieurs (« conflit interindividuel »), mais il n'est pas seul face à la résolution d'une tâche. Pour dépasser le conflit intra-individuel, la résolution du conflit interindividuel est nécessaire en amenant l'enfant à une certaine accommodation, impossible si l'enfant se trouve seul face à la tâche.

Dans le quatrième chapitre de son ouvrage intitulé « *Le social et le cognitif : deux aspects indissociables du développement* », Filisetti (2009) indique[69] que le développement cognitif et le développement social sont étroitement liés, l'un ne pouvant se faire sans l'autre. En effet, les connaissances et la pensée logique de l'enfant évoluent au contact d'autrui, « *le social est* [donc] *au service du cognitif* » (p. 81) et inversement. Il existe un lien fort de dépendance entre le cognitif et le social car « *plus l'expérience de socialisation augmente, plus il s'enrichit cognitivement mais aussi socialement* » (p. 81). L'auteure évoque le conflit sociocognitif en le définissant comme le « *processus par lequel, à la lumière des jugements d'autrui, l'individu questionne le degré de validité de ses jugements et les modifie pour élaborer une connaissance qui tendrait à davantage d'adéquation à la réalité objective* » (Huguet, Muny et Perez, 1991-1992, p. 155[70]). L'enfant est donc confronté aux jugements d'autrui, c'est-à-dire aux jugements de ses pairs, de ses enseignants et de sa famille, et les relations qu'il entretient avec eux viennent également influencer le développement de ses acquisitions.

[69] En citant Doise et Mugny (1997).

[70] Cités par Filisetti (2009), p. 81.

- *Le poids des interactions sociales pour le développement des acquisitions*

Dans le domaine scolaire, l'enseignant est très important dans le développement des compétences sociales de l'enfant mais les pairs jouent aussi un rôle dans sa socialisation. La famille et les parents sont également des facteurs influençant les comportements sociaux des enfants. Autrui joue un rôle essentiel dans le développement des acquisitions sociales de l'enfant, notamment en l'encourageant à respecter les règles qui organisent le groupe ou en sanctionnant ses comportements (Brody et Shaffer, 1982[71]). Une relation stable et de qualité est de fait une condition nécessaire : l'adoption d'un comportement approprié et efficace (qui définit la compétence sociale) doit passer par la gestion des relations (inter) et la gestion de soi (intra). En effet, dans un groupe encourageant ou adhérant à ses idées, l'estime de l'enfant est plus positivement influencée et cela lui permettra une meilleure implication dans les activités de groupe et le développement de meilleures interactions avec autrui, notamment avec l'enseignant (Melton et Oakland, 1977[72]).

D'après Gilly et Roux (1984[73]), le travail en interaction avec l'autre est plus efficace que le travail individuel. En revanche, lorsqu'il existe un déséquilibre dans la relation, l'interaction sociale n'a pas toujours un effet positif : dans le cas d'un enfant manquant de confiance en lui et qui se retrouve confronté à un camarade sûr de ses compétences, le premier ne parviendra pas à progresser (Tudge, 1989). Mais également, lorsque deux individus compétents sont confrontés, c'est la comparaison et la recherche de supériorité de l'un sur l'autre qui peuvent primer sur les progrès (Mugny et al., 2003[74]).

Même si les résultats que nous venons de citer n'attribuent pas le même rôle (positif ou négatif) à la confrontation sociocognitive, autrui reste cependant essentiel au développement cognitif et social de l'enfant. Dans la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976, 1986), l'enfant face à autrui, peut évaluer les conséquences de ses actes. En fonction du sens de ces conséquences qui peuvent être récompensées par des louanges ou des gratifications par

[71] Ibid.

[72] Ibid.

[73] Ibid.

[74] Ibid.

exemple, l'enfant va se voir plus ou moins motivé. De plus, par l'observation des comportements et des attentes d'autrui, l'individu va « modeler » ses actions en les orientant vers la récompense sociale.

Dans une perspective interactionniste prenant en compte le poids d'autrui et de l'environnement, les buts poursuivis par les élèves influencent également les performances scolaires : les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes jouent sur leurs performances et donc sur leur réussite et les buts sociaux que se fixent les individus et les comportements adoptés pour atteindre ces buts, vont également impacter les performances.

- *Buts sociaux et performances scolaires*

Le comportement adopté pour atteindre les buts que se fixent les élèves influence ainsi leurs performances (Ford, 1984). De plus, les compétences sociales telles que l'intérêt, la persévérance et l'attention ont un effet positif sur les performances (Filisetti, Wentzel et Dépret, 2006). Il existe donc un lien entre buts sociaux et performances scolaires : les élèves qui réussissent à l'école poursuivent des buts sociaux (Wentzel, 1989, 1993) et les attitudes sociales qu'ils peuvent adopter contribuent à leur réussite en classe grâce à des compétences comme la ponctualité, la participation, les efforts de travail ou la discipline (Finn et Rock, 1997). Les élèves en échec scolaire ne maîtrisent pas ces compétences sociales qui, comme en témoignent les résultats de ces recherches, influencent la réussite scolaire. S'intéresser à ces savoir-être est un nouveau moyen d'appréhender la difficulté scolaire, autrement que par l'évaluation simple des connaissances. Même si les compétences cognitives des élèves peuvent être corrélées avec leur réussite académique, Ford (1982) indique qu'il existe un lien entre compétences sociales et performances scolaires car un élève qui va faire preuve d'efforts de socialisation est un élève avec des capacités cognitives importantes.

Filisetti, Wentzel et Dépret (2006) travaillent sur les « buts sociaux » en définissant les buts comme « *des représentations cognitives d'un individu concernant les résultats qu'il aimerait atteindre ou accomplir suite à certains efforts fournis* » (p. 45/46[75]). Les buts sociaux

[75] Définition composée à partir de Ford, 1996 ; Pintrinch et Schunk, 1996 ; Wentzel, 1991b et 1994 (cités dans Filisetti, Wentzel et Dépret, 2006).

influencent la façon dont l'individu perçoit son environnement (Bandura, 1986 ; Ford, 1996[76]). Au départ, les chercheurs considéraient surtout les buts académiques, c'est-à-dire la performance scolaire façonnant ainsi les comportements de deux manières différentes : être meilleur que les autres ou être jugé positivement au niveau de ses performances (on parle alors de « buts de performance ») et ainsi développer ses compétences et ses connaissances dans un secteur précis (on parle alors de « but d'apprentissage » ou de « buts de maîtrise »). Filisetti, Wentzel et Dépret (2006) définissent pourtant les buts sociaux comme les « *résultats que l'élève cherche à atteindre dans ses interactions avec les autres* » (p. 46) avec des buts prosociaux d'une part (compétences interpersonnelles, relationnelles comme la coopération) et des buts de « responsabilité sociale », c'est-à-dire en adoptant des comportements conformes aux règles et aux engagements pris socialement. Le comportement de l'individu face à une tâche et notamment son intérêt, sa persévérance, son attention et ses choix en termes de stratégies (et non uniquement ses buts de performance), vont impacter sa performance en situation.

Les buts poursuivis par les individus ont également une incidence sur les performances (Ford, 1984) car ils encouragent les actions et les guident (Pintrinch et Schunk, 1996[77]). C'est pourquoi l'individu met en place des stratégies pour atteindre ses buts (Ford, 1984). Plusieurs travaux peuvent être cités au sujet des liens entre buts sociaux et performances. En premier lieu, Wentzel (1989, 1993) indique que les élèves qui réussissent poursuivent des buts sociaux car les attitudes sociales qu'ils adoptent contribuent à leur réussite en classe. Finn et Rock (1997) donnent des exemples de compétences sociales contribuant à cette réussite : la ponctualité, la participation, les efforts de travail, la discipline. De plus, dans une recherche datant de 1991, Wentzel montre que 87% des élèves qui réussissent poursuivent des buts sociaux et académiques, résultat qui va ici dans le sens de la complémentarité du répertoire cognitif et du répertoire comportemental. 67% des élèves en difficulté déclarent ne suivre que le but de s'amuser à l'école. Les moins bons élèves ne poursuivent donc pas de buts sociaux gratifiés par les enseignants et par leurs pairs. Le fait de poursuivre plusieurs buts sociaux est

[76] Cités par Filisetti, Wentzel et Dépret (2006).

[77] Ibid.

une prédiction de la réussite. Les buts prédisent ainsi les efforts fournis et donc les performances (Wentzel, 1996).

Pour expliquer le lien entre buts sociaux et réussite académique, Ford (1982) adopte une approche cognitive du phénomène en insistant sur la dépendance des deux dimensions, sociale et cognitive, car l'élève qui fait preuve d'efforts de socialisation est un élève avec des capacités cognitives importantes. Wentzel (1994) apporte quant à elle, une autre explication du lien en se plaçant du côté de la dimension sociale car le lien se fait entre la poursuite de buts sociaux de la part de l'élève et l'appréciation positive de l'enseignant. Avec cette explication sociale du lien entre compétences et réussite, ces chercheurs s'inscrivent notamment dans les recherches démontrant « l'effet-Pygmalion » ou de la « prophétie auto-réalisatrice », c'est-à-dire l'impact des représentations de l'enseignant sur la réussite de l'élève.

D'après Filisetti, Wentzel et Dépret (2006), une autre explication sociale passerait par la relation aux pairs. En effet, être intégré par ses camarades à l'école est important car celui qui est vu comme « impopulaire » a moins de chance de réussir. Il n'est pas associé à la vie de la classe et il risque d'être surtout préoccupé par ses problèmes relationnels alors qu'il doit se concentrer sur ses apprentissages. D'après leur recherche, il reste complexe d'observer de prédiction directe des buts sociaux sur les notes ; les buts précisent les comportements qui à leur tour, prédisent les performances scolaires (avec une réciproque vraie). Filisetti, Wentzel et Dépret (2006) illustrent en un sens la conclusion que nous pouvons tirer des travaux dernièrement cités : il existe une importance des compétences sociales sur les performances scolaires par l'atteinte des buts sociaux que se fixe l'individu. Tous ces travaux apportent d'une part des explications aux mécanismes sociaux de construction des compétences sociales et d'autre part, des premiers éléments de compréhension des différences de réussite scolaire.

- *Le poids médiateur du bien-être et de la motivation*

Les relations de l'élève à ses pairs et à l'enseignant influencent les processus de construction des apprentissages en pesant sur le développement du bien-être et sur la motivation des élèves. D'après Filisetti (2009), le bien-être et la motivation sont des facteurs importants à prendre en compte car sous-jacents au lien entre compétences sociales et performances académiques. À propos du bien-être, il est important de citer les travaux de Wentzel (1991)

qui indiquent qu'une relation positive à autrui entraine des *feedbacks* positifs et favorise le bien-être à l'école car l'attention de l'élève peut alors se centrer sur les apprentissages : il s'agit du « confort socio-émotionnel ».

Quant à la motivation, considérée par certains auteurs comme « *processus médiateur de la relation enseignement-apprentissage* » (Leroy et al., 2013, p.72), Filisetti distingue deux types de relations qui sont liées à la motivation : la relation verticale élève/enseignant et la relation horizontale élève/pairs. Dans la relation élève/enseignant, le « *comportement des enfants influence le regard que l'enseignant porte sur eux* » (Filisetti, 2009, p. 9). Les élèves qui ne respectent pas les règles, qui adoptent un comportement « perturbateur », vont être perçus négativement par l'enseignant (Depret et Filisetti, 2001 ; Wentzel, 1991 et 1993[78]) ; celui-ci va alors lui apporter moins d'aide et lui adresser plus de critiques (Wenztel et Ashet, 1995[79]). Il existe également un effet sur l'intérêt que peut porter l'enfant à l'école : s'il sent qu'il est moins considéré que ses camarades ou traité différemment, l'élève perd de son intérêt (Bressoux et Pansu, 2003). Au contraire, un élève qui se sent écouté et soutenu a tendance à être plus motivé pour les apprentissages et à procurer plus d'efforts sociaux envers autrui (Wentzel, 1997[80]). Concernant la relation élève/pairs, on retrouve l'importance du profil sociométrique des élèves, c'est-à-dire la « popularité » de l'élève (Wentzel et Asher, 1995). Ces auteurs montrent que plus l'enfant est apprécié des autres et plus il est motivé. Donc, un élève impopulaire est moins motivé et peut aussi finir par décrocher (Parker et Asher, 1997[81]) ou présenter une faible estime de soi (Renshaw et Brown, 1993[82]). Moins un élève est apprécié des autres et plus son mal-être grandit, ce qui entraîne une baisse de sa concentration et de sa persévérance avec finalement un effet négatif sur les résultats scolaires (Wentzel, 1998).

Les travaux sur la motivation et sur sa définition conceptuelle abondent et les preuves de l'effet qu'exerce ce facteur sur la réussite se multiplient (Leroy et Bressoux, 2016). Nous

[78] Ibid.

[79] Ibid.

[80] Ibid.

[81] Ibid.

[82] Ibid.

choisissons d'évoquer ici la Théorie de l'AutoDétermination de Deci et Ryan (2000, 2002[83]), largement reprise par les chercheurs en Éducation pour expliquer les différences de réussite scolaire. Cette théorie détermine « *l'existence de différentes formes de motivation qu'il est possible d'ordonner sur un continuum d'autodétermination, c'est-à-dire en fonction du degré avec lequel le comportement est spontané, autonome et émane d'une force intérieure versus est obligé, contraint et émane d'une force extérieure* » (Leroy et al., 2013, p. 72). Concernant les apprentissages, la motivation exerce un effet différent en fonction de son degré sur le continuum d'autodétermination : une motivation autonome permettra à l'élève d'accéder à une forme conceptuelle de l'apprentissage mais aussi à une « *une plus grande réussite scolaire, des émotions positives, une plus grande satisfaction à l'égard de l'école, une meilleure estime de soi et des perceptions de compétences plus élevées* » (p. 72), tandis que la forme la moins autodéterminée de la motivation (l'amotivation) affecte le bien-être des élèves qui pourra entraîner la baisse de certaines compétences comme la persévérance puis des résultats scolaires (Leroy et al., 2013).

Si le bien-être et la motivation semblent agir sur la réussite des élèves *via* la construction des compétences sociales, ces deux processus médiateurs ne sont pas pour autant indépendants l'un de l'autre. Les travaux de recherche que nous venons de citer attestent même d'un effet médiateur sur l'image de soi des élèves. Il convient alors de nous arrêter plus particulièrement sur le rôle joué par l'image de soi sur le développement des compétences des élèves.

II.2. Image de soi et sentiment de compétence : quels effets sur le développement des compétences ?

Avec la plupart des travaux que nous venons de citer, nous comprenons que les représentations que se font les enfants d'eux-mêmes tiennent un rôle fondamental dans le développement personnel et les acquisitions scolaires. En effet, ces représentations semblent agir sur les performances cognitives, sociales et émotionnelles des enfants (Bandura, 1986 ; Martinot et Monteil, 1995[84] ; Martinot, 1995, 2008). D'après les théories du concept de soi et

[83] Cités par Leroy et al. (2013).

[84] Cités par Souchal (2012).

de l'auto-efficacité, nous allons aborder rapidement les notions d'estime de soi et de sentiment de compétence parce que d'une part, elles conditionnent les performances scolaires des élèves et d'autre part, elles peuvent apporter certains éléments d'explication aux différences de réussite à l'école, notamment entre garçons et filles.

II.2.1. Le concept de soi et l'estime de soi

Les travaux théoriques et empiriques traitant de la théorie du « soi » participent à la construction du champ théorique de ce travail. Le soi que l'on peut définir comme étant l'ensemble des connaissances qu'un individu porte sur soi, se construit en effet en interaction permanente avec autrui, alors indispensable à la constitution de soi (Bressoux, 2013). C'est par un « *processus d'intériorisation du regard d'autrui* » que l'individu conçoit sa propre image de soi en interprétant ce qu'autrui pense de lui (Bressoux, 2013, p. 176). Cette forme de connaissance sur soi, d'image de soi, se forge également dans l'expérience sociale que l'individu acquiert au sein de tous les environnements sociaux dans lequel il évolue (Joët et al., 2007). Composé de dimensions comportementale, cognitive et évaluative, le soi renvoie ainsi à une évaluation globale du soi ou à un sentiment de valeur de soi, que l'on peut assimiler à l'estime de soi (Bressoux, 2013).

Résultante d'un besoin de reconnaissance, la notion d'estime de soi est donc souvent mobilisée par les chercheurs qui travaillent sur le concept de soi[85] (Joët et al., 2007). L'estime de soi est définie par Jendoubi (2002) comme étant « *l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même* » (p. 5), la dimension évaluative étant importante (Martinot, 2001). Elle influence positivement ou négativement la considération de soi par le retour que l'individu se fait de lui-même. La construction de l'estime de soi est le fruit d'un processus qui prend racine très tôt dans la vie de l'individu ; elle se développe tout au long du développement de l'enfant, *via* la confrontation à l'environnement social notamment. L'individu émet des jugements sur ses capacités et ses

[85] La notion de confiance en soi qui est une autre forme de besoin de reconnaissance fortement liée au concept de soi est également mobilisée par les chercheurs. Il arrive parfois que certains l'assimilent à tort à l'estime de soi alors que la confiance en soi exprime un sentiment de sécurité affective (Bressoux, 2013).

compétences et ce dans différents domaines ; l'on considère en effet l'estime de soi comme un phénomène multidimensionnel avec des domaines spécifiques et généraux (Harter, 1989 ; Famose et Guérin, 2002 ; Jendoubi, 2002 ; Rambaud, 2009). Au vu des travaux scientifiques en Psychologie que Rambaud (2009) a recensés, nous choisissons dans ce travail de conserver un modèle en quatre dimensions hiérarchisées de l'estime de soi des élèves : scolaire, physique, sociale et générale.

Selon Jendoubi (2002), l'introduction de la notion de compétences sociales dans le système éducatif dénote une certaine reconnaissance de leur impact sur les compétences scolaires ainsi que de l'estime de soi. L'auteure précise en effet qu'un déficit en compétences sociales et une faible estime de soi engendrent les mêmes résultats négatifs en termes d'abandon scolaire et de problèmes internalisés comme l'anxiété et la dépression. Le soi paraît en effet fortement influencer les performances scolaires des élèves.

Si la corrélation entre estime de soi et réussite scolaire fait aujourd'hui consensus (méta-analyse de Hansford et Hattie, 1982[86]), c'est plutôt sur le sens de la relation que l'on peut se questionner. Les recherches montrent un effet de l'école (contexte scolaire, enseignant, évaluation et notes) sur l'estime de soi qui va influencer en retour la réussite des élèves en jouant sur les situations d'apprentissage, d'évaluation et sur le développement des compétences. Prêteur et Vial (1998) soulignent la complexité du sens de la relation entre l'estime de soi et les performances scolaires des élèves et insistent sur le développement conjoint de l'estime de soi avec les attentes du métier d'élève. L'impact des processus et produits de l'estime de soi dans la vie des individus paraît multiple et se manifeste dans la plupart des domaines de vie (personnel, scolaire ou professionnel).

En ce sens, Hue et al. (2009) insistent sur l'importance du social et de l'environnement de l'enfant pour le développement du concept de soi au travers du processus de l'auto-évaluation des capacités personnelles. Ils se placent dans la continuité des travaux d'Harter (1989, 1999), en opérationnalisant le concept de soi multidimensionnel à travers un outil empirique dans lequel le soi est constitué de quatre entités : le soi cognitif, le soi social, le soi physique et l'estime de soi. Dans leur recherche, à partir d'une enquête auprès de 1 338 enfants du CP au

[86] Citée par Rambaud (2009).

CM2, les auteurs indiquent que les garçons ont tendance à s'évaluer plus positivement que les filles avec une différence en fonction de la dimension du soi et qui diminue avec l'âge. Hue et al. (2009) montrent ainsi une diminution de l'autoévaluation positive qui a lieu plus tôt chez les filles que chez les garçons, avec un palier au CM1 pour les garçons. Dans leur échantillon, les garçons sont plus nombreux à avoir une image de soi positive (36% contre 22%), les filles ayant davantage une image négative (30% contre 18%). Enfin, ils indiquent que plus l'enfant est jeune et plus il a tendance à s'évaluer positivement et inversement, résultat qui confirme les travaux d'Harter. Les filles ont donc tendance à perdre leur image de soi positive plus vite que les garçons en grandissant.

Dans ce travail de thèse, nous faisons alors le choix théorique et méthodologique de considérer l'estime de soi non pas comme une compétence sociale en tant que telle mais comme un socle nécessaire au développement des compétences et nous ferons alors l'hypothèse que l'estime de soi des élèves va influencer fortement la maîtrise des compétences sociales, même si elle peut également jouer directement sur la réussite des élèves. D'après la dynamique des compétences définie dans le premier chapitre, nous pouvons considérer que l'estime de soi est à la base de la « structure pyramidale des compétences » sociales et que la maîtrise de certaines compétences sociales dépend de l'image de soi des élèves (critère d'interdépendance hiérarchique des compétences).

L'auto-évaluation de soi influence donc de façon non négligeable les performances des élèves et les facteurs et dimensions qui constituent cette auto-évaluation sont multiples et complexes. L'estime de soi semble jouer un rôle crucial car en fonction de son sens, de sa tonalité positive ou négative, elle va permettre à l'individu d'entrer en situation d'apprentissage ou au contraire le freiner : « *une évaluation correcte ou faussée de soi conditionnera la mobilisation maximale ou non de son potentiel en capital humain* » (Gendron, 2007, p. 4).

Par sa dimension évaluative, le soi influence la réussite des élèves car à performances égales, le sentiment que l'élève a sur sa capacité de réussir va exercer un effet sur sa progression effective. Bien que ce travail de thèse ne puisse pas faire l'objet d'une étude approfondie des mécanismes en jeu dans la construction du concept de soi ou encore des liens entre l'estime de soi et le sentiment d'auto-efficacité, il convient tout de même de revenir sur ce concept de sentiment d'efficacité personnelle. Bandura (1997) indique en effet que le locus de contrôle (dimension de l'image de soi), par son caractère auto-évaluatif, engendre une bonne ou une faible estime de soi et qu'il peut influer sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Dans cette théorie, il est ainsi question « *d'une forme de confiance en soi face à une tâche spécifique* » (Bressoux, 2013, p. 181), qu'il convient de distinguer de l'estime de soi, forme de jugement de valeur sur soi et non de jugement de capacité (Joët et al., 2007).

II.2.2. Le sentiment d'efficacité personnelle

Bandura (1997) indique en effet que ce que l'on imagine pour une situation influence les comportements adoptés face à cette situation. Utilisé par les chercheurs en Psychologie de l'Éducation, le sentiment d'efficacité personnelle peut être défini comme « *le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter* » (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988, p. 411[87]). Cela renvoie en définitive au sentiment d'auto-efficacité qui « *se traduit dans les faits par ce qu'une personne se sent capable de faire* » (Joët et al., 2007, p. 26). Lorsque ce concept est appliqué au contexte de la formation, cette conception renvoie finalement aux croyances que l'apprenant se construit sur sa propre capacité à réussir et ce processus exerce un effet non négligeable sur l'engagement et la performance (Galand et Vanlede, 2004).

La perception des capacités personnelles associée à la réussite ou à l'échec entraîne différents sentiments comme l'enthousiasme ou le découragement. Ces émotions influent sur la motivation de l'individu face à une situation. Le sentiment d'efficacité est en effet conditionné par le besoin de compétence qui intervient dans le processus d'autodétermination. La motivation est ainsi déterminée par la perception des compétences : « *ce que l'on croit être capable de faire est aussi important que ce que l'on est capable de faire* » (Martinot, 2001, p. 486). Fortement corrélé à l'estime de soi, ce processus psychologique est appelé le « sentiment de compétence personnelle » et est nécessaire au bien-être et à l'efficacité dans l'action (Bouffard et al., 2006)[88].

[87] Cités par Galand et Vanlade (2004).

[88] Même si les concepts de sentiment de compétence, de sentiment d'efficacité personnelle ou encore d'efficacité personnelle perçue proviennent d'approches différentes, l'« *idée centrale commune à ces notions est que la confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre* » (Galand et Vanlede, 2004).

Ceci donne ainsi le sentiment à l'individu d'agir sur son environnement, d'être responsable de ses actions. Chez les jeunes enfants, il existe un « biais positif » de ce sentiment, car ils ont tendance à avoir une vision très optimiste de leurs compétences personnelles. Pour certains enfants qui se développent intellectuellement plus lentement que les autres, cette perception optimiste des compétences peut leur permettre de se motiver face aux échecs rencontrés.

Or, d'autres présentent un « biais négatif » nommé par Philipps (1984[89]) « l'illusion d'incompétence ». En milieu scolaire, cette illusion se traduit par un décalage entre la perception des compétences et les compétences effectives de l'élève qui se considère inférieur scolairement à ses camarades. L'illusion d'incompétence implique plusieurs comportements chez l'élève n'encourageant pas la réussite et l'on peut ainsi dire que les élèves présentant ce biais négatif ne développent pas les compétences sociales nécessaires à leur réussite. Par exemple, ils présentent peu de persévérance et d'autonomie (Philipps, 1987), ils sont moins curieux et plus facilement ennuyés face aux apprentissages scolaires (Harter, 1985 ; Philipps et Zimmerman, 1990) ou ils présentent un locus de contrôle externe, c'est-à-dire qu'ils attribuent leur réussite à la chance ou à des facteurs externes plutôt qu'à leurs capacités personnelles (Bouffard et al., 2006), phénomène lié aux formes extrinsèques de l'autodétermination. Dans leur recherche de 2006, Bouffard et al. montrent que l'estime de soi est plus faible chez les élèves avec une illusion d'incompétence, la perception de soi scolaire étant la plus importante à cet âge car l'école est au centre de la vie des enfants.

Pour résumer ces propos, nous pouvons rappeler les théories principales que l'on retrouve dans les travaux de Bandura et Bouffard (Bouffard et al., 2006). Tout d'abord, les théories de l'effet du sentiment de compétence et de la motivation intrinsèque des élèves sur leur réussite à l'école ont été largement démontrées en Psychologie Cognitive et en Psychologie de l'Éducation. En effet, en fonction de la perception positive ou négative de leurs capacités, les élèves vont porter un intérêt ou non à ce qu'ils apprennent et donc produire des efforts ou rester passifs. Face à une difficulté, les enfants qui ont une vision positive ont tendance à se montrer persévérants et à réussir tandis que ceux qui se considèrent négativement, incapables, auront plus tendance à abandonner ou à échouer. Dans leur recherche, Bouffard et al. (2006) étudient le sentiment de capacité en lecture et en mathématiques d'élèves âgés de 7 ans en

[89] Cité par Bouffard et al. (2006).

moyenne à partir d'un outil adapté des travaux d'Harter ; les différences de sentiment de compétence et de motivation intrinsèque analysées en fonction de l'âge sont étudiées selon les domaines académiques (lecture et mathématiques) et selon le genre. Au sujet de la motivation intrinsèque, les auteurs ne démontrent pas d'effet significatif sur la réussite scolaire et ce à chaque niveau de la scolarité étudié et dans chacune des deux disciplines, tandis que le sentiment de compétence est quant à lui significativement lié à la réussite, à tous les niveaux et tant en lecture qu'en mathématiques. Les différences observées entre les garçons et les filles ne sont pas liées directement à une discipline et ne peuvent donc pas aller dans le sens des stéréotypes de genre. Les filles semblent cependant être plus précoces dans la différenciation de leur sentiment de compétence et de leur motivation intrinsèque en fonction du domaine scolaire. Elles ont de plus tendance à traiter et intégrer l'expérience de leurs performances passées dans une discipline scolaire afin de juger de leur compétence actuelle dans ce même domaine.

L'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle influencent donc les performances scolaires des élèves, notamment par le processus intermédiaire de la motivation. Rappelons que les notions d'estime de soi et de sentiment d'auto-efficacité restent à distinguer, la première envoyant à la perception des capacités cognitives et la seconde allant jusqu'aux aspects affectifs (Joët et al., 2007). Ces différents éléments peuvent être utiles à la compréhension des différences de réussite et de rapport à l'école que l'on observe classiquement dans les recherches travaillant sur les performances scolaires des élèves.

Comprendre l'effet des compétences sociales sur la réussite des élèves passe en effet par l'étude des mécanismes et des processus en jeu dans la socialisation des individus. Nous avons pu constater que les espaces de socialisation participant au développement des compétences des enfants étaient multiples : la famille avec les parents et la fratrie, l'école avec les enseignants et les pairs. L'entrée à l'école des enfants participe d'ailleurs à la multiplication des espaces de socialisation et deux mondes, le scolaire et l'extra-scolaire, se côtoient. Nous faisons le choix, dans ce travail, de traiter d'un espace de socialisation qui se situe dans cet « entre-deux » (Barrère, 2013) : l'accompagnement scolaire. Les élèves concernés par les dispositifs d'accompagnement scolaire sont en effet de plus en plus nombreux. Envisager le développement de l'enfant et de ses compétences au travers des multiples environnements sociaux qui l'entourent implique alors de considérer cet espace qui

se situe entre la famille et l'école. Les dispositifs d'accompagnement scolaire sont-ils des espaces de socialisation qui contribuent au développement des compétences sociales ? Nous allons tenter de répondre à cette question dans la partie suivante.

III. L'accompagnement scolaire : un exemple d'espace de socialisation et de développement des compétences sociales

Défini par un texte officiel interministériel signé en 2001, l'accompagnement à la scolarité en France est « *l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'École l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. Ces actions, qui ont lieu en dehors des temps de l'école, sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. Ces deux champs d'intervention, complémentaires, à vocation éducative, contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève et à de meilleures chances de succès à l'école* » (Charte Nationale de l'accompagnement scolaire, 2001, p. 3).

Avant d'expliciter cette définition faisant office de référence parmi les acteurs de l'accompagnement scolaire, la construction de ce « champ » (Glasman, 2001) est le produit d'une histoire dont il sera tout d'abord question dans cette partie. Désormais omniprésents dans les quartiers, les dispositifs d'accompagnement scolaires sont multiples, c'est pourquoi il est utile de faire état de cette divertsité afin d'en comprendre les enjeux actuels. Dans un second temps, nous présenterons quelques résultats d'évaluations de dispositifs mis en place dans le système éducatif français mais également dans une perspective internationale.

III.1. Le développement et l'organisation de l'accompagnement scolaire en France

Selon Le Bail (2007), l'accompagnement scolaire français revêt un statut particulier, résultat d'un processus historique dans lequel la place de l'école au sein de la société a constamment été mise en tension. Cette « exception française » provient du statut de l'éducation qui a toujours été, au sein de la République, assimilée à l'école de l'État. Une conception de l'école centrée sur le savoir semble être à l'origine de la « forme scolaire » que nous connaissons

dans notre système éducatif. L'une des caractéristiques de cette forme scolaire est la distinction permanente entre pratiques sociales et apprentissages scolaires (Le Bail, 2007). Héritier de la Révolution, l'État français sépare les rôles éducatifs, attribuant l'instruction à la seule institution scolaire en déléguant aux parents le rôle proprement éducatif de leurs enfants. De telles conceptions ont mené à une querelle qui a traversé les XIX^{è} et XX^{è} siècles dans laquelle les défenseurs de l'idéal républicain n'ont cessé de revendiquer le rôle éducatif de l'école.

Ce bref retour historique en guise d'introduction est nécessaire à la compréhension des mouvements d'éducation populaire imprégnés de cette vision de l'école et qui sont à l'origine de la création des premiers programmes à destination des élèves des milieux populaires, dont les dispositifs d'accompagnement scolaire en vigueur aujourd'hui sont les héritiers.

III.1.1. Éducation de masse et difficulté scolaire

À la fin du XIX^{è} siècle, apparaissent des associations ayant pour objectif d'apporter aux enfants, dont l'école n'a pu se charger, les moyens d'exercer leur rôle de citoyens. Après la Grande Guerre, laissant une « génération sans pères », l'éducation populaire va élargir son public en proposant aux jeunes des actions éducatives et sociales. C'est à partir de la Libération que les associations vont se multiplier à l'image des MJC (Maisons des Jeunes et de la Culture), PEC (Peuple Et Culture) et autres CEMEA (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active) (Le Bail, 2007). En plus d'apporter des solutions à visée sociale, l'éducation populaire expérimente de nouvelles formes éducatives mettant l'enfant dans sa globalité au centre de ses préoccupations. Ces différentes actions vont très vite être reconnues officiellement et l'éducation populaire va s'emparer du problème de la démocratisation dans l'optique de compléter la mission de l'école (Goujol, 2000[90]). La professionnalisation du monde associatif dans les années 1970 atteste du développement du secteur socio-éducatif et socio-culturel qui s'intéresse dès lors à l'accompagnement scolaire.

[90] Cité par Le Bail (2007).

Avec la crise économique des années 1970, le rapport au travail est différent ; l'école est alors considérée comme étant un socle nécessaire dans la recherche d'un travail. Le système éducatif qui s'empare de ces préoccupations va changer et s'uniformiser : la lutte contre l'échec scolaire devient un objectif prioritaire dans les années 1980 car l'école est désormais considérée comme étant synonyme de réussite sociale. Le rapport à l'école évolue car celle-ci est devenue « passage obligé » et non plus « perte de temps », elle est considérée ainsi par une majorité du milieu populaire qui ne se sentait pas concernée par l'école, seule « affaire de bourgeois ». L'échec scolaire et l'échec social sont envisagés comme allant de pair, c'est pourquoi l'institution scolaire va se concentrer sur l'échec scolaire. Les acteurs du système éducatif envisagent différemment la difficulté scolaire reconnue désormais en tant que telle, car les élèves qui restent en marge de l'école sont ceux qui potentiellement occuperont dans l'avenir une place en marge de la société. Le lien est donc fait entre désocialisation et échec scolaire. L'accompagnement scolaire se conçoit comme un « espace intermédiaire », comme nouvelle instance de socialisation en dehors de la famille et de l'école, et accueillant les « exclus » du système éducatif. Contrairement à aujourd'hui où les dispositifs travaillent en partenariat avec l'école et utilisent parfois même sa structure, l'éducation populaire visait surtout les enfants en dehors du système et appartenant aux milieux populaires.

En outre, les concepts sociologiques d'« acculturation à l'école » ou de « métier d'élève » font leur apparition et l'on est conscient que pour réussir à l'école, il faut « apprendre l'école pour apprendre à l'école » (Chartier, 1992, 1994[91]). Ces nouvelles considérations vont entraîner l'évolution des contenus des apprentissages scolaires et le système éducatif se trouve partagé entre une exigence de qualité des savoirs transmis d'une part, et d'autre part, l'exigence d'évaluer ses élèves dans un système massifié où la compétition entre élèves et la rentabilisation des efforts de scolarisation sont de mise.

L'école en mutation laisse place à une nouvelle action en marge de l'école avec toujours pour objectif la réussite scolaire. La politique de lutte contre l'échec scolaire fixe un de ces enjeux dans l'accompagnement scolaire réservé aux publics « difficiles » jugés en partie responsables de l'insécurité par le grand public, ce qui légitime l'intervention des travailleurs sociaux au sein des dispositifs en marge de l'école. En effet, la scolarité étant le passage obligé pour

[91] 1994 : cité par Glasman (2001).

l'insertion sociale, les travailleurs sociaux s'impliquent notamment dans les Zones d'Éducation Prioritaire, en affirmant posséder des compétences pour aider les élèves en difficulté, considérés plus comme « enfants » qu'« élèves ». Ceci laisse donc place à l'émergence de ces travailleurs aux côtés des enseignants et autres professionnels du système éducatif. Ces travailleurs sociaux des « quartiers » se constituent en association(s) dans une démarche d'accompagnement des publics en difficulté.

Le monde associatif des quartiers va également s'impliquer dans la question de l'immigration : les populations immigrées aspirant à rester en France, il est du devoir des associations de s'occuper des enfants en plus des adultes dans leur intégration. Les municipalités participent aussi en créant de nouveaux dispositifs qui ont pour vocation d'aider les jeunes en difficulté, la scolarisation apparaissant comme essentielle pour l'intégration et l'insertion professionnelle et sociale.

C'est le début de l'institutionnalisation qu'illustre l'apparition de termes chez les professionnels tels que « partenaires du système éducatif » ou « acteurs et usagers » dans la circulaire d'inauguration des ZEP en 1981. Ces termes seront employés pendant toute la décennie dans les différentes applications institutionnelles visant l'échec scolaire. De plus, la décentralisation et les nouvelles politiques publiques ont laissé un champ d'action plus large pour les collectivités dont l'implication peut s'expliquer tout d'abord par la lutte contre le chômage (en lien direct avec l'échec scolaire) ou la délinquance (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). On assiste alors à la création par les municipalités de véritables politiques éducatives locales dont l'école est le centre.

III.1.2. L'essor de l'accompagnement à la scolarité après 1981

En réaction aux problèmes d'échec et d'intégration, la circulaire datée de 1981 accompagnant la mise en place des Zones d'Éducation Prioritaire et proposant de l'aide scolaire aux enfants d'immigrés, fait office de point de départ de la politique en matière d'accompagnement à la scolarité. Dans cette circulaire, les associations sont appelées à créer des études dites « assistées » pour les élèves issus de l'immigration.

En 1990, le dispositif s'étend avec la création des Actions Educatives Périscolaires (AEPS) à destination des élèves étrangers et d'origine étrangère ainsi qu'aux élèves des Zones

d'Éducation Prioritaire. C'est en 1992 que la première Charte de l'accompagnement scolaire apparaît, à la suite de laquelle les Réseaux Solidarité École (RSE) sont créés. Le début des années 1990 voit les dispositifs expérimentaux AEPS et RSE s'élargir sur le territoire en intégrant tous les élèves des Zones et en passant progressivement de l'école au collège puis au lycée. En 1996, les Contrats Locaux d'Accompagnement à la scolarité (CLAS) sont créés à destination des élèves de ZEP et de Zones Urbaines Sensibles (ZUS) des premier et second degrés. Les CLAS sont étendus à tous les élèves français en 1999.

Depuis 1981, année charnière dans la lutte contre l'échec scolaire en France, les dispositifs se sont donc multipliés et développés, mais en l'an 2000, certainement dans une volonté d'uniformisation, les AEPS, RSE et CLAS fusionnent en un seul contrat local d'accompagnement à la scolarité. Rapidement, une nouvelle Charte de l'accompagnement à la scolarité est signée en 2001. Elle se fonde sur la Charte de 1992 et réaffirme la volonté de l'État de s'occuper de la difficulté scolaire en ciblant un public large (6-16 ans) dont l'objectif est la réconciliation de l'élève avec l'école, le renforcement de ses repères et un accès facilité à la culture. En incitant le travail en partenariat avec les collectivités locales, le gouvernement rappelle dans sa circulaire de rentrée en 2005, l'importance de l'action éducative locale partenaire de l'institution et des dispositifs mis en place.

La multiplication de ces dispositifs semble signifier l'évolution du modèle scolaire classique vers un « *nouvel âge de l'organisation scolaire* » (Barrère, 2013, p. 96). Cette évolution prend compte des différences qui s'individualisent au sein d'un système éducatif ayant pour vocation historique de les réduire. Aujourd'hui sur le territoire français, le nombre de dispositifs d'accompagnement scolaire, tout comme le nombre de participants, reste en effet très complexe à évaluer, tant la diversité des dispositifs est importante (Barrère, 2013). De plus, les temps périscolaires sont soumis à des changements fréquents à la fois au niveau local mais aussi au niveau national, la réforme des rythmes scolaires mise en place à la rentrée 2013 en est la preuve. Il est nécessaire d'évoquer les grandes lignes de cette réforme car, par la réorganisation du temps scolaire et du temps extra-extrascolaire, les dispositifs d'accompagnement à la scolarité (et notamment le dispositif en place sur notre terrain d'enquête) en sont impactés. Cette réforme a pour objectif principal d'adapter le temps scolaire hebdomadaire au rythme des apprentissages des élèves. La semaine de classe est désormais répartie sur les cinq jours de la semaine afin d'alléger le temps en classe chaque jour. L'ambition étant de permettre aux élèves de « *mieux apprendre et de favoriser la*

réussite de tous les élèves », l'organisation des activités périscolaires est renforcée avec la mise en place d'un projet éducatif territorial (PEDT) afin de « *garantir une continuité éducative entre les projets des écoles et les activités proposées aux élèves en dehors du temps scolaire et offrir à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité* » (Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur, 2014a). La journée de classe s'achevant désormais à 16h05, les dispositifs périscolaires sont également réformés : un temps d'activités périscolaires (TAP, ou NAP pour « nouvelles activités périscolaires ») est proposé jusqu'à 16h50 et les dispositifs d'accompagnement à la scolarité doivent donc, localement, s'adapter à celle nouvelle organisation du temps périscolaire[92]. La réforme des rythmes scolaires n'étant suivie par toutes les écoles françaises que depuis la rentrée 2014, il est encore prématuré de tirer un quelconque enseignement ou résultat de cette nouvelle organisation du temps périscolaire.

III.1.3. Des dispositifs multiples et un public large

Compte-tenu de la multiplication des dispositifs et des appellations, la désignation sociologique de l'objet « accompagnement scolaire » est-elle possible et fait-elle sens ? Sur le plan institutionnel, il existe une uniformité de l'appellation avec un processus d'homologation institutionnelle de la dénomination des dispositifs, mais l'unité sociologique n'en découle pas. Elle part d'un constat de la situation du système éducatif : il y a un impact de plus en plus conséquent de la réussite scolaire sur l'avenir des élèves avec un accroissement de la compétitivité de l'école. Le rôle primordial de l'école semble être dans la détermination des carrières scolaires donc face à cela, les familles tentent de mettre toutes les chances de réussite du côté de leurs enfants et l'accompagnement scolaire peut être une des formes possibles d'accès à la réussite. Ce sont tous ces enjeux qui sont contenus dans l'expression sociologique d'« accompagnement scolaire ».

Le développement de l'accompagnement scolaire suit deux logiques qui peuvent caractériser l'évolution des dispositifs et la situation actuelle. La politique actuelle tend vers le

[92] Dans le chapitre suivant, nous reviendrons plus en détails sur l'organisation du dispositif d'accompagnement scolaire auquel assistent les élèves de notre échantillon.

développement et la multiplication des dispositifs d'aide aux élèves, ceci sans doute face au constat de la réalité que sont la difficulté scolaire, le problème de l'écart de performances et de réussite des élèves. La déclinaison de l'évolution de l'aide institutionnalisée s'est d'une part déroulée en quantité par la mobilisation de ressources supplémentaires et d'autre part en qualité par le changement des pratiques et de l'organisation pédagogique.

L'évolution de la politique en ce sens entraîne une multiplicité de l'offre (associations et ville) avec une institutionnalisation en marche (système éducatif) que l'on peut constater ces dernières années, d'où la difficulté de les caractériser. Suchaut (2009) propose donc de classer les dispositifs selon les critères suivants : temps consacré à l'aide, statut des intervenants et organisation, contenu éducatif[93].

Le public accueilli dans les dispositifs n'est pas homogène, notamment parce que la motivation principale ne concerne pas uniquement la difficulté scolaire. Ces disparités peuvent s'expliquer par les caractéristiques d'organisation de l'accompagnement scolaire et par ses objectifs, parmi lesquels les élèves peuvent y trouver un intérêt pour leur scolarité. On ne trouve pas que des élèves en difficulté scolaire : les bons élèves y cherchent un cadre propice au travail qu'ils ne peuvent pas toujours avoir au domicile familial (même s'ils sont encouragés par leurs parents), ce qui est en accord avec les objectifs de l'accompagnement à la scolarité voulant offrir à tous les élèves les conditions de réussite scolaire. Les élèves moyens sont aussi présents dans les dispositifs, à la recherche d'encouragements pour se mettre au travail mais aussi d'un soutien des animateurs. Quant aux élèves en difficulté, n'étant pas le public principalement ciblé par les textes – car ils sont identifiés comme ayant plus besoin de « soutien » que d'« accompagnement » – venir aux séances d'accompagnement relève plus d'une perte de temps car ils n'ont pas été préalablement aidés à l'école pour comprendre ce qui leur est demandé. Les enseignants se reposent parfois trop sur ces dispositifs, demandant aux animateurs de pallier les difficultés de ces élèves alors qu'ils ne sont pas formés pour.

[93] Lorsque nous présenterons, dans le quatrième chapitre, le dispositif d'accompagnement scolaire suivi par les élèves constituant notre échantillon empirique, nous respecterons donc ces quatre critères.

Néanmoins, il existe un désir courant chez les parents d'inscrire leurs enfants aux séances d'accompagnement scolaire car ils pensent que les dispositifs peuvent leur apporter ce qu'ils ne se sentent pas eux-mêmes capables d'assumer (Glasman et Besson, 2004). Ces parents sont conscients (ou non) de leur manque de « capital culturel » et/ou du trop peu d'informations quant aux attentes explicites et implicites de l'école (curriculum formel et curriculum caché). Le plus souvent, la démarche est volontaire de la part des parents qui tentent d'offrir toutes les chances de réussite à leurs enfants ou parfois, ils se laissent convaincre par les enseignants.

Toutefois, il reste difficile de dénombrer les effectifs car les dispositifs sont bien trop nombreux et présentent des disparités ne permettant pas aux instances nationales de les recenser. Quelques chiffres ont été donnés en l'an 2000 : on dénombrait alors entre 120 et 150 000 élèves bénéficiant de l'accompagnement scolaire (Glasman et Besson, 2004). Ce chiffre reste approximatif car il dépend du contexte local et bien que l'accompagnement scolaire ait principalement lieu dans les ZEP, ces élèves ne sont pas les seuls à y participer.

Pour conclure, nous pouvons dire que la déclinaison des dispositifs locaux est multiple, car tous les acteurs locaux tentent d'adapter leur programme au public accueilli. De plus, l'organisation des temps périscolaires relevant des autorités locales (point central de la réforme des rythmes scolaires), avec une si grande diversité, pose donc le problème de l'évaluation de ces dispositifs ainsi que ceux de leur gestion ou de leurs financements. En effet, il n'est pas suffisant de mettre en place des programmes sans en mesurer les effets produits. Cette question de l'évaluation des effets est tout de même délicate (Glasman, 2001) car elle est sous-tendue d'enjeux politiques notamment, mais aussi de problèmes plus méthodologiques comme la place de l'évaluateur ou la définition de l'objet évalué. Une évaluation généralisée des dispositifs sur tout le territoire n'est donc pas réaliste, mais il existe tout de même de nombreuses études de dispositifs locaux analysant leur effet sur la réussite des élèves. Nous allons en citer à présent quelques-unes.

III.2. Les compétences sociales et les dispositifs d'accompagnement scolaire

Certaines recherches analysent l'effet des dispositifs d'accompagnement scolaire sur la réussite des élèves : même si les résultats directs sur les performances scolaires des élèves ne

sont pas toujours positifs, les dispositifs agissent sur le développement des compétences sociales des élèves et sur leur rapport à l'école. D'après les théories du développement de l'enfant et selon les objectifs affichés de la plupart des dispositifs, l'accompagnement à la scolarité est également un environnement de socialisation de l'enfant et donc de développement des compétences, comme le sont la famille ou l'école. Certains auteurs vont même jusqu'à considérer que les dispositifs d'accompagnement permettent de combler le « *déficit éducatif de l'institution scolaire* » en offrant aux élèves un espace pour forger leur personnalité (Barrère, 2013, p. 113). De plus, comme le soulignent les auteurs du rapport de l'OCDE (2015), les interventions précoces pour le développement des compétences sociales et émotionnelles ont un rôle important à jouer pour réduire les inégalités éducatives, sociales et sur le marché du travail.

Nous faisons ainsi le choix de présenter certains résultats issus d'une part du contexte français afin de dresser le cadre de notre propre recherche et d'autre part de la recherche internationale afin d'illustrer et d'enrichir notre cadre théorique démontrant le rôle médiateur de l'accompagnement à la scolarité sur le développement des compétences sociales et donc sur la réussite des élèves.

III.2.1. L'accompagnement scolaire en France : quels effets ?

La plupart du temps, les évaluations se centrent sur les effets en termes de résultats scolaires et de compétences sociales, nous proposons de rappeler certaines de ces recherches françaises dans cette partie.

- *Des effets sur les résultats scolaires des élèves ?*

Dans la plupart des cas, les évaluations reposent sur le recueil de l'opinion des acteurs ou des enfants participant aux dispositifs. Par exemple, une recherche conséquente a été menée sur les AEPS (Glasman, 2001) : les jugements des enseignants sur les progrès des élèves attestent d'une progression en fonction du niveau initial de l'élève. Cette évolution semble plus importante chez les bons élèves et reste cependant assez faible pour les élèves les plus en difficulté. Les progressions estimées par les enseignants et les intervenants sont de 55% pour l'écrit, de 76% pour les devoirs, de 43% sur l'apprentissage des leçons et de 10% sur la

lecture (Glasman 2001). Ces avancées et améliorations « scolaires » sont constatées par les enseignants et les intervenants, qui manquent cependant certainement de recul et d'objectivité. En effet, dans la plupart des évaluations de dispositifs d'accompagnement scolaire, même si des résultats positifs sont effectivement démontrés, les résultats scolaires ne semblent pourtant pas s'améliorer de façon significative.

C'est le cas avec l'aide aux devoirs par exemple, dont différentes recherches attestent qu'il n'existe pas d'effet positif sur les résultats voire un effet nul ou négatif dans certains cas (exemple du dispositif mis en place à Brest et évalué par Thomas, 1996[94]). Les effets positifs d'un tel dispositif sont plus ciblés : ils peuvent être observés chez les enfants d'ouvriers (effet positif ou nul) ou chez les enfants d'inactifs ou des classes moyennes, sauf si le retard initial est trop important. L'aide individualisée mise en place en classe de seconde en 1999 apporte une satisfaction des acteurs mais pas d'amélioration des résultats scolaires (Danner et al., 2001). Peu nombreuses sont les évaluations qui attestent de réels progrès en termes de performances scolaires, les résultats des évaluations relèvent plus d'une satisfaction des acteurs et d'une amélioration des comportements des élèves.

- *Des effets sur les compétences sociales, la socialisation et l'image de soi des élèves*

Pour les programmes PREMIS (Plan pour la Réussite à l'École et une Meilleure Insertion Sociale) mis en place dans les années 1990, les effets sur la progression des résultats ne sont visibles que pour un petit nombre d'élèves (rapport APRIEF, 1996 et 1997) et les résultats portent davantage sur le comportement des élèves (Danner, Le Bastard-Landrier et Morlaix, 2005). Un tel effet est aussi mesuré pour le dispositif « Coup de Pouce » au CP, lorsque l'on interroge les enseignants (Piquée et Suchaut, 2002) : 87% d'entre eux voient un effet « très bénéfique » ou « plutôt bénéfique » du dispositif et les effets sur les comportements de motivation, confiance en soi, intérêt pour l'écrit et rapport à l'école sont observés respectivement à 80%, 85%, 76% et 79%. Cette étude souligne l'importance de la motivation, de la confiance en soi et du rapport à l'écrit dans l'évaluation globale positive faite par les enseignants. En testant de façon plus objective les effets du dispositif à l'aide de tests à

[94] Cité par Glasman (2001).

destination des élèves, un lien fort est démontré entre l'opinion des enseignants et les résultats des acquisitions des élèves – résultat à nuancer lorsque la mesure se fait à partir des caractéristiques scolaires des élèves car l'opinion favorable sur les élèves se porte en réalité sur les élèves signalés « bons » par les tests, sans mesure de progression.

Pour poursuivre au sujet des effets sur la socialisation, on note un effet positif (subjectif) avec une amélioration globale du comportement et des bénéfices psychologiques (Cavet, 2006). Les enseignants et les animateurs ne jugent pourtant pas de la même façon les effets sur la vie de l'élève au sein du groupe : les premiers notent une amélioration de la confiance en soi alors que les intervenants insistent plus sur le plaisir de venir au dispositif ainsi que le changement de comportement à l'égard du travail scolaire. Il existe un effet sur les élèves les plus perturbateurs au sein-même du dispositif, mais qui ne peut pas toujours être transposé dans un autre cadre que celui de l'école. Ces résultats sont davantage des opinions, des sentiments ou des impressions d'amélioration du comportement qu'une mesure objective ; dans le discours des acteurs ou des personnels externes aux dispositifs qui notent une amélioration des comportements, il arrive parfois que leurs propos soient le produit d'une commodité sociale.

Une étude menée auprès des CLAS (Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité) de Bourgogne interroge les 87 responsables sur l'efficacité et l'effectivité de leur dispositif (Bonnaire, 2012). Parmi les 53 items du questionnaire, il est demandé aux enquêtés quels sont, selon eux, les bénéfices du dispositif pour les élèves. Les résultats sont édifiants car, parmi les 12 modalités (5 réponses possibles), l'item « améliorer l'estime de soi et la confiance en soi » représente 71,3% des réponses, le développement de l'autonomie étant cité par 60,9% des répondants, l'amélioration des résultats scolaires et des comportements par 51,7%. Ces résultats montrent donc que pour les responsables de dispositifs d'accompagnement à la scolarité de la région Bourgogne, l'aspect psychologique de l'estime de soi et de la confiance en soi semblent être une priorité et l'amélioration des conceptions de soi des élèves est largement constatée.

- *Des effets négatifs ?*

Enfin, même s'il n'y a pas beaucoup de preuves d'effets négatifs dans les rapports, il n'est pas possible d'affirmer qu'il n'en existe pas. On peut cependant parler des limites et dysfonctionnements des dispositifs que sont les « phénomènes d'usure » des acteurs

(Glasman, 2001) ou des « risques de dérive » (Danner, Le Bastard-Landrier et Morlaix, 2005, qui signalent une ambiguïté dans les relations enfants/adultes pouvant nuire au fonctionnement du dispositif). Il peut donc y avoir aussi un effet négatif dans le temps pour les dispositifs où les règles ne sont pas posées pour réguler les relations animateurs/élèves. Glasman (2001) déclare que même si certains dispositifs présentent des limites et/ou nécessitent un encadrement plus fort, l'existence-même d'un dispositif ne doit cependant pas être remise en cause.

Pour l'interprétation des résultats de recherche portant sur l'efficacité des dispositifs et présentés jusqu'à présent, il est nécessaire de prendre en compte certaines remarques présentées dans l'encadré suivant.

Encadré 4

Remarques sur l'interprétation des résultats des évaluations de dispositifs d'accompagnement scolaire (sources : Glasman, 2001 ; Glasman et Besson, 2004)

Tout d'abord, il est important de rappeler que chaque dispositif recouvre plusieurs sites, c'est-à-dire que l'organisation locale et le public vont varier d'un dispositif à l'autre. Cela entraîne le risque d'une différence d'effets entre les dispositifs (organisés pourtant à partir d'un même programme national) et donc une difficulté de globalisation des résultats. Une seconde remarque concerne les moyens et les méthodes d'enquête utilisés dans de nombreuses évaluations : les analyses des résultats sont faites à partir du ressenti des acteurs et non à partir d'une mesure objective des compétences. Ces remarques générales sur les évaluations des dispositifs ne viennent pas mettre en doute la fiabilité des recherches mais mettent en garde sur la généralisation des résultats.

La plupart des résultats présentés n'atteste pas de progressions mesurables en termes de performances scolaires et les conclusions sont trop générales, ce qui appelle une précision des propos en distinguant les dispositifs. De plus, le manque de clarté dans la lecture des résultats des différents rapports (Glasman, 2001) est le plus souvent dû à la nature des évaluations et à leur disparité. On peut alors faire plusieurs remarques face à cela :

- Il existe certes un effet positif sur le « métier d'élève » car les devoirs sont faits mais le sont-ils dans l'optique d'une progression ou juste faits pour être faits, sans éveiller l'activité

intellectuelle des élèves ? Les enfants se sentent en accord avec l'école (« contrat rempli ») sans pour autant que leurs capacités cognitives ou leurs compétences ne soient réellement mises à l'épreuve.

- Les résultats des évaluations semblent trop instables : il est difficile d'identifier sur quel aspect la progression se fait car les études sont réalisées sur de trop courtes durées et les effets sont variables selon les élèves, d'où l'importance des caractéristiques initiales du public visé.

- Il est enfin compliqué d'isoler les effets nets, imputables au seul dispositif d'accompagnement scolaire : même s'il y a comparaison avec un groupe-témoin pour certaines études, il est difficile d'identifier si les effets sont liés à l'accompagnement scolaire ou s'ils sont la conséquence d'une autre influence, familiale ou scolaire par exemple.

Ces remarques sont donc à prendre en compte dans la lecture des différents résultats exposés dans cette partie.

➢ *Un résumé des effets des dispositifs (Glasman et Besson, 2004)*

En guise de conclusion de cette partie sur l'évaluation des dispositifs d'accompagnement scolaire en France, nous proposons le tableau récapitulatif suivant, élaboré à partir du rapport de Glasman et Besson (2004) pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.

<table>
<tr><th colspan="2">Les effets de l'accompagnement scolaire en France (Glasman et Besson, 2004)</th></tr>
<tr><td>Effets sur les résultats scolaires</td><td>- Pas de progrès mesurables en termes de performances scolaires car effets trop disparates d'un dispositif à l'autre et d'un enfant à l'autre
- Difficultés de mesure : manque de recul, difficulté d'isoler l'effet net du dispositif</td></tr>
<tr><td>Jugements des acteurs</td><td>- « Coup de Pouce » vu efficace par les parents et les enseignants
- Discours des animateurs plus optimiste que celui des enseignants
- Évaluation peu fiable lorsque l'on se fonde uniquement sur le discours des acteurs sur leur propre action</td></tr>
<tr><td>Effets sur les « comportements » et sur le « rapport à l'école »</td><td>- Effet positif sur la socialisation des élèves et en termes psychologiques avec une amélioration du comportement prosocial
- Dans une évaluation qualitative des comportements des élèves vus par les intervenants, les enseignants et les animateurs ne se réfèrent pas à la même chose lorsqu'ils parlent de « comportement » :
<table>
<tr><th>Enseignants</th><th>Animateurs</th></tr>
<tr><td>Plaisir d'aller dans le dispositif, meilleur rapport à l'école et au travail scolaire</td><td>Amélioration de la confiance en soi et du langage oral des élèves</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>« Apprendre l'école »</td><td>- Adoption d'un comportement conforme à l'école souvent observée (évaluations subjectives) mais non transférable au cadre scolaire
- Changement de comportement constaté vient aussi de l'évolution du regard des adultes</td></tr>
<tr><td>Des effets négatifs ?</td><td>- Effets négatifs très rarement soulignés dans les rapports mais existence de dysfonctionnements et de limites</td></tr>
<tr><td>Pour conclure</td><td>- Accompagnement scolaire apporte à certains élèves le cadre propice pour exercer leur métier d'élève
- Question de la mission de l'institution se posant lorsque l'on ne constate pas d'amélioration des performances scolaires
- Pas d'efficacité prouvée pour les élèves en difficulté mais plus pour ceux déjà en accord avec l'école
- Risque de stigmatisation</td></tr>
</table>

Tableau 4 – Les effets de l'accompagnement scolaire en France (source : Glasman et Besson, 2004)

III.2.2. Les recherches internationales : des effets à long terme des dispositifs

Nous traiterons ici des dispositifs qui ont un effet sur la vie des individus par le développement des compétences sociales et émotionnelles, d'après les résultats répertoriés par l'OCDE (2015). Les auteurs de ce rapport s'inscrivent dans la même démarche qu'Heckman et Kautz (2013) en étudiant les résultats à long terme des dispositifs[95]. La recension opérée par l'OCDE présente également l'intérêt de classer les dispositifs en fonction du type de compétences sociales et émotionnelles qui y sont développées. Ces résultats viendront confirmer d'une part, l'effet non-négligeable du périscolaire et de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences des élèves et d'autre part, l'importance des compétences sociales sur la réussite des individus.

Les résultats présentés et résumés dans le tableau suivant, traitent des dispositifs et des interventions qui présentent des effets sur la vie future des individus en termes sociaux, d'éducation et sur le marché du travail.

[95] En annexe n°3, nous exposerons trois dispositifs de développement des compétences sociales, recensés dans une méta-analyse opérée par Heckman et Kautz (2013).

Tâches qui requièrent des compétences sociales et émotionnelles	Compétences sociales et émotionnelles développées	Résultats		
		Éducation	Marché du travail	Social
Atteindre des objectifs	Conscience	-	- Revenus (PPP, STAR, Career academies, Year-up)	- Crime (PPP) - Formation de la famille (Career academies)
	Ouverture à l'expérience	-	- Emploi (ABC)	- Santé (ABC)
	Auto-efficacité	- Niveau de scolarité (Seattle)	- Revenus (Seattle)	- Santé (Seattle)
Travailler avec les autres	Compétences relationnelles, de communication et de travail en groupe	- Niveau de scolarité (PTE) - Notes (BAM, MLES)	- Revenus (PPP, STAR, Year-up) - Salaires (Dominican) - Emploi (Dominican, MLES)	- Crime (PPP, MLES)
	Agréabilité (comportements externalisés positifs)	-	- Revenus (PPP) - Emploi(ABC)	- Crime (PPP) - Santé (ABC)
Gestion des émotions	Stabilité émotionnelle (comportements internalisés positifs), estime de soi, contrôle des impulsions	- Niveau de scolarité (PTE)	- Revenus (Jamaican, PPP) - Salaires (Dominican) - Emploi (ABC, Dominican)	- Crime (NFP, PPP) - Santé (ABC)

Tableau 5 – Les dispositifs[96] qui ont un effet sur la vie des individus par le développement des compétences sociales et émotionnelles (source : OCDE, 2015)

[96] Liste des abréviations : ABC = Abecederian Project, Dominican = Dominican Youth Emplyment Program, BAM = Becoming a Man, MLES = Montreal Longitudinal Experimental Study, NFP = Nurse-Family Partnership, PPP= Perry pre-school Program, PTE = Pathways to Education, Seattle = Seattle Social Development Project, STAR = Project Star : Steps to Achieving Resilience.

Dans ce tableau, on retrouve la déclinaison des compétences sociales et émotionnelles opérée par l'OCDE (2015) que nous avions évoquée dans le chapitre d'ouverture. Les compétences sociales et émotionnelles développées par les dispositifs présentés, sont réparties en fonction des trois types de tâches qui requièrent ces compétences. Les résultats des différentes recherches recensées et opérées par les auteurs du rapport sont édifiants : même si les résultats éducatifs (relevant du niveau de scolarité atteint par les participants et des notes obtenues à l'école) ne concernent que trois des six types de compétences sociales et émotionnelles définies par l'OCDE, les résultats sociaux et sur le marché du travail sont significatifs. Pour les six compétences sociales et émotionnelles développées par des dispositifs périscolaires et d'accompagnement scolaire, des effets à long terme sur le marché du travail sont observés, que ce soit sur les salaires, les revenus et l'emploi occupé par les participants aux dispositifs. De même, les résultats sociaux sur la criminalité et la santé future des individus ne sont pas négligeables et vont dans le sens de tous les travaux recensés jusqu'à présent : les dispositifs d'accompagnement scolaire, *via* leur effet sur le développement des compétences sociales, participent à la réussite des individus et de la société.

Ces dernières recherches, en s'inscrivant dans une évaluation à long terme des dispositifs, appréhendent la réussite des individus dans une perspective large. En effet, si certaines recherches ne se centrent que sur les déterminants socioéconomiques de la réussite, d'autres envisagent ce phénomène à partir d'autres indicateurs. Pour une vision plus globale des indicateurs de la réussite et selon notre démarche d'explication des inégalités de réussite à partir des différences d'acquisitions, nous allons désormais faire un état des lieux des variables qui jouent sur la réussite des élèves.

IV. Des variables explicatives de la réussite des élèves

Avant de décrire plus en détails les recherches qui démontrent l'importance des compétences sociales pour la réussite à l'école, nous nous devons de revenir rapidement sur les déterminants classiques de la réussite scolaire traités en Sciences de l'Éducation. En effet, il est nécessaire de connaître ces indicateurs liés à la réussite au sens large, dès lors que l'on veut comprendre les différences de réussite dans la recherche en Éducation. Ces variables de contrôle sont largement utilisées par les chercheurs en Sociologie, Économie et Sciences de

l'Éducation ; c'est pourquoi nous proposons de les rappeler afin de les considérer comme des variables explicatives au même titre que ces compétences.

IV.1. Les déterminants classiques de la réussite scolaire

Dans la recherche en Éducation, dès que l'on cherche à étudier les différences de réussite ainsi que les inégalités de parcours scolaires et professionnels, les chercheurs considèrent traditionnellement un certain nombre de facteurs, d'indicateurs relatifs aux individus ou au contexte dans lequel ils évoluent. Certains chercheurs distinguent même trois types de facteurs : individuels, familiaux et contextuels (Lamboy et Guillemont, 2014). La prise en compte des facteurs qui entourent l'élève pour comprendre sa réussite sont en effet fondamentaux, comme le souligne Bergonnier-Dupuy (2005, p. 5) : « *c'est une multiplicité de causes qui influent sur l'adaptation scolaire et contribuent à façonner la trajectoire d'un individu ; ces facteurs sont individuels (cognitifs ou conatifs par exemple), familiaux, socio-environnementaux ou encore institutionnels. Autrement dit, c'est de l'interaction entre potentialités personnelles, inégalités socio-économico-culturelles, caractéristiques familiales, fonctionnement inégalitaire de l'institution scolaire et variables pédagogiques et situationnelles que naît l'échec ou la réussite scolaire* ».

Elles sont également considérées selon deux points de vue, interne et externe, concernant d'une part l'élève et d'autre part son environnement scolaire (Suchaut, 2004 ; Barrouillet et al., 2008). C'est pourquoi nous adopterons dans cette partie la distinction entre les facteurs liés à l'élève et ceux liés à l'environnement scolaire afin de rappeler brièvement les variables à prendre en compte pour l'étude des différences de réussite entre élèves[97]. Avant de traiter ces deux niveaux de facteurs, nous reviendrons en quelques lignes sur la question de l'intelligence des individus car elle est souvent spontanément avancée comme facteur de réussite chez les élèves, notamment par les acteurs du système éducatif.

[97] Nous nous inscrivons ici dans la continuité des travaux de l'IREDU en traitant des facteurs internes et externes ou dit autrement des caractéristiques liées à l'élève et à son environnement, sans pour autant mettre de côté les caractéristiques familiales qui au lieu d'être considérées comme un niveau de facteurs à part entière, sont associées aux caractéristiques de l'élève.

IV.1.1. La question de l'intelligence

Certaines recherches qui tentent d'étudier et d'expliquer les performances scolaires des élèves considèrent dans leurs modèles, l'intelligence des élèves, souvent mesurée à partir du quotient intellectuel. Ce lien est effectivement démontré dans de nombreux travaux (Souchal, 2012) mais comment expliquer alors les différences de niveau intellectuel entre les individus ? Une première réponse apportée est celle de la génétique qui aurait une place importante dans l'explication des dispartités (Bouchard et McGue, 2003[98]). De tels résultats démontrant l'importance de la génétique, peuvent être interprétés et expliqués par le rôle médiateur qu'ont les attitudes sociales des individus sur le QI : les attitudes seraient alors, en partie, modulées par la génétique (Souchal, 2012). D'autres recherches prennent en compte le milieu social (Herrnstein et Murray, 1995[99]) et le sexe (Burgaleta et al., 2012[100]) pour expliquer les différences observées de niveau(x) d'intelligence.

Face à ces résultats, plusieurs questions et remarques peuvent être soulevées. Comme le souligne Souchal (2012), ces « *différences de performances ont été ramenées à des différences d'aptitudes soumises à un certain déterminisme biologique* » (p. 49) et l'auteure met en garde contre le « racisme scientifique » déjà soulevé par Bourdieu (1984) que peut entraîner ce type de résultats. Une des principales limites de ces travaux réside dans la mise à l'écart des facteurs environnementaux comme la socialisation ou le style éducatif, la force de l'environnement étant désormais démontrée sur la génétique avec les récents travaux d'épigénétique (Souchal, 2012).

L'explication apportée par Bourdieu qui rejette cette forme de « déterminisme biologique », est tout de même empreinte d'un certain déterminisme, social cette fois. En effet, les différences de performances peuvent être expliquées par des différences d'acquisitions construites socialement *via* le poids des familles et de la société. Face à cela, nous pouvons souligner que considérer ces différences comme étant des différences de compétences

[98] Cités par Souchal (2012).

[99] Ibid.

[100] Ibid.

acquises bien que construites socialement, est une approche moins déterministe. Nous reviendrons sur ce point au moment de la problématisation de notre travail.

Nous pouvons noter également que considérer l'intelligence dans les modèles d'explication des différences de réussite à l'école passe également par une évaluation des compétences cognitives et scolaires des élèves. Les travaux de Morlaix et Suchaut à partir des évaluations nationales (2007) vont dans ce sens, afin de compléter les recherches considérant les déterminants classiques de la réussite que nous proposons d'exposer à présent.

IV.1.2. Les caractéristiques de l'élève

Les indicateurs cités dans les parties suivantes font consensus pour les chercheurs en Éducation qui les intègrent dans la plupart de leurs modèles d'explication des différences de réussite.

Les variables liées directement à l'individu et qui entrent en jeu dans les différences de réussite sont multiples et nous proposons d'en rappeler ici les principales. Tout d'abord, l'**âge** peut avoir des effets différents : lorsqu'il s'agit d'un retard dans la scolarité, l'effet sur la réussite des élèves est généralement négatif tandis que lorsque nous sommes dans le cas d'une avance, l'effet est positif. Pour illustrer cela, nous pouvons citer les travaux démontrant qu'à l'entrée à l'école en classe de CP, des différences d'acquisitions sont observées entre les élèves nés en début d'année ou ceux de fin d'année (Suchaut, 2004). En outre, les travaux de Cosnefroy et Rocher (2004) par exemple, montrent l'impact négatif du redoublement sur les progressions des élèves, la motivation et le sentiment de compétence, notamment par la stigmatisation qu'engendre une telle pratique. En revanche, d'autres recherches qui s'intéressent à la scolarisation précoce montrent que l'entrée à l'école à deux ans provoque plusieurs effets positifs sur la scolarité future des élèves (Caille, 2001). L'âge semble donc être un indicateur à prendre en compte dans les modèles d'explication des différences de réussite, notamment pour la scolarisation primaire.

La seconde variable au niveau de l'élève à prendre en compte est le **sexe**. En effet, nombreuses sont les recherches qui tentent d'expliquer les différences d'acquisitions, de réussite, de parcours scolaires, en intégrant le sexe comme variable explicative (Duru-Bellat, 1994, 2008 ; Suchaut, 2002 ; Caille et Rosenwald, 2006). Des recherches montrent même

désormais le lien entre le genre et les compétences sociales (Anme et al., 2010 ; Behesitteh, 2010 ; DiPrete et Jennings, 2011).

Cet indicateur est souvent utilisé par les sociologues de l'Éducation, comme c'est le cas avec les indicateurs de **niveau social** et de **milieu familial** (Duru-Bellat, 2002 ; Suchaut, 2004). L'environnement familial de l'élève est classiquement étudié à l'aide de variables comme l'**origine sociale** (envisagée à partir de la catégorie socioprofessionnelle, le niveau de salaire et le niveau d'instruction ; Berthier, 2010), la **nationalité** et la **taille de la famille** de l'élève (Suchaut, 2004 ; Caille et O'Prey, 2005 ; Da-Costa Lasne, 2012). Du point de vue de l'environnement social des élèves, on peut aussi considérer les **pratiques familiales** modélisées selon trois dimensions : le style éducatif des parents, les pratiques éducatives liées aux apprentissages et le soutien, l'accompagnement des parents à la scolarité de leurs enfants (Bergonnier-Dupuy, 2005). En ce sens, l'**implication des parents** joue sur la réussite des élèves (Allès-Jardel, 1995 ; Feyfant, 2011 ; Da-Costa Lasne, 2012).

Les variables concernant le **passé scolaire** peuvent également être prises en compte dans les modèles d'explication des différences de réussite et notamment auprès des populations étudiantes et adultes. Ces indicateurs peuvent être le redoublement ou le retard scolaire comme nous l'avons précisé au sujet de l'âge.

Ces différentes variables sont toutes liées aux caractéristiques individuelles de l'élève. Leur intégration dans les modèles d'explication des inégalités de réussite, toujours en fonction de la problématique du travail, paraît nécessaire tant les travaux démontrant leur poids sont multiples. Comme précisé en introduction, les facteurs contextuels sont également à prendre en compte.

IV.1.3. L'environnement scolaire

Ces facteurs contextuels, liés à l'environnement scolaire de l'enfant, doivent entrer dans les modèles d'explication des différences de réussite car, à caractéristiques individuelles égales, des différences peuvent encore être observées entre les élèves et cela en fonction de leur « lieu de scolarisation » (Suchaut, 2004). En effet, « *l'école n'est pas qu'une simple chambre d'enregistrement des différences initiales entre élèves* » (Bressoux, 2009, p. 131). L'effet du

contexte de scolarisation convient d'être intégré au processus d'explication des différences de réussite.

Traditionnellement, trois niveaux sont identifiés parmi les facteurs contextuels de l'environnement scolaire de l'élève : son **enseignant**, sa **classe** et son **établissement**. On parle ainsi « d'effet-maître », « d'effet-classe » et « d'effet-établissement » (Mingat, 1991 ; Bressoux, 1994, 2009 ; Grisay, 1997 ; Felouzis, 1997). L'effet-maître peut être envisagé à partir des pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants, mais aussi de leur ancienneté, de leurs caractéristiques personnelles ou encore des représentations qu'ils ont de leurs élèves. Cet effet-maître présente d'ailleurs un poids plus important sur le niveau d'acquisition des élèves en fin de CP que le niveau social des familles (Bressoux, 1994). Cet effet-maître est à mettre en lien avec le jugement des enseignants. Le jugement des maîtres est d'autant plus décisif dans le parcours des élèves qu'il conditionne leur réussite, notamment par la notation scolaire, ne reflétant pas en revanche la seule performance scolaire des apprenants : les caractéristiques individuelles, sociodémographiques et scolaires des élèves interviennent dans ce jugement scolaire que l'on peut alors qualifier de « subjectif ». Bien que ce jugement ne soit pas uniquement fondé sur les seules performances scolaires des élèves, il reste néanmoins relativement conforme à la valeur scolaire des élèves, tout en reposant également sur la « valeur sociale » des élèves (Bressoux, 2003). Ce jugement influe sur la réussite[101], tout comme les modalités d'organisation de l'environnement scolaire (Bressoux et Pansu, 2003).

Concernant l'effet-classe, c'est la composition de la classe qui est mesurée, tant du point de vue social que du niveau scolaire général, intervenant à la fois sur le jugement des enseignants et sur le parcours des élèves (Bressoux et Pansu, 2003 ; Bressoux, 2009). L'effet de composition peut également se retrouver au niveau de l'établissement (*school mix* et effet-établissement, Grisay, 2006 ; Felouzis et Perroton, 2007). Dans le cas de l'école primaire, les effets classe et établissement ne jouent que très peu, voire pas du tout, face à l'effet-maître (Suchaut, 2004).

[101] Ce jugement varie d'un enseignant à l'autre car certains biais peuvent intervenir et modifier le jugement. On parlera de prophétie auto-réalisatrice lorsqu'un décalage existe entre le jugement des enseignants et les performances effectives des élèves (Bressoux, 2003).

Même dans un modèle des plus complets, dans lequel on aurait la possibilité de prendre en compte ces trois indicateurs contextuels (enseignant, classe, établissement), auxquels on ajouterait les variables liées aux caractéristiques individuelles, la part de variance inexpliquée resterait encore importante. Autrement dit, la recherche en Éducation ne parvient pas encore à identifier tous les indicateurs qui entrent en jeu dans l'explication des inégalités de réussite – une telle démarche restant fortement complexe à mettre en place. Dans ce travail de thèse, nous proposons d'apporter des éléments supplémentaires en considérant les compétences sociales comme l'une des variables explicatives de la réussite des élèves. En effet, quelques recherches commencent à montrer l'importance de ces compétences pour la réussite des élèves.

IV.2. Les compétences sociales et la réussite des élèves

Les recherches évaluant l'impact des compétences sociales dans le champ scolaire sont encore peu nombreuses. Même si elles ne désignent pas directement les compétences étudiées dans ce travail en tant que telles, nous retrouvons dans la recherche en Éducation plusieurs preuves de l'importance des comportements pour la réussite des élèves. En effet, les compétences sociales semblent nécessaires à la réussite scolaire, elle-même prédictive du futur économique et social des individus. Bowles et Gintis (1976) parlaient déjà du poids de ce type de compétences en évoquant le poids de la persévérance dans les tâches scolaires ou encore de la régularité dans les apprentissages et le travail scolaire d'un élève. Ces auteurs insistent sur l'effet des compétences sociales telles que la persévérance et sur leur caractère prédictif à court et à long terme, c'est-à-dire à la fois pour les résultats scolaires des élèves et pour leur vie future (la réussite ayant dans ce cas un rôle de médiateur des résultats futurs).

Selon Heckman et Rubinstein (2001), il est en effet désormais connu qu'en dehors du champ académique, la motivation, la ténacité, le sérieux ou la persévérance sont des « comportements » importants pour réussir dans la vie. Il existe en effet de nombreux exemples d'individus avec un QI élevé qui ne réussissent pas et d'autres avec moins de capacités cognitives qui réussissent grâce à leur persévérance ou leur autodiscipline. Il paraît donc étonnant, d'après ces auteurs, que les débats autour des compétences scolaires ne se focalisent que sur les capacités cognitives, tout en laissant de côté les compétences « non-cognitives », c'est-à-dire les compétences sociales. De plus, la plupart des réformes

éducatives insiste sur la nécessité de mesurer les performances à l'aide de tests cognitifs. Les tests standardisés les plus largement répandus dans l'évaluation et pour la sélection à l'école se fondent sur la croyance selon laquelle ces compétences représentent l'essentiel de la réussite scolaire. Le manque d'analyse de l'effet des compétences non-cognitives sur les revenus, la scolarité ou d'autres résultats provient notamment de l'absence de mesure pertinente des compétences. Il est ainsi important de mesurer les compétences non-cognitives et de ne pas se fier uniquement aux tests d'aptitudes cognitives ou aux tests de réussite pour mesurer les performances des élèves (Heckman, Humphries et Mader, 2011).

Ces recherches américaines (Bowles et Gintis, 1976 ; Heckman et Rubinstein, 2001 ; Heckman, Humphries et Mader, 2011) restent relativement larges car elles traitent de l'effet des compétences sociales sur la réussite de la vie des individus. Pour compléter ces travaux à visée politique notamment, nous pouvons citer des recherches travaillant plus précisément sur l'effet des compétences sociales sur les performances scolaires et les compétences cognitives, indicateurs de la réussite scolaire. Les compétences sociales des élèves semblent en effet exercer un effet sur le fait de suivre une formation, de s'intégrer dans la vie scolaire et sociale et être fondamentales pour la réussite des élèves (Epinoux et Lafont, 2014).

Tout d'abord, nous montrerons qu'un impact des compétences sociales a été démontré sur la réalisation des tâches cognitives et sur la mise en situation d'apprentissage. Nous verrons ensuite, dans le champ théorique du capital émotionnel, quelles sont les compétences qui jouent sur la réussite des élèves. Enfin, nous envisagerons le poids des compétences sociales en comparaison avec l'effet des compétences cognitives.

IV.2.1. L'impact des compétences sociales sur les tâches cognitives

Borghans, Meijers et Ter Weel (2006) abordent la question de l'impact des compétences sociales sur les résultats aux tests cognitifs. Ces auteurs ont pour postulat que la performance réalisée lors d'un test cognitif ne dépend pas uniquement des capacités cognitives de l'individu mais également de l'application mentale, de la volonté à procurer un effort mental supplémentaire afin de résoudre des problèmes. Selon eux, deux raisons peuvent expliquer cela. Tout d'abord, il existe un rôle important de la motivation et d'un comportement optimiste et positif pour la réussite. D'autre part, les individus adoptant un comportement adéquat ou dotés de compétences scolaires ou professionnelles auront davantage tendance à

fournir des efforts dans la réalisation d'une tâche lorsqu'ils peuvent la réussir et être récompensés. Dans leur recherche, il est démontré que la probabilité d'avoir la réponse juste se règle sur la « personnalité ». Les compétences sociales qui entrent en jeu positivement dans la relation sont la vision positive de l'échec (avoir le sentiment que l'échec améliore les performances), le locus de contrôle interne et la curiosité. Les étudiants qui ont une vision négative de l'échec (avoir le sentiment que l'échec nuit aux performances) ont une probabilité plus faible de donner la bonne réponse. Parmi les cinq familles de compétences sociales issues de la classification des *Big Five* (stabilité émotionnelle, introversion, ouverture à l'expérience, agréabilité et conscience), les analyses montrent que l'introversion augmente la probabilité d'obtenir la réponse juste aux tests cognitifs tandis que l'ouverture à l'expérience et le fait d'être agréable ont un impact négatif. De plus, les étudiants les plus autodisciplinés et les plus motivés ont une probabilité plus élevée de répondre justement. Les sujets présentant un faible *discount rate*, c'est-à-dire faisant preuve de gratification différée (faible préférence pour la jouissance immédiate), ont davantage tendance à répondre juste.

En plus d'avoir un effet sur la probabilité d'obtenir la réponse juste, les compétences sociales jouent sur le temps de réponse. En effet, les étudiants motivés[102] et désireux de bien faire ont une probabilité plus forte que les autres de prendre plus de temps pour répondre aux questions. Les étudiants ayant peu confiance en eux (mesurée par Borghans, Meijers et Ter Weel, 2006, à partir de l'aversion au risque et du *discount rate*) prennent également plus de temps pour répondre. Le phénomène est similaire chez les étudiants ayant peur de donner une mauvaise réponse.

Même si les champs théoriques revendiqués dans les différentes recherches énoncées dans ce travail ne renvoient pas aux mêmes théories, elles démontrent toutes l'importance des compétences sociales dans l'acquisition des connaissances et pour la réussite à l'école. Dans le champ du capital émotionnel mis en application par Gendron (2007), les signes du poids des compétences sociales sont nombreux.

[102] Notons au sujet de la motivation qu'elle est un facteur sous-jacent du lien entre compétences sociales et réussite scolaire.

IV.2.2. Les compétences du capital émotionnel

Afin de définir la notion de capital émotionnel, Gendron (2004, 2007, 2010, 2011) rappelle l'importance des émotions dans les multiples champs de la vie des individus et leur nécessité pour constituer et utiliser au mieux son capital humain. Étant le fruit d'apprentissages et d'expériences, les émotions ne sont pas les mêmes d'un individu à l'autre et leur capital est plus ou moins équilibré. En rappel de ce qui a été exposé dans le second chapitre de ce travail, l'auteure définit le capital émotionnel comme étant « *l'ensemble des ressources – renvoyant aux compétences émotionnelles – inhérentes à la personne, utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel participant à la constitution et l'utilisation du capital humain, du capital social et entre autres, à la cohésion sociale* » (Gendron, 2010, p. 3). Le capital émotionnel est donc nécessaire au développement du capital humain et au développement cognitif. D'après Izard, Kagan, et Zajonc (1984)[103], les compétences émotionnelles, par rapport à l'apprentissage, sont essentielles à la création de situations d'apprentissage scolaire adéquates et font donc office de condition au développement du capital humain qui, quant à lui, se constitue en apprentissages.

Gendron cite plusieurs recherches dont nous avons dès lors exposé les résultats, démontrant l'effet du capital émotionnel sur les performances : par exemple celle de Bandura (1997) qui démontre l'importance du locus de contrôle sur le sentiment d'efficacité personnelle dans lequel l'estime de soi a un rôle primordial car en fonction de son sens (positif ou négatif), elle va permettre à l'individu d'entrer en situation d'apprentissage ou, au contraire, freiner le processus.

De plus, il existe un effet du genre sur le capital émotionnel : les filles ont tendance à mieux maîtriser les compétences sociales nécessaires à la réussite. Pour illustrer ce résultat, Gendron (2007) fait une méta-analyse des recherches sur le sujet et précise donc que, dans le champ des « compétences émotionnelles personnelles », les filles ont tendance à avoir une auto-évaluation plus basse que les garçons tandis que leur compétence d'autorégulation est plus forte que celle des garçons. Quant aux « compétences émotionnelles sociales », elles ont tendance à faire davantage preuve d'empathie que les garçons et à montrer de meilleures

[103] Cités par Gendron (2010).

aptitudes sociales de communication. Cet « avantage » de capital émotionnel des filles sur les garçons expliquerait en partie la réussite des filles à l'école, leurs meilleures performances scolaires, car elles semblent socialement plus normées que les garçons (ceci étant notamment causé par l'éducation familiale genrée). Les garçons, quant à eux, présentent des avantages pour l'insertion sur le marché de l'emploi car ils sont plus compétitifs que les filles, compétence récompensée dans le monde du travail, en permettant notamment d'accéder aux filières sélectives du système éducatif.

Gendron, dans le cadre théorique qu'elle développe pour ses travaux, traite des compétences « émotionnelles » (qui, nous pouvons le rappeler, relèvent de la gestion de soi et de la gestion d'autrui, ce qui renvoie aux dimensions inter et intra des compétences sociales). Les compétences émotionnelles sont également le sujet du rapport de l'OCDE (2015). Ce rapport traite en effet du poids des compétences cognitives et des compétences sociales et émotionnelles des enfants sur leur réussite ultérieure.

IV.2.3. L'effet des compétences sociales face aux compétences cognitives

Selon les résultats d'enquêtes longitudinales et d'autres références de la littérature, les compétences sociales et émotionnelles ainsi que les compétences cognitives, jouent un rôle important pour que les enfants réussissent dans leur vie future (OCDE, 2015). Comparativement, les compétences sociales et émotionnelles sont particulièrement efficaces pour l'amélioration des « résultats sociaux » (par exemple le bien-être, la criminalité ou la santé avec des indicateurs comme l'obésité ou la dépression), tandis que les compétences cognitives sont spécialement importantes pour la réussite dans l'enseignement supérieur et sur le marché du travail (OCDE, 2015).

D'après des enquêtes longitudinales menées dans neuf pays de l'OCDE[104], les auteurs du rapport peuvent résumer des tendances en termes d'effet des compétences mesurées au moment de l'école, sur des résultats à long-terme comme l'éducation (notamment l'accès et la réussite à l'enseignement supérieur), le marché du travail (avec l'accès à l'emploi et les salaires) et le social (avec le bien-être, la santé ou encore la criminalité).

	Effet des compétences		
	Éducation	**Marché du travail**	**Social**
Compétences cognitives	Fort	Fort	Moyen
Compétences sociales et émotionnelles	Faible / moyen	Moyen	Fort

Tableau 6 – Les compétences cognitives, sociales et émotionnelles qui contribuent au succès futur des enfants (source : OCDE, 2015)

Mêmes si certaines différences en termes de données et d'indicateurs collectés existent entre les différents pays enquêtés, des tendances nettes, résumées dans le tableau précédent, se dégagent. Les auteurs du rapport constatent par exemple que si les compétences cognitives des élèves exercent un fort effet sur l'éducation future (accès à l'enseignement supérieur) ou le marché du travail, les compétences sociales et émotionnelles jouent fortement sur les résultats « sociaux » tels que le bien-être ou la santé et, dans une moindre mesure, sur l'éducation et le marché de travail.

[104] Les enquêtes longitudinales utilisées de neuf pays différents dans ce rapport sont : la *Mannheim Study of Youth* (MARS) pour l'Allemagne, la *Longitudinal Survey of Australian Children* (LSAC) et le *Australian Temperament Project* (ATP) pour l'Australie, la *Longitudinal Research in Scondary Education* (LOSO) pour la Belgique, la *Youth in Transition Study* (YITS) pour le Canada, les *Korean Youth Panel Studies* (KYPS) pour la Corée du Sud, la *Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten* (ECLS-K) ainsi que la NLSY pour les Etats-Unis, la *Young in Norway* (YiN) pour la Norvège, le *Competent Children* (CC) pour la Nouvelle-Zélande, , la *British Cohort Study* (BCS) pour le Royaume-Uni, le *Evaluation Through Follow-up* (ETF) pour la Suède et la *Transition from Education to Employment* (TREE) pour la Suisse.

L'impact des compétences cognitives et des compétences socio-émotionnelles peut cependant varier d'un pays à l'autre. Par exemple, les résultats montrent que le niveau de compétences cognitives des enfants peut d'un côté aider à réduire des problèmes de comportement à l'adolescence comme c'est le cas avec les données du Royaume-Uni, tandis que, d'un autre côté, il augmente les problèmes de comportement en Suisse. Les auteurs du rapport interprètent ces différences par le fait que certaines compétences pourraient être particulièrement efficaces dans une culture et non dans l'autre. Cette interprétation rejoint ce que nous avons développé au sujet des compétences sociales qui se définissent en référence à des normes et des valeurs familiales et culturelles.

De plus, d'après les auteurs du rapport, le poids important des compétences sociales et émotionnelles provient en partie, de leur capacité à façonner le comportement et les styles de vie des individus, en bénéficiant notamment aux étudiants de l'enseignement supérieur et en permettant de mieux utiliser leurs capacités cognitives. Parmi les diverses compétences sociales et émotionnelles qui ont été mesurées et testées, ce sont la conscience, la sociabilité et la stabilité émotionnelle qui sont les dimensions les plus importantes pour les vies futures des enfants (OCDE, 2015).

Les mesures de compétences cognitives utilisées pour les enquêtes longitudinales repertoriées par l'OCDE, traduisent les compétences qui servent généralement de références pour la réussite scolaire des élèves, des écoles ou du système éducatif (tests de réussite, notes et tests de littéracie). Ces compétences sont en effet importantes pour la réussite des enfants dans leurs parcours scolaire et professionnel. Une autre dimension des compétences, la dimension socio-émotionnelle, joue toutefois aussi un rôle important : les analyses présentées dans le rapport de l'OCDE (2015) montrent ainsi que même une seule dimension des compétences sociales et émotionnelles peut prédire diverses mesures du succès futur des enfants.

En outre, dans le prolongement de la théorie de la dynamique des compétences énoncée au chapitre 1, les auteurs du rapport de l'OCDE insistent également sur la complémentarité des compétences cognitives et socio-émotionnelles et ils indiquent qu'elles interagissent et s'alimentent mutuellement, en favorisant la possibilité pour les enfants qui les maîtrisent de réussir dans leur vie future.

Avec les données coréennes, il est démontré que le stock initial de compétences à l'enfance (école primaire) influence le développement des futures compétences (que ce soit les

compétences sociales, émotionnelles ou cognitives). Le niveau actuel des élèves en compétences sociales et émotionnelles est plus important que le niveau de compétences cognitives pour le développement des futures compétences cognitives. Les enfants qui ont confiance en eux et qui croient en leurs capacités à jouer sur le futur (locus de contrôle interne) ont plus tendance à atteindre des niveaux académiques élevés que ceux qui sont déjà « intelligents » au départ (c'est-à-dire qui possèdent déjà de fortes compétences cognitives).

Les recherches sur des données américaines analysées dans le rapport (OCDE, 2015) vont dans le même sens : il existe un fort impact du niveau de compétences cognitives, sociales et émotionnelles pendant l'enfance sur le développement des futures compétences (Cunha et Heckman, 2008 ; Cunha, Heckman et Schennach, 2012). De plus, les analyses montrent que le niveau passé de compétences sociales et émotionnelles joue un rôle important sur le développement des compétences cognitives, alors que le niveau passé de compétences cognitives a un impact limité sur le développement des compétences sociales et émotionnelles. Un enfant avec un niveau élevé de compétences sociales et émotionnelles (par exemple : calme, respectueux et stable émotionnellement, dans le cas des résultats présentés), a davantage tendance à réussir les tests cognitifs. Les auteurs du rapport indiquent que les résultats de PISA 2012 sont d'ailleurs cohérents avec leurs propres interprétations : le rapport à l'école des enfants, la croyance en leur réussite future et leurs capacité et volonté de faire ce qu'il faut pour atteindre leurs objectifs, jouent un rôle central sur la maîtrise de sujets académiques et augmentent leurs capacités cognitives (OCDE, 2013a[105]).

Cette perspective adoptée par l'OCDE – celle de démontrer la complémentarité entre les compétences cognitives et les compétences sociales pour montrer leur impact médiateur sur la réussite des individus, s'inscrit dans la démarche adoptée dans ce travail de thèse. En effet, les compétences sociales semblent jouer directement et indirectement sur la réussite des élèves et nous allons désormais présenter quelques travaux démontrant leur effet sur les performances scolaires des élèves.

[105] Cité par dans OCDE (2015).

IV.2.4. L'effet des compétences sociales sur les performances scolaires

- *Expliquer l'échec scolaire par les comportements de l'élève et de sa famille*

Pour Goodman et Gregg (2010), les aspirations, les attitudes et les comportements des parents et des enfants expliquent en grande partie pourquoi les élèves de milieu défavorisé ont des difficultés scolaires. Les enfants des milieux défavorisés évoluent dans un environnement familial moins propice aux apprentissages que les enfants évoluant dans des milieux socioéconomiques plus favorisés. Au niveau de l'école primaire, les attentes familiales et les attitudes face à l'école varient fortement en fonction du statut socioéconomique : par exemple, 81% des mères favorisées déclarent espérer voir leur enfant de neuf ans atteindre l'université contre seulement 37% des mères défavorisées. L'attitude et les comportements des élèves de primaire varient également en fonction du degré de socialisation : les enfants défavorisés ont davantage tendance à se considérer incapables scolairement, à croire que les résultats scolaires ne comptent pas pour leur vie, à montrer des signes d'hyperactivité ou à avoir des problèmes relationnels. Cependant, leur niveau de bien-être scolaire et de coopération ne diffère pas beaucoup de celui des enfants les plus favorisés. Goodman et Gregg (2010) insistent sur l'importance des problèmes de comportements chez les enfants défavorisés sur les résultats scolaires. En effet, les enfants avec un comportement antisocial relativement développé, hyperactifs ou avec des problèmes de conduite en général, présentent un niveau faible d'acquisitions à huit/neuf ans et ces comportements semblent même avoir un effet dès sept ans et jusqu'à onze ans. Leur locus de contrôle et le fait qu'ils considèrent les résultats scolaires comme n'ayant pas d'impact sur leur vie sont des facteurs importants. Les différences d'attitudes et de comportements lors de la scolarité primaire expliquent environ 12% des écarts de réussite des élèves de onze ans entre les enfants de milieu favorisé et les enfants de milieu défavorisé.

De plus, Bouffard et al. (2006) indiquent que les « caractéristiques affectives de départ » définissent les intérêts et attitudes face aux disciplines scolaires et à l'école. Ces caractéristiques auxquelles s'ajoute la perception du soi scolaire, influencent jusqu'à 25% de

la variance des performances scolaires (Bloom, 1979[106]). Une attitude positive envers l'école est liée à la réussite, accompagnée de capacités d'autonomie et de motivation (Cock et Halvari, 1999) et ces attitudes positives envers l'école sont même prédictives de la réussite (Abu-Hilal, 2000 ; Bragard, 2000[107]).

Pour compléter les résultats de ces recherches, nous pouvons préciser que les enfants de milieu défavorisé ont tendance à plus décrocher du système scolaire que les autres. En effet, Moon (2012[108]) explique cela par un déficit de stimulation cognitive et émotionnelle, notamment pour les enfants des familles monoparentales, ce qui entraîne un déficit de compétences chez les enfants.

- *Le poids des compétences sociales « de classe » ou du métier d'élève : le point de vue des enseignants*

Afin de définir le cadre de leur recherche, Guimard, Cosnefroy et Florin (2007) rappellent plusieurs résultats sur l'importance des « comportements et des compétences scolaires » pour les performances scolaires. Leur travail, ainsi que les études constituant leur cadre théorique, se fondent d'un point de vue méthodologique, sur l'avis des enseignants, à l'aide d'outils d'évaluation destinés à les interroger sur les compétences sociales de leurs élèves.

Les performances scolaires des élèves sont influencées par la participation en classe, la coopération dans les situations d'apprentissage, l'intérêt pour les activités scolaires et par l'attention des élèves en classe (Ladd, Birch et Buhs, 1999 ; Alexander, Entwisle et Dauber, 1993). Nous définissons ces compétences comme des compétences sociales « de classe » car elles renvoient à des compétences rattachées à l'exercice du métier d'élève, fortement contextualisées scolairement. Les auteurs remarquent au sujet du déficit de ces compétences sociales de classe, que leur détection précoce par les enseignants est fortement liée à des retards de performances scolaires observés plus tard dans la scolarité des élèves. En effet,

[106] Cités par Bouffard et al. (2006).

[107] Ibid.

[108] Cité par Heckman et Kautz (2013).

parmi les comportements les plus prédictifs de la réussite, ce sont les compétences « centrées sur les apprentissages » et les compétences de classe (McClelland et al., 2000 ; McClelland et Morisson, 2003[109]), d'après les évaluations faites par les enseignants. Ces comportement sont donc des indicateurs valides dans la prédiction des performances scolaires futures (Florin et al., 2005 ; Guimard et Florin, 2001 ; Guimard et al., 2002[110]).

À l'aide d'analyses en pistes causales et de données longitudinales, Guimard, Cosnefroy et Florin (2007) démontrent le poids significatif de l'évaluation des comportements des élèves par les enseignants sur leurs performances académiques. Parmi les compétences sociales évaluées dans cette recherche (Guimard, Cosnefroy et Florin, 2007), on retrouve des compétences de classe comme l'attention, l'efficacité, l'autonomie, l'organisation ou la participation en classe, ainsi qu'une évaluation de l'image de soi au travers de la mesure de la confiance en soi des élèves. Les résultats analysés à partir de ce questionnaire et des performances scolaires des élèves montrent que l'évaluation des comportements faite par les enseignants est corrélée aux performances scolaires des élèves, et particulièrement en début de CP. De plus, lorsqu'ils analysent le lien entre les performances de début d'école élémentaire et les performances d'entrée à l'école primaire, il en ressort que ce sont les performances de CP qui sont plus fortement corrélées aux performances de CE2 que le sont les compétences sociales. Ce résultat va dans le sens des travaux de Morlaix et Suchaut (2007) indiquant que les compétences acquises en fin de scolarité primaire sont prédites par les compétences de début d'école primaire.

On peut citer un autre résultat intéressant de cette recherche (Guimard, Cosnefroy et Florin, 2007) qui signifie qu'à caractéristiques sociales égales, le poids des compétences sociales reste significatif dans l'explication des performances scolaires : « *le score global à la grille d'observation* [des comportements des élèves] *contribue à l'explication des performances et des trajectoires scolaires de manière spécifique et indépendante de la part explicative apportée par le score de performances initiales des élèves […] et leurs caractéristiques sociales* » (p. 195).

[109] Ibid.

[110] Ibid.

Pour résumer les résultats de la recherche menée par Guimard, Cosnefroy et Florin (2007), on peut souligner que même si les compétences scolaires de début de scolarité primaire prédisent fortement les performances de CE2 (étudiées à partir des évaluations standardisées), le poids des compétences sociales évaluées par les enseignants, reste significatif et leur effet prédictif sur les performances scolaires n'est pas à négliger.

Pour conclure ce chapitre, nous pouvons rappeler que, construite dans le prolongement des théories interactionnistes du développement, l'approche par compétences semble être l'une des réponses au problème de l'échec scolaire, *via* une nouvelle appropriation contextualisée des savoirs. Tous les travaux rappelés au début de ce chapitre sur les théories de l'estime de soi, du sentiment de compétence ou des buts sociaux renforcent l'idée des socioconstructivistes selon laquelle les apprentissages se construisent en interaction avec autrui, aspect fondamental mis en avant par les défenseurs de l'approche par compétences à l'école. Les compétences sociales faisant partie du Socle Commun de l'école primaire, font l'objet de plusieurs recherches. Les résultats des différents travaux présentés dans ce chapitre vont dans le même sens : il semble exister un poids non négligeable des compétences sociales sur la réussite des élèves. Ces compétences sont également mesurées dans les évaluations des dispositifs et programmes d'accompagnement scolaire et, s'inscrivent dans le prolongement des travaux d'Heckman et Kautz (2012, 2013). Créé afin de répondre aux différences d'accès aux conditions favorables à la réussite scolaire, l'accompagnement à la scolarité en France présente certains résultats. En effet, d'après les travaux de Glasman (2001, 2004), sociologue référent de ce sujet, les dispositifs d'accompagnement scolaire, même s'ils n'améliorent pas directement les résultats scolaires des élèves, ont un effet positif sur leurs comportements sociaux et sur leur rapport à l'école. Suite aux travaux de recherche cités dans cette revue des écrits scientifiques, nous pouvons dire que l'accompagnement scolaire remplit en partie son rôle en développant chez les enfants des compétences sociales et des comportements favorables à leur réussite scolaire. Quant aux trois dispositifs étrangers détaillés en annexe n°3 (le *Tools of the Mind*, le *Social and Emotional Learning* et le *Perry Preschool Program*), ils présentent également des avantages pour la réussite scolaire des élèves en améliorant leurs comportements. De plus, ces dispositifs qui ciblent les élèves de l'école primaire, semblent plus efficaces pour des résultats à long terme que les dispositifs à destination des adolescents et des jeunes adultes (Heckman et Kautz, 2013).

Les compétences sociales (et émotionnelles) se développent progressivement, par le développement des compétences lors de la petite enfance et de l'enfance, grâce également aux investissements en termes de dispositifs et d'environnements innovants pour l'apprentissage. Les auteurs du rapport de l'OCDE (2015) déclarent en effet que les investissements pour le développement des compétences sociales et émotionnelles devraient débuter le plus tôt possible dans la vie des enfants. Investir suffisamment tôt pour ces compétences est d'autant plus important pour les enfants défavorisés, car cela se présente comme un moyen de réduction des inégalités socio-économiques. Les compétences sociales et émotionnelles des enfants sont particulièrement malléables et leur développement précoce participe au développement futur des compétences cognitives et socio-émotionnelles. Toujours selon les auteurs du rapport (OCDE, 2015), une cohérence est nécessaire entre les différents acteurs éducatifs (famille, école, société dans son ensemble) afin d'offrir des contextes d'apprentissage pertinents et favorables pour les élèves. Enfin, les auteurs déclarent que les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui proposent des projets ancrés dans le réel (*real-life projects*), ciblent tous les intervenants éducatifs, développent une formation des parents et encouragent de fortes relations entre les tuteurs – enseignants et parents – et les enfants.

V. S'intéresser aux compétences sociales à l'école primaire pour appréhender différemment les inégalités de réussite

Au travers de la perspective pluridisciplinaire adoptée dans ce travail de thèse, la revue de la littérature scientifique en Économie, en Sociologie, en Psychologie et en Sciences de l'Éducation a permis de délimiter l'objet de notre recherche, que nous avons choisi de nommer « compétences sociales », les raisons de ce choix faisant d'ailleurs l'objet de la conclusion du premier chapitre. Les enseignements de la littérature scientifique sont multiples et permettent la problématisation de notre recherche, sur le plan théorique tout d'abord, puis dans le but d'opérationnaliser les concepts, afin de construire un modèle d'analyse. Nous proposons donc de revenir sur les points théoriques qui tiennent le rôle de clé de voûte de notre travail, tout en démontrant en quoi notre approche est innovante, tant du point de vue des cadres théoriques choisis que de la problématisation. Nous finirons par un schéma résumant l'opérationnalisation des concepts qui structureront nos analyses empiriques.

V.1. Un prolongement de la théorie du capital humain

Après avoir analysé les différentes « théories du capital », qu'il soit humain, social, culturel ou émotionnel, plusieurs points sont à souligner. Dans la théorie du capital humain de Becker, modèle fondateur de l'Économie de l'Éducation et à la suite duquel de nombreuses théories se sont construites, certains facteurs restent encore flous et inexploités. Nous avons choisi de pointer, d'après le modèle de gains qui résulte de la théorie, le manque de précisions concernant les « qualités naturelles » de l'individu qui entreraient en jeu dans l'explication du niveau de salaire. Ces qualités ou attributs personnels qui paraissent faire une différence entre les individus en termes de revenus, renvoient en un sens à notre objet d'étude, les compétences sociales, dont les difficultés de définition théorique et de mesure ont été rappelées dans le premier chapitre de ce travail. De plus, lorsqu'il est question des « capacités productives acquises par l'investissement en éducation », ne considérer que les savoirs théoriques, les compétences techniques, est peut-être réducteur. En effet, le rôle socialisateur de l'école, l'introduction des compétences sociales dans le Socle Commun[111] et toutes les recherches démontrant l'importance des compétences sociales pour la réussite scolaire et professionnelle, sont autant de preuves de la productivité de ce type de compétences, pouvant ainsi être considérées au même titre que d'autres, en tant que capacités productives.

C'est face à ces considérations que les autres théories du capital peuvent intervenir : la théorie du capital social entrevoit cette limite du capital humain en considérant le capital social (avec des compétences « sociales » au niveau individuel) en tant que composante sociale du capital humain, ce qui indique une certaine productivité des compétences dites « sociales ». Avec la théorie du capital émotionnel dans laquelle les compétences émotionnelles et psychosociales renvoient aux compétences sociales, la complémentarité au capital humain est clairement annoncée : le capital émotionnel n'est pas seulement complémentaire mais il est même une condition de la valorisation du capital humain. Dans la théorie du capital culturel et sa notion

[111] Si l'importance des compétences sociales se trouvait déjà dans le Socle Commun de 2006, elle est réaffirmée dans le nouveau Socle de 2016. Avec pour objectif d'ouvrir à la connaissance et de former à l'esprit critique, les finalités affichées sont, entre autres, le « *développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure* » et donner aux « *élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable* » (Conseil Supérieur des Programmes, 2014).

sous-jacente d'*habitus*, on constate que Bourdieu théorise l'importance des codes et normes qui prennent la forme de comportements dits « attendus », en adéquation avec la réussite scolaire, et qui sont finalement des compétences acquises par la socialisation au cours du développement de l'enfant. Envisager et en un sens, concrétiser ce que Bourdieu théorise dans ses théories du capital culturel et de l'*habitus*, avec le concept de compétences participe de l'innovation de ce travail de thèse.

V.2. L'intérêt pour l'approche par compétences

Suite aux théories socioconstructivistes du développement de l'enfant, il est alors possible de considérer les comportements, véhiculant certainement des normes et des valeurs sociales et familiales, comme produits ou « capacités productives » pour reprendre les termes économiques, du capital culturel des individus. Le raisonnement se doit alors d'être poursuivi au sujet de ces « comportements » : de quoi parle-t-on ? Ne serait-ce finalement pas des compétences acquises tout au long du développement social de l'enfant ? L'apport de la Psychologie aux théories économiques et sociales prend ici tout son sens. En effet, considérer les capacités productives, les compétences sociales du capital culturel sous le prisme de la notion de compétences renverse le caractère déterministe de la théorie de Bourdieu. Si chez ce sociologue, l'école est envisagée comme reproductrice des inégalités engendrées par les différences de dotation en capital, l'école contemporaine de « l'égalité des chances » et de l'approche par compétences tente justement de contrer ce déterminisme.

En plus d'une tentative de pallier le caractère reproductif de l'école, les intérêts de l'approche par compétences sont multiples : à la fois pour les élèves et notamment les élèves en difficulté, par un processus de réappropriation des savoirs. L'élève est alors au centre de ses apprentissages qui se construisent socialement et l'approche par compétences permet de contextualiser les savoirs et de les rendre accessibles au plus grand nombre. Un autre intérêt de la notion de compétences réside dans l'approche scientifique qu'elle offre *via* la fonction de production scolaire. Cette approche permet de considérer les acquisitions mesurées en termes de compétences, d'une part comme des facteurs de production (*inputs*) et d'autre part comme le résultat de processus d'apprentissage (*outputs*). S'inscrivant dans un processus cumulatif tout au long de la vie des individus, les compétences se développent en effet à l'école et en dehors de l'école, profitant à la réussite scolaire et professionnelle.

Les compétences, comme indiqué dans le premier chapitre de ce travail, se composent selon un triptyque constitué des compétences théoriques, des compétences méthodologiques et enfin des compétences sociales, ces dernières renvoyant au « capital culturel », concept repris d'ailleurs par Bowles, Gintis et Osborne (2001 a/b) afin d'insister sur la complémentarité des capacités cognitives et des compétences sociales. Ces compétences sociales participent ainsi également à la construction des parcours scolaires et professionnels des individus et leur acquisition relève d'un processus d'apprentissage cumulatif dans tous les cadres de socialisation.

V.3. L'accompagnement scolaire comme espace de socialisation

Les recherches démontrant l'importance du développement des compétences durant l'enfance voire la petite enfance, encouragent donc la prise en charge précoce des difficultés scolaires. Lorsque cette idée est considérée selon l'approche envisageant les comportements liés à l'*habitus* comme des compétences, les visions déterministes de l'éducation scolaire peuvent être remises en cause. En effet, il semble possible de faire évoluer ces compétences nécessaires à la réussite scolaire et les différents travaux évaluant les effets des dispositifs et programmes d'accompagnement scolaire en sont la preuve. Un débat politique pourrait alors se soulever : est-ce le rôle du scolaire, de l'extra-scolaire ou des familles ? Cette thèse n'a pas la prétention de répondre à cette question mais plusieurs éléments pourront être avancés en conclusion de ce travail.

S'intéresser aux dispositifs d'accompagnement scolaire s'inscrit dans une tentative de confirmation des résultats de la littérature scientifique en comparant un groupe d'élèves participant à l'accompagnement à la scolarité à un groupe témoin. Si une confirmation de l'amélioration des compétences sociales chez les participants aux dispositifs peut être avancée, cela présentera un intérêt politique et pédagogique. D'autre part, de tels résultats montreraient l'évolutivité des compétences sociales, caractéristique attribuée théoriquement à ces dernières.

V.4. Problématisation et opérationnalisation

Nombreux sont les travaux qui démontrent l'importance des compétences théoriques et méthodologiques sur la réussite des élèves ou des étudiants mais s'intéresser aux compétences sociales à l'école permet d'aller encore plus loin dans la compréhension des différences et des inégalités de réussite scolaire. En effet, de nombreuses recherches[112] montrent le poids non négligeable des compétences sociales sur les parcours de réussite scolaire, professionnelle et personnelle des individus. S'intéresser aux compétences sociales est un nouveau moyen d'appréhender la difficulté scolaire, autrement que par l'évaluation simple des connaissances, des compétences cognitives ou des déterminants classiques de la réussite scolaire. De plus, savoir les évaluer et les intégrer aux modèles explicatifs des différences de réussite semble être une approche relativement innovante pour la recherche en Éducation.

Cette approche par les compétences sociales, que nous ciblerons dans ce travail au niveau de l'école primaire, présente également un intérêt du point de vue des politiques publiques. Les chercheurs qui évaluent l'effet des compétences sur la réussite encouragent les interventions de prévention et de traitement des problèmes de comportement durant l'enfance car il paraît plus facile de cibler les difficultés scolaires en début de scolarité avec des interventions pédagogiques (Morlaix et Suchaut, 2007 ; Cawley, Heckman et Vytlacil, 2001 ; Knapp et al., 2011). Pour Morlaix et Suchaut (2007) par exemple, il apparaît plus pertinent de cibler les difficultés scolaires en début de scolarité à l'aide d'interventions pédagogiques précoces pour limiter l'accumulation des difficultés d'apprentissage menant à l'échec scolaire. Au-delà d'interventions proposées aux élèves et à leur famille, l'école pourrait permettre le développement de ces compétences chez tous les élèves car « *cela fait partie de la vocation éducative et formatrice de l'école si l'on ne veut pas que les compétences requises, notamment les moins académiques d'entre elles, soient de fait le privilège des "héritiers"…* » (Duru-Bellat, 2015, p. 27).

[112] Par exemple : Borghans, Meijers et Ter Weel (2006) ; Filisetti, Wentzel et Dépret (2006) ; Gendron (2007) ; Goodman et Gregg (2010) ; Heckman et Kautz (2012, 2013) ; OCDE (2015).

Au regard des éléments théoriques avancés dans cette revue de la littérature, il convient à présent de tester empiriquement l'effet des compétences sociales sur la réussite scolaire des élèves de cycle III, en interrogeant le rôle des déterminants sociologiques dans cette relation et en questionnant la place de l'accompagnement scolaire dans le développement de ces compétences.

La figue suivante propose ainsi de rappeler les éléments problématisés que nous tenterons d'analyser dans les chapitres suivants.

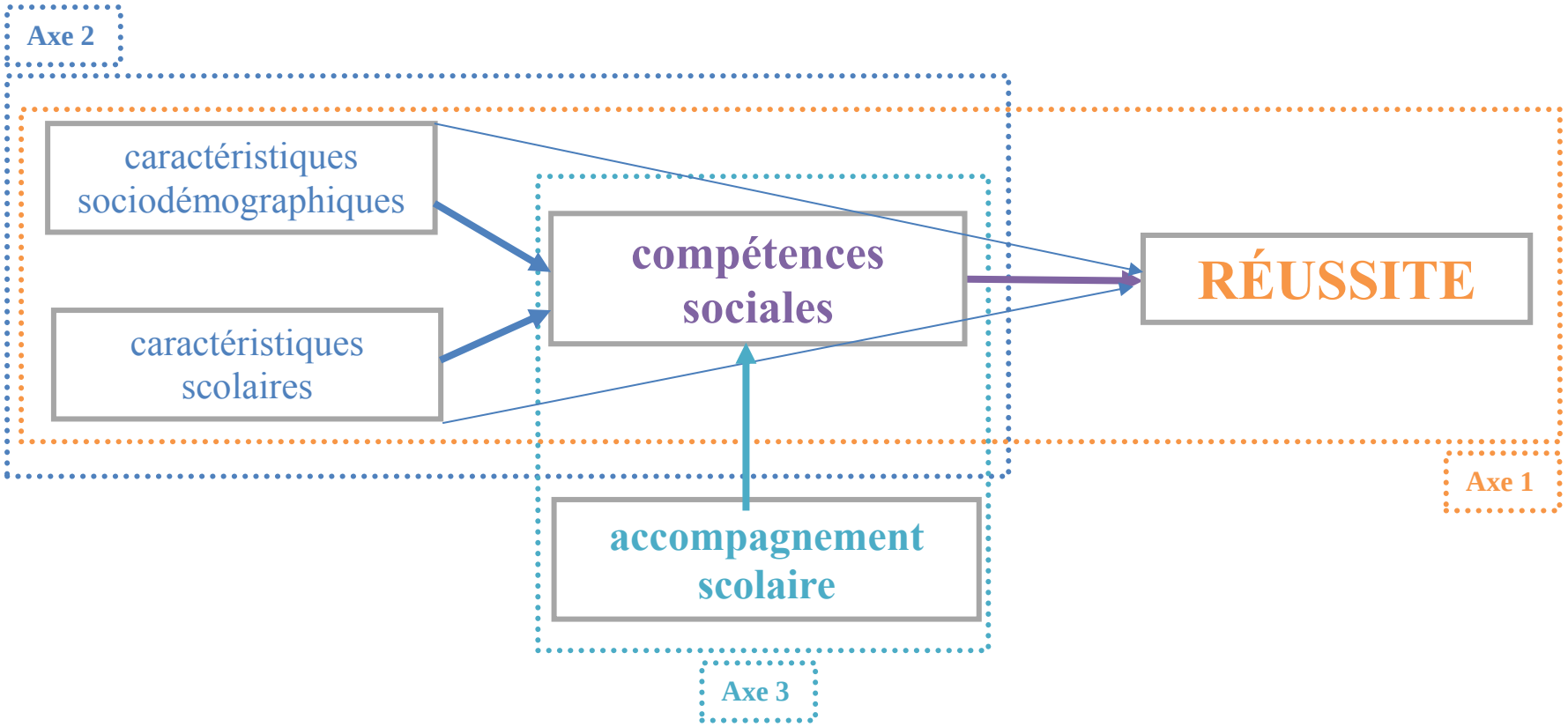


Figure 10 – Problématique de recherche

Les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves sont couramment utilisées par les chercheurs en Éducation pour expliquer la réussite scolaire des élèves. Il convient donc de les introduire à notre modèle d'analyse. Cette recherche permet néanmoins d'envisager un lien indirect des caractéristiques des élèves avec la réussite, transitant ainsi par les compétences sociales. Ces compétences tiendraient un rôle de médiateur entre les caractéristiques des élèves et la réussite, dans l'explication des inégalités entre élèves et c'est notamment sur ce point que l'approche proposée dans notre travail se veut innovante. Elle se positionne ainsi dans une perspective moins déterministe que les travaux mettant en lumière un lien direct entre caractéristiques et réussite, les compétences sociales pouvant être malléables et évoluer. Plus particulièrement, nous nous proposons de faire un focus sur le rôle de l'accompagnement scolaire dans le développement de ces compétences sociales. Ainsi, la suite du travail se décomposera en trois axes d'analyses principaux. Les axes et hypothèses de recherche que nous nous proposons d'étudier sont les suivants :

- Axe 1 : L'effet exercé par les compétences sociales sur la réussite scolaire
  - Hypothèse 1a : les caractéristiques individuelles des élèves influent sur la réussite scolaire (*hypothèse confirmatoire*).
  - Hypothèse 1b : les compétences sociales des élèves ont un effet sur la réussite scolaire des élèves.

- Axe 2 : Les déterminants et le développement des compétences sociales
  - Hypothèse 2a : les caractéristiques des élèves exercent un effet sur la maîtrise des compétences sociales.
  - Hypothèse 2b : les compétences sociales se développent différemment en fonction des caractéristiques des élèves.

- Axe 3 : L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales
  - Hypothèse 3a : les élèves participant au dispositif d'accompagnement scolaire se distinguent par leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires.

- Hypothèse 3b : l'accompagnement scolaire n'améliore pas les résultats scolaires des élèves mais participe au développement des compétences sociales.

Ces trois axes constitueront les étapes analytiques que nous présenterons dans les chapitres suivants. Toutefois, avant d'entrer dans les analyses et pour les convertir en hypothèses opérationnelles, nous allons maintenant présenter la méthodologie adoptée dans ce travail.

CHAPITRE 4
Méthodologie et description des données

Ce quatrième chapitre s'articule en plusieurs temps. Tout d'abord, nous présenterons le dispositif empirique sous-tendant notre recherche ainsi que le protocole d'enquête élaboré pour les besoins de notre travail ; ce premier point permettra de faire état de l'élaboration du questionnaire à destination des élèves, de ses modalités de passation et de la mesure de la réussite utilisée. Cette étape méthodologique fera alors place à la description de la composition sociale et scolaire de notre échantillon. Enfin, nous décrirons les scores de compétences sociales obtenus par les élèves de l'échantillon après l'exposition des analyses exploratoires permettant de vérifier la fiabilité et la validité de cet outil d'enquête.

I. Présentation du dispositif empirique

Débutons avec la présentation du dispositif empirique et son élaboration. Le questionnaire permettant de recueillir des données a été imaginé en tenant compte des apports de la littérature.

I.1. Le questionnaire à destination des élèves de l'échantillon

Notre choix s'est porté sur l'utilisation d'un questionnaire comme outil de collecte principal. En effet, l'enquête par questionnaire permet au chercheur de récolter un nombre important de données qui pourront être traitées statistiquement. Les données collectées par questionnaires permettent de toucher un échantillon de taille conséquente. Cette méthode de collecte présente également l'avantage de passations systématiques et standardisées qui peuvent réduire l'influence de l'enquêteur. Enfin, les raisons pratiques de l'utilisation d'un questionnaire ne sont pas à négliger : la passation peut répondre aux exigences de temps ainsi qu'aux contraintes logistiques, la durée du protocole étant réduite et les lieux d'enquête multiples.

Le questionnaire présenté aux élèves de l'échantillon se compose de deux parties distinctes : les questions relatives à la situation des élèves et les questions évaluant leurs compétences et comportements. Dix-sept questions (représentant vingt-cinq variables) mesurent les caractéristiques sociodémographiques et les caractéristiques scolaires des élèves dont six questions (dix variables) concernant la participation et le ressenti des élèves face à l'accompagnement scolaire. D'autres questions (quatre-vingt-neuf au total, représentant quatre-vingt-treize variables) permettent de mesurer les compétences sociales et les comportements des élèves.

Il convient tout d'abord de revenir sur les indicateurs des caractéristiques des élèves.

I.1.1. Les caractéristiques des élèves

Des informations sur les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves sont collectées dans les enquêtes menées par les chercheurs en Éducation, puisqu'il est maintenant largement établi qu'elles constituent des facteurs explicatifs de la réussite[113].

- *Les caractéristiques sociodémographiques des élèves*

Parmi les caractéristiques sociodémographiques recueillies, nous avons choisi d'interroger les élèves sur leur sexe, leur âge, la catégorie socio-professionnelle (CSP) de leurs parents, la taille de la fratrie ainsi que le rang au sein de cette fratrie. En effet, il a été démontré que la réussite des élèves pouvait être influencée par leur sexe (Duru-Bellat, 1994, 2008 ; Caille et Rosenwald, 2006), leur âge (Caille, 2001 ; Caille et Rosenwald, 2006), la CSP de leurs parents ou encore la composition de leur fratrie (Caille et O'Prey, 2005 ; Caille et Rosenwald, 2006 ; Da-Costa Lasne, 2012). Un effet du genre sur les compétences sociales est même désormais attesté par plusieurs travaux de recherche (Anme et al., 2010 ; Behesitteh, 2010 ; DiPrete et Jennings, 2011).

[113] Tous les items du questionnaire relatifs aux caractéristiques des élèves sont disponibles dans l'annexe n°4.

- *Les caractéristiques scolaires des élèves*

Les caractéristiques scolaires auxquelles nous nous intéressons dans cette recherche se rapportent à la classe, au redoublement (et à la classe redoublée le cas échéant), à l'implication et au soutien des parents pour la scolarité de l'enfant. Cette dernière caractéristique est appréhendée à partir de trois indicateurs : l'aide apportée par les parents aux devoirs, l'intérêt des parents pour la scolarité de leur enfant et l'encouragement qu'ils leur prodiguent. La classe est une variable fortement corrélée à l'âge et souvent utilisée ainsi (par exemple : Hue et al., 2009). Le redoublement et l'implication des parents[114] sont, quant à elles, des variables qui ont un impact sur la réussite des élèves (Cosnefroy et Rocher, 2004, pour le redoublement ; Allès-Jardel, 1995 ; Feyfant, 2011 ; Da-Costa Lasne, 2012, pour l'implication des parents).

- *La participation à l'accompagnement scolaire*

Notre recherche portant sur les effets de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales, une partie du questionnaire est réservée aux indicateurs de l'accompagnement à la scolarité, variable cible de notre analyse. Des items concernant les modalités d'organisation et de participation permettent de récolter des renseignements sur les dispositifs mis en place dans les écoles de l'échantillon.

[114] L'implication des parents est mesurée dans ce travail uniquement sous l'angle de l'accompagnement parental de la scolarité qui peut être appréhendé par de nombreux indicateurs tels que les relations des parents avec l'école, l'aide et le contrôle par les parents du travail scolaire, la communication entre les parents et l'enfant, ou encore la participation au travail scolaire, etc. (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007). Nous avons, pour ce travail, tenté de mesurer les dimensions de communication entre parents et enfant à propos de l'école, l'intérêt des parents pour la scolarité de leur enfant et l'aide apportée pour les devoirs.

I.1.2. Les compétences sociales des élèves

Sur les cent-six questions que comporte le questionnaire, quatre-vingt-neuf sont relatives à l'évaluation des compétences sociales et comportements des élèves. Le questionnaire repose sur le principe de l'auto-évaluation.

Encadré 5

L'auto-évaluation

Le questionnaire d'auto-évaluation permet de recueillir l'appréciation des individus sur leur façon d'appréhender les situations sociales dans lesquelles ils évoluent. Cette auto-appréciation permet d'évaluer les compétences sociales et non uniquement les problèmes de comportements ou les difficultés scolaires ou émotionnels, comme c'est le cas de nombreux questionnaires d'auto-évaluation des comportements (Spence, 2003).

Les questionnaires d'auto-évaluation présentent l'avantage d'être économiques, rapides, fiables et la plupart du temps très prédictifs des résultats futurs de la vie des individus (Duckworth et Yeager, 2015). Cette méthode est ainsi largement utilisée en Psychologie notamment car elle reste le meilleur moyen d'évaluer les comportements psychologiques des individus.

Parmi les avantages de ce type d'outil, on peut citer également qu'un questionnaire d'auto-évaluation peut être administré à des échantillons de taille conséquente. Il permet aussi d'obtenir des réponses précises et exploitables statistiquement. Cette technique permet d'organiser des passations standardisées et d'anticiper le déroulement des passations. Le questionnaire est aussi un moyen de mesurer des fréquences, de faire des comparaisons, d'observer des relations entre variables ainsi que d'expliquer les déterminants d'une conduite ou de repérer le poids des acteurs sociaux. L'auto-évaluation présente aussi l'avantage de pouvoir appréhender les ressentis de l'individu, ses émotions, ses aptitudes, ses motivations et ses croyances. Le questionnaire d'auto-évaluation reste également le moyen le plus utilisé pour mesurer les compétences des individus.

Il existe néanmoins certaines limites car les données recueillies se fondent sur les perceptions des répondants, ce qui peut manquer d'une certaine objectivité et peut entraîner des biais de

désirabilité sociale ou des biais liés aux conditions de passation. Il existe également des biais liés au niveau de lecture, à la compréhension différenciée entre élèves ainsi qu'au biais de référence (Duckworth et Yeager, 2015).

Pour éviter le biais lié à la subjectivité des répondants, il est possible de mettre en place un protocole à 360 degrés, c'est-à-dire de faire passer un questionnaire à tous les acteurs qui encadrent l'individu dans son environnement social. Le meilleur protocole à mettre en place d'après Duckworth et Yeager (2015), serait d'allier même questionnaire standardisé et observation du comportement en situation. Ce type de protocole reste cependant très lourd à mettre en place.

Chaque compétence ou comportement est évalué avec un minimum de trois items. Cette procédure permet d'une part de limiter les problèmes de compréhension et d'interprétation des questions[115].

Compte-tenu de l'âge des enquêtés, toutes les questions sont construites à la première personne du singulier, de façon à permettre une identification rapide de la part des élèves. Enfin, nous avons proposé aux élèves une mise en situation de la compétence ou du comportement évalué (notamment afin de respecter l'une des caractéristiques premières de la compétence, c'est-à-dire que la compétence n'existe qu'en situation, dans un contexte donné).

Nous avons choisi de mesurer vingt-neuf compétences sociales et comportements, qui se retrouvent principalement dans la classification des *Big Five*[116], dont s'inspirent de

[115] Deux élèves peuvent en effet comprendre différemment une question, leur réponse ne renvoyant alors plus au même phénomène. Le fait de poser plusieurs questions pour mesurer la même dimension permet de réduire ce risque en confirmant la réponse donnée. D'autre part, la procédure de multiplication des items permet de limiter le risque des réponses au hasard car la probabilité qu'un élève réponde au hasard sur plusieurs items mesurant le même phénomène est plus restreint que pour un seul item. Les items qui mesurent la même dimension sont répartis et mélangés dans tout le questionnaire afin que les élèves ne repèrent pas le lien entre eux.

[116] Pour rappel, la classification des *Big Five* (utilisée notamment par Heckman et Kautz, 2012), recense les principales dimensions de la personnalité, qui sont au nombre de cinq. Ce sont l'application, l'ouverture à l'expérience, l'extraversion, l'agréabilité et le névrosisme.

nombreuses recherches (Heckman et Kautz, 2012, 2013 ; OCDE, 2015). Une liste, assurément non exhaustive, a été construite à partir de la revue de la littérature scientifique étudiée dans les premiers chapitres de ce travail.

- *Les compétences sociales interindividuelles*

Notre liste compte quatorze compétences sociales et comportements interindividuels : le choix a été guidé par les résultats de la littérature, dont les références (sur les parcours scolaires et professionnels) sont rappelées dans le tableau suivant.

Compétences sociales et comportements interindividuels	Références
Sociabilité	Bowles, Gintis et Osborne (2001a) ; Borghans, Ter Weel et Weinberg (2005) ; Heckman et Kautz (2012) ; OCDE (2015)
Altruisme	Robles (2012)
Leadership	Kuhn et Weinberger (2005) ; Abdullah-al-Mamun (2012)
Écoute	Robles (2012)
Politesse	Filisetti (2009) ; Robles (2012)
Empathie	Benson (2006) ; Gendron (2007) ; Robles (2012)
Communication	OCDE (2001, 2015) ; Andrews et Higson (2008) ; Robles (2012)
Capacité de résolution de conflit	Bowles, Gintis et Osborne (2001b) ; Osborne-Groves (2005) ; Abdullah-al-Mamun (2012)
Coopération	Suleman (2003) ; Paul et Suleman (2005) ; Lleras (2008) ; Goodman et Gregg (2010)
Participation	Alexander, Entwisle et Dauber (1993) ; Finn et Rock (1997) ; Ladd, Birch et Buhs (1999) ; Guimard, Cosnefroy et Florin (2007)
Adaptation	Bowles, Gintis et Osborne (2001b) ; Robles (2012)
Timidité (-[117])	Heckman et Kautz (2012)
Confiance et respect envers les enseignants	OCDE (2015)
Plaisir d'aller à l'école	Perrenoud (2000) ; OCDE (2013a)

Tableau 7 – Les compétences sociales et comportements interindividuels évalués dans le questionnaire et leurs justifications théoriques

[117] Ce comportement est marqué d'un signe négatif car il ne peut pas être réellement considéré comme une compétence sociale en tant que telle qui, rappelons-le, est un comportement efficace et approprié. La timidité (tout comme l'anxiété et la tristesse) est une des composantes du névrosisme des *Big Five*, qui s'oppose à la stabilité émotionnelle. Bien que la définition générale du névrosisme (« *niveau d'instabilité émotionnel chronique et une tendance à la détresse psychologique* », d'après Heckman et Kautz, 2012, p. 455) semble renvoyer à une dimension intra-individuelle, la timidité concerne tout de même la représentation et la relation de l'individu avec son environnement et renvoie alors à un phénomène interindividuel. De plus, la timidité fait partie des comportements reliés à l'extraversion des individus, troisième famille des *Big Five*. Définie à partir des « *intérêts personnels et [de] l'énergie tournés vers le monde extérieur plutôt que vers soi et son monde intérieur* » (Heckman et Kautz, 2012, p. 455), l'extraversion concerne des comportements interindividuels. La timidité, telle qu'elle est définie dans notre travail (annexe n°5), a donc été classée avec les compétences sociales et les comportements interindividuels.

Un tableau détaillant la définition et l'évaluation de chacune de ces compétences sociales et de ces comportements interindividuels est fourni en annexe n°5.

- *Les compétences sociales intra-individuelles*

Quant aux compétences sociales et comportements intra-individuels, le choix s'est porté sur quinze d'entre eux, recensés dans le tableau suivant.

Compétences sociales et comportements intra-individuels	Références
Application	Lleras (2008) ; Almlund et al. (2011) ; Heckman et Kautz (2012)
Persévérance	OCDE (2001, 2015) ; Andersson et Bergman (2011) ; Heckman et Kautz (2012)
Autodiscipline	OCDE (2001, 2015) ; Heckman et Rubinstein (2001) ; Robles (2012)
Attention	Guimard, Cosnefroy et Florin (2007) ; Filisetti (2009) ; Knapp et al. (2011) ; Andersson et Bergman (2011)
Autonomie	Philipps (1987) ; Cock et Halvari (1999) ; Guimard, Cosnefroy et Florin (2007)
Curiosité	Philipps et Zimmerman (1990) ; Borghans, Meijers et Ter Weel (2006) ; Heckman et Kautz (2012)
Dynamisme	Heckman et Kautz (2012)
Gratification différée	Bowles, Gintis et Osborne (2001b) ; Heckman et Kautz (2012)
Intérêt	Heckman et Kautz (2012)
Motivation[118]	OCDE (2001) ; Bouffard et al. (2006) ; Heckma, Stixrud et Urzua (2006) ; Lleras (2008) ; Robles (2012) ; Abdullah-al-Mamun (2012)
Estime de soi	Goldsmith, Veum et Darity (1997) ; Murnane et al ; (2001), Jendoubi, (2002) ; Rambaud (2009) ; Heckman et Kautz (2012) ; OCDE (2015)
Confiance en soi	Tudge (1989) ; Suleman (2003) ; Paul et Suleman (2005) ; Borghans, Meijers et Ter Weel (2006) ; Andrews et Higson (2008) ; OCDE (2015)
Locus de contrôle	Bandura (1997) ; Osborne-Groves (2005) ; Coleman et Deleire (2005) ; Borghans, Meijers et Ter Weel (2006) ; Heckman et Kautz (2012)
Tristesse (-)	Heckman et Kautz (2012)
Anxiété (-)	Cawley, Heckman et Vytlacil (2001) ; Knapp et al. (2011) ; Heckman et Kautz (2012)

Tableau 8 – Les compétences sociales et comportements intra-individuels évalués dans le questionnaire et leurs justifications théoriques

[118] Notre mesure de la motivation reste restrictive car nous avons considéré uniquement les dimensions intrinsèque et extrinsèque de la motivation sans prendre en compte les différents degrés de la théorie de l'autodétermination (Leroy et al., 2013). L'objet de ce travail n'étant pas d'évaluer uniquement la motivation des élèves, nous avons tout de même opté pour une mesure, certes imparfaite, car d'après la littérature, la motivation paraît importante pour traiter des compétences sociales. Son statut restera également à discuter, tout comme celle des dimensions de l'image de soi ou du névrosisme, ici considérées comme « comportements » et non comme « compétences ».

Le lecteur intéressé par le détail de l'évaluation de ces compétences pourra consulter l'annexe n°6.

Abordons à présent la question de la mesure de la réussite scolaire des élèves de l'échantillon.

I.2. La mesure de la réussite scolaire

La question de la mesure de la réussite est un problème récurrent pour les chercheurs en Éducation. Elle reste en effet très complexe à identifier et peut prendre des formes variées. On peut par exemple, pour mesurer la réussite scolaire, s'intéresser aux parcours scolaires (redoublement), aux résultats scolaires traduits sous forme de notes, d'appréciations, de compétences, etc., ou même à plus long terme, à l'insertion sur le marché du travail. Il peut être difficile d'obtenir les informations concernant ces indicateurs, pour différentes raisons pratiques (confidentialité et accès au terrain) et/ou méthodologiques (biais d'évaluation et de notation). Le niveau scolaire des élèves, dans cette recherche, sera donné par l'enseignant en charge des élèves.

L'information sur la réussite délivrée par les enseignants, a été collectée en deux temps : en début et en fin d'année scolaire. En début d'année, nous avons demandé à tous les enseignants de donner, par élève, le niveau scolaire de chacun. Ce niveau a été divisé en trois catégories relativement larges (faible, moyen, bon). En fin d'année, une note globale pour le début d'année et une note globale pour la fin d'année ont été demandées aux enseignants, par élève. Cette mesure certes imparfaite du niveau scolaire, nous permet d'avoir une estimation du niveau de l'élève en début et en fin d'année. La construction d'un tel indicateur permet également d'envisager une forme de progression sur l'année.

Examinons à présent le protocole qui a été mis en place pour l'enquête.

I.3. Protocole d'enquête

Le protocole d'enquête se décompose en plusieurs tâches : sa mise en place avec les acteurs éducatifs de la ville et le déroulement des passations.

I.3.1. Mise en place des passations avec les acteurs éducatifs de la ville de Dijon

Le protocole de passation a débuté par une prise de contact par courrier au mois de juin 2013 avec les trois Inspecteurs d'académie et les directeurs des trente-huit écoles élémentaires publiques de la ville de Dijon. Des rendez-vous ont été pris avec le coordinateur REP de la ville et avec l'association des PEP21 en charge de l'organisation de l'accompagnement à la scolarité pour les écoles publiques dijonnaises, afin de présenter notre projet de recherche.

À la rentrée scolaire 2013, une relance a été effectuée par e-mail auprès des trente-huit directeurs d'école. Si aucune réponse n'a été reçue par e-mail, une relance par téléphone a été effectuée, afin de convenir d'un rendez-vous dans le courant du mois de septembre. Sur l'ensemble des directeurs, seize d'entre eux ont répondu favorablement à notre requête. Ce rendez-vous avec les directeurs d'école nous a permis de leur exposer le projet de recherche et d'organiser la première phase de collecte des données qui a eu lieu au mois d'octobre 2013.

I.3.2. Déroulement des passations

La première phase de collecte de données s'est déroulée sur les trois premières semaines du mois d'octobre 2013. Nous avons tenté de réduire la période de collecte de données afin d'éviter une trop forte variabilité dans le temps entre les réponses des élèves. Sur le même principe, la seconde phase de collecte a eu lieu pendant les trois premières semaines du mois de mai 2014.

En début d'année, les informations relatives aux caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves ont été collectées. Les informations sur la participation à l'accompagnement scolaire (modalités de participation et d'organisation, motivations et représentations des élèves) ont, quant à elles, été recueillies en début et en fin d'année car les élèves peuvent s'y inscrire en cours d'année. Enfin, sur les deux phases de collecte, une évaluation des compétences sociales et des comportements à partir des indicateurs énoncés précédemment, a été menée ; cette procédure permettra d'envisager les niveaux de maîtrise des compétences en début et en fin d'année, ainsi qu'une progression sur l'année scolaire.

L'enquête s'est déroulée selon des règles déontologiques : respect de l'anonymat, des individus et des institutions. Un code a été attribué à chaque école même si le nom des élèves devait être conservé par l'enquêteur afin d'assurer un suivi longitudinal.

Les passations ont eu lieu sur le temps scolaire et ont été effectuées par classe. Pour les élèves de CM1 et de CM2, elles se sont déroulées en autonomie, c'est-à-dire que les élèves remplissaient seuls le questionnaire et nous nous tenions à leur disposition pour toutes questions de compréhension. Les réponses apportées ont été standardisées et recensées dans un guide de passation. Pour les classes de CE2, suivant les conseils des enseignants, la passation a été collective, à cause des difficultés de lecture et de compréhension de certains élèves[119].

L'outil de recueil de données et le protocole d'enquête étant désormais présentés, il convient maintenant de décrire les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves de notre échantillon.

II. La composition sociale et scolaire de l'échantillon

Sur les trente-huit écoles élémentaires publiques que compte la ville de Dijon, la moitié a répondu favorablement. Avec une première collecte en début d'année et une seconde en fin d'année (octobre 2013 et mai 2014), notre échantillon se compose des élèves ayant répondu à l'enquête sur ces deux moments de collecte. Le tableau suivant résume les effectifs des deux

[119] Dans toutes les situations, la passation a été présentée de la même manière aux élèves : le questionnaire a été introduit selon le texte introductif inscrit sur le document. Lors de cette introduction auprès des élèves, nous avons insisté sur l'importance de répondre honnêtement aux questions, sur le fait que personne dans l'entourage de l'enfant ou à l'école ne lira les réponses et sur le choix d'une seule réponse par question. Nous leur avons donné la consigne, s'ils hésitaient entre répondre « oui » ou « non », de se demander si leur réponse se rapprochait de « rarement » ou « souvent », de « plutôt oui » ou « plutôt non ». Lors de la passation de fin d'année, nous leur avons précisé que le questionnaire était à remplir en fonction du moment présent et que les réponses qu'ils avaient données au début d'année n'avaient plus d'importance. Enfin, dans toutes les situations, l'enseignant était en retrait de la classe et n'intervenait pas lors de la passation. La plupart du temps, il occupait ce temps pour remplir la grille d'évaluation du niveau des élèves.

phases de collectes, composés de classes de cycle III, c'est-à-dire d'élèves de classe de CE2, CM1 et CM2[120].

Entre les deux phases de collecte, l'échantillon a légèrement varié : certains élèves n'ont pas été présents en classe lors des deux passations et un établissement n'a pas souhaité reconduire la seconde phase de collecte.

Le graphique suivant permet de résumer les variations d'effectifs qui affectent notre échantillon.

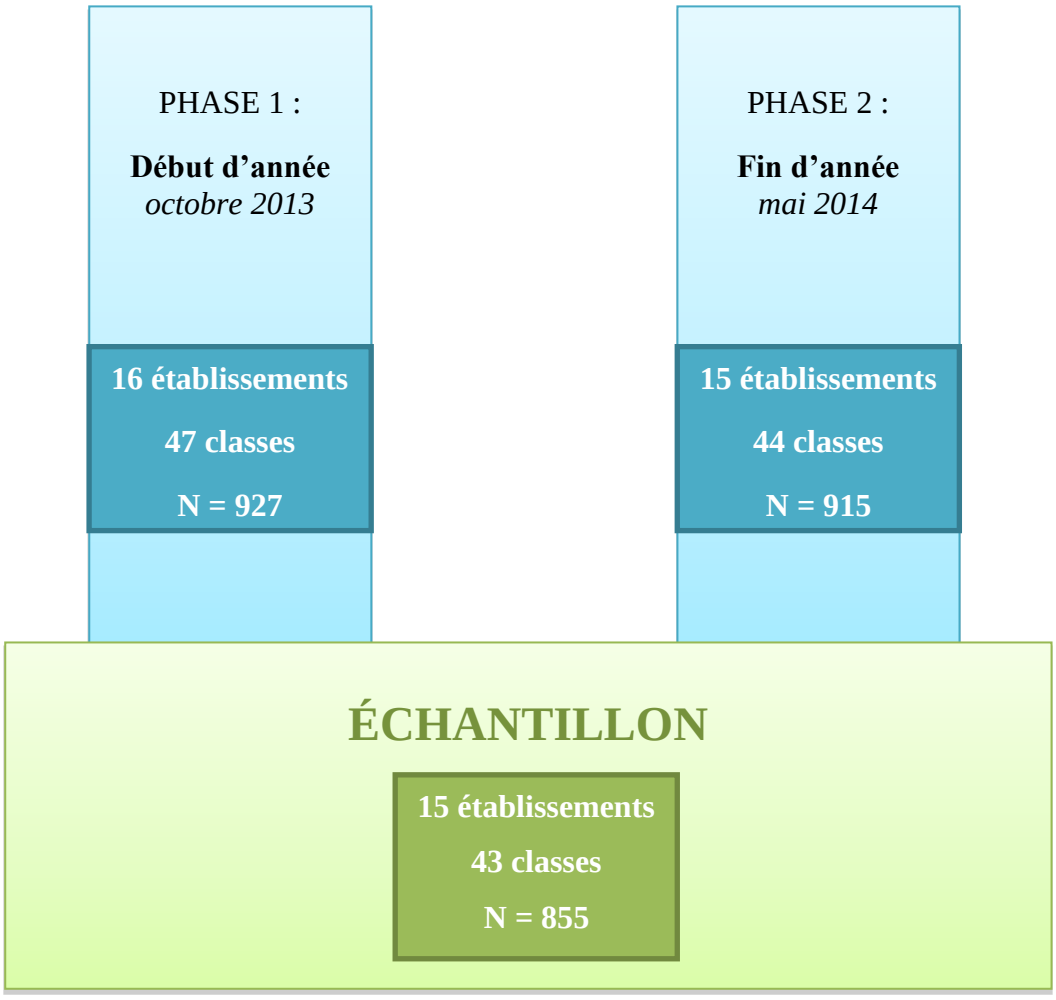


Figure 11 – Effectif final de l'échantillon

[120] Le choix d'enquêter des élèves de cycle III se justifie par des raisons logistiques car un questionnaire d'auto-évaluation nécessite un niveau de lecture et de compréhension suffisant.

Nous allons désormais décrire les caractéristiques des individus qui composent notre échantillon.

II.1. Les caractéristiques sociodémographiques des élèves

Les caractéristiques sociodémographiques des élèves de notre échantillon sont le sexe, l'âge, la catégorie socioprofessionnelle des parents et la taille et la place dans la fratrie.

- *Le sexe*

N = 855	Effectifs	Fréquence
Filles	417	**48,2 %**
Garçons	438	**51,2 %**
Total	*855*	*100%*

Tableau 9 – Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de leur sexe

Notre échantillon se répartit de façon équitable entre les filles et les garçons. Il est également représentatif de la population de référence qui compte 48,9% de filles scolarisées dans le premier degré[121].

[121] Chiffre pour la rentrée 2010, issu du rapport du Ministère de l'Education et de l'Enseignement Supérieur, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* (2014).

➢ *L'âge*

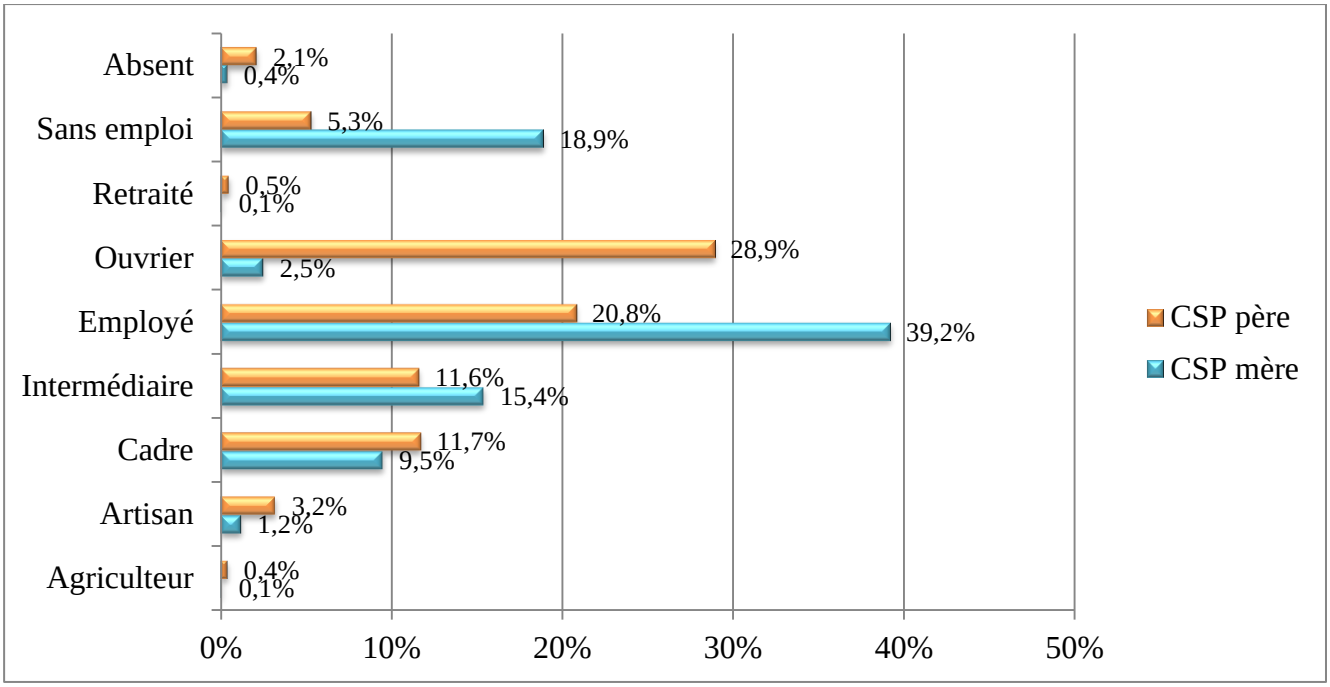
Avec une moyenne d'âge de 9,24 ans (médiane = 9, écart-type = 1,01), l'âge des élèves de notre échantillon se répartit de la façon suivante.

N = 855	Effectifs	Fréquence
7	25	**2,9%**
8	203	**23,7%**
9	232	**27,1%**
10	320	**37,4%**
11	63	**7,4%**
12	4	**0,5%**
Total	*847*	*99,1%*

Tableau 10 – Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de leur âge

Les âges les plus représentés sont 8 ans, 9 ans et 10 ans, ce qui correspond aux âges standards d'entrée en classes de CE2, CM1 et CM2.

➢ *La catégorie socioprofessionnelle des parents*



N = 855, manquantes mère : 12,7%, manquantes père : 15,7%[122]

Graphique 1 – Répartition des parents des élèves de l'échantillon en fonction de leur CSP

Comparativement à la population française[123] (population de référence), les mères et les pères de notre échantillon exerçant une profession de la catégorie des employés, sont surreprésentés. Nous pouvons constater également que les mères de notre échantillon sans emploi sont plus nombreuses que dans la population de référence, tandis que les pères inactifs sont moins représentés. De plus, nous pouvons souligner le nombre très faible de retraités dans notre échantillon, ce qui peut s'expliquer par la différence considérable entre l'âge moyen du premier enfant pour les femmes (28 ans, et 30 ans, quel que ce soit le rang dans la

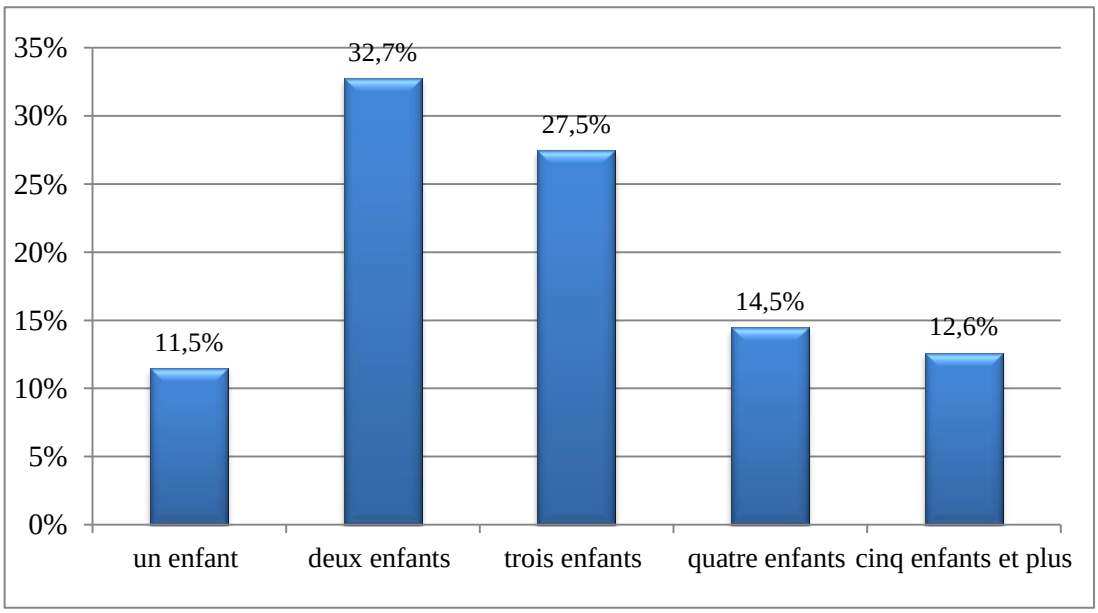
[122] Les données manquantes sont en partie liées au fait que nombreux sont les enfants qui ignorent la profession de leurs parents.

[123] Chiffres de l'INSEE (2013) : agriculteur 1% (h : 1,6% et f : 0,5%), artisan 3,3% (h : 5% et f : 1,8%), cadre 9,3% (h : 11,6% et f : 7,1%), intermédiaire 13,5% (h : 13,9% et f : 13,2%), employé 16% (h : 7,9% et f : 23,5%), ouvrier 12,3% (h : 20,6% et f :4,7%), retraité 31,9% (h : 28,9% et f : 34,5%), sans emploi 12,6% (h : 10,5% et f : 14,5%).

fratrie) et l'âge moyen de départ en retraite (autour de 61 ans). Enfin, les autres catégories socioprofessionnelles restent représentatives de la population française.

➢ *La taille et le rang dans la fratrie*

Les élèves de notre échantillon font partie d'une famille de deux enfants pour 32,7% d'entre eux et de trois enfants pour 27,5%. Ces deux cas de figure sont les plus fréquents, le graphique suivant vient l'illustrer.



N = 855, manquantes : 1,2%.

Graphique 2 – Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de la taille de leur fratrie

Concernant la place dans la fratrie, les individus de notre échantillon se répartissent de la façon suivante :

N = 855	Effectifs	Fréquence
Benjamin	259	**30,3%**
Aîné	235	**27,5%**
Cadet	253	**29,6%**
Unique	98	**11,5%**
Total	*845*	*98,8%*

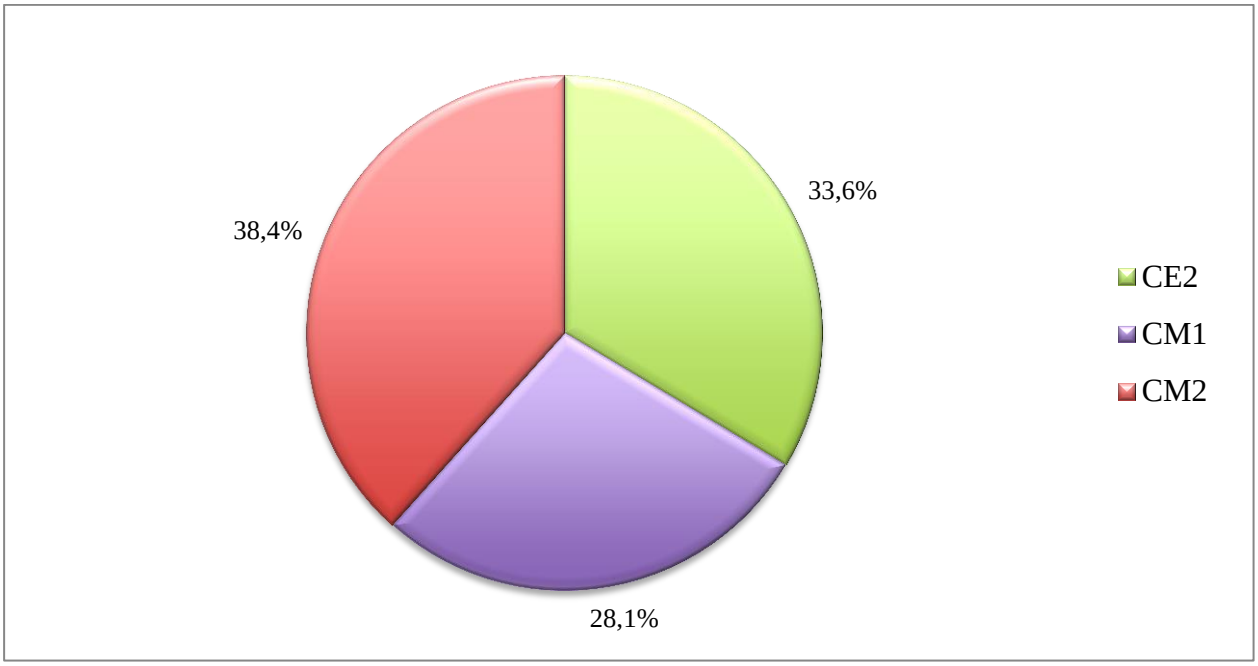
Tableau 11 – Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de leur rang dans la fratrie

Nous pouvons constater que, concernant le rang dans la fratrie, chaque cas est représenté, avec tout de même une moins forte représentation des enfants uniques.

Nous allons désormais décrire les caractéristiques scolaires des élèves.

II.2. Les caractéristiques scolaires des élèves

- *La classe*



N = 855, manquantes : 0%.

Graphique 3 – Répartition des élèves en fonction de leur niveau de scolarisation

Bien que les élèves de CM2 soient les plus nombreux parmi notre échantillon, les trois classes de cycle III sont tout de même chacune équitablement représentées.

- *Le redoublement*

Concernant le retard scolaire, 11,1% des élèves de notre échantillon ont déjà redoublé lors de leur scolarité passée (95 élèves sur les 855, avec 2,5% de valeurs manquantes). Ce chiffre est

remarquablement supérieur au taux moyen de 1% de redoublement au sein de la population de référence (1,2% en CE2, 0,8% en CM1 et 1% en CM2[124]).

- *L'implication des parents dans le soutien scolaire*

N = 855	Effectifs	Fréquence
Oui	668	**78,1%**
Non	159	**18,6%**
Total	*827*	*96,7%*

Tableau 12 – Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de l'implication de leurs parents dans la scolarité

D'après les réponses données par les élèves, 18,6% des parents de notre échantillon ne suivent pas et ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants, tant du point de vue des encouragements, de l'intérêt et du suivi de la scolarité des enfants (selon les trois indicateurs qui composent le score d'implication des parents).

- *La participation à l'accompagnement scolaire*

Sur les 855 élèves que compte l'échantillon final, 16,4% ont participé à un dispositif d'accompagnement scolaire sur l'ensemble de l'année scolaire (140 des 855 élèves, avec 4,2% de valeurs manquantes).

Présentons à présent le dispositif d'accompagnement scolaire auquel participe une partie des élèves de l'échantillon.

Les dispositifs d'accompagnement scolaire de la ville de Dijon sont gérés et organisés par l'association des PEP21, Pupilles de l'École Publique de la Côte d'Or.

La fédération des PEP de Côte d'Or contribue à l'organisation et à la formation des enfants, en favorisant et complétant l'action du Ministère de l'Éducation. Les valeurs de l'association

[124] Chiffres pour la rentrée 2013, issus des *Repères et Références Statistiques* du Ministère.

sont celles de la solidarité, de la laïcité et du respect de la personne avec pour préoccupation centrale l'accompagnement de la personne. Les PEP21 emploient près de 1200 personnes et leurs actions s'organisent autour de plusieurs pôles d'intervention :

- un pôle « sensoriel et moteur » à destination des jeunes âgés jusqu'à 20 ans qui présentent un déficit d'audition ou visuel ;
- un pôle « déficience intellectuelle » pour les jeunes présentant une déficience légère ou moyenne influant sur leurs capacités d'apprentissage scolaire et/ou d'adaptation scolaire ;
- un pôle social constitué de trois maisons d'enfants dans le cadre de la protection judiciaire et administrative au travers d'actions éducatives et d'intégration scolaire, d'insertion sociale et professionnelle ;
- un pôle pour les adultes présentant un handicap mental et/ou moteur afin de les aider dans leur intégration sociale et professionnelle ;
- un pôle médico-social avec un Centre d'Action Médico-Sociale Précoce et un Centre Médico-Psycho-Pédagogique ;
- un pôle éducation et loisirs qui gère seul ou en partenariat avec les institutions locales ou nationales des actions organisées sur les temps périscolaires et extrascolaires. L'association s'engage donc à mener une politique de veille stratégique dans le but de pérenniser les partenariats et de répondre aux besoins du public dans le cadre d'une mission de service public. Elle prend aussi un engagement associatif fort, de professionnalisation des personnels et de création de projets innovants.

Pour décrire l'accompagnement scolaire organisé sur la ville de Dijon, nous allons respecter les critères énoncés par Suchaut (2009) : le temps consacré à l'aide, le statut des intervenants, l'organisation et le contenu éducatif. Nous allons débuter par le dernier critère car l'accompagnement scolaire dijonnais se décline en trois dispositifs différents, ayant chacun leur propre organisation.

⌑ *L'organisation et le contenu éducatif* :

Les animations scolaires et périscolaires, dans le cadre des actions pédagogiques et éducatives, sont une des dimensions centrales de l'association qui a pris l'habitude de travailler dans ce champ à l'image de leur partenariat pour les CLAS ou les projets de

Réussite Éducative en 2005. Quant à l'accompagnement à la scolarité, les dispositifs s'organisent autour du Projet Éducatif Local du périscolaire de la ville de Dijon et se sont développés sur près de 30 écoles de l'agglomération dijonnaise. Relevant de la Charte de 2001, l'accompagnement scolaire a pour mission l'accueil des enfants après l'école à travers l'aide aux devoirs, des apports méthodologiques, une sensibilisation aux apprentissages et le réinvestissement des connaissances.

Il existe trois types de dispositifs sur la ville de Dijon : l'accompagnement scolaire dit « de centre-ville », le DECAD (Dispositif d'Education Citoyenne et d'Aide aux Devoirs) et le Havre d'Enfants. Ces deux derniers dispositifs visent les écoles des quartiers REP et ZUS de la ville en offrant à tous les enfants la possibilité d'assister au dispositif tandis qu'en « centre-ville », seuls deux élèves par école et par cycle d'enseignement sont pris en charge deux soirs par semaine.

Les inscriptions se font chaque trimestre et sont coordonnées par le responsable du dispositif sur l'école en lien étroit avec le directeur de l'établissement et l'équipe enseignante. Le nombre d'enfants inscrits varie d'une école à l'autre et reste limité, c'est pourquoi un certain nombre de critères ont été mis en place pour le choix des élèves accueillis : les difficultés scolaires et le contexte familial (pas de conditions favorables pour le travail à la maison, la langue maternelle non française, contexte social, les horaires de travail des parents, etc.). Les tarifs sont dégressifs en fonction du nombre d'enfants inscrits par famille : le montant symbolique par trimestre s'élève à 20€ pour le premier enfant, 16€ pour le second et 10€ pour le troisième.

- *Le temps consacré à l'aide* :

Les séances d'aide aux devoirs ont lieu à partir du mois d'octobre et jusqu'en juin et se déroulent les lundis, mardis, jeudis et vendredis de la sortie des classes à 16h05 jusqu'à 17h30 (uniquement pour les DECAD et Havre, deux soirs par semaine pour le centre-ville). Un premier temps est consacré au goûter et au jeu libre des enfants. Pendant la séance de travail, chaque intervenant s'approprie l'organisation de la séance avec un cadre et des règles à respecter.

⌑ *Le statut des intervenants* :

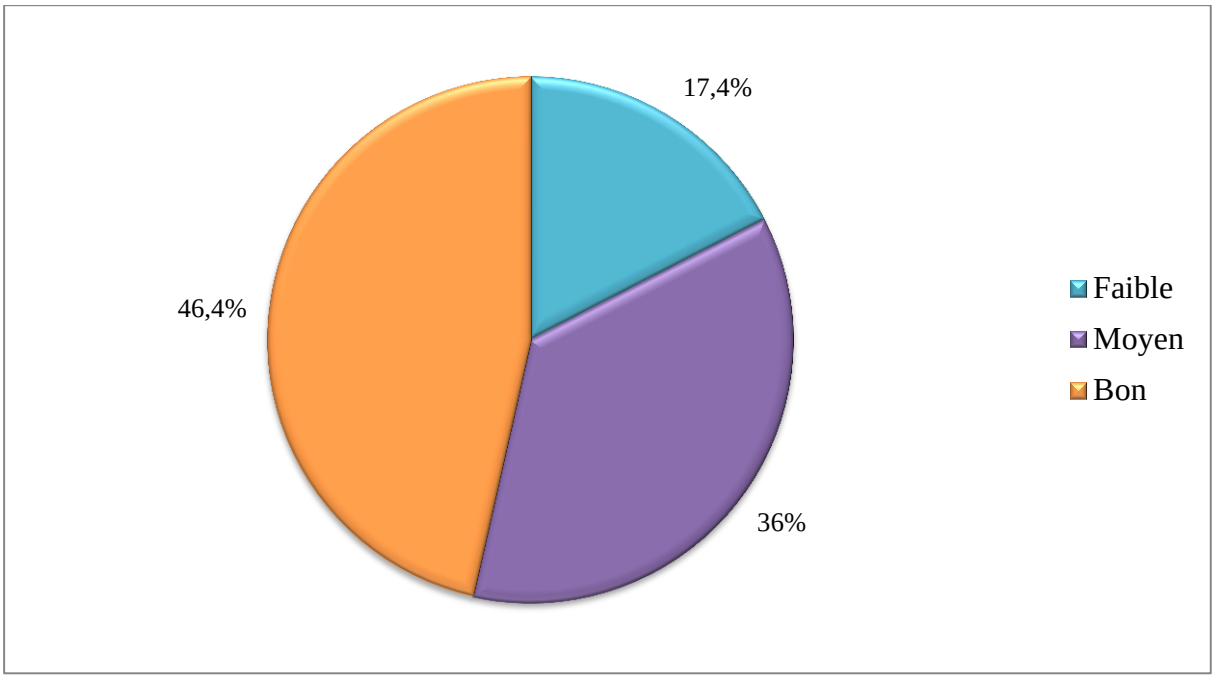
Le personnel d'encadrement, qui représente la charge financière principale du pôle Éducation et Loisir des PEP21, est composé d'animateurs, d'enseignants et d'un coordinateur exerçant la fonction d'adjoint éducatif (pour les DECAD et Havre). Dans les Havre, le directeur de l'école est également directeur du dispositif d'accompagnement scolaire. Leur nombre varie en fonction des écoles.

Nous venons de décrire les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des 855 élèves qui composent notre échantillon. Nous allons maintenant donner quelques indications descriptives sur leur réussite scolaire, mesurée à partir de l'évaluation faite par les enseignants.

II.3. La réussite des élèves

➢ *Le niveau de début d'année*

En début d'année (octobre 2013), il a été demandé aux enseignants d'évaluer le niveau de chacun de leurs élèves selon l'échelle faible/moyen/bon. Parmi les 855 élèves de notre échantillon final, la répartition du niveau scolaire de début d'année estimé par les enseignants, est la suivante.



N = 855, manquantes : 0,1%

Graphique 4 – Répartition du niveau scolaire des élèves en début d'année, estimé par les enseignants

En début d'année, les élèves de « bon niveau » représentent près de la moitié de l'échantillon. Selon les enseignants, les élèves moyens sont 36% et les élèves faibles sont quant à eux 17,4%.

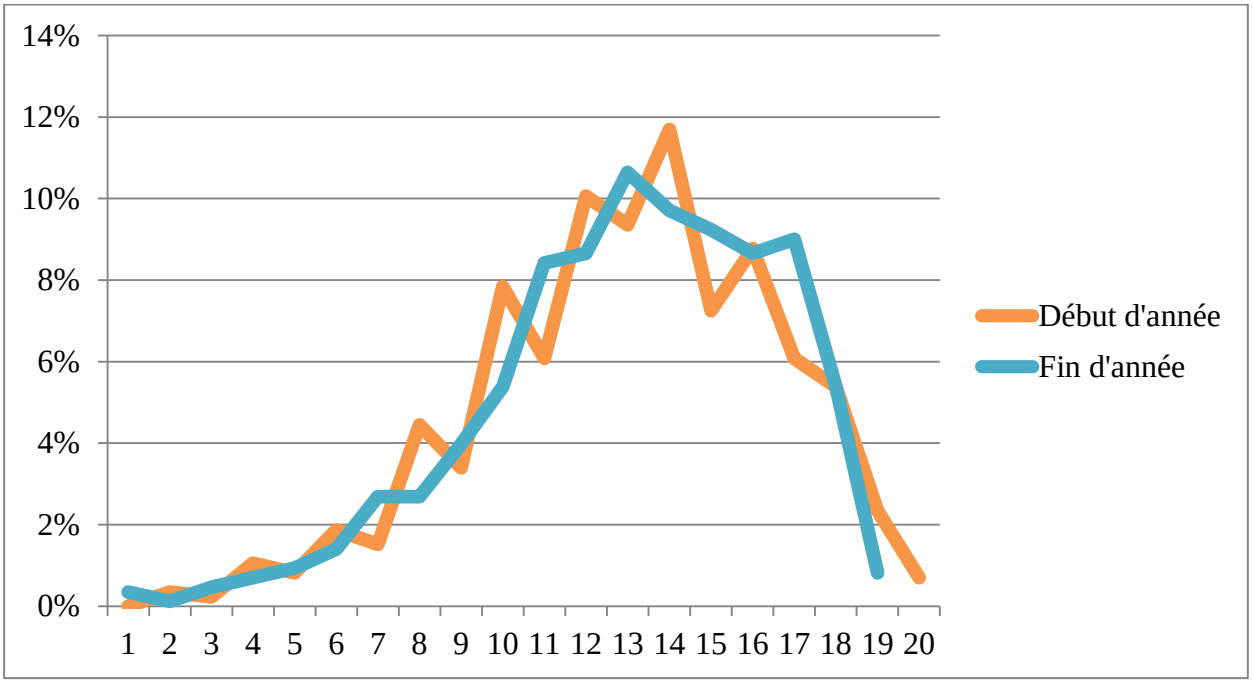
Pour compléter cette mesure de la réussite, nous avons recueilli, en fin d'année, la note moyenne estimant le niveau scolaire des élèves en début et en fin d'année.

- *Les notes moyennes en début et en fin d'année*

Note	Début d'année	Fin d'année
Moyenne	**12,96**	**14,01**
Médiane	13	14
Ecart type	3,497	3,448
Minimum	2	1
Maximum	20	20

Tableau 13 – Notes moyennes des élèves de l'échantillon en début et en fin d'année

La note obtenue en début d'année par les élèves est en moyenne de 13/20 et de 14/20 en fin d'année. La médiane est également plus élevée pour la fin d'année et les écarts-types sont du même ordre. La répartition des notes est illustrée quant à elle par le graphique suivant.



N = 855, manquantes : 10,8%

Graphique 5 – Répartition des notes en début et fin d'année

Graphiquement, on constate qu'en fin d'année, les notes au-dessus de 15 sont plus nombreuses qu'en début d'année. Ces résultats restent néanmoins descriptifs et nous ne pouvons pas conclure à une progression quelconque sur l'année scolaire.

La composition scolaire et sociale de notre échantillon est maintenant décrite. Avant d'exposer les premiers résultats issus des données collectées, nous allons revenir sur la composition de l'échantillon mais cette fois en termes de compétences sociales : quels sont les scores de compétences sociales et autres comportements des élèves de l'échantillon ?

III. Les compétences et autres comportements des élèves de l'échantillon

Avant de décrire les scores de compétences obtenus par les élèves de l'échantillon, nous allons revenir en détails sur la mesure de ces compétences dont nous avons testé la fiabilité, à l'aide d'analyses dites exploratoires.

III.1. La fiabilité de la mesure des compétences sociales et comportements

Pour les chercheurs, il est très complexe selon les diversités du terrain, de trouver *a priori* la mesure idéale de ce que l'on cherche à évaluer. Pour tenter de limiter ce problème lors de l'élaboration du questionnaire, plusieurs items ont été créés pour mesurer chaque compétence : cette procédure permet de soumettre notre questionnaire (uniquement les questions relatives aux compétences et comportements) à une analyse en composantes principales dont les principes généraux sont rappelés dans l'encadré suivant.

Encadré 6

Les principes de l'analyse en composantes principales[125]

L'analyse en composantes principales, ou ACP, est une analyse factorielle multivariée et, à la différence des tests statistiques couramment utilisés dans la recherche en Éducation, n'est pas un test de vérification d'hypothèses. Ce type d'analyse permet de comprendre comment les variables d'une base de données (ou les items d'un questionnaire) se structurent et s'associent. Elle permet également de rendre plus fiable un outil de mesure des comportements en définissant *a posteriori*, c'est-à-dire à partir des données collectées, les dimensions sous-jacentes d'un questionnaire. Dans l'approche que nous avons adoptée, l'ACP permet de confirmer une structure et des dimensions construites à partir de la théorie et donc de voir si, concrètement, les items que nous avons désignés comme mesurant la même compétence

[125] Source : d'après Hair *et al.* (1998). cité dans http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/interdependance/analyse-en-composantes-principales.php.

fonctionnent effectivement ensemble ou s'ils peuvent être complétés ou remplacés par d'autres items.

Afin d'estimer la qualité des corrélations inter-items, postulat à respecter pour l'ACP et en attester la qualité, deux indices sont à disposition : l'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) qui mesure l'adéquation de l'échantillonnage et le test de sphéricité de Bartlett pour la significativité. L'indice KMO est compris entre 0 et 1 : au-delà de .800 il est considéré comme excellent, entre .700 et .800 comme bon, entre .600 et .700 comme médiocre, entre .500 et .600 comme faible et inférieur à .500 comme inacceptable. Pour le test de Bartlett, la significativité est confirmée lorsque la *p value* est inférieure à .05 ($p < 0,05$). Ces deux mesures viennent confirmer la qualité de l'ACP.

L'analyse en composantes principales permet donc de tester la fiabilité de la mesure des compétences sociales en déterminant des « facteurs » composés de plusieurs items et mesurant le même phénomène. Appliquée à notre questionnaire, cette méthode va permettre de définir les proximités entre les items qui mesurent la même compétence ou le même comportement. Cela sera également le moyen de mettre à l'épreuve la qualité *a priori* du construit méthodologique.

Encadré 7

Le statut théorique et méthodologique de l'image de soi, du névrosisme et du rapport à l'école

Parmi les vingt-neuf compétences évaluées dans le questionnaire, seules vingt-et-une renvoient théoriquement à des compétences sociales en tant que telle. Les huit autres renvoient en somme à des comportements et des représentations qui ne peuvent pas être qualifiés de « compétences ». En effet, parmi ces huit dimensions, on trouve :

- trois dimensions de l'image de soi (estime de soi, confiance en soi, locus de contrôle)
- trois déficits de compétence (tristesse, anxiété et timidité)
- deux dimensions relevant du rapport à l'école (plaisir d'aller à l'école, confiance et respect envers les enseignants)

Or, bien que ces différents comportements et représentations ne relèvent pas de compétences sociales, ils ont tout de même un impact sur la réussite des individus.

Concernant l'image de soi, nous avons pu constater dans les chapitres précédents que de nombreuses dimensions relevant de l'image de soi et de la conscience de soi sont importantes : d'une part, dans les processus de socialisation et de construction des apprentissages des élèves et d'autre part, pour les parcours scolaires et professionnels des individus. Nous avons choisi trois dimensions de l'image de soi qui semblent être fondamentales dans le développement des individus et pour leur réussite : l'estime de soi, la confiance en soi et le locus de contrôle interne. En effet, un lien entre les compétences sociales et l'estime de soi puis leur effet sur les compétences dites « scolaires », sont supposés par Jendoubi (2002). L'auteure indique également que des problèmes internalisés comme l'anxiété peuvent avoir un lien avec les compétences sociales et l'image de soi des élèves. De plus, la corrélation entre l'image de soi et la réussite des élèves n'est plus à démontrer (méta-analyse de Hansford et Hattie, 1982[126]), même si le sens de la relation peut poser question (Prêteur et Vial, 1998 ; Caille et O'Prey, 2005). Un développement conjoint de l'estime de soi et des performances scolaires est par ailleurs suggéré par Prêteur et Vial (1998) et Da-Costa Lasne (2012, p. 74) : « *Une estime de soi valorisante peut engager une augmentation de son investissement scolaire, contribuer à valoriser ses aspirations, ses projets et même ses compétences et par là, conduire à un accroissement de sa réussite scolaire* ». L'image de soi peut alors être considérée comme un niveau médiateur et intermédiaire entre les compétences et la réussite scolaire.

Concernant les déficits de compétence, il s'agit de dimensions relevant du « névrosisme » de la classification des *Big Five* défini comme « *un niveau d'instabilité émotionnelle chronique et une tendance à la détresse psychologique* » (définition donnée par Heckman et Kautz, 2012, p. 455, d'après le *Dictionnaire de l'Association Américaine de Psychologie*, traduction de l'auteure). Comme nous l'avons déjà indiqué dans les parties théoriques, ces dimensions ne peuvent pas être considérées comme des compétences sociales en tant que telles qui renvoient à des comportements efficaces et appropriés. Néanmoins, il semble important de les considérer lorsque l'on envisage une image du comportement global de l'élève. Ces trois

[126] Citée par Rambaud (2009).

dimensions relevant du névrosisme sont la tristesse, l'anxiété et la timidité. En effet, nombreuses sont les recherches qui démontrent l'effet négatif (et à long terme) des signes de problèmes internalisés sur la réussite des individus (Cawley, Heckman et Vytlacil, 2001 ; Knapp et al., 2011). On peut en effet supposer que l'anxiété, la tristesse et la timidité d'un élève peuvent être la traduction d' « *un niveau d'instabilité émotionnelle chronique et une tendance à la détresse psychologique* » (Heckman et Kautz, 2012, p. 455). Un enfant qui présente cette instabilité émotionnelle développe certainement plus difficilement ses compétences.

Enfin, le rapport à l'école relève des représentations des élèves sur leur environnement, en l'occurrence l'école. Nous avons pu en effet constater dans la littérature ou par exemple dans le questionnaire du DSC (2005), que la vision des individus sur leur environnement devait être prise en compte dans l'évaluation des compétences en contexte donné. Nous avons choisi d'évaluer les deux dimensions présentées dans le tableau suivant. Le rapport à l'école, qui symbolise donc les représentations que l'élève se fait de son environnement scolaire, participe ainsi à la réussite. En effet, un cadre de socialisation dans lequel l'individu se sent à l'aise et en confiance est bénéfique à la création de conditions favorables à la réussite scolaire. Les recherches sur l'accompagnement scolaire (par exemple, Piquée et Suchaut, 2002 ou Glasman et Besson, 2004) montrent en fait l'amélioration du rapport à l'école des élèves, propice à l'amélioration des performances scolaires.

Une analyse en composantes principales a été effectuée sur chacune des cinq catégories principales qui se distinguent à présent : (*i*) les compétences sociales interindividuelles, (*ii*) les compétences sociales intra-individuelles, (*iii*) les dimensions relevant de l'image de soi, (*iv*) du névrosisme et (*v*) du rapport à l'école. En effet, il paraît théoriquement et méthodologiquement nécessaire de distinguer ces différentes catégories, comme l'explique l'encadré précédent.

L'ACP a été faite à partir des cinq catégories définies précédemment et sur les réponses de fin d'année de l'échantillon final (N = 855)[127]. L'objectif de cette phase d'analyse technique est, à partir des items qui composent le questionnaire, de comprendre quels sont les items mesurant la même compétence ou le même comportement. Nous allons donc procéder selon les cinq catégories définies.

- *Les compétences sociales interindividuelles*

L'analyse en composantes principales sur les items mesurant les compétences sociales interindividuelles a mis au jour neuf dimensions présentées dans le tableau suivant. L'indice KMO (.749) et la significativité ($p < .001$) mesurant la qualité des corrélations inter-items, sont satisfaisants.

ACP – Compétences sociales interindividuelles

Nouvelle dimension définie par l'ACP	Items corrélés	Interprétation
Capacité de résolution de conflit	- 3 items *capacité de résolution de conflit* - 1 item *communication* (« Quand je ne suis pas d'accord avec un copain ou une copine, je préfère : ne plus l'écouter et ne plus lui parler ou l'écouter pour le/la comprendre et lui	On retrouve dans l'item de communication, des savoir-être relevant de la capacité de résolution de conflit car, dans un premier cas, l'élève ne tente pas de résoudre le différend qui l'oppose à son camarade, tandis que dans le second cas, il fait preuve de capacité de résolution de conflit.

[127] Nous avons choisi d'effectuer les ACP sur les réponses données en fin d'année car les tests de cohérence interne (Alpha de Cronbach, dont nous exposerons les principes ultérieurement) sur le construit *a priori* sont de meilleure qualité que sur les réponses de début d'année. Sur l'ensemble des questions relatives aux compétences et comportements, les α sont de .821 (début d'année) et de .839 (fin d'année), de .682 et .728 pour les compétences sociales interindividuelles, de .725 et .779 pour les compétences sociales intra-individuelles, de .600 et .509 pour l'image de soi, de .519 et .468 pour le névrosisme et enfin de .686 et .690 pour le rapport à l'école.

	expliquer mon point de vue »)	
Empathie	- 3 items *empathie* - 1 item *altruisme* (« J'aime bien aider mes copains quand ils ont besoin de moi »)	Cet item d'altruisme relève finalement également de l'empathie car il interroge le sentiment de l'élève (« J'aime bien ») plutôt que son comportement en tant que tel : l'enfant comprend les émotions de ses pairs et donc qu'ils ont besoin d'aide.
Politesse	- 1 item *politesse* - 2 items *écoute* (« La maîtresse me dit que je n'écoute rien en classe » ; « Je suis attentif(ve) en classe ») - 1 item *sociabilité* (« Je me dispute avec les autres quand je ne suis pas d'accord avec eux »)	On retrouve dans ces quatre questions, des dimensions relevant du respect des règles et d'autrui qui transparaissent dans le comportement poli ou non de l'élève.
Participation	- 2 items *participation* - 1 item *politesse* (« En classe, je lève le doigt pour prendre la parole »)	On retrouve dans l'item de politesse, cette notion de prise de parole et donc de participation active aux échanges de classe.
Coopération	- 2 items *coopération*	-[128]
Leadership	- 2 items *leadership* - 1 item *adaptation* (« Je m'entends bien avec les gens que je ne connais pas »)	L'item *adaptation* fait référence spécifiquement à un savoir-être détenu par le leader : pour guider et convaincre les autres, il sait se montrer amical et sympathique avec autrui.
Altruisme	- 2 items *altruisme*	-
Sociabilité	- 1 item *sociabilité* - 1 item *adaptation* (« Quand je suis dans un endroit que je ne connais pas, je sais comment me comporter »)	L'item *adaptation* renvoie au fait de bien se comporter en société, d'adopter les « bonnes manières » et donc de faire preuve de sociabilité, au sens que nous avons choisi de lui donner dans ce travail.
Communication	- 2 items *communication*	On retrouve dans l'item composé pour mesurer au départ la politesse, les bases

[128] Ce signe indique que l'ACP révèle des items *a priori* destinés à mesurer cette même compétence.

	- 1 item *politesse* (« Je dis « bonjour » et « merci ». »)	relationnelles verbales à maîtriser pour entrer en communication en société.

Tableau 14 – Les compétences sociales interindividuelles après l'ACP

Les résultats de l'ACP pour les compétences sociales interindividuelles font ressortir neuf facteurs qui définissent neuf compétences sociales interindividuelles : la capacité de résolution de conflit, l'empathie, la politesse, la participation, la coopération, le leadership, l'altruisme, la sociabilité et la communication. On constate que certains des items ne sont pas apparus dans l'analyse et que toutes les compétences sociales interindividuelles définies *a priori* ne sont pas réitérées par l'ACP. Ainsi, le tableau suivant illustre le lien entre les questions mesurant les compétences sociales interindividuelles définies *a priori* dans notre travail et les questions définissant les compétences sociales interindividuelles définies *a posteriori*, c'est-à-dire à partir des résultats de l'analyse en composantes principales.

Compétences sociales définies et mesurées a priori	*Compétences sociales définies à partir de l'ACP*
Sociabilité	✓
Altruisme	✓
Leadership	✓
Ecoute	-
Politesse	✓
Empathie	✓
Communication	✓
Capacité de résolution de conflit	✓
Coopération	✓
Participation	✓
Adaptation	-

Tableau 15 – Les compétences sociales interindividuelles validées par l'ACP

Nous pouvons constater que parmi les onze compétences sociales interindividuelles que nous voulions évaluer, neuf d'entre elles sont validées par l'ACP. La compétence d'écoute ne se retrouve pas en tant que telle mais suite à l'analyse et la reconsidération des items qui la composent, il semblerait en effet que cette compétence se retrouve et soit même redondante avec les compétences de politesse, de participation ou même d'empathie. Le constat est similaire avec la compétence d'adaptation qui rejoint, quant à elle, les compétences de leadership, de sociabilité ou encore de résolution de conflit.

Lors des analyses que nous mènerons dans les chapitres suivants, les scores de compétences sociales interindividuelles seront alors calculés à partir des neuf facteurs validés par l'ACP. Examinons à présent cette même analyse pour les compétences sociales intra-individuelles.

- *Les compétences sociales intra-individuelles*

L'analyse en composantes principales sur les items mesurant les compétences sociales intra-individuelles a défini également neuf nouvelles dimensions, comme l'indique le tableau suivant. L'analyse est d'excellente qualité comme le montrent les résultats des tests de la qualité des corrélations inter-items (KMO = .839 et $p < .001$).

ACP – Compétences sociales intra-individuelles

Nouvelle dimension définie par l'ACP	Items corrélés	Interprétation
Application	- 1 item *persévérance* (« Je finis mes devoirs même si j'ai très envie de jouer ou de faire autre chose ») - 1 item *motivation extrinsèque* (« Quand je fais mes devoirs, je le fais parce que la maîtresse m'a demandé de le faire et je dois le faire ») - 1 item *gratification*	L'application est la première compétence à ressortir de l'analyse, dans le sens large qui lui est donné dans la classification des *Big Five*[129]. En effet, dans la définition de l'application des *Big Five*, sont associés des « traits de personnalité » et des comportements traduits par les items relevés par l'analyse en composantes principales tels que la persévérance, la gratification différée, la maîtrise de soi ou encore le fait d'être consciencieux.

[129] Classification définie et détaillée en annexe n°1.

	différée - 1 item *application* - 1 item *autodiscipline* (« J'accepte les punitions des adultes sans me mettre en colère ») - 1 item *autonomie* (« Je respecte les règles de la classe, même quand on ne me surveille pas »)	
Intérêt	- 2 items *curiosité* (« J'aime apprendre de nouvelles choses à l'école » et « Je suis intéressé(e) quand la maîtresse commence une nouvelle leçon ») - 1 item *motivation intrinsèque* (« Quand je travaille dur, je le fais parce que le travail demandé m'intéresse ») - 1 item *intérêt* - 1 item *dynamisme* (« Quand on me demande de faire quelque chose, je suis paresseux ») - 1 item *attention* (« Quand je fais mes devoirs, je me souviens de ce que la maîtresse a expliqué en classe »)	Ces différents items traduisent tous de l'intérêt porté par les élèves pour l'école, les apprentissages ou la nouveauté en général, le mot « intéressé » étant d'ailleurs fréquemment choisi dans ces questions.
Curiosité	- 1 item *curiosité* - 1 item *intérêt* (« J'aime poser des questions à la maîtresse quand elle parle de quelque chose qui m'intéresse »)	A la différence de l'intérêt seul, la curiosité traduit une recherche d'informations et une action de la part de l'élève, dimensions que l'on retrouve dans les deux items constituant la curiosité.
Persévérance	- 2 items *persévérance*	La persévérance à part entière ressort de l'analyse, bien qu'elle soit une des composantes de l'application des *Big Five*. Cela semble tout de même pertinent au regard des différentes recherches citées dans

		les chapitres de revue de la littérature, qui citent la persévérance comme une compétence en tant que telle (c'est d'ailleurs pour cette raison, que nous avions choisi, *a priori*, de la mesurer en plus de mesurer l'application). La persévérance semble donc être une compétence sociale intra-individuelle à prendre en compte,
Régulation scolaire	- 1 item *motivation extrinsèque* - 1 item *application* (« Quand mon maître me demande de faire quelque chose, je m'applique ») -1 item *autonomie* (« Je suis capable de faire mon travail quand la maîtresse me demande de travailler tout(e) seul(e) »)	L'item *application* traduit un mouvement extrinsèque de l'élève qui se met au travail parce que son enseignant le lui demande. L'autonomie, elle aussi, renvoie à un comportement de l'élève relevant des attentes de l'enseignant et qui est peut être fait pour lui « faire plaisir ».
Autodiscipline	- 2 items *autodiscipline*	-
Gratification différée	- 2 items *gratification différée*	-
Esprit d'initiative	- 1 item *dynamisme* (« J'aime faire plein de choses différentes dans la journée ») - 1 item *autonomie* (« Quand j'ai un travail à faire seul en classe, je suis capable de choisir moi-même mon matériel »)	Ces deux items, apparemment corrélés, relèvent de savoir-être composant une compétence sociale que nous n'avions pas choisi, au départ, de mesurer : l'esprit d'initiative.
Conscience scolaire	- 1 item *motivation extrinsèque* (« Quand je fais mes devoirs, je le fais parce que je vais avoir des ennuis si je ne le fais pas ») - 1 item application (« C'est grave si je n'ai pas appris ma leçon »)	Ces deux items semblent traduire une forme de docilité de la part des élèves, voire même une « éthique du métier d'élève » qui régule l'enfant face à la tâche scolaire et le rend consciencieux.

Tableau 16 – Les compétences sociales intra-individuelles après l'ACP

Selon la même démarche que précédemment, le tableau suivant vient résumer le bilan de l'analyse en composantes principales pour les items relatifs aux compétences sociales intra-individuelles.

Compétences sociales définies et mesurées a priori	*Compétences sociales définies à partir de l'ACP*
Application	✓
Persévérance	✓
Autodiscipline	✓
Attention	-
Autonomie	-
Curiosité	✓
Dynamisme	-
Gratification différée	✓
Intérêt	✓
	Régulation scolaire
	Esprit d'initiative
	Conscience scolaire

Tableau 17 – Les compétences sociales intra-individuelles validées par l'ACP

L'ACP réalisée sur les items mesurant les compétences sociales intra-individuelles n'a pas fait ressortir les compétences d'attention, d'autonomie et de dynamisme. Elles sont en effet notamment intégrées aux compétences d'application et d'intérêt ou viennent définir d'autres dimensions que nous n'avions pas envisagées au départ. Ces nouvelles dimensions qui apparaissent suite à l'analyse en composantes principales sont la régulation scolaire, l'esprit d'initiative et la conscience scolaire, que nous avons choisi de nommer ainsi au regard des items associés par l'ACP. Il convient de remarquer tout d'abord que la mesure de la motivation (intrinsèque et extrinsèque) finit par se confondre dans les différents facteurs définis par l'ACP. Ceci confirme en un sens le statut médiateur de la motivation dans la construction des compétences sociales (Leroy et al., 2013). Notons également que parmi les

compétences sociales intra-individuelles, deux compétences s'inscrivent uniquement dans le contexte scolaire (régulation scolaire et conscience scolaire) : si elles ne sont certainement pas transversales d'un contexte de la vie des élèves à l'autre, elles restent transférables d'une situation scolaire à l'autre. De nombreux items du questionnaire renvoient en effet à une situation scolaire. Le contexte scolaire en tant que cadre de socialisation, est en effet fondamental dans la vie des enfants et nécessairement central dans un travail de recherche étudiant la réussite scolaire des élèves.

- *L'image de soi*

L'analyse en composantes principales sur les items mesurant l'image de soi des élèves (analyse qui est de bonne qualité : KMO = .715 et p < .001) révèle trois dimensions résumées dans le tableau suivant.

ACP – Image de soi

Nouvelle dimension définie par l'ACP	Items corrélés	Interprétation
Estime de soi	- 3 items *estime de soi* - 1 item *confiance en soi* (« Je pense que je suis nul(le) »)	L'item *confiance en soi* se rapporte à l'estime de soi scolaire et à l'estime de soi générale (évaluée dans l'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi de Rambaud, 2009, notamment avec l'item « Je suis content(e) de moi »).
Confiance en soi	- 2 items *confiance en soi* - 1 item *estime de soi* (« Je travaille bien à l'école »)	L'item *estime de soi* relève également de la confiance en soi.
Locus de contrôle	- 2 items *locus de contrôle* (externe et interne)	-

Tableau 18 – Les dimensions de l'image de soi après l'ACP

En résumé, comme l'illustre le tableau suivant, les trois dimensions définies *a priori* pour l'image de soi, sont également définies après l'analyse en composantes principales.

Compétences sociales définies et mesurées a priori	*Compétences sociales définies à partir de l'ACP*
Estime de soi	✓
Confiance en soi	✓
Locus de contrôle	✓

Tableau 19 – Les dimensions de l'image de soi validées par l'ACP

- *Le névrosisme*

L'analyse en composantes principales sur les items mesurant le névrosisme des élèves a révélé trois dimensions recensées dans le tableau suivant. Avec un indice KMO de .674 ($p < .001$), l'analyse est de qualité médiocre mais peut cependant être acceptée.

ACP – Névrosisme

Nouvelle dimension définie par l'ACP	Items corrélés	Interprétation
Anxiété	- 3 items *anxiété* - 1 item *timidité* (« J'ai du mal à aller vers les gens que je ne connais pas »)	L'item *timidité* se rapproche fortement de l'anxiété sociale.
Tristesse	- 2 items *tristesse*	-
Timidité	- 2 items *timidité* - 1 item *tristesse* (« Je suis toujours content(e) »)	L'item *tristesse* peut traduire le malaise que peuvent ressentir certains enfants timides.

Tableau 20 – Les dimensions du névrosisme après l'ACP

Dans le tableau suivant, on comprend alors que les trois dimensions définies au départ pour rendre compte du névrosisme des élèves, sont aussi définies d'après l'analyse en composantes principales.

Compétences sociales définies et mesurées a priori	*Compétences sociales définies à partir de l'ACP*
Anxiété	✓
Tristesse	✓
Timidité	✓

Tableau 21 – Les dimensions du névrosisme validées par l'ACP

- *Le rapport à l'école*

Enfin, l'analyse en composantes principales de bonne qualité cette fois (KMO = .749 et $p < .001$) sur les items mesurant le rapport à l'école a été composé en deux dimensions :

ACP – Rapport à l'école

Nouvelle dimension définie par l'ACP	**Items corrélés**
Plaisir d'aller à l'école	- 3 items *plaisir d'aller à l'école*
Confiance et respect envers les enseignants	- 3 items *confiance et respect envers les enseignants*

Tableau 22 – Les dimensions du rapport à l'école après l'ACP

Ainsi, les deux dimensions qui composent l'évaluation du rapport à l'école des élèves, sont confirmées par l'ACP :

Compétences sociales définies et mesurées a priori	*Compétences sociales définies à partir de l'ACP*
Plaisir d'aller à l'école	✓
Confiance et respect envers les enseignants	✓

Tableau 23 – Les dimensions du rapport à l'école validées par l'ACP

Les deux dimensions évaluées pour le rapport à l'école des élèves ressortent donc également de l'analyse en composantes principales qui mobilise la totalité des items destinés à évaluer cet aspect.

L'analyse en composantes principales menée sur les items de notre questionnaire nous a permis de corriger la mesure de chacune des compétences et de chacun des comportements et représentations que nous tentons d'évaluer. La qualité technique révélée par les indices de KMO et de significativité, nous permet de définir *a posteriori* notre mesure et de l'utiliser pour les analyses descriptives statistiques.

Pour des raisons méthodologiques et théoriques, un classement en cinq catégories (compétences sociales interindividuelles, compétences sociales intra-individuelles, image de soi, névrosisme et rapport à l'école) a été établi. Afin de conserver une cohérence pour l'ensemble de ce travail de recherche, les compétences (interindividuelles et intra-individuelles) et autres comportements (image de soi intra-individuelle, névrosisme inter et intra-individuel, rapport à l'école interindividuel) seront désormais présentés comme dans le tableau suivant.

Interindividuels	Intra-individuels
Compétences sociales	**Compétences sociales**
Capacité de résolution de conflit	**Application**
Empathie	**Intérêt**
Politesse	**Curiosité**
Participation	**Persévérance**
Coopération	**Régulation scolaire**
Leadership	**Autodiscipline**
Altruisme	**Gratification différée**
Sociabilité	**Esprit d'initiative**
Communication	**Conscience scolaire**
Rapport à l'école	**Image de soi**
Plaisir d'aller à l'école	**Estime de soi**
Confiance et respect envers les enseignants	**Confiance en soi**
	Locus de contrôle
Névrosisme	
Timidité	**Anxiété**
	Tristesse

Tableau 24 – Liste des vingt-six compétences et comportements interindividuels et intra-individuels définis à partir de l'ACP

Les analyses qui suivront dans les prochains chapitres s'effectueront donc sur neuf compétences sociales interindividuelles et neuf compétences sociales intra-individuelles, ainsi que deux dimensions interindividuelles du rapport à l'école, trois aspects intra-individuels relevant de l'image de soi et trois dimensions du névrosisme (une dimension interindividuelle et deux dimensions intra-individuelles).

Un autre test de fiabilité renvoyant à la cohérence interne entre les items, peut être effectué. L'encadré suivant rappelle rapidement les principes généraux de ce test technique de l'analyse de fiabilité.

Encadré 8

Les principes du test de fiabilité[130]

Le test de fiabilité permet de vérifier statistiquement si les items désignés comme mesurant la même variable mesurent effectivement « la même chose ». La fiabilité renvoie à la précision avec laquelle la mesure décrit le comportement de l'individu.

Il existe différents tests techniques pour estimer la fiabilité d'un questionnaire. Le test le plus fréquemment utilisé, notamment en psychométrie, est l'alpha de Cronbach. Il permet de mesurer la corrélation inter-items afin d'indiquer si les items mesurent le même construit, le même phénomène, le même comportement.

Ce test délivre un indice (α) qui peut varier entre 0 et 1. Plus l'indice est proche de 1 et plus l'ensemble des items est cohérent et homogène. En principe, on accepte les indices supérieurs ou égaux à .70, ce qui signifie que l'indice indique alors que l'outil de mesure présente une cohérence interne qui le rend fiable et exploitable.

Avec le logiciel SPSS® (version 17), nous avons pu réaliser un test de fiabilité à l'aide de l'alpha de Cronbach. Nous avons donc testé la cohérence interne des items sur l'ensemble des questions et les résultats sont les suivants :

- sur les données de début d'année : $\alpha = .801$
- sur les données de fin d'année : $\alpha = .837$

Ces deux alphas de Cronbach, résultats des tests de fiabilité de l'outil de mesure, attestent que la cohérence interne des items, sur les données de début et de fin d'année, sont satisfaisantes et peuvent être exploitées.

Ce premier point a été l'occasion de présenter le dispositif empirique qui a permis de recueillir les données nécessaires aux analyses envisagées pour répondre aux hypothèses de

[130] Sources : cours d'Evaluation des Apprentissages délivré par Marc Demeuse en Master 2 Recherche Education et Formation de l'Université de Bourgogne.

recherche. Préalablement à ces analyses, il est à présent nécessaire de décrire les scores de compétences et autres comportements obtenus par les élèves de l'échantillon.

Les compétences et comportements décrits dans les deux parties suivantes ont été construits à partir des items définis par l'ACP. En effet, les résultats bruts, c'est-à-dire à partir des construits *a priori* (avant l'ACP), ne seront pas utilisés pour les analyses qui suivront. De plus, la description des scores de compétences s'effectuera à partir des scores standardisés, procédure qui permet la comparaison, sur la même échelle[131], des différents scores. Enfin, la distribution des scores sera indiquée en début et en fin d'année scolaire.

III.2. La distribution des score de compétences et comportements interindividuels des élèves de l'échantillon

Nous allons désormais décrire la distribution des scores obtenus par les élèves en début puis en fin d'année, aux évaluations de compétences et comportements interindividuels. Dans le tableau suivant, sont présentés des éléments descriptifs de la distribution de ces scores : les moyennes, médianes, écart-types, minimums et maximums de chacun des scores standardisés, pour le début de l'année scolaire ainsi que pour la fin de l'année.

[131] Scores qui se distribuent tous selon une courbe normale.

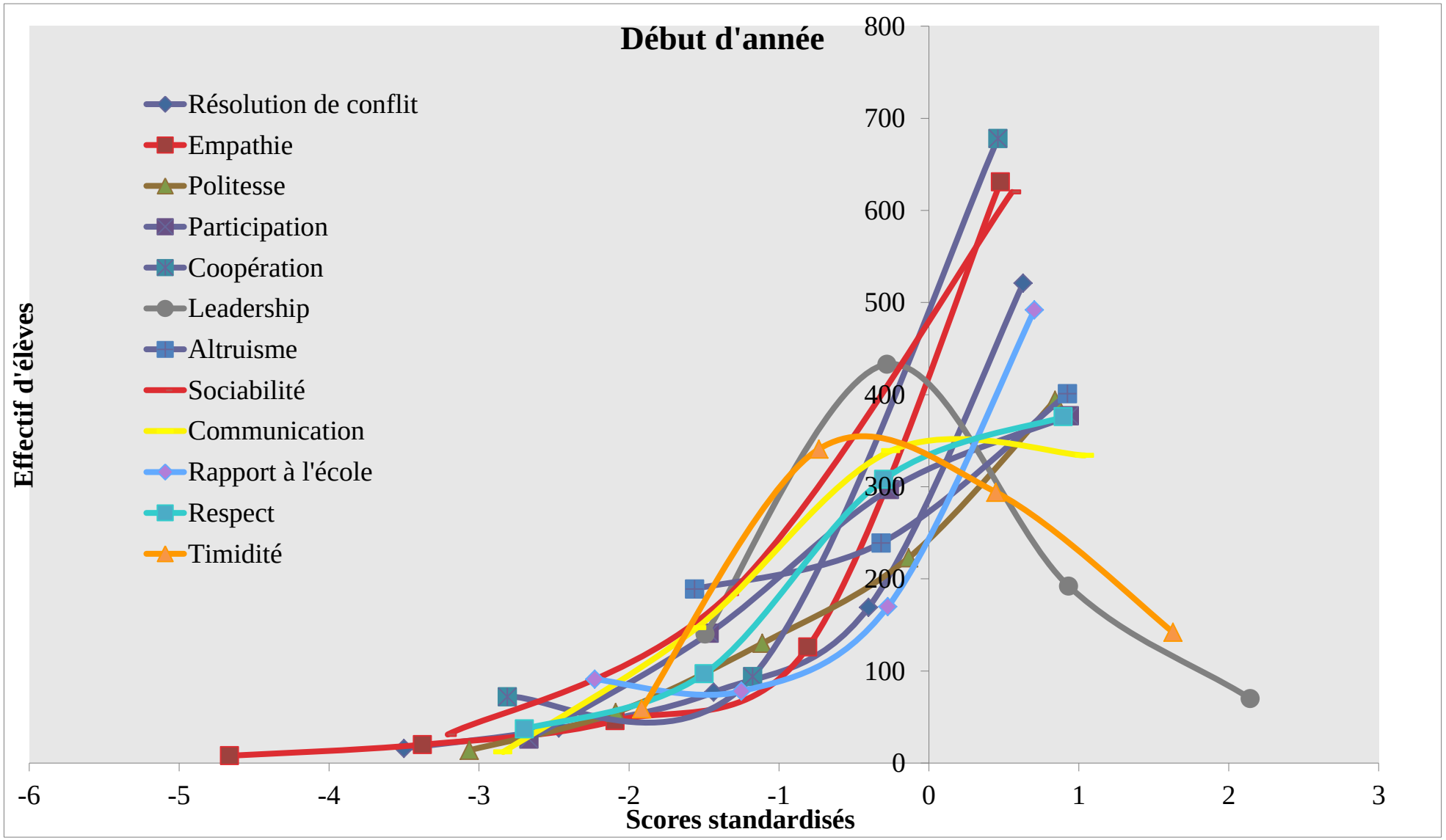
Compétences sociales et comportements interindividuels	Début d'année						Fin d'année					
	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum
Résolution de conflit	821	0,00	0,6300296	1,00	-3,49975	0,63003	829	0,00	0,6355671	1,00	-3,45674	0,63557
Empathie	831	0,00	0,4795058	1,00	-4,66203	0,47951	832	0,00	0,4219182	1,00	-4,99949	0,42192
Politesse	816	0,00	-0,134035	1,00	-3,06366	0,84251	826	0,00	0,4268146	1,00	-3,15843	1,6219
Participation	841	0,00	-0,2629032	1,00	-2,66618	0,93874	844	0,00	-0,1688288	1,00	-2,18999	1,95811
Coopération	844	0,00	0,4613935	1,00	-2,81101	0,46139	847	0,00	0,4132027	1,00	-3,05197	0,4132
Leadership	835	0,00	-0,2786637	1,00	-1,49056	2,14513	838	0,00	-0,3922625	1,00	-1,52187	1,86695
Altruisme	829	0,00	-0,3179077	1,00	-1,56105	0,92523	838	0,00	0,2881269	1,00	-1,55033	0,90095
Sociabilité	835	0,00	0,5543863	1,00	-3,20913	0,55439	846	0,00	0,4934009	1,00	-3,482	0,4934
Communication	832	0,00	-0,2533131	1,00	-2,83928	1,03967	840	0,00	-0,273626	1,00	-2,84174	1,01043
Plaisir d'aller à l'école	831	0,00	0,7043646	1,00	-2,22716	0,70436	842	0,00	0,7999016	1,00	-1,97558	0,7999
Confiance envers les enseignants	818	0,00	-0,3001354	1,00	-2,69536	0,89748	821	0,00	-0,2160335	1,00	-2,48992	0,92091
Timidité	836	0,00	0,4477711	1,00	-1,91397	1,62864	843	0,00	-0,5036852	1,00	-1,81826	2,12546

Tableau 25 – Description de la distribution des scores de compétences sociales et de comportements interindividuels en début et en fin d'année scolaire

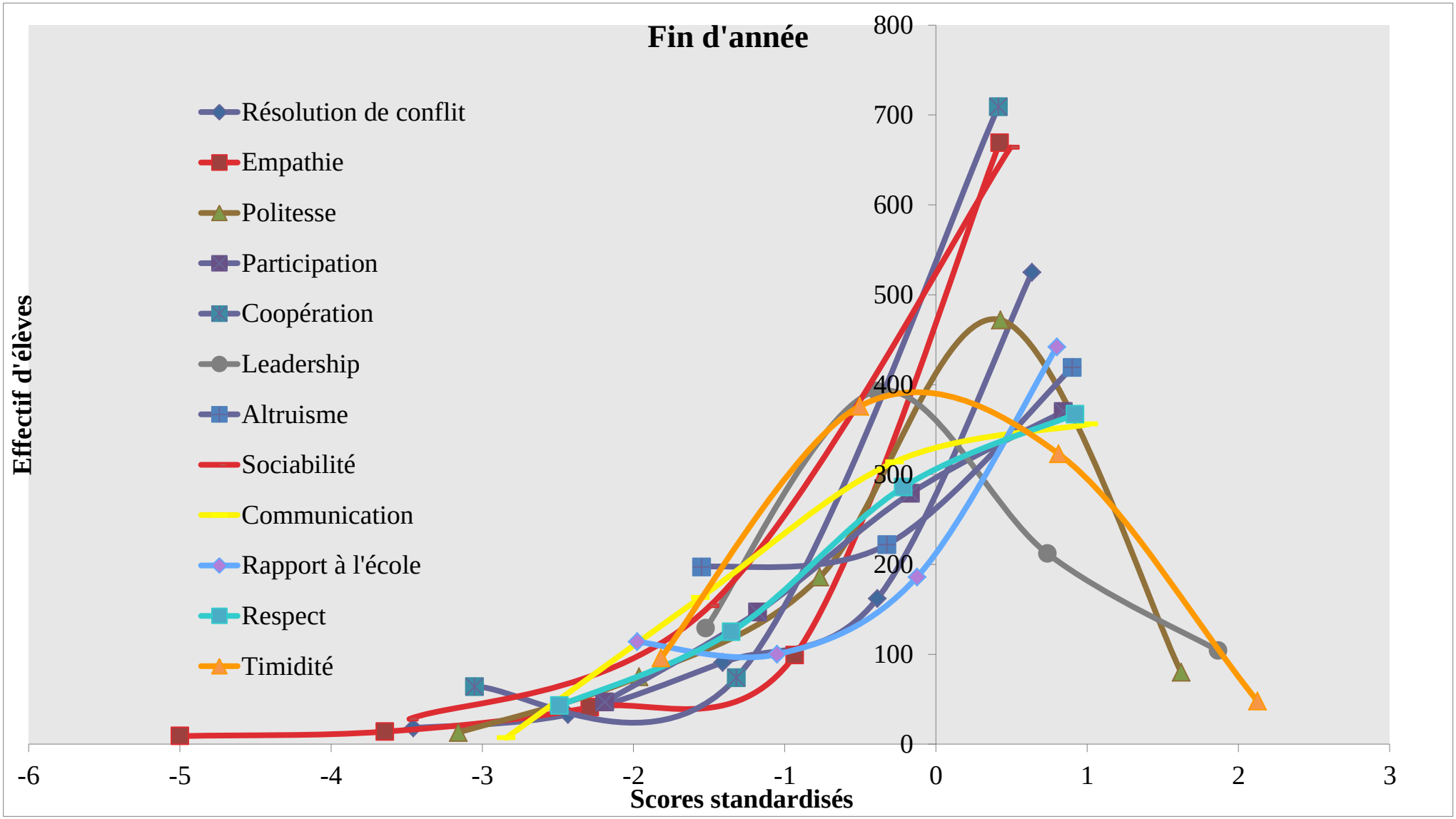
Les moyennes proches de 0 et les écart-types de 1 indiquent tout d'abord que les scores sont standardisés. Intéressons-nous aux autres éléments descriptifs de la distribution. Les médianes ayant un signe négatif indiquent que les scores de début d'année pour la politesse, la participation, le leadership, l'altruisme, la communication et la confiance et le respect envers les enseignants sont plus bas que les autres scores. Le même phénomène se vérifie en fin d'année scolaire pour les scores de participation, d'altruisme, de leadership, de communication, de confiance et respect envers les enseignants et de timidité.

Les informations apportées par les minimums et maximums montrent que l'étendue des différentes distributions varie d'une compétence à l'autre. Par exemple, nous pouvons remarquer qu'en début d'année, les élèves présentent des scores d'empathie, de politesse ou de sociabilité relativement inférieurs aux scores de leadership ou de timidité. Nous pouvons également constater que les maximums des distributions sont plus élevés en fin d'année qu'en début d'année, ce qui suggère une forme de progression des scores sur l'année scolaire.

Afin d'illustrer ces résultats, les graphiques suivants résument les distributions des moyennes de scores standardisés des compétences sociales et comportements interindividuels en début d'année puis en fin d'année.



Graphique 6 – Distribution des scores de compétences sociales et de comportements interindividuels en début d'année



Graphique 7 – Distribution des scores de compétences sociales et de comportements interindividuels en début d'année scolaire

Ces deux graphiques illustrant la distribution des scores de compétences sociales et comportements interindividuels en début d'année d'une part et en fin d'année d'autre part, confirment que les distributions des scores possèdent des étendues différentes. Par exemple, les scores de leadership semblent en effet plus élevés pour l'ensemble des élèves de l'échantillon que les scores d'empathie dont le minimum de la distribution est sensiblement inférieur.

Lorsque l'on compare la distribution des scores entre le début et la fin de l'année scolaire, on ne distingue pas d'évolution notable entre les deux mesures. Ces résultats graphiques restent néanmoins descriptifs, ne permettant pas de conclure à une quelconque évolution qui sera analysée dans les chapitres suivants.

Il convient à présent d'observer la distribution des scores de compétences sociales et comportements intra-individuels.

III.3. La distribution des scores de compétences et comportements intra-individuels des élèves de l'échantillon

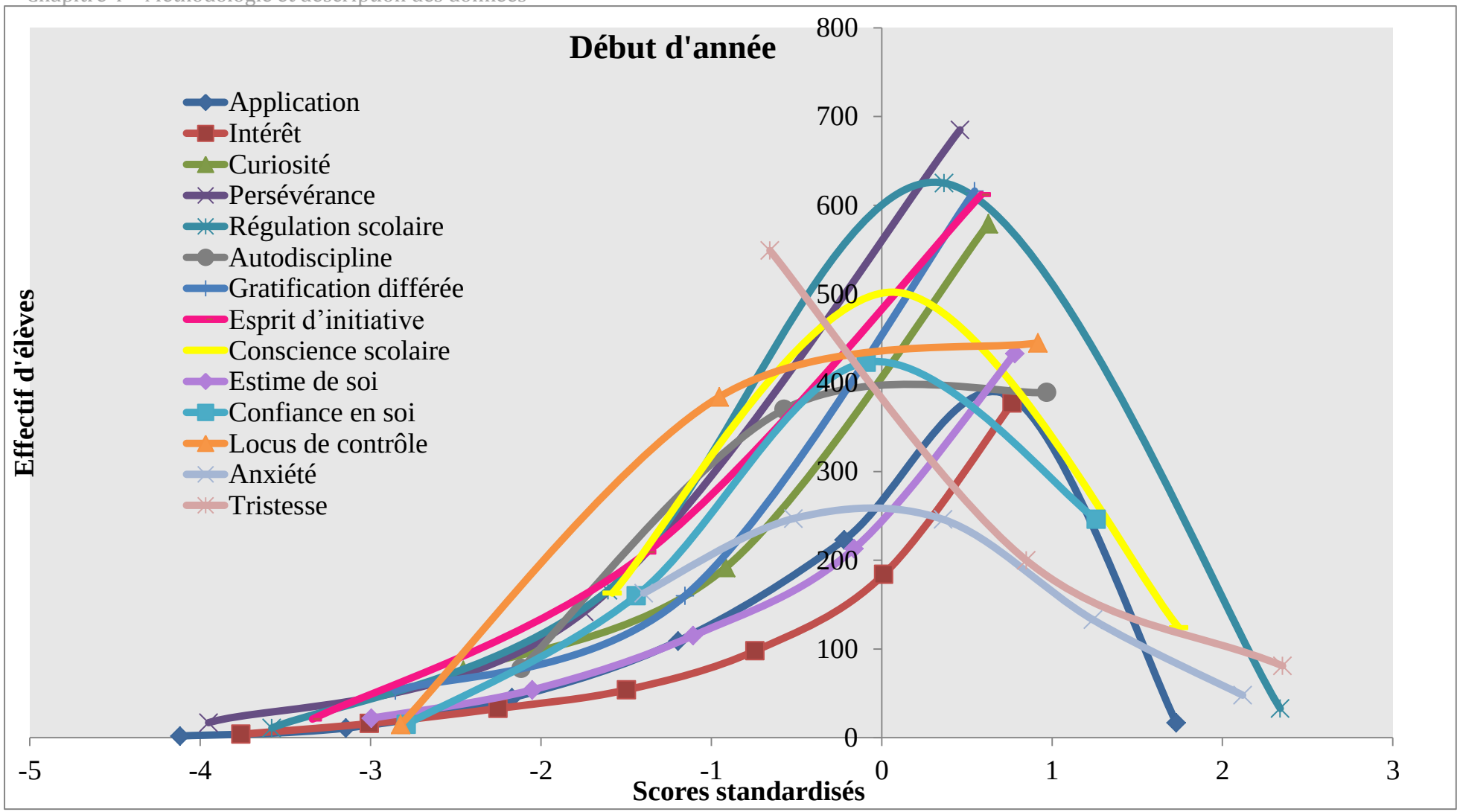
Conformément à la démarche précédente, le tableau suivant synthétise la distribution des scores obtenus par les élèves de l'échantillon aux compétences sociales et autres comportements intra-individuels.

Compétences sociales et comportements intra-individuels	Début d'année						Fin d'année					
	N	Moyenne	Médiane	Ecart -type	Minimum	Maximum	N	Moyenne	Médiane	Ecart -type	Minimum	Maximum
Application	792	0,00	0,7544316	1,00	-4,11922	1,72916	786	0,00	0,7393352	1,00	-3,84241	0,73934
Intérêt	766	0,00	0,0118199	1,00	-3,7607	0,76632	782	0,00	0,6845488	1,00	-3,45984	1,37528
Curiosité	847	0,00	0,6258346	1,00	-2,45604	0,62583	850	0,00	0,6286385	1,00	-2,38174	0,62864
Persévérance	844	0,00	0,4599245	1,00	-3,95117	0,45992	849	0,00	0,4511691	1,00	-3,73509	0,45117
Régulation scolaire	835	0,00	0,3662609	1,00	-3,57991	2,33934	842	0,00	0,3467044	1,00	-4,36177	2,70094
Autodiscipline	837	0,00	-0,5730737	1,00	-2,1154	0,96925	842	0,00	0,8628346	1,00	-2,10856	0,86283
Gratification différée	829	0,00	0,5453397	1,00	-2,85381	0,54534	846	0,00	0,3351571	1,00	-2,92396	1,63073
Esprit d'initiative	842	0,00	0,5852685	1,00	-3,34139	0,58527	844	0,00	0,5932723	1,00	-3,31862	2,54922
Conscience scolaire	789	0,00	0,0821813	1,00	-1,58041	1,74477	792	0,00	-0,1146067	1,00	-1,89438	1,66517
Estime de soi	837	0,00	0,7819677	1,00	-2,99585	0,78197	840	0,00	0,7559249	1,00	-2,95197	0,75592
Confiance en soi	844	0,00	-0,0895993	1,00	-2,79038	1,26079	841	0,00	-0,2418871	1,00	-2,90106	1,0877
Locus de contrôle	844	0,00	0,9175537	1,00	-2,82358	0,91755	844	0,00	-0,8843717	1,00	-2,74111	0,97237
Anxiété	837	0,00	0,3611589	1,00	-1,39634	2,11866	839	0,00	-0,4457686	1,00	-1,29965	2,11587
Tristesse	830	0,00	-0,6562942	1,00	-0,65629	2,35323	847	0,00	-0,6186965	1,00	-0,6187	2,35035

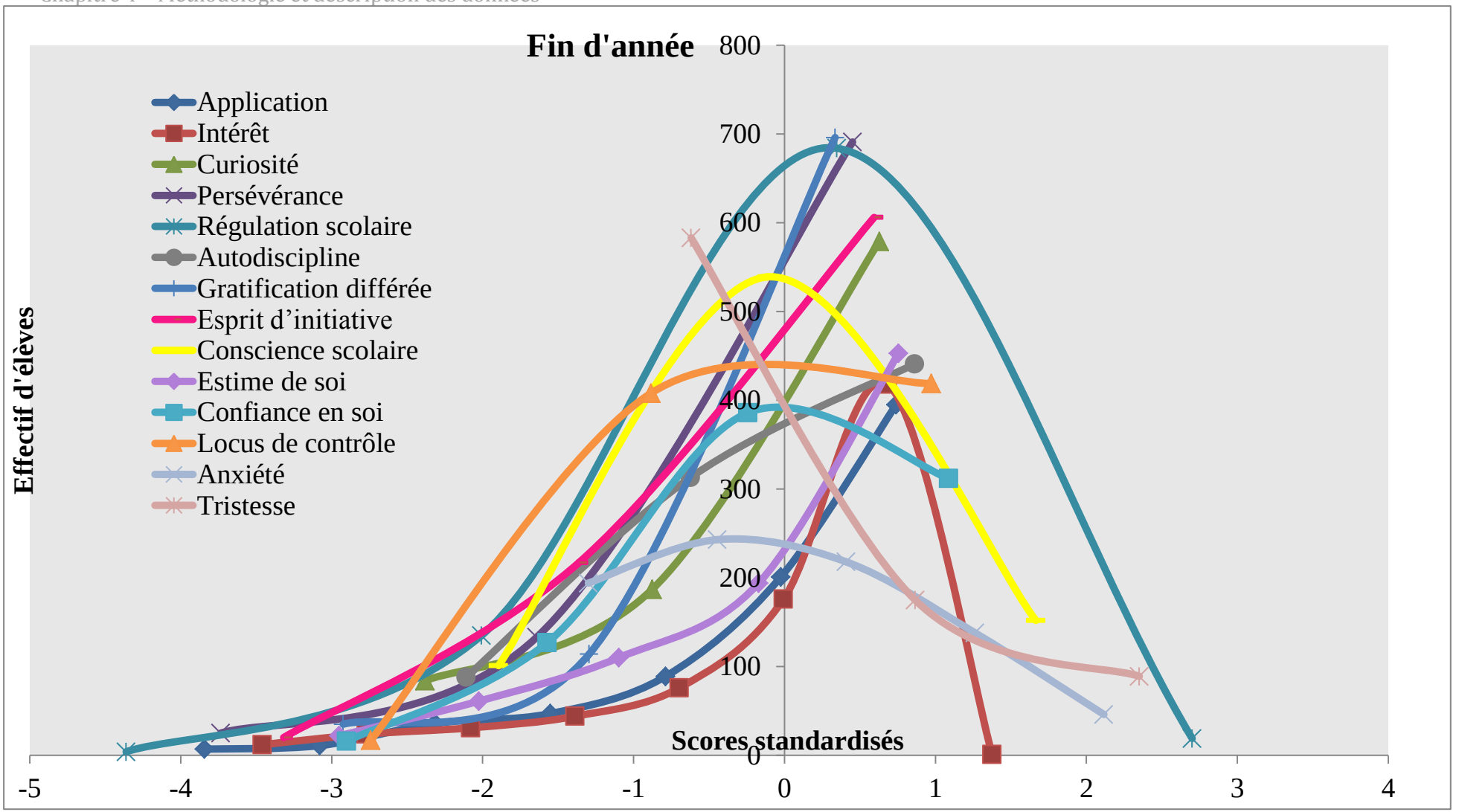
Tableau 26 – Description de la distribution des scores de compétences sociales et de comportements intra-individuels en début et en fin d'année scolaire

En comparaison aux scores de compétences et comportements interindividuels, les médianes négatives de scores de compétences et comportements intra-individuels sont moins nombreuses : seuls les scores d'autodiscipline, de confiance en soi et de tristesse en début d'année et de conscience scolaire, de confiance en soi, de locus de contrôle, d'anxiété et de tristesse en fin d'année, présentent des médianes avec un signe négatif. Quant à l'étendue des distributions, la différence entre les maximums et minimums indique par exemple que l'étendue des scores d'application, d'autodiscipline ou de confiance en soi diminue entre le début et la fin de l'année tandis qu'elle augmente pour les scores de régulation scolaire ou d'esprit d'initiative. Cela indique, dans le premier cas par exemple, que les scores se resserrent autour de la moyenne en fin d'année : les écarts entre les élèves faibles et les élèves bons (en termes de scores de compétences) sont ainsi plus conséquents en début d'année qu'en fin d'année scolaire.

La distribution de ces scores de compétences sociales et comportements intra-individuels est illustrée dans les graphiques suivants.



Graphique 8 – Distribution des scores de compétences sociales et de comportements intra-individuels en début d'année scolaire



Graphique 9 – Distribution des scores de compétences sociales et de comportements intra-individuels en fin d'année scolaire

Ces graphiques confirment les résultats observés précédemment tels qu'une réduction ou une augmentation de l'étendue entre le début et la fin de l'année, pour plusieurs compétences et comportements. En comparaison aux scores de compétences sociales et comportements interindividuels, les scores d'intra-individuels semblent plus élevés en moyenne. Ces résultats descriptifs ne permettent cependant pas encore de conclure à une évolution ou à une dégradation des compétences des élèves.

Cette description des données obtenues grâce au protocole d'enquête mis en place pour les besoins de ce travail, donnent plusieurs indications concernant la composition sociale et scolaire d'une part et le « niveau » de compétences sociales d'autre part. Intéressons-nous à présent aux premiers résultats empiriques permettant d'apporter des éléments pour comprendre les différences de réussite scolaire.

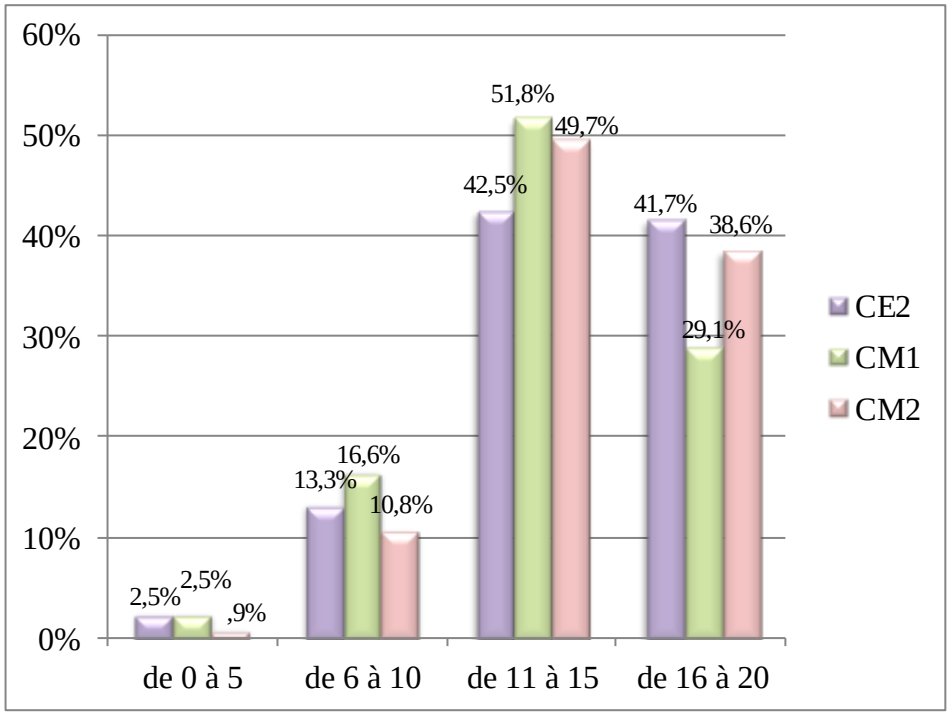
CHAPITRE 5
Différences de réussite scolaire et compétences sociales

Après avoir décrit les caractéristiques des élèves de notre échantillon ainsi que leurs scores de compétences sociales, nous allons chercher à comprendre comment les compétences sociales qu'ils possèdent entretiennent un lien avec la réussite scolaire. Dans un premier temps, nous rappellerons l'effet des caractéristiques individuelles sur les résultats scolaires. Nous ferons ensuite un focus sur l'effet des variables cibles de notre analyse, à savoir les compétences sociales.

I. Caractéristiques des élèves et réussite scolaire

L'objectif de ces premières analyses est d'étudier le lien entre les caractéristiques individuelles des élèves et les notes données en fin d'année par les enseignants.

Le choix a été fait de présenter les résultats par niveau (CE2, CM1, CM2) pour des raisons liées aux différences de notation. En effet, la comparaison de moyennes confirme une différence très significative des notes en fonction du niveau de scolarisation des élèves (*p value* = .004), ce qui signifie que les élèves de CE2, de CM1 et de CM2 ne sont pas notés de la même façon. Le graphique suivant illustre ce phénomène.



CE2 : N=240 ; CM1 : N=199 ; CM2 : N=328

Graphique 10 – Répartition des notes de fin d'année en fonction du niveau de scolarisation

On constate en effet sur ce graphique, que les élèves de CM1 obtiennent moins facilement que les élèves de CE2 et de CM2 des notes supérieures ou égales à 16 : plus de la moitié des élèves de CM1 ont une note comprise entre 11 et 15 sur 20.

Ces indications confirment qu'il est nécessaire de traiter séparément les niveaux de scolarisation des élèves de l'échantillon. Procédons alors à l'analyse du lien entre la réussite des élèves et leurs caractéristiques individuelles.

I.1. Effets des caractéristiques des élèves sur leur réussite scolaire

Le schéma suivant rappelle la problématique de recherche et illustre le lien supposé entre les caractéristiques sociodémographiques et scolaires et la réussite des élèves.

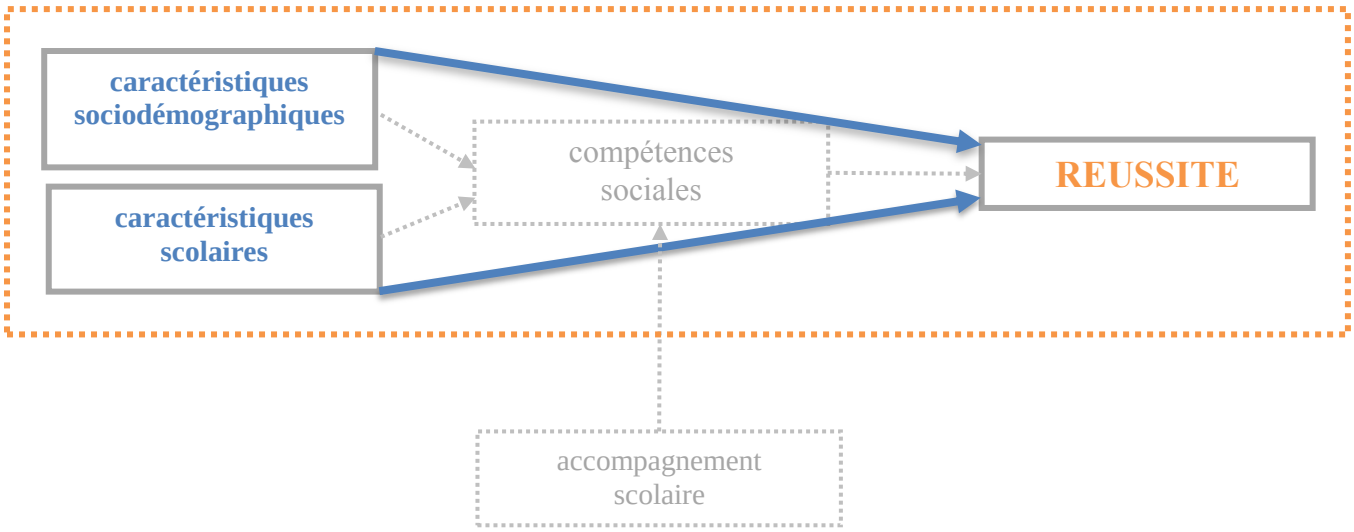


Figure 12 – Focus sur l'explication de la réussite scolaire par les caractéristiques individuelles des élèves

Les informations sur les caractéristiques sociodémographiques et scolaires à disposition pour nos analyses sont d'une part le sexe, la catégorie socioprofessionnelle des parents ainsi que la taille et le rang dans la fratrie[132] et d'autre part le redoublement et l'implication des parents. La réussite, quant à elle, est appréhendée à partir des notes de fin d'année[133].

Afin de tester le lien entre les caractéristiques sociodémographiques et la réussite des élèves, l'analyse en comparaison de moyennes (Anova) permet d'envisager la significativité de la différence entre les groupes par rapport à la note de fin d'année. Par exemple, ce type d'analyse permet de comprendre si une différence de réussite scolaire existe entre les garçons et les filles (la variable sexe joue alors le rôle de variable indépendante et la note de fin d'année de variable dépendante). Pour les raisons évoquées précédemment, ces analyses ont été conduites sur les sous-échantillons de CE2, CM1 et CM2. Le tableau suivant résume les résultats obtenus testant la différence de notes à partir des caractéristiques sociodémographiques des élèves.

[132] Concernant la variable « âge », les analyses ne sont ici pas pertinentes car elle est trop fortement corrélée au niveau de scolarisation (CE2, CM1 et CM2) des élèves de l'échantillon.

[133] Les notes de début d'année prendront quant à elles, la place de variable de contrôle dans les modèles d'explication des différences de réussite.

	CE2	CM1	CM2
Sexe	ns	.000***	ns
CSP mère	.005***	.004***	.002***
CSP père	.002***	.011**	.000***
Taille fratrie	ns	ns	.002***
Rang dans la fratrie	ns	ns	ns
Redoublement	.000***	.000***	.000***
Implication des parents dans la scolarité	ns	ns	ns

Lecture du tableau : Lorsque la comparaison de moyennes est significative, le coefficient de significativité est indiqué (* : significatif au seuil de 10% ; ** : seuil de 5% ; *** : seuil de 1% ; ns : non-significatif).

Tableau 27 – Comparaisons de moyennes des caractéristiques individuelles des élèves sur leur réussite

Ces premières analyses, bien que descriptives, fournissent plusieurs renseignements : si des caractéristiques comme la CSP de la mère, la CSP du père ou le redoublement ont un effet sur la réussite de tous les élèves, quel que soit leur niveau de scolarisation, le sexe et la taille de la fratrie ne jouent respectivement que pour les élèves de CM1 et de CM2. Les variables concernant le rang dans la fratrie et l'implication ne semblent quant à elles, pas être liées significativement à la note obtenue en fin d'année scolaire par les élèves.

Rappelons cependant que les analyses effectuées (Anova) permettent uniquement d'envisager l'effet de chaque caractéristique de façon isolée et ne donnent que peu d'indications pour interpréter les résultats. La poursuite de ces analyses peut s'effectuer à l'aide d'un modèle de régression que nous allons maintenant présenter afin de considérer l'effet de toutes ces caractéristiques individuelles sur la réussite scolaire.

I.2. Vers un modèle d'explication des différences de réussite : effet des caractéristiques des élèves

Afin d'envisager le poids des variables sociodémographiques et scolaires sur la note obtenue par les élèves, nous pouvons tester leur effet net dans un modèle de régression multiple, dont le principe est indiqué dans l'encadré suivant.

Encadré 9

La régression linéaire

La régression linéaire s'emploie lorsque la variable à expliquer est linéaire, par l'analyse des moindres carrés ordinaires. Dans le cas d'une régression linéaire univariée ou simple, la VD est expliquée par une seule VI et la régression permet alors d'analyser la fonction qui lie ces deux variables (Bressoux, 2010). L'équation de la régression linéaire univariée peut s'écrire ainsi :

$$\mathbf{Y_i} = \beta_0 + \beta_1 \mathbf{X_{1i}} + \varepsilon_i$$ [134]

Généralement, ce type de modèle est employé dans une démarche exploratoire car, même s'il évite tout problème de colinéarité, car le facteur explicatif est unique, il n'indique que l'effet brut de la VI sur la VD.

En Sciences Sociales et notamment en Sciences de l'Éducation, il n'existe que très peu, voire aucune situation, dans laquelle une seule variable explicative est suffisante pour comprendre le phénomène analysé. Dans ce cas, ce sont les modèles de régression multivariés ou multiples qui sont utilisés, dans lesquels plusieurs variables explicatives sont insérées. Le modèle de régression multivariée peut donc s'écrire :

[134] Issu de Duguet (2014).

β_0 = constante de l'équation, β_1 = pente de la droite et ε_i = résidu ou terme d'erreur

$$Y_i = \beta_0 + \beta_{1X1i} + \beta_{2X2i} + \beta_{3X3i} + \ldots + \beta_{kXki} + \varepsilon_i$$

Ce type d'analyse permet de raisonner « toutes choses égales – prises en compte – par ailleurs » (Duru-Bellat, 2015), c'est-à-dire de raisonner à caractéristiques identiques, et de mesurer l'effet net des variables explicatives. La part totale de variance expliquée reste néanmoins très complexe à déterminer et il est nécessaire de se fonder sur la littérature scientifique et ses résultats empiriques pour déterminer les facteurs qui entrent en jeu dans l'explication du phénomène que l'on tente d'expliquer.

Pour conclure ce premier point, nous proposons donc deux modèles d'explication des différences de réussite en fin d'année par les caractéristiques individuelles des élèves et leur niveau scolaire initial, analysant les relations suivantes[135] :

- **note fin d'année = f (sexe, CSP mère, CSP père, taille fratrie, rang dans la fratrie, redoublement, implication des parents, niveau de scolarisation)**
- **note fin d'année = f (sexe, CSP mère, CSP père, taille fratrie, rang dans la fratrie, redoublement, implication des parents, niveau de scolarisation, niveau scolaire initial)**

[135] Nous proposons ici un modèle sur l'ensemble de l'échantillon. Les différences de notation entre les niveaux de scolarisation seront contrôlées par la variable « niveau de scolarisation » intégrée dans le modèle.

	Modèle 1a : note fin d'année = f (sexe, CSP mère, CSP père, taille fratrie, rang dans la fratrie, redoublement, implication des parents, niveau de scolarisation)		**Modèle 1b :** note fin d'année = f (sexe, CSP mère, CSP père, taille fratrie, rang dans la fratrie, redoublement, implication des parents, niveau de scolarisation, niveau initial)	
	Coef. B	Sign.	Coef. B	Sign.
CARACTERISTIQUES SOCIALES				
sexe				
garçon	*rèf.*		*rèf.*	
fille	**,092**	**,018****	**,043**	**,031****
CSP mère				
absent	**,039**	**,333**^{ns}	**,005**	**,799**^{ns}
agriculteur	**-,014**	**,716**^{ns}	**-,005**	**,792**^{ns}
artisan	**-,037**	**,375**^{ns}	**-,027**	**,200**^{ns}
cadre	*rèf.*		*rèf.*	
intermédiaire	**-,006**	**,916**^{ns}	**-,010**	**,713**^{ns}
employé	**-,122**	**,071***	**-,020**	**,556**^{ns}
ouvrier	**-,060**	**,159**^{ns}	**-,005**	**,836**^{ns}
retraité	**,051**	**,192**^{ns}	**-,007**	**,730**^{ns}
sans emploi	**-,131**	**,032****	**-,042**	**,182**^{ns}
CSP père				
absent	**-,137**	**,002*****	**-,039**	**,086***
agriculteur	**-,034**	**,374**^{ns}	**-,003**	**,879**^{ns}
artisan	**-,030**	**,502**^{ns}	**,007**	**,775**^{ns}
cadre	*rèf.*		*rèf.*	
intermédiaire	**-,026**	**,619**^{ns}	**,021**	**,424**^{ns}
employé	**-,176**	**,003*****	**-,028**	**,348**^{ns}
ouvrier	**-,250**	**,000*****	**-,005**	**,868**^{ns}
retraité	**-,082**	**,044****	**-,014**	**,506**^{ns}
sans emploi	**-,129**	**,005*****	**-,043**	**,070***
taille fratrie				
1 enfant	**-,129**	**,242**^{ns}	**-,168**	**,003*****
2 enfants	*rèf.*		*rèf.*	
3 enfants	**-,120**	**,012****	**-,018**	**,475**^{ns}
4 enfants	**-,099**	**,041****	**-,019**	**,451**^{ns}
5 enfants et +	**-,116**	**,024****	**-,010**	**,700**^{ns}
rang fratrie				
benjamin	*rèf.*		*rèf.*	
cadet	**,014**	**,787**^{ns}	**-,008**	**,757**^{ns}
aîné	**,021**	**,638**^{ns}	**,007**	**,758**^{ns}
unique	**,078**	**,479**^{ns}	**,157**	**,005*****
CARACTERISTIQUES SCOLAIRES				
redoublement				
non	*rèf.*		*rèf.*	
oui	**-,158**	**,000*****	**-,014**	**,503**^{ns}
implication des parents				
non	*rèf.*		*rèf.*	
oui	**-,083**	**,035****	**-,027**	**,184**^{ns}
niveau de scolarisation				
CE2	**,091**	**,063***	**-,045**	**,069***
CM1	*rèf.*		*rèf.*	
CM2	**,107**	**,028****	**-,043**	**,088***
NIVEAU SCOLAIRE INITIAL				
			,866	**,000*****
Constante	15,819		3,251	
R^2 ajusté	,155 (15,5%)		,780 (78%)	

Tableau 28 – Effet net des caractéristiques individuelles et du niveau initial sur les résultats scolaires de fin d'année des élèves de l'échantillon

Ces deux modèles de régression présentent l'effet « toutes choses égales par ailleurs » des caractéristiques individuelles puis des caractéristiques individuelles associées au niveau initial, sur la réussite scolaire de fin d'année. Présentés dans leur complémentarité, ils permettent d'une part de comprendre l'effet des caractéristiques sur la réussite et, d'autre part, d'envisager les différences de réussite dans une perspective plus complète, en insérant le niveau scolaire initial.

Procédons à l'interprétation de ces deux modèles en reprenant chaque variable de contrôle.

➔ ***Le sexe*** **:**

Sous contrôle des autres caractéristiques individuelles, le sexe exerce un effet significatif sur la note de fin d'année. Le coefficient positif indique que ce sont les filles qui, par rapport aux garçons, ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires en fin d'année.

Ce résultat corrobore les résultats de recherche étudiant les différences de réussite à l'école entre les garçons et les filles, qui se révèle être à l'avantage des filles (par exemple : Felouzis, 1990, 1993 ; Baudelot et Establet, 1992 ; Suchaut, 2002 ; Caille et Rosenwald, 2006). Toutefois, si cette réussite à l'avantage des filles s'avère réelle à l'école primaire, ce « *succès scolaire massif des filles* » (Sirota, 1993, p. 97) s'estompe dans la suite de la scolarité, notamment dû au système d'orientation et de filières (Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement supérieur, 2014b).

➔ ***La catégorie socioprofessionnelle des parents*** **:**

Si certaines recherches classent l'origine sociale en trois catégories « favorisés », « moyens » et « défavorisés », d'autres s'appuient sur la nomenclature de l'INSEE qui classe les professions en huit catégories (agriculteurs, artisans et commerçants, cadres supérieurs et professions libérales et intellectuelles, professions intermédiaires, employés, ouvriers, retraités et inactifs). Ces deux catégorisations sont évidemment fortement corrélées et, en

fonction de la problématique de recherche, il paraît pertinent de mobiliser l'une ou l'autre ou d'adapter la catégorisation[136]. Nous avons fait le choix de classer les catégories socioprofessionnelles des parents de notre échantillon selon la nomenclature en huit classes de l'INSEE. Cette procédure présente le double avantage d'apporter plus de précisions et si besoin, de permettre un classement *a posteriori* des professions. Il est également important de préciser que la place de la mère dans la socialisation des enfants ne peut être négligée car l'accompagnement à la scolarité est la plupart temps assuré par les mères (Feyfant, 2011 ; Da-Costa Lasne, 2012). Nous choisissons alors de traiter à la fois du poids de la catégorie socioprofessionnelle de la mère et du père, sur la réussite.

Les résultats que nous obtenons à partir de nos données sont relativement univoques : ce sont les enfants de mère cadre ou de père cadre qui ont tendance à obtenir une meilleure note en fin d'année scolaire. Notons également que l'effet de la CSP du père est plus fort que l'effet de la CSP de la mère. Cette dernière variable ne joue d'ailleurs plus dans le second modèle, son effet étant certainement « absorbé » par l'effet du niveau initial (la CSP des parents présente déjà un effet significatif sur le niveau scolaire initial des élèves, comme en témoignent les résultats très significatifs des Anova effectuées entre le niveau initial et la CSP des deux parents[137]).

Le poids de l'origine sociale des élèves sur leur réussite scolaire a fait l'objet de multiples recherches (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Felouzis, 1993 ; Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1993 ; Dubet, 2004 ; Meuret et Morlaix, 2006 ; Caille et Rosenwald, 2006). Les résultats de ces travaux de recherche vont dans le même sens : une origine sociale dite « favorisée » est fortement corrélée à une scolarité réussie et inversement. Les enfants issus de milieux sociaux défavorisés ont tendance à obtenir de moins bons résultats que les enfants de cadres (CSP qui tient la place de modalité référence).

[136] Par exemple, une recherche menée sur la réussite des enfants d'enseignants comme celle de Da-Costa Lasne (2012) nécessite une distinction de la catégorie socioprofessionnelle enseignante.

[137] Comparaisons de moyennes *CSP de la mère * niveau initial* : $F = 6{,}620$ $p < .001$ et *CSP du père * niveau initial* : $F = 8{,}394$ $p < .001$.

Il peut être également intéressant de vérifier s'il existe une forme d'homogamie sociale : on parle d'homogamie sociale lorsque les deux parents d'une même famille appartiennent à la même catégorie socioprofessionnelle. Lorsque l'on analyse les couples (voir tableau en annexe n°7), on constate tout d'abord une homogamie sociale pour les catégories des professions intermédiaires et pour les employés. Le phénomène est similaire chez les cadres car, parmi les quatre-vingt-une mères cadres de l'échantillon, trente-huit d'entre elles (soit près de 47%) sont en couple avec un homme également de profession cadre ou supérieure. Quant aux quarante-cinq pères inactifs, ils sont la plupart en couple avec une femme également sans emploi ou employée. Ces résultats permettent de constater une homogamie des couples de parents des élèves de notre échantillon.

D'autres indicateurs relatifs au milieu familial des élèves composant l'échantillon ont été collectés lors de l'enquête. Les renseignements concernant la structure familiale permettent de construire deux indicateurs familiaux : la taille de la fratrie et le rang dans la fratrie. Ces indicateurs du milieu familial tiennent habituellement une place moins importante dans les modèles d'explication des différences de réussite que les variables de CSP des parents (Da-Costa Lasne, 2012).

➔ ***La taille de la fratrie*** **:**

Les résultats des deux modèles indiquent que ce sont les élèves issus d'une famille avec deux enfants qui ont tendance à obtenir de meilleurs résultats en fin d'année. Pour le premier modèle, cette différence est significative comparativement aux familles de trois enfants et plus, tandis que dans le second modèle, le coefficient négatif n'est significatif que pour la modalité « 1 enfant ». D'après le modèle 1a, plus la famille est nombreuse et plus l'élève a des risques d'obtenir des résultats plus faibles. Ce résultat va dans le sens de recherches précédentes (par exemple : Caille et Rosenwald, 2006 ; Da-Costa Lasne, 2012).

➔ ***Le rang dans la fratrie*** **:**

Si le nombre d'enfants par famille peut avoir un effet sur les résultats scolaires, leur place au sein de la fratrie peut également avoir une importance. En effet, les aînés d'une fratrie ont

tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires que leurs cadets mais réussissent tout de même moins bien que les enfants uniques (Buisson, 2003 ; Lagrange, 2007[138]). Ce dernier aspect est vérifié dans nos propres analyses : dans le second modèle intégrant le niveau initial pour expliquer les résultats de fin d'année, ce sont les enfants uniques qui ont tendance à obtenir de meilleures notes en fin d'année que les benjamins, c'est-à-dire les enfants placés en premier rang de fratrie.

Les différentes analyses effectuées jusqu'à présent montrent que certaines variables sociales comme le sexe ou la profession des parents peuvent avoir un effet sur la réussite scolaire des élèves de l'échantillon. D'autres caractéristiques individuelles, les variables scolaires, peuvent également avoir un effet.

➔ ***Le redoublement*** **:**

Avec un coefficient négatif très significatif dans le premier modèle, la variable du redoublement indique un effet néfaste de cette pratique sur les résultats scolaires. Dans le second modèle en revanche, la variable perd son effet significatif ; l'introduction de la variable du niveau initial dans le second modèle explique cet effet non significatif car le redoublement joue déjà sur le niveau initial des élèves, comme l'atteste la comparaison de moyennes très significative[139].

Nos résultats vont dans le sens de ceux de travaux sur l'efficacité du redoublement quant à la progression des acquisitions scolaires. En effet, le redoublement peut entraîner une démobilisation scolaire (Perrenoud, 1994). Il est aussi « *inefficace et peu équitable du point de vue des progrès individuels des élèves* » (Cosnefroy et Rocher, 2004, p. 73), en causant une forme de stigmatisation, une baisse du sentiment de compétence et de la motivation. Même si l'avis des acteurs du système comme les enseignants, les parents ou les élèves eux-mêmes,

[138] Cités par Da-Costa Lasne (2012).

[139] Comparaison de moyenne *redoublement* * *niveau initial* : F = 57,620 p < .001.

peut être positif sur ce dispositif, les progressions scolaires attendues ne sont pas observées ; on parle même d'un « *statut négatif du redoublant* » (Troncin, 2005, p. 220).

➔ ***L'implication des parents dans la scolarité des élèves*** **:**

Pour rappel, l'implication des parents dans la scolarité des élèves[140] est mesurée par un score construit à partir de plusieurs items : le suivi du travail scolaire, l'intérêt des parents pour la scolarité de leurs enfants et les encouragements prodigués par les parents. Ces trois dimensions relèvent de l'accompagnement à la scolarité par les parents (Da-Costa Lasne, 2012).

Tout comme pour le redoublement, la variable relative à l'implication des parents perd son effet significatif dans le second modèle. Dans ce cas, c'est le signe du coefficient qui nous interpelle : avec un coefficient négatif, l'implication des parents, telle qu'elle est mesurée dans notre travail, exerce un effet négatif sur la note obtenue en fin d'année par les élèves de notre échantillon. Ce résultat confirme les nombreux travaux démontrant un lien entre ces deux indicateurs mais ne va pas dans le sens attendu (Allès-Jardel, 1995[141] ; Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Feyfant, 2011 ; Da-Costa-Lasne, 2012). En outre, si un lien est effectivement démontré entre la réussite scolaire et l'implication parentale dans la scolarité des enfants (Epstein, 1992 ; Steinberg et al., 1992[142]), l'engagement des parents est efficace lorsque l'enfant s'engage et s'implique également (Bergonnier-Dupuy, 2005).

[140] Cette variable « implication des parents » est considérée comme une caractéristique scolaire et non sociale car elle est un indicateur de l'accompagnement de la scolarité par les parents et non un indicateur social comme peut l'être le style d'éducation parentale. Nous pourrions penser que l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants serait fortement corrélée à la CSP. Le test du Chi2 indique qu'il existe effectivement un lien entre la CSP de la mère et l'implication dans la scolarité (p value = .018**) mais pas de lien significatif avec la CSP du père. Ceci rejoint les résultats des travaux sur le sujet, démontrant une « omniprésence de la mère » dans l'accompagnement à la scolarité (Bergonnier-Dupuy, 2005).

[141] In Preteur et De Leonardis (1995).

[142] Cités par Bergonnier-Dupuy (2005).

Des analyses supplémentaires nous permettent de comprendre ce résultat : lorsque l'on teste le lien entre l'implication des parents et leur catégorie socioprofessionnelle (à l'aide d'un Chi-2 qui s'avère uniquement significatif pour la CSP de la mère), on s'aperçoit que ce sont les mères employées qui s'impliquent le plus dans la scolarité de leur enfant. Or, nous avons pu constater que les élèves dont les parents appartiennent à cette catégorie socioprofessionnelle ont tendance à obtenir de moins bons résultats de fin d'année. L'effet négatif de l'implication des parents sur la réussite peut en partie s'expliquer par ce phénomène. Ou encore, notre mesure de l'implication des parents dans la scolarité des enfants, bien que ne rendant compte que d'une simple dimension de l'environnement familial, peut refléter le style éducatif des parents et notamment le style autoritaire, connu pour exercer un effet néfaste sur le développement cognitif des enfants et sur leurs résultats scolaires (Bergonnier-Dupuy, 2005).

Poursuivons l'interrogation des résultats concernant l'effet du niveau de scolarisation puis du niveau scolaire initial.

➔ ***Le niveau de scolarisation :***

L'introduction de la variable du niveau de scolarisation dans les deux modèles présentés est nécessaire pour contrôler les différences de notes (et de notation) entre les élèves de CE2, de CM1 et de CM2. La classe de CM1 tient place de modalité de référence car nous avons constaté lors des premières analyses descriptives que les élèves scolarisés à ce niveau sembleraient obtenir de moins bons résultats que les autres. Cette préfiguration ne se confirme ici que partiellement : si dans le premier modèle, les élèves de CM1 obtiennent en effet de moins bons résultats en fin d'année que leurs camarades de CE2 et de CM2, le résultat est inversé dans le premier modèle.

Cherchons alors l'explication du côté du lien entre le niveau de scolarisation et le niveau scolaire initial. Des analyses supplémentaires sont effectuées en ce sens afin de tester l'effet brut du niveau de scolarisation sur le niveau initial.

Les résultats de la régression univariée expliquant la relation « **niveau initial = f (niveau de scolarisation)** » indiquent que les élèves de CM1 possèdent un niveau scolaire initial inférieur aux élèves de CE2 et de CM2 :

	Modèle 2 : Niveau initial = f (niveau de scolarisation)	
	Coef. B	Sign.
niveau de scolarisation		
CE2	**,185**	***
CM1	*rèf.*	
CM2	**,205**	***
Constante	11,910	
R^2 ajusté	,030 (3%)	

Tableau 29 – Effet brut du niveau de scolarisation sur le niveau scolaire initial

Ces différents résultats indiquent alors que, si en fin d'année scolaire, les élèves de CM1 obtiennent de moins bons résultats que les autres, cela s'explique par le poids du niveau initial (inférieur pour les élèves de CM1) qui semble perdurer tout au long de l'année scolaire. Le plus faible niveau initial des élèves de CM1 peut également se comprendre au regard des exigences en classe de CE2, classe d'entrée dans le cycle d'approfondissement (cycle III). Le modèle 1 laisse penser que les élèves de CM1 obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades mais l'introduction du niveau initial, pour les raisons que nous venons d'évoquer, inverse cette tendance. Ces résultats montrent enfin le poids du niveau initial sur les résultats scolaires de fin d'année, phénomène que nous nous proposons à présent de commenter.

➔ ***Le niveau scolaire initial :***

L'introduction de la variable du niveau initial dans le second modèle augmente sensiblement la part de variance expliquée de la note de fin d'année (de 15,5% avec les seules caractéristiques individuelles à 78%). Avec un coefficient très significatif et nettement plus fort que les autres, la variable du niveau initial participe largement à l'explication de la note de fin d'année. En effet, ce facteur endogène (qui peut être envisagé à partir de « compétences scolaires initiales » ou de « capacités cognitives ») entre en jeu dans l'explication des différences de réussite scolaire (Morlaix et Suchaut, 2007).

Synthèse 1

L'effet des caractéristiques individuelles sur la réussite scolaire des élèves

Résumé des modèles d'explication de la note de fin d'année

- **Les caractéristiques sociodémographiques qui jouent sur la réussite** (ordre croissant selon l'ampleur de l'effet net) **:**
  - Rang dans la fratrie
  - Taille de la fratrie
  - CSP de la mère
  - Sexe
  - CSP du père

- **Les caractéristiques scolaires qui jouent sur la réussite** (ordre croissant) **:**
  - Implication des parents
  - Niveau de scolarisation
  - Redoublement
  - Niveau initial

Les analyses effectuées jusqu'à présent démontrent que certaines caractéristiques individuelles, sociodémographiques et scolaires, exercent un effet sur la réussite scolaire des élèves. Pour approfondir la compréhension des différences de réussite entre élèves, nous allons maintenant analyser l'effet des compétences sociales, variables cibles de notre travail, sur la réussite des élèves.

II. Compétences sociales des élèves et réussite scolaire

Afin d'aller plus loin dans l'explication des différences de réussite entre les élèves, notre problématique de recherche se centre autour de l'évaluation des compétences sociales. Nous supposons un effet direct des compétences sociales sur la réussite des élèves de l'échantillon et nous allons à présent effectuer les analyses permettant d'éprouver cette deuxième hypothèse, centrale dans ce travail de recherche, comme en témoigne le schéma suivant :

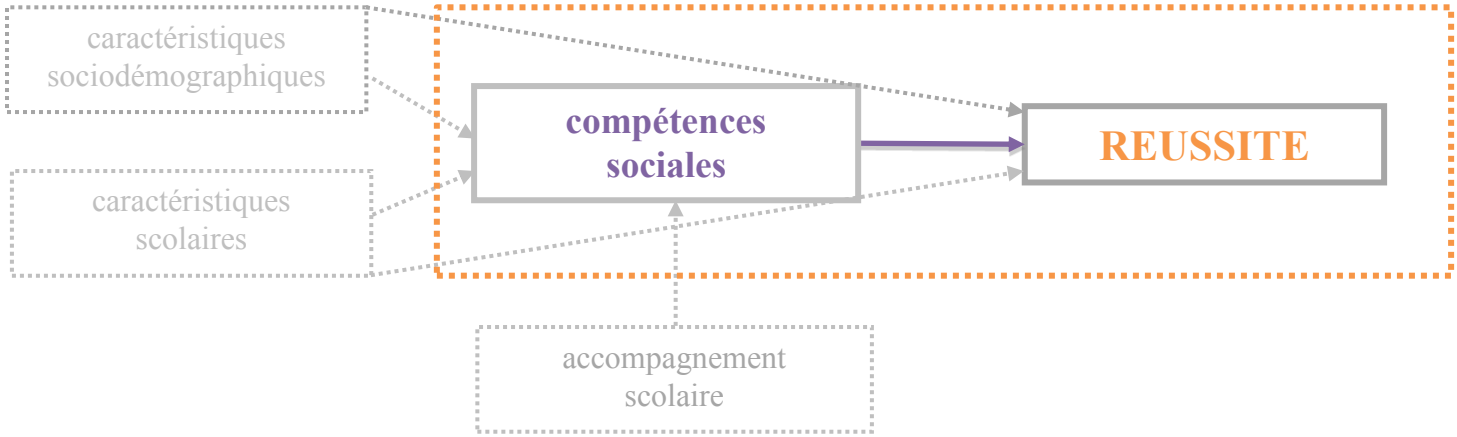


Figure 13 – Focus sur l'explication de la réussite scolaire par les compétences sociales des élèves

Dans cette seconde partie, nous traiterons tout d'abord des données de début d'année en testant le lien entre le niveau scolaire initial et les scores de compétences en début d'année. Puis, nous nous intéresserons aux données de fin d'année en analysant les différents effets de la maîtrise des compétences sur la réussite des élèves. Les compétences sociales seront appréhendées à partir de scores standardisés construits avec les items du questionnaire (après les ACP).

II.1. Effet des compétences sociales sur le niveau scolaire initial

Dans un premier temps, des corrélations entre les différentes compétences sociales et les notes en début d'année ont été calculées. Cette première phase d'analyses permet d'envisager

l'existence d'une relation entre le niveau scolaire initial des élèves et le score de compétences. Examinons plus en détails les résultats de ces corrélations effectuées par sous-échantillon (CE2, CM1 puis CM2).

Niveau initial des élèves CE2 (N=240)			
INTERINDIVIDUELS		**INTRA-INDIVIDUELS**	
Compétences sociales		**Compétences sociales**	
Capacité de résolution de conflit	ns	**Application**	,243***
Empathie	ns	**Intérêt**	ns
Politesse	,252***	**Curiosité**	,120*
Participation	,141**	**Persévérance**	,223***
Coopération	ns	**Régulation scolaire**	,163**
Leadership	ns	**Autodiscipline**	ns
Altruisme	ns	**Gratification différée**	,158**
Sociabilité	ns	**Esprit d'initiative**	ns
Communication	ns	**Conscience scolaire**	ns
Rapport à l'école		**Image de soi**	
Plaisir d'aller à l'école	,138**	**Estime de soi**	ns
Confiance et respect envers les enseignants	ns	**Confiance en soi**	ns
		Locus de contrôle	ns
Névrosisme		**Névrosisme**	
Timidité	ns	**Anxiété**	-,182***
		Tristesse	ns

Lecture : Lorsque la corrélation est significative (« ns » si elle n'est pas significative), le coefficient de corrélation est indiqué suivi du seuil de significativité (***=significatif au seuil de 1%, **=significatif au seuil de 5%, *=significatif au seuil de 10%) de la relation linéaire entre les deux variables. De plus, le signe du coefficient renseigne le sens de la relation. Par exemple, le coefficient de corrélation entre le score de politesse et le niveau initial est de 0,252 et cette relation linéaire est positive et très significative (seuil de 1%) : plus le score de politesse est élevé et meilleur est le niveau initial ou plus le niveau initial est bon et plus le score de politesse est élevé.

Tableau 30 – Corrélations entre les scores de compétences sociales (et autres comportements) et le niveau initial des élèves de CE2

Bien que les corrélations restent faibles ou moyennes[143], il existe pour les élèves de CE2, une relation entre le niveau initial et certaines compétences sociales et comportements. En effet, du côté des compétences et comportements interindividuels, on constate que plus le niveau initial est élevé et plus les scores de politesse, de participation et de plaisir d'aller à l'école sont forts, ou inversement. Le nombre de relations significatives est plus important pour les

[143] On considère qu'un coefficient autour de ,100 indique une corrélation faible, autour de ,300 une corrélation moyenne et plus de ,500 une corrélation forte (d'après Cohen, 1988, cité sur http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/correlation.php).

compétences sociales et comportements intra-individuels : un lien positif et significatif existe entre le niveau initial et l'application, la curiosité, la persévérance, la régulation scolaire et la gratification différée des élèves de CE2. En revanche, comme l'indique le signe négatif du coefficient de la corrélation entre le niveau initial et le score d'anxiété, il existe une relation négative entre ces deux variables : plus le niveau initial est élevé et plus le niveau d'anxiété de l'élève est faible, ou inversement. Examinons à présent ces mêmes résultats pour les élèves de CM1.

CM1 (N=199)			
INTERINDIVIDUELS		**INTRA-INDIVIDUELS**	
Compétences sociales		**Compétences sociales**	
Capacité de résolution de conflit	ns	**Application**	ns
Empathie	,124*	**Intérêt**	ns
Politesse	,252***	**Curiosité**	ns
Participation	,188***	**Persévérance**	,151**
Coopération	ns	**Régulation scolaire**	,229***
Leadership	ns	**Autodiscipline**	ns
Altruisme	-,139*	**Gratification différée**	ns
Sociabilité	ns	**Esprit d'initiative**	ns
Communication	ns	**Conscience scolaire**	,183**
Rapport à l'école		**Image de soi**	
Plaisir d'aller à l'école	ns	**Estime de soi**	ns
Confiance et respect envers les enseignants	ns	**Confiance en soi**	ns
		Locus de contrôle	ns
Névrosisme		**Névrosisme**	
Timidité	ns	**Anxiété**	ns
		Tristesse	ns

Tableau 31 – Corrélations entre les scores de compétences sociales (et autres comportements) et le niveau initial des élèves de CM1

Contrairement aux élèves de CE2, le niveau initial des élèves de CM1 est plus fréquemment lié significativement à des compétences et comportements interindividuels qu'intra-individuels. En effet, une relation positive significative est démontrée avec l'empathie, la politesse et la participation tandis qu'une relation négative existe avec le score d'altruisme : plus le niveau initial est élevé, plus les score d'empathie, de politesse et de participation sont forts et plus le niveau d'altruisme des élèves est faible, ou inversement. Du côté de l'intra-individuel, les résultats indiquent que le niveau initial est positivement corrélé aux scores de persévérance, de régulation scolaire et de conscience scolaire des élèves de CM1. Terminons les analyses du lien entre le niveau scolaire initial et les compétences sociales et

comportements des élèves avec les résultats des corrélations sur le sous-échantillon des élèves de CM2.

CM2 (N=324)			
INTERINDIVIDUELS		**INTRA-INDIVIDUELS**	
Compétences sociales		**Compétences sociales**	
Capacité de résolution de conflit	ns	**Application**	,148**
Empathie	,119**	**Intérêt**	,115*
Politesse	,108*	**Curiosité**	ns
Participation	ns	**Persévérance**	,187***
Coopération	ns	**Régulation scolaire**	,131**
Leadership	ns	**Autodiscipline**	ns
Altruisme	ns	**Gratification différée**	,100*
Sociabilité	ns	**Esprit d'initiative**	ns
Communication	,094*	**Conscience scolaire**	ns
Rapport à l'école		**Image de soi**	
Plaisir d'aller à l'école	ns	**Estime de soi**	,140**
Confiance et respect envers les enseignants	ns	**Confiance en soi**	,149***
		Locus de contrôle	,151***
Névrosisme		**Névrosisme**	
Timidité	ns	**Anxiété**	ns
		Tristesse	ns

Tableau 32 – Corrélations entre les scores de compétences sociales (et autres comportements) et le niveau initial des élèves de CM2

La tendance observée avec les élèves de CE2 se retrouve chez les élèves de CM2 : les compétences sociales et comportements intra-individuels sont plus nombreux à être liés au niveau initial que les compétences sociales et comportements interindividuels. En effet, une faible relation existe entre le niveau initial et l'empathie, la politesse ou encore la communication ; en outre, plus le niveau scolaire initial des élèves de CM2 est élevé et plus leurs scores d'application, d'intérêt, de persévérance, de régulation scolaire, de gratification différée et d'image de soi (estime de soi, confiance en soi, locus de contrôle) sont élevés.

Avant de poursuivre les analyses sur le niveau scolaire de fin d'année, le tableau suivant résume les résultats des corrélations que nous venons d'examiner.

INTERINDIVIDUELS		INTRA-INDIVIDUELS	
Compétences sociales		**Compétences sociales**	
Capacité de résolution de conflit	-	**Application**	CE2, CM2
Empathie	CM1, CM2	**Intérêt**	CM2
Politesse	CE2, CM1, CM2	**Curiosité**	CE2
Participation	CE2, CM1	**Persévérance**	CE2, CM1, CM2
Coopération	-	**Régulation scolaire**	CE2, CM1, CM2
Leadership	-	**Autodiscipline**	-
Altruisme	CM1	**Gratification différée**	CE2, CM2
Sociabilité	-	**Esprit d'initiative**	-
Communication	CM2	**Conscience scolaire**	CM1
Rapport à l'école		**Image de soi**	
Plaisir d'aller à l'école	CE2	**Estime de soi**	CM2
Confiance et respect envers les enseignants	-	**Confiance en soi**	CM2
		Locus de contrôle	CM2
Névrosisme		**Névrosisme**	
Timidité	-	**Anxiété**	CE2
		Tristesse	-

Tableau 33 – Résumé des corrélations entre le niveau scolaire initial des élèves de CE2, de CM1 et de CM2 et les scores de compétences sociales et autres comportements

Parmi les vingt-six compétences et comportements évalués pour cette recherche, seuls neuf d'entre eux ne semblent pas avoir de relation avec le niveau scolaire initial des élèves de CE2, de CM1 ou de CM2 (la capacité de résolution de conflit, la coopération, le leadership, la sociabilité, la confiance et le respect envers les enseignants, la timidité, l'autodiscipline, l'esprit d'initiative et la tristesse). En revanche, les autres compétences sociales et comportements interindividuels et intra-individuels sont liés significativement au niveau initial des CE2, CM1 et CM2 ; il arrive également qu'ils le soient pour deux niveaux de scolarisation voire tous les niveaux de scolarisation (politesse, persévérance, régulation scolaire). Avec ce dernier résultat, on peut signifier que quel que soit le niveau de scolarisation de l'élève, plus les scores de politesse, de persévérance et de régulation scolaire sont élevés et meilleur est le niveau scolaire initial, ou inversement.

Ces analyses de corrélations entre les scores de compétences et comportements interindividuels et intra-individuels et le niveau initial des élèves attestent d'un lien entre les

performances académiques des élèves et leurs niveaux de compétences et comportements. Nous poursuivons ainsi les analyses pour tester l'effet de ces compétences et comportements, cette fois sur la note obtenue en fin d'année scolaire par les élèves.

II.2. Effet des compétences sociales sur la réussite scolaire en fin d'année

Nous allons maintenant tester le lien entre les compétences sociales et la note obtenue par les élèves en fin d'année ainsi que l'effet supposé de ces compétences sur la réussite des élèves. Pour cela, l'effet brut des vingt-six compétences et comportements est résumé dans le tableau suivant (significativité, sens de la relation et part de variance expliquée). La relation qui est analysée est :

note fin d'année = f (score compétence sociale)

Compétences sociales et note finale en CE2			
Interindividuels	Sign.	Sens	R^2 ajusté
Compétences sociales			
Résolution de conflit	*	+	0,8%
Empathie	ns		
Politesse	**	+	2,2%
Participation	ns		
Coopération	**	−	2,7%
Leadership	ns		
Altruisme	***	−	3,8%
Sociabilité	ns		
Communication	ns		
Rapport à l'école			
Plaisir d'aller à l'école	ns		
Confiance et respect envers les enseignants	ns		
Névrosisme			
Timidité	*	+	1%
Intra-individuels	Sign.	Sens	R^2 ajusté
Compétences sociales			
Application	**	+	1,6%
Intérêt	ns		
Curiosité	*	+	1,2%
Persévérance	*	+	1,1%
Régulation scolaire	***	+	8,1%
Autodiscipline	ns		
Gratification différée	**	+	1,5%
Esprit d'initiative	ns		
Conscience scolaire	**	−	1,3%
Image de soi			
Estime de soi	ns		
Confiance en soi	ns		
Locus de contrôle	**	+	1,6%
Névrosisme			
Anxiété	***	−	5,7%
Tristesse	*	−	6,4%

Compétences sociales et note finale en CM1			
Interindividuels	Sign.	Sens	R^2 ajusté
Compétences sociales			
Résolution de conflit	ns		
Empathie	ns		
Politesse	ns		
Participation	ns		
Coopération	ns		
Leadership	ns		
Altruisme	ns		
Sociabilité	ns		
Communication	ns		
Rapport à l'école			
Plaisir d'aller à l'école	***	−	3%
Confiance et respect envers les enseignants	**	−	2,7%
Névrosisme			
Timidité	ns		
Intra-individuels	Sign.	Sens	R^2 ajusté
Compétences sociales			
Application	ns		
Intérêt	ns		
Curiosité	ns		
Persévérance	*	+	1,3%
Régulation scolaire	*	+	1,4%
Autodiscipline	ns		
Gratification différée	***	+	3,8%
Esprit d'initiative	ns		
Conscience scolaire	*	−	1,1%
Image de soi			
Estime de soi	ns		
Confiance en soi	**	+	1,5%
Locus de contrôle	*	+	1,4%
Névrosisme			
Anxiété	ns		
Tristesse	ns		

Compétences sociales et note finale en CM2			
Interindividuels	Sign.	Sens	R^2 ajusté
Compétences sociales			
Résolution de conflit	ns		
Empathie	**	+	1%
Politesse	***	+	4,3%
Participation	***	+	1,8%
Coopération	**	−	1,7%
Leadership	ns		
Altruisme	ns		
Sociabilité	ns		
Communication	**	+	1,5%
Rapport à l'école			
Plaisir d'aller à l'école	ns		
Confiance et respect envers les enseignants	ns		
Névrosisme			
Timidité	**	+	1,3%
Intra-individuels	Sign.	Sens	R^2 ajusté
Compétences sociales			
Application	ns		
Intérêt	ns		
Curiosité	*	+	0,6%
Persévérance	ns		
Régulation scolaire	**	+	1,4%
Autodiscipline	ns		
Gratification différée	ns		
Esprit d'initiative	ns		
Conscience scolaire	*	−	0,9%
Image de soi			
Estime de soi	ns		
Confiance en soi	***	+	6,4%
Locus de contrôle	**	+	1%
Névrosisme			
Anxiété	ns		
Tristesse	ns		

Tableau 34 – Effet brut des compétences sociales et autres comportements sur la note de fin d'année

Il convient de revenir en détails sur ces résultats que nous proposons de commenter par catégorie de compétences et comportements.

➔ ***Effets bruts des compétences sociales interindividuelles***

Chez les élèves de CE2, les compétences sociales interindividuelles qui ont un impact sur la performance de fin d'année sont la capacité de résolution de conflit, la politesse, la coopération et l'altruisme. Hormis l'altruisme et la coopération, les autres compétences sociales interindividuelles significatives exercent un effet positif sur la note obtenue en fin d'année. Pour les élèves de CM2, on constate un effet brut positif de l'empathie, la politesse, la participation et la communication et également un effet négatif de la coopération. En revanche, aucune compétence interindividuelle ne joue sur la performance scolaire des élèves de CM1 en fin d'année.

Concernant ces compétences interindividuelles, nous pouvons nous arrêter sur l'effet négatif de la coopération sur la réussite constatée en CE2 et en CM2 et sur l'effet négatif de l'altruisme en CE2 également. Ces deux compétences sont toutefois utiles à la réussite professionnelle au sens large (Paul et Suleman, 2005 ; Lleras, 2008 ; Robles, 2012) et la coopération est pourtant valorisée dans la Socle Commun mis en place en 2016. Certains auteurs prônent de plus la diffusion à l'école « *des valeurs communautaires par des situations fréquentes d'apprentissage en groupe, un climat de partage, la disqualification de la compétition, l'insistance sur les connaissances communes et la culture nationale (cf. Duru-Bellat et al., 2012)* » (Duru-Bellat, 2015, p. 26).

Or, les recherches traitant de l'effet spécifique de la coopération ou de l'altruisme sur la réussite des élèves de l'école primaire sont encore peu développées et il reste complexe de généraliser de tels résultats. Nous pouvons tout de même supposer, au vu de nos résultats, que des élèves qui coopèrent et qui aident les autres peuvent avoir tendance à s'effacer et à ne pas prioriser leur intérêt personnel : existe-t-il à l'école un climat de compétition qui ne favorise pas l'entre-aide ? Ces interprétations pourront être complétées dans les analyses suivantes.

➔ ***Effets bruts des compétences sociales intra-individuelles***

Du côté des compétences sociales intra-individuelles, notons tout d'abord que celles exerçant un effet brut sur la note de fin d'année sont moins nombreuses en fonction du niveau de scolarisation : elles sont neuf en CE2, six en CM1 et cinq en CM2. Ensuite, lorsque le résultat est significatif, la plupart des résultats vont dans le sens attendu : par exemple, les élèves appliqués, curieux, persévérants ou ayant des scores élevés de régulation scolaire, ont tendance à obtenir de meilleurs résultats de fin d'année. Nous observons également que les scores de conscience scolaire exercent un effet brut négatif sur la note de fin d'année, quel que soit le niveau de scolarisation. Cette compétence sociale qui s'exprime en contexte scolaire est certainement maîtrisée par des élèves consciencieux voire désireux de faire plaisir à l'enseignant. Cela pourrait alors traduire une peur de la sanction pouvant dénoter d'une forme de régulation externe dont on connaît l'effet négatif sur la réussite des élèves (Leroy et al., 2013).

➔ ***Effets bruts des comportements interindividuels***

La timidité, quant à elle, joue positivement pour les élèves de CE2 et CM2. Le coefficient de cette variable est positif, ce qui signifie que les élèves timides ont tendance à avoir de meilleurs résultats en fin d'année : nous pouvons supposer qu'un élève qui s'est montré discret au cours de l'année pourrait mieux se conformer au métier d'élève attendu par l'enseignant.

Les coefficients significatifs des deux dimensions du rapport à l'école interpellent également. Leur signe négatif indique un effet brut négatif d'un bon rapport à l'école sur la performance de fin d'année des élèves de CM1. Ce résultat, qui peut paraître contre-intuitif, demande alors à être approfondi. Les deux dimensions du rapport à l'école ayant un effet négatif sur les résultats scolaires des élèves de CM1 sont le plaisir d'aller à l'école et la confiance et le respect envers les enseignants. Concernant le premier indicateur, on peut constater tout d'abord que les élèves de CM1 n'ayant pas plaisir d'aller à l'école ne sont pas nécessairement les élèves les plus faibles scolairement (parmi les élèves présentant les scores les plus faibles de plaisir d'aller à l'école, ils ne sont que 8% à obtenir une note inférieure à 10/20). Cela confirme alors que déplaisir d'aller à l'école et faibles résultats scolaires ne sont pas

forcément liés. Nous pourrions trouver une explication du côté de l'identité sociale des élèves en testant le lien entre le plaisir d'aller à l'école et la catégorie socioprofessionnelle des parents ou le fait d'être scolarisé en REP, afin d'envisager si les élèves n'ayant pas de plaisir d'aller à l'école présenteraient des difficultés sociales. Or, aucun test n'est significatif. Pour comprendre cet effet négatif chez les élèves de CM1, rappelons alors comment est construite la mesure du plaisir d'aller à l'école : les trois items qui la composent renvoient au fait d'être content de revenir à l'école après les vacances, de s'ennuyer à l'école ou de détester l'école. Nous pouvons comprendre que les élèves qui déclarent aimer aller à l'école ont le plaisir d'y aller parce qu'ils l'envisagent comme un lieu de rencontre avec leurs camarades ou encore d'amusement. Ces élèves n'adopteraient donc pas la vision de l'école attendue par les enseignants (aller à l'école pour travailler, apprendre, etc.) et se retrouveraient en difficulté scolaire. Concernant le second indicateur (confiance et respect envers les enseignants), les tests effectués pour approfondir les analyses donnent des résultats similaires. Nous pouvons interpréter cet effet négatif de la confiance et du respect envers les enseignants des élèves de CM1 de la façon suivante : une proximité affective avec les enseignants pourrait ne pas encourager l'engagement des élèves qui se sentiraient en un sens préservés émotionnellement et ne trouvant donc pas l'intérêt de se mettre au travail.

➔ ***Effets bruts des comportements intra-individuels***

Néanmoins, pour ce qui est de la confiance en soi, du locus de contrôle, de l'anxiété et de la tristesse, les résultats obtenus montrent un effet brut positif d'une bonne image de soi sur la réussite ainsi qu'un effet brut négatif des problèmes internalisés. En effet, lorsque l'effet des dimensions de l'image de soi est significatif, il est positif, quel que soit le niveau de scolarisation. L'image de soi semble ainsi participer à la réussite scolaire des élèves tel que Jendoubi (2002) ou Rambaud (2009) l'ont démontré. Enfin, conformément à ce qui est attendu (Cawley, Heckman et Vytlacil, 2001 ; Knapp et al., 2011 ; Heckman et Kautz, 2012), les élèves de CE2 anxieux et/ou tristes ont tendance à avoir de plus faibles performances scolaires que les élèves qui ne rencontrent pas ces problèmes internalisés. L'effet négatif de la tristesse et de l'anxiété est d'ailleurs sensiblement plus fort en CE2 que celui de la plupart des compétences sociales (hormis la régulation scolaire) : avec des parts de variance expliquée

respectives de 5,7% et de 6,4%, l'anxiété et la tristesse jouent relativement plus que la coopération ou la persévérance par exemple.

Dans la dernière colonne du tableau présenté précédemment, la part de variance expliquée reste relativement faible pour les compétences et comportements dont l'effet est significatif sur la réussite de fin d'année. Dans le but de préciser ces résultats, nous allons à présent tester l'effet net des variables dans un modèle explicatif de la note de fin d'année, à l'aide de modèles de régressions linéaires multiples. Pour cela, nous allons toujours raisonner par niveau de scolarisation, en présentant les modèles sur les trois sous-échantillons des élèves de CE2, de CM1 puis de CM2. Les scores de compétences et de comportements prendront ainsi la place de variables explicatives, auxquelles sera ajouté le niveau initial des élèves. En effet, le niveau scolaire initial de début d'année est très fortement corrélé au niveau de fin d'année ($r = .878^{***}$) et peut donc contribuer à expliquer la note obtenue par les élèves en fin d'année.

Débutons alors avec ce modèle d'explication de la réussite de fin d'année par les compétences sociales et le niveau initial, chez les élèves de CE2.

	Modèle 3 : CE2 note fin d'année = f (scores des compétences sociales et comportements interindividuels et intra-individuels, niveau initial)	
	Coef. B	Sign.
Interindividuelles		
Capacité de résolution de conflit	**,142**	**,014****
Empathie	,074	,145 ns
Politesse	-,054	,295 ns
Participation	,049	,361 ns
Coopération	,015	,757 ns
Leadership	-,004	,938 ns
Altruisme	-,035	,525 ns
Sociabilité	-,024	,650 ns
Communication	**-,100**	**,059***
Plaisir d'aller à l'école	-,063	,269 ns
Confiance envers les enseignants	-,032	,535 ns
Timidité	,069	,122 ns
Intra-individuelles		
Application	,048	,406 ns
Intérêt	-,051	,449 ns
Curiosité	,034	,567 ns
Persévérance	,018	,744 ns
Régulation scolaire	**,104**	**,038****
Autodiscipline	-,006	,897 ns
Gratification différée	-,001	,987 ns
Esprit d'initiative	,002	,973 ns
Conscience scolaire	-,040	,381 ns
Estime de soi	,016	,772 ns
Confiance en soi	-,046	,342 ns
Locus de contrôle	**,096**	**,053***
Anxiété	**-,103**	**,043****
Tristesse	-,076	,168 ns
Niveau initial	**,731**	**,000*****
Constante	1,010	
R^2 ajusté	,706 (70,6%)	

Tableau 35 – Effet net des compétences sociales et autres comportements, ainsi que du niveau initial, sur la réussite scolaire des élèves de CE2

Avec le niveau initial introduit dans le modèle, la part de variance expliquée est de plus de 70% (alors que sans le niveau initial, le même modèle présente un R^2 s'élevant à près de 30%), ce qui indique la dimension fortement déterminée de la réussite scolaire de fin d'année par le niveau initial. Quant aux compétences sociales et autres comportements évalués dans ce travail, les analyses indiquent que la capacité de résolution de conflit, la régulation scolaire ainsi que le locus de contrôle ont un effet positif sur le niveau de fin d'année des élèves de CE2, tandis que la communication et l'anxiété exercent un effet négatif. Si l'effet négatif de l'anxiété confirme ce que nous avons indiqué précédemment, celui de la communication est inattendu. Le score de communication est, rappelons-le, calculé à partir de trois items mesurant la capacité à entrer en communication et à transmettre ses idées à autrui. Cette compétence de communication orale ne reflète certainement pas les capacités de communication écrite principalement évaluées par les enseignants. On peut également comprendre ce résultat par le fait que les élèves qui se déclarent de bons communicants sont en fait des élèves qui communiquent trop ou ne communiquent pas au sujet des tâches scolaires, ce qui peut ne pas correspondre aux attentes de l'enseignant.

Dans les analyses précédentes, nous avions testé l'effet brut des différentes compétences sociales et comportements tandis que dans ce modèle, c'est l'effet net, c'est-à-dire l'effet « toutes choses égales par ailleurs » des compétences sur la réussite, qui est évalué. En comparant ces deux phases de résultats, nous constatons que le nombre de compétences ayant un effet sur la réussite dans le dernier modèle est sensiblement plus faible que le nombre de compétences pour lequel nous avions constaté un effet brut. Par exemple, alors que la politesse ou la persévérance jouent de façon indépendante sur la réussite des élèves de CE2, ces variables, introduites dans le modèle 3, ne sont plus significatives. Cela s'explique notamment par l'introduction du niveau initial dans le modèle, qui est corrélé au score de début d'année pour plusieurs compétences, dont la politesse et la persévérance que nous venons de citer en exemple. Cela signifie alors que l'effet de ces compétences sur la réussite n'est pas visible dans le modèle de régression multiple car leur effet transite certainement par le niveau initial qui, lui-même, joue fortement sur la réussite de fin d'année.

Observons à présent, à l'aide du modèle suivant, si les mêmes phénomènes se produisent pour les élèves de CM1 de notre échantillon.

	Modèle 4 : CM1 note fin d'année = f (scores des compétences sociales et comportements interindividuels et intra-individuels, niveau initial)	
	Coef. B	Sign.
Interindividuelles		
Capacité de résolution de conflit	-,035	,442^{ns}
Empathie	,054	,217^{ns}
Politesse	,015	,721^{ns}
Participation	-,007	,872^{ns}
Coopération	-,041	,264^{ns}
Leadership	-,044	,254^{ns}
Altruisme	-,016	,669^{ns}
Sociabilité	,003	,947^{ns}
Communication	**,148**	**,001*****
Plaisir d'aller à l'école	,003	,953^{ns}
Confiance envers les enseignants	**-,083**	**,080***
Timidité	,011	,783^{ns}
Intra-individuelles		
Application	,000	,993^{ns}
Intérêt	**-,160**	**,010****
Curiosité	-,056	,200^{ns}
Persévérance	**,077**	**,052***
Régulation scolaire	,023	,562^{ns}
Autodiscipline	**,064**	**,096***
Gratification différée	,026	,482^{ns}
Esprit d'initiative	,063	,145^{ns}
Conscience scolaire	-,015	,701^{ns}
Estime de soi	-,046	,255^{ns}
Confiance en soi	-,015	,707^{ns}
Locus de contrôle	-,066	,119^{ns}
Anxiété	,013	,755^{ns}
Tristesse	-,013	,754^{ns}
Niveau initial	**,861**	**,000*****
Constante	3,550	
R^2 ajusté	,841 (84,1%)	

Tableau 36 – Effet net des compétences sociales et autres comportements, ainsi que du niveau initial, sur la réussite scolaire des élèves de CM1

Avec une part de variance expliquée de 84,1%, ce modèle apporte des éléments de compréhension des différences de réussite en fin d'année des élèves de CM1 (la part de variance expliquée du modèle sans la variable du niveau initial s'élève à 27,2%). Outre l'effet très significatif du niveau initial sur la réussite en fin d'année, on constate un effet positif des compétences de communication, de persévérance et d'autodiscipline ainsi qu'un effet négatif de l'intérêt et de la confiance et du respect envers les enseignants.

Pour la seconde dimension du rapport à l'école, nous pouvons observer ici le même phénomène qui perdure, malgré l'introduction du niveau initial. En revanche, l'effet négatif de l'intérêt ne s'est jamais manifesté lors des analyses précédentes : le modèle 4 semble pourtant indiquer un effet néfaste du score d'intérêt sur la réussite en fin d'année des élèves de CM1. Si ces élèves se déclarent intéressés par les tâches scolaires qui leur sont proposées, cela n'implique pas forcément qu'un sens soit donné aux apprentissages, ni même que leur rapport au savoir soit contextualisé et favorable aux apprentissages et à la réussite. Ces élèves semblent appliquer certains comportements visibles du métier d'élève, sans pourtant trouver le sens du travail scolaire permettant d'entrer en apprentissage.

Examinons les analyses similaires pour les élèves de CM2.

	Modèle 5 : CM2 note fin d'année = f (scores des compétences sociales et comportements interindividuels et intra-individuels, niveau initial)	
	Coef. B	Sign.
Interindividuelles		
Capacité de résolution de conflit	**,061**	**,091***
Empathie	-,022	,520^{ns}
Politesse	**,077**	**,025****
Participation	,040	,238^{ns}
Coopération	**-,056**	**,077***
Leadership	,030	,356^{ns}
Altruisme	,031	,329^{ns}
Sociabilité	,042	,195^{ns}
Communication	,030	,403^{ns}
Plaisir d'aller à l'école	-,020	,599^{ns}
Confiance envers les enseignants	,054	,130^{ns}
Timidité	**,071**	**,022****
Intra-individuelles		
Application	**-,079**	**,071***
Intérêt	-,047	,261^{ns}
Curiosité	,001	,981^{ns}
Persévérance	,043	,219^{ns}
Régulation scolaire	**,084**	**,009*****
Autodiscipline	-,033	,300^{ns}
Gratification différée	**-,063**	**,036****
Esprit d'initiative	-,032	,353^{ns}
Conscience scolaire	-,012	,702^{ns}
Estime de soi	,001	,967^{ns}
Confiance en soi	,031	,329^{ns}
Locus de contrôle	,007	,838^{ns}
Anxiété	,001	,969^{ns}
Tristesse	-,001	,970^{ns}
Niveau initial	**,838**	**,000*****
Constante	1,004	
R^2 ajusté	,810 (81%)	

Tableau 37 – Effet net des compétences sociales et autres comportements, ainsi que du niveau initial, sur la réussite scolaire des élèves de CM2

Ce dernier modèle analysant les différences de réussite des élèves de CM2 par leurs scores de compétences et leur niveau scolaire initial, a une part de variance fortement élevée. Ce résultat s'explique en grande partie par l'introduction du niveau initial car le même modèle, sans l'introduction de cette variable, voit sa part de variance expliquée descendre à 21%. On retrouve, ici encore, le poids considérable du niveau initial sur la réussite de fin d'année. Les compétences d'empathie, de communication, la confiance en soi et le locus de contrôle jouent par ailleurs certainement de façon indirecte sur la réussite car les scores obtenus par les élèves en début d'année sont corrélés au niveau scolaire initial.

Les coefficients significatifs qui apparaissent dans ce troisième modèle renseignent également sur l'effet positif de la capacité de résolution de conflit, de la politesse, de la timidité et de la régulation scolaire ainsi que sur l'effet négatif de la coopération, de l'application et de la gratification différée. Si l'analyse de l'effet brut de la coopération a permis d'expliquer son effet négatif, les coefficients négatifs de l'application et de la gratification différée doivent aussi être commentés. La compétence sociale intra-individuelle d'application qui, lors des analyses précédentes, était liée positivement à la réussite, vient néanmoins impacter négativement la réussite des élèves de CM2. Nous retrouvons certainement ici le même phénomène que celui observé pour l'intérêt dont font preuve les élèves de CM1 : les élèves de CM2 qui se déclarent appliqués dans les tâches scolaires peuvent certes adopter des comportements attendus du métier d'élève, sans pour autant trouver le sens du travail scolaire nécessaire à l'entrée efficace en apprentissage. Quant à la gratification différée, pourtant théoriquement liée à la capacité d'attention et à la réussite scolaire, les analyses indiquent un effet négatif de cette compétence intra-individuelle impliquant l'« *abandon de réponses concurrentes et souvent moins exigeantes au profit d'objectifs supérieurs tels que l'apprentissage sur le plan scolaire* » (Pagani et al., 2011, p. 5). Cette compétence a été mesurée, dans notre travail, à partir de mises en situation demandant notamment aux élèves de faire l'arbitrage entre une récompense immédiate et une récompense plus importante accordée après un effort. Des éléments d'explication de l'effet négatif de cette compétence sur la réussite peuvent alors se trouver du côté des pratiques pédagogiques des enseignants qui pourraient, dans le cas de ces élèves de CM2, pratiquer la récompense mais ne favorisant probablement pas le rapport au savoir.

Afin d'améliorer la compréhension de ces résultats, nous allons poursuivre avec les modèles « toutes choses égales par ailleurs » pour expliquer les différences de réussite en fin d'année à partir des compétences sociales et des caractéristiques individuelles des élèves.

III. Vers un modèle d'explication des différences de réussite : effet des caractéristiques et compétences des élèves

Afin de construire un modèle d'explication des différences de réussite à partir des caractéristiques des élèves et des compétences sociales et autres comportements, nous allons clore ce chapitre par l'analyse de la relation suivante :

note début d'année = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaire, scores de compétences et de comportements interindividuels et intra-individuels, niveau scolaire initial).

Modèle 6 note début d'année = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaire, scores de compétences et de comportements interindividuels et intra-individuels, niveau scolaire initial)	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	**,042**	**,110**^{ns}
CSP mère		
absent	**,002**	**,939**^{ns}
agriculteur	**-,004**	**,869**^{ns}
artisan	**-,050**	**,051***
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	**-,008**	**,821**^{ns}
employé	**-,006**	**,884**^{ns}
ouvrier	**,005**	**,837**^{ns}
retraité	**,005**	**,850**^{ns}
sans emploi	**-,055**	**,149**^{ns}
CSP père		
absent	**-,029**	**,286**^{ns}
agriculteur	-	
artisan	**-,007**	**,789**^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	**,000**	**,997**^{ns}
employé	**-,056**	**,115**^{ns}
ouvrier	**-,038**	**,307**^{ns}
retraité	**-,016**	**,525**^{ns}
sans emploi	**-,050**	**,077***
taille fratrie		
1 enfant	**-,163**	**,014****
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	**-,012**	**,687**^{ns}
4 enfants	**,038**	**,195**^{ns}
5 enfants et plus	**,002**	**,959**^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	**-,041**	**,217**^{ns}
aîné	**-,016**	**,569**^{ns}
enfant unique	**,149**	**,024****
Caractéristiques scolaires		
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	**-,009**	**,730**^{ns}
implication parents		
non	*rèf.*	
oui	**-,029**	**,238**^{ns}
niveau de scolarisation		
CE2	**-,068**	**,028****
CM1	*rèf.*	
CM2	**-,081**	**,008*****
Compétences et comportements interindividuels		
résolution de conflit	**,072**	**,012****
empathie	**,031**	**,240**^{ns}
politesse	**,053**	**,050***
participation	**,037**	**,193**^{ns}
coopération	**-,041**	**,098***
leadership	**,007**	**,801**^{ns}
altruisme	**-,001**	**,978**^{ns}
sociabilité	**,027**	**,293**^{ns}
communication	**,013**	**,644**^{ns}
plaisir d'aller à l'école	**,007**	**,818**^{ns}
confiance envers les enseignants	**-,036**	**,201**^{ns}
timidité	**,040**	**,109**^{ns}
Compétences et comportements intra-individuels		
application	**-,045**	**,183**^{ns}
intérêt	**-,080**	**,022****
curiosité	**-,033**	**,221**^{ns}
persévérance	**,043**	**,115**^{ns}
régulation scolaire	**,103**	**,000*****
autodiscipline	**,001**	**,966**^{ns}
gratification différée	**-,030**	**,217**^{ns}
esprit d'initiative	**-,010**	**,720**^{ns}
conscience scolaire	**,003**	**,913**^{ns}
estime de soi	**-,026**	**,381**^{ns}
confiance en soi	**-,011**	**,687**^{ns}
locus de contrôle	**,013**	**,623**^{ns}
anxiété	**-,032**	**,232**^{ns}
tristesse	**-,024**	**,394**^{ns}
Niveau scolaire initial		
	,841	**,000*****
Constante	**3,817**	
R^2 ajusté	**,783 (78,3%)**	

Tableau 38 – Modèle d'explication des différences de réussite par les caractéristiques individuelles des élèves et leurs scores de compétences sociales et comportements

Ce modèle de régression linéaire multivariée analyse « toutes choses égales par ailleurs » l'effet des caractéristiques des élèves, de leurs scores de compétences sociales et autres comportements ainsi que de leur niveau initial, sur la note qu'ils ont obtenue en fin d'année scolaire (indicateur de réussite dans notre travail).

On peut tout d'abord constater, d'après ces analyses, que les compétences sociales interindividuelles de résolution de conflit, de politesse et de coopération exercent un effet sur la réussite des élèves : les élèves faisant preuve de capacité de résolution de conflit et de politesse ont tendance à obtenir de meilleurs résultats de fin d'année tandis que les élèves se montrant coopératifs ont de plus faibles chances de réussir en fin d'année. On retrouve ici l'effet négatif de la coopération. Ce résultat peut se comprendre par le manque de valorisation de l'entraide dans un système où la compétitivité peut naître entre les élèves, ainsi que par une tendance, chez les élèves les plus en difficulté, à préférer les travaux en groupes pendant lesquels ils ne se retrouvent pas seuls face aux apprentissages et face à leur échec. De plus, coopérer ne signifie pas collaborer (Epinoux, 2014) et déclarer coopérer ne signifie pas non plus savoir le faire efficacement. Pilier du second domaine du Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture de 2016, la coopération entre élèves ne semble pas avoir trouvé encore sa place dans les processus de réussite des élèves qui se trouvent très tôt confrontés à un système latent de compétition (Dubet et Martuccelli, 1996).

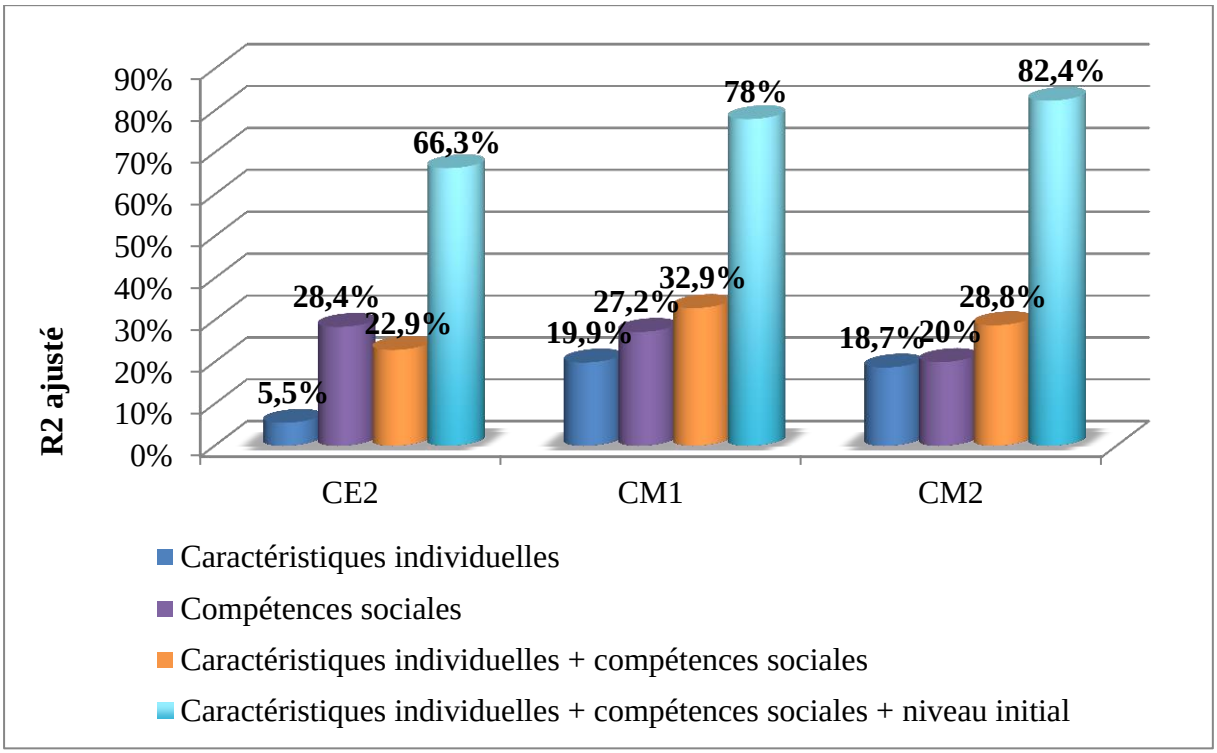
Du côté des compétences et comportements intra-individuels, les élèves se déclarant intéressés par les tâches scolaires ont tendance à obtenir de plus faibles résultats en fin d'année scolaire. Comme nous l'avons souligné précédemment, déclarer adopter une posture d'intérêt envers l'école et les savoirs, composante implicite du métier d'élève, ne signifie pas nécessairement trouver un sens au travail scolaire permettant une entrée en apprentissage efficace. L'effet positif de la régulation scolaire peut également s'expliquer par le système d'évaluation et de notation dans lequel grandissent les élèves français, dont les performances et la motivation restent régulées la plupart du temps par des « renforcements » tels que les notes. Un système compétitif semble par ailleurs renforcer ce type de motivation (Lieury et Fenouillet, 2013). Attendue par l'enseignant comme composante du métier d'élève, la régulation scolaire peut également renvoyer aux *« stratégies des élèves face aux exigences de l'école : travailler par intérêt, éviter les ennuis, tenter de faire illusion, faire un travail parfois répétitif et ennuyeux* » (Sirota, 1993, p. 89).

Ce modèle indique également que les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves ne conservent qu'un faible effet sur la réussite. En effet, si l'on observe toujours un impact de la CSP des parents et de la taille de la fratrie sur la réussite, il est sensiblement affaibli, comparativement aux premiers modèles (modèles 1a/b, tableau 38). Seuls le niveau de scolarisation et le niveau scolaire initial conservent des effets significatifs similaires. Aussi, nous pouvons souligner l'absence des effets des autres caractéristiques individuelles comme le sexe, le redoublement ou l'implication des parents. Si nous avions pu conclure a un lien préexistant entre le redoublement et le niveau initial notamment, des variables comme le sexe perdent leur effet significatif dans notre dernier modèle. Ce serait donc l'introduction des variables de compétences sociales qui viendrait absorber leur effet.

Avec une part de variance expliquée conséquente (78,3%) liée en partie au caractère très déterminant du niveau initial, ce modèle permet tout de même de comprendre les différences de réussite scolaire des élèves de notre échantillon. Les compétences sociales et les comportements évalués dans le cadre de cette recherche contribuent fortement à l'explication de ces différences de réussite.

Ainsi, dans le prolongement des recherches d'Heckman et Kautz (2012) et en guise de conclusion, le graphique suivant résume le poids des différents blocs[144] de variables sur la réussite scolaire de fin d'année.

[144] Ces différents blocs de variables se sont pas cumulatifs ni indépendants les uns des autres mais permettent d'observer la part de variance expliquée par les compétences sociales au contact d'autres blocs de variables.



Graphique 11 – Variances expliquées des notes de fin d'année

Avec des parts de variance expliquée qui diffèrent d'un niveau de scolarisation à l'autre, les caractéristiques des élèves apportent des éléments de compréhension des différences de réussite, comme cela était supposé. Néanmoins, le poids respectif des compétences sociales et autres comportements est plus fort que celui des caractéristiques, avec des parts de variance expliquée allant de 20% jusqu'à près de 30%. Les modèles intégrant les caractéristiques individuelles, les scores de compétences et le niveau initial expliquent fortement la note de fin de d'année (les analyses menées dans ce chapitre ayant démontré le lien préexistant entre le niveau initial et leurs scores initiaux de compétences).

La portée de tels résultats peut être soulignée : face aux facteurs sociologiques et scolaires classiquement utilisés pour expliquer les différences de réussite, les compétences sociales et autres comportements interindividuels et intra-individuels participent plus largement à l'explication de ces différences. Les compétences sociales des élèves semblent ainsi être des facteurs à prendre en compte pour comprendre les différences de réussite des élèves. Ces analyses renseignent en effet sur l'effet non négligeable des compétences sociales et autres comportements sur la réussite des élèves.

Le modèle 6 (tableau 38) expliquant les différences de réussite, nous permet d'envisager un effet des caractéristiques individuelles sur le développement des compétences sociales (à l'image de la variable du sexe, qui perd son effet dans le modèle au contact des variables de compétences sociales). Le second chapitre d'analyses sera ainsi consacré à l'étude des déterminants des compétences sociales et à leur évolution, afin d'approfondir les connaissances sur ces variables cibles de notre travail et dont l'on peut désormais attester empiriquement l'effet sur la réussite scolaire.

CHAPITRE 6
Comprendre le développement des compétences sociales

La première phase d'analyses qui vient d'être exposée confirme l'hypothèse selon laquelle les compétences sociales exercent un effet sur la réussite scolaire des élèves. Il convient alors de poursuivre le travail afin de comprendre mieux ce phénomène et de contribuer à l'explication des différences de réussite à l'école. L'objectif étant de préciser la notion de compétences sociales à l'aide d'analyses empiriques, ce sixième chapitre sera consacré à l'étude des déterminants et de l'évolution de ces compétences. Ce changement de regard transpose ainsi le statut empirique et théorique des compétences sociales qui, après avoir occupé la place de variables explicatives de la réussite scolaire, prendront le rôle de variables que l'on cherche à expliquer. Si les caractéristiques des élèves influencent en effet la maîtrise des compétences sociales et comportements interindividuels et intra-individuels, cela permettra d'apporter des clés de compréhension sociologique supplémentaires aux inégalités de réussite. Si les analyses montrent de plus une évolution des compétences sur l'année, cela confirmera la définition théorique donnée aux compétences sociales. Nous pourrons ainsi appréhender différemment la relation causale entre les caractéristiques des élèves et leur réussite scolaire. Le produit pédagogique et politique de tels résultats permettrait de démontrer qu'une marge de manœuvre serait envisageable par l'enseignement des compétences sociales, dans le but de réduire les inégalités de réussite. Ainsi, ce sixième chapitre traitera dans un premier temps des déterminants des compétences sociales puis de leur évolution.

I. Les déterminants des compétences sociales

Les résultats obtenus dans le chapitre précédent laissent à penser l'existence d'un effet des caractéristiques individuelles sur la réussite des élèves. Néanmoins, ces caractéristiques paraissent également jouer le rôle de déterminants des compétences sociales, ces dernières prenant alors la place d'intermédiaire dans l'explication des différences de réussite. Ainsi, nous étudierons dans un premier temps l'effet des caractéristiques individuelles sur les compétences sociales. Puis, nous tenterons de comprendre comment les comportements des

élèves (image de soi, rapport à l'école, névrosisme), que nous définissons jusqu'à présent différemment des compétences sociales, peuvent justement exercer un effet sur ces compétences.

I.1. Les caractéristiques individuelles qui expliquent les compétences sociales

Afin de compléter nos analyses et de répondre à l'hypothèse résumée dans le schéma ci-dessous, nous allons en première partie de ce chapitre, analyser quels sont les déterminants des compétences sociales.

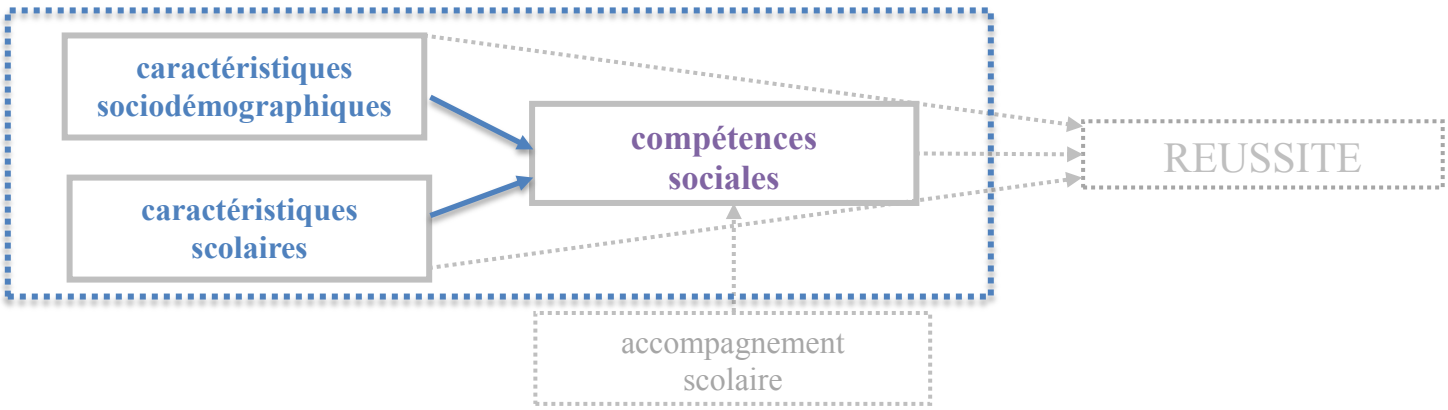


Figure 14 – Focus sur l'explication des déterminants des compétences sociales

Avant d'analyser à l'appui de régressions multiples, les effets nets des caractéristiques sur les compétences sociales et autres comportements, la synthèse suivante résume les effets bruts obtenus au moyen de comparaisons de moyennes (Anova) puis de modèles de régressions simples.

Synthèse 2

L'effet brut des caractéristiques individuelles des élèves sur les compétences sociales et autres comportements

- **Sexe** :
  - En faveur des filles :
    - *Sur les compétences et comportements interindividuels suivants* : résolution de conflit, empathie, politesse, altruisme, sociabilité
    - *Sur les compétences et comportements intra-individuels suivants* : application, régulation scolaire, autodiscipline, esprit d'initiative, locus de contrôle, anxiété, tristesse
  - En faveur des garçons :
    - *Sur le comportement interindividuel suivant* : timidité
    - *Sur la compétence intra-individuelle suivante* : curiosité
- **CSP des parents** :
  - Peu d'effet de la CSP de la mère
  - Effet négatif du père absent :
    - *Sur la compétence interindividuelle suivante* : politesse,
    - *Sur les compétences et comportements intra-individuels suivants* : application, curiosité, persévérance, confiance en soi
  - Effet positif pour d'autres CSP que cadre :
    - *Sur la sociabilité* : artisan, employé, inactif
    - *Sur la politesse* : profession intermédiaire
- **Taille de la fratrie** en faveur des élèves issus de famille de deux enfants : régulation scolaire, motivation différée, estime de soi, confiance en soi
- **Rang dans la fratrie** : peu d'effet
- **Niveau de scolarisation** :
  - En faveur des élèves de CE2 :
    - *Sur les compétences et comportements interindividuels suivants* : résolution de conflit, empathie, politesse, altruisme, sociabilité
    - *Sur les compétences et comportements intra-individuels suivants* : application, régulation scolaire, autodiscipline, esprit d'initiative, locus de contrôle, anxiété, tristesse
  - En faveur des élèves de CM1 et/ou CM2 : confiance en soi, timidité
- **Redoublement** en faveur des non-redoublants :
  - *Sur les compétences et comportements interindividuels suivants* : empathie, participation, timidité
  - *Sur les compétences et comportements intra-individuels suivants* : curiosité, persévérance, régulation scolaire, gratification différée, confiance en soi
- **Implication des parents** en faveur des enfants dont les parents sont impliqués :
  - *Sur les compétences et comportements interindividuels suivants* : résolution de conflit, empathie, participation, coopération, altruisme, sociabilité, rapport à l'école, confiance et respect envers les enseignants
  - *Sur les compétences et comportements intra-individuels suivants* : application, intérêt, autodiscipline, esprit d'initiative, conscience scolaire

Cette première phase d'analyses établit l'existence d'un effet des caractéristiques individuelles des élèves sur le niveau de compétences sociales et autres comportements. Les caractéristiques ayant un effet brut significatif sur un nombre important de compétences sociales et de comportements sont le sexe des élèves, leur niveau de scolarisation ainsi que le redoublement et l'implication de leurs parents.

Afin d'approfondir ces résultats, examinons le résumé des résultats obtenus à partir des modèles « toutes choses égales par ailleurs » des déterminants des différentes compétences sociales et autres comportements[145]. Ce résumé est disponible dans le tableau suivant.

[145] Le choix d''indiquer seulement si la variable est significative dans le modèle a été guidé par des questions de présentation : référencer les coefficients reviendrait à les détailler pour chacune des variables polytomiques (par exemple pour la CSP des parents, chacune des catégories devrait être introduite, sauf la modalité de référence). Afin de faciliter la lecture, nous avons donc privilégié un tableau très synthétique pour indiquer le résultat des modèles pour chacune des compétences plutôt que d'en détailler certaines. Ces modèles de régressions sont néanmoins référencés en annexe n°8.

	sexe	CSP mère	CSP père	taille fratrie	rang fratrie	niveau de scolarisation	redou-blement	impli-cation	R^2 (%)
Résolution de conflit	X	-	X	-	-	-	-	-	1,2
Empathie	X	-	X	X	-	-	-	-	1,4
Politesse	X	X	X	-	X	-	-	-	3,6
Participation	X	-	X	-	-	X	-	X	5,1
Coopération	-	-	-	-	X	-	-	-	0,4
Leadership	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Altruisme	X	X	-	-	X	-	X	X	3,8
Sociabilité	X	-	X	-	-	X	-	-	1,5
Communication	-	X	X	-	X	-	-	-	0,8
Plaisir d'aller à l'école	X	X	X	X	-	X	-	X	3,5
Confiance et respect envers les enseignants	-	-	X	X	-	X	-	X	0,5
Timidité	-	X	-	X	-	-	-	-	0,2
Application	X	X	X	-	-	X	-	-	4,3
Intérêt	-	-	-	-	X	X	-	X	2,6
Curiosité	X	X	-	-	-	-	X	-	0,7
Persévérance	-	-	X	-	-	-	X	-	1,9
Régulation scolaire	X	-	-	X	-	-	X	-	1,9
Autodiscipline	-	-	X	-	-	X	-	X	4,1
Gratification différée	-	X	-	X	-	-	X	-	0,1
Esprit d'initiative	X	-	-	-	-	X	X	-	1,7
Conscience scolaire	-	-	X	-	-	-	X	-	0,3
Estime de soi	-	-	X	X	-	X	X	-	3,2
Confiance en soi	-	-	X	X	-	-	X	-	4,3
Locus de contrôle	X	-	X	-	-	X	-	-	1,4
Anxiété	X	-	-	X	X	-	X	-	5,7
Tristesse	X	-	-	-	-	-	X	-	1,7

Lecture du tableau : « - » = variable du modèle non significative, « X » = variable du modèle significative.

Tableau 39 – Résumé des effets nets des caractéristiques individuelles sur les compétences sociales et comportements interindividuels et intra-individuels

Le tableau précédent résume les résultats des régressions multiples ayant pour but d'expliquer les relations :

score compétence/comportement = f (caractéristiques individuelles)

Il donne une vision d'ensemble des caractéristiques individuelles ayant un effet sur les scores de compétences sociales et autres comportements. Analysons à présent l'effet de chacune de ces caractéristiques.

- ***Le sexe***

Nous pouvons constater tout d'abord qu'à caractéristiques individuelles égales, le sexe conserve un effet net significatif sur le score de nombreuses compétences sociales et autres comportements. En effet, concernant les compétences et comportements interindividuels, les filles maîtrisent mieux que les garçons les compétences sociales de capacité de résolution de conflit, d'empathie, de politesse, d'altruisme et de sociabilité, et elles ont également davantage de plaisir à aller à l'école que les garçons. En revanche, l'effet du sexe sur le score de participation est significatif mais en faveur des garçons : à caractéristiques individuelles égales, les garçons ont donc plus tendance à participer en classe que les filles. L'ensemble de ces résultats démontre tout de même un effet du genre sur les compétences sociales (DiPrete et Jennings, 2011) et que les filles ont tendance à faire preuve d'un comportement prosocial davantage développé que leurs camarades masculins (Wentzel, Filisetti et Looney, 2007).

Du côté des compétences sociales intra-individuelles, les filles sont plus appliquées, régulées scolairement et font davantage preuve d'esprit d'initiative que les garçons. Ces derniers sont en revanche plus curieux – compétence par ailleurs complémentaire à la compétence interindividuelle de participation maîtrisée par les garçons. Concernant l'image de soi, les filles ont tendance à avoir un locus de contrôle interne plus fortement développé que les garçons. Si les filles semblent maîtriser favorablement de nombreuses compétences sociales, elles sont pourtant plus anxieuses et plus tristes que les garçons.

Ces différents résultats sont particulièrement intéressants pour comprendre la meilleure réussite scolaire des filles : tout comme Felouzis (1990) l'avait démontré, les filles ont un rapport à l'école bien plus favorable que les garçons et adoptent des comportements plus

conformes à l'institution. Dans notre recherche, les comportements déjà signalés comme importants pour la réussite par Felouzis sont la traduction de compétences sociales acquises notamment lors du processus de socialisation des enfants. D'après nos analyses, les filles maîtrisent davantage le « métier d'élève » et les compétences sociales interindividuelles propices à la réussite que les garçons, résultats qui vont également dans le sens des travaux de Felouzis (1993) ou de Duru-Bellat (1994). Pour reprendre les mots de Gendron (2007, 2010), nous pouvons ainsi reconnaître dans ces résultats un avantage en termes de capital émotionnel pour les filles, expliquant leurs meilleurs performances scolaires.

Examinons à présent les résultats concernant la catégorie socioprofessionnelle des parents.

- ***La catégorie socioprofessionnelle des parents***

Les analyses démontrent que la CSP de la mère ne joue que sur sept compétences et comportements, parmi les vingt-six mesurés dans ce travail. Les résultats significatifs obtenus montrent tout d'abord que, comparativement aux élèves ayant une mère cadre, ceux dont la mère est de profession intermédiaire ont tendance à être moins polis. Ils paraissent également moins timides, tout comme les élèves dont la mère est inactive. Du côté de la compétence interindividuelle de communication, ce sont les élèves déclarant que leur mère est absente qui ont tendance à obtenir un score plus faible. Ensuite, le plaisir d'aller à l'école est moins positif pour les enfants dont la mère est artisane ou commerçante. Les enfants de mère retraitée sont quant à eux moins timides et développent moins la compétence intra-individuelle de gratification différée (toujours par rapport aux élèves de mère cadre). Enfin, les compétences intra-individuelles d'application et de curiosité ont tendance à plus être développées chez les élèves dont la mère est respectivement agricultrice ou ouvrière.

Pour la CSP du père, les résultats significatifs sont plus nombreux car cette variable joue, à caractéristiques individuelles égales, sur seize compétences et comportements. Conformément à l'analyse des effets bruts, les résultats ne sont pas univoques, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas systématiquement en faveur des enfants de père cadre. Si les enfants dont le père est cadre ont tendance à obtenir de meilleurs scores de résolution de conflit, de participation, de plaisir d'aller à l'école, de confiance envers les enseignants, d'application, de persévérance, d'estime de soi, de confiance en soi et de locus de contrôle, que les enfants de

père absent, agriculteur, employé ou inactif, ce n'est pas le cas pour les autres compétences et comportements pour lesquels la CSP du père est significative. En effet, les analyses montrent par exemple un avantage en faveur des élèves dont le père est de profession intermédiaire pour l'empathie, la politesse, la communication, la sociabilité et la confiance en soi. Ou encore, les élèves dont le père est inactif ont tendance à obtenir des scores plus élevés pour l'altruisme, la sociabilité ou l'autodiscipline.

Plusieurs enseignements sont à tirer des divers résultats étudiant le lien entre les compétences sociales et la CSP des parents. D'une part, la CSP de la mère n'agit presque pas sur la possession des compétences sociales. Concernant la réussite scolaire des élèves, nous savons pourtant que si la profession du père peut avoir un effet, le niveau d'étude de la mère joue également un rôle important, information que nous ne détenons pas (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Meuret et Morlaix, 2006 ; Feyfant, 2011). Or notre démarche étant ici d'expliquer les différences de compétences sociales à partir des déterminants sociologiques utilisés traditionnellement pour expliquer les différences de réussite scolaire, l'indicateur de la CSP de la mère n'est pas assez pertinent, contrairement à celui du niveau d'étude qui aurait pu donner plus d'indications concernant le style éducatif. D'autre part, ce ne sont pas les élèves de père cadre qui maîtrisent toutes les compétences sociales nécessaires à la réussite scolaire alors qu'ils sont pourtant les élèves qui réussissent le mieux scolairement.

Continuons avec l'un des indicateurs de la composition familiale, à savoir la taille de la fratrie. Les élèves ayant de nombreux frères et sœurs développent-ils plus leurs compétences sociales interindividuelles ?

- ***La taille de la fratrie***

Parmi les variables de l'environnement familial, la taille de la fratrie peut être un facteur explicatif du développement des compétences sociales ou d'autres comportements des élèves de l'échantillon. Rappelons ici que les analyses ont pour référence la modalité « deux enfants », utilisée ainsi dans les modèles d'explication des différences de réussite (Caille et Rosenwald, 2006).

Les analyses montrent tout d'abord que les enfants uniques ont tendance à être moins timides et à faire moins preuve de confiance et de respect envers leurs enseignants. Les élèves dont la famille est composée de trois enfants sont quant à eux plus altruistes tandis que leurs scores de gratification différée et de confiance en soi sont plus faibles. Enfin, les élèves ayant au moins trois frères et sœurs (fratries composées de quatre ou cinq enfants), sont davantage polis et ont un meilleur rapport à l'école. Ils sont en revanche plus anxieux, moins régulés scolairement et leurs scores d'estime de soi et de confiance en soi sont plus faibles.

Ces résultats indiquent que les élèves ayant une famille nombreuse (au moins trois enfants dans la famille) ont tendance à développer davantage leurs compétences et comportements interindividuels tandis que du côté des compétences et comportements intra-individuels, les scores significatifs s'avèrent généralement plus faibles. Si la taille de la fratrie peut jouer un rôle dans la maîtrise des compétences sociales et autres comportements, il convient de s'interroger sur l'effet du rang dans la fratrie.

- ***Le rang dans la fratrie***

Le rang dans la fratrie a très peu d'effet sur les compétences sociales et autres comportements car l'effet de cette variable n'est significatif que pour cinq des compétences et comportements mesurés dans ce travail. Les résultats montrent tout de même un effet positif significatif de la place d'aîné pour la politesse, la communication et l'anxiété mais un effet négatif pour la coopération : les élèves les plus âgés de leur fratrie ont donc tendance, en comparaison aux plus jeunes, à se déclarer plus polis et meilleurs communicants tout en étant moins coopérants et plus anxieux. D'autre part, la significativité de cette variable dans le modèle d'explication du score d'intérêt indique un score plus faible pour les cadets.

Les analyses précédentes nous permettent de constater des différences de scores de compétences sociales selon les caractéristiques sociodémographiques des élèves. Intéressons-nous à présent aux caractéristiques scolaires des élèves.

- ***Le niveau de scolarisation***

Concernant le niveau de scolarisation, certaines différences apparaissent pour les scores de compétences sociales et de comportements. En effet, par rapport aux élèves de CM1 (modalité de référence dans le modèle), les élèves de CE2 ont tendance à obtenir de meilleurs scores de participation, d'altruisme, de sociabilité, de plaisir d'aller à l'école, d'application et d'autodiscipline ainsi qu'un score de locus de contrôle plus faible. Les élèves de CM2, quant à eux, ont des scores inférieurs pour la participation, l'intérêt, l'esprit d'initiative et l'estime de soi. Bien qu'une différence de réussite scolaire puisse effectivement exister en fonction du niveau de scolarisation, ces résultats révèlent certainement la tendance des plus jeunes à s'autoévaluer positivement (Hue et al., 2009). Poursuivons avec les deux autres caractéristiques scolaires pour lesquelles nous avons des informations : le redoublement puis l'implication des parents dans la scolarité.

- ***Le redoublement***

Lorsque nous nous intéressons plus particulièrement à l'effet du redoublement sur les scores de compétences, les résultats sont particulièrement explicites : le redoublement exerce un effet négatif sur les compétences sociales maîtrisées et sur les comportements des élèves car les redoublants sont par exemple moins curieux ou moins persévérants tout en étant plus anxieux et plus tristes. Le statut de redoublant a uniquement un effet positif sur le score de conscience scolaire ; ce résultat peut témoigner d'une baisse de l'efficacité de la sanction chez les redoublants, ces derniers pouvant ainsi être indifférents à cette régulation de l'institution qui les a déjà sanctionnés.

En sus de l'effet négatif sur les résultats scolaires, le redoublement agit également négativement sur les compétences sociales des élèves. De plus, son effet s'exerce exclusivement sur les compétences sociales et comportements intra-individuels, ce qui renforce les résultats obtenus dans les recherches démontrant son effet négatif sur la motivation et l'estime de soi des élèves (Cosnefroy et Rocher, 2004).

- ***L'implication des parents dans la scolarité des enfants***

Bien qu'à caractéristiques individuelles comparables, l'implication des parents conserve un effet significatif pour seulement cinq compétences, ces quelques résultats sont très édifiants : les élèves dont les parents sont impliqués dans leur scolarité ont tendance à obtenir de meilleurs scores de participation, de plaisir d'aller à l'école, de confiance et respect envers les enseignants, d'intérêt et d'autodiscipline. L'implication des parents tient ainsi le rôle de médiateur avec la réussite scolaire en favorisant le développement des compétences sociales, ces dernières étant favorables à la réussite scolaire : « *La mise en évidence de styles éducatifs familiaux contrastés peut apporter des éléments de compréhension, souvent indirects, sur la capacité de la famille à produire des conditions favorables à la réussite scolaire ou à une scolarisation "réussie"* » (Bergonnier-Dupuy, 2005, p. 7).

Ces résultats démontrent un effet de l'implication des parents dans la scolarité sur les compétences propres au métier d'élève (participation, rapport à l'école, intérêt et autodiscipline). L'implication dans la scolarité est en effet l'un des éléments qui caractérisent l'éducation parentale (Da-Costa Lasne, 2012) : elle est également le signe d'une éducation parentale certainement « structurante » (et non laxiste) plus courante chez les élèves de l'école élémentaire (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 2006 ; Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007). La famille et l'éducation parentale participent au cadre de socialisation de l'enfant dans lequel les compétences sociales se développent car « *la combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur les comportements de l'enfant et sur ses résultats aux évaluations, notamment à l'école* » (Bergonnier-Dupuy, 2005, p. 7).

Or, l'éducation parentale semble varier en fonction du milieu socioéconomique des familles (Feyfant, 2011). Nous avons déjà testé le lien entre l'implication des parents et la CSP : les résultats du test de contingence entre la variable « CSP père » et la variable « implication des parents » ne sont pas significatifs tandis que la CSP du père joue sur la réussite et sur le niveau de compétences sociales. L'on sait pourtant que le milieu social et l'implication sont liés (Rakocevic, 2014), il convient ainsi de tester cette relation avec la CSP de la mère. On retrouve ainsi un lien significatif entre la CSP de la mère et l'implication dans la scolarité (*p value* = .018**), évoquant l'« omniprésence de la mère » dans l'accompagnement à la scolarité (Bergonnier-Dupuy, 2005), le suivi scolaire et le soutien maternel exerçant un effet

positif sur la moyenne générale des élèves (Esparbès-Pistre et Bergonnier-Dupuy, 2004[146]). Rappelons à ce propos que notre variable mesure l'implication dans la scolarité et non le style d'éducation parentale ou les pratiques éducatives.

En analysant plus en détails la relation entre l'implication dans la scolarité et la CSP de la mère, le seul résultat significatif qui émerge est l'effet négatif de la situation « sans emploi » sur l'implication : les mères inactives (dans la plupart des cas, issues d'un milieu défavorisé) ont tendance à moins s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants que les autres. Bien que certaines recherches démontrent une forme d'autorité parentale centrée sur la surveillance et la punition dans les milieux dits « populaires » (Van Zanten, 2009[147]), il est cependant complexe de généraliser les résultats à toute une classe sociale (Bergonnier-Dupuy, 2005). Il serait toutefois nécessaire de préciser les résultats par la collecte de données telles que le niveau d'études des parents ou les pratiques culturelles des familles (Feyfant, 2011).

Les différents résultats que nous venons de commenter permettent d'indiquer l'existence d'un effet des caractéristiques individuelles sur les scores de compétences sociales et autres comportements. Bien que les parts de variance expliquée (R^2) soient relativement peu élevées, les caractéristiques sociodémographiques et scolaires conservent un effet « toutes choses égales par ailleurs » relativement important et plus particulièrement le sexe, la CSP du père ou le redoublement.

Notre approche a d'une part consisté à réinterroger la place des déterminants de la réussite, le travail théorique effectué précédemment va d'autre part permettre d'envisager l'effet médiateur de certains « comportements » tels que l'image de soi, le névrosisme ou le rapport à l'école. Il convient alors de poursuivre les analyses des déterminants des compétences sociales à l'aide de ces autres variables.

[146] Citées par Bergonnier-Dupuy (2005).

[147] Citée par Feyfant (2011).

I.2. L'effet des autres comportements sur les compétences sociales

Tel que nous l'avons discuté dans les troisième et quatrième chapitres, le statut théorique de ces différentes dimensions ne permet pas de les considérer au même titre que les compétences sociales. Néanmoins, leur poids ne peut pas être négligé dans l'explication des différences de réussite scolaire, tout comme les caractéristiques individuelles. C'est pourquoi conformément à la démarche que nous adoptons et consistant en l'explication des différences de réussite par les compétences sociales à l'aide des déterminants « classiques » de la réussite, nous allons interroger l'effet du rapport à l'école, de l'image de soi et du névrosisme sur les compétences sociales. Afin d'estimer l'effet qu'exercent ces comportements sur les scores de compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles, nous avons analysé les relations suivantes :

score compétence sociale = f (caractéristiques individuelles, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

Les résultats de ces analyses sont synthétisés dans le tableau suivant[148].

[148] Les modèles de régression résumés dans ce tableau sont détaillés en annexe n°9.

	Caractéristiques individuelles								*Image de soi*			*Rapport à l'école*		*Névrosisme*			**R^2 (%)**
	sexe	**mère**	**père**	**taille fr.**	**rang**	**scol.**	**redoub.**	**implic.**	**estime**	**confiance**	**locus**	**plaisir**	**respect**	**anxiété**	**tristesse**	**timidité**	
Résolution de conflit	-	X	X	X	-	-	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	22,6
Empathie	X	-	X	X	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	12,2
Politesse	X	X	X	-	X	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	9,1
Participation	X	X	-	-	-	X	-	-	X	X	-	X	X	-	X	X	15,9
Coopération	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	0,9
Leadership	-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	X	-	-	X	-	-	9,8
Altruisme	-	-	X	X	-	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	9,8
Sociabilité	-	X	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	7
Communication	-	X	X	X	X	-	-	-	X	X	-	-	X	-	-	-	18,2
Application	-	X	X	-	-	X	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	28,4
Intérêt	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	36,9
Curiosité	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	X	X	-	-	X	7
Persévérance	-	X	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	X	-	13,6
Régulation scolaire	-	-	X	X	-	-	X	-	X	-	-	X	-	-	-	-	3,6
Autodiscipline	-	X	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	X	-	-	-	9,7
Gratification différée	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	0
Esprit d'initiative	-	-	X	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	21,2
Conscience scolaire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	0,2

Lecture du tableau : « - » = variable du modèle non significative, « X » = variable du modèle significative, « taille fr. » = taille de la fratrie, « rang » = rang dans la fratrie, « scol. » = niveau de scolarisation, « redoub. » = redoublement, « implic. » = implication des parents, « estime » = estime de soi, « confiance » = confiance en soi, « locus » = locus de contrôle, plaisir = « plaisir d'aller à l'école», respect = « confiance et respect envers les enseignants ».

Tableau 40 – Résumé des effets nets des caractéristiques individuelles et de l'image de soi, du névrosisme et du rapport à l'école, sur les compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles (données fin d'année)

Interprétons à présent ces différents résultats en détaillant l'effet des caractéristiques individuelles d'une part et de l'image de soi, du rapport à l'école et du névrosisme d'autre part.

- ***Les caractéristiques individuelles***

Si l'effet des caractéristiques individuelles pour expliquer les différences de scores de compétences sociales paraît ici réduit, il paraît néanmoins perdurer ou être accru dans plusieurs cas. Par exemple, l'effet du sexe se maintient pour l'empathie, la politesse, la participation et la curiosité tandis qu'il devient significatif pour le score d'intérêt, au contact des variables relatives aux autres comportements (image de soi, rapport à l'école et névrosisme). A l'instar du sexe, un effet des caractéristiques individuelles se reproduit dans cette seconde phase d'analyses, excepté pour le redoublement et l'implication des parents qui perdent leur effet significatif. Des analyses précédentes indiquaient en ce sens que le redoublement exerce un effet sur l'estime de soi, la confiance en soi, l'anxiété et la tristesse et que l'implication des parents entre dans l'explication des différences de scores de plaisir d'aller à l'école et de confiance et respect envers les enseignants. Il paraît alors intéressant de questionner l'effet direct des comportements sur les scores de compétences sociales en commençant par l'image de soi.

- ***Les dimensions de l'image de soi***

Nous pouvons tout d'abord constater que l'estime de soi, la confiance en soi et le locus de contrôle, considérés comme des dimensions de l'image de soi, entrent dans l'explication des différences de scores pour respectivement huit, onze et huit compétences sociales. Par exemple, les élèves ayant une estime de soi positive ont tendance à obtenir de meilleurs scores d'empathie, de participation, de leadership, de communication, de curiosité, de persévérance, de régulation scolaire et d'esprit d'initiative. Un effet positif « toutes choses égales par ailleurs » de la confiance en soi est également révélé dans ces analyses pour la politesse, la participation, le leadership, l'altruisme, la communication, l'application, l'intérêt, la curiosité, l'autodiscipline et l'esprit d'initiative. En revanche, le coefficient de la variable de la

confiance en soi dans la relation expliquant le score de capacité de résolution de conflit est négatif : ce sont les élèves n'ayant pas confiance en eux qui ont tendance à obtenir de meilleurs scores de résolution de conflit. Rappelons que dans notre mesure, la position « faire appel à un médiateur (l'enseignant) » est considérée comme un degré positif de résolution de conflit. Cela pourrait alors expliquer que les élèves qui n'ont pas confiance en eux et qui ont des difficultés à s'affirmer, auraient plus fréquemment recours à un adulte dans la résolution des conflits. Concernant le locus de contrôle (interne), son effet est positif sur les scores de politesse, d'application, de persévérance et de gratification différée tandis qu'il exerce un effet négatif sur les scores de résolution de conflit, de leadership, d'altruisme et d'esprit d'initiative. L'effet positif du locus de contrôle sur la persévérance confirme les travaux de Leroy et al. (2013) qui démontrent que les croyances d'auto-efficacité (fortement liées au locus de contrôle) influencent le niveau d'engagement et la persévérance des individus.

Dans l'ensemble, nous pouvons constater que les dimensions de l'image de soi exercent un effet à la fois sur les compétences sociales interindividuelles et sur les intra-individuelles : ces mesures du soi expliquent des compétences sociales relatives à la gestion des relations avec autrui et des compétences sociales relatives à la gestion de soi et de ses émotions. Les dimensions évaluatives du soi que sont l'estime de soi ou la confiance en soi interviennent ainsi sur les compétences du métier d'élève (Prêteur et Vial, 1998) et permettent d'entrer en situation d'apprentissage (Gendron, 2007).

Il convient de s'intéresser maintenant au rapport à l'école afin d'envisager si la place et le bien-être dans ce cadre de socialisation qu'est l'école, participent à la maîtrise des compétences sociales.

- ***Les dimensions du rapport à l'école***

En ce qui concerne le rapport à l'école, les analyses indiquent que le plaisir d'aller à l'école et la confiance et le respect envers les enseignants exercent un effet sur les scores de nombreuses compétences sociales. De plus, la relation entre ces variables est explicite : de

bons scores de rapport à l'école sont liés à de bons scores de compétences sociales[149]. Les élèves qui se sentent bien dans leur établissement, avec leurs camarades et les enseignants, ont donc tendance à obtenir de meilleurs scores de compétences sociales interindividuelles mais également intra-individuelles. Si le rapport à l'école des élèves agit positivement sur la maîtrise de contenus académiques tout en développant leurs capacités cognitives (OCDE, 2013a[150]), il contribue également au niveau de maîtrise des compétences sociales. Bien qu'il reste complexe de définir le lien entre ce rapport à l'école et la réussite scolaire des élèves, ces résultats semblent indiquer l'importance du bien-être au sein de l'institution (entendu comme cadre de socialisation), sur le niveau de compétences sociales.

- ***Les dimensions du névrosisme***

Du côté des dimensions relatives au névrosisme (anxiété, tristesse, timidité), nous constatons qu'elles exercent un effet différencié sur les scores de compétences sociales. En effet, si un niveau peu élevé d'anxiété est lié positivement au score de leadership, ce sont néanmoins les élèves anxieux qui ont tendance à obtenir de meilleurs scores d'altruisme. L'anxiété paraît alors se reporter sur l'environnement interpersonnel de ces élèves qui se préoccupent d'autrui. Concernant la tristesse, les résultats indiquent que les élèves ayant un score élevé de tristesse ont tendance à être moins persévérants tandis qu'ils participent davantage en classe et sont plus altruistes. Enfin, un score élevé de timidité est lié positivement à la participation et à la curiosité mais négativement à la sociabilité : les élèves qui se déclarent timides tentent tout de même de participer en classe et de se montrer curieux, en dépassant cette timidité qui peut pourtant rendre complexes les relations interpersonnelles. Concernant la timidité, d'autres

[149] Excepté dans le modèle expliquant les scores de régulation scolaire dans lequel le plaisir d'aller à l'école exerce un effet négatif. Ce qui signifie que les élèves ayant un bon rapport à l'école ne sont pas motivés extrinsèquement, certainement parce qu'étant à l'aise et en sécurité émotionnellement au sein de l'institution, leur motivation ne se fonde pas sur des facteurs externes.

[150] Cité par dans OCDE (2015).

hypothèses peuvent être avancées telles que le biais de désirabilité sociale ou encore la pratique enseignante qui consiste à faire participer les plus timides.

Bien que les comportements liés au névrosisme des élèves ne jouent que faiblement sur le niveau de compétences sociales des élèves, ils exercent un effet non négligeable, combiné aux comportements liés au rapport à l'école et à l'image de soi. En effet, les parts de variance expliquée dans les modèles étudiant l'effet des caractéristiques individuelles et des comportements des élèves sur leurs scores de compétences sociales, augmentent sensiblement avec l'introduction de ces dernières variables. Nous avions par ailleurs constaté dans le chapitre précédent que ces différents comportements n'exerçaient pas d'effet direct sur la réussite de fin d'année, à caractéristiques individuelles et niveau initial comparables (modèle 6, tableau 38). D'après nos dernières analyses, ces comportements contribuent pourtant à la réussite des élèves en favorisant ou non la maîtrise des compétences sociales, leur effet sur la réussite étant présagée à plus ou moins long terme (Cawley, Heckman et Vytlacil, 2001 ; Osborne-Groves, 2005 ; Heckman et Kautz, 2012).

Afin de résumer les résultats que nous venons de présenter en première partie de ce chapitre, le schéma précédent illustre les caractéristiques et les comportements ayant un effet important sur les scores de compétences sociales :

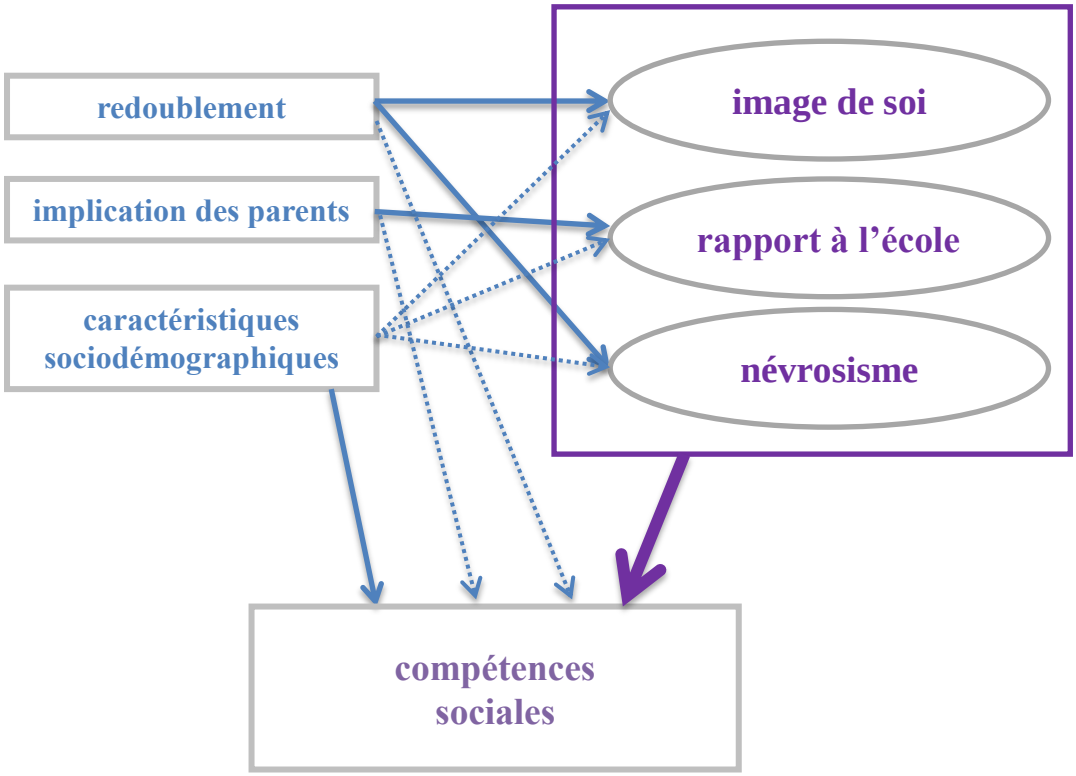


Figure 15 – Résumé des déterminants des compétences sociales

Les différentes analyses effectuées jusqu'à présent ont permis de déterminer l'effet des caractéristiques individuelles sur la possession des compétences sociales. Ces caractéristiques peuvent jouer en effet directement sur les compétences sociales mais également sur les comportements (image de soi, rapport à l'école et névrosisme) qui exercent eux-mêmes un effet direct sur les compétences sociales. Cette configuration est particulièrement significative avec les variables du redoublement et de l'implication des parents : si un effet brut de ces caractéristiques scolaires sur le score des compétences est démontré, les modèles « toutes choses égales par ailleurs » suggèrent un effet transitant par les comportements liés à l'image de soi, au rapport à l'école et au névrosisme.

Dans cette partie traitant des déterminants des compétences sociales, nous avons utilisé les scores de compétences et de comportements en fin d'année scolaire, période désignée dans ce travail pour l'étude de la réussite scolaire. Lorsque les mêmes analyses sont effectuées sur les données de début d'année[151], nous relevons dès lors une différence avec les analyses précédentes : certaines caractéristiques individuelles et certains comportements ne jouent pas en début d'année scolaire sur les scores de compétences sociales tandis qu'ils exercent un effet sur les scores de fin d'année, et inversement. Or, si les scores de comportements (image de soi, rapport à l'école, névrosisme) peuvent évoluer entre les deux périodes de l'année, les caractéristiques individuelles ne peuvent différer[152]. Cela suggère ainsi une évolution des compétences sociales sur l'année scolaire, qui pourrait être différenciée en fonction des caractéristiques individuelles des élèves.

Si l'effet des caractéristiques individuelles semble différer entre les deux périodes de l'année scolaire, une évolution des compétences sociales peut être envisagée. Il paraît ainsi intéressant d'étudier ce deuxième aspect pour comprendre le développement des compétences sociales.

II. L'évolution des compétences sociales et autres comportements

Suite au travail de définition théorique de la notion de compétence sociale, objet du premier chapitre, nous allons revenir sur l'une des caractéristiques attribuées à la « dynamique des compétences », à savoir l'évolutivité. En effet, le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce travail suggère que les compétences et *a fortiori* les compétences sociales, peuvent évoluer dans le temps. Cette évolution qui peut à la fois être une amélioration ou une dégradation, va être à présent interrogée empiriquement. Le schéma suivant rappelle l'axe dans lequel s'inscrit cette hypothèse.

[151] Ces analyses sont référencées en annexe n°10.

[152] D'autant plus que ces informations relatives aux caractéristiques individuelles ont toutes été collectées en début d'année scolaire.

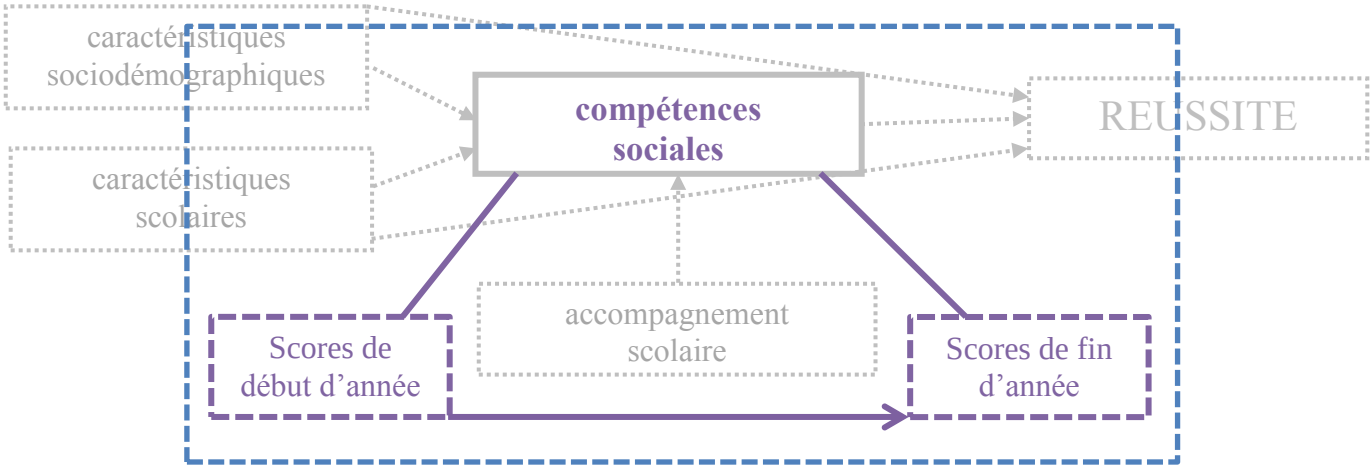


Figure 16 – Focus sur l'évolution des compétences sociales

Nous avons dès lors constaté en première partie de ce présent chapitre, que les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves pouvaient influencer les scores de compétences sociales et comportements interindividuels et intra-individuels. Afin de poursuivre l'analyse des processus de développement des compétences sociales, nous allons à présent tester leur évolution, suivant le caractère vertical de la dynamique des compétences défini théoriquement. Les analyses précédentes ont effectivement suggéré l'existence d'une évolution des scores de compétence sociale entre le début et la fin de l'année et cette évolution est supposée différenciée en fonction des caractéristiques individuelles des élèves.

Bien qu'une seule année scolaire paraisse courte à l'échelle d'une scolarité entière, des évolutions en termes de développement des compétences et de socialisation peuvent être attendues. Même s'il reste encore complexe d'expliquer si ces changements apparaissent naturellement (on parle alors d'*ontogenetic change* d'après Heckman et Kautz, 2012) ou s'ils sont dus aux environnements dans lesquels évoluent les individus tout au long de leur vie (il s'agit alors de *sociogenic change*), constater une quelconque évolution dans le degré de maîtrise des compétences sociales viendra corroborer l'existence du caractère évolutif des compétences. Cela apportera également des éléments supplémentaires à la compréhension des compétences sociales.

Si certaines évolutions peuvent être constatées sur l'ensemble de l'échantillon, un travail d'analyses selon les diverses caractéristiques individuelles des élèves permettra de préciser les résultats. Commençons tout d'abord par tester l'évolution des compétences sociales sur l'ensemble de l'échantillon.

II.1. L'évolution des compétences sociales de l'ensemble de l'échantillon

Pour tester l'évolution des compétences sociales et autres comportements interindividuels et intra-individuels, nous allons utiliser la technique du test t pour échantillons appariés dont les principes sont rappelés dans l'encadré suivant.

Encadré 10

Test t pour échantillons appariés

Ce test paramétrique de comparaison de moyennes permet de tester une hypothèse sur un échantillon dont les individus ont été évalués à deux temps différents, à partir de la même mesure. Le principe est alors de comparer les mêmes individus sur deux temps différents afin d'envisager une évolution. Cette technique est d'ailleurs fréquemment utilisée pour comparer les résultats entre un pré-test et un post-test.

Le test de comparaison de moyenne permet tout d'abord de valider ou de rejeter l'hypothèse selon laquelle il n'existe pas de différence entre les deux temps de mesure (H_0). Si cette hypothèse nulle est rejetée, c'est l'hypothèse alternative (H_1) qui sera retenue : il existe bien une différence significative entre les deux mesures.

La technique statistique consiste à envisager la différence en calculant pour chaque individu *i*, la valeur de la différence $x_{i1} - x_{i2}$, c'est-à-dire la différence entre T_1 et T_2. Cette comparaison de moyennes s'accompagne donc d'un test t de Student dont la formule est la suivante :

$$t_{\bar{d}} = \frac{\bar{d}}{s_{\bar{d}}} \quad \text{où} \quad s_{\bar{d}} = \frac{s_d}{\sqrt{n}} \quad \text{et} \quad \bar{d} = \bar{x}_1 - \bar{x}_2$$

Dans notre cas, si la différence entre les moyennes de début et de fin d'année est négative, c'est le signe d'une amélioration positive des compétences, tandis qu'une différence de moyenne positive indique une évolution négative, c'est-à-dire une dégression ou une détérioration du niveau de maîtrise des compétences.

Ce test est enfin soumis à une mesure de la significativité envisagée à partir du degré de liberté (dont les principes ont déjà été expliqués).

Le tableau suivant résume ainsi les résultats des différences de moyennes obtenues sur l'ensemble de l'échantillon (N = 855), pour les différentes compétences et comportements classés selon notre catégorisation « inter/intra ».

INTERINDIVIDUELS		INTRA-INDIVIDUELS	
Compétences sociales			
Résolution de conflit	-	Application	↗ ***
Empathie	↗ *	Intérêt	-
Politesse	↘ ***	Curiosité	-
Participation	-	Persévérance	-
Coopération	↗ *	Régulation scolaire	↗ **
Leadership	↗ ***	Autodiscipline	-
Altruisme	-	Gratification différée	↗ ***
Sociabilité	↗ **	Esprit d'initiative	-
Communication	-	Conscience scolaire	↗ ***
Rapport à l'école		**Image de soi**	
Plaisir d'aller à l'école	↘ ***	Estime de soi	-
Respect envers les enseignants	-	Confiance en soi	↗ ***
		Locus de contrôle	↘ *
Névrosisme			
Timidité	↘ ***	Anxiété	-
		Tristesse	-

Lecture du tableau : « ↗ » = amélioration du score de compétence/comportement sur l'année scolaire, « ↘ » = dégradation du score de compétence/comportement sur l'année scolaire, « *** » = différence significative au seuil de 1%, « ** » = différence significative au seuil de 5%, « * » = différence significative au seuil de 10%, « - » = résultat non significatif.

Tableau 41 – Evolution des compétences sociales sur l'ensemble de l'échantillon

Tout d'abord, pour les compétences sociales interindividuelles, les analyses indiquent que tous les élèves obtiennent des scores plus élevés en fin d'année pour l'empathie, la coopération, le leadership et la sociabilité : les élèves ont « progressé » pour ces quatre compétences sociales interindividuelles tandis qu'ils se montrent moins polis en fin d'année. Les différences de moyennes pour la capacité de résolution de conflit, la participation, l'altruisme et la communication ne sont, quant à elles, pas significatives.

Du côté des compétences sociales intra-individuelles, les différences de moyennes sont significatives pour l'application, la régulation scolaire, la gratification différée et la conscience scolaire, signifiant dès lors une évolution positive.

Pour le rapport à l'école, un résultat très significatif ressort des analyses : les élèves ont moins de plaisir à aller à l'école en fin d'année qu'en début d'année scolaire. En ce qui concerne

l'image de soi, les élèves se révèlent plus confiants en fin d'année tandis que leur locus de contrôle interne semble se dégrader. Pour les dimensions du névrosisme enfin, seule la timidité obtient un résultat significatif indiquant que les élèves se montrent moins timides en fin d'année scolaire.

Les résultats que nous venons d'exposer concernent l'ensemble de l'échantillon. Or, nous avons pu constater que les compétences sociales peuvent être déterminées différemment en fonction des caractéristiques individuelles des élèves. Il convient ainsi de se demander si l'évolution des compétences sociales sur l'année scolaire reste inchangée lorsque les analyses s'effectuent selon les différentes caractéristiques.

II.2. L'évolution différenciée des compétences en fonction des caractéristiques individuelles des élèves

Analysons l'évolution des compétences tout d'abord en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves puis en fonction de leurs caractéristiques scolaires. Ces analyses permettront de répondre par exemple, aux questions suivantes : les garçons et les filles observent-ils la même évolution ? Existe-t-il des différences d'évolution de compétence en fonction du niveau scolaire des élèves ?

II.2.1. L'évolution des compétences en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves

Pour rappel, les caractéristiques sociodémographiques des élèves connues sont le sexe, la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents et la composition de leur fratrie.

- *Le sexe*

Le tableau suivant résume les résultats des différences de moyennes pour échantillons appariés sur le sous-échantillon des filles puis sur celui des garçons.

	Filles	Garçons		Filles	Garçons
INTERINDIVIDUELS			**INTRA-INDIVIDUELS**		
Compétences sociales					
Résolution de conflit	-	-	Application	↗ ***	↗ ***
Empathie	↗ ***	-	Intérêt	-	-
Politesse	↘ **	↘ ***	Curiosité	-	-
Participation	↘ ***	-	Persévérance	-	-
Coopération	-	-	Régulation scolaire	↗ *	-
Leadership	↗ ***	↗ **	Autodiscipline	-	-
Altruisme	-	-	Gratification différée	↗ ***	↗ **
Sociabilité	↗ ***	-	Esprit d'initiative	-	-
Communication	-	-	Conscience scolaire	↗ ***	-
Rapport à l'école			**Image de soi**		
Plaisir d'aller à l'école	↘ ***	↘ ***	Estime de soi	-	-
Respect envers les enseignants	-	-	Confiance en soi	↗ ***	↗ ***
			Locus de contrôle	-	↘ **
Névrosisme					
Timidité	↘ ***	↘ ***	Anxiété	-	-
			Tristesse	-	-

Lecture du tableau : « ↗ » = amélioration du score de compétence/comportement sur l'année scolaire, « ↘ » = dégradation du score de compétence/comportement sur l'année scolaire, « *** » = différence significative au seuil de 1%, « ** » = différence significative au seuil de 5%, « * » = différence significative au seuil de 10%, « - » = résultat non significatif.

Tableau 42 – Evolution des compétences sociales en fonction du sexe des élèves

Comparativement, les compétences sociales et les comportements des filles de l'échantillon connaissent plus d'évolution sur l'année scolaire que pour les garçons. L'empathie, le leadership et la sociabilité des filles augmentent et leurs politesse et participation diminuent ; tandis que chez les garçons, seuls le leadership s'améliore et la politesse diminue. En outre, l'application, la régulation scolaire, la gratification différée et la conscience scolaire s'améliorent pour le sous-échantillon des filles alors que chez les garçons, les seules compétences sociales intra-individuelles à subir une évolution (positive, dans ce cas) sont l'application et la gratification différée. Du côté du plaisir d'aller à l'école, les différences de moyennes indiquent une évolution négative très significative sur l'année scolaire tant pour les filles que pour les garçons. Pour l'image de soi, la confiance en soi progresse pour tous les élèves mais les garçons voient leur locus de contrôle interne diminuer. Enfin, si l'anxiété et la tristesse n'évoluent pas, la timidité des filles et des garçons connaît une évolution négative sur l'année scolaire, ce qui signifie que les élèves de l'échantillon se montrent moins timides en fin d'année qu'en début d'année scolaire.

En outre, lorsqu'on confronte tous les résultats de ce chapitre, on comprend notamment l'évolution des filles sur l'année scolaire : l'effet brut du sexe sur les compétences sociales est plus significatif chez les filles que chez les garçons. S'il existe un certain effet du genre sur la maîtrise des compétences sociales, l'évolution de ces dernières concerne effectivement les filles mais également, dans une moindre mesure, les garçons. Ces résultats rejoignent les analyses opérées par DiPrete et Jennings (2011) qui démontrent que les filles, tout en ayant un niveau initial de compétences sociales plus élevé que les garçons, ont tendance à voir leurs compétences davantage évoluer dans le temps.

Analysons désormais les différences de moyenne sur les sous-échantillons déterminés en fonction de la CSP des parents.

- *La catégorie socioprofessionnelle des parents*

Les analyses ont été menées pour la CSP de la mère puis la CSP du père. Les résultats sont répertoriés dans le tableau suivant[153].

[153] Ces résultats proviennent toujours des tests de Student sur échantillons appariés. Si toutes les catégories ne sont pas représentées, cela provient d'une absence de résultat significatif pour ces catégories. Pour chacune des compétences et comportements cités, le degré de signification de la différence de moyennes est indiqué à l'aide du signe *.

	CSP mère						CSP père							
	Arti.	**Cadre**	**Inter.**	**Emp.**	**Ouvr.**	**Inact.**	**Absent**	**Arti.**	**Cadre**	**Inter.**	**Emp.**	**Ouvr.**	**Retrait.**	**Inact.**
INTERINDIVIDUELS														
Compétences sociales														
Résolution de conflit	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	↗ *	-	-	↘ **
Empathie	-	-	↗ **	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Politesse	-	↘ ***	↘ ***	↘ ***	↘ ***	↘ ***	-	↘ ***	↘ ***	↘ ***	↘ ***	↘ ***	-	-
Participation	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Coopération	-	-	-	-	-	↗ **	-	-	-	-	-	-	-	-
Leadership	-	-	↗ **	↗ ***	-	-	-	-	-	-	↗ **	-	-	-
Altruisme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sociabilité	-	-	-	-	-	-	-	↗ ***	-	-	↗ *	-	-	↗ *
Communication	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	↗ **	-	-
Rapport à l'école														
Plaisir d'aller à l'école	↘ *	-	-	↘ *	-	↘ ***	-	-	-	↘ **	↘ ***	↘ ***	-	-
Respect envers les enseignants	-	-	-	-	-	↘ ***	-	-	-	-	-	-	-	-
Névrosisme														
Timidité	-	-	↘ *	↘ ***	-	-	-	-	-	↘ **	↘ ***	↘ ***	-	↘ *
INTRA-INDIVIDUELS														
Compétences sociales														
Application	-	↗ ***	↗ ***	↗ ***	↗ **	↗ ***	↗ *	-	↗ ***	↗ ***	↗ ***	↗ ***	-	↗ **
Intérêt	↘ *	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Curiosité	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	↗ *	-	-	↘ *
Persévérance	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Régulation scolaire	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Autodiscipline	-	-	-	↗ **	-	↗ ***	-	-	↗ **	-	-	-	-	-
Gratification différée	-	-	-	↗ ***	-	↗ ***	-	-	-	-	↗ *	↗ ***	-	-
Esprit d'initiative	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Conscience scolaire	-	-	-	↗ ***	-	↗ **	↗ **	-	-	-	↗ *	↗ **	↗ *	↗ **
Image de soi														
Estime de soi	↘ *	↗ **	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Confiance en soi	-	-	↗ *	↗ *	-	↗ **	-	-	-	↗ **	↗ *	↗ ***	-	-
Locus de contrôle	-	-	↘ *	-	-	-	↘ **	-	-	-	-	-	-	-
Névrosisme														
Anxiété	↘ *	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tristesse	-	-	-	-	-	-	↘ *	-	-	-	-	-	-	-

Lecture du tableau : « ↗ » = amélioration du score de compétence/comportement sur l'année scolaire, « ↘ » = dégradation du score de compétence/comportement sur l'année scolaire, « *** » = différence significative au seuil de 1%, « ** » = différence significative au seuil de 5%, « * » = différence significative au seuil de 10%, « - » = résultat non significatif.

Tableau 43 – Evolution des compétences sociales en fonction de la CSP des parents

Du côté de la CSP de la mère, nous pouvons noter par exemple la progression sur l'année scolaire de la confiance en soi des élèves ayant une mère de profession intermédiaire, employée mais également inactive. Par ailleurs, l'évolution de la politesse, de l'application et de la timidité se retrouve identique dans la plupart des analyses. Il est en outre intéressant de noter que si la CSP de la mère n'a presque pas d'effet sur la maîtrise des compétences sociales, elle semble tout de même avoir un certain effet sur leur évolution.

Les analyses effectuées à partir de la CSP du père confirment ce qui a été constaté pour la politesse, l'application ainsi que la timidité. Concernant le nombre de compétences et comportements qui évoluent sur l'année scolaire, il est le plus important pour les élèves de père employé ou ouvrier. De plus, si la CSP du père peut avoir un effet brut sur le niveau de compétence et de comportement, il exerce également un effet sur l'évolution. Concernant le sens de l'évolution en fonction de la CSP, il reste similaire pour la majorité des compétences sociales avec tout de même une évolution favorable pour les enfants de milieu favorisé pour la capacité de résolution de conflit ou l'estime de soi. Ces analyses alimentent la recherche étudiant le lien entre le niveau social et la réussite des élèves (par exemple : Meuret et Morlaix, 2006 ; Caille et Rosenwald, 2006) car ils confirment l'interaction de ces deux variables *via* l'effet de la catégorie socioprofessionnelle des parents sur l'évolution des compétences sociales (qui jouent elles-mêmes sur la réussite des élèves).

Testons à présent l'évolution des compétences sociales en fonction de la composition familiale des élèves de l'échantillon.

- *La fratrie*[154]

Du côté de la taille de la fratrie, nous pouvons par exemple observer que les élèves n'ayant pas de frères et sœurs (taille fratrie : un enfant), voient leur niveau de capacité de résolution de conflit augmenter sur l'année scolaire. S'ils ne sont pas confrontés à leurs pairs dans le cadre familial, l'environnement scolaire paraît être un cadre propice à la confrontation à autrui. En outre, au même titre que la majorité des élèves de l'échantillon, ces élèves connaissent une évolution négative de la politesse et une évolution positive de l'application.

[154] Vous trouverez le détail de ces analyses en annexe n°11.

Pour les élèves ayant au moins un frère ou une sœur (familles à partir de deux enfants), le nombre de compétences et comportements qui évoluent sur l'année scolaire est plus important : par exemple, l'image de soi des élèves de famille de deux enfants et de cinq enfants et plus se transforme au cours de l'année scolaire.

Concernant le rang dans la fratrie, les résultats pour les enfants uniques sont nécessairement identiques aux résultats pour les fratries comportant un seul enfant. On constate ensuite que les benjamins développent un nombre conséquent de compétences sociales interindividuelles sur l'année scolaire tandis que, pour les aînés, ce sont les compétences sociales intra-individuelles qui évoluent le plus.

Suite à cette première phase d'analyse, on constate que l'évolution des compétences sociales et des comportements des élèves n'est pas la même selon les caractéristiques sociodémographiques. Ce constat est-il similaire au regard des caractéristiques scolaires ? Les analyses suivantes permettront d'y répondre.

II.2.2. L'évolution des compétences en fonction des caractéristiques scolaires des élèves

Les caractéristiques scolaires qui guideront les analyses suivantes sont le niveau de scolarisation, le redoublement, l'implication des parents dans la scolarité, auxquelles nous ajouterons ici le niveau scolaire.

- *Le niveau de scolarisation*[155]

Avec le niveau de scolarisation (CE2, CM1 et CM2), les résultats des analyses pourront être interprétés à la lumière de l'âge des élèves. En effet, comme nous l'avons démontré dans le chapitre précédent, le niveau de scolarisation, autrement dit la classe dans laquelle sont scolarisés les élèves, reste fortement corrélé à l'âge des élèves.

Pour les élèves de CE2, de CM1 et de CM2, la politesse, l'application et la timidité évoluent de façon identique. Chez les élèves de CE2 uniquement, la sociabilité ainsi que les

[155] Vous trouverez le détail de ces analyses en annexe n°12.

compétences sociales intra-individuelles d'autodiscipline, de gratification différée et la conscience scolaire progressent également sur l'année scolaire. En revanche, leur niveau de locus de contrôle interne a tendance à diminuer. Pour le rapport à l'école, les analyses sont univoques : tous les élèves voient leur plaisir d'aller à l'école décliner et, pour les élèves de CM1, même la confiance et le respect envers leurs enseignants se détériorent sur l'année scolaire. On peut enfin citer la persévérance des élèves de CM2 qui décroît sur l'année scolaire.

- *Le redoublement*

Le statut de redoublant des élèves influe également sur l'évolution des compétences et comportements des élèves de l'échantillon. Nous avons constaté jusqu'à présent l'effet négatif du redoublement sur le niveau de compétences sociales des élèves en début et en fin d'année scolaire. Cette pratique du redoublement vient-elle influencer également l'évolution des compétences ? Les analyses pour échantillons appariés indiquent que les élèves ayant déjà redoublé dans leur scolarité voient leur niveau de politesse décliner et leur application augmenter sur l'année (résultat assez significatif $^{(*)}$ pour la politesse et très significatif $^{(***)}$ pour l'application). Ces résultats semblent toutefois récurrents sur l'ensemble de l'échantillon. En outre, le niveau de leadership (*) et la conscience scolaire (***) des redoublants augmentent sur l'année scolaire.

Lorsque les analyses portent uniquement sur le sous-échantillon des élèves « à l'heure », le nombre de compétences évoluant sur l'année est sensiblement plus important. Nous avions par ailleurs constaté l'effet brut négatif du redoublement sur le niveau de compétences.

En effet, pour les élèves non redoublants, les résultats pour l'évolution sur l'année démontrent :

- Une augmentation des scores de : empathie (**), coopération (*), leadership (***), sociabilité (*), application (***), régulation scolaire (***), autodiscipline (*), gratification différée (***), conscience scolaire (**), confiance en soi (***)
- Une diminution des scores de : politesse (***), plaisir d'aller à l'école (***), timidité (***) et locus de contrôle (*).

Hormis le nombre de compétences qui évoluent sur l'année, la nature des compétences et comportements diffère également entre les élèves ayant déjà redoublé et les élèves « à l'heure » : par exemple, le rapport à l'école ainsi que l'image de soi des élèves n'ayant jamais redoublé évoluent, tandis qu'aucun changement n'est constaté pour les redoublants, ce qui confirme l'effet négatif du redoublement sur les progressions scolaires (Mons et Heim, 2014) mais dans ce cas, *via* le développement des compétences sociales.

Analysons à présent l'évolution des compétences en fonction de l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants.

- *L'implication des parents dans la scolarité*

Nous avions constaté un effet brut de l'implication des parents sur le fait de développer ou non les compétences sociales et comportements. Examinons s'il existe une évolution différenciée en fonction de l'implication des parents.

Si pour les élèves dont les parents ne sont pas impliqués, les compétences qui évoluent sont, pour la plupart, les mêmes que pour l'ensemble de l'échantillon, les enfants dont les parents sont impliqués évoluent plus que les premiers. En effet, pour les élèves dont les parents ne sont pas impliqués dans leur scolarité, les résultats montrent une diminution de la politesse (***) et de la timidité (***) ainsi qu'une progression de l'application (***) et de la gratification différée (***).

En revanche, chez les élèves dont les parents sont impliqués dans leur scolarité, les résultats indiquent :

- Une réduction des scores de : politesse (***), plaisir d'aller à l'école (***), confiance et respect envers les enseignants (*), timidité (***) et locus de contrôle (**)
- Une amélioration des scores de : coopération (**), leadership (***), application (***), gratification différée (***) et confiance en soi (***).

Au vu de ces résultats, il est intéressant de remarquer que le rapport à l'école des élèves aux parents non impliqués ne change pas sur l'année scolaire tandis que pour les élèves aux parents impliqués, le rapport à l'école évolue négativement : si les parents ne s'impliquent pas dans la scolarité des élèves, le rapport à l'école des enfants n'évolue pas.

➢ *Le niveau scolaire*

Concernant le niveau scolaire, il peut être pertinent d'analyser l'évolution des compétences en fonction du niveau scolaire constaté par les enseignants en début d'année et du niveau scolaire en fin d'année. Des premières analyses ont ainsi été effectuées en séparant les élèves jugés faibles, moyens ou bons par leur enseignant en début d'année scolaires puis, dans un second temps, les élèves ont été triés par rapport à la note qu'ils ont obtenue en fin d'année. Examinons tout d'abord l'évolution différenciée des scores de compétences et comportements en fonction du niveau scolaire de l'élève, jugé par l'enseignant en début d'année.

	Faibles	**Moyens**	**Bons**		**Faibles**	**Moyens**	**Bons**
INTERINDIVIDUELS				**INTRA-INDIVIDUELS**			
Compétences sociales							
Résolution de conflit	↗ **	-	-	Application	↗ ***	↗ ***	↗ ***
Empathie	↗ **	-	-	Intérêt	↗ *	-	-
Politesse	↘ ***	↘ ***	↘ ***	Curiosité	-	-	-
Participation	-	-	-	Persévérance	↗ **	-	-
Coopération	-	↗ **	-	Régulation scolaire	-	↗ ***	-
Leadership	-	-	↗ ***	Autodiscipline	-	-	-
Altruisme	-	-	-	Gratification différée	↗ **	↗ ***	↗ ***
Sociabilité	↗ *	-	-	Esprit d'initiative	-	-	-
Communication	-	-	-	Conscience scolaire	↗ ***	-	-
Rapport à l'école				**Image de soi**			
Plaisir d'aller à l'école	↘ **	↘ ***	↘ ***	Estime de soi	-	-	-
Respect envers les enseignants	-	↘ ***	-	Confiance en soi	-	↗ ***	↗ ***
				Locus de contrôle	-	-	-
Névrosisme							
Timidité	↘ **	↘ ***	↘ ***	Anxiété	-	-	↘ **
				Tristesse	-	-	-

Tableau 44 – Evolution des compétences sociales en fonction du niveau scolaire des élèves estimé par les enseignants en début d'année

La marge de progression des élèves jugés faibles en début d'année paraît plus forte que celle des autres élèves. En effet, le nombre de compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles qui évoluent est plus important pour les élèves faibles que pour les élèves

moyens et bons (onze compétences et comportements évoluent chez les élèves jugés faibles contre neuf pour les élèves moyens et huit pour les bons élèves). Par exemple, l'empathie et l'intérêt des élèves faibles évoluent positivement au cours de l'année. En revanche, la confiance en soi n'augmente que pour les élèves jugés moyens ou bons par leur enseignant. Nous pouvons comprendre ce dernier résultat comme étant l'effet d'une forme de stigmatisation perdurant tout au long de l'année chez les élèves jugés faibles dès le départ.

Alors que la politesse est fortement corrélée au niveau scolaire initial (chapitre 5), les élèves jugés faibles, moyens ou bons, sont moins polis en fin d'année qu'en début d'année scolaire.

Poursuivons ces analyses en examinant l'évolution différenciée par rapport au niveau scolaire de fin d'année.

Avec la note obtenue en fin d'année, les analyses indiquent tout d'abord, pour les élèves qui n'obtiennent pas la moyenne (10/20) en fin d'année, une progression des scores d'application (***), de gratification différée (***), d'esprit d'initiative (**) et de conscience scolaire (**) ainsi qu'une diminution des niveaux de politesse (***), d'altruisme (*) et de timidité (*).

Pour les élèves qui obtiennent la moyenne en fin d'année, les résultats montrent une évolution pour les compétences et comportements suivants :

- Une évolution positive pour la coopération (**), le leadership (***), l'application (***), la régulation scolaire (**), la gratification différée (***), la conscience scolaire (***), la confiance en soi (***) et le locus de contrôle (*).
- Une évolution négative sur l'année scolaire de la politesse (***), du plaisir d'aller à l'école (***), de la timidité (***) mais aussi de l'anxiété (**).

Contrairement au niveau scolaire de début d'année, ce sont les élèves qui obtiennent la moyenne en fin d'année (les élèves *a priori* moyens et bons) qui voient leurs compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles évoluer au cours de l'année. De plus, notons par exemple que la coopération exerce un effet brut négatif sur la note de fin d'année (chapitre 5) et évolue pourtant positivement sur l'année pour les élèves ayant une note supérieure à 10/20.

Les analyses menées précédemment indiquent tout d'abord que les compétences sociales et comportements des élèves évoluent au cours de l'année scolaire, que ce soit dans le sens

d'une amélioration ou d'une dégradation. De plus, en fonction des caractéristiques individuelles, des évolutions différenciées ressortent des analyses.

En guise de conclusion, la synthèse suivante propose de résumer les principaux résultats des analyses traitant de l'évolution des compétences sociales et autres comportements.

Synthèse 3

L'évolution des compétences sociales et autres comportements (principaux résultats)

- **Sur l'ensemble de l'échantillon** :
  - Amélioration :
    - *Des compétences et comportements interindividuels suivants* : empathie, coopération, leadership, sociabilité
    - *Des compétences et comportements intra-individuels suivants* : application, régulation scolaire, gratification différée, conscience scolaire, confiance en soi
  - Dégradation :
    - *Des compétences et comportements interindividuels suivants* : politesse, plaisir d'aller à l'école, timidité
    - *Du comportement intra-individuel suivant* : locus de contrôle
- **En fonction du sexe des élèves** :
  - 12 compétences et comportements évoluent chez les filles
  - 8 compétences et comportements évoluent chez les garçons
  - Même si ce ne sont pas toujours les mêmes compétences et comportements qui évoluent, lorsqu'il y a évolution commune, le sens (amélioration ou dégradation) est similaire pour les filles et les garçons
- **En fonction de la CSP des parents :**
  - CSP de la mère :
    - *Evolution différenciée des compétences et comportements interindividuels suivants* : empathie, coopération, plaisir d'aller à l'école, timidité
    - *Evolution différenciée des compétences et comportements intra-individuels suivants* : intérêt, autodiscipline, gratification différée, conscience scolaire, estime de soi, confiance en soi, locus de contrôle, anxiété
  - CSP du père :
    - *Evolution différenciée des compétences et comportements interindividuels suivants* : résolution de conflit, leadership, sociabilité, communication, plaisir d'aller à l'école, timidité
    - *Evolution différenciée des compétences et comportements intra-individuels suivants* : curiosité, autodiscipline, gratification différée, conscience scolaire, confiance en soi
- **En fonction du statut de redoublant** :
  - Nombre sensiblement plus important de compétences qui évoluent chez les élèves « à l'heure »
  - Amélioration des comportements intra-individuels uniquement chez les élèves « à l'heure »
- **En fonction du niveau scolaire** :
  - Marge de progression plus importante chez les élèves jugés faibles en début d'année
  - Confiance en soi ne s'améliore que chez les élèves jugés moyens ou bons en début d'année
  - Elèves qui obtiennent la moyenne en fin d'année qui améliorent davantage de compétences sur l'année

Les analyses effectuées dans ce sixième chapitre ont permis d'une part d'étoffer la compréhension des compétences sociales en étudiant leurs déterminants, tant du côté des caractéristiques individuelles que des comportements. Elles permettent d'autre part de confirmer l'existence d'une évolution des compétences sociales, évolution différenciée en fonction des caractéristiques individuelles.

Or, ces analyses ne permettent pas de conclure à un développement « naturel » ou à l'effet d'une pratique pédagogique ou d'une forme d'organisation institutionnelle. L'objectif du prochain chapitre sera ainsi d'étudier l'évolution des compétences sociales en comparant les élèves d'un groupe témoin aux élèves ayant participé à un dispositif d'accompagnement scolaire construit autour d'objectifs pédagogiques donnés.

CHAPITRE 7
L'accompagnement scolaire et les compétences sociales

Ce chapitre de clôture de notre travail revient sur l'effet du dispositif d'accompagnement scolaire (auquel participent certains élèves de l'échantillon), sur le développement des compétences sociales. Plusieurs travaux de recherche et évaluations de programmes et dispositifs ne montrent en effet aucun impact direct et à long terme sur les compétences cognitives et la réussite académique (par exemple Danner, Le Bastard-Landrier et Morlaix, 2005 ; Glasman et Besson, 2004 ; Cavet, 2006 ; Heckman et Kautz, 2013). Ces recherches démontrent toutefois un effet de la participation à ces dispositifs sur les comportements des élèves, voire sur le volet non-cognitif des compétences (par exemple Danner, Le Bastard-Landrier et Morlaix, 2005 ; Glasman et Besson, 2004 ; Cavet, 2006 ; Heckman et Kautz, 2013). Il convient alors de s'interroger sur les objectifs de ces dispositifs d'accompagnement scolaire, déjà questionnés par Glasman et Besson (2004) : si l'accompagnement scolaire permet en effet aux élèves d'exercer « *leur "métier d'élève", d'être en règle avec les attentes de l'école, et non de remédier à l'échec scolaire, est-il essentiel de savoir s'il y a eu progression ?* » (p. 110).

Cependant, la plupart des évaluations disponibles dans le contexte scientifique français et qui reconnaissent des effets sur le comportement des élèves, restent subjectives car elles interrogent les acteurs engagés dans les dispositifs, tels que les animateurs ou les enseignants (Cavet, 2006). A l'appui des données standardisées collectées pour ce travail, nous allons ainsi interroger l'effet de l'accompagnement scolaire, considéré comme espace de socialisation, sur le développement des compétences sociales et des comportements des élèves. S'intégrant dans la problématique plus large de l'explication des différences de réussite, l'accompagnement scolaire est présumé agir comme cela est indiqué dans le schéma suivant.

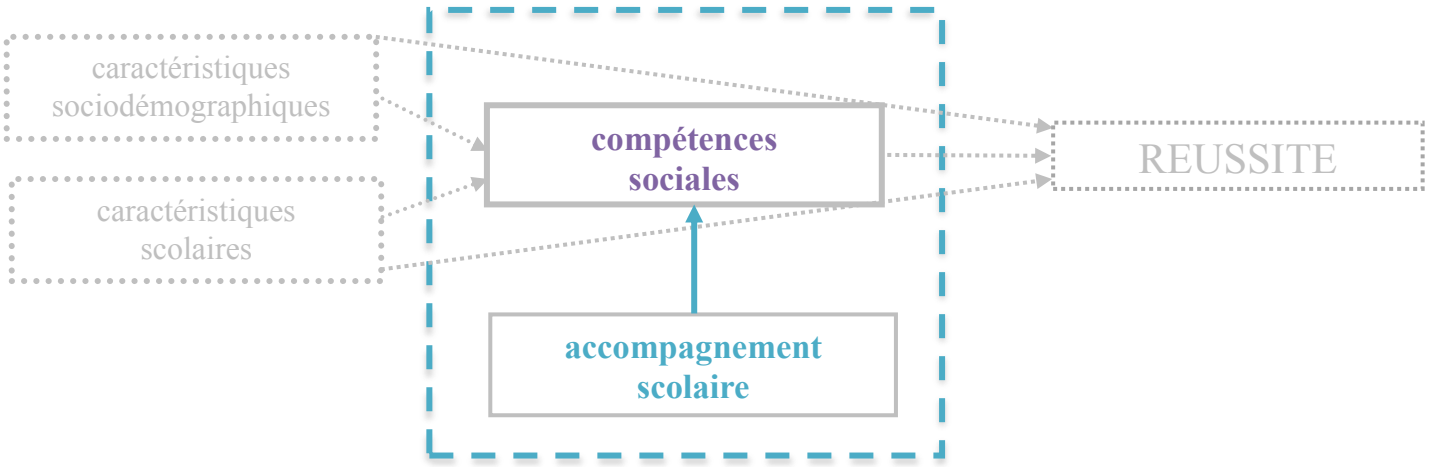


Figure 17 – Focus sur l'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales

Afin de tester l'effet exercé par l'accompagnement scolaire sur les compétences sociales et comportements des élèves, nous présenterons tout d'abord plus en détails les caractéristiques des élèves de l'échantillon qui participent au dispositif d'accompagnement scolaire. Nous reviendrons sur leur parcours au sein du dispositif ainsi que sur leurs caractéristiques individuelles. Dans une seconde partie consacrée aux compétences sociales des élèves bénéficiaires, nous testerons l'effet propre du dispositif d'accompagnement scolaire sur les compétences sociales des élèves, en utilisant une méthode statistique permettant de comparer le groupe expérimental, c'est-à-dire le groupe des élèves participant au dispositif, à un groupe témoin. Avant de présenter ces analyses, commençons par décrire le profil des élèves qui participent à l'accompagnement scolaire.

I. Les caractéristiques des élèves qui participent à l'accompagnement scolaire

Il convient dans un premier temps de s'interroger sur les caractéristiques des élèves participant à l'accompagnement scolaire. En effet, nous avions indiqué dans le troisième chapitre, le peu d'homogénéité du public accueilli dans les dispositifs d'accompagnement scolaire et cette première partie sera consacrée à l'analyse du profil des élèves. D'après la littérature, si ces disparités peuvent être en partie expliquées par les modalités et objectifs du dispositif, on peut retrouver par exemple de bons élèves recherchant un cadre de travail mais

aussi des élèves plus faibles pour lesquels l'effet direct sur la réussite purement académique reste relativement réduit (Glasman et Besson, 2004).

Afin de décrire le profil des élèves de l'échantillon qui participent à l'accompagnement scolaire, nous allons tout d'abord décrire les parcours scolaires des élèves qui passent par l'accompagnement scolaire avant de comparer leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires aux autres élèves de l'échantillon.

I.1. La participation à l'accompagnement scolaire

Pour débuter, le tableau suivant résume les effectifs de l'accompagnement scolaire au fil de l'année scolaire.

		Période scolaire		
		Début d'année	Fin d'année	Sur toute l'année
Accompagnement scolaire	Non	634	638	715
		74,2%	74,6%	83,6%
	Oui	221	217	140
		25,8%	25,4%	16,4%

Tableau 45 – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de la période à laquelle ils sont inscrits au dispositif

S'ils sont 140 à suivre le dispositif d'accompagnement scolaire sur toute l'année scolaire (d'octobre à juin), le dispositif compte 221 élèves en début d'année et 217 en fin d'année. Cela signifie ainsi que certains élèves ne sont pas inscrits au dispositif durant toute l'année scolaire et que d'autres élèves s'inscrivent en cours d'année. En effet, parmi les 217 élèves inscrits en fin d'année à l'accompagnement scolaire, 140 le sont depuis la rentrée scolaire 2013, 50 depuis les vacances de Noël et 27 depuis les vacances d'hiver, soit à partir du début du mois de mars 2014.

En outre, lors de la présentation du dispositif d'accompagnement auquel participent les élèves de l'échantillon (chapitre 4), nous avions indiqué que certaines différences d'organisation existaient en fonction de l'établissement fréquenté par les élèves. Les établissements dits « de centre-ville », qui représentent 9 des 15 écoles de l'échantillon, proposent des séances d'accompagnement scolaire à seulement deux élèves par cycle. Pour les écoles de ZUS (3/15)

et de REP (3/15), le dispositif est ouvert à tous les élèves, dans la limite des places disponibles. Dans les premières, le dispositif est appelé Dispositif d'Education Citoyenne et d'Aide aux Devoirs (DECAD) et pour les secondes, il s'agit des Havres d'enfants. Le tableau suivant résume la répartition des élèves en fonction de la période d'inscription à l'accompagnement scolaire et le type de dispositif.

		Période d'inscription à l'accompagnement scolaire		
		Début d'année	Fin d'année	Sur toute l'année
Type de dispositif d'accompagnement scolaire	Classique	101	105	53
		45,7%	48,4%	37,9%
	DECAD	54	51	37
		24,4%	23,5%	26,4%
	Havre	66	61	50
		29,9%	28,1%	35,7%
	Total	221	217	140
		100%	100%	100%

Tableau 46 – Répartition des élèves en fonction de la période d'inscription à l'accompagnement scolaire et du type de dispositif

Les élèves qui participent à des séances d'aide aux devoirs « classiques » sont les plus nombreux, ce qui s'explique par le nombre plus élevé d'écoles de centre-ville dans l'échantillon. Néanmoins, notamment pour les 140 élèves inscrits tout au long de l'année scolaire, ils sont une grande majorité à participer au DECAD et au Havre alors qu'ils ne sont scolarisés que dans 6 des 15 écoles de l'échantillon : rappelons en effet que ces écoles ne sont pas autant limitées en termes de places pour l'accompagnement scolaire. Bien que le nombre de participants diffère pour des raisons d'organisation, les objectifs et modalités pédagogiques restent quant à eux similaires.

Enfin, toujours concernant les modalités d'organisation, parmi les 140 élèves qui sont inscrits à l'accompagnement scolaire sur toute l'année, 11 (7,9%) y vont un soir par semaine, 34 (24,3%) deux soirs par semaine, 13 (9,3%) trois soirs par semaine et 82 (58,6%) quatre soirs par semaine, soit tous les soirs.

Examinons à présent le niveau scolaire perçu lors de l'entrée dans le dispositif.

Le tableau suivant croise les pourcentages d'élèves inscrits à l'accompagnement scolaire en début d'année en fonction de leur niveau scolaire (perception du niveau scolaire par l'enseignant).

Chi-2 : *p value* < .001		**Perception niveau scolaire (début d'année)**			
		Faibles	**Moyens**	**Bons**	**Total**
Inscrits à l'accompagnement scolaire en début d'année	**Non**	81	214	339	634
		54,4%	69,3%	85,4%	74,2%
	Oui	68	95	58	221
		45,6%	30,7%	14,6%	25,8%
	Total	149	309	397	855
		100%	100%	100%	100%
	0 cellule (0%) a un effectif théorique inférieur à 5				

Tableau 47 – Répartition des élèves en fonction de leur inscription à l'accompagnement scolaire et de leur niveau scolaire perçu, en début d'année

Nous constatons ici que moins de la moitié des élèves faibles est inscrite à l'accompagnement scolaire en début d'année. Respectivement, 30,7% et 14,6% des élèves jugés moyens et bons y sont néanmoins inscrits. Les tests indiquent pourtant un lien très significatif (au seuil de 1%), entre les deux variables présentées dans ce tableau croisé : la part des élèves faibles sur l'ensemble de l'échantillon inscrite à l'accompagnement scolaire est en effet supérieure aux parts d'élèves jugés moyens ou faibles.

Tout comme le constatent Glasman et Besson (2004), le dispositif d'accompagnement scolaire n'accueille pas en début d'année que des élèves faibles mais également des élèves jugés moyens ou bons, qui viennent chercher un cadre propice au travail scolaire.

Il convient maintenant de s'interroger sur les caractéristiques individuelles des élèves de l'accompagnement scolaire afin de constater s'il existe effectivement une différence de profil entre les bénéficiaires du dispositif et les non-bénéficiaires.

I.2. Les caractéristiques des élèves de l'accompagnement scolaire

Observons alors les caractéristiques des élèves qui participent à l'accompagnement scolaire en comparaison au reste de l'échantillon[156].

I.2.1. *Leurs caractéristiques sociodémographiques*

Le premier indicateur sociodémographique dont nous disposons est le sexe des élèves. Le tableau suivant présente, en ce sens, la répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de leur sexe.

Chi-2 : *p value* = .517		**Sexe**		
		Garçons	**Filles**	**Total**
Accompagnement scolaire	**Non**	275	255	530
		79%	79,2%	79,1%
	Oui	73	67	140
		21%	20,8%	20,9%
	Total	348	322	670
		100%	100%	100%
	0 cellule (0%) a un effectif théorique inférieur à 5			

Tableau 48 – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de leur sexe

Nous pouvons constater que les garçons et les filles de notre échantillon se retrouvent répartis uniformément entre le groupe bénéficiaire du dispositif d'accompagnement scolaire et le groupe non-bénéficiaire. Le Chi-2 non significatif confirme d'ailleurs cette absence de différence. Le fait d'être fille ou d'être garçon ne semble pas influencer la participation au dispositif d'accompagnement scolaire ; les garçons présentant pourtant plus de difficultés

[156] Les analyses suivantes se feront sur les élèves qui participent à l'accompagnement scolaire sur toute l'année scolaire (N= 140). Ils seront comparés aux autres élèves, qui ne sont jamais allés à l'accompagnement scolaire (N= 530). Comme nous venons de le constater, certains élèves ont en effet pu y participer sur des périodes restreintes de l'année scolaire. C'est pourquoi l'échantillon sera réduit à 670 individus au lieu des 855 individus qui ont jusqu'à présent été considérés pour les analyses.

scolaires que les filles (Felouzis, 1993 ; Duru-Bellat, 1994), ne sont pas plus fortement représentés parmi les élèves bénéficiaires du dispositif.

Il convient à présent de s'interroger sur l'existence de différences par rapport à la catégorie socio-professionnelle des parents, autre indicateur sociodémographique.

Chi-2 : *p value* < .001

		CSP mère					
		Cadre	Intermédiaire	Employée	Ouvrière	Inactive	Total
Accompagnement scolaire	Non	64	89	216	13	90	472
		92,8%	86,4%	80%	86,7%	67,7%	80%
	Oui	5	14	54	2	43	118
		7,2%	13,6%	20%	13,3%	32,3%	20%
	Total	69	103	270	15	133	590[157]
		100%	100%	100%	100%	100%	100%
	2 cellules (16,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5						

Tableau 49 – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de la CSP de leur mère

Au niveau de la catégorie socioprofessionnelle de la mère des élèves de l'échantillon, nous pouvons constater que la part des bénéficiaires parmi les élèves ayant une mère employée (20%) ou inactive (32,3%) est supérieure à celle des élèves de mère cadre (7,2%) ou de profession intermédiaire (13,6%). Concernant la catégorie socioprofessionnelle ouvrière de la mère (13,3%), la répartition entre les élèves bénéficiaires et non bénéficiaires est similaire à la répartition des élèves dont la mère est de profession intermédiaire.

La plus forte part d'élèves dont la mère est inactive renvoie peut-être à ce que nous avions souligné (chapitre 3) sur le désir global chez les parents de mettre leurs enfants à l'accompagnement scolaire, pensant que les dispositifs peuvent leur apporter ce qu'ils ne se sentiraient pas capables d'assumer eux-mêmes (Glasman et Besson, 2004). Rappelons également que ces parents peuvent être conscients ou non de leurs carences en termes de

[157] Lorsque l'effectif total n'atteint pas les 697 individus, cela signifie que des données sont manquantes pour le tableau croisé. Pour une lecture simplifiée, les observations manquantes ne sont pas indiquées.

capital culturel et/ou du manque d'informations sur les attentes explicites et implicites de l'école.

Globalement, il existe une différence entre les élèves bénéficiaires et non-bénéficiaires de l'accompagnement scolaire car le test de contingence (Chi-2) est significatif au seuil de 1%.

De telles différences peuvent-elles être constatées pour la catégorie socioprofessionnelle du père ?

Chi-2 : *p value* = .053		**CSP père**						
		Artisan	**Cadre**	**Intermédiaire**	**Employé**	**Ouvrier**	**Inactif**	**Total**
Accompa-gnement scolaire	**Non**	15	71	72	116	153	26	453
		75%	85,5%	88,9%	82,3%	75,7%	70,3%	80,3%
	Oui	5	12	9	25	49	11	111
		25%	14,5%	11,1%	17,7%	24,3%	29,7%	19,7%
	Total	20	83	81	141	202	37	564
		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	1 cellule (8,3%) a un effectif théorique inférieur à 5							

Tableau 50 – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de la CSP de leur père

Du côté de la CSP du père, ce sont les parts d'élèves de pères artisans (25%), ouvriers (24,3%) ou inactifs (29,7%) bénéficiant de l'accompagnement scolaire qui sont plus importantes que parmi les cadres (14,5%), professions intermédiaires (11,1%) ou employés (17,7%). L'interprétation faite pour les mères, à propos d'une forme de défaut de capital culturel, peut donc ici être également avancée. Cela s'explique également par le recours plus fréquent aux dispositifs d'accompagnement scolaire collectif et gratuit des familles populaires, contrairement aux familles plus favorisées qui ont tendance à privilégier le suivi individualisé interne et/ou externe (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006).

Deux autres caractéristiques sociodémographiques qui entrent en jeu dans l'explication des différences de réussite scolaire, renvoient cette fois à la composition de la famille et peuvent permettre de comparer les élèves : la taille de la fratrie et le rang dans la fratrie.

Chi-2 : *p value* = .016		Taille de la fratrie					
		1 enfant	2 enfants	3 enfants	4 enfants	5 enfants et +	Total
Accom-pagnement scolaire	Non	58	196	145	76	54	529
		81,7%	85,2%	75,9%	79,2%	68,4%	79,3%
	Oui	13	34	46	20	25	138
		18,3%	14,8%	24,1%	20,8%	31,6%	20,7%
	Total	71	230	191	96	79	667
		100%	100%	100%	100%	100%	100%
	0 cellule (0%) a un effectif théorique inférieur à 5						

Tableau 51 – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de la taille de leur fratrie

Ce tableau croisé indique qu'il existe une différence significative entre les élèves bénéficiaires et les non-bénéficiaires en fonction du nombre d'enfants par fratrie. Parmi les bénéficiaires, les parts d'élèves issus d'une famille nombreuse (à partir de trois enfants) sont plus importantes que les parts d'élèves étant enfants uniques ou issus d'une fratrie de deux enfants.

Or, un élève issu d'une famille nombreuse a tendance à obtenir de moins bons résultats scolaires (Caille et Rosenwald, 2006). Ce résultat descriptif, ainsi que les deux précédents, concordent ainsi avec l'objectif d'accueil des élèves en difficulté sociale des dispositifs d'accompagnement scolaire.

Concernant le rang dans la fratrie, la répartition des élèves dans le dispositif d'accompagnement scolaire ne semble pas liée au rang de l'élève dans sa fratrie car parmi les bénéficiaires, les parts d'élèves des différents statuts dans la fratrie ne se distinguent pas, comme en atteste la non-significativité du Chi-2.

Ces différents résultats descriptifs sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves de l'accompagnement scolaire peuvent être mis en parallèle avec les déterminants de la réussite scolaire. En effet, dans les modèles d'explication des différences de réussite, des caractéristiques particulières ont un effet négatif sur la réussite et ce sont les mêmes caractéristiques que nous retrouvons plus souvent représentés parmi les élèves de l'accompagnement scolaire. Il s'agit du statut inactif de la mère, de la profession ouvrière du père, des familles de trois enfants et plus et du premier rang (enfant unique et benjamin) dans la fratrie (par exemple, Caille et Rosenwald, 2006).

Il conviendrait de se demander si les profils composant notre échantillon correspondent au public généralement accueilli. D'après Glasman et Besson (2004), les dispositifs

d'accompagnement scolaire, dont ils recensent les évaluations, accueillent en principe un public hétérogène parmi lequel on retrouve tout de même en majorité des élèves issus de milieux populaires. Les analyses précédentes confirment ce que Glasman et Besson (2004) avaient constaté. En outre, si certaines caractéristiques sociodémographiques jouant sur la réussite scolaire semblent également influencer le fait de participer à l'accompagnement scolaire, nous pouvons à présent appréhender les différences de caractéristiques scolaires entre les élèves de l'échantillon qui participent à l'accompagnement scolaire et les autres.

I.2.2. *Leurs caractéristiques scolaires*

Tout d'abord, nous pouvons décrire la répartition par niveau de scolarisation des élèves et opérer une comparaison entre les élèves de l'accompagnement scolaire et les autres.

Chi-2 : *p value* = .016		**Niveau de scolarisation**			
		CE2	**CM1**	**CM2**	**Total**
Accompagnement scolaire	**Non**	151	141	238	530
		74,8%	75,8%	84,4%	79,1%
	Oui	51	45	44	140
		25,2%	24,2%	15,6%	20,9%
	Total	202	186	282	670
		100%	100%	100%	100%
	0 cellule (0%) a un effectif théorique inférieur à 5				

Tableau 52 – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de leur niveau de scolarisation

Parmi les bénéficiaires, les parts d'élèves de l'échantillon scolarisés en CE2 (25,2%) et en CM1 (24,2%) sont plus importantes que les parts d'élèves de CM2 (15,6%) et la différence entre les bénéficiaires et les non-bénéficiaires est significative (au seuil de 5%). Ce tableau indique également que la répartition entre les trois niveaux est relativement équitable parmi les élèves de l'accompagnement scolaire, ce qui rend compte d'un public hétérogène. Nous aurions pu nous attendre à ce que les élèves de CE2 soit les plus représentés car d'après la Charte de 2001, une des priorités de l'accompagnement scolaire est d'aider les élèves aux moments charnières de leur scolarité, le CE2 étant l'année de transition entre les deuxième et troisième cycles. Même si une différence significative en fonction du niveau de scolarisation existe entre les élèves bénéficiaires et les non-bénéficiaires, la répartition au sein du groupe des élèves bénéficiaires paraît relativement bien répartie.

Afin de poursuivre l'analyse de l'influence des caractéristiques scolaires, nous pouvons tester maintenant si les élèves qui participent à l'accompagnement scolaire ont davantage redoublé que les autres.

Chi-2 : *p value* = .010		**Redoublement**		
		Non	**Oui**	**Total**
Accompagnement scolaire	**Non**	482 80,6%	45 67,2%	527 79,2%
	Oui	116 19,4%	22 32,8%	138 20,8%
	Total	598 100%	67 100%	665 100%
	0 cellule (0%) a un effectif théorique inférieur à 5			

Tableau 53 – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et du redoublement

Parmi les élèves n'ayant pas redoublé, ils sont 19,4% à assister au dispositif d'accompagnement scolaire tandis que parmi les élèves ayant redoublé, ils sont 32,8%. D'après le test de contingence, il existe ainsi une différence significative entre les bénéficiaires de l'accompagnement scolaire et les non-bénéficiaires, par rapport au redoublement. Le redoublement qui caractérise les élèves en difficultés scolaires et sociales sans pour autant être efficace en termes de réussite scolaire future (Cosnefroy et Rocher, 2004), semble être un critère déterminant le profil des élèves de l'accompagnement scolaires de notre échantillon.

Il convient à présent d'opérer la comparaison entre les élèves bénéficiaires de l'accompagnement scolaire et les autres, à partir de l'implication des parents dans leur scolarité.

Chi-2 : *p value* = .032		**Implication des parents**		
		Non	**Oui**	**Total**
Accompagnement scolaire	**Non**	92 73,0%	432 81,1%	524 79,5%
	Oui	34 27%	101 18,9%	135 20,5%
	Total	126 100%	533 100%	659 100%
	0 cellule (0%) a un effectif théorique inférieur à 5			

Tableau 54 – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de l'implication de leurs parents

Au niveau de l'implication des parents dans la scolarité des élèves de l'échantillon, nous pouvons constater que la part de bénéficiaires parmi les élèves dont les parents sont impliqués (18,9%) est inférieure à celle des élèves dont les parents ne sont pas impliqués (27%). Ces résultats accompagnés d'un test de Chi-2 significatif au seuil de 5%, indiquent qu'il existe une différence entre les élèves de l'accompagnement scolaire et les autres élèves, par rapport à l'implication de leurs parents.

Plusieurs travaux démontrent en ce sens que certains parents ne s'impliquent pas dans la scolarité de leurs enfants et préfèrent ainsi les confier à l'institution notamment parce qu'ils ne se sentent pas compétents pour un tel suivi (Cavet, 2006).

Ces différentes variables relatives au passé scolaire ou encore au lien entre le milieu familial et la scolarité, peuvent être complétées par des variables scolaires relatives au niveau scolaire des élèves. Il convient tout d'abord de tester la différence entre les deux groupes d'élèves bénéficiaires et non-bénéficiaires en fonction de leur niveau scolaire perçu par l'enseignant en début d'année.

Chi-2 : *p value* < .001		**Perception niveau scolaire (début d'année)**			
		Faibles	**Moyens**	**Bons**	**Total**
Accompagnement scolaire	**Non**	61	168	300	529
		58,1%	74,3%	88,8%	79,1%
	Oui	44	58	38	140
		41,9%	25,7%	11,2%	20,9%
	Total	105	226	338	669
		100%	100%	100%	100%
0 cellule (0%) a un effectif théorique inférieur à 5					

Tableau 55 – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de la perception par l'enseignant de leur niveau scolaire de début d'année

Lorsque l'on s'intéresse au niveau scolaire perçu par l'enseignant des élèves de l'échantillon, les analyses indiquent que la part de bénéficiaires parmi les élèves faibles (41,9%) est nettement supérieure à celles des élèves moyens (25,7%) ou bons (11,2%). Une différence très significative paraît ainsi exister entre les élèves qui participent à l'accompagnement scolaire et les autres, par rapport à leur niveau scolaire perçu par l'enseignant en début d'année.

Pour confirmer ce résultat, il convient de tester par comparaison de moyennes le lien entre la note de début d'année et la participation à l'accompagnement scolaire : l'analyse atteste d'une différence de moyennes très significative (F = 60,303 ; *p value* < .001).

L'accompagnement scolaire n'étant pas un dispositif de remédiation à destination des élèves en grandes difficultés scolaires (Glasman et Besson, 2004), l'un de ses objectifs repose sur des « *actions visant à offrir, aux côtés de l'Ecole, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'Ecole, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social* » (Charte Nationale de l'Accompagnement scolaire, 2001, p. 3). Dans notre cas, les analyses montrent ainsi que même si parmi les élèves jugés faibles, ils sont plus nombreux à participer au dispositif, les élèves jugés bons ou moyens y participent également. Lorsque l'on s'intéresse d'ailleurs, parmi les élèves bénéficiaires, à la répartition des élèves en fonction de leur niveau scolaire jugé par l'enseignant, on s'aperçoit ainsi que les élèves des trois niveaux (faible, moyen, bon) sont représentés dans de semblables proportions. Les élèves jugés bons et moyens viennent à l'accompagnement scolaire pour trouver une aide et un cadre pour faire leurs devoirs, tout en pouvant s'aider des conseils des intervenants (Glasman et Besson, 2004). Pour conclure sur la composition du groupe d'élèves bénéficiaires, nous constatons que malgré une relative homogénéité au sein de ce groupe, la répartition entre les élèves bénéficiaires et non bénéficiaires est significativement différente.

Si l'amélioration des résultats scolaires n'est pas l'unique objectif de l'accompagnement scolaire, bien qu'attendue par les enseignants, les parents ou encore les décideurs politiques, nous pouvons analyser si les différences de début d'année en termes de résultats scolaires persistent au cours de l'année, à l'aide de la note obtenue par les élèves en fin d'année. Nous avons pour cela classé les notes de fin d'année afin de réaliser le tableau croisé suivant.

Chi-2 : *p value* <. 001		**Note de fin d'année**				
		De 0 à 5	**De 6 à 10**	**De 11 à 15**	**De 16 à 20**	**Total**
Accompagnement scolaire	**Non**	5	38	208	217	468
		62,5%	55,1%	75,6%	90%	78,9%
	Oui	3	31	67	24	125
		37,5%	44,9%	24,4%	10%	21,1%
	Total	8	69	275	241	593
		100%	100%	100%	100%	100%
	1 cellule (12,5%) a un effectif théorique inférieur à 5					

Tableau 56 – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de leur note de fin d'année

Parmi les élèves ayant une note comprise entre 0 et 5 (37,5%) ainsi qu'entre 6 à 10 (44,9%), ils restent sensiblement plus nombreux chez les élèves bénéficiaires de l'accompagnement scolaire que parmi les élèves ayant plus de 10/20 (24,4% entre 11 et 15 et 10% entre 16 et 20). La différence entre les élèves bénéficiaires et les non-bénéficiaires reste ici très significative.

Il convient à présent de se demander s'il existe une différence de progression entre les deux groupes d'élèves en termes de résultats scolaires, alors que la plupart des évaluations de dispositifs n'atteste pas de progression scolaire (Glasman et Besson, 2004). Pour ce faire, nous pouvons effectuer des tests t pour échantillons appariés dont les résultats sont résumés dans le tableau suivant.

	Différence de moyennes	T test	Significativité
ensemble de l'échantillon (N = 753)	moy = - 1,043 σ = 1,715	- 16,802	.000***
non accompagnement scolaire (N = 606)	moy = - 0,936 σ = 1,658	- 13,895	.000***
accompagnement scolaire (N = 125)	moy = - 1,368 σ = 1,953	- 7,830	.000***

Tableau 57 – Progression des résultats scolaire selon la participation au dispositif

Ces différences de moyennes indiquent tout d'abord que l'ensemble des élèves de l'échantillon progresse sur l'année en termes de résultats scolaires. Ce constat est similaire lorsque les analyses sont effectuées sur les sous-échantillons des élèves bénéficiaires de l'accompagnement scolaire et des non-bénéficiaires. Même si tous les élèves paraissent progresser, qu'ils soient passés par le dispositif ou non, nous ne pouvons pas encore conclure à l'inefficacité du dispositif en termes de progression scolaire. La mise en place d'une analyse plus robuste en deuxième partie de ce chapitre, nous permettra de conclure sur ce point.

Ces dernières analyses du lien entre les caractéristiques scolaires des élèves et leur participation à l'accompagnement scolaire dévoilent que les élèves qui présentent des difficultés scolaires sont plus nombreux parmi les bénéficiaires du dispositif : ils sont en effet plus nombreux à avoir redoublé et à avoir un niveau scolaire faible ou moyen. Le propos reste néanmoins à nuancer car le dispositif accueille tout de même un public relativement hétérogène : nous trouvons également au sein du groupe bénéficiaire des élèves ayant de bons résultats scolaires et/ou de milieu favorisé.

Les analyses suivantes permettront de confirmer si ces difficultés académiques se retrouvent du côté des compétences sociales. Il convient à présent de s'intéresser aux compétences sociales des élèves de l'accompagnement scolaire afin de tester si la participation au dispositif influence leur développement.

II. Les compétences sociales et les comportements des élèves de l'accompagnement scolaire

Après la description des scores de compétences sociales par comparaison entre les élèves bénéficiaires et non-bénéficiaires du dispositif, nous allons procéder à la construction du score de propension qui permettra d'évaluer l'effet de la participation à l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales.

II.1. Les compétences sociales des élèves de l'accompagnement scolaire

Afin d'envisager le lien entre le fait de participer à l'accompagnement scolaire et le niveau de compétences sociales des élèves, les résultats suivants représentent les moyennes et écart-types des scores de compétences sociales et comportements des élèves des deux groupes et cette différence de moyennes est également testée à l'aide d'une comparaison de moyennes (Anova). Les analyses sont effectuées pour le niveau de compétences de début d'année et pour le niveau de fin d'année, ce qui permettra d'envisager, toutefois de façon descriptive, une évolution différente entre les deux sous-échantillons.

Nous pouvons analyser tout d'abord les scores de début d'année.

	Accompagnement scolaire		Autres		Anova			Accompagnement scolaire		Autres		Anova	
INTERINDIVIDUELS							**INTRA-INDIVIDUELS**						
Compétences sociales													
	Moy.	**σ**	**Moy.**	**σ**	**F**	**Sign.**		**Moy.**	**σ**	**Moy.**	**σ**	**F**	**Sign.**
Résolution de conflit	-0,13474	1,14193	0,03736	0,96230	4,268	,039**	**Application**	-0,10046	0,93424	0,02606	1,01549	2,009	,157^{ns}
Empathie	-0,08226	1,04882	0,02072	0,97875	2,289	,131^{ns}	**Intérêt**	-0,05212	0,91256	0,02647	1,00181	1,532	,216^{ns}
Politesse	-0,15590	1,08086	0,04352	0,98146	6,253	,013**	**Curiosité**	-0,00606	1,06263	-0,01432	0,99336	,002	,968^{ns}
Participation	-0,01909	1,01796	0,00293	1,00069	,199	,655^{ns}	**Persévérance**	-0,18877	1,17377	0,04372	0,94372	9,376	,002***
Coopération	0,02586	0,99615	-0,01726	1,01346	,143	,705^{ns}	**Régulation scolaire**	-0,07547	1,04467	0,02260	0,99112	1,022	,312^{ns}
Leadership	-0,04867	0,96966	0,01430	1,00363	,619	,432^{ns}	**Autodiscipline**	0,08955	0,98884	-0,01118	1,00088	1,197	,274^{ns}
Altruisme	0,07806	0,94421	-0,02219	1,01308	,830	,362^{ns}	**Gratification différée**	-0,12688	1,02142	0,03110	0,98456	3,568	,059*
Sociabilité	-0,07745	1,10097	0,03655	0,95951	1,758	,185^{ns}	**Esprit d'initiative**	-0,15454	1,09231	0,01971	0,98797	3,435	,064*
Communication	-0,07268	0,94653	0,00801	1,01372	1,123	,290^{ns}	**Conscience scolaire**	-0,13586	0,95475	0,02728	1,00993	2,932	,087*
Rapport à l'école							**Image de soi**						
Plaisir d'aller à l'école	-0,01028	1,03195	-0,00684	1,00025	,001	,978^{ns}	**Estime de soi**	-0,02360	1,01870	0,01593	0,99702	,318	,573^{ns}
Respect envers les enseignants	0,06005	0,90855	-0,01586	1,01920	,185	,668^{ns}	**Confiance en soi**	-0,20875	1,08369	0,05709	0,97678	8,016	,005***
							Locus de contrôle	-0,03792	1,01628	0,01154	0,99504	,989	,320^{ns}
Névrosisme													
Timidité	-0,10330	1,04829	0,03526	0,99791	2,859	,091*	**Anxiété**	0,10270	0,99831	-0,02428	0,99926	1,727	,189^{ns}
							Tristesse	0,11281	1,08552	-0,02703	0,97837	4,183	,041**

Tableau 58 – Moyennes des scores de compétences sociales et autres comportements de début d'année, en fonction de la participation au dispositif d'accompagnement scolaire

En début d'année, les niveaux de compétences des élèves bénéficiaires et non-bénéficiaires sont sensiblement contrastés. Du côté des compétences et comportements interindividuels, les élèves ne participant pas à l'accompagnement scolaire obtiennent des scores plus élevés que leurs camarades inscrits au dispositif pour tous les scores exceptés la coopération, l'altruisme et le plaisir d'aller à l'école qui, rappelons-le, ont un effet négatif sur la réussite scolaire. La différence de moyennes n'est cependant significative que pour la capacité de résolution de conflit, la politesse et la timidité.

Concernant les compétences et comportements intra-individuels, les moyennes des scores sont plus élevées chez les élèves non-bénéficiaires (hormis pour l'autodiscipline). Ces résultats indiquent donc que les élèves participant au dispositif présentent des niveaux inférieurs de compétences sociales et comportements en début d'année, notamment pour la persévérance, la gratification différée, l'esprit d'initiative, la conscience scolaire, la confiance en soi et la tristesse, dont les comparaisons de moyennes sont significatives. Afin d'appréhender une quelconque progression en termes de niveau de compétences et comportements, nous pouvons examiner à présent ces mêmes moyennes en fin d'année scolaire.

	Accompagnement scolaire		Autres		Anova			Accompagnement scolaire		Autres		Anova	
INTERINDIVIDUELS							**INTRA-INDIVIDUELS**						
Compétences sociales													
	Moy.	**σ**	**Moy.**	**σ**	**F**	**Sign.**		**Moy.**	**σ**	**Moy.**	**σ**	**F**	**Sign.**
Résolution de conflit	-0,00666	1,03063	-0,00831	0,99174	,137	,711^{ns}	**Application**	-0,06638	0,98258	0,01329	1,00222	1,269	,260^{ns}
Empathie	-0,08512	1,15690	0,01593	0,97378	2,860	,091*	**Intérêt**	-0,07469	0,97849	0,02676	0,98866	,837	,361^{ns}
Politesse	-0,09548	1,04886	0,02664	0,99084	2,729	,099*	**Curiosité**	-0,17771	1,13346	0,04663	0,95633	6,623	,010**
Participation	0,00692	0,95297	-0,00140	1,01028	,057	,811^{ns}	**Persévérance**	-0,06453	1,00563	0,02944	0,97618	2,062	,151^{ns}
Coopération	-0,00414	1,01909	-0,01032	1,00918	,029	,866^{ns}	**Régulation scolaire**	-0,12753	1,17472	0,02647	0,95804	3,518	,061*
Leadership	0,01702	1,05669	-0,00157	0,99042	,040	,842^{ns}	**Autodiscipline**	-0,02642	0,99435	-0,00198	1,00641	,012	,911^{ns}
Altruisme	-0,02052	1,02739	0,00153	0,99758	,040	,841^{ns}	**Gratification différée**	-0,13378	0,98566	0,02719	1,01241	2,805	,094*
Sociabilité	-0,06032	1,06809	0,02084	0,98183	,400	,527^{ns}	**Esprit d'initiative**	-0,04940	1,03453	0,01731	0,98958	,108	,742^{ns}
Communication	-0,00182	1,00228	0,01533	0,99835	,038	,846^{ns}	**Conscience scolaire**	0,03955	1,00338	-0,00776	0,99548	,607	,436^{ns}
Rapport à l'école							**Image de soi**						
Plaisir d'aller à l'école	0,00882	1,00324	0,00335	1,00232	,010	,919^{ns}	**Estime de soi**	-0,03767	0,93740	0,02103	1,00740	,490	,484^{ns}
Respect envers les enseignants	0,01478	0,85996	0,00408	1,02119	,153	,696^{ns}	**Confiance en soi**	-0,18366	1,04330	0,05821	0,99076	6,618	,010**
							Locus de contrôle	-0,07887	1,00313	0,01913	0,98771	1,830	,177^{ns}
Névrosisme													
Timidité	-0,07838	0,99772	0,01471	1,00541	,730	,393^{ns}	**Anxiété**	0,03852	0,98476	-0,02010	0,99121	,820	,366^{ns}
							Tristesse	0,23114	1,11853	-0,05705	0,96185	11,806	,001***

Tableau 59 – Moyennes des scores de compétences sociales et autres comportements de fin d'année, en fonction de la participation au dispositif d'accompagnement scolaire

Tout d'abord, nous pouvons constater qu'en fin d'année, les élèves bénéficiaires présentent toujours des scores inférieurs de compétences et comportements que leurs camarades, sauf pour la participation, le leadership et le plaisir d'aller à l'école, l'autodiscipline et la conscience scolaire. Les différences de moyennes ne sont néanmoins significatives que pour l'empathie, la politesse, la curiosité, la régulation scolaire, la gratification différée, la confiance en soi et la tristesse. En comparant ces moyennes de scores avec celles du début d'année, aucune tendance ne se dégage car certains scores de compétences augmentent ou diminuent pour les deux groupes tandis que pour d'autres scores, le sens de l'évolution peut diverger entre les élèves bénéficiaires et non-bénéficiaires.

Ces diverses analyses des différences de niveaux de compétences et comportements entre les élèves de l'accompagnement scolaire et les autres, en début et en fin d'année, laissent à penser que des différences effectives de départ existent. De plus, l'évolution des compétences sur l'année et le niveau en fin d'année scolaire diffèrent mais aucune conclusion sur l'effet du dispositif ne peut être encore avancée car les différences en termes de caractéristiques individuelles ne sont pas contrôlées. Les analyses que nous allons à présent mener permettront de conclure ou non à un effet du dispositif d'accompagnement scolaire.

Pour ce faire, nous allons utiliser l'estimateur des doubles-différences après appariement sur score de propension, méthode utilisée à l'origine en Médecine (Rosembaum et Rubin, 1983[158] ; Brodaty, Crépon et Fougère, 2007 ; Fougère, 2010). En effet, afin d'envisager l'effet de l'accompagnement scolaire, les deux groupes (élèves bénéficiaires du dispositif d'accompagnement scolaire et élèves non-bénéficiaires) doivent être comparables. Or, les analyses descriptives (tests de Chi-2) menées précédemment montrent qu'il existe certaines différences en termes de caractéristiques sociodémographiques et scolaires entre les élèves de l'accompagnement scolaire (groupe expérimental) et les autres élèves (groupe témoin). Ceci s'explique en grande partie par les objectifs et modalités de l'accompagnement scolaire que nous avons décrits au moment de l'exposition de la méthodologie de ce travail. Plusieurs étapes sont à respecter pour construire le score de propension qui permettra par la suite de comparer l'effet du « traitement » (la participation au dispositif).

[158] Cités par Fougère (2010).

II.2. La construction du score de propension

Le score de propension utilisé comme un « outil d'équilibrage » permet de mesurer la probabilité pour chaque élève de l'échantillon d'accéder au dispositif, de façon indépendante aux variables de résultats (Brodaty, Crépon et Fougère, 2007). Le score de propension permet ainsi de résumer les caractéristiques individuelles initiales des individus ainsi que l'appartenance au « traitement », dans le but de constituer *a posteriori* des groupes comparables qui ne diffèrent que par l'appartenance au « traitement » : « *c'est-à-dire de rendre ces deux groupes semblables du point de vue de la distribution des variables agissant sur la probabilité d'accès au dispositif* » (Fougère, 2010, p. 112).

La première étape consiste donc à choisir les variables déterminant l'affectation au groupe expérimental, c'est-à-dire au dispositif d'accompagnement scolaire.

- *L'affectation au dispositif*

La première étape de l'affectation au dispositif a été réalisée en première partie de ce chapitre : elle consiste en effet en l'identification des variables qui constitueront le score de propension, calcul de la probabilité d'accéder au dispositif en fonction des variables qui différencient les bénéficiaires des non-bénéficiaires. Ces variables distinguent en effet le groupe expérimental du groupe témoin, c'est-à-dire qu'il existe une différence significative entre ces deux groupes en fonction des caractéristiques individuelles observées. Dans ce cas, ces variables sont la CSP de la mère, la CSP du père, la taille de la fratrie, le niveau de scolarisation, le redoublement, l'implication des parents, la perception du niveau scolaire par l'enseignant en début d'année, la note de début d'année et la note de fin d'année.

L'identification des variables qui distinguent de façon significative les deux groupes à comparer, permet à présent de composer le score de propension.

- *L'estimation du score de propension*

Malgré un manque de consensus parmi les chercheurs sur la méthode d'estimation du score de propension, trois éléments demandent une attention particulière (Lecocq, Ammi et Bellarbre, 2014). Tout d'abord, les variables qui seront utilisées pour constituer le score de propension

doivent influencer d'une part le fait de participer au dispositif et d'autre part la variable d'intérêt (les compétences sociales). Dans notre travail, toutes les variables citées dans la première étape peuvent ainsi composer le score propension.

Ensuite, les variables qui permettront d'estimer le score de propension ne doivent pas être modifiées sous l'effet du dispositif, élément qui vient remettre en cause le choix des variables. En effet, si les variables qui composent le score de propension ne doivent pas être affectées par la participation à l'accompagnement scolaire, cela implique de considérer uniquement les variables mesurées en début d'année scolaire. Nous décidons alors d'exclure la variable qui mesure la note de fin d'année, les autres n'étant pas influencées par la participation à l'accompagnement scolaire car mesurées en début d'année et/ou intrinsèques à l'élève.

Enfin, il est nécessaire que les données concernant les élèves participant à l'accompagnement scolaire et les non-participants, proviennent des mêmes sources de collecte. Or, le protocole d'enquête mis en place pour cette recherche concerne tous les élèves, participant au dispositif ou non.

Les variables qui composent le score de propension sont donc :

- la CSP de la mère
- la CSP du père
- la taille de la fratrie
- le niveau de scolarisation
- le redoublement
- l'implication des parents
- la perception du niveau scolaire par l'enseignant en début d'année
- la note de début d'année

Cette procédure donne ainsi un score compris entre 0 et 1, résumant la probabilité d'appartenir au groupe expérimental à partir de ces différentes covariables[159]. Avant d'apparier ce score de propension, il est nécessaire d'en vérifier la qualité.

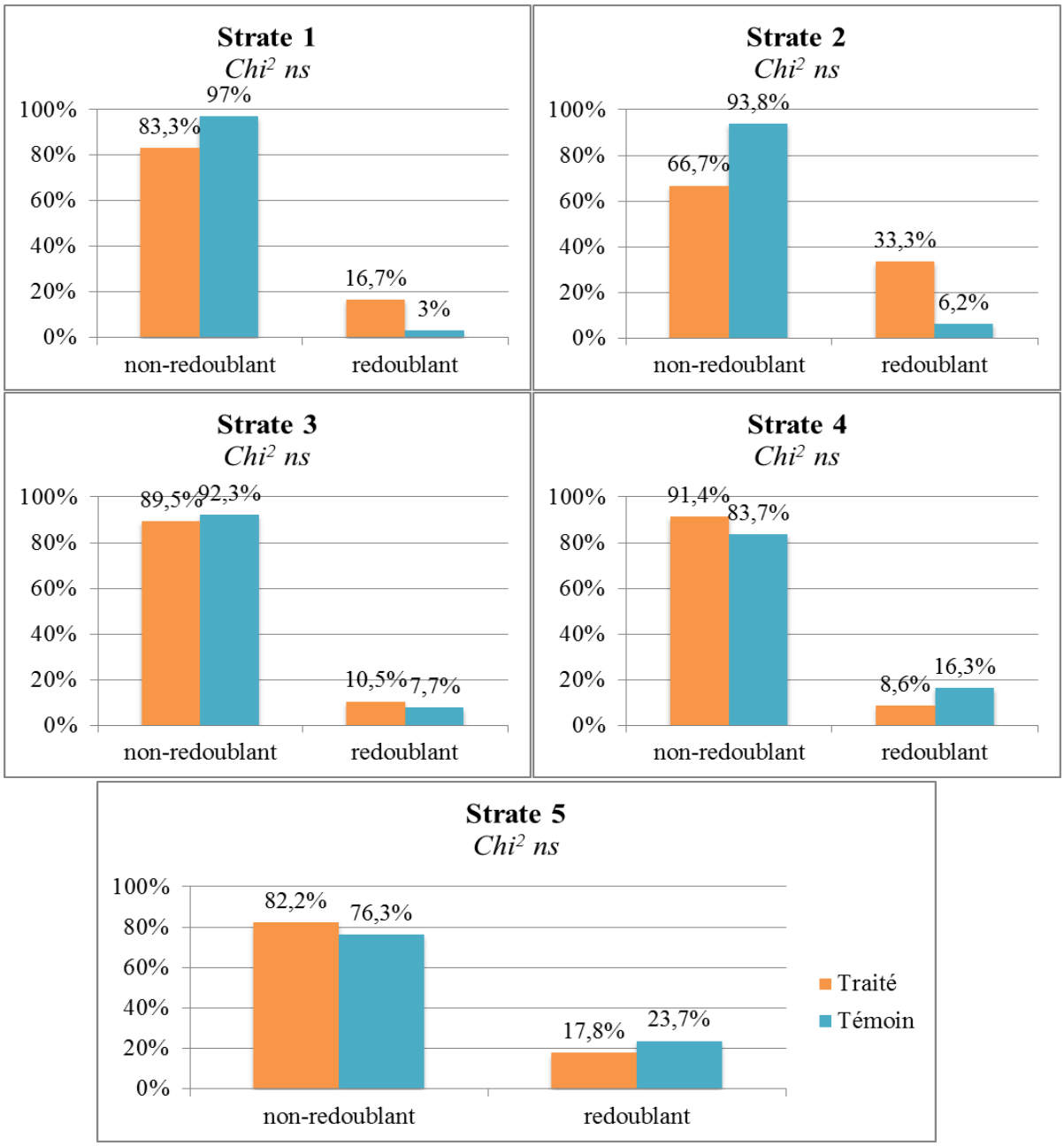
- *L'évaluation de la qualité du score de propension*

Pour évaluer la qualité du score de propension, c'est-à-dire pour s'assurer que le score de propension respecte les hypothèses sous-jacentes, il faut comparer la distribution des variables par strates de scores de propension. Un bon score de propension doit donc annuler toute différence entre les deux groupes à comparer.

Les individus ont été divisés en cinq strates comprenant chacune 20% des 711 scores de propension, construits à partir des pourcentages cumulés de la distribution des effectifs. Une comparaison par test de contingence entre le groupe expérimental et le groupe témoin, est effectuée pour chacune des variables composant le score de propension et au sein de chacune des cinq strates. Toutes les différences qui étaient significatives, ont été neutralisées.

Les graphiques suivants illustrent ce résultat à l'aide de l'exemple de la variable du redoublement (différence qui était significative).

[159] Le nombre de scores de propension valides s'élèves à 711 (sur l'échantillon de 855 élèves). La perte de 144 observations s'explique par les non-réponses des différentes covariables car le score de propension ne peut pas être calculé dès lors qu'il y a une réponse manquante.



Graphique 12 – Répartition des élèves en fonction de leur redoublement, selon leur participation à l'accompagnement scolaire et la strate de score de propension

Ces cinq graphiques illustrent la répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire (expérimental/témoin) et de leur statut face au redoublement, pour les cinq strates de score propension. On constate graphiquement que peu de différences se dessinent entre le groupe expérimental (accompagnement scolaire) et le groupe témoin, constat confirmé par les tests non significatifs.

Les tests, également non significatifs pour les autres covariables qui composent le score de propension, indiquent ainsi que celui-ci remplit sa fonction en rendant les groupes témoin et

expérimental comparables. Nous pouvons à présent estimer l'effet du dispositif d'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales et autres comportements.

II.3. L'effet de la participation à l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales

Pour ce faire, nous allons procéder par estimation des doubles différences par appariement avec la fonction noyau, méthode également appelée *difference in difference kernel matching*[160] (Fougère, 2010). Cette méthode développée par Heckman, Ichimura et Todd (1998) est principalement utilisée pour l'évaluation des politiques publiques et semble correspondre aux besoins de notre travail. Il convient alors de procéder à l'appariement par noyau (*kernel matching*), qui se fera dans notre cas sur le score de propension que nous venons de construire. Viendra ensuite l'estimation de l'effet du dispositif auquel participe le groupe expérimental (*double-différence*). Les deux étapes qui rythment cette procédure statistique font l'objet de l'encadré suivant.

Encadré 11

L'estimateur des doubles-différences par appariement avec la fonction noyau sur score de propension (source : Fougère, 2010)

- L'appariement (*kernel matching*) :

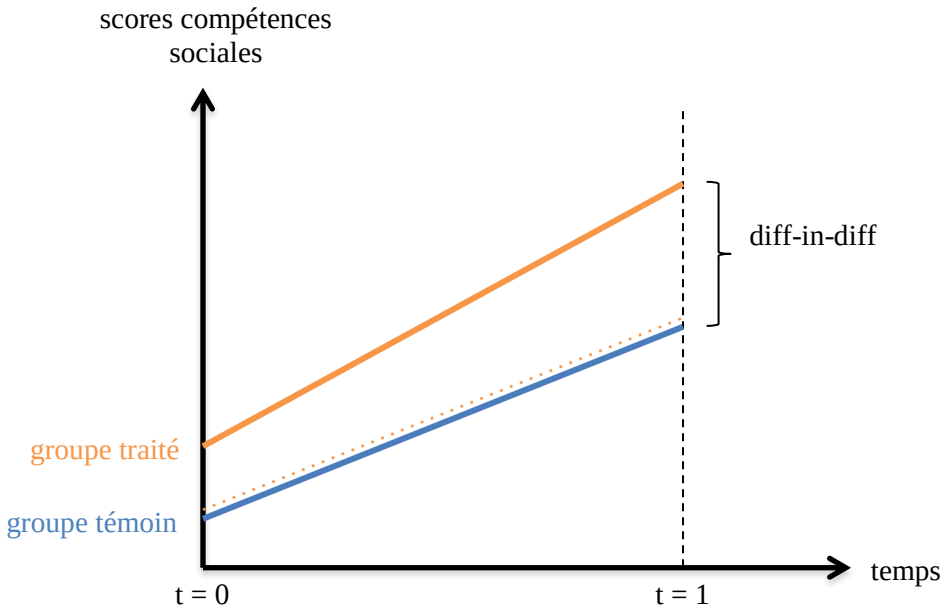
Cette méthode d'appariement permet que « *chaque individu non traité participe ainsi à la construction du contrefactuel de l'individu* i, *avec une importance qui varie selon la distance entre son score et celui de l'individu considéré* » (Fougère, 2010, p. 114). Pour notre travail,

[160] Sous Stata, cette procédure s'effectue avec la commande *diff(variable d'intérêt), treated(groupe expérimental) period(temps de mesure) cov(covariables utilisées pour le score de propension) kernel id(identifiants des individus) support.*

la méthode d'appariement s'effectue donc sur score de propension. L'estimation pour l'appariement peut alors être opérée à partir de la formule d'Heckman, Ichimura et Todd (1998) fondée sur la méthode de l'appariement avec fonction noyau.

- La double-différence (*difference-in-difference*) :

La procédure d'appariement permettant la comparaison de deux groupes comparables, on peut alors envisager d'évaluer l'effet d'un dispositif, d'une politique ou d'un programme en supposant qu'une évolution de la variable d'intérêt (dans notre cas, les scores de compétences sociales) est due à la participation au traitement. Autrement dit, l'effet du dispositif d'accompagnement scolaire reviendrait à constater une différence entre les scores de compétences sociales quand les élèves ont participé une année au dispositif et les scores de compétences sociales des élèves n'y ayant pas participé. Le schéma suivant résume l'estimation en double-différence.



Titre graphique : Estimation de la double-différence

Les deux groupes étant comparables, on suppose ainsi que sans le traitement, les deux courbes représentant l'évolution des scores de compétences sociales sur l'année scolaire auraient été parallèles voire confondues. La double-différence (*diff-in-diff*) permet d'estimer l'écart entre l'évolution estimée et l'évolution réelle des scores du groupe expériemental, en comparaison à l'évolution du groupe témoin.

Le principe de cette méthode repose donc sur le calcul de la différence pour les groupes avant (t = 0) et après (t = 1), puis on soustrait la différence observée pour le groupe expérimental de celle observée pour le groupe témoin, comme cela est spécifié dans le tableau qui suit.

	T = 0	T = 1	**Différence**
Groupe expérimental	B	A	B – A
Groupe témoin	D	C	D – C
Différence	B – D	A – C	**(B – A) – (D – C) ou (B – D) – (A – C)**

Par conséquent, si le résultat de la double différence est positif, cela revient à un effet positif du traitement sur la variable d'intérêt. En revanche, une double différence négative signifie que le traitement a un impact négatif sur le développement de la variable d'intérêt, dans notre cas, sur les compétences sociales.

Avant de débuter les analyses de l'évolution des compétences sociales, nous allons compléter les résultats décrits en première partie concernant la progression des résultats scolaires due à la participation au dispositif d'accompagnement scolaire. Nous avions constaté, par différences de moyennes, que tous les élèves semblaient améliorer leurs résultats scolaires. L'analyse en double-différence sur score de propension avec pour variable d'intérêt les résultats scolaires donne les résultats suivants :

RÉSULTATS SCOLAIRES	Début d'année		Fin d'année		*Double différence avec appariement sur score de propension*	
	Expéri-mental	**Témoin**	**Expéri-mental**	**Témoin**		
	11,161	11,397	12,466	12,518	**0,184**	*.633ns*

Tableau 60 – Double-différence pour les résultats scolaires

Avec un résultat non significatif, cette analyse en double-différence indique que le dispositif d'accompagnement scolaire ne permet aux élèves bénéficiaires de progresser en termes de résultats scolaires. Cela confirme les recherches précédentes (Glasman et Besson, 2004) qui démontrent tout de même un effet de l'accompagnement scolaire sur la socialisation, le métier d'élève ou le rapport à l'école des élèves bénéficiaires, résultat qui participe au processus de légitimation de tels dispositifs et qui peut faire partie des objectifs annoncés. Il convient alors

d'examiner si les élèves de notre échantillon améliorent leurs scores de compétences et comportements en participant à l'accompagnement scolaire.

II.3.1. *L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences et comportements interindividuels*

Bien que les objectifs du dispositif d'accompagnement scolaire auquel participe le groupe test de notre échantillon restent centrés sur l'aide aux devoirs, il est également question de développer les pratiques culturelles et citoyennes de l'élève afin d'élargir « ses champs d'intérêts tout en enrichissant la vie de groupe ». De plus, ce dispositif s'intègre dans un cadre plus large de promotion à la fois de la réussite mais aussi d'intégration sociale et de prévention de la délinquance. Si en pratique, les devoirs et les tâches scolaires restent prioritaires lors des séances d'accompagnement scolaire, le dispositif a également pour vocation le développement du volet non cognitif du parcours scolaire de l'élève. Nous pouvons à présent tester si les élèves qui participent à ce dispositif développent leurs compétences sociales, même si leurs résultats scolaires ne progressent pas.

Le tableau suivant résume les doubles-différences des moyennes des scores standardisés des compétences et comportements interindividuels pour les deux groupes expérimental et témoin.

INTER-INDIVIDUELS	Début d'année		Fin d'année		*Double différence avec appariement sur score de propension*	
	Expéri-mental	Témoin	Expéri-mental	Témoin		
COMPÉTENCES SOCIALES						
Résolution de conflit	- 0,058	0,050	- 0,043	- 0,012	**0,077**	*.505ns*
Empathie	- 0,096	- 0,041	- 0,149	- 0,056	**- 0,038**	*.757ns*
Politesse	- 0,125	- 0,055	- 0,095	- 0,045	**0,020**	*.865ns*
Participation	- 0,088	- 0,064	0,021	0,009	**0,037**	*.755ns*
Coopération	0,004	0,024	0,021	0,069	**- 0,027**	*.805ns*
Leadership	- 0,070	0,075	0,050	0,008	**0,187**	*.094**
Altruisme	0,111	0,019	- 0,093	0,035	**- 0,221**	*.050**
Sociabilité	- 0,013	0,042	- 0,055	0,014	**- 0,013**	*.909ns*
Communication	- 0,062	0,005	0,047	- 0,047	**0,162**	*.146ns*
RAPPORT A L'ÉCOLE						
Plaisir d'aller à l'école	- 0,007	- 0,010	0,013	- 0,023	**0,032**	*.779ns*
Respect envers les enseignants	- 0,014	0,018	0,045	0,002	**0,076**	*.488ns*
NÉVROSISME						
Timidité	- 0,143	0,033	- 0,219	0,016	**- 0,060**	*.585ns*

Tableau 61 – Doubles-différences pour les compétences et comportements interindividuels

Sur les douze compétences et comportements individuels mesurés dans ce travail, le dispositif d'accompagnement scolaire a un effet positif sur sept d'entre elles (résolution de conflit, politesse, participation, leadership, communication, rapport à l'école). Néanmoins, seuls deux résultats sont réellement significatifs : le dispositif d'accompagnement scolaire permet aux élèves bénéficiaires de développer leur compétence de leadership tandis qu'il fait diminuer leur niveau d'altruisme. Ces deux points ne sont pas contradictoires : si les élèves sont encouragés à s'affirmer individuellement, leur préoccupation d'autrui est moins stimulée. Nous pouvons à présent examiner l'évolution des compétences et comportements intra-individuels.

II.3.2. *L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences et comportements intra-individuels*

Comme précédemment, le tableau suivant résume les doubles différences pour les compétences et comportements intra-individuels.

INTRA INDIVIDUELS	Début d'année		Fin d'année		*Double différence avec appariement sur score de propension*	
	Expéri-mental	Témoin	Expéri-mental	Témoin		
COMPÉTENCES SOCIALES						
Application	- 0,059	- 0,049	- 0,032	- 0,031	**0,009**	*.936ns*
Intérêt	- 0,034	0,006	- 0,136	- 0,049	**- 0,046**	*.708ns*
Curiosité	0,025	- 0,072	- 0,200	- 0,045	**- 0,253**	*.030***
Persévérance	- 0,096	- 0,022	- 0,045	0,021	**0,008**	*.942ns*
Régulation scolaire	- 0,039	- 0,131	- 0,077	- 0,040	**- 0,130**	*.284ns*
Autodiscipline	0,123	0,016	- 0,061	0,056	**- 0,224**	*.044***
Gratification différée	- 0,170	- 0,045	- 0,198	0,011	**- 0,085**	*.444ns*
Esprit d'initiative	- 0,153	0,007	- 0,092	0,061	**0,007**	*.954ns*
Conscience scolaire	- 0,128	- 0,088	- 0,024	0,007	**0,009**	*.937ns*
IMAGE DE SOI						
Estime de soi	- 0,023	0,022	- 0,066	- 0,026	**0,004**	*.969ns*
Confiance en soi	- 0,207	- 0,004	- 0,101	- 0,043	**0,145**	*.212ns*
Locus de contrôle	0,022	- 0,058	- 0,021	- 0,024	**- 0,078**	*.483ns*
NÉVROSISME						
Anxiété	0,063	0,102	0,004	0,116	**- 0,073**	*.514ns*
Tristesse	0,109	0,053	0,163	0,139	**- 0,039**	*.790ns*

Tableau 62 – Doubles différences pour les compétences et comportements intra-individuels

Le dispositif d'accompagnement tend au développement de l'application, de la persévérance, de l'initiative, de la conscience scolaire, de l'estime de soi et de la confiance en soi, mais ces résultats ne sont pas significatifs. Les doubles-différences sont seulement significatives pour la curiosité et l'autodiscipline et leur signe négatif indique que l'accompagnement scolaire a un effet néfaste sur le développement de ces deux compétences sociales intra-individuelles car les élèves qui y participent voient leurs scores diminuer du fait de leur participation. Nous proposons de revenir en conclusion sur l'interprétation de ces résultats.

II.4. Conclusion

Les analyses précédentes nous enseignent finalement que le dispositif d'accompagnement scolaire a un effet négatif sur les scores d'altruisme, de curiosité, d'autodiscipline mais permet aux élèves de se montrer davantage leader. Tout en motivant l'élève à s'affirmer, l'accompagnement scolaire atténue son ouverture au monde extérieur (altruisme et curiosité) et ne l'encourage pas à réguler son comportement (autodiscipline).

Si l'on considère ce dispositif d'accompagnement scolaire dans le parcours scolaire des élèves tel que Barrère (2013) le suggère (« *Le déficit éducatif de l'institution scolaire, si l'on entend par là l'attention portée à la formation de la personnalité et du caractère (Barrère, 2011 b), est pris en charge par des dispositifs faisant appel à l'affirmation de soi, à l'expression et à la réparation de l'estime de soi, parfois durement éprouvée par l'expérience scolaire elle-même* », p. 113), nos résultats confirment l'effet du dispositif sur l'affirmation de soi des élèves, qui n'exerce pour autant aucun effet sur l'estime de soi des élèves. Ce dispositif encourage également la compétition sous-jacente qui régule le système éducatif (Dubet et Martuccelli, 1996) alors que le « *climat de partage, la disqualification de la compétition, l'insistance sur les connaissances communes et la culture nationale* » (Duru-Bellat, 2015, p. 26) pourraient être transmis par l'école dont la mission de transmission peut être autant académique que « non-académique ».

En conclusion, il convient alors d'indiquer que ces résultats soulèvent certaines limites de l'accompagnement scolaire : même s'il ne permet pas une progression des résultats scolaires, un accompagnement de l'élève permet une forme d'affirmation de soi qui ne favorise pas pour autant le relation à autrui ou au monde. Cela renvoie d'ailleurs aux résultats du cinquième chapitre : les compétences de coopération et d'altruisme ne sont pas valorisées par le système scolaire car leur effet est négatif sur la réussite scolaire. L'accompagnement scolaire ne semble pas, quant à lui, échapper à cette tendance d'individualisation et de compétitivité. Or, si l'objectif d'un tel dispositif reste la réussite scolaire sanctionnée par le système éducatif, il se doit de s'y conformer. La figure suivante résume ainsi les résultats que nous venons d'exposer au regard des résultats précédents analysant le lien entre les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves.

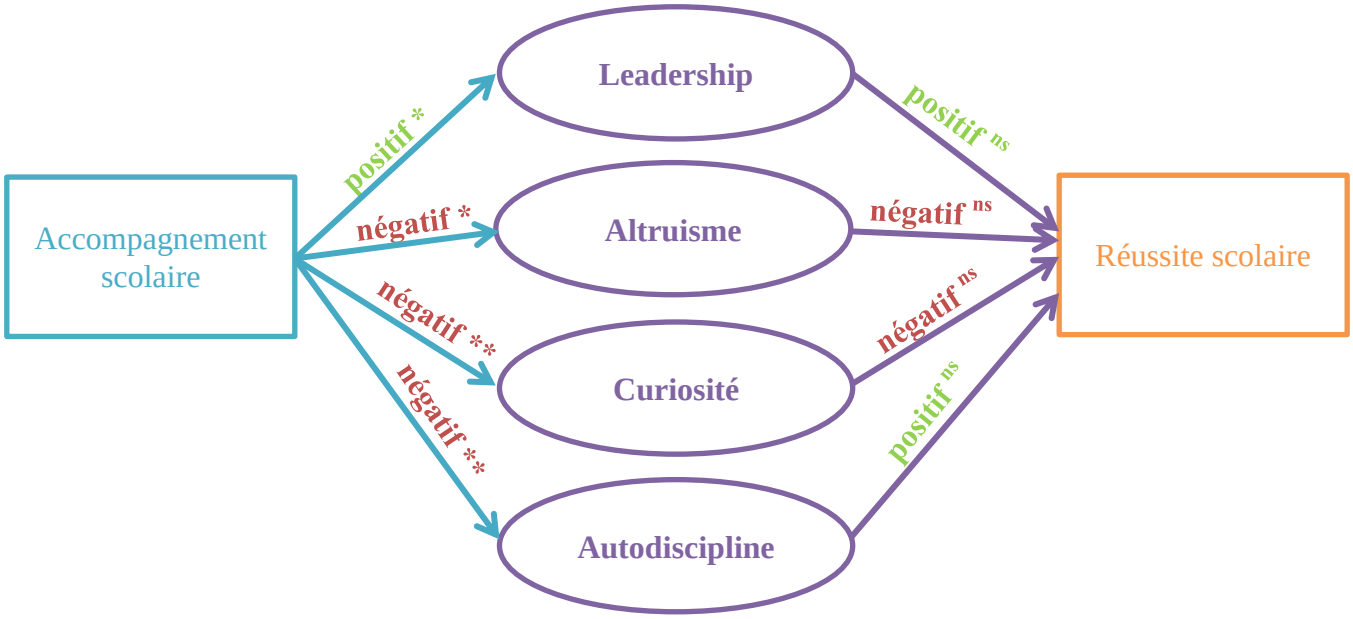


Figure 18 – L'effet de l'accompagnement scolaire sur la réussite scolaire *via* le développement des compétences sociales

Il convient de souligner en premier lieu que l'accompagnement scolaire développe significativement le leadership des élèves, qui n'exerce quant à lui aucun effet significatif sur la réussite des élèves, d'après le modèle d'explication des différences de réussite (modèle 6, tableau 38). La curiosité et l'autodiscipline, compétences intra-individuelles restreintes par la participation au dispositif, ne jouent également pas « toutes choses égales par ailleurs » sur la réussite académique des élèves. L'altruisme n'exerce enfin pas d'effet net sur la réussite tandis que cette compétence diminue chez les élèves bénéficiaires du dispositif. Autrement dit, le dispositif d'accompagnement scolaire ne permet pas la progression des résultats scolaires mais n'exerce pas d'effet direct sur les compétences sociales « utiles » à la réussite.

Notons toutefois que le graphique précédent illustre les effets nets des compétences sociales sur la réussite des élèves d'après le modèle 6 analysé au cinquième chapitre. L'étude des effets bruts indiquait, rappelons-le, un effet positif et significatif de la curiosité et de l'autodiscipline ainsi qu'un effet négatif et significiatif de l'altruisme. Ainsi, bien que le dispositif d'accompagnement scolaire évalué engendre l'évolution (positive ou négative) de compétences sociales qui n'exercent pas d'effet net sur la réussite des élèves, l'analyse des effets bruts opérée précédemment et mise en regard de ces présents résultats, semble indiquer d'une part que l'accompagnement scolaire a tendance à encourager la compétition engendrée par l'école (baisse de l'altruisme et hausse du leadership) tout en faisant évoluer négativement

des compétences ayant pourtant tendance à exercer un effet brut positif sur la réussite (curiosité et autodisicpline).

D'après Glasman et Besson (2004) qui ont recensés plusieurs évaluations de dispositifs d'accompagnement scolaire, un effet positif sur la socialisation et le comportement « prosocial » est constaté. Dans notre cas, nous devons nuancer ce point. Toutes les compétences et comportements interindividuels (et qui renvoient au comportement dit « pro-social ») ne sont pas améliorés par la participation au dispositif, à l'image de la coopération et de l'altruisme. Or, ces deux dernières compétences interindividuelles exercent un effet brut négatif sur la réussite.

De plus, des évaluations subjectives soulevaient l'amélioration d'un comportement conforme à l'école (Glasman et Besson, 2004), c'est-à-dire de compétences du métier d'élève. Or, notre propre évaluation démontre certes une tendance de l'accompagnement scolaire à développer l'application, la participation, la politesse ou la persévérance mais les autres compétences du métier d'élève attendues par les enseignants et l'institution que sont la curiosité et l'autodiscipline, évoluent négativement et significativement sous l'effet de l'accompagnement scolaire.

Pour conclure, nous pouvons constater un effet relativement ténu de la participation à l'accompagnement scolaire, étant donné le peu de significativité de nos résultats. Retenons tout de même que l'accompagnement scolaire paraît se conformer en un sens aux attentes de compétitivité et d'individualisation de l'institution scolaire tout en n'encourageant pas l'ouverture aux autres et sur le monde des élèves bénéficiaires.

CONCLUSION GENERALE

Les sorties du système éducatif, conséquences d'un échec ou suite à une scolarité réussie, s'inscrivent dans un parcours qui reste profondément lié au passé scolaire et à l'origine sociale des individus (Nau, 2011 ; Ichou et Vallet, 2012). Les inégalités sociales de parcours scolaires prennent en effet racine dès le plus jeune âge de la scolarité, voire sont inscrites dès la naissance des enfants (Duru-Bellat, 2002). L'entrée à l'école élémentaire marque cependant un tournant dans la construction de ces inégalités car les retards en termes d'acquisitions scolaires viennent rapidement s'accumuler, dès la fin de la classe de CP (Mingat, 1991). Les inégalités sociales s'installent ainsi tout au long du parcours des individus en exerçant un effet sur le niveau scolaire des élèves. Les chercheurs en Éducation trouvent ainsi, dès le plus jeune âge des individus, des indicateurs liés à l'élève ainsi qu'à son environnement scolaire, pour expliquer les différences de réussite et de parcours scolaires (Duru-Bellat, 2002). Les facteurs sociodémographiques explicatifs de la réussite scolaire mobilisés par les chercheurs sont multiples et nous pouvons en rappeler quelques-uns tels que le sexe, le niveau social ou encore l'implication des parents dans la scolarité. S'ajoutent à ces caractéristiques individuelles, des facteurs contextuels et pédagogiques liés notamment à l'enseignant, la classe et l'établissement. Ce deuxième type de facteurs conduit finalement le système éducatif à participer à la construction des inégalités de réussite mais lui confère une marge de manœuvre, malgré les caractéristiques sociodémographiques intrinsèques à l'élève. Cette thèse s'inscrit dans cette vision en tentant d'expliquer les différences de réussite par les compétences sociales qui bien qu'étant relativement déterminées par les caractéristiques individuelles des élèves, peuvent évoluer et être enseignées.

A partir d'une collecte de données conséquente, cette recherche a permis d'approfondir les connaissances sur les inégalités de réussite et ce, à différents niveaux. Tout d'abord, afin de mettre en place une telle méthodologie d'enquête, le travail de définition du champ théorique a été conséquent et finit par constituer également un résultat de recherche. Après un travail de recension et de réflexion sur les notions en débat de compétences et de compétences sociales, nous avons pu constituer une définition de l'objet central de cette thèse, les compétences sociales, dont nous rappelons la définition donnée dans le chapitre d'ouverture :

La compétence sociale possède les mêmes caractéristiques que la compétence : elle est la mobilisation de plusieurs ressources (dans ce cas, principalement des savoir-être) en

*situation, et est transversale et évolutive. Les compétences sociales relèvent à la fois de la gestion de soi et de la gestion d'autrui et peuvent donc être qualifiées d'intra-individuelles ou d'interindividuelles. Elles se traduisent en comportements efficaces et appropriés et se réfèrent aux normes et valeurs du groupe social dans lequel l'individu évolue***.**

Un travail supplémentaire de théorisation de ce concept à la lumière de travaux à la fois théoriques et empiriques, a permis d'envisager une vision large de la théorie du capital humain de Becker (1964) par l'intégration des compétences sociales. On comprend en effet que certains éléments du capital culturel de Bourdieu (1979), du capital social (Glaeser, Laibson et Sacerdote, 2000 ; Fuente et Ciccone, 2003) et du capital émotionnel (Gendron, 2007, 2010, 2011) viennent constituer et participer au développement des compétences sociales par un processus de socialisation et d'éducation. Ces dernières ont ainsi contribué à repenser les mécanismes de construction des capacités productives du capital humain, d'autant plus que leur effet sur la réussite professionnelle et individuelle des adultes est aujourd'hui établi.

Ces questionnements sur les processus de développement des compétences sociales constituant à terme le capital humain, ont été suivis d'une réflexion plus large sur la socialisation et la construction personnelle des enfants. Les travaux de recherche mobilisés dans cette thèse induisent en effet l'importance des processus de socialisation dans le développement des compétences sociales, ces dernières influençant dès lors la réussite scolaire des élèves. Un autre enseignement a été retenu : les cadres de socialisation des élèves sont multiples et les espaces intermédiaires tels que les dispositifs d'accompagnement scolaire, sont des cadres propices au développement de l'enfant et de ses compétences sociales.

Afin d'éprouver empiriquement les hypothèses qui résultent de cette réflexion théorique mettant en lien la réussite des élèves et les compétences sociales, une enquête a donc été mise en place sur une année scolaire, dans le but d'évaluer les compétences sociales et la réussite scolaire de 855 élèves de cycle III, bénéficiaires ou non d'un dispositif d'accompagnement scolaire. La première phase d'analyses empiriques a permis tout d'abord de montrer l'effet brut de compétences sociales telles que la politesse, l'altruisme, la coopération, l'application ou la persévérance, sur la réussite des élèves. Un modèle d'explication des différences de réussite scolaire intégrant un éventail de facteurs explicatifs a également été constitué. Il ressort de ce modèle qu'aux côtés des facteurs sociologiques et scolaires classiquement

utilisés pour expliquer les différences de réussite à l'école primaire, les compétences sociales intra-individuelles d'intérêt et de régulation scolaire ainsi que les compétences interindividuelles de capacité de résolution de conflit, de politesse et de coopération, participent à l'explication de ces différences. Les compétences sociales des élèves doivent ainsi être des facteurs à prendre en compte pour expliquer l'échec scolaire de certains élèves.

Dans une deuxième phase d'analyses permettant d'approfondir les connaissances du concept des compétences sociales, un changement de regard a été opéré afin de considérer les indicateurs relatifs aux caractéristiques des élèves en tant que déterminants des compétences sociales, alors envisagées comme variables à expliquer. Cette approche s'inscrit dans notre démarche d'explication des différences de réussite non plus dans une perspective déterministe liant les caractéristiques à la réussite, mais par le rôle intermédiaire des compétences sociales (Wentzel, Filisetti et Looney, 2007 ; DiPrete et Jennings, 2011). Les résultats obtenus indiquent en ce sens l'existence d'un effet des caractéristiques individuelles des élèves sur la maîtrise des compétences sociales. Concernant le sexe des élèves par exemple, les résultats ont pu démontré qu'un effet du genre existe en faveur des filles pour les compétences sociales de résolution de conflit, d'empathie, de politesse, d'altruisme, de sociabilité, d'application, de régulation scolaire et d'esprit d'initiative. Le statut de redoublant exerce quant à lui un effet négatif sur l'altruisme, la curiosité, la persévérance, la régulation scolaire, la gratification différée, l'esprit d'initiative mais aussi sur les comportements d'estime de soi, de confiance en soi, d'anxiété et de tristesse.

Des analyses supplémentaires suggérées par les travaux étudiant les processus de socialisation et de construction de soi, ont indiqué que des comportements liés à l'image de soi, au névrosisme ou au rapport à l'école des élèves, entrent également dans l'explication des scores de toutes les compétences sociales mesurées dans ce travail. Pour compléter ces résultats explicatifs des compétences sociales et dans le but de vérifier le caractère évolutif de ces dernières, d'autres analyses ont permis de constater que si certaines compétences sociales telles que l'empathie ou l'application évoluent positivement sur l'année scolaire, d'autres se dégradent, à l'image de la politesse. En outre, quelques compétences telles que la capacité de résolution de conflit ou la curiosité, évoluent différemment en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves, ce qui vient confirmer l'influence de ces dernières sur le développement des compétences. Les pratiques scolaires telles que le redoublement ou le jugement scolaire des enseignants induisent également une évolution différente des

compétences des élèves, les élèves redoublants et/ou jugés faibles étant manifestement désavantagés.

La dernière phase d'analyses consacrée à l'accompagnement scolaire a enfin permis de mettre en lumière plusieurs éléments. Tout d'abord, les élèves bénéficiaires du dispositif d'accompagnement scolaire se distinguent par leurs caractéristiques des élèves non-bénéficiaires. Sur l'ensemble de l'échantillon en effet, la part d'élèves de milieu social défavorisé ou redoublants par exemple, est plus fortement représentée parmi les élèves bénéficiaires. Comme le soulignaient déjà Glasman et Besson (2004), l'accompagnement scolaire n'accueille cependant pas uniquement des élèves en difficultés sociales et scolaires. Ensuite, afin d'envisager un effet du dispositif sur le développement des compétences sociales (Heckman et Kautz, 2013 ; OCDE, 2015), les élèves bénéficiaires et non-bénéficiaires ont été rendus comparables sur leurs caractéristiques individuelles. Les analyses ont enfin démontré que le dispositif d'accompagnement scolaire, bien qu'il motive l'élève à s'affirmer (Barrère, 2013), atténue son ouverture au monde extérieur et ne l'encourage pas à réguler son comportement. En regard des résultats précédents, l'accompagnement scolaire tend tout de même à se conformer aux attentes de compétitivité et d'individualisation de l'institution scolaire (Dubet et Martucelli, 1996), tout en n'encourageant pas l'ouverture aux autres et sur le monde des élèves bénéficiaires.

Ces multiples résultats théoriques et surtout empiriques participent à la compréhension du concept de compétences sociales et plus largement des mécanismes en jeu dans la construction des inégalités sociales de réussite scolaire. Ce travail de recherche demanderait néanmoins à être approfondi et se heurte à plusieurs limites. La première difficulté qu'il convient de mentionner est d'ordre méthodologique car les résultats que nous venons d'exposer dépendent en effet des outils de mesure mobilisés. Tout d'abord, le recours à un questionnaire d'auto-évaluation des compétences sociales est emprunt de nombreux biais déjà mentionnés, tels que les biais de désirabilité sociale ou de référence (Duckworth et Yeager, 2015). S'il reste un moyen fiable d'évaluation des comportements, ce protocole d'enquête gagnerait à être amélioré : la mise en place d'une enquête à 360° interrogeant également les enseignants et les parents afin d'obtenir un score agrégé des différentes compétences sociales (Duckworth et Seligman, 2005) renforcerait la mesure, qui resterait néanmoins emprunts des biais inhérents à l'enquête par questionnaire. Allier un tel protocole à des observations en situation (Duckworth et Yeager, 2015) semble être le moyen le plus fiable pour évaluer les

compétences sociales mais demanderait la mobilisation de formidables moyens humains, financiers et logistiques. Ensuite, d'autres problèmes de mesure peuvent venir entacher nos résultats : celles de la réussite scolaire, du niveau social et du style d'éducation des parents des élèves de l'échantillon. L'amélioration du protocole d'enquête passerait ainsi par une mesure plus fiable de la réussite à l'aide d'exercices standardisés des performances scolaires d'une part (Morlaix et Suchaut, 2007), et par la multiplication des indicateurs du niveau social (niveau d'études et revenus) et du style éducatif parental d'autre part (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Berthier, 2010).

La mesure du niveau scolaire des élèves est un véritable problème rencontré par les chercheurs en Éducation car le seul jugement des enseignants, même au travers de notes chiffrées, reste le fruit d'un processus complexe régi par une multitude de facteurs (Bressoux, 2007). C'est alors que notre limite méthodologique rejoint une limite statistique car les modèles de régression mobilisés dans ce travail ne rendent pas compte des effets de contexte ou de « *l'hétérogénéité des relations entre les individus et leur environnement* » (Bressoux, 2007, p. 85), ce que les modèles multi-niveaux proposent pourtant de faire. Cette méthode aurait pu en effet permettre de prendre en compte un éventail encore plus large de facteurs explicatifs de la réussite, l'objectif de cette thèse étant toutefois de montrer l'effet des compétences sociales sur la réussite scolaire sans avoir l'intention de mobiliser l'ensemble des facteurs explicatifs de la réussite.

En revanche, la poursuite de cette recherche demanderait tout de même à s'intéresser à certains phénomènes relevant de l'institution : nous pensons ici aux pratiques pédagogiques des enseignants ou des animateurs de l'accompagnement scolaire, dont il aurait été instructif d'observer les pratiques afin de préciser les résultats. L'analyse de ces pratiques permettrait d'approfondir les connaissances sur les processus de développement des compétences sociales : nous pourrions ainsi comprendre les phénomènes sous-jacents à l'effet négatif sur la réussite de compétences sociales telles que l'empathie ou l'altruisme, ou encore ceux qui entraînent l'affirmation de soi et la baisse de la curiosité des élèves bénéficiaires du dispositif d'accompagnement scolaire. L'alliance des méthodes quantitative et qualitative offre en ce sens un enrichissement de la compréhension et de l'interprétation de résultats qui peuvent paraître contre-intuitifs. Cette démarche mériterait ainsi d'être appliquée pour la poursuite des recherches.

D'autres perspectives peuvent également être envisagées afin de parfaire la connaissance du concept de compétences sociales et de l'effet de ces dernières dans les parcours des individus. Nous pourrons d'une part analyser les liens entre les compétences sociales afin d'appréhender à l'aide d'analyses en pistes causales notamment, la structure pyramidale des compétences sociales et autres comportements (Morlaix et Suchaut, 2007 ; Morlaix, 2009). Ceci nous permettra par exemple de comprendre si certaines compétences sociales intra-individuelles sont requises pour l'acquisition de compétences interindividuelles. D'autre part, dans une perspective longitudinale, le suivi d'une cohorte d'individus permettrait de comprendre le développement des compétences sociales tout au long de la vie des individus. Des analyses approfondies de la littérature et des situations d'apprentissage pourront enfin allonger la liste non-exhaustive des compétences sociales mesurées dans ce travail.

Pour conclure, l'analyse de l'effet exercé par les compétences sociales sur la réussite des élèves apporte néanmoins des clés supplémentaires à la compréhension des inégalités de réussite dans le système éducatif. L'exposé de ces résultats testant les hypothèses selon lesquelles les compétences sociales exercent un effet sur la réussite scolaire des élèves, sont évolutives et peuvent être éduquées, participe de l'intérêt scientifique de ce travail recherche. Si cette thèse approfondit en ce sens les connaissances des mécanismes des inégalités de réussite à l'école, elle soulève également des perspectives pédagogiques et politiques de réduction de l'échec scolaire. D'un point de vue institutionnel et pédagogique notamment, cette recherche induit l'importance de former les élèves à ces comportements et compétences sociales qui, par définition, peuvent évoluer et s'éduquer (Heckman et Kautz, 2013 ; OCDE, 2015). La relation déterministe entre les caractéristiques individuelles et la réussite des élèves peut ainsi être repensée à la lumière des compétences sociales ; même si ces dernières peuvent être déterminées par les caractéristiques des élèves, elles ne sont pour autant ni intrinsèques et figées. Enfin, cette thèse permet de participer au débat sur le projet éducatif de l'école ; cette dernière pourrait en effet envisager de former les élèves aux compétences sociales pour les préparer au « *monde qui les attend* […], *mais pas seulement le monde du travail* » (Duru-Bellat, 2015, p. 27).

BIBLIOGRAPHIE

Abdullah-Al-Mamun, M. (2012). The Soft Skills Education for the Vocational Graduate: Value as Work Readiness Skills. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, *2*(4), 326-338.

Alexander, K. R., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First grade classroom behavior: its short and long-term consequences for school performance. *Child Development*, *64*(3), 801-814.

Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Allès-Jardel, M. (1995). Des compétences parentales... aux compétences sociales chez le jeune enfant. In Y. Prêteur & M. De Léonardis, *Education familiale, image de soi et compétences sociales* (p. 29-60). Bruxelles: De Boeck.

Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). *Personality Psychology and Economics* (254 p.). University of Chicago.

Altman, M. (Éd.). (2006). *Handbook of contemporary behavioral economics: foundations and developments*. Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.

Andersson, H., & Bergman, L. R. (2011). The Role of Task Persistence in Young Adolescence for Successful Educational and Occupational Attainment in Middle Adulthood. *Developmental Psychology*, *47*(4), 950-960.

André, C., & Légeron, P. (2000). *La peur des autres : Trac, timidité et phobie sociale*. Paris: Jacob.

André, C., & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi: s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: O. Jacob.

Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, *33*(4), 411-422.

Anme, T., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tong, L., Tanaka, E., Watanabe, T., … Yamakawa, N. (2010). Gender differences of children's social skills and parenting using Interaction Rating Scale (IRS). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 260-268.

Arrow, K. J. (1973). Higher Education, *Journal of Public Economics*, *2*(3), 193-216.

Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales - Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, *8*, 8-13.

Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. Upper Saddle River: Pearson.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 299-313.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, *36*(2), 95-116.

Barrouillet, P., Camos, V., Morlaix, S., & Suchaut, B. (2008). Progressions scolaires, mémoire de travail et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire ? *Revue Française de Pédagogie*, *162*, 5-14.

Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris: Le Seuil.

Baudelot, C., & Leclercq, F. (2005). *Les effets de l'éducation*. Rapport à l'intention du PIREF - Programme incitatif de recherche en éducation et formation (365 p.). Paris: La Documentation Française.

Becker, G. S. (1964). *Human capital, A theoretical and empirical analysis with special reference to education* (N.B.E.R). New York: Columbia University Press.

Becker, G. S. (1976). *The Economic Approach To Human Behavior*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Beheshteh, A. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *5*, 1175-1179.

Benson, P. L. (2006). *All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*, San Francisco : Jossey-Bass.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, *105*(1), 5-16.

Bergonnier-Dupuy, G., & Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, *40*(4), 21-45.

Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales - Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin

Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., McMahon, R. J., & Pinderhughes, E. (2010). The Effects of a Multiyear Universal Social–Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *78*(2), 156-168.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education* (2ème édition). Columbus OH: Merrill/Prentice Hall.

Bonnaire, V. (2012). *Évaluation de l'efficacité et de l'effectivité des dispositifs relevant du Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité en Bourgogne* (Master 2 en Développement Social). Université de Bourgogne.

Borghans, L., Heckman, J. J., & Ter Weel, B. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *Journal of Human Resources*, *43*(4), 972-1059.

Borghans, L., Meijers, H., & Ter Weel, B. (2006). *The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores* (IZA Discussion paper series No. 2429) (27 p.). Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).

Borghans, L., Ter Weel, B., & Weinberg, B. A. (2005). *People People : Social Capital and the Labor-Market Outcomes of Underrepresented Groups* (IZA Discussion paper series No. 1494) (58 p.). Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).

Bosman, C., Gérard, F.-M., Roegiers, X., (2000). *Quel avenir pour les compétences?* (1re éd). Bruxelles: De Boeck Université.

Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue Française de Pédagogie*, *155*, 9-20.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *30*, 3-6.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social, notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *31*, 2-3.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001a). Incentive-Enhancing Preferences: Personality, Behavior, and Earnings. *American Economic Review*, *92*(2), 155-158.

Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001b). The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach. *Journal of Economic Literature*, *39*, 1137-1176.

Bressoux, P. (1994). Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, *17*(1), 75-94.

Bressoux, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *10*, 45-58.

Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation & didactique*, *1*(2), 73-88.

Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten, *Sociologie du système éducatif – les inégalités scolaires* (p. 131-148), Paris : Presses Universitaires de France

Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: De Boeck.

Bressoux, P. (2013). Reconnaissance d'autrui et valeur de soi. In J. Baillé, *Du mot au concept : valeur* (p. 165-192) ; Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses Universitaires de France.

Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: research, theory, and practice*. Lexington, Mass: Lexington Books.

Brodaty, T., Crépon, B., & Fougère, D. (2007). Les méthodes microéconométriques d'évaluation et leurs applications aux politiques actives de l'emploi. *Économie et Prévision*, *117*(1), 91-118.

Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire. *Éducation & formations*, *60*, 7-18.

Caille, J.-P., & O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Éducation & formations*, *72*, 25-52.

Caille, J.-P., & Rosenwald, F. (2006). *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution* (Portait Social). France: INSEE.

Cameron, S., & Heckman, J. J. (1993). The Non-equivalence of the High School Equivalents. *Journal of Labor Economics*, *11*(1), 1-47.

Carducci, B. J. (2009). *The Psychology of Personality : Viewpoints, research, and applications*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Cavet, A. (2006). Le soutien scolaire entre éducation populaire et industrie de service. *Veille Scientifique et technologique*, *23*, 2006.

Cawley, J., Heckman, J. J., & Vytlacil, E. (2001). Three observations on wages and measured cognitive ability. *Labour Economics*, *8*, 419-442.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: A. Colin.

Chartier, A.-M. (1992). Questions d'apprentissage. *Cahiers Pédagogiques*, *445*.

Cobb-Clark, D. (2010). *The Link Between Personality and Labor Market Outcomes*. Présenté à The Spencer Foundation Conference Series on Individual Differences and Economic Behavior, University of Chicago.

Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity* (737 p.). National Center for Educational Statistics.

Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, *94*, 94-120.

Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Coleman, M., & DeLeire, T. (2003). An Economic Model of Locus of Control and the Human Capital Investment Decision. *The Journal of Human Resources*, *38*(3), 701-721.

Cock, D., & Halvari, H. (1999). Relations among achievement motives, autonomy, performance in mathematics, and satisfaction of pupils in elementary school. *Psychological Reports*, 84(3), 983-997.

Conseil Supérieur des Programmes. (2014). *Eléments de présentation du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture par le Conseil supérieur des programmes* (6 p.). Ministère Education Nationale.

Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. *Éducation & formations*, *70*, 73-82.

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, *74*(1), 1-30.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, *154*, 97-110.

Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents : A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, *31*, 767-785.

Cunha, F. J., & Heckman, J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*, *43*(3), 738-782.

Cunha, F. J., Heckman, J. J., & Schennach, S. (2012). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, *78*(3), 883-931.

Currie, J., & Duncan, T. (1999). *Early test scores, socioeconomic status and future outcomes* (Working Paper No. 6943) (40 p.). National Bureau of Economic Research.

Da-Costa Lasne, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Bourgogne, Dijon.

Danner, M., Duru-Bellat, M., Le Bastard, S., & Suchaut, B. (2001). L'aide individualisée en seconde. Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique. *Éducation & formations*, *60*, 55-65.

Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., & Morlaix, S. (2005). *Recherche-Action PREMIS : rapport définitif* (138 p.). Université de Bourgogne, IREDU-CNRS.

De La Fuente, A., & Ciccone, A. (2003). *Le capital humain dans une économie mondiale fondée sur la connaissance : rapport final*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Delorme, C. (2008). L'approche par les compétences : entre promesses, déclarations et réalités du terrain, reconnaissance ou négociation de la complexité. In M. Ettayebi, P. Jonnaert, & R. Opertti, *Logiques de compétences et développement curriculaire* (p. 113-126). Paris: L'Harmattan.

Developmental Studies Center (DSC). (2005). *Child Development Project : Scales from student questionnaire* (16 p.). Oakland: Developmental Studies Center.

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, *318*(5855), 1387-1388.

Diprete, T. A., & Jennings, J. L. (2011). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, *41*(1), 1-15.

Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.

Dolz, J., & Ollagnier, E. (Éd.). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Doron, R., & Parot, F. (2011). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: PUF.

Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, P., & Filisetti, L. (2002). *Acquisition et régulation des compétences sociales* (Programme Cognitique - Action Ecole et Sciences Cognitives) (91 p.). Paris: Ministère de la Recherche.

Dubet, F. (2004). *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris: Coédition Seuil - La République des idées.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le Seuil.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(6), 1087-1101.

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, *16*(12), 939-944.

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, *44*(4), 237-251.

Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Bourgogne, Dijon.

Duncan, G., & Magnuson, K. (2011). The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention and Behavior Problems. Présenté à Rethinking the Role of Neighborhoods and Families on Scholls and School Outcomes for American Children, Washington D.C.

Durat, L., & Mohib, N. (2008). Le développement des compétences au regard de l'engagement dans l'agir professionnel. *Questions Vives*, *10*, 25-41.

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.

Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue Française de Pédagogie*, *104*(1), 111-141.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Paris: Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, *19*(1), 131-149.

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation Emploi*, *130*(2), 13-29.

Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue Française de Sociologie*, *34*, 43-60.

Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école* (3ème édition). Paris: Armand Colin.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., … Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Épinoux, N. (2014). *Les compétences sociales et l'apprentissage coopératif au collège : enjeux et perspectives. Apprendre à coopérer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences Physiques* (Thèse de Doctorat en STAPS). Université de Bordeaux II, Bordeaux.

Épinoux, N., & Lafont, L. (2014). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en sciences physiques. *Formation et profession*, *22*(3), 37-47.

Erikson, E. H. (1959). Identity and the Life Cycle: Selected papers. In G. S. Klein (éd.), *Psychological Issues* (Vol. 1, p. 18-171).

Fagnant, A., & Dierendonck, C. (2012). Table ronde : comment assurer l'évaluation diagnostique des compétences scolaires ? In *Actes du 24ème colloque Admée-Europe*. Luxembourg.

Famose, J.-P., & Guérin, F. (2002). *La connaissance de soi : en psychologie de l'éducation physique et du sport*. Paris: Colin.

Farran, D. C., Lipsey, M. W., & Wilson, S. (2011). *Experimental Evaluation of the Tools of the Mind Pre-K Curriculum* (95 p.). Nashville, TN: Peabody Research Institute - Vanderbilt Peabody College.

Felouzis, G. (1990). *Filles et garçons au collège : comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième* (Thèse de Doctorat). Université de Provence - I, Aix-en-Provence.

Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue Française de Sociologie*, *34*(2), 199-222.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue Française de Pédagogie*, *159*, 103-118.

Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Veille et Analyses - ifÉ*, *63*, 14.

Filisetti, L. (2009). *La politesse à l'école une compétence sociale pour réussir ?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Filisetti, L., Wentzel, K. R., & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, *155*, 45-56.

Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied School Psychology*, *82*(2), 221-234.

Florin, A. (2008). *Développement des liens sociaux* (Université de Nantes - Labécd (EA3259)) (21 p.). Inspection Académique 44.

Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, *18*, 323-340.

Ford, M. E. (1984). Linking social-cognitive processes with effective social behavior: A living systems approach. In P. C. Kendall, *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (Vol. 3, p. 167-211). New York: Academic Press.

Ford, M. E. (1996). Motivational opportunities and obstacles associated with social responsibility and caring behavior in school contexts. In J. Juvonen & K. Wentzel (éd.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (p. 126-153), New York: Cambridge University Press.

Fougère, D. (2010). Les méthodes économétriques d'évaluation. *Revue Française des Affaires Sociales*, (1-2), 105-128.

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, *Hors Série*(5), 91-116.

Gendron, B. (2004). *Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management* (Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques No. 113). Paris: Université Panthéon-Sorbonne.

Gendron, B. (2007). Capital émotionnel fille-garçons : quelles différences à l'école. In *Carrières scolaires - Symposium Genre et Education* (10 p.). Strasbourg.

Gendron, B. (2010). Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? *Tréma*, *32*, 39-47.

Gendron, B. (2011). Capital Humain et Capital Emotionnel, Pourquoi ils importent dans les ressources humaines : Des notions aux pratiques. In L. Marmoz & V. Attias-Delattre, *Ressources humaines, force de travail, et capital humain : Des notions aux pratiques* (p. 175-185). Paris: L'Harmattan.

Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF.

Glaeser, E. L., Laidson, D., & Sacerdote, B. (2000). *An Economic Approach to Social Capital* (Working Paper No. 7728). Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris: Presses Universitaires de France.

Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* (2ème édition). Paris: MEN.

Gleizes, J. (2000). Le capital humain. *Multitudes*, *2*(2), 111-112.

Goldsmith, A. H., Veum, J. R., & Darity, W. J. (1997). The impact of psychological and human capital on wages. *Economic Inquiry*, *35*, 815-829.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle, Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris: Robert Laffont.

Goodman, A., & Gregg, P. (2010). *Poorer children's educational attainment how important are attitudes and behaviour?* York: Joseph Rowntree Foundation.

Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *3*, 49-63.

Green, F., Machin, S., & Wilkenson, D. (1998). The Meaning and Determinants of Skill Shortages. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, *60*(2), 165-188.

Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Note d'information*, *97.26*, 6.

Grisay, A. (2006). Que savons-nous de l'« effet établissement »? In G. Chapelle & D. Meuret, *Améliorer l'école* (p. 215-230). Paris: Presses Universitaires de France.

Grossman, M. (1972). On the Concept of Health Capital and the Demand for Health. *The Journal of Political Economy*, *80*(2), 223-255.

Guillain, A., & Pry, R. (2007). L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, *158*, 59-69.

Guimard, P., Cosnefroy, O., & Florin, A. (2007). Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *36*(2), 179-202.

Hamermesh, D. S., & Biddle, J. E. (1994). Beauty and the Labor Market. *American Economic Review*, *84*, 1174-1194.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, *53*, 87-97.

Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: toward a comprehensive model of self-worth. In R. Leahy, *The development of the self* (p. 55-122). New York: Academic Press.

Harter, S. (1989). Causes, correlated, and the functional role of global self-worth. In J. Kolligian & R. Sternberg, *Perception of competence and incompetence across the life-span* (p. 67-97). New Haven CT: Yale university press.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Haut Conseil de l'Education. (2006). *Recommandations pour le socle commun* (12 p.).

Heckman, J. J. (2008). School, skills and synapses. *Economic Inquiry*, *46*(4), 289-324.

Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Mader, N. (2011). The GED. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Wössmann, *Handbook of the Economics of Education* (p. 423-484). Amsterdam: Elsevier.

Heckman, J. J., Ichimura, H., & Todd, P. (1998). Matching as an Econometric Evaluation Estimator. *Review of Economic Studies*, *65*, 261-294.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*, *19*(4), 451-464.

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition* (No. w19656) (122 p.). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Heckman, J. J., Malofeeva, L., Pinto, R., & Savelyev, P. (2010). *Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes* (39 p.). The University of Chicago.

Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, *91*(2), 145-149.

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, *24*(3), 411-482.

Hernandez, L. (2012). *Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans : entre richesse et pression du groupe : le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école* (Thèse de Doctorat en Psychologie). Université de Toulouse 2 - Le Mirail, Toulouse.

Hue, S., Rousse, J., Bon, M. L., & Strayer, F. F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, *499*, 3-14.

Huguet, M. C. (2008). Capital culturel et inégalités sociales de réussite scolaire : les effets des pratiques musicales. *Revue Française de Pédagogie*, *162*, 45-57.

Ichou, M., & Vallet, L.-A. (2012). Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies. *Éducation & formations*, *82*, 9-18.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology* (in two volumes). New York: Henry Holt and Company.

Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire* (Document de travail No. 3) (21 p.). Genève: Service de la recherche en éducation.

Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P., & Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie & Éducation*, *3*, 23-40.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.

Jourdan, D. (2010). *Éducation à la santé quelle formation pour les enseignants ?* Saint-Denis: INPES.

Kechagias, K., Welsh, M., Stewart, M., Mearns, A., Papadopoulou, D., Agapidou, E., … Ananiadis, P. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills* (MASS Project) (189 p.). Thessaloniki: Education and Culture DG - Lifelong Learning Programme.

Knapp, M., King, D., Healey, A., & Thomas, C. (2011). Economic outcomes in adulthood and their associations with antisocial conduct, attention deficit and anxiety problems in childhood. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, *14*(3), 137-147.

Kuhn, P., & Weinberger, C. (2005). Leadership Skills and Wages. *Journal of Labor Economics*, *23*(3), 395-436.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence?. *Child Development*, *70*(6), 1373-1400.

Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ? *Devenir*, *26*(4), 307-325.

Larose, F., Terrisse, B., & Grenon, V. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et de premier cycle de l'enseignement primaire : l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP). *Revue Internationale de l'Éducation Familiale. Recherches et interventions*, *4*(2), 103-127.

Le Bail, J.-M. (2007). *L'accompagnement à la scolarité* (SCEREN-CRDP Académie d'Amiens). Amiens; [Paris]: Canopé - CRDP de l'Aisne.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Eyrolles-Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris: Eyrolles-Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives le modèle: agir et réussir avec compétence, les réponses à plus de 100 questions*. Paris: Eyrolles.

Le Cam, M., Rocher, T., & Verlet, I. (2013). *Forte augmentation des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2007* (Note de la DEPP No. 13.19).

Lecocq, A., Ammi, M., & Bellarbre, É. (2014). Le score de propension : un guide méthodologique pour les recherches expérimentales et quasi expérimentales en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, *37*(2), 69-100.

Leduc, S., & Valléry, G. (2006). Approche des compétences sociales par l'analyse de l'activité : une étude chez les aides à domicile. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *35*(3), 387-419.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (ESKA). Montréal: Guérin Éditeur.

Lenzen, B., Dénervaud, H., & Poussin, B. (2012). *Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive*. Présenté à ADMEE-Europe, Luxembourg.

Leroy, N., & Bressoux, P. (2016). Does amotivation matter more than motivation in predicting mathematics learning gains? A longitudinal study of sixth-grade students in France. *Contemporary Educational Psychology*, *44-45*, 41-53.

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue Française de Pédagogie*, *182*, 71-92.

Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.

Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, *37*, 888-902.

Loizon, D., & Gruet, M. (2011). L'enseignement de l'éducation à la santé en écoles élémentaires par des intervenants en EPS. *Carrefours de l'éducation*, *32*, 59-73.

Lundvall, B.-A., & Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of Industry Studies*, *1*(2), 23-42.

Mandon, N. (1990). Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences. *Bref*, *57*.

Martineau, S. (2006). *La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle* (74 p.). Université du Québec à Trois-Rivières: Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LAPIDE).

Martinot, D. (1995). *Le Soi : les approches psychosociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(3), 483-502.

Martinot, D. (2008). *Le soi, les autres et la société*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Masten, A., Desjardins, C., McCormick, C. M., Kuo, S. I., & Long, J. D. (2010). The significance of childhood competence and problems for adult success in work: A developmental cascade analysis. *Development and Psychopathology*, *22*, 679-694.

Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, *30*, 249-374.

Méda, D. (2002). Le capital social : un point de vue critique. *L'Économie politique*, *14*(2), 36-47.

Meuret, D., & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue Française de Sociologie*, *47*(1), 49-79.

Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, *66*(4), 281-302.

Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie*, *95*, 47-63.

Ministère de l'Éducation Nationale. Socle Commun de Connaissances et de compétences, annexe du Bulletin Officiel § Journal Officiel (2006).

Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur. (2014a). La réforme des rythmes à l'école primaire [education.gouv.fr]. Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid66696/la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.html

Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur. (2014b). *Filles et garçons, sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* (40 p.) Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de la Jeunesse et des Sports, Ministère délégué à la Famille, à l'Enfance et aux personnes Handicapées, Ministère délégué à la ville, Fonds d'Action Sociale, & Caisse Nationale des Allocations Familiales. (2001). *Charte Nationale de l'accompagnement scolaire* (8 p.).

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2011). *Dictionnaire des compétences* (39 p.). Ministère Education Nationale Jeunesse Vie associative.

Mons, N., & Heim, A. (2014). *Le redoublement : une aide à la réussite scolaire ?* (Conférence de presse de rentrée du Cnesco). Paris: CNESCO Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire.

Morlaix, S. (2007). *Identifier et évaluer les compétences dans le système éducatif : quels apports pour la recherche en éducation?* (Rapport d'Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Bourgogne, Dijon.

Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Morlaix, S. (2015). *Les compétences sociales : Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?* (Document de travail de l'IREDU No. DT 2015/2) (23 p.). Université de Bourgogne, IREDU.

Morlaix, S., & Suchaut, B. (2007). Identification des compétences à l'école élémentaire : une approche empirique à partir des évaluations institutionnelles. *Mesure et évaluation en éducation*, *30*(2), 1-22.

Murnane, R. J., Willett, J. B., Braatz, M. J., & Duhaldeborde, Y. (2001). Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY. *Economics of Education Review*, *20*, 311-320.

Murnane, R. J., Willett, J. B., & Parker Boudett, K. (1995). Do high school dropouts benefit from obtaining a GED. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *17*(2), 133-147.

Nader-Grosbois, N. (2007). *Régulation, autorégulation, dysrégulation: pistes pour l'intervention et la recherche*. Wavre, Belgique: Mardaga.

Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. New York: Springer.

National Association of Colleges and Employers. (2000). *Ideal candidate has top-notch interpersonal skills, say employers* (National Association of Colleges and Employers Newsletter).

Neal, D. A., & Johnson, W. R. (1996). The role of premarket factors in black-white wage differences. *Journal of Political Economy*, *104*(5), 869-895.

Nau, X. (2011). *Les inégalités à l'école* (Les Avis du Conseil Économique, social et environnemental). Conseil Économique Social et Environnemental.

NNang, E. (2015). *L'approche par compétences dans les pays en développement : quels effets des réformes curiculaires en Afrique Subsaharienne ?* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Bourgogne, Dijon.

OCDE. (2001). *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social* (140 p.). Paris: OECD Skills Studies.

OCDE. (2015). *Skills for Social Progress : The power of Social and Emotional Skills* (140 p.). Paris: OECD Skills Studies.

Osborne Groves, M. (2005). How important is your personality? Labor market returns to personality for women in the US and UK. *Journal of Economic Psychology*, *26*, 827-841.

Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L., & Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) - De la naissance à 10 ans*, *6*(1).

Paul, J.-J., & Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif? *Education et Sociétés*, *15*(1), 19-43.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éd.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme! *Vie Pédagogique*, *112*, 16-20.

Perrenoud, P. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire? In *Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale*. Montréal.

Perren, S., Forrester-Knauss, C., & Alsaket, F. D. (2012). Self- and other-oriented social skills : Differential associations with children's mental health and bullying roles. *Journal for Educational Research Online*, *4*(1), 99-123.

Perruchet, A. (2005). *Investir dans une thèse : capital humain ou capital culturel?* (Thèse de Doctorat en Sciences Economiques). Université de Bourgogne, Dijon.

Philipps, D. A., & Zimmerman, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children. In R. Sternberg & J. Kolligian, *Competence considered* (p. 41-66). New York: Teachers College Press.

Philipps, D. A. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, *58*(5), 1308-1320.

Piquée, C., & Suchaut, B. (2002). Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe : le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, *3*, 103-126.

Planche, A. (2012). *L'imposture scolaire La destruction organisée de notre système éducatif par la doctrine des (in)compétences*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux.

Ponthieux, S. (2006). *Le capital social*. Paris: La Découverte.

Prêteur, Y., & Vial, B. (1998). Estime de soi scolaire et métier d'élève. In M. Bolognini & Y. Prêteur, *Estime de soi : Perspectives développementales* (p. 195-215). Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Putnam, R. (1993). The prosperous community. Social capital and public life. *The American Prospect*, *4*(13), 35-42.

Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Political Science and Politics*, *28*(4), 65-78.

Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Éducation & formations*, *85*, 31-46.

Rambaud, A. (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal* (Thèse de Doctorat en Psychologie). Université de Nantes, Nantes.

Rey, B. (1998). Par delà les disciplines scolaires, à la recherche de compétences transdisciplinaires. In *Apprendre à apprendre : un enjeu face à l'exclusion sociale* (p. 47-59). Champagne-Ardenne: Centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne.

Richards, M., Abbott, R., Collis, G., Hackett, P., Hotopf, M., Kuh, D., … Personage, M. (2009). *Childhood mental health and life chances in post-war Britain: Insights from three national birth cohort studies* (A report for the Sainsbury Centre for Mental Health) (83 p.).

Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, *2*(4), 313-345.

Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, *75*(4), 453-465.

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Roegiers, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens. *Forum-pédagogies*, 24-31.

Roegiers, X. (dir.), Miled, M., Ratziu, I., Letor, C., Étienne, R., Hubert, G., & Dali, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? l'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles: de Boeck.

Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. *Enjeux*, *37/38*, 132-142.

Romainville, M. (2009). Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce. *Les Cahiers pédagogiques*, *476*, 11-12.

Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, C., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., … Wolfs, J. (1998). Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*, 21-27.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton NJ: Princeton University Press.

Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, *80*(1).

Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, *51*(1), 1-17.

Simonet, M.-D. (2011). Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage : un mariage impossible. *Bulletin du CIFEN - Centre interfacultaire de formation des enseignants*, *30*, 5-9.

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève (note de synthèse). *Revue Française de Pédagogie*, *104*(1), 85-108.

Souchal, C. (2012). *Etude des déterminants des inégalités de destins scolaires : Représentations de l'intelligence, de la réussite et contextes évaluatifs* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation). Université Blaise-Pascal - Clermont-Ferrand, Clermont-Ferrand.

Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, *87*(3), 355-374.

Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People : Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, *8*(2), 84-96.

Stiglitz, J. E., Walsh, C. E., & Lafay, J.-D. (2007). *Principes d'économie moderne*. Bruxelles: De Boeck.

Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Education Permanente*, *135*(2), 11-21.

Suchaut, B. (2002). La lecture au CP. Les déterminants de la réussite. In Association pour Favoriser une École Efficace (APFEE), *Vers la maîtrise de l'écrit, par tous* (p. 29-39). Lyon: Éditions Aléas.

Suchaut, B. (2004). *Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire : Enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation*. 4ème Université d'automne du S.N.U.I.P.P., La Londe-les-Maures.

Suchaut, B. (2009). *L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs*. Communication aux 2èmes rencontres nationales sur l'Accompagnement, Saint-Denis.

Suleman, F. (2003). *La production et valorisation des compétences sur le marché du travail : des approches néo-classiques à l'économie des conventions* (Thèse de Doctorat en Sciences Economiques). Université de Bourgogne - ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Emprasa, Lisbonne.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-éducation.

Touahri, D. (2009). *Investissement dans le capital humain et risque : Fondements théoriques et perspectives empiriques* (Thèse de Doctorat en Sciences Economiques). Université de la Méditerranée Aix-Marseille II, Aix-Marseille.

Troncin, T. (2005). *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Bourgogne, Dijon.

Tudge, J. (1989). When collaboration leads to transgression : Some negative consequences of socio-cognitive conflict. *European Journal of Social Psychology*, *19*(2), 123-138.

Vásquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école: approche ethnographique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Paris: De Boeck & Larcier.

Weissberg, R. P., Kumpfer, K., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, *58*, 425-432.

Wentzel, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement: An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, *81*(2), 131-142.

Wentzel, K. R. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, *62*(5), 1066-1078.

Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, *13*(1), 4-20.

Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, *86*(2), 173-182.

Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, *16*(4), 390-406.

Wentzel, K. R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 202-209.

Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, *66*, 754-763.

Wentzel, K. R., Filisetti, L., & Looney, L. (2007). Adolescent prosocial behavior: the role of self-processes and contextual cues. *Child Development*, *78*(3), 895-910.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Éd.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

ANNEXES

- **Annexe n°1** – La classification des *Big Five* (source : Heckman et Kautz, 2012)....362
- **Annexe n°2** – Les trois caractéristiques de la notion de compétence en milieu professionnel et dans l'enseignement (source : Martineau, 2006).....364
- **Annexe n°3** – Présentation de trois évaluations de dispositifs développant les compétences sociales (source : Heckman et Kautz, 2013).....366
- **Annexe n°4** – Questionnaire à destination des élèves.....376
- **Annexe n°5** – Les compétences sociales et comportements interindividuels : définition et évaluation.....396
- **Annexe n°6** – Les compétences sociales et comportements intra-individuels : définition et évaluation.....402
- **Annexe n°7** – Tableau croisé entre la CSP du mère et la CSP du père : il y a-t-il homogamie sociale ?.....409
- **Annexe n°8** – Détails des modèles de régressions résumés dans le tableau 39.....410
- **Annexe n°9** – Détails de modèles de régression résumés dans le tableau 40.....435
- **Annexe n°10** – Résumé des effets nets des caractéristiques individuelles et de l'image de soi, du névrosisme et du rapport à l'école, sur les compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles (données début d'année).....453
- **Annexe n°11 –** Evolution des compétences sociales et autres comportements en fonction de la taille de la fratrie et du rang dans la fratrie (tests t pour échantillons appariés).....454
- **Annexe n°12** – Evolution des compétences sociales et autres comportements en fonction du niveau de scolarisation.....456

Annexe n°1 – La classification des *Big Five* (source : Heckman et Kautz, 2012)

Big Five	**Définition donnée par le Dictionnaire de l'Association Américaine de Psychologie**	**Facettes de la personnalité (adjectif uniquement)**	**Traits de personnalité associés**	**Traduction des comportements chez l'enfant**
APPLICATION (« *Conscientiousness* »)	« la tendance à être organisé, responsable et studieux »	• efficace • organisé • pas •négligent/consciencieux • ambitieux • pas paresseux • pas impulsif	• détermination • persévérance • gratification différée • contrôle des impulsions • perfectionnisme • ambition • éthique de travail	• attention ou pas facilement distrait • autorégulation • contrôle des impulsions ou gratification différée • persévérance • activité
OUVERTURE A L'EXPERIENCE (« *Openness to experience* »)	« la tendance à être ouvert à de nouvelles expériences artistiques, culturelles ou intellectuelles »	• inventif • artistique • excitable (à la curiosité) • beaucoup d'intérêt pour qqc • curieux • non conformiste		• éveil des sens • plaisir de prendre son temps • curiosité
EXTRAVERSION (« *Extraversion* »)	« intérêts personnels et énergie tournés vers le monde extérieur plutôt que vers soi et son monde intérieur ; caractérisé par un affect positif et de la sociabilité »	• amical • sociable • avoir de l'assurance • énergique • aventureux • enthousiaste		• réactivité émotionnelle positive envers autrui • leadership • beaucoup d'interactions sociales • recherche de nouvelles expériences • timidité • émotion positive • sociabilité

AGREABILITE (« ***Agreeableness*** »)	« la tendance à être coopératif et à penser aux autres »	• indulgent • pas exigeant • chaleureux • pas obstiné • modeste • sympathique	• empathie • prendre des initiatives • coopération • compétitivité	• irritabilité • agressivité • détermination
NEVROSISME vs STABILITE EMOTION-NELLE (« ***Neuroticism / Emotional stability*** »)	« prévisibilité et constance dans les réactions émotionnelles, pas de sauts d'humeur » vs « un niveau instabilité émotionnel chronique et une tendance à la détresse psychologique »	• anxieux • irritable • malheureux • timide • lunatique • pas confiant en soi	• locus de contrôle interne vs externe • auto-évaluation • estime de soi • auto-efficacité • dépression et anxiété (psychopathologie)	• craintif ou comportement internalisé • timidité • irritabilité • frustration tristesse

Annexe n°2 – Les trois caractéristiques de la notion de compétence en milieu professionnel et dans l'enseignement, dans :

Martineau, S. (2006). *La question des compétences : tour d'horizon socio-historique de la notion et analyse conceptuelle* (74 p.). Université du Québec à Trois-Rivières: Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LAPIDE).

Dimensions essentielles de la définition des compétences	Dans les organisations professionnelles	Dans l'enseignement
Originalité	Il n'y a pas de solutions toutes faites à tous les problèmes. Est compétent, celui qui peut faire face à un problème inédit, apporter une réponse idoine, même si celui-ci ne fait pas partie du "code des procédures"	La compétence permet une réponse originale face à une situation, ou plutôt à une catégorie de situations. Développer des compétences à l'école, ce n'est donc plus apprendre aux élèves une réponse unique et standardisée, mais inciter les élèves à analyser une situation, dans toutes ses dimensions, pour lui apporter une réponse spécifique et qui peut être inédite. L'approche par les compétences ouvre les portes.
Efficacité	Il ne s'agit pas d'apporter n'importe quelle réponse. Est compétent, celui qui peut trouver la réponse qui permettra à l'organisation de réaliser au mieux ses objectifs, pour le bien collectif.	Les compétences nécessitent une réponse efficace. Bien sûr, cette réponse à la situation rencontrée doit être une "bonne" réponse, mais elle doit aussi avoir une utilité, une pertinence sociale. Développer les compétences à l'école, c'est bien plus que promouvoir un certain nombre de savoir-faire: c'est aussi et surtout pouvoir leur donner sens. C'est enfin viser leur transfert pour qu'ils soient véritablement utiles et utilisés dans la vie quotidienne.

Intégration	Il n'existe plus de solutions isolées - à part quelques exceptions miraculeuses. Est compétent, celui qui propose une solution qui prend en compte l'ensemble de l'environnement, que celui-ci soit proche - l'atelier, l'entreprise, le cadre de vie, les clients -, ou lointain - le pays, les communautés transgouvernementales, le monde,...	La compétence, c'est enfin l'apport d'une réponse intégrée. C'est la mobilisation. La réponse que l'élève apporte face à une situation rencontrée nécessite la mobilisation, l'intégration de tout un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. L'élève ne peut résoudre la situation, c'est-à-dire, être compétent, qu'en mettant en interaction tout ce qu'il a appris pour construire une solution à la fois originale et efficace.

Annexe n°3 – Présentation de trois évaluations de dispositifs développant les compétences sociales (source : Heckman et Kautz, 2013)

Heckman et Kautz (2013) soulignent certaines particularités qui émergent de la nature des programmes et de la qualité de leurs évaluations : tout d'abord, les programmes destinés à la petite enfance et aux enfants de l'école primaire sont les plus suivis (évaluation à 10 et/ou 20 ans). Les programmes pour la petite enfance mesurent les compétences cognitives et comportementales en plus d'autres résultats sur la vie future tandis que de nombreux programmes pour les adolescents se concentrent uniquement sur les effets sur le marché du travail. Quant aux résultats de ces dispositifs, Heckman et Kautz (2013) indiquent que les dispositifs les plus fructueux ciblent le préscolaire ou l'enseignement primaire et ils ont un impact positif sur le futur en développant des compétences sociales. C'est notamment pour ces raisons que nous ciblerons les trois dispositifs suivants et qui, de plus, concernent la tranche d'âge visée dans ce travail de thèse.

↳ Le programme *Tools of the Mind*

⌑ Les fondements du programme

Ce dispositif a été créé par Bodrova et Leong en 1996 à partir de la théorie du développement cognitif de Luria (1966[161]) et de la théorie de Vygotsky (1978[162]) qui reposent sur le principe d'autorégulation à l'aide d'un système complet d'activités. Ce programme se fonde sur quatre grands principes (Bodrova et Leong, 2007) :

- les enfants construisent eux-mêmes leurs connaissances,

- le développement de l'enfant ne peut pas être dissocié du contexte social dans lequel il évolue,

- l'apprentissage peut conduire au développement de l'enfant,

- le langage joue un rôle central dans le développement mental de l'enfant.

[161] Cité par Bodrova et Leong, (2007).

[162] Cité par Bodrova et Leong (2007).

Pour mettre en place le programme *Tools of the Mind*, leurs créateurs suivent deux axes généraux :

- se focaliser sur les compétences fondamentales dans leur ensemble, ce qui comprend les capacités des enfants à réguler leurs comportements sociaux et cognitifs, afin de suivre et de garder en mémoire un but donné, tout en utilisant des représentations symboliques et des compétences de base en mathématiques (Leong et Hensen, 2003[163]),

- mettre l'accent sur une littératie[164] spécifique préalable à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou des mathématiques, au travers d'activités autour de l'apprentissage de l'expression orale, de la phonétique et des lettres pour que les enfants se familiarisent avec les conventions de l'écriture.

⌑ L'organisation du dispositif

Ce programme comprend des « *tools* », c'est-à-dire des outils, des guides, mis à la disposition des enseignants pour leurs pratiques éducatives quotidiennes, que ce soit pour le développement ou l'acquisition des élèves. Des « outils psychologiques » sont également mis à disposition des enseignants. Ces outils comprennent 40 activités, destinées à promouvoir la maturité, à encourager l'autorégulation, à enseigner le recours aux aides externes pour accroître la mémoire et l'attention (Luria, 1965 et 1979 ; Vygotsky, 1978 et 1997[165]). Toutes les activités sont centrées autour du développement de l'autorégulation de l'enfant, que l'on peut définir comme « *l'habileté cognitive de planification consistant à élaborer et coordonner une séquence d'actions visant l'atteinte d'un but ou d'une résolution de problème* » (Nader-Grosbois, 2007). Le jeu est considéré comme la source première de l'autorégulation et permet le développement des enfants. Or, dans ce programme, les enseignants ne laissent pas

[163] Cités par Bodrova et Leong (2007).

[164] La littératie renvoie à « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000).

[165] Cités par Bodrova et Leong (2007).

simplement jouer leurs élèves, ils suivent un schéma de jeu spécifique stimulant les interactions, afin d'encourager activement le développement des enfants vers la maturité. Le rôle de l'enseignant n'est alors pas seulement d'enseigner des comportements ou des connaissances, mais d'aider les enfants à utiliser leurs propres outils et à leur apprendre à développer d'autres outils pour faciliter leurs apprentissages.

⌑ L'évaluation du dispositif

- *Des résultats sur les compétences sociales*

Le programme *Tools of the Mind* a fait l'objet d'évaluations dont celle de Barnett et al. (2008), par comparaison entre les participants du programme et un groupe de contrôle. En début d'année, il n'existe pas de différence significative pour l'apprentissage et le développement, ce qui confirme que les caractéristiques familiales et sociales sont bien tenues sous contrôle. En fin d'année, les participants au programme présentent de meilleurs résultats à trois tests de connaissances que les autres et les résultats sont meilleurs en ce qui concerne le climat de classe, la sensibilité des enseignants (la réactivité aux besoins académiques et émotionnels des enfants), la productivité (la capacité de gestion du temps) et la gestion des comportements. En effet, les enseignants constatent moins de problèmes de comportement ainsi qu'une meilleure capacité d'apprentissage des langues vivantes pour les élèves ayant participé au *Tools of the Mind*. Les résultats de ce programme semblent donc positifs en termes de développement social et dans une moindre mesure, de développement cognitif. Les résultats démontrent également que l'autorégulation peut être enseignée, qu'elle améliore le langage et la littératie. Barnett et al. (2008) montrent également que l'autorégulation augmente la productivité des enseignants car ces derniers perdent moins de temps sur les problèmes de comportements.

- *Des résultats sur les processus cognitifs ?*

Des chercheurs se sont intéressés plus particulièrement à l'effet du *Tools of the Mind* sur les « fonctions exécutives », c'est-à-dire les processus cognitifs qui régissent, contrôlent et gèrent d'autres processus cognitifs et qui permettent un comportement flexible et adapté au contexte. D'après Diamond et al. (2007), le programme semble également améliorer les compétences

cognitives de ses participants et en particulier leur contrôle inhibiteur (le fait de résister aux habitudes, tentations et distractions), leur mémoire de travail (le traitement et le maintien des informations), et leur flexibilité cognitive (la capacité au changement). Une autre recherche évaluant ce même programme ne va pas dans le même sens que la précédente car elle ne démontre pas plus d'efficacité globale en ce qui concerne la littératie, les mathématiques, l'apprentissage des langues ou l'autorégulation (Farran, Lipsey et Wilson, 2011). Ces résultats sont expliqués par une application trop éloignée des directives de Bodrova et Leong et, c'est en évaluant uniquement les classes les plus fidèles au programme *Tools of the Mind*, qu'une amélioration est constatée par les chercheurs sur l'autorégulation et les résultats des élèves.

↳ Le programme du SEL (*Social and Emotional Learning*)

⌑ Les fondements du programme

Selon Zins et al. (2004), l'enseignement scolaire implique, en plus du développement des compétences académiques, celui des compétences sociales et émotionnelles car les élèves n'apprennent pas seuls mais en collaboration permanente avec les enseignants, en compagnie de leurs pairs et avec l'encouragement de leur famille. Les émotions peuvent faciliter ou entraver l'engagement académique des élèves, leur rapport au travail et finalement leur réussite scolaire. De plus, les processus relationnels et émotionnels affectent la façon et le contenu de l'apprentissage (Elias et al., 1997).

Le *Social and Emotional Learning* aux États-Unis, est une méthode qui intègre l'approche par compétences et se centre sur le développement de l'enfant. L'objectif est de développer les capacités d'adaptation des individus face aux différentes situations rencontrées (Weissberg, Kumpfer et Seligman, 2003). Le SEL tente donc de mettre en place un processus d'acquisition des compétences fondamentales comme savoir reconnaître et gérer ses émotions, se fixer et atteindre des buts positifs, apprécier les idées des autres, établir et maintenir des relations positives, prendre des décisions responsables et gérer les situations interpersonnelles de façon constructive (Elias et al., 1997).

Une des applications du SEL en termes de programme spécialisé appliquant les principes de la méthode est le PATHS (*Promoting Alternative THinking Strategies*). C'est une méthode d'apprentissage des compétences fondamentales nécessaires à l'école qui vise plusieurs compétences chez l'enfant (Greenberg et Kusche, 1998) :

- le développement social, émotionnel et cognitif,
- les compétences morales,
- le comportement social,
- la camaraderie,
- l'auto-efficacité,
- la résilience (c'est-à-dire la capacité à gérer et surpasser des situations de vie difficiles),
- la reconnaissance d'un comportement positif,
- les normes prosociales.

⌑ L'organisation du dispositif

En contexte scolaire, le SEL comprend deux séries de stratégies éducatives afin d'améliorer la performance scolaire et le développement de l'enfant. Le premier principe considère l'éducation comme une transformation, une intégration et une application des compétences sociales et émotionnelles selon le développement, le contexte et la culture appropriés (Izard, 2002[166]). Le programme encourage aussi les élèves à contribuer aux activités de la classe, de l'école et de la communauté, tout en éprouvant de la satisfaction, un sentiment d'appartenance et en étant motivés (Hawkins et al., 2004[167]). Le second principe réside dans le développement d'un environnement sain, chaleureux et encourageant les initiatives et les activités de tous les acteurs de l'école. Cet encouragement des ressources personnelles et environnementales doit être mis en place pour que les élèves se sentent valorisés et motivés pour réussir et dans le but de développer chez eux une série de compétences sociales améliorant les performances académiques, les comportements valorisés socialement et tournés vers la citoyenneté (Greenberg et al., 2006[168]).

[166] Cité par Durlak et al. (2011).

[167] Ibid.

[168] Ibid.

Quant au PATHS, le programme prend la forme d'activités autour de l'autorégulation, de la gestion personnelle des sentiments et de la résolution des problèmes interpersonnels. Les élèves apprécient eux-mêmes leur comportement et leurs sentiments avec un système de trois couleurs (rouge, orange et vert) afin de s'autogérer et de corriger leurs comportements en cas de besoin. En effet, les principes fondamentaux du PATHS considèrent que la gestion, l'identification et la compréhension de ses propres sentiments sont nécessaires au développement d'un comportement autorégulé, pour développer des relations sociales positives et pour savoir résoudre les problèmes interpersonnels.

⌑ L'évaluation du dispositif

- *Résultats généraux des évaluations du SEL*

Le *Social and Emotional Learning* a été l'objet d'évaluations démontrant notamment que ce programme améliore de façon significative les compétences des élèves, leurs attitudes et leurs comportements (Durlak et al., 2011). En comparaison avec les élèves du groupe témoin, les élèves ayant suivi le programme SEL présentent une amélioration de leurs compétences, attitudes et comportements sociaux positifs, mais aussi moins de problèmes de comportement et un niveau plus faible de détresse émotionnelle. Le SEL produit des résultats positifs significatifs en particulier pour les compétences socio-émotionnelles envers soi-même, les autres et l'école. L'amélioration du comportement prosocial des élèves est constatée ainsi que la réduction des conduites négatives et des problèmes internalisés, mais aussi l'amélioration des performances académiques mesurées à partir des tests de réussite et des notes.

- *Résultats des évaluations du PATHS*

Une enquête longitudinale sur le PATHS, une des applications du SEL a été menée auprès des enseignants et des pairs des élèves suivant le programme. L'objectif était d'étudier les effets principaux de l'intervention tout en contrôlant le rôle des caractéristiques personnelles de l'enfant et de l'environnement scolaire. Le PATHS présente des effets durables mais modestes (Bierman et al., 2010), en réduisant les agressions et en améliorant les comportements prosociaux et l'engagement scolaire. Lorsque l'on traite uniquement les données collectées auprès des pairs, les effets du programme varient selon le genre, avec un

effet significatif uniquement pour les garçons. Bierman et ses collègues (2010) notent que la plupart des effets sont tout de même modérés par l'environnement scolaire, avec des effets plus forts dans les écoles moins défavorisées et des effets plus forts sur les agressions chez les élèves qui présentaient déjà, avant le programme, un taux peu élevé d'agressivité. Les chercheurs concluent que, lorsque ces programmes d'apprentissage socio-émotionnels sont bien menés, il peut y avoir un effet significatif et préventif sur les populations présentant déjà peu d'agressivité, des compétences sociales ou un engagement scolaire dans les trois premières années de leur scolarité primaire (Bierman et al., 2010). D'autres évaluations du PATHS vont d'ailleurs dans ce sens (Greenberg et Kusche, 1998 ; Catalano et al., 2002 ; Curtis et Norgate, 2007[169]).

↳ Le *Perry Preschool program* (PPP)

⌑ Les fondements théoriques du programme

Il a été démontré dans la littérature scientifique que l'environnement précoce des enfants avait un impact important sur leurs futurs résultats (Shonkoff et Phillips, 2000 ; Kunha et al., 2006 ; Reynolds et al., 2009[170]). Les processus précis selon lesquels l'environnement précoce affecte le développement de l'enfant font de plus en plus l'objet de recherches et d'évaluations ; il a d'ailleurs été montré que de nombreuses interventions destinées aux jeunes enfants n'ont pas ou peu d'effets sur le QI alors qu'elles améliorent les résultats économiques futurs des participants (Borghans, Heckman et Ter Weel, 2008 ; Heckman, 2008). Les chercheurs américains se sont intéressés au programme *Perry Preschool* pour lequel ils détiennent des données depuis les années 1940, afin d'analyser comment les « traits de personnalité » évoluent ou comment ils influent sur les résultats futurs.

[169] Ibid.

[170] Cités par Heckman et al. (2010).

⌑ L'organisation du dispositif

Le PPP est une intervention éducative précoce destinée aux enfants afro-américains avec un statut socioéconomique faible et un faible niveau cognitif à l'âge de 3 ans, c'est-à-dire un QI inférieur à 85, et aux enfants considérés comme pouvant être plus tard en situation d'échec scolaire. Il est proposé aux enfants sur une période de deux ans. Le dispositif prend la forme d'un suivi pédagogique de deux heures et demie cinq jours par semaine et de visites dans les familles pour échanger sur le développement de l'enfant. L'organisation se fait avec 20 à 25 enfants par classe, suivis par des enseignants qualifiés qui doivent être formés, guidés et évalués selon les objectifs du programme. Au cours des séances, on enseigne aux enfants des compétences sociales par le biais de la méthode « *plan-do-review* » (schéma pédagogique « prévoir-agir-analyser ») dans lequel les enfants prévoient une tâche, l'exécutent et l'analysent avec les enseignants et les autres élèves. Ils apprennent donc notamment à travailler avec les autres et à réfléchir sur leurs actions. De plus, les enfants et les adultes sont considérés comme étant des partenaires égaux tout au long des échanges éducatifs. Les capacités des enfants y sont mises en avant autant que leurs compétences sociales comme la coopération ou la gestion des conflits interpersonnels.

⌑ L'évaluation du dispositif

Pour sa recherche, Heckman et al. (2010) a travaillé à partir d'un échantillon de 123 participants ayant suivi le programme dans les années 1960 et d'un groupe de contrôle auprès desquels des données ont été collectées entre l'âge de 3 et 15 ans puis ponctuellement à 19, 27 et 40 ans. Pour mesurer la cognition des enfants, les chercheurs ont utilisé la *Stanford-Binet Intelligence Scale* de Terman et Merrill (1960[171]) et pour évaluer les compétences non-cognitives, le *Pupil Behavior Inventory* (Vinter et al., 1966 ; Weikart et al., 1978[172]). Le questionnaire du *Pupil Behavior Inventory* est constitué de plusieurs items pour interroger les enseignants sur leurs élèves. Il a été construit par des psychologues afin d'évaluer les « traits de personnalité » des *Big Five*. Heckman et ses collègues ont retenu deux de ces catégories :

[171] Ibid.

[172] Ibid.

le *Personal Behavior* mesurant les différentes manifestations d'un mauvais comportement à partir d'indicateurs comme le vol, la tricherie ou les insultes et le *Social-Emotional State* qui recense des traits de névrosisme et d'extraversion. Pour leur modèle, les chercheurs utilisent donc une mesure de la cognition, quatre des six items du *Personal Behavior* (« mensonge et tricherie », « vols », « jurons et utilisation de mots grossiers », « absences et absentéisme ») et quatre des cinq items du *Socio-Emtional State* (« sembler déprimé », « être en retrait et peu communicatif », « être amical et apprécié par les autres élèves », « sembler généralement généreux ») – tous les items n'ayant pas été retenus pour cause de réponses manquantes trop importantes.

Les résultats de cette recherche (Heckman et al., 2010) apportent différentes informations concernant l'effet du PPP sur les « traits de personnalité » et sur les résultats de la vie future. Les effets du programme semblent différer en fonction du genre et du niveau initial :

- **Effets sur les comportements** : il y a un effet significatif sur la cognition et sur les comportements du *Personal Behaviour* pour les filles, alors que pour les garçons, l'effet significatif ne se manifeste que pour le *Personal Behaviour*. Quant aux comportements du *Socio-Emotional State*, l'effet du programme est significatif pour les deux sexes. Pour les deux échelles de comportement chez les filles, l'effet du PPP agit principalement sur les niveaux au départ très bas mais, en revanche, la cognition des filles a plus augmenté chez celles qui présentaient déjà un niveau plus élevé de QI.

- **Effets sur les résultats de vie** : pour les garçons, le dispositif a un effet principalement sur les comportements du *Personal Behaviour* qui lui a un pouvoir explicatif de 74% sur la totalité des résultats futurs, c'est-à-dire sur les résultats au CAT (le *Californian Achievement Test* qui est un test standardisé de réussite passé à 14 ans), sur l'employabilité à 19 ans, sur le revenu mensuel à 27 ans, sur la situation de tabagisme à 27 ans, sur le bien-être à 40 ans, sur les comportements à risque et la situation d'incarcération à 40 ans. Chez les filles, l'effet significatif de la cognition développée par le programme ne se ressent que pour trois dimensions : les résultats aux tests de réussite, l'employabilité et le bien-être. Pour l'effet des comportements, il existe un effet significatif sur le mariage à 40 ans, la délinquance à 27 ans, le diplôme du secondaire et le chômage à 19 ans.

Cette recherche montre que les « traits de personnalité », les comportements, se développent chez les individus qui participent au programme *Perry Preschool* et jouent un rôle essentiel pour le succès futur de ses participants.

Annexe n°4 – Questionnaire à destination des élèves

Code établissement	
Code élève	

Questionnaire élève

Tu es élève dans une école de Dijon et tu es en CE2, CM1 ou CM2. Les réponses à ce questionnaire vont servir à une étudiante de l'université (la très grande école) pour son travail.

Prends ton temps pour lire les questions et essaie d'y répondre le plus précisément possible. Le plus souvent, tu dois cocher une seule réponse et parfois colorier un bonhomme ou écrire quelques mots.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, réponds en indiquant ce qui est vrai ***pour toi****. Ça ne sert à rien de copier sur ton voisin, ce qui est important c'est ce que tu penses.*

Merci.

1/ **Quand mon maître ou ma maîtresse me demande de faire un travail, je m'applique.**

○ Jamais ○ Parfois ○ Souvent ○ Toujours

2/ **Je lève le doigt en classe pour participer.**

○ Jamais ○ Parfois ○ Souvent ○ Toujours

3/ **Je me dispute avec les autres quand je ne suis pas d'accord avec eux.**

○ Oui ○ Non

4/ **J'aime réciter ma poésie devant toute la classe.**

O Oui O Non

5/ **Si j'ai beaucoup de travail en classe ou beaucoup de devoirs à la maison, je sais par où commencer.**

O Oui O Non

6/ **J'aime travailler en groupe.**

O Oui O Non

7/ **Je me porte volontaire pour participer à une activité de la classe ou pour réciter ma leçon.**

O Jamais O Parfois O Souvent O Toujours

8/ **Il m'arrive d'être triste à l'école ou à la maison.**

O Jamais O Parfois O Souvent O Toujours

9/ **C'est grave si je n'ai pas appris ma leçon.**

O Oui O Non

10/ **Je suis attentif(ve) en classe.**

O Oui O Non

11/ **J'ai peur de répondre à une question du maître ou de la maîtresse parce que je peux me tromper.**

O Oui O Non

12/ **J'ai peur des autres enfants qui se moquent de moi.**

O Oui O Non

13/ **J'aime faire plein de choses différentes dans la journée.**

O Oui O Non

14/ **Quand je n'arrive pas à faire quelque chose, j'abandonne très vite.**

O Oui O Non

15/ **Quand le maître ou la maîtresse parle de quelque chose et que je veux en savoir plus, je lui pose des questions.**

O Oui O Non

16/ **Je finis mes devoirs même si j'ai très envie de jouer ou de faire autre chose.**

O Oui O Non

17/ **Quand je me retrouve tout(e) seul(e), je pense à des choses tristes.**

O Jamais O Parfois O Souvent O Toujours

18/ **Situation** :

Imagine qu'avec tes copains, vous n'êtes pas contents parce que vous n'avez plus le droit de vous servir d'un ballon ou d'une corde à sauter dans la cour de récréation. Tu as envie de jouer comme avant, que fais-tu ? (*Choisis <u>une seule réponse</u>*)

- ○ Tu en parles avec tes copains et tu es d'accord avec celui ou celle qui décide d'en parler aux enseignants. *OU*
- ○ Tu te dis « tant pis, c'est comme ça ! ». *OU*
- ○ Tu décides de demander aux enseignants de lever l'interdiction de jouer au ballon ou à la corde à sauter et tu en parles à tes copains pour qu'ils viennent avec toi pour parler aux enseignants.

19/ **Je peux réussir tout ce que je veux.**

○ Oui ○ Non

20/ **Je respecte les règles de la classe, même quand on ne me surveille pas.**

○ Oui ○ Non

21/ **J'arrive à convaincre les autres de faire ce que je veux.**

○ Oui ○ Non

22/ **J'aide mes parents à la maison sans qu'ils me le demandent.**

○ Jamais ○ Parfois ○ Souvent ○ Toujours

23/ **Quand je n'arrive pas à faire quelque chose du premier coup, je recommence.**

O Oui O Non

24/ **Je travaille bien à l'école.** (*Colorie le bonhomme qui te ressemble le plus pour cette situation*)

25/ **C'est moi qui organise les jeux avec mes copains dans la cour de récréation.**

O Oui O Non

26/ **En classe, je lève le doigt pour prendre la parole.**

O Oui O Non

27/ **Quand j'ai une mauvaise note à l'école, c'est de ma faute.**

O Oui O Non

28/ **Je déteste être à l'école.**

O Oui O Non

29/ **Lorsque je fais mes devoirs, je le fais parce que :**

- je veux avoir de bonnes notes	O Oui	O Non
- mon enseignant(e) m'a demandé de le faire et je dois le faire	O Oui	O Non
- je vais avoir des ennuis si je ne le fais pas	O Oui	O Non

30/ **Il n'y a pas longtemps, j'ai consolé quelqu'un qui était triste.**

O Oui O Non

31/ **Je m'entends bien avec les gens que je ne connais pas.**

O Oui O Non

32/ **Les maîtres et les maîtresses de mon école s'intéressent à ce que je pense.**

O Oui O Non

33/ **Quand j'explique quelque chose, tout le monde comprend ce que je veux dire.**

O Oui O Non

34/ **Quand une activité m'intéresse, je participe.**

O Oui O Non

35/ **Je suis désolé(e) pour les autres quand il leur arrive de mauvaises choses.**

O Oui O Non

36/ **Je suis capable de réussir à l'école autant que les autres élèves.**

O Oui O Non

37/ **Situation** :

Tu es en train de jouer avec tes copains dans la cour de récréation. Un garçon veut jouer avec vous. Que fais-tu ? (*Choisis une seule réponse*)

- O Tu lui dis qu'il n'a pas le droit de jouer avec vous. *OU*
- O Tu lui proposes de jouer avec lui plus tard. *OU*
- O Tu lui dis tout de suite qu'il peut jouer avec vous. *OU*
- O Tu t'énerves et tu le pousses. *OU*
- O Tu demandes à tes copains s'il peut jouer avec vous.

38/ **Si j'ai envie de réussir quelque chose, je fais tous les efforts possibles pour y arriver.**

O Oui O Non

39/ **Je suis aimé(e) par les élèves de ma classe.**
(*Colorie le bonhomme qui te ressemble le plus pour cette situation*)

40/ **En classe, je suis plein(e) d'énergie.**

O Oui O Non

41/ **Je m'ennuie à l'école.**

O Oui O Non

42/ **Il y a des personnes que je n'aime pas.**

O Oui O Non

43/ **J'accepte les punitions des adultes sans me mettre en colère.**

O Oui O Non

44/ **Quand j'ai un travail à faire tout(e) seul(e) en classe, je suis capable de choisir moi-même mon matériel.**

O Oui O Non

45/ **Quand le maître ou la maîtresse explique quelque chose, j'écoute ce qu'il/elle dit.**

O Oui O Non

46/ **Quand j'ai une bonne note, c'est parce que j'ai bien travaillé.**

O Oui O Non

47/ **Situation** :

Imagine que quelqu'un te promet une récompense parce que tu as bien fait ton travail ou parce que tu as été sage. Mais, si tu attends la fin de la journée, tu auras une plus grosse récompense. Tu préfères : (*choisis une seule réponse*)

- O Avoir tout de suite ta récompense. *OU*
- O Attendre la fin de la journée pour avoir une plus grosse récompense.

48/ **J'aime apprendre de nouvelles choses à l'école.**

O Oui O Non

49/ **Je suis content(e) de revenir à l'école après les grandes vacances.**

O Oui O Non

50/ **Il n'y a pas longtemps, j'ai aidé quelqu'un qui s'était fait mal.**

O Oui O Non

51/ **Quand je suis face à un problème, je sais quoi faire.**

O Oui O Non

52/ **Quand je ne suis pas d'accord avec un copain ou une copine, je préfère :** (*choisis une seule réponse)*

- O ne plus l'écouter et ne plus lui parler. *OU*
- O l'écouter pour le/la comprendre et lui expliquer mon point de vue.

53/ **J'essaie de comprendre les sentiments de mes amis quand ils sont en colère ou tristes.**

O Oui O Non

54/ **Situation** :

Imagine que tu laisses ton stylo sur une table et qu'un garçon de ta classe vient le prendre. Tu lui demandes de te le rendre mais il te dit « non ». Que fais-tu ? (*Choisis <u>une seule réponse</u>*)

- O Tu lui arraches le stylo des mains. *OU*
- O Tu lui dis que tu as vraiment besoin de ton stylo pour terminer ton travail. *OU*
- O Tu demandes à ton enseignant(e) qu'il te le rende. *OU*
- O Tu l'aides à trouver un autre stylo. *OU*
- O Tu lui dis que tu vas le frapper ou lui prendre quelque chose qui lui appartient s'il ne te rend pas ton stylo.

55/ **Les autres me trouvent beau/belle.**

(*<u>Colorie</u> le bonhomme qui te ressemble le plus pour cette situation*)

56/ **Je suis intéressé(e) quand le maître ou la maîtresse commence une nouvelle leçon.**

O Oui O Non

57/ **Que préfères-tu ?** (*Choisis <u>une seule réponse</u>*)

- O Avoir un petit bonbon tout de suite. *OU*
- O Avoir un gros bonbon mais plus tard.

58/ **Quand l'enseignant(e) explique quelque chose, je me laisse distraire par mes copains.**

O Oui O Non

59/ **Je suis capable de faire mon travail quand le maître ou la maîtresse me demande de travailler tout(e) seul(e).**

O Oui O Non

60/ **Je me fais souvent gronder alors que ce n'est pas de ma faute.**

O Oui O Non

61/ **J'aime me faire remarquer.**

O Oui O Non

62/ **Je me sens en sécurité et à l'aise avec les maîtres et maîtresses de mon école.**

O Oui O Non

63/ **Je dis « bonjour » et « merci ».**

O Jamais O Parfois O Souvent O Toujours

64/ **Quand l'enseignant(e) ou un copain me parle de quelque chose, je l'écoute.**

O Oui O Non

65/ **Je sais partager avec les autres.**

O Oui O Non

66/ **Mon maître ou ma maîtresse me dit que je n'écoute rien en classe.**

O Oui O Non

67/ **J'aime bien travailler avec les autres élèves.**

O Oui O Non

68/ **J'ai du mal à aller vers les gens que je ne connais pas.**

O Oui O Non

69/ **J'ai souvent mal au ventre.**

O Oui O Non

70/ **Je suis intéressé(e) par ce qu'on fait à l'école.**

O Jamais O Parfois O Souvent O Toujours

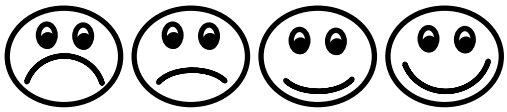
71/ **Situation** :
Imagine que tu dois terminer un travail en classe mais que tu peux aussi aller jouer dehors. Mais ce travail doit être fait pour la fin de la journée. Que préfères-tu ? (*Choisis une seule réponse*)

- O Aller jouer tout de suite dehors et t'occuper de ton travail plus tard.
  OU
- O Finir ton travail avant d'aller jouer dehors.

72/ **J'ignore les autres enfants quand ils se moquent de moi.**

O Oui O Non

73/ **Je suis content(e) de ma vie.** (*Colorie le bonhomme qui te ressemble le plus pour cette situation*)



74/ **Quand je fais mes devoirs, je me souviens de ce que le maître ou la maîtresse a expliqué en classe.**

O Oui O Non

75/ **Je pense que je suis nul(le).**

O Oui O Non

76/ **Quand on me demande de faire quelque chose, je suis paresseux(se).**

O Jamais O Parfois O Souvent O Toujours

77/ **J'aime poser des questions à mon enseignant(e) quand il/elle parle de quelque chose qui m'intéresse.**

O Oui O Non

78/ **Je suis toujours content(e).**

O Oui O Non

79/ **Je suis inquiet(e) quand mes parents veulent me parler.**

O Oui O Non

80/ **Lorsque que je travaille dur en classe, je le fais parce que :**

- le travail demandé m'intéresse	O Oui	O Non
- je veux apprendre autant que je peux	O Oui	O Non
- je veux voir si j'ai bien compris le travail demandé	O Oui	O Non

81/ **Quand je suis dans un endroit que je ne connais pas, je sais comment me comporter.**

O Oui O Non

82/ **J'aime bien aider mes copains quand ils ont besoin de moi.**

O Oui O Non

83/ **Si le maître ou la maîtresse m'interdit de faire quelque chose, je sais qu'il/elle a une bonne raison.**

O Oui O Non

84/ **J'aide les autres élèves de ma classe quand ils n'ont pas compris.**

O Oui O Non

85/ **Il m'arrive de couper la parole à l'enseignant(e).**

O Oui O Non

86/ **Quand un de mes copains est triste,** (*choisis une seule réponse*)

O je comprends pourquoi il pleure. *OU*

O je me dis qu'il pleure pour rien.

87/ **J'arrive à expliquer aux autres ce que je pense.**

O Oui O Non

88/ **Je sais attendre quand ce n'est pas mon tour.**

O Oui O Non

89/ **Situation** :

Imagine qu'il y a un nouvel ordinateur dans ta classe et que tu attends depuis longtemps pour pouvoir t'en servir. Ton tour arrive enfin et tu commences à l'utiliser. Tu te lèves quelques secondes pour aller chercher quelque chose et quand tu reviens à l'ordinateur, une fille est assise devant. Tu lui demandes de partir et elle te répond « c'est à mon tour maintenant ». Que fais-tu ? (*Choisis une seule réponse*)

- O Tu vas chercher l'enseignant(e). *OU*
- O Tu dis à la fille de partir ou sinon tu la frapperas. *OU*
- O Tu lui expliques que c'est ton tour d'utiliser l'ordinateur. *OU*
- O Tu la pousses de sa chaise. *OU*
- O Tu lui proposes de partager l'ordinateur avec elle.

DEBUT D'ANNEE

Si tu ne vas pas à l'aide aux devoirs, remplis les questions A à J. Si tu vas à l'aide aux devoirs, remplis toutes les questions (A à 0).

A/ **Tu es :**

O Un garçon O Une fille

B/ **Quel âge as-tu ?**

……

C/ **Quel est le métier de ta maman et celui de ton papa ?**

ta maman : ……

ton papa : ……

D/ **Combien de frères et sœurs as-tu ?**

Petit(s) frère(s) : ……	Grand(s) frère(s) : ……
Petite(s) sœur(s) : ……	Grande(s) sœur(s) : ……

E/ **Tes parents t'aident à faire tes devoirs :**

O Jamais O De temps en temps O Tous les jours

F/ **Tes parents te demandent comment ça se passe à l'école :**

O Jamais O De temps en temps O Tous les jours

G/ **Tes parents t'encouragent pour avoir de bonnes notes à l'école :**

O Jamais O De temps en temps O Tous les jours

H/ **En quelle classe es-tu ?**

O CE2 O CM1 O CM2

I/ **As-tu déjà redoublé une classe ?**

O Oui O Non

Si tu as répondu <u>oui</u>, quelle classe as-tu déjà redoublé ? ……

J/ **Vas-tu à l'aide aux devoirs ?**

O Oui O Non

Réponds aux questions suivantes uniquement <u>si tu vas l'aide aux devoirs</u>

K/ **Combien de soir(s) par semaine vas-tu à l'aide aux devoirs ?**

O 1 O 2 O 3 O 4

L/ **Es-tu obligé(e) de venir à l'aide aux devoirs ?**

O Oui O Non

Si tu as répondu <u>oui</u>, qui t'oblige à venir ? :

O tes parents O ta maîtresse ou ton maître O tes parents **et** ton maître ou ta maîtresse

M/ **Tu viens à l'aide aux devoirs** (*plusieurs réponses possibles*) **:**

- O pour faire tes devoirs
- O pour être avec tes copains
- O parce que tes parents travaillent
- O pour avoir de meilleures notes à l'école
- O par obligation

N/ **Pendant les séances d'aide aux devoirs, est-ce que ton animateur t'aide à faire ton travail ?**

O Oui O Non

O/ **Après les devoirs, as-tu le temps de jouer ?**

O Oui O Non

FIN D'ANNEE

Si tu ne vas pas à l'aide aux devoirs, tu ne dois pas remplir les questions suivantes, le questionnaire est terminé pour toi ! Si tu vas à l'aide aux devoirs, remplis toutes les questions (de A à G).

A/ **Vas-tu à l'aide aux devoirs ?**

O Oui O Non

Réponds aux questions suivantes uniquement si tu vas l'aide aux devoirs

B/ **Combien de soir(s) par semaine vas-tu à l'aide aux devoirs ?**

O 1 O 2 O 3 O 4

C/ **Tu es inscrit(e) à l'aide aux devoirs depuis :**

O le début de l'année O les vacances de Noël O les vacances d'hiver

D/ **Es-tu obligé(e) de venir à l'aide aux devoirs ?**

O Oui O Non

Si tu as répondu <u>oui</u>, qui t'oblige à venir ? :

O tes parents O ta maîtresse ou ton maître O tes parents **et** ton maître ou ta maîtresse

E/ **Tu viens à l'aide aux devoirs** (*plusieurs réponses possibles*) **:**

- O pour faire tes devoirs
- O pour être avec tes copains
- O parce que tes parents travaillent
- O pour avoir de meilleures notes à l'école
- O par obligation

F/ **Pendant les séances d'aide aux devoirs, est-ce que ton animateur t'aide à faire ton travail ?**

O Oui O Non

G/ **Après les devoirs, as-tu le temps de jouer ?**

O Oui O Non

Annexe n°5 – Les compétences sociales et comportements interindividuels : définition et évaluation

Compétence	Définition	Items
Sociabilité	« aptitude d'un individu à vivre en société, qui lui permet d'assurer positivement des relations interpersonnelles dans une perspective d'échange et de respect mutuel, excluant le plus possible domination, agressivité et soumission. » (Juillet, 2000, dans le *Dictionnaire de Psychiatrie* de l'Académie de Médecine)	Je sais attendre quand ce n'est pas mon tour.
		Je sais partager avec les autres.
		Je me dispute avec les autres quand je ne suis pas d'accord avec eux. (N)[173]
Altruisme	« un comportement est dit altruiste lorsqu'il ne profite pas directement à celui qui l'émet, lui apporte certains désagréments ou lui fait courir des risques, alors qu'il bénéficie à des partenaires, pairs, compagnons ou membres du groupe ou de la communauté. » (Ruwet, 2011, dans le *Dictionnaire de Psychologie* de Doron et Parot)	Il n'y a pas longtemps, j'ai aidé quelqu'un qui s'était fait mal.
		J'aime bien aider mes copains quand ils ont besoin de moi.
		Il n'y a pas longtemps, j'ai consolé quelqu'un qui était triste.
Leadership	« processus d'influence sociale par lequel un individu amène	C'est moi qui organise les jeux avec mes copains dans la cour de

[173] Tous les items portant la mention « (N) » sont les items qui feront l'objet d'un recodage inversé car ce sont des questions posées dans la tonalité négative.

	un groupe à atteindre des objectifs. Le leadership n'implique pas seulement le fait de faire faire quelque chose à d'autres individus, mais également […] la capacité à changer l'attitude des membres du groupes, à les mobiliser et à entraîner leur adhésion à des buts communs. De ce fait, le leader doit savoir susciter les motivations et entrainer ceux qui le suivent bien plus que les diriger de manière autoritaire. » (Lévy-Leboyer, 2011, dans le *Dictionnaire de Psychologie* de Doron et Parot)	récréation. J'arrive à convaincre les autres de faire ce que je veux. Imagine qu'avec tes copains, vous n'êtes pas contents parce que vous n'avez plus le droit de vous servir d'un ballon ou d'une corde-à-sauter dans la cour de récréation. Tu as envie de jouer comme avant, que fais-tu ? - Tu en parles avec tes copains et tu es d'accord avec celui ou celle qui décide d'en parler aux maîtresses - Tu te dis « tant pis, c'est comme ça ! » - Tu décides de demander aux maîtresses de lever l'interdiction de jouer au ballon ou à la corde-à-sauter et tu en parles à tes copains pour qu'ils viennent avec toi pour parler aux maîtresses.
Ecoute	définition classique de l'écoute : la capacité d'un individu à écouter autrui	Quand la maîtresse ou un copain me parle de quelque chose, je l'écoute. La maîtresse me dit que je n'écoute rien en classe. (N) Je suis attentif (ve) en classe.
Politesse	d'après les travaux de Filisetti (2009) qui indique qu'être poli correspond à savoir se comporter selon les règles sociales de l'environnement dans lequel l'individu évolue. La politesse peut se manifester verbalement et non verbalement et elle « permet aux personnes qui interagissent de maintenir ou d'améliorer leur image ». C'est pourquoi un item mesure la dimension verbale, un second la non-verbale et le troisième l'attitude générale pour renforcer la mesure.	Je dis « bonjour » et « merci ». En classe, je lève le doigt pour prendre la parole. Il m'arrive de couper la parole de la maîtresse. (N)
Empathie	« l'empathie consiste à saisir, avec autant d'exactitudes que possible, les références internes et les composantes	Quand un de mes copains est triste : - je comprends pourquoi il pleure - je me dis qu'il pleure pour rien.

	émotionnelles d'une autre personne et à les comprendre comme si l'on était cette autre personne » (Doron, 2011, dans le *Dictionnaire de Psychologie* de Doron et Parot)	Je suis désolé(e) pour les autres quand il leur arrive de mauvaises choses.
		J'essaie de comprendre les sentiments de mes amis quand ils sont en colère ou tristes.
Communication	d'après Robles (2012) qui indique que la communication se traduit par l'expression orale et les capacités de s'exprimer, écrire, écouter, soumettre ses idées	Quand j'explique quelque chose, tout le monde comprend ce que je veux dire.
		Quand je ne suis pas d'accord avec un copain ou une copine, je préfère : - ne plus l'écouter et ne plus lui parler, - l'écouter pour le/la comprendre et lui expliquer mon point de vue.
		J'arrive à expliquer aux autres ce que je pense.
Capacité de résolution de conflit	d'après la définition donnée par le DSC (2005) : la « capacité d'un élève de proposer des solutions aux conflits interpersonnels en prenant en compte les deux parties qui s'opposent »	Imagine que tu laisses ton stylo sur une table et qu'un garçon de ta classe vient le prendre. Tu lui demandes de te le rendre mais il te dit « non ». Que fais-tu ? - Tu lui arraches le stylo des mains. - Tu lui dis que tu as vraiment besoin de ton stylo pour terminer ton travail. - Tu vas voir la maîtresse. - Tu l'aides à trouver un autre stylo - Tu lui dis que tu vas le frapper ou lui prendre quelque chose qui lui appartient s'il ne te rend pas ton stylo.
		Imagine qu'il y a un nouvel ordinateur dans ta classe et que tu attends depuis longtemps pour pouvoir t'en servir. Ton tour arrive enfin et tu commences à l'utiliser. Tu te lèves quelques secondes pour aller chercher quelque chose et quand tu reviens à l'ordinateur, une fille est assise devant. Tu lui demandes de

		partir et elle te répond « c'est à mon tour maintenant ». Que fais-tu ? - Tu vas chercher la maîtresse. - Tu dis à la fille de partir ou sinon tu la frapperas. - Tu lui expliques que c'est ton tour d'utiliser l'ordinateur. - Tu la pousses de sa chaise. - Tu lui proposes de partager l'ordinateur avec elle.
		Tu es en train de jouer avec tes copains dans la cour de récréation. Un garçon veut jouer avec vous. Que fais-tu ? - Tu lui dis qu'il n'a pas le droit de jouer avec vous. - Tu lui proposes de jouer avec lui plus tard. - Tu lui dis tout de suite qu'il peut jouer avec vous. -Tu t'énerves et tu le pousses. -Tu demandes à tes copains s'il peut jouer avec vous.
Coopération	d'après la définition courante (« prendre part, concourir à une œuvre commune ; contribuer, participer »[174]) : un élève qui fait preuve de coopération travaille avec les autres et leur apporte son aide si la réalisation de la tâche demandée en dépend	J'aime bien travailler avec les autres élèves.
		J'aide les autres élèves de ma classe quand ils n'ont pas compris.
		J'aime travailler en groupe.
Participation	d'après la définition courante : l'élève participe aux activités de classe, interagit avec l'enseignant et les autres élèves	J'ai peur de répondre à une question de la maîtresse parce que je peux me tromper. (N)
		Je me porte volontaire pour participer à une activité de la classe

[174] Définition du *Larousse*.

		ou pour réciter ma leçon.ˆ
		Je lève le doigt en classe quand je veux participer.ˆ
Adaptation	« l'adaptation sociale relève d'un processus complexe d'interactions permanentes, dynamiques et dialectiques, entre un individu et les membres de la société […]. Elle résulte essentiellement de l'harmonisation entre deux grands systèmes de régulation, l'un concernant les relations interpersonnelles dans des groupes naturels et institutionnels, l'autre concernant les relations formelles avec l'organisation sociale et son système de valeurs dominantes » (Selosse, 2011, dans le *Dictionnaire de Psychologie* de Doron et Parot)	Quand je suis dans un endroit que je ne connais pas, je sais comment me comporter.
		Je m'entends bien avec les gens que je ne connais pas.
		Quand je suis face à un problème, je sais quoi faire.
Timidité	Les items ont été créés à partir de la définition de Prévost dans le *Dictionnaire de Psychologie* de Doron et Parot (2011) : « C'est l'incapacité à passer à l'acte dans les conduites verbales, professionnelles ». La définition d'André et Légeron (2000) a également été retenue : « une manière d'être durable et habituelle, marquée par une tendance prononcée à se tenir en retrait et à éviter de prendre l'initiative dans tout type de situation sociale, une gaucherie lors des interactions sociales, malgré un désir relatif de se confronter à certains échanges ». Suite à ces définitions, nous avons donc créé trois items dichotomiques (oui/non).	J'aime réciter ma poésie devant toute la classe. (N)
		J'aime me faire remarquer. (N)
		J'ai du mal à aller vers les gens que je ne connais pas.
Plaisir d'aller à l'école	Pour le plaisir d'aller à l'école, nous avons traduit des items issus du questionnaire du DSC (2005) qui prévoit une section entière à cette dimension. Trois items dichotomiques sont destinés à mesurer le plaisir d'aller à l'école.	Je suis content(e) de revenir à l'école après les grandes vacances.
		Je m'ennuie à l'école. (N)

		Je déteste être à l'école. (N)
Confiance et respect envers les enseignants	Nous avons également traduit des items issus du questionnaire du DSC (2005) qui prévoit une section entière à cette dimension. Trois items dichotomiques sont destinés à mesurer la confiance et le respect envers les enseignants.	Les maîtres et les maîtresses de mon école s'intéressent à ce que je pense.
		Si la maîtresse m'interdit de faire quelque chose, je sais qu'elle a une bonne raison.
		Je me sens en sécurité et à l'aise avec les maîtres et maîtresses de mon école.

Annexe n°6 – Les compétences sociales et comportements intra-individuels : définition et évaluation

Compétence	Définition	Items
Application	une des 5 composantes des *Big Five*, définie d'après la définition du *Dictionnaire* de l'Association Américaine de Psychologie reprise par Heckman et Kautz (2012). Dans cette définition, trois dimensions de l'application sont distinguées (être organisé, responsable et studieux)	Quand mon maître ou ma maîtresse me demande de faire un travail, je m'applique. ˄
		Si j'ai beaucoup de travail en classe ou beaucoup de devoirs à la maison, je sais par où commencer.
		C'est grave si je n'ai pas appris ma leçon.
Persévérance	« capacité à préserver et à maintenir son attention, même en présence de distractions internes ou externes » (Andersson et Bergman, 2011), et qui fait partie de la catégorie de l'application dans la classification des *Big Five*	Quand je n'arrive pas à faire quelque chose, j'abandonne très vite. (N)
		Je finis mes devoirs même si j'ai très envie de jouer ou de faire autre chose.
		Quand je n'arrive pas à faire quelque chose du premier coup, je recommence.
Autodiscipline	l'autodiscipline (ou l'autorégulation du comportement personnel) s'ajuste aux normes sociales dans lesquelles l'individu évolue. L'enfant est confronté socialement aux enseignants et adultes de son école, à ses pairs et à ses parents.	J'accepte les punitions des adultes sans me mettre en colère.
		J'ignore les autres enfants quand ils se moquent de moi.
		J'aide mes parents à la maison sans qu'ils me le demandent. ˄
Attention	définition couramment reprise par les psychologues contemporains : « l'attention est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite	Quand la maîtresse explique quelque chose, je me laisse distraire par mes copains. (N)

	de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles [...] Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres » (William James, 1890 dans ses *Principes de Psychologie*). Suite à cette définition, certains exemples peuvent être cités pour les élèves : écouter l'enseignant sans se laisser distraire par l'environnement (attention sélective), sélectionner des informations écrites tout en écoutant l'enseignant (attention divisée).	Quand la maîtresse explique quelque chose, j'écoute ce qu'elle dit.
		Quand je fais mes devoirs, je me souviens de ce que la maîtresse a expliqué en classe.
Autonomie	l'autonomie relève de l'« intériorisation de règles et de valeurs, consécutive à un processus de négociation personnelle avec les divers systèmes normatifs d'interdépendance et de contraintes sociales » (Ducret et Selosse, 2011 dans le *Dictionnaire de Psychologie* de Doron et Parot). Plus couramment, l'autonomie est définie comme la « capacité de quelqu'un à ne pas être dépendant d'autrui »[175]. Suite à ces définitions, nous pouvons dire qu'un élève autonome est capable d'évoluer seul dans la classe tout en respectant les règles de vie scolaire.	Je respecte les règles de la classe, même quand on ne me surveille pas.
		Je suis capable de faire mon travail quand la maîtresse me demande de travailler tout(e) seul(e).
		Quand j'ai un travail à faire tout(e) seul(e) en classe, je suis capable de choisir moi-même mon matériel.
Curiosité	définition d'après le sens commun qui lui est donnée, selon la définition du dictionnaire (« qualité de quelqu'un qui a le désir de connaître, de savoir »[176]).	J'aime apprendre de nouvelles choses à l'école.
		Quand la maîtresse parle de quelque chose et que je veux en savoir plus, je lui pose des questions.

[175] Définition du Larousse.

[176] Ibid.

		Je suis intéressé(e) quand la maîtresse commence une nouvelle leçon.
Dynamisme	le dynamisme ou l'activité (l'un des comportements reliés à l'application des *Big Five*), peut être défini selon le sens commun : « qui est plein d'activité et d'énergie, dynamique »[177].	Quand on me demande de faire quelque chose, je suis paresseux (se). (N)
		J'aime faire plein de choses différentes dans la journée.
		En classe, je suis plein(e) d'énergie.
Gratification différée	être capable de renoncer à une récompense immédiate en vue d'en obtenir une, le plus souvent plus importante, plus gratifiante, dans un futur plus ou moins proche (Carducci, 2009)	Imagine que quelqu'un te promet une récompense parce que tu as bien fait ton travail ou parce que tu as été sage. Mais, si tu attends la fin de la journée, tu auras une plus grosse récompense. Tu préfères : - Avoir tout de suite ta récompense. - Attendre la fin de la journée pour avoir une plus grosse récompense.
		Que préfères-tu ? - Avoir un petit bonbon tout de suite. - Avoir un gros bonbon mais plus tard.
		Imagine que tu dois terminer un travail en classe mais que tu peux aussi aller jouer dehors. Mais ce travail doit être fait pour la fin de la journée. Que préfères-tu ? - Aller jouer tout de suite dehors et t'occuper de ton travail plus tard.

[177] Ibid.

		- Finir ton travail avant d'aller jouer dehors.
Intérêt	définition d'après le sens commun (« état de l'esprit de quelqu'un qui prend part à ce qu'il trouve digne d'attention ; sentiment de curiosité à l'égard de quelque chose, agrément qu'on y prend »[178]) et l'intérêt fait partie de l'ouverture à l'expérience de la catégorie des *Big Five*.	Quand une activité m'intéresse, je participe.
		J'aime poser des questions à la maîtresse quand elle parle de quelque chose qui m'intéresse.
		Je suis intéressé(e) par ce qu'on fait à l'école.
Motivation	« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1997)	**Lorsque que je travaille dur en classe, je le fais parce que** (*motivation intrinsèque*) : le travail demandé m'intéresse je veux apprendre autant que je peux je veux voir si j'ai bien compris le travail demandé
		Lorsque je fais mes devoirs, je le fais parce que (*motivation extrinsèque*): je veux avoir de bonnes notes la maîtresse m'a demandé de le faire et je dois le faire je vais avoir des ennuis si je ne le fais pas

[178] Ibid.

Estime de soi	Les items évaluant l'estime de soi ont été tirés de l'IMES (Instrument de Mesure de l'Estime de Soi) de Rambaud et Florin, mis en place dans la thèse de Rambaud (2009) à partir du *Self Perception Profil* d'Harter (1982). Nous nous inscrivons dans le champ théorique suivi par Rambaud et Florin qui appréhendent l'estime de soi comme une conception multidimensionnelle du soi. L'estime de soi se construit, chez les enfants, à partir de l'estime de soi scolaire, de l'estime de soi sociale, de l'estime de soi physique et de l'estime de soi générale. Dans le souci d'équilibrer notre questionnaire et que chaque compétence soit mesurée par un nombre d'items similaire, nous n'avons pas choisi d'utiliser l'échelle complète composée de 20 items mais d'en choisir un par dimension.	Format de la question : xx/**Question.** (*Colorie le bonhomme qui te ressemble le plus pour cette situation*)
		Je travaille bien à l'école. (*Estime de soi scolaire*)
		Je suis aimé(e) par les élèves de ma classe. (*Estime de soi sociale*)
		Les autres me trouvent beau/belle. (*Estime de soi physique*)
		Je suis content(e) de ma vie. (*Estime de soi générale*)
Confiance en soi	Pour la confiance en soi, nous avons construit trois items dichotomiques d'après les définitions de Legendre (1993) et d'André et Lelord (1999) qui sont, respectivement : « la confiance en soi naît de la représentation que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir la tâche. C'est une notion reliée à l'estime de soi, laquelle résulte du concept de soi. » ; « être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes ».	Je suis capable de réussir à l'école autant que les autres élèves.
		Je pense que je suis nul(le). (N)
		Je peux réussir tout ce que je veux.
Locus de contrôle	Le locus de contrôle est envisagé selon l'échelle d'internalité et d'externalité de Rotter, (1966) qui est défini, d'après Larose, Terrisse et Grenon (2000) comme « la tendance que les individus ont à considérer que les événements qui les affectent	Je me fais souvent gronder alors que ce n'est pas de ma faute. (N)

	sont le résultat de leurs actions ou, au contraire, qu'ils sont le fait de facteurs externes sur lesquels ils n'ont que peu d'influence, par exemple la chance, le hasard, les autres, les institutions ou l'État ». Le locus de contrôle interne se traduit donc lorsque l'individu croit qu'il a le contrôle sur sa vie, opposé au locus de contrôle externe, attribuant toutes les causes à l'environnement externe. Quatre items dichotomiques ont donc été créés, trois pour le locus interne et un pour le locus externe, à la fois en situation scolaire et en situation quotidienne.	Quand j'ai une bonne note, c'est parce que j'ai bien travaillé.
		Quand j'ai une mauvaise note à l'école, c'est de ma faute.
		Si j'ai envie de réussir quelque chose, je fais tous les efforts possibles pour y arriver.
Anxiété	Quant à l'anxiété, partie intégrante également du névrosisme des *Big Five,* nous nous sommes donc inspirés de la définition issue du *Neo PIR* (« Tendance à éprouver de la timidité, des craintes et de l'inquiétude »), pour choisir et traduire quatre items issus du questionnaire du *RCMAS-2*, destiné à mesurer l'anxiété. Cette échelle définit l'anxiété selon quatre dimensions : l'anxiété physique, l'inquiétude, l'anxiété sociale et la « *defensiveness* », c'est-à-dire les mécanismes de défense mis en place par l'individu. C'est pourquoi nous avons choisi et traduit un item dichotomique (oui/non) par dimension.	J'ai souvent mal au ventre. (*Anxiété physique*)
		Je suis inquiet(e) quand mes parents veulent me parler. (*Inquiétude*)
		J'ai peur des autres enfants qui se moquent de moi. (*Anxiété sociale*)
		Il y a des personnes que je n'aime pas. (*Défense*)
Tristesse	La tristesse, qui est l'une des traductions d'un comportement de l'enfant relevant du névrosisme des Big Five, peut être définie selon le sens commun : « état de quelqu'un qui	Il m'arrive d'être triste à l'école ou à la maison.

	éprouve du chagrin, de la mélancolie »[179]. Trois items ont été créés à partir de cette définition, deux étant dichotomiques (questions 8 et 78) et un proposant une échelle de quatre modalités (question 17).	Quand je me retrouve tout(e) seul(e), je pense à des choses tristes.
		Je suis toujours content(e). (N)

[179] Définition du Larousse.

Annexe n°7 – Tableau croisé entre la CSP du mère et la CSP du mère : il y a-t-il homogamie sociale ?

Père \ Mère	Absent	Agricul-teur	Artisan, commerçant	Cadre	Intermé-diaire	Employé	Ouvrier	Retrai-té	Sans emploi	Non-réponse	TOTAL
Absent	0	1	0	0	2	**14**	1	0	0	0	18
	,0%	,1%	,0%	,0%	,2%	**1,6%**	,1%	,0%	,0%	,0%	2,1%
Agriculteur	0	0	0	0	0	**2**	0	0	0	1	3
	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	**,2%**	,0%	,0%	,0%	,1%	,4%
Artisan, commerçant	0	0	4	2	1	**12**	0	0	7	1	27
	,0%	,0%	,5%	,2%	,1%	**1,4%**	,0%	,0%	,8%	,1%	3,2%
Cadre	0	0	2	**38**	21	20	1	0	11	7	100
	,0%	,0%	,2%	**4,4%**	2,5%	2,3%	,1%	,0%	1,3%	,8%	11,7%
Intermédiaire	1	0	0	15	**32**	28	6	1	12	4	99
	,1%	,0%	,0%	1,8%	**3,7%**	3,3%	,7%	,1%	1,4%	,5%	11,6%
Employé	1	0	1	7	33	**92**	5	0	23	16	178
	,1%	,0%	,1%	,8%	3,9%	**10,8%**	,6%	,0%	2,7%	1,9%	20,8%
Ouvrier	1	0	2	12	27	**115**	4	0	69	17	247
	,1%	,0%	,2%	1,4%	3,2%	**13,5%**	,5%	,0%	8,1%	2,0%	28,9%
Retraité	0	0	0	0	0	**3**	0	0	1	0	4
	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	**,4%**	,0%	,0%	,1%	,0%	,5%
Sans emploi	0	0	1	3	3	**17**	1	0	**17**	3	45
	,0%	,0%	,1%	,4%	,4%	**2,0%**	,1%	,0%	**2,0%**	,4%	5,3%
Non-réponse	0	0	0	4	13	32	3	0	22	60	134
	,0%	,0%	,0%	,5%	1,5%	3,7%	,4%	,0%	2,6%	7,0%	15,7%
TOTAL	3	1	10	81	132	335	21	1	162	109	855
	,4%	,1%	1,2%	9,5%	15,4%	39,2%	2,5%	,1%	18,9%	12,7%	100,0%

Annexe n°8 – Détails des modèles de régressions résumés dans le tableau 39 (p. 272)

Score de **capacité de résolution de conflit** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,086	,031**
CSP mère		
absent	,055	,183^{ns}
agriculteur	,048	,241^{ns}
artisan	,026	,554^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,042	,479^{ns}
employé	-,032	,658^{ns}
ouvrier	,005	,910^{ns}
retraité	-,056	,163^{ns}
sans emploi	,029	,652^{ns}
CSP père		
absent	-,079	,082*
agriculteur	-,044	,274^{ns}
artisan	-,027	,562^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,029	,597^{ns}
employé	,001	,983^{ns}
ouvrier	,019	,767^{ns}
retraité	,004	,924^{ns}
sans emploi	-,120	,014**
taille fratrie		
1 enfant	-,120	,014**
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,034	,488^{ns}
4 enfants	-,063	,212^{ns}
5 enfants et plus	-,026	,626^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,018	,745^{ns}
aîné	-,022	,647^{ns}
enfant unique	-,072	,550^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	, 063	,194^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,024	,626^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,018	,660^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,031	,434^{ns}
Constante	**-,211**	
R^2 ajusté	**,012 (1,2%)**	

Score de **politesse** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,128	,001***
CSP mère		
absent	-,034	,412^{ns}
agriculteur	-,021	,607^{ns}
artisan	-,041	,337^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,099	,091*
employé	-,099	,162^{ns}
ouvrier	-,068	,119^{ns}
retraité	-,007	,857^{ns}
sans emploi	-,048	,460^{ns}
CSP père		
absent	-,059	,193^{ns}
agriculteur	-,077	,051*
artisan	-,049	,286^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,125	,022**
employé	,033	,590^{ns}
ouvrier	-,041	,529^{ns}
retraité	,003	,937^{ns}
sans emploi	,032	,503^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,054	,649^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,023	,641^{ns}
4 enfants	-,063	,212^{ns}
5 enfants et plus	-,060	,254^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,051	,354^{ns}
aîné	,082	,083*
enfant unique	,103	,387^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,024	,619^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,035	,473^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,030	,462^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,002	,964^{ns}
Constante	**-,227**	
R^2 ajusté	**,036 (3,6%)**	

Score de **participation** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,075	,055*
CSP mère		
absent	-,024	,542^{ns}
agriculteur	-,062	,123^{ns}
artisan	-,042	,311^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,072	,210^{ns}
employé	,002	,983^{ns}
ouvrier	-,041	,338^{ns}
retraité	,003	,947^{ns}
sans emploi	-,046	,464^{ns}
CSP père		
absent	-,094	,033**
agriculteur	-,053	,168^{ns}
artisan	,028	,522^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,016	,757^{ns}
employé	,033	,584^{ns}
ouvrier	,012	,844^{ns}
retraité	,068	,094*
sans emploi	-,021	,659^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,021	,857^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,055	,257^{ns}
4 enfants	-,019	,699^{ns}
5 enfants et plus	-,007	,890^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,010	,846^{ns}
aîné	,040	,385^{ns}
enfant unique	-,090	,434^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,137	,004***
CM1	*rèf.*	
CM2	-,088	,068*
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,057	,148^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,074	,060*
Constante	**,094**	
R^2 ajusté	**,051 (5,1%)**	

Score de **coopération** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,050	,212^{ns}
CSP mère		
absent	,043	,298^{ns}
agriculteur	,033	,424^{ns}
artisan	-,003	,951^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,065	,270^{ns}
employé	,028	,697^{ns}
ouvrier	,054	,227^{ns}
retraité	,013	,737^{ns}
sans emploi	,032	,617^{ns}
CSP père		
absent	-,025	,579^{ns}
agriculteur	-,012	,764^{ns}
artisan	,030	,510^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,043	,428^{ns}
employé	-,035	,570^{ns}
ouvrier	,059	,366^{ns}
retraité	,043	,306^{ns}
sans emploi	-,002	,968^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,047	,696^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,046	,356^{ns}
4 enfants	,046	,357^{ns}
5 enfants et plus	,021	,697^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,052	,342^{ns}
aîné	-,091	,055*
enfant unique	-,036	,766^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,035	,481^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	,053	,284^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,017	,671^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,050	,214^{ns}
Constante	**-,348**	
R^2 ajusté	**,004 (0,4%)**	

Score de **leadership** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,034	,392^{ns}
CSP mère		
absent	,003	,950^{ns}
agriculteur	-,053	,195^{ns}
artisan	,019	,666^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,045	,449^{ns}
employé	,087	,227^{ns}
ouvrier	-,007	,876^{ns}
retraité	-,055	,172^{ns}
sans emploi	-,032	,627^{ns}
CSP père		
absent	-,006	,897^{ns}
agriculteur	-,031	,443^{ns}
artisan	,049	,288^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,014	,797^{ns}
employé	-,068	,269^{ns}
ouvrier	-,045	,496^{ns}
retraité	-,020	,638^{ns}
sans emploi	-,031	,526^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,150	,211^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,052	,293^{ns}
4 enfants	,062	,223^{ns}
5 enfants et plus	-,032	,552^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,030	,583^{ns}
aîné	,094	,050*
enfant unique	,130	,280^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,036	,469^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,054	,272^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,026	,530^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,040	,322^{ns}
Constante	**,150**	
R^2 ajusté	**,000 (0%)**	

Score de **altruisme** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,103	,009***
CSP mère		
absent	-,007	,862^{ns}
agriculteur	-,053	,189^{ns}
artisan	,039	,360^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,026	,656^{ns}
employé	-,010	,886^{ns}
ouvrier	-,001	,977^{ns}
retraité	,022	,581^{ns}
sans emploi	-,074	,246^{ns}
CSP père		
absent	,034	,443^{ns}
agriculteur	-,029	,467^{ns}
artisan	,075	,096*
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,044	,416^{ns}
employé	,033	,592^{ns}
ouvrier	,103	,111^{ns}
retraité	-,045	,279^{ns}
sans emploi	,082	,087*
taille fratrie		
1 enfant	-,044	,708^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,114	,020**
4 enfants	,049	,331^{ns}
5 enfants et plus	,002	,973^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,026	,636^{ns}
aîné	-,033	,482^{ns}
enfant unique	-,021	,861^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,148	,002***
CM1	*rèf.*	
CM2	,046	,347^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,063	,112^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,031	,433^{ns}
Constante	**-,600**	
R^2 ajusté	**,038 (3,8%)**	

Score de **sociabilité** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,070	,076*
CSP mère		
absent	-,018	,654^{ns}
agriculteur	-,045	,268^{ns}
artisan	,011	,788^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,008	,887^{ns}
employé	-,044	,536^{ns}
ouvrier	-,052	,236^{ns}
retraité	,012	,762^{ns}
sans emploi	-,030	,638^{ns}
CSP père		
absent	,008	,864^{ns}
agriculteur	,053	,181^{ns}
artisan	,112	,014**
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,102	,058*
employé	,173	,005***
ouvrier	,083	,203^{ns}
retraité	,058	,160^{ns}
sans emploi	,107	,026**
taille fratrie		
1 enfant	,050	,675^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,020	,677^{ns}
4 enfants	-,012	,813^{ns}
5 enfants et plus	-,085	,103^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,018	,734^{ns}
aîné	-,037	,432^{ns}
enfant unique	-,092	,441^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,082	,091*
CM1	*rèf.*	
CM2	-,015	,762^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,012	,774^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,032	,421^{ns}
Constante	**-,471**	
R^2 ajusté	**,015 (1,5%)**	

Score de **communication** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,048	,158^{ns}
CSP mère		
absent	-,080	,054*
agriculteur	,000	1,000^{ns}
artisan	,000	,991^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,039	,506^{ns}
employé	-,072	,314^{ns}
ouvrier	-,028	,533^{ns}
retraité	,042	,295^{ns}
sans emploi	-,052	,418^{ns}
CSP père		
absent	-,034	,458^{ns}
agriculteur	,027	,493^{ns}
artisan	,068	,141^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,098	,072*
employé	,075	,223^{ns}
ouvrier	,132	,044*
retraité	,025	,547^{ns}
sans emploi	,057	,240^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,046	,704^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,004	,943^{ns}
4 enfants	,077	,125^{ns}
5 enfants et plus	-,057	,277^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,065	,234^{ns}
aîné	,114	,016**
enfant unique	,000	,998^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,039	,431^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,028	,570^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,049	,229^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,010	,799^{ns}
Constante	**-,007**	
R^2 ajusté	**,008 (0,8%)**	

Score de **plaisir d'aller à l'école** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,122	,002***
CSP mère		
absent	-,050	,217^{ns}
agriculteur	,046	,254^{ns}
artisan	-,072	,090*
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,022	,704^{ns}
employé	-,063	,374^{ns}
ouvrier	,006	,889^{ns}
retraité	,024	,546^{ns}
sans emploi	-,089	,165^{ns}
CSP père		
absent	-,033	,466^{ns}
agriculteur	-,076	,054*
artisan	,013	,781^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,008	,885^{ns}
employé	-,003	,958^{ns}
ouvrier	-,039	,548^{ns}
retraité	-,033	,427^{ns}
sans emploi	-,016	,732^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,069	,583^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,063	,194^{ns}
4 enfants	,037	,449^{ns}
5 enfants et plus	,126	,016**
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,049	,369^{ns}
aîné	,060	,201^{ns}
enfant unique	,068	,589^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,090	,060*
CM1	*rèf.*	
CM2	-,058	,230^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,052	,193^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,091	,023**
Constante	**-,512**	
R^2 ajusté	**,035 (3,5%)**	

Score de **confiance et respect envers les enseignants** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,065	,107^{ns}
CSP mère		
absent	-,035	,404^{ns}
agriculteur	,018	,659^{ns}
artisan	-,029	,506^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,006	,921^{ns}
employé	-,060	,406^{ns}
ouvrier	-,006	,893^{ns}
retraité	,037	,362^{ns}
sans emploi	-,024	,710^{ns}
CSP père		
absent	-,100	,029**
agriculteur	,030	,568^{ns}
artisan	,045	,333^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,044	,423^{ns}
employé	,007	,916^{ns}
ouvrier	-,008	,907^{ns}
retraité	-,006	,879^{ns}
sans emploi	-,004	,928^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,212	,077*
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,063	,209^{ns}
4 enfants	,007	,897^{ns}
5 enfants et plus	,054	,307^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,063	,250^{ns}
aîné	-,066	,170^{ns}
enfant unique	,157	,193^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,097	,052*
CM1	*rèf.*	
CM2	,024	,635^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,039	,343^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,068	,098*
Constante	**-,225**	
R^2 ajusté	**,005 (0,5%)**	

Score de **timidité** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,042	,290^{ns}
CSP mère		
absent	-,022	,597^{ns}
agriculteur	-,023	,583^{ns}
artisan	-,055	,203^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,116	,050*
employé	-,106	,138^{ns}
ouvrier	-,071	,107^{ns}
retraité	-,082	,040**
sans emploi	-,140	,030**
CSP père		
absent	-,017	,702^{ns}
agriculteur	,008	,844^{ns}
artisan	,032	,486^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,015	,787^{ns}
employé	-,034	,583^{ns}
ouvrier	,000	,995^{ns}
retraité	,057	,172^{ns}
sans emploi	-,074	,125^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,199	,098*
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,011	,819^{ns}
4 enfants	,039	,442^{ns}
5 enfants et plus	,037	,481^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,059	,278^{ns}
aîné	-,029	,536^{ns}
enfant unique	,144	,231^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,066	,176^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	,015	,762^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,054	,180^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,007	,858^{ns}
Constante	**,393**	
R^2 ajusté	**,002 (0,2%)**	

Score de **application** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,083	,040**
CSP mère		
absent	,057	,174^{ns}
agriculteur	,072	,085*
artisan	-,056	,200^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,032	,583^{ns}
employé	,036	,615^{ns}
ouvrier	-,051	,258^{ns}
retraité	-,001	,979^{ns}
sans emploi	,056	,385^{ns}
CSP père		
absent	-,124	,007***
agriculteur	-	
artisan	,050	,281^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,041	,450^{ns}
employé	,048	,432^{ns}
ouvrier	-,063	,334^{ns}
retraité	,004	,934^{ns}
sans emploi	-,060	,212^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,041	,734^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,037	,454^{ns}
4 enfants	-,033	,521^{ns}
5 enfants et plus	-,021	,690^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,023	,679^{ns}
aîné	,058	,227^{ns}
enfant unique	-,061	,612^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,090	,073*
CM1	*rèf.*	
CM2	-,080	,111^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-029	,485^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,060	,143^{ns}
Constante	**-,351**	
R^2 ajusté	**,043 (4,3%)**	

Score d'**intérêt** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,022	,585^{ns}
CSP mère		
absent	-,009	,835^{ns}
agriculteur	,045	,288^{ns}
artisan	-,065	,140^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,036	,548^{ns}
employé	-,012	,865^{ns}
ouvrier	-,035	,430^{ns}
retraité	,026	,519^{ns}
sans emploi	-,047	,469^{ns}
CSP père		
absent	-,065	,162^{ns}
agriculteur	-,086	,036**
artisan	,062	,185^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,037	,502^{ns}
employé	,020	,746^{ns}
ouvrier	-,045	,489^{ns}
retraité	-,043	,318^{ns}
sans emploi	-,028	,563^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,026	,832^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,038	,451^{ns}
4 enfants	,025	,630^{ns}
5 enfants et plus	,044	,417^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,122	,032**
aîné	,001	,989^{ns}
enfant unique	-,001	,991^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,005	,929^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,140	,004***
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,013	,755^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,090	,030**
Constante	**,161**	
R^2 ajusté	**,026 (2,6%)**	

Score de **curiosité** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,093	,020**
CSP mère		
absent	,022	,592^{ns}
agriculteur	,038	,356^{ns}
artisan	,034	,423^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,014	,805^{ns}
employé	,024	,730^{ns}
ouvrier	,076	,084*
retraité	,026	,510^{ns}
sans emploi	,025	,699^{ns}
CSP père		
absent	-,035	,440^{ns}
agriculteur	,019	,633^{ns}
artisan	,016	,720^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,011	,831^{ns}
employé	-,012	,842^{ns}
ouvrier	-,040	,535^{ns}
retraité	-,031	,458^{ns}
sans emploi	,031	,512^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,082	,486^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,037	,450^{ns}
4 enfants	,056	,262^{ns}
5 enfants et plus	-,031	,557^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,050	,356^{ns}
aîné	,002	,972^{ns}
enfant unique	-,149	,207^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,009	,852^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,035	,480^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,110	,006***
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,031	,435^{ns}
Constante	**,274**	
R^2 ajusté	**,007 (0,7%)**	

Score de **persévérance** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,022	,574^{ns}
CSP mère		
absent	,036	,378^{ns}
agriculteur	,058	,153^{ns}
artisan	,038	,366^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,037	,531^{ns}
employé	,019	,784^{ns}
ouvrier	-,004	,920^{ns}
retraité	-,062	,117^{ns}
sans emploi	,023	,724^{ns}
CSP père		
absent	-,143	,001***
agriculteur	-,067	,089*
artisan	-,018	,685^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,038	,485^{ns}
employé	-,002	,972^{ns}
ouvrier	-,063	,334^{ns}
retraité	,001	,973^{ns}
sans emploi	-,008	,867^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,005	,967^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,009	,852^{ns}
4 enfants	-,019	,705^{ns}
5 enfants et plus	-,033	,530^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,034	,538^{ns}
aîné	,059	,205^{ns}
enfant unique	-,018	,879^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,057	,236^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,068	,161^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,075	,060*
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,014	,726^{ns}
Constante	**,151**	
R^2 ajusté	**,019 (1,9%)**	

Score de **régulation scolaire** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,089	,024**
CSP mère		
absent	,040	,324^{ns}
agriculteur	,031	,449^{ns}
artisan	-,011	,797^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,052	,376^{ns}
employé	,081	,252^{ns}
ouvrier	-,012	,790^{ns}
retraité	,007	,856^{ns}
sans emploi	,021	,745^{ns}
CSP père		
absent	-,025	,581^{ns}
agriculteur	,015	,700^{ns}
artisan	-,015	,734^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,014	,790^{ns}
employé	-,075	,220^{ns}
ouvrier	-,087	,178^{ns}
retraité	-,068	,100^{ns}
sans emploi	-,006	,893^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,038	,747^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,061	,212^{ns}
4 enfants	-,119	,017**
5 enfants et plus	-,081	,125^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,008	,880^{ns}
aîné	,024	,604^{ns}
enfant unique	-,079	,505^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,053	,270^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	,017	,722^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,103	,011**
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,009	,829^{ns}
Constante	**-,096**	
R^2 ajusté	**,019 (1,9%)**	

Score d'**autodiscipline** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,008	,845^{ns}
CSP mère		
absent	,057	,157^{ns}
agriculteur	-,014	,722^{ns}
artisan	-,036	,397^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,010	,865^{ns}
employé	,006	,937^{ns}
ouvrier	,028	,520^{ns}
retraité	-,025	,519^{ns}
sans emploi	,083	,194^{ns}
CSP père		
absent	,025	,568^{ns}
agriculteur	-,016	,689^{ns}
artisan	,029	,519^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,071	,181^{ns}
employé	,086	,154^{ns}
ouvrier	,070	,279^{ns}
retraité	,064	,117^{ns}
sans emploi	,110	,020**
taille fratrie		
1 enfant	-,028	,813^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,059	,219^{ns}
4 enfants	,006	,898^{ns}
5 enfants et plus	,008	,880^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,085	,113^{ns}
aîné	-,002	,971^{ns}
enfant unique	,000	,999^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,124	,009***
CM1	*rèf.*	
CM2	-,024	,621^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,022	,575^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,168	,000***
Constante	**-,738**	
R^2 ajusté	**,041 (4,1%)**	

Score de **gratification différée** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,006	,874^{ns}
CSP mère		
absent	,010	,807^{ns}
agriculteur	,023	,581^{ns}
artisan	,012	,784^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,051	,383^{ns}
employé	,056	,436^{ns}
ouvrier	,010	,818^{ns}
retraité	-,098	,015**
sans emploi	,087	,177^{ns}
CSP père		
absent	,031	,491^{ns}
agriculteur	,027	,498^{ns}
artisan	,033	,473^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,031	,562^{ns}
employé	,087	,158^{ns}
ouvrier	,053	,421^{ns}
retraité	,049	,240^{ns}
sans emploi	,035	,465^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,069	,567^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,105	,035**
4 enfants	-,012	,819^{ns}
5 enfants et plus	-,067	,207^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,018	,738^{ns}
aîné	,010	,827^{ns}
enfant unique	-,039	,743^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,047	,338^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	,003	,957^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,082	,042**
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,024	,545^{ns}
Constante	**-,222**	
R^2 ajusté	**,001 (0,1%)**	

Score d'**esprit d'initiative** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,067	,092*
CSP mère		
absent	,014	,736^{ns}
agriculteur	-,039	,336^{ns}
artisan	,012	,771^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,031	,604^{ns}
employé	-,059	,409^{ns}
ouvrier	-,046	,293^{ns}
retraité	,016	,692^{ns}
sans emploi	-,054	,407^{ns}
CSP père		
absent	-,031	,485^{ns}
agriculteur	-,043	,270^{ns}
artisan	,054	,239^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,066	,225^{ns}
employé	,055	,370^{ns}
ouvrier	,087	,183^{ns}
retraité	,057	,172^{ns}
sans emploi	,018	,704^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,065	,583^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,046	,346^{ns}
4 enfants	,048	,334^{ns}
5 enfants et plus	-,015	,769^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,051	,349^{ns}
aîné	,054	,247^{ns}
enfant unique	-,038	,751^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,033	,496^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,085	,083*
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,076	,060*
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,064	,113^{ns}
Constante	**-,372**	
R^2 ajusté	**,017 (1,7%)**	

Score de **conscience scolaire** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,026	,519^{ns}
CSP mère		
absent	-,050	,235^{ns}
agriculteur	,067	,114^{ns}
artisan	-,030	,499^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,080	,184^{ns}
employé	-,033	,653^{ns}
ouvrier	,023	,623^{ns}
retraité	-,008	,847^{ns}
sans emploi	-,031	,632^{ns}
CSP père		
absent	,034	,463^{ns}
agriculteur	-,002	,970^{ns}
artisan	,055	,235^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,049	,377^{ns}
employé	,085	,178^{ns}
ouvrier	-,003	,966^{ns}
retraité	,077	,072*
sans emploi	,031	,520^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,199	,103^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,001	,977^{ns}
4 enfants	,027	,608^{ns}
5 enfants et plus	,048	,373^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,031	,583^{ns}
aîné	,047	,335^{ns}
enfant unique	,174	,155^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,077	,131^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,006	,905^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,071	,088*
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,069	,100^{ns}
Constante	**-,333**	
R^2 ajusté	**,003 (0,3%)**	

Score d'**estime de soi** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,050	,205^{ns}
CSP mère		
absent	,007	,855^{ns}
agriculteur	-,032	,435^{ns}
artisan	-,031	,466^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,035	,550^{ns}
employé	-,048	,500^{ns}
ouvrier	,048	,272^{ns}
retraité	,023	,559^{ns}
sans emploi	-,026	,689^{ns}
CSP père		
absent	-,055	,220^{ns}
agriculteur	,011	,782^{ns}
artisan	-,009	,843^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,003	,956^{ns}
employé	-,136	,026**
ouvrier	-,099	,126^{ns}
retraité	,046	,260^{ns}
sans emploi	,017	,726^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,055	,643^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,061	,209^{ns}
4 enfants	-,061	,218^{ns}
5 enfants et plus	-,189	,000***
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,105	,053*
aîné	-,033	,475^{ns}
enfant unique	-,101	,391^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,059	,219^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,101	,037**
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,110	,006***
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,050	,207^{ns}
Constante	**,435**	
R^2 ajusté	**,032 (3,2%)**	

Score de **confiance en soi** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,040	,307^{ns}
CSP mère		
absent	-,018	,658^{ns}
agriculteur	,061	,132^{ns}
artisan	-,063	,135^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,021	,719^{ns}
employé	-,048	,494^{ns}
ouvrier	-,041	,337^{ns}
retraité	-,021	,583^{ns}
sans emploi	-,065	,311^{ns}
CSP père		
absent	-,095	,033**
agriculteur	-,022	,580^{ns}
artisan	,031	,489^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,091	,089*
employé	-,011	,853^{ns}
ouvrier	,038	,556^{ns}
retraité	,065	,113^{ns}
sans emploi	-,033	,481^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,047	,689^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,101	,038**
4 enfants	-,122	,013**
5 enfants et plus	-,102	,048**
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,032	,555^{ns}
aîné	,061	,187^{ns}
enfant unique	-,027	,817^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,041	,388^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	,057	,238^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,085	,031**
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,032	,421^{ns}
Constante	**,240**	
R^2 ajusté	**,043 (4,3%)**	

Score de **locus de contrôle** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,124	,002***
CSP mère		
absent	-,004	,916^{ns}
agriculteur	,070	,084*
artisan	-,024	,576^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,015	,794^{ns}
employé	,042	,553^{ns}
ouvrier	-,025	,577^{ns}
retraité	,028	,477^{ns}
sans emploi	,046	,475^{ns}
CSP père		
absent	-,152	,001***
agriculteur	-,004	,913^{ns}
artisan	,010	,835^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,027	,613^{ns}
employé	-,052	,393^{ns}
ouvrier	-,065	,319^{ns}
retraité	-,025	,553^{ns}
sans emploi	-,007	,879^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,022	,853^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,005	,923^{ns}
4 enfants	-,047	,346^{ns}
5 enfants et plus	-,006	,915^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,040	,463^{ns}
aîné	-,062	,192^{ns}
enfant unique	-,011	,926^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,092	,060*
CM1	*rèf.*	
CM2	,009	,858^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,030	,460^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,047	,238^{ns}
Constante	**-,292**	
R^2 ajusté	**,014 (1,4%)**	

Score d'**anxiété** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,211	,000***
CSP mère		
absent	,018	,650^{ns}
agriculteur	-,015	,706^{ns}
artisan	,010	,809^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,013	,815^{ns}
employé	,025	,721^{ns}
ouvrier	,006	,882^{ns}
retraité	,019	,618^{ns}
sans emploi	,040	,526^{ns}
CSP père		
absent	,051	,244^{ns}
agriculteur	-,036	,354^{ns}
artisan	-,005	,909^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,009	,865^{ns}
employé	,075	,213^{ns}
ouvrier	,064	,312^{ns}
retraité	-,013	,751^{ns}
sans emploi	-,036	,441^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,014	,903^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,056	,242^{ns}
4 enfants	,085	,083*
5 enfants et plus	,099	,056*
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,032	,557^{ns}
aîné	,085	,065*
enfant unique	,097	,407^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,010	,834^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,065	,178^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,118	,003***
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,024	,551^{ns}
Constante	**-,981**	
R^2 ajusté	**,057 (5,7%)**	

Score de **tristesse** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires)	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,116	,003***
CSP mère		
absent	,040	,323^{ns}
agriculteur	-,005	,907^{ns}
artisan	,000	,995^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,024	,683^{ns}
employé	,045	,523^{ns}
ouvrier	-,026	,557^{ns}
retraité	-,012	,761^{ns}
sans emploi	,088	,170^{ns}
CSP père		
absent	-,019	,676^{ns}
agriculteur	-,013	,747^{ns}
artisan	,068	,135^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,040	,463^{ns}
employé	,053	,387^{ns}
ouvrier	,054	,408^{ns}
retraité	,068	,101^{ns}
sans emploi	-,015	,752^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,007	,954^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,012	,806^{ns}
4 enfants	-,005	,925^{ns}
5 enfants et plus	,005	,921^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,045	,409^{ns}
aîné	,008	,859^{ns}
enfant unique	,001	,994^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,070	,148^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,013	,795^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,078	,053*
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,000	,996^{ns}
Constante	**-,610**	
R^2 ajusté	**,017 (1,7%)**	

Annexe n°9 – Détails de modèles de régression résumés dans le tableau 40 (p. 281)

Score de **résolution de conflit** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,009	,809^{ns}
CSP mère		
absent	,078	,042**
agriculteur	,019	,626^{ns}
artisan	,040	,319^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,037	,502^{ns}
employé	-,011	,874^{ns}
ouvrier	,002	,969^{ns}
retraité	-,086	,021**
sans emploi	,024	,686^{ns}
CSP père		
absent	-,011	,798^{ns}
agriculteur	-,014	,695^{ns}
artisan	-,042	,336^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,014	,787^{ns}
employé	-,008	,885^{ns}
ouvrier	,035	,570^{ns}
retraité	,029	,465^{ns}
sans emploi	-,123	,007***
taille fratrie		
1 enfant	,103	,374^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,046	,318^{ns}
4 enfants	-,062	,181^{ns}
5 enfants et plus	-,084	,093*
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,026	,605^{ns}
aîné	,015	,733^{ns}
enfant unique	-,104	,363^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,049	,289^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,007	,884^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,043	,263^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,033	,391^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,000	,991^{ns}
confiance en soi	-,090	,023**
locus de contrôle	,112	,004***
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,254	,000***
respect envers enseignants	,024	,555^{ns}
Névrosisme		
anxiété	,024	,555^{ns}
tristesse	-,028	,505^{ns}
timidité	-,052	,174^{ns}
Constante	**,178**	
R^2 ajusté	**,226 (22,6%)**	

Score d'**empathie** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,085	,040**
CSP mère		
absent	,042	,310^{ns}
agriculteur	,012	,762^{ns}
artisan	,041	,344^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,002	,972^{ns}
employé	-,078	,266^{ns}
ouvrier	,006	,889^{ns}
retraité	-,021	,595^{ns}
sans emploi	-,078	,226^{ns}
CSP père		
absent	,064	,164^{ns}
agriculteur	,019	,621^{ns}
artisan	,049	,290^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,140	,009***
employé	,058	,343^{ns}
ouvrier	,078	,225^{ns}
retraité	-,027	,520^{ns}
sans emploi	,066	,169^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,086	,483^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,017	,732^{ns}
4 enfants	,105	,034**
5 enfants et plus	,035	,512^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,078	,149^{ns}
aîné	,027	,564^{ns}
enfant unique	,078	,524^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,021	,670^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	,048	,329^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,057	,157^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,003	,939^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,084	,065*
confiance en soi	-,040	,343^{ns}
locus de contrôle	,036	,390^{ns}
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,079	,073*
respect envers enseignants	,281	,000***
Névrosisme		
anxiété	,026	,549^{ns}
tristesse	,030	,497^{ns}
timidité	-,016	,699^{ns}
Constante	**-,351**	
R^2 ajusté	**,122 (12,2%)**	

Score de **politesse** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,094	,026**
CSP mère		
absent	-,036	,388^{ns}
agriculteur	-,043	,303^{ns}
artisan	-,029	,503^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,102	,089*
employé	-,114	,116^{ns}
ouvrier	-,050	,257^{ns}
retraité	-,016	,695^{ns}
sans emploi	-,078	,234^{ns}
CSP père		
absent	-,024	,612^{ns}
agriculteur	-,075	,060*
artisan	-,064	,172^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,097	,078*
employé	,019	,758^{ns}
ouvrier	-,041	,542^{ns}
retraité	-,005	,911^{ns}
sans emploi	,027	,577^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,028	,826^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,022	,661^{ns}
4 enfants	-,063	,218^{ns}
5 enfants et plus	-,051	,349^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,081	,140^{ns}
aîné	,103	,032**
enfant unique	,031	,802^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,052	,304^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,027	,589^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,027	,507^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,049	,241^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,058	,212^{ns}
confiance en soi	,075	,078*
locus de contrôle	,147	,001***
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,096	,032**
respect envers enseignants	,072	,105^{ns}
Névrosisme		
anxiété	,037	,406^{ns}
tristesse	-,014	,759^{ns}
timidité	,021	,608^{ns}
Constante	**,003**	
R^2 ajusté	**,091 (9,1%)**	

Score de **participation** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,107	,008***
CSP mère		
absent	-,023	,562^{ns}
agriculteur	-,082	,039**
artisan	-,013	,746^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,084	,138^{ns}
employé	-,003	,969^{ns}
ouvrier	-,042	,321^{ns}
retraité	-,002	,953^{ns}
sans emploi	-,050	,423^{ns}
CSP père		
absent	-,042	,347^{ns}
agriculteur	-,044	,255^{ns}
artisan	,024	,580^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,021	,687^{ns}
employé	,070	,237^{ns}
ouvrier	,056	,373^{ns}
retraité	,051	,208^{ns}
sans emploi	,013	,776^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,117	,331^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,035	,470^{ns}
4 enfants	,000	,995^{ns}
5 enfants et plus	,015	,778^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,013	,809^{ns}
aîné	,015	,743^{ns}
enfant unique	-,189	,114^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,109	,023**
CM1	*rèf.*	
CM2	-,070	,142^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,037	,354^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,038	,338^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,136	,002***
confiance en soi	,191	,000***
locus de contrôle	,036	,373^{ns}
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,170	,000***
respect envers enseignants	,074	,082*
Névrosisme		
anxiété	,038	,364^{ns}
tristesse	,077	,075*
timidité	,074	,062*
Constante	**,202**	
R^2 ajusté	**,159 (15,9%)**	

Score de **coopération** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,042	,341^{ns}
CSP mère		
absent	,054	,214^{ns}
agriculteur	,027	,524^{ns}
artisan	,004	,937^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,049	,425^{ns}
employé	,040	,590^{ns}
ouvrier	,072	,115^{ns}
retraité	,000	1,000^{ns}
sans emploi	,039	,567^{ns}
CSP père		
absent	-,007	,889^{ns}
agriculteur	,025	,550^{ns}
artisan	,031	,519^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,017	,767^{ns}
employé	-,039	,546^{ns}
ouvrier	,060	,382^{ns}
retraité	,054	,220^{ns}
sans emploi	-,006	,908^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,011	,930^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,042	,416^{ns}
4 enfants	,018	,725^{ns}
5 enfants et plus	-,013	,811^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,072	,207^{ns}
aîné	-,113	,023*
enfant unique	-,091	,481^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,034	,507^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	,057	,278^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,005	,909^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,034	,432^{ns}
Image de soi		
estime de soi	-,006	,897^{ns}
confiance en soi	-,027	,538^{ns}
locus de contrôle	-,017	,696^{ns}
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,131	,005***
respect envers enseignants	,058	,205^{ns}
Névrosisme		
anxiété	,007	,878^{ns}
tristesse	,023	,628^{ns}
timidité	-,065	,131^{ns}
Constante	**-,245**	
R^2 ajusté	**,009 (0,9%)**	

Score de **leadership** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,000	,997^{ns}
CSP mère		
absent	,000	,992^{ns}
agriculteur	-,055	,182^{ns}
artisan	,037	,391^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,056	,343^{ns}
employé	,115	,107^{ns}
ouvrier	-,005	,907^{ns}
retraité	-,047	,237^{ns}
sans emploi	-,020	,760^{ns}
CSP père		
absent	,025	,594^{ns}
agriculteur	-,035	,374^{ns}
artisan	,041	,377^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,042	,437^{ns}
employé	-,051	,407^{ns}
ouvrier	-,022	,736^{ns}
retraité	-,057	,180^{ns}
sans emploi	-,040	,411^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,150	,224^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,087	,082*
4 enfants	,062	,214^{ns}
5 enfants et plus	,043	,422^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,014	,797^{ns}
aîné	,077	,106^{ns}
enfant unique	,176	,154^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,026	,598^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,035	,480^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,042	,309^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,044	,279^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,208	,000***
confiance en soi	,175	,000***
locus de contrôle	-,136	,001***
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,012	,783^{ns}
respect envers enseignants	-,008	,856^{ns}
Névrosisme		
anxiété	-,117	,007***
tristesse	,039	,381^{ns}
timidité	,057	,164^{ns}
Constante	**-,060**	
R^2 ajusté	**,098 (9,8%)**	

Score d'**altruisme** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,067	,114^{ns}
CSP mère		
absent	-,007	,860^{ns}
agriculteur	-,059	,152^{ns}
artisan	,056	,197^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,034	,568^{ns}
employé	,017	,815^{ns}
ouvrier	-,021	,626^{ns}
retraité	,021	,599^{ns}
sans emploi	-,046	,486^{ns}
CSP père		
absent	,057	,219^{ns}
agriculteur	,003	,930^{ns}
artisan	,071	,125^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,051	,351^{ns}
employé	,022	,721^{ns}
ouvrier	,088	,181^{ns}
retraité	-,053	,209^{ns}
sans emploi	,083	,091*
taille fratrie		
1 enfant	-,071	,570^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,119	,018**
4 enfants	,033	,518^{ns}
5 enfants et plus	-,008	,885^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,043	,437^{ns}
aîné	-,061	,201^{ns}
enfant unique	,016	,897^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,155	,002***
CM1	*rèf.*	
CM2	,070	,164^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,098	,018**
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,013	,748^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,033	,480^{ns}
confiance en soi	,080	,061*
locus de contrôle	-,120	,005***
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,083	,064*
respect envers enseignants	,087	,050*
Névrosisme		
anxiété	,139	,002***
tristesse	,093	,040**
timidité	,004	,928^{ns}
Constante	**-,410**	
R^2 ajusté	**,098 (9,8%)**	

Score de **sociabilité** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,018	,672^{ns}
CSP mère		
absent	-,018	,660^{ns}
agriculteur	-,060	,151^{ns}
artisan	,017	,699^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,021	,721^{ns}
employé	-,048	,504^{ns}
ouvrier	-,080	,070*
retraité	-,008	,834^{ns}
sans emploi	-,037	,574^{ns}
CSP père		
absent	,021	,651^{ns}
agriculteur	,034	,393^{ns}
artisan	,115	,014**
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,111	,042**
employé	,172	,006***
ouvrier	,104	,117^{ns}
retraité	,071	,099*
sans emploi	,095	,054*
taille fratrie		
1 enfant	,028	,826^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,031	,533^{ns}
4 enfants	-,013	,802^{ns}
5 enfants et plus	,103	,058*
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,016	,777^{ns}
aîné	-,039	,418^{ns}
enfant unique	-,026	,837^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,097	,054*
CM1	*rèf.*	
CM2	,015	,767^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,011	,785^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,013	,761^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,051	,276^{ns}
confiance en soi	-,006	,895^{ns}
locus de contrôle	,023	,590^{ns}
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,059	,188^{ns}
respect envers enseignants	,159	,000***
Névrosisme		
anxiété	,062	,158^{ns}
tristesse	,002	,962^{ns}
timidité	-,136	,001***
Constante	**-,321**	
R^2 ajusté	**,070 (7%)**	

Score de **communication** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,057	,157^{ns}
CSP mère		
absent	-,069	,081*
agriculteur	-,005	,900^{ns}
artisan	,030	,458^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,010	,857^{ns}
employé	-,012	,856^{ns}
ouvrier	-,036	,383^{ns}
retraité	,027	,480^{ns}
sans emploi	-,009	,885^{ns}
CSP père		
absent	,021	,625^{ns}
agriculteur	-,020	,605^{ns}
artisan	,053	,225^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,099	,055*
employé	,093	,114^{ns}
ouvrier	,148	,018**
retraité	,008	,845^{ns}
sans emploi	,048	,299^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,048	,681^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,044	,354^{ns}
4 enfants	,114	,017**
5 enfants et plus	-,002	,965^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,028	,590^{ns}
aîné	,124	,006***
enfant unique	,017	,885^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,043	,361^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,017	,725^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,029	,461^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,024	,541^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,249	,000***
confiance en soi	,151	,000***
locus de contrôle	,020	,610^{ns}
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,019	,644^{ns}
respect envers enseignants	,232	,000***
Névrosisme		
anxiété	,009	,834^{ns}
tristesse	-,002	,960^{ns}
timidité	-,026	,508^{ns}
Constante	**-,163**	
R^2 ajusté	**,182 (18,2%)**	

Score d'**application** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,041	,295^{ns}
CSP mère		
absent	,066	,084*
agriculteur	,039	,308^{ns}
artisan	-,027	,495^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,000	,995^{ns}
employé	,061	,347^{ns}
ouvrier	-,037	,363^{ns}
retraité	-,024	,507^{ns}
sans emploi	,075	,200^{ns}
CSP père		
absent	-,069	,103^{ns}
agriculteur	-	
artisan	,026	,534^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,056	,252^{ns}
employé	,030	,586^{ns}
ouvrier	-,062	,294^{ns}
retraité	,022	,564^{ns}
sans emploi	-,080	,068*
taille fratrie		
1 enfant	,010	,930^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,046	,308^{ns}
4 enfants	-,036	,427^{ns}
5 enfants et plus	-,058	,240^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,028	,585^{ns}
aîné	,048	,270^{ns}
enfant unique	-,009	,934^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,053	,254^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,082	,075*
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,017	,658^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,005	,903^{ns}
Image de soi		
estime de soi	-,053	,210^{ns}
confiance en soi	,073	,062*
locus de contrôle	,082	,035**
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,271	,000***
respect envers enseignants	,287	,000***
Névrosisme		
anxiété	-,051	,207^{ns}
tristesse	-,021	,609^{ns}
timidité	-,055	,143^{ns}
Constante	**-,091**	
R^2 ajusté	**,284 (28,4%)**	

Score d'**intérêt** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,086	,018**
CSP mère		
absent	,020	,573^{ns}
agriculteur	,012	,741^{ns}
artisan	-,024	,526^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,024	,638^{ns}
employé	,019	,761^{ns}
ouvrier	-,032	,393^{ns}
retraité	,006	,871^{ns}
sans emploi	,000	,989^{ns}
CSP père		
absent	-,009	,813^{ns}
agriculteur	,003	,919^{ns}
artisan	,044	,268^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,052	,260^{ns}
employé	,018	,726^{ns}
ouvrier	-,018	,747^{ns}
retraité	-,030	,403^{ns}
sans emploi	-,027	,509^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,026	,805^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,036	,407^{ns}
4 enfants	,015	,731^{ns}
5 enfants et plus	-,008	,870^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,106	,028**
aîné	-,023	,567^{ns}
enfant unique	,041	,694^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,046	,281^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,147	,001***
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,021	,544^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,013	,713^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,042	,287^{ns}
confiance en soi	,097	,008***
locus de contrôle	,002	,955^{ns}
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,410	,000***
respect envers enseignants	,261	,000***
Névrosisme		
anxiété	-,042	,265^{ns}
tristesse	-,015	,700^{ns}
timidité	-,020	,568^{ns}
Constante	**,474**	
R^2 ajusté	**,369 (36,9%)**	

Score de **curiosité** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,104	,014**
CSP mère		
absent	,032	,447^{ns}
agriculteur	,033	,425^{ns}
artisan	,065	,139^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,039	,516^{ns}
employé	,061	,403^{ns}
ouvrier	,067	,126^{ns}
retraité	,030	,451^{ns}
sans emploi	,055	,406^{ns}
CSP père		
absent	-,023	,627^{ns}
agriculteur	,023	,561^{ns}
artisan	,004	,927^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,016	,770^{ns}
employé	-,002	,975^{ns}
ouvrier	-,029	,664^{ns}
retraité	-,047	,273^{ns}
sans emploi	,039	,426^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,123	,328^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,029	,568^{ns}
4 enfants	,049	,367^{ns}
5 enfants et plus	-,010	,851^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,059	,285^{ns}
aîné	-,019	,697^{ns}
enfant unique	-,159	,203^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,021	,677^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,033	,512^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,094	,024**
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,007	,857^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,095	,040**
confiance en soi	,104	,015**
locus de contrôle	-,057	,183^{ns}
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,175	,000***
respect envers enseignants	,090	,042**
Névrosisme		
anxiété	,014	,759^{ns}
tristesse	-,018	,691^{ns}
timidité	,118	,005***
Constante	**,349**	
R^2 ajusté	**,070 (7%)**	

Score de **persévérance** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,053	,200^{ns}
CSP mère		
absent	,053	,190^{ns}
agriculteur	,045	,267^{ns}
artisan	,063	,138^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,024	,683^{ns}
employé	,046	,511^{ns}
ouvrier	-,013	,766^{ns}
retraité	-,080	,040**
sans emploi	,030	,639^{ns}
CSP père		
absent	-,117	,010**
agriculteur	-,067	,083*
artisan	-,013	,769^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,040	,452^{ns}
employé	,025	,686^{ns}
ouvrier	-,003	,958^{ns}
retraité	,012	,765^{ns}
sans emploi	-,007	,881^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,023	,853^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,015	,762^{ns}
4 enfants	-,008	,875^{ns}
5 enfants et plus	-,041	,437^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,055	,306^{ns}
aîné	,062	,184^{ns}
enfant unique	-,043	,721^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,060	,219^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,034	,485^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,058	,146^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,039	,327^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,104	,021**
confiance en soi	,041	,317^{ns}
locus de contrôle	,094	,022**
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,213	,000***
respect envers enseignants	,050	,241^{ns}
Névrosisme		
anxiété	-,040	,344^{ns}
tristesse	-,082	,062*
timidité	-,045	,257^{ns}
Constante	**,146**	
R^2 ajusté	**,136 (13,6%)**	

Score de **régulation scolaire** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,057	,187^{ns}
CSP mère		
absent	,038	,368^{ns}
agriculteur	,026	,547^{ns}
artisan	,000	,990^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,059	,332^{ns}
employé	,086	,245^{ns}
ouvrier	-,032	,481^{ns}
retraité	,003	,951^{ns}
sans emploi	,022	,741^{ns}
CSP père		
absent	-,017	,723^{ns}
agriculteur	,005	,912^{ns}
artisan	-,027	,577^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,007	,901^{ns}
employé	-,085	,183^{ns}
ouvrier	-,103	,127^{ns}
retraité	-,082	,060*
sans emploi	-,010	,842^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,013	,918^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,055	,282^{ns}
4 enfants	-,101	,051*
5 enfants et plus	-,033	,554^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,006	,920^{ns}
aîné	,025	,606^{ns}
enfant unique	-,098	,443^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,059	,251^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	,045	,379^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,096	,024**
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	-,021	,625^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,123	,010**
confiance en soi	,038	,390^{ns}
locus de contrôle	,060	,168^{ns}
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,086	,060*
respect envers enseignants	-,036	,432^{ns}
Névrosisme		
anxiété	,030	,506^{ns}
tristesse	-,019	,682^{ns}
timidité	,018	,673^{ns}
Constante	**-,005**	
R^2 ajusté	**,070 (7%)**	

Score d'**autodiscipline** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,008	,857^{ns}
CSP mère		
absent	,069	,098*
agriculteur	-,036	,384^{ns}
artisan	-,025	,567^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,022	,704^{ns}
employé	,000	1,000^{ns}
ouvrier	,015	,737^{ns}
retraité	-,037	,362^{ns}
sans emploi	,097	,138^{ns}
CSP père		
absent	,081	,081*
agriculteur	,052	,195^{ns}
artisan	,025	,590^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,057	,299^{ns}
employé	,097	,117^{ns}
ouvrier	,081	,216^{ns}
retraité	,070	,100^{ns}
sans emploi	,118	,015**
taille fratrie		
1 enfant	-,106	,388^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,073	,142^{ns}
4 enfants	,050	,321^{ns}
5 enfants et plus	,013	,806^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,070	,203^{ns}
aîné	-,023	,633^{ns}
enfant unique	,084	,493^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,116	,020**
CM1	*rèf.*	
CM2	-,019	,706^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,030	,465^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,147	,000***
Image de soi		
estime de soi	,068	,137^{ns}
confiance en soi	,125	,003***
locus de contrôle	,003	,946^{ns}
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,114	,011**
respect envers enseignants	,090	,041**
Névrosisme		
anxiété	,001	,978^{ns}
tristesse	,029	,511^{ns}
timidité	-,054	,186^{ns}
Constante	**-,656**	
R^2 ajusté	**,097 (9,7%)**	

Score de **gratification différée** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	-,016	,718^{ns}
CSP mère		
absent	,018	,679^{ns}
agriculteur	,018	,673^{ns}
artisan	,025	,576^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,068	,273^{ns}
employé	,079	,292^{ns}
ouvrier	,011	,805^{ns}
retraité	-,104	,014**
sans emploi	,120	,080*
CSP père		
absent	,049	,306^{ns}
agriculteur	,017	,683^{ns}
artisan	,038	,440^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,053	,355^{ns}
employé	,104	,109^{ns}
ouvrier	,063	,360^{ns}
retraité	,054	,223^{ns}
sans emploi	,038	,452^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,048	,713^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	-,088	,094*
4 enfants	,004	,934^{ns}
5 enfants et plus	-,066	,240^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	,004	,940^{ns}
aîné	,013	,795^{ns}
enfant unique	-,051	,695^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,072	,169^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	,011	,838^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,082	,057*
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,019	,654^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,044	,366^{ns}
confiance en soi	,001	,981^{ns}
locus de contrôle	,077	,082*
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,038	,424^{ns}
respect envers enseignants	,000	1,000^{ns}
Névrosisme		
anxiété	,016	,724^{ns}
tristesse	-,035	,451^{ns}
timidité	,015	,727^{ns}
Constante	**-,246**	
R^2 ajusté	**,000 (0%)**	

Score d'**esprit d'initiative** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,044	,269^{ns}
CSP mère		
absent	,039	,313^{ns}
agriculteur	-,055	,152^{ns}
artisan	,054	,180^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,016	,769^{ns}
employé	-,012	,858^{ns}
ouvrier	-,061	,136^{ns}
retraité	,011	,776^{ns}
sans emploi	,010	,872^{ns}
CSP père		
absent	-,005	,908^{ns}
agriculteur	-,037	,324^{ns}
artisan	,052	,233^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,079	,122^{ns}
employé	,084	,148^{ns}
ouvrier	,132	,032**
retraité	,052	,189^{ns}
sans emploi	,047	,307^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	,163	,160^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,058	,209^{ns}
4 enfants	,058	,213^{ns}
5 enfants et plus	-,024	,627^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,076	,135^{ns}
aîné	,017	,706^{ns}
enfant unique	-,102	,379^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	-,012	,788^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,078	,096*
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	-,057	,135^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,041	,279^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,080	,061*
confiance en soi	,133	,001***
locus de contrôle	-,132	,001***
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,357	,000***
respect envers enseignants	,089	,030**
Névrosisme		
anxiété	-,050	,218^{ns}
tristesse	,034	,417^{ns}
timidité	,008	,825^{ns}
Constante	**-,387**	
R^2 ajusté	**,212 (21,2%)**	

Score de **conscience scolaire** = f (caractéristiques sociodémographiques, caractéristiques scolaires, image de soi, rapport à l'école, névrosisme)

	Coef. B	Sign.
Caractéristiques sociodémographiques		
sexe		
garçon	*rèf.*	
fille	,006	,890^{ns}
CSP mère		
absent	-,046	,309^{ns}
agriculteur	,071	,113^{ns}
artisan	-,019	,686^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	-,077	,231^{ns}
employé	-,004	,961^{ns}
ouvrier	,033	,488^{ns}
retraité	-,008	,845^{ns}
sans emploi	-,009	,898^{ns}
CSP père		
absent	,011	,823^{ns}
agriculteur	-,002	,968^{ns}
artisan	,034	,495^{ns}
cadre	*rèf.*	
intermédiaire	,014	,810^{ns}
employé	,048	,473^{ns}
ouvrier	-,057	,410^{ns}
retraité	,071	,121^{ns}
sans emploi	,015	,765^{ns}
taille fratrie		
1 enfant	-,144	,282^{ns}
2 enfants	*rèf.*	
3 enfants	,000	,997^{ns}
4 enfants	,043	,424^{ns}
5 enfants et plus	,052	,368^{ns}
rang fratrie		
benjamin	*rèf.*	
cadet	-,036	,546^{ns}
aîné	,052	,313^{ns}
enfant unique	,110	,409^{ns}
Caractéristiques scolaires		
niveau de scolarisation		
CE2	,039	,473^{ns}
CM1	*rèf.*	
CM2	-,021	,701^{ns}
redoublement		
non	*rèf.*	
oui	,065	,140^{ns}
implication des parents		
non	*rèf.*	
oui	,061	,170^{ns}
Image de soi		
estime de soi	,004	,941^{ns}
confiance en soi	-,026	,570^{ns}
locus de contrôle	,033	,475^{ns}
Rapport à l'école		
plaisir d'aller à l'école	,108	,026**
respect envers enseignants	,002	,960^{ns}
Névrosisme		
anxiété	-,034	,478^{ns}
tristesse	,050	,305^{ns}
timidité	-,005	,915^{ns}
Constante	**-,193**	
R^2 ajusté	**,002 (0,2%)**	

Annexe n°10 – Résumé des effets nets des caractéristiques individuelles et de l'image de soi, du névrosisme et du rapport à l'école, sur les compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles (données début d'année)

	Caractéristiques individuelles								*Image de soi*			*Rapport à l'école*		*Névrosisme*			**R^2 (%)**
	sexe	**mère**	**père**	**taille fr.**	**rang**	**scol.**	**redoub.**	**implic.**	**estime**	**confiance**	**locus**	**plaisir**	**respect**	**anxiété**	**tristesse**	**timidité**	
Résolution de conflit	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	X	17,1
Empathie	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	8,3
Politesse	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	X	15,3
Participation	-	X	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	X	-	-	X	19,7
Coopération	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	11,2
Leadership	-	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-	-	X	X	-	X	7,3
Altruisme	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	X	X	X	6,7
Sociabilité	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	5
Communication	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-	-	X	-	16,9
Application	X	X	X	-	-	X	-	-	-	-	X	X	X	X	-	-	17,6
Intérêt	-	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	37,4
Curiosité	X	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	10,3
Persévérance	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	8,5
Régulation scolaire	-	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-	3,6
Autodiscipline	X	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	X	X	-	-	-	6,3
Gratification différée	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	0,7
Esprit d'initiative	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	X	15,1
Conscience scolaire	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	5,9

Lecture du tableau : « - » = variable du modèle non significative, « X » = variable du modèle significative, « taille fr. » = taille de la fratrie, « rang » = rang dans la fratrie, « scol. » = niveau de scolarisation, « redoub. » = redoublement, « implic. » = implication des parents, « estime » = estime de soi, « confiance » = confiance en soi, « locus » = locus de contrôle, plaisir = « plaisir d'aller à l'école », respect = « confiance et respect envers les enseignants

Annexe n°11 – Evolution des compétences sociales et autres comportements en fonction de la taille de la fratrie et du rang dans la fratrie (tests t pour échantillons appariés)

	Taille de la fratrie				
	1 enfant	**2 enfants**	**3 enfants**	**4 enfants**	**5 enfants et plus**
INTERINDIVIDUELS					
Compétences sociales					
Résolution de conflit	↗ **	-	-	-	-
Empathie	-	↗ ***	-	↗ *	-
Politesse	↘ ***	↘ ***	↘ ***	↘ ***	↘ ***
Participation	-	-	-	-	-
Coopération	-	-	-	↗ **	↗ **
Leadership	-	↗ **	↗ ***	↗ **	-
Altruisme	-	-	-	-	-
Sociabilité	-	-	-	-	↗ **
Communication	-	-	-	↗ ***	-
Rapport à l'école					
Plaisir d'aller à l'école	-	↘ ***	-	↘ ***	-
Respect envers les enseignants	-	-	↘ **	-	-
Névrosisme					
Timidité	-	↘ ***	↘ ***	↘ **	↘ ***
INTRA-INDIVIDUELS					
Compétences sociales					
Application	↗ ***	↗ ***	↗ ***	↗ ***	↗ ***
Intérêt	-	-	-	-	-
Curiosité	-	-	-	-	-
Persévérance	-	-	-	-	-
Régulation scolaire	-	↗ *	↗ **	-	-
Autodiscipline	-	-	-	-	-
Gratification différée	-	↗ ***	-	↗ **	↗ **
Esprit d'initiative	-	-	-	-	-
Conscience scolaire	-	-	↗ ***	↗ *	-
Image de soi					
Estime de soi	-	-	-	-	↘ **
Confiance en soi	-	↗ ***	-	-	-
Locus de contrôle	-	↘ ***	-	-	-
Névrosisme					
Anxiété	-	-	↘ ***	-	-
Tristesse	-	-	-	-	-

	Rang dans la fratrie			
	unique	**benjamin**	**cadet**	**aîné**
INTERINDIVIDUELS				
Compétences sociales				
Résolution de conflit	↗ **	-	-	-
Empathie	-	↗ *	-	↗ **
Politesse	↘ ***	↘ ***	↘ ***	↘ ***
Participation	-	-	↘ **	-
Coopération	-	↗ *	-	-
Leadership	-	↗ **	↗ **	↗ **
Altruisme	-	-	-	-
Sociabilité	-	↗ *	-	-
Communication	-	-	-	-
Rapport à l'école				
Plaisir d'aller à l'école	-	-	↘ ***	↘ *
Respect envers les enseignants	-	-	-	-
Névrosisme				
Timidité	-	↘ ***	↘ ***	↘ ***
INTRA-INDIVIDUELS				
Compétences sociales				
Application	↗ ***	↗ ***	↗ ***	↗ ***
Intérêt	-	-	-	-
Curiosité	-	-	-	-
Persévérance	-	↘ **	-	-
Régulation scolaire	-	-	-	↗ **
Autodiscipline	-	-	↗ ***	-
Gratification différée	-	↗ **	-	-
Esprit d'initiative	-	-	-	-
Conscience scolaire	-	-	↗ **	↗ ***
Image de soi				
Estime de soi	-	-	-	-
Confiance en soi	-	-	-	-
Locus de contrôle	-	-	-	-
Névrosisme				
Anxiété	-	↘ **	-	-
Tristesse	-	↘ *	-	-

Annexe n°12 – Evolution des compétences sociales et autres comportements en fonction du niveau de scolarisation

	Niveau de scolarisation		
	CE2	**CM1**	**CM2**
INTERINDIVIDUELS			
Compétences sociales			
Résolution de conflit	-	-	-
Empathie	-	-	-
Politesse	↘ ***	↘ ***	↘ ***
Participation	-	-	-
Coopération	-	-	-
Leadership	-	↗ **	↗ **
Altruisme	-	-	-
Sociabilité	↗ ***	-	-
Communication	-	-	-
Rapport à l'école			
Plaisir d'aller à l'école	↘ *	↘ **	↘ ***
Respect envers les enseignants	-	↘ *	-
Névrosisme			
Timidité	-	↘ ***	↘ ***
INTRA-INDIVIDUELS			
Compétences sociales			
Application	↗ ***	↗ ***	↗ ***
Intérêt	-	↗ **	-
Curiosité	-	-	-
Persévérance	-	-	↘ ***
Régulation scolaire	-	-	↗ *
Autodiscipline	↗ ***	-	-
Gratification différée	↗ ***	-	-
Esprit d'initiative	-	-	-
Conscience scolaire	↗ ***	↗ **	-
Image de soi			
Estime de soi	-	-	-
Confiance en soi	-	↗ ***	↗ **
Locus de contrôle	↘ *	-	-
Névrosisme			
Anxiété	-	-	↘ *
Tristesse	-	-	-

INDEX

Liste des tableaux :

- **Tableau 1** – Exemples de trios de ressources d'une compétence.....10
- **Tableau 2** – Les *soft skills* attendues par les employeurs (source : Robles, 2012) 91
- **Tableau 3** – « *The link between personality traits and labor market outcomes* » (source : Cobb-Clark, 2010) 106
- **Tableau 4** – Les effets de l'accompagnement scolaire en France (source : Glasman et Besson, 2004) 148
- **Tableau 5** – Les dispositifs qui ont un effet sur la vie des individus, par le développement des compétences sociales et émotionnelles (source : OCDE, 2015) 150
- **Tableau 6** – Les compétences cognitives, sociales et émotionnelles qui contribuent au succès futur des enfants (source : OCDE, 2015).....162
- **Tableau 7** – Les compétences sociales et comportements interindividuels évalués dans le questionnaire et leurs justifications théoriques.....184
- **Tableau 8** – Les compétences sociales et comportements intra-individuels évalués dans le questionnaire et leurs justifications théoriques.....186
- **Tableau 9** – Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de leur sexe.....191
- **Tableau 10** – Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de leur âge.....192
- **Tableau 11** – Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de leur rang dans la fratrie.....194
- **Tableau 12** – Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de l'implication de leurs parents dans la scolarité.....196
- **Tableau 13** – Notes moyennes des élèves de l'échantillon en début et en fin d'année...200
- **Tableau 14** – Les compétences sociales interindividuelles après l'ACP.....206
- **Tableau 15** – Les compétences sociales interindividuelles validées par l'ACP.....208
- **Tableau 16** – Les compétences sociales intra-individuelles après l'ACP.....209
- **Tableau 17** – Les compétences sociales intra-individuelles validées par l'ACP.....212
- **Tableau 18** – Les dimensions de l'image de soi après l'ACP.....213
- **Tableau 19** – Les dimensions de l'image de soi validées par l'ACP.....214
- **Tableau 20** – Les dimensions du névrosisme après l'ACP.....214

- **Tableau 21** – Les dimensions du névrosisme validées par l'ACP.....215
- **Tableau 22** – Les dimensions du rapport à l'école après l'ACP.....215
- **Tableau 23** – Les dimensions du rapport à l'école validées par l'ACP.....216
- **Tableau 24** – Liste des vingt-six compétences et comportements interindividuels et intra-individuels définis à partir de l'ACP.....217
- **Tableau 25** – Description de la distribution des scores de compétences sociales et de comportements interindividuels en début et en fin d'année scolaire.....220
- **Tableau 26** – Description de la distribution des scores de compétences sociales et de comportements intra-individuels en début et en fin d'année scolaire.....225
- **Tableau 27** – Comparaisons de moyennes des caractéristiques individuelles des élèves sur la réussite.....233
- **Tableau 28** – Effet net des caractéristiques individuelles et du niveau initial sur les résultats scolaires de fin d'année des élèves de l'échantillon (modèles 1a et 1b).....236
- **Tableau 29** – Effet brut du niveau de scolarisation sur le niveau scolaire initial (modèle 2).....243
- **Tableau 30** – Corrélations entres les scores de compétences sociales (et autres comportements) et le niveau initial des élèves de CE2.....246
- **Tableau 31** – Corrélations entres les scores de compétences sociales (et autres comportements) et le niveau initial des élèves de CM1.....247
- **Tableau 32** – Corrélations entres les scores de compétences sociales (et autres comportements) et le niveau initial des élèves de CM2.....248
- **Tableau 33** – Résumé des corrélations entre le niveau scolaire initial des élèves de CE2, de CM1 et de CM2 et les scores de compétences sociales et autres comportements.....249
- **Tableau 34** – Effet brut des compétences sociales et autres comportements sur la note de fin d'année.....251
- **Tableau 35** – Effet net des compétences sociales et autre comportements, ainsi que du niveau initial sur la réussite scolaire des élèves de CE2 (modèle 3) 256
- **Tableau 36** – Effet net des compétences sociales et autre comportements, ainsi que du niveau initial sur la réussite scolaire des élèves de CM1 (modèle 4) 258
- **Tableau 37** – Effet net des compétences sociales et autre comportements, ainsi que du niveau initial sur la réussite scolaire des élèves de CM2 (modèle 5) 260

- **Tableau 38** – Modèle d'explication des différences de réussite par les caractéristiques individuelles des élèves et leurs scores de compétences sociales et comportements (modèle 6).....263
- **Tableau 39** – Résumés des effets nets des caractéristiques individuelles sur les compétences sociales et comportements interindividuels et intra-individuels.....272
- **Tableau 40** – Résumés des effets nets des caractéristiques individuelles et de l'image de soi, du névrosisme et du rapport à l'école sur les compétences sociales interindividuelles et intra-individuels (données fin d'année).....281
- **Tableau 41** – Evolution des compétences sociales sur l'ensemble de l'échantillon.....290
- **Tableau 42** – Evolution des compétences sociales en fonction du sexe des élèves.....292
- **Tableau 43** – Evolution des compétences sociales en fonction de la CSP des parents...294
- **Tableau 44** – Evolution des compétences sociales en fonction du niveau scolaire des élèves estimé par les enseignants en début d'année.....299
- **Tableau 45** – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de la période à laquelle ils sont inscrits au dispositif.....306
- **Tableau 46** – Répartition des élèves en fonction de la période d'inscription à l'accompagnement scolaire et du type de dispositif.....307
- **Tableau 47** – Répartition des élèves en fonction de leur inscription à l'accompagnement scolaire et de leur niveau scolaire perçu en début d'année.....308
- **Tableau 48** – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de leur sexe.....313
- **Tableau 49** – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de la CSP de leur mère.....310
- **Tableau 50** – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de la CSP de leur père.....311
- **Tableau 51** – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de la taille de leur fratrie.....312
- **Tableau 52** – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de leur niveau de scolarisation.....313
- **Tableau 53** – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et du redoublement.....314
- **Tableau 54** – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de l'implication de leurs parents.....314

- **Tableau 55** – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de la perception par l'enseignant de leur niveau scolaire de début d'année....315
- **Tableau 56** – Répartition des élèves en fonction de leur participation à l'accompagnement scolaire et de leur note de fin d'année.....316
- **Tableau 57** – Progression des résultats scolaire selon la participation au dispositif.....317
- **Tableau 58** – Moyennes des scores de compétences sociales et autres comportements de début d'année, en fonction de la participation au dispositif d'accompagnement scolaire.319
- **Tableau 59** – Moyennes des scores de compétences sociales et autres comportements de fin d'année, en fonction de la participation au dispositif d'accompagnement scolaire…321
- **Tableau 60** – Double-différence pour les résultats scolaires.....329
- **Tableau 61** – Doubles-différences pour les compétences et comportements interindividuels.....331
- **Tableau 62** – Doubles-différences pour les compétences et comportements intra-individuels.....332

Liste des figures :

- **Figure 1** – La dynamique des compétences.....12
- **Figure 2** – « *Skills development over a lifetime* » (source : OCDE, 2015) 16
- **Figure 3** – Les dynamiques du développement des compétences (source : Heckman et Kautz, 2013) 18
- **Figure 4** – Définition des compétences (source : OCDE, 2015) 31
- **Figure 5** – Les compétences sociales intra-individuelles et interindividuelles des élèves dans leurs cadres de socialisation.....48
- **Figure 6** – Les compétences sociales : des compétences particulières ? 56
- **Figure 7** – Relation entre les contextes d'apprentissage, les compétences et le progrès social (source : OCDE, 2015) 79
- **Figure 8** – Le prolongement de la théorie du capital humain.....81
- **Figure 9** – Compétences sociales, productivité et salaire en entreprise.....97
- **Figure 10** – Problématique de recherche.....175
- **Figure 11** – Effectif final de l'échantillon.....190
- **Figure 12** – Focus sur l'explication de la réussite scolaire par les caractéristiques individuelles des élèves.....232

- **Figure 13** – Focus sur l'explication de la réussite scolaire par les compétences sociales des élèves.....245
- **Figure 14** – Focus sur l'explication des déterminants des compétences sociales.....269
- **Figure 15** – Résumé des déterminants des compétences sociales.....286
- **Figure 16** – Focus sur l'évolution des compétences sociales.....288
- **Figure 17** – Focus sur l'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales.....305
- **Figure 18** – L'effet de l'accompagnement scolaire sur la réussite scolaire *via* le développement des compétences sociales.....334

Liste des graphiques :

- **Graphique 1** – Répartition des parents des élèves de l'échantillon en fonction de leur CSP.....193
- **Graphique 2** – Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de la taille de leur fratrie.....194
- **Graphique 3** – Répartition des élèves en fonction de leur niveau de scolarisation.....195
- **Graphique 4** – Répartition du niveau scolaire des élèves en début d'année, estimé par l'enseignant.....200
- **Graphique 5** – Répartition des notes en début et en fin d'année.....201
- **Graphique 6** – Distribution des scores de compétences sociales et de comportements interindividuels en début d'année scolaire.....222
- **Graphique 7** – Distribution des scores de compétences sociales et de comportements interindividuels en fin d'année scolaire.....223
- **Graphique 8** – Distribution des scores de compétences sociales et de comportements intra-individuels en début d'année scolaire.....227
- **Graphique 9** – Distribution des scores de compétences sociales et de comportements intra-individuels en fin d'année scolaire.....228
- **Graphique 10** – Répartition des notes de fin d'année en fonction du niveau de scolarisation.....231
- **Graphique 11** – Variances expliquées des notes de fin d'année.....266

- **Graphique 12** – Répartition des élèves en fonction de leur redoublement, selon la participation à l'accompagnement scolaire et la strate de score de propension.....326

Liste des encadrés :

- **Encadré 1** – Ces compétences qui font la différence : l'exemple du GED.....86
- **Encadré 2** – Une autre vision du capital culturel : la théorie des attitudes.....95
- **Encadré 3** – L'impact négatif des comportements sur le salaire.....98
- **Encadré 4** – Remarques sur l'interprétation des résultats des évaluations de dispositifs d'accompagnement scolaire (sources : Glasman, 2001 ; Glasman et Besson, 2004).146
- **Encadré 5** – L'auto-évaluation.....181
- **Encadré 6** – Les principes de l'analyse en composantes principales.....202
- **Encadré 7** – Le statut théorique et méthodologique de l'image de soi, du névrosisme et du rapport à l'école.....203
- **Encadré 8** – Les principes du test de fiabilité.....218
- **Encadré 9** – La régression linéaire.....234
- **Encadré 10** – Test t pour échantillons appariés.....289
- **Encadré 11** – L'estimateur des doubles-différences par appariement avec la fonction noyau sur score de propension (source : Fougère, 2010) 327

Liste des synthèses :

- **Synthèse 1** – L'effet des caractéristiques individuelles sur la réussite scolaire des élèves.....244
- **Synthèse 2** – L'effet brut des caractéristiques individuelles des élèves sur la réussite compétences sociales et autres comportements.....270
- **Synthèse 3** – L'évolution des compétences sociales et autres comportements (principaux résultats).....302

Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III – L'effet de l'accompagnement scolaire –

Résumé

Les différences de réussite à l'école primaire traditionnellement étudiées par les chercheurs en Éducation, peuvent être analysées à la lumière des compétences et plus particulièrement des compétences sociales. Champ théorique encore en construction, les compétences sociales deviennent tout de même un « incontournable » pour les acteurs du système éducatif et dans la recherche en Sciences de l'Éducation. Par une approche pluridisciplinaire, cette thèse propose d'interroger le lien entre les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves, en prenant en compte des facteurs liés à leurs divers cadres de socialisation (famille, école, extra-scolaire). Un outil de mesure validé des compétences sociales de 855 élèves de cycle III permet de comprendre tout d'abord que les compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles exercent un effet sur la réussite scolaire des élèves. Les résultats empiriques montrent également que les compétences sociales évoluent dans le temps et sont déterminées par les caractéristiques individuelles des élèves ainsi que par leurs niveaux d'image de soi, de rapport à l'école et de névrosisme. Enfin, est testé l'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales et le dispositif auquel participent certains élèves de l'échantillon, tend à se conformer aux attentes de compétitivité de l'institution scolaire, tout en n'encourageant pas l'ouverture aux autres et sur le monde des élèves bénéficiaires.

M**ots-clés** : Compétences sociales, capital humain, réussite scolaire, accompagnement scolaire

Social Skills and school achievement of students from 7 to 12 years – Effect of educational support –

Abstract

Differences of achievement in school, traditionally studied by Education researchers, can be analyzed in the light of skills and especially social skills. This scientific field is under construction but social skills still become a "must" for actors of the school system and for Educational Sciences. Through a multidisciplinary approach, this thesis proposes to question the link between social skills and academic achievement of students, taking into account factors related to their various socialization frameworks (family, school, extra-curricular). A reliable analytic tool of social skills (in a sample of 855 students from 7 to 12 years) allows to understand first of all, that inter and intra-individual social skills have an effect on student achievement. The empirical results also show that social skills change over time and are determined by the individual characteristics of students as well as their levels of self-image, report to the school and neuroticism. Finally, the effect of an educational support program on the development of social skills is tested, and the program tends to conform to the institution's expectations of competitiveness, while not encouraging openness to others and to the world.

Keywords: social skills, human capital, school achievement, educational support