



HAL
open science

À l'école des compétences sociales

Marie Gausse

► **To cite this version:**

| Marie Gausse. À l'école des compétences sociales. Dossier de veille de l'IFÉ, 121, 2018. <hal-02569151>

HAL Id: hal-02569151

<https://hal.science/hal-02569151v1>

Submitted on 14 May 2020

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

À L'ÉCOLE DES COMPÉTENCES SOCIALES

Si l'on accorde à chacun d'avoir des compétences, le sens de ce terme et la place qu'on lui prête dans le monde scolaire et professionnel continuent à faire débat. Cette notion de compétence, initialement portée par les institutions européennes et internationales, interroge les visées et finalités de l'éducation dans une société de la connaissance. Au cours des dernières décennies, la notion de compétence s'est imposée dans un grand nombre de champs de pratiques professionnelles en lien avec les changements sociétaux et économiques et s'est propagée au sein du monde éducatif, de la maternelle à la formation des adultes (Coulet, 2016) ●. Entrée officiellement à l'école en France en 2005 avec la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences, l'approche par compétence représente désormais un enjeu prédominant dans le paysage scolaire. Plusieurs questions se posent de façon récurrente sur son articulation avec les programmes d'enseignement et sur sa mise en œuvre. Ce Dossier est principalement consacré aux compétences dites sociales ou transversales (nous verrons plus loin l'importance des choix lexicaux pour décrire ces compétences) que l'on oppose facilement aux savoirs disciplinaires. La valeur attribuée à ces compétences est variable en fonction des attentes sociales, des politiques édu-



Par Marie Gausse

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

catives et des contextes d'enseignement. On constate d'ailleurs une grande diversité de points de vue et des divergences dans les définitions, sans articulations évidentes entre les unes et les autres, ce qui rend difficile leur opérationnalisation (Berry & Garcia, 2016). Nous allons voir que les frontières de ce que ces compétences sociales recouvrent sont floues et que de nombreuses questions restent encore aujourd'hui sans réponse. Nous nous interrogerons dans cette revue de littérature sur le rôle de l'école dans l'acquisition de ces compétences, sur la possibilité de les évaluer et sur les liens entre ces compétences et la réussite des élèves.

Après une première partie consacrée à l'étude des représentations et des usages des compétences sociales, ce Dossier de

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

veille questionnera dans une deuxième partie les missions de l'école, en particulier la vocation socialisatrice qu'on lui prête, et le poids des compétences sociales dans la réussite éducative des élèves au sein de celle-ci.

CONSTRUIRE DES COMPÉTENCES SOCIALES

D'après Janichon (2014) citant Dewey (1925), « *un esprit formé est celui qui dans chaque cas spécial, sait le mieux distinguer la dose nécessaire d'observation, d'idées, de raisonnement, d'expérimentation et qui profite le plus pour l'avenir des erreurs du passé* ». Le sociologue américain donnait là sans le savoir l'une des premières définitions de la compétence, même si aujourd'hui la définition de cette notion n'est pas encore stabilisée. Pour certains, les compétences sont conçues comme des actes de comportement objectivables, observables et mesurables (Crahay, 2006). Pour d'autres, les compétences ne peuvent s'observer directement car elles ne s'expriment qu'en fonction de la potentialité d'action propre au sujet. « *Les différentes conceptions se distribuent le long de ce continuum, selon la part qu'elles accordent à la potentialité et à la créativité d'un côté, et à la dimension objectivable de compétences référées à des conduites concrètes de l'autre* » (Cortesero, 2013). Les compétences font parfois référence à des attitudes (performances mesurables dans des actes) ou à des comportements (savoir-faire, être capable de), ou encore à des fonctions (actes ordonnés par une finalité), mais aussi à des potentialités (disposition interne au sujet, qui s'actualisent sous forme de réponses nouvelles à des situations nouvelles), ce que Crahay qualifie de « *capacité à mobiliser des ressources cognitives diverses pour affronter des problèmes complexes et inédits* » (Crahay, 2006). La polysémie du terme montre la complexité à saisir la notion de compétence qui reste un objet obscur pour les chercheur.e.s comme pour

les praticien.ne.s. Quelques recherches s'attachent à définir les éléments permettant d'étayer la notion de compétence sans pour autant proposer de théories sur sa construction et encore moins sur son évaluation.

UNE NOTION RELATIVE ET FLUCTUANTE

Guillain et Pry définissent la notion de compétence comme « *un ensemble de connaissances et une habileté ou un ensemble d'habiletés socialement reconnues qui permettent de juger, de décider et d'agir efficacement en fonction des circonstances* ». À contrario, l'incompétence signifierait un défaut de connaissances et d'habileté ou une incapacité à se conduire de façon appropriée dans une circonstance donnée qui mènerait parallèlement à ne pas obtenir le résultat souhaité (Guillain & Pry, 2012). Bien que le terme soit commun à de nombreuses disciplines, peu de travaux abordent la notion de compétence sous le même angle ni avec la même terminologie. Cette notion englobe les compétences en général et leur déclinaison en compétences de base, compétence cognitive, compétence transversale, compétence émotionnelle, compétence socio-affective, compétence académique, compétence collective, etc. ● De son côté, Rey préfère « *évoquer, à grands traits, l'usage du terme compétence dans différents champs de pratique* » plutôt que de polémiquer sur son instabilité sémantique (B. Rey, 2015).

Il existe un flou intrinsèque à la notion de compétence et plus encore à celle de compétence non académique qui semblent pourtant importante pour l'employabilité et la vie en société. Dans quelle mesure le système éducatif contribue-t-il au développement de ces compétences et le fait-il de manière consciente (Duru-Bellat, 2015) ?

L'union européenne a défini en 2006 huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie :

- communication dans la langue maternelle ;
- communication en langues étrangères ;
- compétence mathématique et compétences de base en science et technologie ;
- compétence numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- compétences sociales et civiques ;
- esprit d'initiative et d'entreprise ;
- sensibilité et expression culturelle (Commission Européenne, 2006).

Une compétence c'est :

- une aptitude : qualité rendant possibles certaines performances ;
- une capacité : aptitude à comprendre ou à faire quelque chose ;
- une disposition : aptitude particulière ;
- un don : qualité, disposition innée, inclination naturelle (pour quelque chose) ;
- une habileté : qualité (innée ou acquise) de finesse, d'adresse dans le choix des moyens pour arriver à une fin, qualité d'adresse, d'intelligence, de compétence dans une activité demandant l'acquisition et l'application de techniques, aptitude et/ou adresse particulière dans tel domaine ou pour telle activité ;
- de l'intelligence : fonction mentale d'organisation du réel en pensées chez l'être humain, ensemble des fonctions psychiques et psychophysiques concourant à la connaissance, à la compréhension de la nature des choses et de la signification des faits ; faculté de connaître et de comprendre, acte ou capacité de comprendre ;
- un potentiel : ensemble des ressources que possède en puissance un individu ;
- une prédisposition : aptitude naturelle d'une personne à faire quelque chose ou à agir dans une circonstance ou dans un domaine précis ;
- une qualité : caractéristique bonne, intellectuelle ou morale, ce qui fait la valeur de quelqu'un.e ;
- un savoir-faire : habileté manuelle et/ou intellectuelle acquise par l'expérience, par l'apprentissage, dans un domaine déterminé.
- du talent : aptitude, capacité particulière, habileté, naturelle ou acquise, pour réussir en société et dans une activité donnée, aptitude, capacité remarquable.

On observe une diversité des approches et des notions associées au développement des compétences selon les champs de recherche disciplinaires. Par une approche pluridisciplinaire, Fanchini (2016) détaille les compétences, selon les types de découpage trouvés fréquemment dans les recherches, par exemple une trilogie de compétences correspondant à un découpage entre compétences théoriques ou savoirs (connaissances théoriques générales et spécifiques à un domaine), compétences pratiques ou savoir-faire (compétences transversales) et compétences comportementales relevant des savoir-être. Comme pour le classement en trois catégories, il existe plusieurs typologies s'inspirant des travaux de Lundvall et Johnson (1994) qui organisent les connaissances selon quatre critères :

- les *know what* (connaissances factuelles) ;
- les *know why* (compréhension des phénomènes) ;
- les *know how* (capacités des individus

à s'adapter au contexte ou milieu social) ;

- les *know who* (compétences relationnelles).

Duncan et Magnuson (2011) par exemple offrent une autre catégorisation en quatre dimensions, spécifique au domaine scolaire qui privilégie les compétences d'attention tout en mettant en garde contre les incompétences émotionnelles. Des typologies en cinq catégories existent également et entreprennent plutôt de définir les différentes natures des compétences plutôt que leur domaine d'action (Fanchini, 2016) :

- compétences académiques (savoirs didactiques) ;
- compétences instrumentales et méthodologiques ;
- compétences transversales favorisant les apprentissages ;
- compétences de la vie active ;
- compétences sociales et culturelles.



La diversité des approches intensifie les incertitudes qui gravitent autour de la notion de compétence qui ne serait pas académique. On s'intéresse par exemple dans les travaux francophones aux compétences sociales (Morlaix, 2016), aux compétences comportementales (Loué & Baronnet, 2015), aux compétences émotionnelles (Mikolajczak, 2014), aux compétences socio-affectives (OCDE, 2016) ou encore aux *soft skills* (Bailey & Léné, 2013). De fait, cette notion, même si elle est loin d'être consensuelle, reste centrale en terme d'enjeux liés à l'institutionnalisation des formes de connaissances, au recrutement professionnel et plus généralement aux rôles et missions de l'école.

Compétences sociales, de quoi parle-t-on ?

Si des chercheurs les appréhendent en termes de traits spécifiques ou attributs de la personne (Semeijn *et al.*, 2005), des travaux plus récents privilégient le terme de *soft skills*, c'est-à-dire un ensemble de compétences qui se rapporte davantage à un savoir-être et moins à un savoir théorique. Ces compétences dépendraient notamment de la capacité des individus à réagir en fonction des autres et seraient, contrairement aux *hard skills*, moins spécifiques au marché de l'emploi ou aux champs disciplinaires. Les périmètres de ces *soft skills* restent néanmoins variables selon les études (Albandea & Giret, 2016). Heckman et Kautz (2013) retiennent dans leurs travaux des caractéristiques proches des traits de personnalité utilisés par les psychologues et démontrent leur importance sur le marché du travail. Cependant, au-delà des traits de personnalité à priori stables, les *soft skills* sont considérées comme des compétences dans le sens où elles nécessitent des apprentissages et peuvent évoluer au cours de la vie scolaire et professionnelle ainsi qu'en fonction des interactions sociales et familiales. Un rapport récent de l'OCDE (2015) privilégie plutôt les termes de compétences sociales et émotionnelles définies comme des capacités individuelles pouvant se développer dans différents cadres d'apprentissage formels. Elles seraient alors transversales et constitueraient

des compétences communes à plusieurs domaines d'activité sur le marché du travail, ayant un impact non négligeable sur l'accès à l'emploi. Par ailleurs, ce n'est pas parce que les élèves sont de plus en plus instruits (études plus longues) qu'ils ou elles sont proportionnellement mieux préparé.e.s à la vie professionnelle. Selon une des dernières enquêtes PISA, il n'y aurait pas de corrélation entre les compétences en mathématiques et les compétences non académiques en résolution de problèmes concrets (Duru-Bellat, 2015).

Dans le monde du travail et de l'entreprise, la notion de compétence s'oppose depuis une trentaine d'années à la notion de qualification. Le rapport aux qualifications professionnelles a donc été radicalement transformé au sein des organisations en plaçant la ou le salarié.e en situation de responsabilité en termes d'employabilité et de compétences à acquérir ou à améliorer ●. Ce changement de paradigme a aujourd'hui des conséquences sur les conditions d'embauche, les rémunérations, les promotions et la définition des postes de travail ●. Au sein de l'entreprise, les compétences sont considérées comme un ensemble de qualités personnelles et d'expériences individuelles allant au-delà de la formation initiale et qui permet à l'employé.e de mieux s'adapter aux conditions de travail et d'être flexible en fonction des besoins implicites des employeur.se.s (B. Rey, 2015). Les compétences sociales ou techniques et disciplinaires que les individus sont désormais appelés à développer tout au long de leur vie, et ce dès leur formation initiale scolaire, deviennent la clé de leur employabilité et sont l'assurance de pouvoir affronter les défis économiques, sociaux et technologiques du XXI^e siècle (OCDE, 2016). Cette vision du rôle de l'école est d'autant plus critiquée au sein du monde enseignant que l'utilisation de la notion de compétence y est perçue comme un outil au service de l'économie néolibérale.

Cette défiance n'a pas empêché la création de référentiels de compétences dans le champ scolaire, recouvrant un spectre d'énoncés allant d'actions très circonscrites à un large champ d'activités complexes sans que soient pour autant expli-

« La pratique du bilan de compétences, mis en place en France par la loi (cf. [Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991](#)) au début des années 1990, s'inscrit dans cette logique, tant dans une perspective d'accès ou de retour à l'emploi que de mobilité professionnelle ou de gestion de carrière » (Coulet, 2016).

Pour Marcq, la rigidité organisationnelle liée à la qualification (d'un poste ou d'un individu) doit faire place à la souplesse, et le régime de l'autonomie encadrée se substituer à celui de la prescription détaillée du travail à accomplir (Marcq, 2008).

qués les choix des compétences ainsi inventoriées (B. Rey, 2015). Pour Gauchet, « nous sommes en proie à une erreur de diagnostic : on demande à l'école de résoudre par des moyens pédagogiques des problèmes civilisationnels résultant du mouvement même de nos sociétés, et on s'étonne qu'elle n'y parvienne pas... » (Gauchet, 2011). Le souci de rationaliser l'activité scolaire via la standardisation des pratiques n'est pourtant pas nouveau. L'introduction des compétences de base, de compétences clés et de compétences transversales dans les référentiels a permis aux décideurs politiques de fixer un certain nombre de cadres et d'objectifs à atteindre. À partir de la définition de la compétence, qui est de faire face efficacement à diverses « tâches complexes », Coulet regrette que la distinction entre les tâches (ce qu'il y a à faire) et les activités (ce qui est fait pour traiter les tâches) réellement effectuées dans le cadre des missions confiées à l'école ne soit pas précisée. Actuellement, le [socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#) relève plus d'une revue de grands domaines de tâches (les compétences indispensables « pour participer à la vie de la société ») que de spécifications concernant l'organisation des activités permettant de les traiter (Coulet, 2016).

« La mobilisation des connaissances dans des situations complexes et inédites est devenue la finalité ultime de l'action éducative et doit être atteinte par l'approche par compétences. Outre les dangers qu'elle colporte en termes de justice sociale, cette nouvelle doctrine pédagogique présente bien des faiblesses sur le plan conceptuel » (Crahay & Marcoux, 2011).

Du côté de l'élève et des enseignant.e.s, la notion de compétence est devenue elle aussi cruciale et source d'enjeux politiques et économiques : elle touche à la définition des objectifs pédagogiques, l'élaboration des programmes, à l'évaluation des

élèves et à la professionnalisation des enseignant.e.s (Coulet, 2016). Les décideur.se.s ainsi que les usagers de l'école, qui s'intéressent davantage aux résultats des élèves mesurés par des épreuves standardisées qu'aux démarches pédagogiques, confèrent à la notion de compétence le pouvoir de rendre les acteurs et les actrices, l'élève et/ou l'enseignant.e, responsables des résultats obtenus. Dans le monde de l'emploi comme dans celui de l'éducation, on sait depuis de nombreuses années que ces *soft skills* sont tout aussi valorisées et recherchées. La notion de compétence non académique s'inscrit-elle dans la lignée de la vocation socialisatrice de l'école ? Diverses organisations internationales comme l'OCDE soulignent que les systèmes d'éducation ne doivent pas uniquement être considérés comme un investissement social ou simplement viser la réussite scolaire, ils doivent également permettre aux individus d'améliorer leur bien-être et promouvoir la cohésion sociale (OCDE, 2016). Alors, pourquoi tant de controverses et de flou conceptuel entourant sa prescription ? Faut-il intégrer une réflexion sur l'évaluation de ces compétences et sur leur prise en compte dans les contenus de formation (Duru-Bellat, 2015) ?

Compétences sociales en éducation

L'individu en interaction avec son environnement social constitue un thème de choix pour la psychologie sociale, la psychologie du développement et la sociologie. Pourtant, si les concepts de compétences et de comportements sociaux y sont bien représentés, celui de compétences sociales n'apparaît pas ou peu dans leur vocabulaire. Au cœur du processus de socialisation, les compétences sociales sont comprises comme des habilités sociocognitives permettant de réguler les situations d'interaction et de mobiliser diverses ressources, psychologiques ou autres (Drozda-Senkowska & Huguet, 2003).

Depuis plusieurs années, les compétences cognitives sont mises en parallèle, voire en opposition aux compétences sociales. Ces dernières, souvent valorisées dans le monde du travail, peinent à être reconnues au sein de l'école. Si



Abbet (2015) met à mal la capacité des recherches en éducation à avoir anticipé cet intérêt croissant pour l'enseignement-apprentissage dans le cadre scolaire de ces aspects non cognitifs, il salue aujourd'hui les clarifications apportées dans ce domaine. Heckman et Kautz ont par exemple analysé des données récentes sur l'importance de la personnalité dans la vie économique et sociale. Ils montrent que la réussite sociale et professionnelle dépend de nombreuses compétences sociales, en complément des compétences académiques et cognitives mesurées par les tests standardisés de type quotient intellectuel ou enquêtes PISA (Heckman & Kautz, 2012).

Les compétences sociales ● regroupent un ensemble de comportements définis en fonction des normes, des valeurs et des attentes culturelles d'un milieu et d'un groupe social auxquels une personne appartient : pour le dire autrement, des aptitudes à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes. Deux éléments constitutifs de la compétence sociale sont identifiés : les comportements adaptatifs (conformité) et les habiletés sociales qui sont mobilisées dans ces comportements. L'institution scolaire française affiche, *via* le socle commun, vouloir développer des habiletés sociales en vue du futur exercice de leur citoyenneté par les élèves (enseignement moral et civique, conseil d'enfants et conseil de classe), mais n'explique pas le choix des objectifs présentés dans le socle commun, c'est à dire : l'expression de la sensibilité et des opinions, la règle et le droit, la réflexion et le discernement et la responsabilité, le sens de l'engagement et de l'initiative.

Certaines recherches favorisent une vision dichotomique du « social » et du « cognitif » et catégorisent en conséquence les divers types de compétences à l'aide d'échelles, d'inventaires ou grilles d'observation. Guillain et Pry (2012) approfondissent la définition de compétence sociale en la subdivisant en deux composantes essentielles : une composante *cognitivo-pratique* et une composante *intelligence sociale* ●.

L'organisation cognitive de la compétence sociale dépend de nombreux facteurs dont l'appartenance culturelle, l'âge et le type de scolarisation. Pour illustrer cette affirmation, Guillain et Pry posent la question de la variabilité des compétences cognitives mobilisées par l'élève lors de son entrée à l'école maternelle et plus tard au cours préparatoire ●. Ils déduisent que lorsque les contraintes institutionnelles sont fortes et nouvelles, comme c'est le cas à l'entrée à l'école maternelle puis à l'école élémentaire, les compétences cognitives sont mobilisées par le biais de comportements adaptatifs.

Un certain nombre de modèles ● de compétences personnelles font débat quand à leur organisation et à leur définition ●. Guillain et Pry (2012) identifient cinq grands domaines fonctionnels :

- la compétence physique : aptitude à utiliser son corps à des fins exploratoires ou expressives ;
- la compétence conceptuelle ou cognitive : aptitude à traiter des données symboliques et linguistiques ;
- la compétence sociale : capacité à comprendre les attentes sociales et à adapter ses comportements en fonction de divers contextes socio-culturels ;
- la compétence pratique ou tactique : capacité à utiliser des ressources de la vie quotidienne ;
- la compétence émotionnelle : capacité à adapter et tempérer l'expression de ses émotions.

Néanmoins, dans la plupart des modèles, les compétences sociales, pratiques et émotionnelles sont regroupées sous la bannière des compétences interpersonnelles (Guillain & Pry, 2012). Ne serait-il pas cependant plus pertinent de mieux définir un cadre d'intervention sur les compétences plutôt que d'essayer de distinguer ce qui est transversal et ce qui ne l'est pas, voire même ce qui est académique de ce qui est social ?

Ces débats sont parfois vigoureux car de ces modèles dépend la reconnaissance d'un handicap, quand ces compétences font défaut, et sa prise en charge, voir le [manuel](#) publié par l'[American Association on intellectual and developmental Disabilities](#).

Le dictionnaire de la psychiatrie définit les compétences sociales comme un concept englobant non seulement le domaine des comportements sociaux, et en particulier celui de l'affirmation de soi, mais aussi la gestion des états émotionnels induits par des situations interpersonnelles et la résolution des problèmes relationnels. Les compétences sociales définissent le fonctionnement social et les performances sociales d'un individu.

La notion d'intelligence est elle-même encore largement débattue (Gausse & Reverdy, 2013).

Lors de leur enquête exploratoire, Guillain et Pry analysent la construction de la conformité sociale et de la construction de l'intelligence sociale, mobilisée dans les activités ludiques dans la cour de récréation en classes maternelles.

Il s'agit de modèles factoriels qui « organisent et structurent des données issues d'évaluations des capacités de sujets déficients mentaux » et « ne portent pas en fait sur l'identification des composantes de cette compétence personnelle, mais plutôt sur son organisation » (Guillain & Pry, 2012).

Faut-il nécessairement distinguer les connaissances et les compétences ?

La diversité des types de connaissances donne naissance à de nombreuses taxonomies ou découpages qui s'efforcent de les classer selon les opérations intellectuelles sollicitées, les catégories de contenus ou de produits, et plus récemment selon qu'elles soient disciplinaires ou non. Selon Crahay et Marcoux (2011), le principe connexionniste vient ébranler toutes les théories de l'organisation des connaissances et compétences humaines dans la mesure où tout phénomène mental est le résultat d'unités neuronales connectées en réseaux : les unités cognitives, quelle que soit leur spécificité, peuvent s'interconnecter en combinaisons momentanées en fonction des nécessités de la situation et du contexte. Cette façon d'appréhender l'organisation des connaissances met un terme à la logique d'emboîtement des modèles cités plus haut. Cette conception n'est pas contradictoire avec le fait qu'il existe plusieurs types de connaissances mais indique que certains processus mentaux peuvent se lier les uns aux autres pour créer des procédures métacognitives. Elle illustre également l'éternel conflit entre une vision cognitiviste naturalisante des processus d'apprentissage et une approche plus sociale et contextuelle. Comme le résume Ogien, « *l'architecture cognitive se double nécessairement d'une "architecture épistémique" qui est, elle, sociale de part en part. Le naturalisme social voudrait que ces deux architectures s'édifient de concert et de façon indissociable, mais il faut reconnaître qu'il n'existe pas encore de théorie satisfaisante qui permettrait d'expliquer complètement comment unifier la description de mécanismes cognitifs – dont la fonction est d'enregistrer des phénomènes qui leur sont extérieurs et d'organiser la capacité à y réagir à nouveau de façon ajustée – et celle de cette capacité épistémique qui se déploie afin d'ordonner ces phénomènes et de modifier certaines de leurs conditions de réalisation dans le cours même du déroulement de l'action* » (Ogien, 2011).

À ce propos, Goswami identifie six principes d'apprentissage pouvant être utilisés dans les salles de classe, dont la régulation et la modulation des apprentissages par les émotions et les intentions (Gausssel & Reverdy, 2013).

COMPÉTENCES SOCIALES : UN TRAVAIL SUR SOI ET UNE RELATION AUX AUTRES

L'école réunit les conditions d'émergence de compétences, de représentations de soi et de comportements particuliers pouvant être associés à la réussite ou aux difficultés scolaires. La maîtrise de soi est un concept lié à l'autonomisation des individus, expression traduisant parmi d'autres le terme anglais d'*empowerment*, qui englobe plusieurs dimensions du développement d'une personne, comme l'esprit critique, l'esprit de responsabilisation ou l'esprit d'équité. Le soi se construit grâce à l'auto-perception de ce que nous sommes (ou pensons être) mais également en fonction des interactions avec les autres (Masciotra & Medzo, 2009). Faciliter l'émergence de la conscience du soi, pour permettre à l'élève de prendre la mesure de lui-même ou d'elle-même et du monde qui l'entoure, nécessite une relation éducative attentive car l'élève est un être malléable, défini par ses émotions et ses comportements affectifs et qui reste dépendant des relations qu'il ou elle entretient avec ses pairs et ses enseignant.e.s.

« *Tous les textes législatifs sur l'éducation le soulignent, l'école entend tout autant éduquer qu'instruire, et a donc une visée de socialisation et de formation des personnalités* » (Duru-Bellat, Mons & Bydanova, 2008).

Intelligence émotionnelle ou compétences sociales ?

L'impact des émotions sur les apprentissages a été mis en évidence dans de récents travaux ●. Une approche pluridisciplinaire (sciences de l'éducation, psychologie cognitive, neurosciences, économie) montre des corrélations entre compétences émotionnelles et résultats académiques (Gendron, 2011 ; CERI, 2010)



en reliant capital humain, capital émotionnel et capital social ●. Une récente revue de littérature révèle également des liens étroits entre amélioration des relations sociales à l'école et diminution de la violence et du stress. Au-delà de la qualité de vie, c'est la cohésion sociale qui pourrait en sortir renforcée, tout comme les performances (Taylor *et al.*, 2017).

Les émotions recouvrent un ensemble de fonctions facilitant l'adaptation de l'être humain à son environnement. Elles servent à détecter les dangers, préparent l'organisme à faire face à un grand nombre de situations, elles peuvent aussi influencer les processus de prise de décision, guider les interactions sociales et stimuler la mémorisation d'événements marquants. Les compétences émotionnelles, sociales et personnelles sont encore rarement prises en compte par l'institution scolaire.

La notion d'intelligence émotionnelle s'apparente à celle de compétence sociale dans la mesure où elle qualifie les actions de l'être humain dans son environnement social. « *Ce qui détermine l'adaptation, ce ne sont pas tant les émotions, mais ce que l'individu en fait (ou n'en fait pas). Les individus capables d'identifier leurs émotions, d'en extraire la valeur informative, de les réguler si elles sont inadaptées au contexte (i.e.*

ayant des compétences émotionnelles élevées) optimiseront leur adaptation à l'environnement tandis que les autres l'hypothéqueront » (Mikolajczak, 2014).

La connaissance et la maîtrise des émotions permettraient aux enseignant.e.s et aux élèves de réguler les relations intra-personnelles et interpersonnelles. Les compétences émotionnelles se déclinent ainsi :

- compétences d'auto-évaluation (capacité à comprendre ses émotions, à reconnaître leur influence sur la confiance en soi, l'estime de soi, la connaissance de soi) et d'autorégulation (maîtrise de ses émotions et impulsions, capacité à s'adapter aux situations) ;
- compétences de gestion des relations (capacité à influencer les autres, gérer les conflits, communiquer, aider les autres dans leur développement, travailler en équipe) ;
- compétences de conscience sociale (capacité à détecter, comprendre les émotions d'autrui et à y réagir, ce qui relève du domaine de l'empathie, voir Gendron, 2016).

Dès les années 1920, Thorndike a proposé une caractérisation de la notion d'intelligence selon trois habiletés : l'habileté à comprendre et à gérer les idées (*abstract intelligence*), les objets (*mechanical intelli-*

La notion de capital a été définie par des économistes et recouvre aujourd'hui une conception élargie de la production humaine et notamment l'investissement dans l'éducation. « *Le capital émotionnel est l'ensemble des compétences émotionnelles utiles au développement personnel, professionnel et organisationnel et participant à la cohésion sociale et à la réussite personnelle, économique et sociale* » (Gendron, 2004).

Sur le plan théorique, la prise en compte des émotions semble relative à :

- la capacité à les reconnaître et les comprendre ;
- l'habileté à percevoir, reconnaître et comprendre les émotions des autres ;
- une attitude plutôt positive à l'égard des émotions et de leur émergence ;
- la croyance d'une certaine utilité pour soi de prendre en compte les émotions ;
- la croyance de la légitimité des émotions ;
- la croyance de la valeur informative des émotions ;
- des connaissances et prises de conscience à propos des émotions ;
- des capacités et habiletés réflexives et analytiques ;
- la croyance en son efficacité personnelle à tolérer momentanément l'émergence des émotions ;
- la croyance en son efficacité personnelle à contrôler et à réguler les émotions ;
- l'habileté effective à contrôler et réguler efficacement les émotions ;
- l'habileté à mettre en mots des émotions (Lafranchise, Lafortune & Rousseau, 2014).

gence) et les individus (*social intelligence*). L'intelligence sociale serait donc l'habileté à utiliser ses connaissances dans sa relation avec les autres ou encore à s'entendre et interagir avec tous types d'individus en général ou dans des contextes spécifiques (Thorndike, 1920). L'impact des conceptions que les individus ont de leur propre intelligence peut avoir des répercussions, notamment sur la motivation ressentie par ces mêmes individus. Les représentations que chacun.e développe de son concept du soi peut déterminer sa relation à la réussite et à l'échec, selon que la personne adhère aux théories innéistes de stabilité de l'intelligence ou bien qu'elle considère que l'intelligence est malléable, comme l'affirme la neurobiologie du cerveau (Souchal, 2012).

La compréhension sociale du monde qui nous entoure, désignée par ce que les cognitivistes nomment « théorie de l'esprit ● » (*theory of the mind* en anglais), permet à l'individu de prédire, d'anticiper et d'interpréter les comportements ou l'action de ses pairs dans une situation donnée. Elle est indispensable à la régulation des conduites et au bon déroulement des interactions sociales. La théorie de l'esprit est intrinsèquement constitutive de la cognition sociale qui mobilise un ensemble de processus mentaux tels la perception de soi et des autres et l'utilisation des connaissances sur les règles régissant les interactions interpersonnelles pour décoder le monde social. La théorie de l'esprit serait donc la capacité à avoir conscience et à se représenter l'état mental d'une autre personne ; à raisonner sur ce que l'autre croit, feint ou ressent. Elle suppose une circonvolution relationnelle, impliquant une reconnaissance cognitive et/ou émotionnelle de soi-même et d'autrui actualisée dans l'échange (Duval et al., 2011).

Relations interactives et affectives : une réalité subjective partagée entre enseignant.e.s et apprenant.e.s

L'élève possède des connaissances sur sa propre personne, le concept du soi,

qui animent un sentiment de confiance ou de défiance vis-à-vis de ses capacités à réussir. Le jugement de l'autre (encouragement, gratification, dédain, mépris, ignorance) constitue une interaction et une action directe de cette interaction, d'autant plus puissante qu'elle est souvent dissymétrique dans une relation enseignant.e/apprenant.e (Souchal, 2012). Cet aspect, intrinsèque à la définition de la compétence sociale, dans laquelle l'aspect relationnel est toujours présent, interroge les relations entre acteurs du système éducatif car ce ne sont pas les compétences des seul.e.s apprenant.e.s qui sont alors à prendre en compte, mais également celles des enseignant.e.s. Lorsqu'une compétence personnelle a une incidence sur le comportement d'un ou plusieurs individus, qu'elle provoque une interaction entre eux, alors elle est de fait une compétence sociale. La compétence sociale qui s'exprime dans la motivation, la responsabilisation et l'initiative relève de la même logique interactive : l'enseignant.e doit favoriser l'intérêt et la motivation dans ses demandes, accepter et faire confiance à l'apprenant.e dans les tâches de responsabilité qui lui sont confiées, encourager les initiatives utiles à la classe que ce soit en termes de travail ou de climat de classe, communiquer clairement ce qu'il ou elle attend en adaptant ses demandes aux types de réactions provoquées (Abbet, 2016).

« Comment susciter ou soutenir l'intérêt des élèves pour les matières scolaires ? Comment aider les apprenants à gérer leur engagement dans les activités d'apprentissages ? Comment construire en classe un climat favorable à l'apprentissage ? Comment prévenir l'absentéisme et le décrochage scolaire ? Les questions de motivation semblent bien au cœur des défis qui se posent aujourd'hui aux acteurs de l'éducation » (Galand, 2006).

« Théorie de l'esprit » : aptitude cognitive permettant d'imputer une ou plusieurs représentations mentales, par définition inobservables, aux autres individus. Le principe de base étant celui de l'attribution ou de l'inférence, les états affectifs ou cognitifs d'autres personnes sont déduits sur la base de leurs expressions émotionnelles, de leurs attitudes ou de leur connaissance supposée de la réalité. La théorie de l'esprit est référencée dans la littérature sous différentes acceptions telles que *mentalizing* (mentalisation), *mindreading* (lecture d'états mentaux), *perspective-taking* (prise de perspective), *empathy* (empathie) ou encore *social understanding* (compréhension sociale, voir Duval et al., 2011).



« En résumé, on peut dire que l'opinion émise par rapport à une situation interactive, que cette interaction soit plus ou moins manifeste ou plus ou moins latente, traduit l'appréciation d'une compétence ou d'une incompétence sociale, par un acteur donné, qui implique forcément autrui. Dire que cet aspect interactif et relationnel est intrinsèque à la compétence signifie que le jugement émis par le répondant (ici l'apprenant) ne peut obérer toute responsabilité de l'autre (ici l'enseignant, ou des pairs), qui est forcément impliqué dans ce jugement. Cela est vrai, sauf à considérer que cet autre n'est qu'un support de projection sur lequel le sujet détourne un vécu transféré d'un autre cadre, en particulier familial » (Abbet, 2016).

Il s'agit d'une implication réciproque qui traduit une réalité subjective partagée entre enseignant.e.s et apprenant.e.s qui doit être prise en compte dans les dispositifs éducatifs. Abbet dégage, à partir des représentations issues d'une enquête auprès d'un échantillon d'apprenant.e.s de 14 à 17 ans, quatre axes de compétences qui selon lui représentent les facteurs de compétences sociales :

- respect et attention accordés aux consignes et au rôle des enseignant.e.s ;
- attention, participation et collaboration active avec les pairs ● ;
- motivation, responsabilisation et initiative pour les tâches de formation ;
- confiance dans les enseignant.e.s en fonction de leur soutien (Abbet, 2016).

Dans un contexte scolaire prônant la bienveillance, la forte dimension affective des relations sociales à l'école pose question à plusieurs niveaux. Virat présente une forme d'amour compassionnel chez l'enseignant.e comme une dynamique d'attachement suscitant chez

l'élève un sentiment de sécurité affective (Virat, 2014). L'amour compassionnel, comme l'empathie ou la bienveillance, est une manifestation de ce que Giesbrecht nomme le « *caregiving* ». Se trouver face à une personne, dans une situation asymétrique telle que la relation enseignant.e/élève, face à une personne qui a besoin d'aide, afin de réaliser des apprentissages ou d'explorer le monde, active le sentiment de *caregiving* (Giesbrecht, 2008). La confiance, l'honnêteté, le *care*, la compréhension et le soutien sont les traits consensuels généralement associés à la définition de l'amour compassionnel. « *L'amour compassionnel doit apporter un bénéfice à autrui, doit avoir un coût pour le pourvoyeur et impliquer des comportements d'aide ou de partage, c'est-à-dire qu'il se décline en comportements concrets* » (Virat, 2014). Le *care* n'est pas seulement une disposition affective mais une compétence professionnelle de l'enseignant.e et une posture éthique qu'elle ou il doit construire. Roux-Lafay compare cette éthique du *care* à une pédagogie du cœur à la fois nécessaire face aux injonctions de bienveillance et d'« hospitalité éducative ● » (exigence d'égalité des chances et principe de responsabilité) mais incompatible avec le modèle d'enseignement républicain dans lequel l'élève est considéré.e comme un sujet universel (Roux-Lafay, 2016).

COMPÉTENCES SOCIALES ET ENJEUX ÉDUCATIFS

Depuis plusieurs siècles, les enjeux des systèmes éducatifs oscillent en général entre trois dimensions : une dimension disciplinaire (matière et contenus), une dimension psychologique (liée au développement cognitif de l'enfant) et une dimension sociale et culturelle (Capsó, 2010). « *Le défi du XXI^e siècle réside sans doute dans la capacité d'intégrer de façon plus étroite les trois dimensions exposées ici, avec probablement une attention nouvelle à porter aux facteurs socioculturels et affectifs parfois considérés comme non cognitifs, tels que la motivation, l'estime de soi et le rapport au savoir* » (O. Rey,

« Il y a de nombreux paramètres qui entrent en jeu lors des situations de coopération entre élèves, comme l'influence des relations et des tensions entre élèves, la place sociale accordée à chaque élève, l'habitude de la classe à coopérer, le contexte culturel de chaque pays qui incite plus ou moins explicitement les élèves à s'engager collectivement dans l'apprentissage, ou au contraire à travailler de manière plus individuelle » (Reverdy, 2016).

« L'École de la refondation pose ainsi comme préalable aux apprentissages des relations de coopération, à travers la problématique du climat scolaire impliquant la participation et l'engagement de tous les acteurs de la communauté éducative : élèves, professionnels, parents et partenaires. Le travail en équipe, la construction d'un cadre lisible et cohérent, la promotion d'une dynamique motivationnelle et la prévention de la violence participent à cette politique du *care*. Les compétences psychosociales sont reconnues et encouragées. Bref, il s'agit de faire de l'École un lieu hospitalier susceptible d'accueillir tous les enfants » (Roux-Lafay, 2016).

Lire la revue de littérature réalisée au sein du réseau KeyCoNet : « [Key competence development in school education in Europe](#) » (2013).

Au Québec, les curriculums consistent en des programmes d'études regroupés en domaines d'apprentissage, des domaines généraux de formation qui présentent des intentions éducatives relatives à la formation à la vie, et des compétences transversales qui sont aussi relatives à une formation à la vie (Masciotra & Medzo, 2009).

Mis en place en France progressivement depuis la rentrée 2015, les quatre parcours éducatifs que sont le parcours avenir, le parcours de santé, le parcours d'éducation artistique et culturelle et le parcours citoyen permettent de suivre le travail de l'élève dans ces différents domaines tout au long de sa scolarité.

2012). L'école n'est pas seulement un lieu où les élèves acquièrent des compétences « académiques », elles et ils y font l'expérience de la société sous toutes ses facettes. C'est donc à l'école qu'elles et ils développent des compétences sociales au sens large, c'est-à-dire des capacités psychologiques, sociales et émotionnelles nécessaires pour l'épanouissement personnel (OCDE, 2017). Certains curricula issus de réformes récentes (en France, au Québec et en Belgique par exemple) ont ajouté dans leurs programmes des compétences liées aux savoirs disciplinaires et des parcours éducatifs ou des « éducations à... » (comme l'éducation au développement durable), dont les objectifs concernent le développement individuel de l'élève et l'anticipation des enjeux de la vie citoyenne et professionnelle. Ces « parcours » sont adossés la plupart du temps aux enseignements disciplinaires sans que les liens entre eux ne soient clairement explicités. Autre exemple en Suisse, le plan d'études romand (PER) prévoit, entre autres, de former les élèves au développement de la « connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels », à la prise de conscience de la complexité des interdépendances, au développement d'une attitude responsable et active en vue d'un développement durable, à entretenir une attitude d'ouverture aux autres et un engagement de leur responsabilité citoyenne. L'éternelle question reste donc celle-ci : appartient-il à l'école de développer ces compétences pour la vie ? Si oui, comment identifier plus clairement ces habiletés, ces attitudes, ces compétences sociales et transversales et comment les enseigner ?

MISSIONS DE L'ÉCOLE ET COMPÉTENCES POUR LA VIE

L'enseignement en France est longtemps resté attaché à un strict découpage disciplinaire, l'acquisition des compétences relevant de l'implicite. Les contenus des savoirs enseignés à l'école ne vont pourtant pas toujours de soi. Ont-ils été choisis pour mieux préparer les élèves à la vie ou pour donner une culture générale et des

bases à celles et ceux qui poursuivront leurs études au-delà de la scolarité obligatoire ? Dubet soulève une ambiguïté à ce propos : « *l'école ne mesure que le mérite scolaire et pourtant la totalité des compétences humaines, sociales, subjectives, cognitives dont on a besoin dans la vie ne sont pas scolaires* » (Dubet, 2010).

Connaissances ou compétences ? Savoirs ou attitudes ?

Quelles sont les missions de l'école aujourd'hui ? Est-ce de mieux préparer les jeunes à la vie qui les attend ? La vie étant la sphère de l'action, on peut comprendre l'importance de la mobilisation des connaissances dans la vie quotidienne, au-delà d'une simple restitution de savoirs scolaires. Mais est-ce vraiment à l'école qu'on apprend à gérer des situations complexes ? Ce débat entre tenants de l'instruction et ceux de l'éducation resurgit dans les problématiques liées aux notions de compétence et de ce qui doit être transmis aux élèves pendant les années de scolarité obligatoire. Ces questions récurrentes se sont notamment amplifiées lors du rapprochement entre l'institution scolaire et le monde du travail, avec la création de parcours professionnels et le développement de la formation continue, qui ont nécessité la mise en place de nouvelles collaborations entre l'école et les entreprises. Des pédagogues progressistes comme Decroly, Freinet et Dewey avaient déjà posé les jalons de la pédagogie active qui met en avant l'importance de l'autonomie de l'élève dans la construction de ses savoirs. Plus tard, dans les années 1970, ce sont les méthodologies d'apprentissage « *apprendre à apprendre* » qui prennent de l'importance via notamment les travaux de Bernstein, et qui entendent détrôner une pédagogie fondée sur la transmission des savoirs disciplinaires considérés alors comme opaques et élitistes. Cette présentation plus horizontale de la diversité des compétences face à une hiérarchie verticale des savoirs semble ainsi plus juste et donne une chance à chacun.e (Duru-Bellat, 2012). De nouvelles modalités pédagogiques comme l'interdisciplinarité, la



pédagogie par objectifs, la coopération, sont proposées pour former des individus autonomes, capables d'agir dans la vie grâce aux savoirs, savoir-être et savoir-faire.

« Les réformes curriculaires en cours ne questionnent pas la pertinence des savoirs scolaires traditionnellement enseignés. Elles se contentent d'insister sur la nécessité d'apprendre à s'en servir [...]. Mouvement légitime mais qui s'arrête au milieu du gué » (Perrenoud, 2011).

Du côté des enseignant.e.s, l'introduction de la notion de compétence suscite des réticences en raison de la nouvelle conception des savoirs qu'elle véhicule. « Formés à la maîtrise d'une discipline, valorisée pour elle-même et fondement de leur autorité, [les enseignant.e.s] ne pouvaient ignorer que cela augurait d'une transformation de leur travail avec les élèves, et revenait à contester la vertu intrinsèque éducative, démocratique, libératrice des savoirs disciplinaires, tels que définis et délivrés par eux seuls » (Duru-Bellat, 2012). Réticences d'autant plus importantes que l'approche par compétences semble pour certains plus relever du domaine des qualifications professionnelles et de l'économie de marché que de la transmission de savoirs savants.

Au Québec, en 1999, le gouvernement introduit dans les programmes huit « domaines de vie », dont la santé et le bien-être, le développement socio-relationnel, la consommation et l'entrepreneuriat. Néanmoins, ces domaines n'ont pas été inscrits au sein de la dotation horaire et leur prise en charge laissée à la bonne volonté des enseignant.e.s. Cet exemple met en évidence le fait qu'il est délicat de supplanter les disciplines scolaires dans leur dominance à organiser les temps et les savoirs scolaires. Les nouvelles réformes ont peine à aboutir car « c'est menacer les disciplines installées que de leur

enlever des heures » pour les consacrer à d'autres temps d'apprentissage transversaux ou interdisciplinaires (Perrenoud, 2011).

Paradoxalement, peu de recherches empiriques prennent pour objet les contenus d'enseignement, alors même que la mission de l'école est bien de transmettre aux élèves des connaissances et des outils intellectuels, tout en développant certains comportements adaptés au contextes de la vie en société. Par ailleurs, la sociologie de l'éducation s'attache plus à l'étude des processus de sélection et de certifications scolaires qu'à la transmission culturelle des savoirs et des attitudes. Selon Perrenoud, la construction de compétences est inséparable de la mobilisation de connaissances à bon escient, en temps réel, et des schèmes qui les organisent. Cette construction dialectique relève d'un juste dosage entre un travail isolé de ses éléments et l'intégration de ces éléments lors de l'action. Mais « croire que l'apprentissage séquentiel de connaissances provoque spontanément leur intégration opérationnelle dans une compétence est une utopie » (Perrenoud, 2011). Ce chercheur en sociologie distingue trois types de connaissances :

- les connaissances déclaratives : les réalités qui nous entourent selon des lois, des constantes ;
- les connaissances procédurales : procédures ou habiletés à mettre en œuvre pour obtenir tel ou tel résultat ;
- les connaissances conditionnelles : conditions de variabilité des connaissances procédurales.

Crahay et Marcoux s'opposent cependant au postulat selon lequel les connaissances devraient être catégorisées. Selon le principe connexionniste, tout phénomène mental est le résultat d'unités neuronales interconnectées en réseaux : les unités cognitives, quelle que soit leur spécificité, peuvent s'interconnecter en combinaisons momentanées en fonction des nécessités de la situation et du contexte. « Finie donc l'idée de connaissances s'échelonnant du simple au complexe et s'emboîtant dans des structures hiérarchiques défi-

nissant des niveaux de compétence ou d'intelligence. Les assemblages cognitifs seraient fluctuants, regroupant selon des organisations plus ou moins momentanées des connaissances de nature diverse, grâce aux capacités de traitement parallèle de notre cerveau. Le système cognitif d'un expert serait donc à concevoir comme un système distribué, c'est-à-dire constitué de connaissances d'ordre divers, pouvant à la fois être mobilisées de façon autonome ou de façon articulée à d'autres » (Crahay & Marcoux, 2011). Cette façon d'appréhender l'organisation des connaissances met un terme à la logique d'emboîtement des modèles cités plus haut. Cette conception n'est pas contradictoire avec le fait qu'il existe plusieurs types de connaissances, mais indique que certains processus mentaux peuvent se superposer les uns aux autres pour créer des procédures métacognitives.

Dans une approche dialectique, l'élève n'acquiert-il pas de connaissances en développant des compétences ? Selon Crahay et Marcoux, l'école doit assumer cette triple mission : promouvoir la construction des savoirs et des savoir-faire (connaissances déclaratives et procédurales) nécessaires au développement personnel et professionnel, faire en sorte que ces savoirs soient vivants et utilisables pour aider les individus à s'intégrer en tant que citoyen et citoyenne responsables et autonomes au sein de la société, enfin enseigner aux élèves à penser et développer un esprit critique face au monde qui les entoure (Crahay & Marcoux, 2011). Selon Perrenoud, si l'école est chargée de transmettre ces « compétences pour la vie », cette mission pourrait mener à invalider les composantes des programmes actuels et nécessiterait un remaniement organisationnel entraînant probablement des conflits épistémologiques, idéologiques et économiques. Cette mutation mettrait en évidence deux conceptions opposées de ce qu'est l'école : « une qui privilégie la formation des élites et voit l'école essentiellement comme une préparation aux études longues pour la minorité qui aura les moyens d'y accéder. Et l'autre

qui voit l'école comme une préparation de chacun à la vie » (Perrenoud, 2011).

Le point de vue de la psychologie sur la dualité des compétences sociales

L'apport de la psychologie culturelle à cette question des compétences sociales donne lieu à d'autres types de classements. Pour les psychologues, le terme de compétence sociale laisse entendre l'idée d'une séparation entre le social et le cognitif entendus comme deux entités autonomes. « Or, les compétences, qu'elles soient dites sociales ou cognitives, sont par définition sociocognitives, impliquant une intrication du social et du cognitif, constitutive du développement cognitif et des régulations sociales qui le permettent » (Drozda-Senkowska & Huguet, 2003). L'inventaire des compétences sociales de Drozda-Senkowska et Huguet se décline selon les contextes et les situations :

- l'affirmation sociale est une aptitude permettant d'interagir avec d'autres et former de nouvelles relations sociales ;
- l'aptitude à refuser les demandes jugées injustes ou non justifiées (violant les droits individuels) traduit un souci de défense des droits ;
- l'habileté à diriger les autres définit une aptitude à prendre en charge, à organiser, à orienter les activités d'autrui et à exercer sur lui une influence, c'est-à-dire une forme de dominance ou de leadership ;
- l'habileté à exprimer l'approbation et les sentiments positifs ;
- l'estime de soi, qui renvoie à la confiance en soi et à la perception des approbations de la part des personnes jugées les plus importantes pour soi ;
- l'empathie, définie comme la capacité à prendre en compte le point de vue d'autrui et à répondre affectivement à son expérience émotionnelle (Drozda-Senkowska & Huguet, 2003).

Plusieurs synthèses en psychologie portant sur les typologies des compétences sociales interpersonnelles soulignent néanmoins qu'il est difficile de les définir de façon exhaustive, d'abord parce qu'elles



sont multiples et ensuite parce que la diversité de leur niveau d'abstraction varie d'un contexte social à un autre. Par exemple, Rose-Krasnor (1997) souligne la multiplicité des niveaux d'abstraction dans le domaine des interactions entre pairs. Lorsque les compétences sociales sont appréhendées à un niveau très concret, elles sont décrites en termes de stratégies comportementales liées à des objectifs spécifiques dans des contextes spécifiques, ce qui peut gêner la réutilisation de ces compétences dans d'autres contextes. Cela donne une échelle de comportements allant du plus efficace ou souhaitable au plus inadéquat dans un contexte donné. À un niveau intermédiaire d'abstraction, les compétences sociales sont définies en termes d'attributs relationnels qui permettent de trouver un équilibre entre sa propre autonomie et le besoin des autres. On parle ici d'interdépendance. Les compétences sociales qui se situent à ce niveau d'abstraction sont l'acceptation, la popularité et le leadership. Cette catégorisation peut ne pas toujours être fiable si, par exemple, la popularité d'une personne repose sur d'autres facteurs que ses compétences sociales tels que son degré d'attractivité physique ou d'autres facteurs indépendants des compétences en question. Par ailleurs, cette définition touche une autre problématique, celle de la valeur ou l'acceptabilité du charisme d'une personne pouvant mener dans certains cas à des comportements déviants ou antisociaux ● (Drozda-Senkowska & Huguet, 2003). C'est au niveau le plus abstrait que les compétences sont décrites selon des aspects dispositionnels et pragmatiques, abordées comme des traits stables permettant de les classer et de les organiser dans des inventaires.

Les recherches issues de la psychologie tentent d'expliquer le caractère génératif des compétences, c'est-à-dire la capacité à produire des réponses adaptées à des situations multiples ou singulières, mais qui présente des caractéristiques communes. L'hypothèse scientifique qui en découle est que les démarches mentales « *peuvent se rendre autonomes par rapport aux objets, contenus et contextes auxquels elles s'appliquent dans une occurrence donnée* » (B. Rey, 2015). Cette théorie reste

très contestée car elle ne prend pas en compte le contexte dans lequel l'action se déroule ni les éléments parfois superficiels, ou « traits de surface », qui peuvent influencer et donc tromper la logique de déduction des élèves. Même s'il existait une structure commune à une tâche donnée relevant d'une compétence sociale, comment amener les élèves à repérer les éléments structurels qui ne seraient pas de surface ? L'interprétation logique d'une situation que pourrait avoir des élèves dans un contexte scolaire viendrait se heurter à la multiplicité des interprétations possibles dans une situation hors cadre scolaire. L'élève ne devient compétent.e qu'en développant des visées sur le monde les plus élargies possibles. Il ne s'agit donc pas de rendre fautifs les éventuels dysfonctionnements cognitifs de l'élève (manque de connaissances, manque de motivation, manque d'attention, manque de compréhension), mais de comprendre comment elle ou il peut être compétent.e en dehors des situations de classe ●. Chaque situation demandant la mobilisation judicieuse d'un ensemble de procédures dans des contextes aux caractéristiques éternellement changeantes, comment aider les élèves, ceux qui n'auraient pas appris les clés de ces comportements culturels et sociaux appropriés et efficaces ?

Des compétences sociales hiérarchisables et évaluables ?

Aujourd'hui, en France, le diplôme national du brevet vient sanctionner l'acquisition des compétences décrites dans le [socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#) dont notamment les compétences acquises dans le domaine 3 du socle. Les objectifs de ce domaine viennent compléter la définition de la formation de la personne et du citoyen : « *l'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et*

Rien ne dit qu'une compétence de leadership par exemple va être utilisée pour encourager des comportements socialement acceptables (Drozda-Senkowska & Huguet, 2003).

Lire à ce propos Barrère (2011) dans son ouvrage : *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes.*

la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance » (MENESR, 2015). L'enseignement moral et civique préconise que cet enseignement aux cycles 3 et 4 prenne en compte quatre dimensions :

- la sensibilité : acquérir une conscience morale par un travail sur l'expression, l'identification, la mise en mots et la discussion des émotions et des sentiments ;
- la règle et le droit : comprendre le sens des règles du vivre ensemble ;
- le jugement : appréhender les choix moraux rencontrés par chacun au cours de sa vie ;
- l'engagement : mettre en pratique cet enseignement de façon autonome et responsable vis-à-vis d'autrui tout en coopérant.

La forme scolaire actuelle ne permettrait pas en l'état de faire acquérir ces *soft skills*. Rey précise que « *ce qui est remarquable dans de telles formulations, c'est que l'action ainsi formulée ne constitue pas la compétence, mais son résultat, c'est-à-dire la performance. La compétence elle-même, c'est le pouvoir qu'on suppose être à l'origine de cette performance, qu'on situe au sein du sujet qui l'a accomplie, mais dont on ne sait rien dire. La compétence est toujours le résultat d'une inférence à partir de la performance* » (B. Rey, 2015). La déclinaison des compétences en connaissances, capacités et attitudes dans le socle commun complexifie la tâche des enseignant.e.s qui ont à évaluer des attitudes et des comportements (Janichon, 2014), d'autant plus qu'attitudes et performances scolaires ne seraient pas corrélées (Duru-Bellat, Mons & Bydanova 2008).

Évaluer une compétence nécessite de prendre en compte toutes ses caractéristiques fonctionnelles :

- la compétence est *complexe* : elle résulte de l'organisation dynamique de ses composantes ;
- la compétence est *globale et intégrative* : elle fait appel à des ressources variées qui ne sont pas nécessairement les mêmes d'un individu à un autre ;
- la compétence est *interactive* : elle est liée aux situations dont elle permet la maîtrise et se développe à travers son utilisation en situation ;
- la compétence est *évolutive* : elle est toujours susceptible d'évoluer du fait même de ses interactions continues avec des contextes et des situations diversifiés (Jonnaert, 2014).

L'école, via le [livret scolaire unique](#), distingue les compétences acquises, non acquises et en cours d'acquisition. Parle-t-on alors d'une évaluation objective d'un écrit ou d'un oral ayant trait à une discipline ou bien cette évaluation relève-t-elle d'un contrôle de la maîtrise ou non d'une norme sociale dans un contexte donné ? L'évaluation des compétences sociales se heurte à d'autres obstacles. Tout d'abord, les compétences qui auraient été validées en contexte scolaire ont vocation à être mises en œuvre dans une société où les règles, explicites et implicites, sont bien plus complexes que celles effectives au sein de l'établissement scolaire. « *Cette nécessaire contextualisation ne peut qu'inciter à l'humilité en ce qui concerne le développement d'attitudes indispensables tout au long de la vie* » (Janichon, 2014). En outre, comment tenir compte du niveau ou de la qualité des attitudes à enseigner aux élèves quand la construction des compétences sociales s'est amorcée hors du cadre scolaire et indépendamment d'une formation formelle ? Faut-il interroger les



élèves eux-mêmes ou elles-mêmes sur le niveau de leur adhésion à telle ou telle valeur morale ou qualité à développer selon les prescriptions du curriculum ? Qu'elles soient sociales ou émotionnelles, l'évaluation de ces compétences met l'enseignant.e dans une situation de risque de jugement moral, sans forcément la sécurité ordinaire liée aux appréciations normées des connaissances.

Entre compétence et incompétence : quelle place pour la réussite éducative ?

Le sentiment d'efficacité personnelle, parfois confondu avec le sentiment de compétence, « fait référence au jugement qu'un individu porte sur sa capacité d'agir efficacement sur son environnement et de réussir les tâches auxquelles il est confronté. Ce processus d'apparence simple se révèle un élément fondamental et extrêmement puissant pour l'apprentissage et la réussite » (Crahay & Marcoux, 2011). Selon la définition initiale de Bandura (1997), l'individu qui possède un sentiment élevé d'efficacité arrive plus facilement à développer des stratégies en adéquation avec l'activité donnée. Une auto-évaluation positive de son efficacité et donc de ses propres compétences permet d'anticiper ses réussites ou ses échecs et de mieux gérer ses émotions, ses pensées, sa motivation et ses comportements. Les préoccupations des apprenant.e.s à propos de leur réussite scolaire concernent donc tout autant les aspects sociaux que purement disciplinaires, comme le fait d'être accepté.e et reconnu.e par ses pairs, de savoir coopérer avec les enseignant.e.s et de respecter les règles de vie.

« La réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde » (Glasman, 2007).

Néanmoins, certain.e.s élèves présentent un niveau de perception de leurs compétences inférieur à celui rapporté par leurs pairs. Cette « illusion d'incompétence » ● engendre de nombreux effets négatifs chez l'élève comme le découragement, la non-persévérance, la perte de motivation, l'anxiété face à l'évaluation, l'ennui face aux apprentissages des matières scolaires et une moindre envie de participer en classe, une absence de plaisir, de fierté et de satisfaction de soi ●. Cette situation paradoxale, associée à un problème de démotivation, combiné à son tour à des problèmes de représentations de soi au sein d'un groupe de pairs met à mal les buts d'accomplissement de l'élève. L'illusion d'incompétence et d'impuissance s'accroît et agit sur les attitudes et les comportements, qui à leur tour contribuent au développement de l'illusion d'incompétence. Ce ressenti peut mettre en péril le parcours scolaire de l'élève et dégrader ses liens sociaux et professionnels à long terme. « Dépourvu de la motivation que procurent des perceptions positives de soi, son rendement en vient à se maintenir à des niveaux bien en deçà de ses capacités réelles, renforçant en retour la piètre idée qu'il a déjà de sa compétence » (Bouffard, 2009). La poursuite et l'accomplissement de ces buts sociaux, corrélés à la perception qu'a l'élève de ses compé-

« La conviction de son incompétence et de son incapacité à produire les effets recherchés, qu'elle soit ou non fondée, met en branle une dynamique complexe marquée par l'adoption d'attitudes et de comportements menant à de piètres résultats, qui à leur tour confirment et renforcent ainsi la conviction d'être inefficace. Ce phénomène, quand il existe dans le domaine de l'école, s'appelle "l'illusion d'incompétence scolaire" et peut générer chez les élèves un grand sentiment d'impuissance et une grave perte de motivation » (Bouffard, 2009).

Pour Galand, les élèves qui s'estiment incompétents « ont l'impression que leurs parents les voient comme peu compétents, rapportent une estime de soi plus faible, se disent moins motivés intrinsèquement pour les matières scolaires, manifestent un niveau plus élevé de perfectionnisme et pensent que leurs réussites et leurs échecs échappent en grande partie à leur contrôle » (Galland, 2006).

tences sociales, comme savoir obtenir la confiance de l'enseignant.e ou s'intégrer à un groupe de pairs, et qui le guident pour développer efficacement son autonomie, semblent avoir un impact positif sur les performances de l'élève. Les compétences sociales et leur évaluation paraissent donc fortement corrélées à la réussite éducative ou au décrochage scolaire ●.

Lire à ce propos notre Dossier de veille : *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs* (Thibert, 2013).

Lire l'article de blog de Giordan : « Un des fondamentaux de l'école : apprendre à vivre ensemble » (Giordan, 2017).

Le lien très fort entre *climat scolaire*, qualité des apprentissages, réussite scolaire et victimisation à l'école est largement établi par la recherche (Debarbieux, 2012).

Lire notre note de veille sur la réussite éducative et la réussite scolaire (Feyfant, 2013).

La revue *Enfance* vient de publier en 2017 un numéro consacré à la [qualité de vie des enfants](#).

« Pourquoi choisir entre épanouissement et réussite ? Les études sont aujourd'hui formelles : à tous les niveaux, un climat positif favorise la performance scolaire des élèves » (Debarbieux, 2016).

La notion d'incompétence sociale dépasse les constats d'incivilités ou de perte de respect personnel et institutionnel qui caractérisent les comportements relevés chez certains jeunes, en particulier ceux qui se livrent à des actes violents (Abbet, 2016). Les travaux montrent également que parce que les comportements antisociaux sont fortement liés à l'environnement et aux contextes, « il convient de ne pas rendre le sujet cognitif seul responsable de son incompétence sociale » (Drozda-Senkowska & Huguet, 2003). Pour Gasparini, l'incompétence sociale, plus souvent comprise en termes d'excès de comportements indésirables qu'en manque de comportements désirables, rend visible l'incompétence des élèves à intégrer et suivre les normes scolaires (Gasparini, 2017).

Encore peu prise en compte par les autorités éducatives, l'illusion d'incompétence sociale joue un rôle néfaste sur la réussite de l'élève en interagissant sur son développement intellectuel et social (Bouffard, 2009).

LES COMPÉTENCES SOCIALES AU CŒUR DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Apprendre à « vivre ensemble » est considéré comme l'un des apprentissages prioritaires de l'école élémentaire et reste une préoccupation en toile de fond tout le long de la période de scolarité ●. Des concepts comme le bien-être et le sentiment d'appartenance au monde scolaire associés aux périodes pendant lesquelles l'enfant puis l'adolescent.e développe attitudes et comportements prennent leur sens dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler le « climat scolaire » ●. La notion de climat scolaire, bien qu'encore mal définie par les chercheur.e.s, est associée à celles de bienveillance et de bien-être comme éléments fondamentaux de la réussite éducative ●. La prise en considération des compétences sociales pour améliorer le climat scolaire reflète également l'importance d'une dynamique interactive et relationnelle et le souci d'une meilleure cohésion sociale et scolaire (Abbet, 2016).

« Les finalités sociales de l'éducation, en particulier aujourd'hui où la cohésion sociale est de plus en plus mise à mal, ne sauraient se réduire à des pratiques adaptatives à ce que le monde économique et de l'emploi juge à un moment donné utile et souhaitable. Il ne s'agit pas d'ignorer ces besoins, il s'agit de les compléter et de les dépasser pour développer une vie sociale et citoyenne où la recherche de cohésion ait toute sa place » (Abbet, 2016).

Climat scolaire et bienveillance

Le *National School Climate Center* (NSCC) définit le climat scolaire comme étant le reflet de la qualité et des caractéristiques de la vie scolaire au sein d'un établissement. Le climat scolaire est fondé sur l'expérience vie scolaire des élèves ●, des parents et du personnel de l'école ; il



reflète également les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et les structures organisationnelles. Les normes, les valeurs et les attentes des individus nécessaires pour se sentir socialement, émotionnellement et physiquement en sécurité constituent les bases d'un climat scolaire positif. Le « moral » ou l'état d'esprit de l'équipe éducative est une composante importante du climat scolaire car il conditionne l'organisation des activités au sein de l'établissement. Les enseignant.e.s ont besoin du soutien et de la confiance de la direction pour s'engager dans des projets et élaborer une relation positive avec leurs élèves. Ce besoin est satisfait si la coopération et la collaboration entre collègues sont soutenues voire privilégiées par l'ensemble de l'équipe éducative. « *En somme, les relations enseignants-élèves, bien qu'elles soient en premier lieu des relations interindividuelles, ne peuvent être considérées hors du cadre plus global des relations sociales au sein des établissements. C'est l'école à tous ses niveaux, c'est-à-dire avec l'ensemble de ses acteurs, qui doit être considérée comme un lieu où l'instauration de relations de qualité, comprises dans un sens qui laisse une place à leur dimension affective, est bénéfique* » (Virat, 2015). De façon plus analytique, le climat scolaire se compose de cinq éléments :

- les relations (respect de la diversité, type de relations collectives, décisions partagées, attention portée par l'école à la vie familiale des élèves) ;
- l'enseignement et l'apprentissage (qualité de l'instruction, attentes en matière de réussite, valorisation de la créativité, encouragement de la participation, culture de l'éthique, leadership participatif, formation continue des enseignant.e.s, projet d'établissement) ;
- la sécurité (sécurité physique, sécurité émotionnelle, tolérance, respect, réponses au harcèlement, résolution des conflits, réaction face aux comportements à risque) ;
- l'environnement physique (propreté, espace et matériel adéquats, esthétisme, offres extrascolaires) ;
- le sentiment d'appartenance ● (senti-

ment d'être relié à la communauté scolaire, engagement, enthousiasme des professeurs et des élèves).

Duru-Bellat, Mons et Bydanova considèrent d'ailleurs que c'est ce sentiment d'appartenance qui permet aux élèves de renforcer la cohésion scolaire au sein de l'établissement. Il se manifeste par l'adhésion aux valeurs de l'école en tant qu'institution et l'entretien de relations positives au sein de l'établissement. Ce sentiment repose sur la façon dont l'élève se sent soutenu.e par son groupe d'ami.e.s et par les enseignant.e.s (inclusion sociale) et sur les normes comportementales que l'institution scolaire lui demande d'adopter. Le sentiment aurait des incidences sur les comportements (meilleure implication dans le travail scolaire, voire meilleurs résultats académiques) tout en prévenant certaines formes de déviances (Duru-Bellat, Mons & Bydanova, 2008).

Dans le même esprit, Filisetti (2009) étudie les comportements des élèves *via* les notions de respect et de politesse qui sont au cœur de toute interaction sociale. Ces notions accompagnent la vie sociale au quotidien et renvoient à des règles et des comportements, verbaux et non verbaux, en fonction des situations et des contextes dans lesquels sont placés les individus. Filisetti appelle « *clairvoyance normative* » le fait de connaître les normes en vigueur et de savoir adapter ses comportements à celles-ci. La politesse est à la fois une reconnaissance de l'autre et un marqueur identitaire que les enfants sont censé.e.s développer au cours de leur socialisation primaire (Gasparini, 2011). Le contrôle efficace des interactions rend l'individu capable de modifier ses comportements en fonction des obstacles rencontrés.

Apprendre les règles de comportement en société est considéré par l'opinion publique non seulement comme un enjeu fondamental de la scolarité mais aussi comme un moyen de s'enrichir sur le plan intellectuel et social. Selon les travaux de psychologie sociale, les compétences sociales des élèves sont essentielles pour les performances scolaires et le dévelop-

Les anglo-saxons utilisent le terme de « *school connectedness* » pour caractériser ce sentiment d'appartenance. Lire par exemple Stracuzzi & Mills (2010).

Faut-il alors s'interroger sur les interprétations scolaires normatives en matière de comportement « poli » ou au contraire sur la stigmatisation des « impolites » (Filisetti, 2009) ?

pement des apprentissages en général. C'est donc sur l'apprentissage du processus de socialisation que repose la réussite ou l'échec de l'élève ; cependant, la gestion et l'évaluation des comportements reste une source de difficulté pour les enseignant.e.s. Selon une enquête menée auprès d'enseignant.e.s d'écoles élémentaires, près de la moitié d'entre elles ou eux, 47 %, disent être confronté.e.s à des problèmes de comportements et 51 % se déclarent démun.e.s face au non-respect des limites par certain.e.s élèves (Filisetti, 2009). Il semblerait également que le bien-être ● de l'élève soit le résultat d'une combinaison entre ses comportements sociaux et ses résultats scolaires.

Les attitudes d'adhésion aux normes scolaires, différentes selon les caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs, se déclinent selon plusieurs variables comme la perception de l'utilité générale de l'école, la perception de son utilité professionnelle de l'école, l'esprit de collaboration et l'esprit de compétition. L'analyse de ces attitudes montre des différences dues aux choix politiques d'organisation, en partie la durée du tronc commun, qui est une des caractéristiques structurantes des systèmes éducatifs : plus le tronc commun est long, plus l'esprit de collaboration et de compétition sont favorisés. Le mode de groupement (voir la typologie de Mons, 2007, dans l'encadré ci-dessous) est également un facteur qui influence les attitudes. Si les relations entre organisation éducative et attitudes apparaissent modérées, l'ensemble des particularités du climat scolaire éducatif d'un établissement semble être lié à la manifestation d'attitudes et de comportements ●.

Quelles sont les variables qui caractérisent les climats scolaires des différents pays européens participant aux enquêtes PISA ? Le sentiment d'appartenance au groupe social scolaire et les relations qui s'y nouent, en lien avec le concept de capital social, est à situer parallèlement au bien-être à l'école et à la manière dont les élèves considèrent leurs relations avec les enseignant.e.s. Les divers sentiments liés aux notions de malaise ou de confiance varient fortement selon les pays ●. Néanmoins les corrélations

semblent être les mêmes : le sentiment de non-appartenance à l'école est plus élevé là où les relations avec les enseignant.e.s sont médiocres, tout en étant lié à l'impression de malaise et d'isolement relationnel (Duru-Bellat, Mons & Bydanova, 2008).

La typologie sur les regroupements pédagogiques, construite à partir d'une analyse des structures formelles et des pratiques réelles distingue, à la fin des années 1990, quatre catégories d'organisations scolaires dans l'enseignement obligatoire :

- 1) les pays « réfractaires aux classes de niveau » qui n'organisent aucun regroupement en fonction des résultats des élèves, ni dans le primaire, ni dans le secondaire inférieur (Finlande, Norvège, Danemark, Grèce, Japon) ;
- 2) les pays qui, après une organisation hétérogène des classes dans le primaire, constituent des classes de niveau rigides dans certains établissements du secondaire inférieur (France, Suède, Islande, Portugal) ;
- 3) le modèle du *setting-tracking* qui organise des regroupements principalement au sein des classes dans le primaire et met en œuvre des groupes de niveau flexibles par discipline dans le secondaire (majoritairement des pays anglo-saxons) ;
- 4) les pays à filières qui parfois constituent des classes de niveau rigides dès le primaire et s'organisent en « écoles de niveau » dans le secondaire (Allemagne, Suisse, Autriche). Les deux premiers modèles présentent des organisations scolaires plus hétérogènes que les deux derniers (Mons, 2007 ; Duru-Bellat, Mons & Bydanova, 2008).

« Le bien-être subjectif correspond à l'évaluation cognitive et affective faite par l'enfant de son niveau de satisfaction dans les différents domaines de sa vie, y compris à l'égard des expériences vécues dans le contexte scolaire » (Bacro et al., 2017).

La notion de comportements peut être reliée aux traits de personnalité décrits par Heckman et Kautz : la conscience de soi et des autres, l'ouverture d'esprit, l'extraversion, l'agréabilité et le niveau de névrosisme (Heckman & Kautz, 2012).

Lire à ce propos Meuret (2016).



L'autonomie comme compétence ultime ?

La reconnaissance de l'enfant en tant que sujet individuel avec des goûts, des besoins, des désirs et une personnalité propres rend caduques les modèles éducatifs traditionnels : « *bien élever ses enfants n'est plus leur imposer des normes rigides de manières, de politesse, de propreté, de silence ou d'immobilité : c'est respecter leur autonomie, encourager leur initiative, les entourer d'affection* » (Prost, 2004). L'autonomie de l'élève est liée à son développement et ses capacités à construire sa vision du monde en prenant appui sur les enseignements dispensés lors de la scolarité obligatoire qui sont susceptibles de contribuer à la formation de la personne et du citoyen. Du point de vue de Masciotra et Medzo, la notion de compétence recouvre un processus de construction interne, au propre pouvoir d'une personne à se développer pour devenir un.e acteur ou une actrice différent.e et autonome. La notion de compétence renvoie donc à celle de l'autonomie, qui repose sur le développement d'un agir compétent. « *Quelle est l'ampleur de la contribution d'un curriculum scolaire au processus d'autonomisation de l'élève et quelles en sont les limites* » (Masciotra & Medzo, 2009) ?

Le concept d'autonomie prend son sens dans ses croisements avec d'autres concepts comme la prise d'initiative ou la responsabilisation. Peut-on dire que l'autonomie se définit comme une capacité à la fois émotionnelle et rationnelle qui permet la maîtrise de soi et des situations dans tous les contextes de vie ? Selon Raab, la capacité à agir par soi-même comme individu autonome est la condition de la socialisation réussie dans la mesure où « *la construction de l'autonomie des élèves répond à une demande de l'institution, du monde social et le sens commun en fait, d'évidence, une valeur à promouvoir* » (Raab, 2016). Ehrenberg rend compte des émotions en les liant à l'institution sociale dont elles sont indissociables : « *La capacité à agir par soi-même comme individu autonome étant la condition de la socialisation réussie, la maîtrise de l'inhibition, de la honte, de la culpabilité, de l'angoisse*

ou de la dépression sont des questions essentielles de la socialité contemporaine » (Ehrenberg, 2008). Quelles sont les dimensions à prendre en compte pour développer l'autonomie ? Raab distingue deux dimensions majeures de l'autonomie considérées comme antagonistes : l'autonomie du citoyen et l'autonomie du sujet. C'est cette dernière qui place l'élève au centre du système éducatif « *et le paradigme psychologique de l'autonomie aboutit à l'idée d'un élève acteur, en première personne, de ses apprentissages* » (Raab, 2016).

L'une des questions qui se posent est de savoir s'il faut former les élèves à la norme ou à l'émancipation. En effet, De Cock, dans sa réflexion sur l'enseignement de l'esprit critique en cours d'histoire, pointe une contradiction dans la volonté de l'école de former un sujet autonome et éclairé, apte à exprimer un jugement critique face à la posture professionnelle de l'enseignant.e inhérente au cadre scolaire fondé sur la subordination des élèves. Autoriser l'élève à être autonome, c'est accepter une forme de désobéissance ou de contestation face à la parole enseignante (De Cock, 2015).

Une autre discordance avec l'autonomisation des élèves consiste en ce que l'institution scolaire viserait à reproduire un mode de fonctionnement intellectuel qui correspond à la norme d'une « société cultivée » d'une époque. Cette transmission « invisible » ou cachée met en place des modes de pensée, de langage, de raisonnement qu'elle n'enseigne pas et dont seul.e.s certain.e.s élèves seraient « doté.e.s » en raison de leurs origines sociales. Mons, Duru-Bellat et Savina s'interrogent par exemple sur « *la part de la culture générale commune dans des filières préparant à des destinées professionnelles très différentes. Les curricula sont donc loin de se limiter à une liste de connaissances ; ils véhiculent des normes et des valeurs, pas toujours explicites, ce qui renvoie à la notion de curriculum caché* » (Mons, Duru-Bellat & Savina, 2012). Cet avis est partagé par Perrier pour qui pas plus la famille que l'école ne peut imposer l'autonomie par l'obéissance ou le dressage. Néanmoins, la famille comme l'école promeuvent des normes éduca-

tives, des règles et des valeurs qui ne sont pas partagées par tous les milieux sociaux. L'objectif d'autonomiser les enfants de plus en plus précocement favorise davantage les catégories socio-professionnelles les plus diplômées (Perrier, 2014).

Vers des compétences adaptatives

Les compétences sociales correspondent à un ensemble de comportements adaptatifs appris, se modifiant avec l'âge. Ces comportements sont définis relativement aux normes, aux valeurs et aux attentes culturelles d'un milieu et d'un groupe auxquels la personne appartient. Heckman et Kautz (2013) et Duru-Bellat (2015) prennent le parti théorique de ne pas séparer les dimensions cognitives des dimensions comportementales de la compétence, mais plutôt de conférer à cette dernière un aspect dual. La performance de l'individu en contexte dépendrait de la combinaison de compétences issues des deux dimensions (Fanchini, 2016). Chaque individu produit ainsi des compétences en fonction de son âge et de ses expériences vécues, les stocke et les réinvestit. Par exemple, un.e enfant qui a appris à être attentif.ve développera d'autres compétences cognitives, notamment en classe, à partir de sa propension à être attentif.ve. Ce concept est nommé auto-productivité et illustre la théorie de Heckman et Kautz : les compétences engendrent les compétences. Les chercheurs évoquent ici ce qu'ils nomment la *dynamic complementarity*, ou théorie de la dynamique des compétences, qui explique l'évolution des compétences tout au long de la vie selon différents contextes et expériences de l'individu (Heckman & Kautz, 2013).

Les nouveaux cadres réglementaires en France visent explicitement le développement de certaines compétences sociales comme l'éducation aux comportements citoyens et aux valeurs démocratiques et laïques de la République *via*, entre autres, l'enseignement moral et civique depuis la rentrée scolaire 2015, et valorise des comportements d'investissement dans la vie de l'établissement ●. Les individus font dans les sociétés occidentales l'expérience d'une injonction sociale à devenir

indépendants et autonomes, de plus en plus précocement, dès l'école maternelle. En conséquence, une éducation à cette autonomie « *apparaît nécessaire, tout autant pour soutenir que protéger l'élève au cours du processus d'autonomisation* » (Raab, 2016). L'OCDE, par l'intermédiaire des enquêtes PISA, considère qu'il devient nécessaire de former les personnes à une forme de compétence universelle : la *global competence*. Selon la définition présentée par Schleicher, un individu compétent à l'échelle globale a la capacité de s'intéresser aux questions locales, mondiales et interculturelles, de comprendre et d'apprécier différentes perspectives et visions du monde, d'interagir avec succès et avec respect avec les autres, et de prendre des mesures responsables en faveur de la durabilité et du bien-être collectif (Schleicher, 2017). Cette compétence sera d'ailleurs évaluée par les enquêtes PISA pour la première fois cette année, en 2018. Bien entendu, la compétence globale peut être développée dans de nombreux contextes, mais l'école joue un rôle crucial à cet égard. Elle peut donner aux élèves l'occasion d'examiner d'un œil critique les évolutions qui sont importantes à la fois pour le monde dans son ensemble et pour leur propre vie. La vie scolaire peut permettre aussi de développer la sensibilité et le respect en encourageant les élèves à vivre des expériences qui favorisent l'appréciation de divers peuples, langues et cultures. Cette compétence globale se rapproche de la notion d'autonomisation qui englobe plusieurs dimensions du développement individuel comme l'esprit critique, l'esprit d'équipe, l'esprit démocratique, etc. (Masciotta & Medzo, 2009).

Si l'école réunit les conditions d'émergence des compétences sociales, des représentations de soi et des comportements pour des raisons en partie liées à son organisation et à ses attentes, elle favorise le développement des compétences à plusieurs niveaux : certaines sont explicitement entraînées, tandis que d'autres sont construites de façon informelle. « *Dans le projet de scolarisation, le choix des savoirs à transmettre et des orientations pédagogiques n'est pas neutre et il informe différemment les com-*

Mise en place d'une « [note de vie scolaire](#) » en France de 2006 à 2009.



La socialisation différenciée des filles et des garçons donne naissance à des stéréotypes sur l'éducation des enfants. Ces stéréotypes sont largement partagés par les parents, les professionnels de la petite enfance et par la société en général (Gaussel, 2016).

pétences sociales visées chez l'enfant, selon les représentations liées aux rôles sexués, à l'excellence scolaire, au champ professionnel visé et à la situation sociale attendue. Cependant, il n'existe pas de consensus total sur les compétences sociales visées et certaines intentions inhérentes à l'existence de modèles scolaires différents peuvent être contradictoires, voire conflictuelles » (Drozda-Senkowska & Huguet, 2003). Ces objectifs peuvent se révéler contradictoires dans leur mise en œuvre : alors même que l'école veut promouvoir des valeurs d'égalité et d'accessibilité à l'éducation pour tou.te.s, elle valorise un système hiérarchique et méritocratique auquel n'a accès qu'un petit nombre d'élèves, celles et ceux doté.e.s des dispositions scolaires requises pour obtenir le diplôme souhaité. Le concept de curriculum caché prend son sens dans ce contexte puisque pour « réussir », les élèves doivent manier de façon experte un certain nombre de compétences non enseignées explicitement par l'école, comme la maîtrise du contexte d'apprentissage ou les règles du savoir-vivre ensemble, et se conformer aux formes d'expressions légitimes de l'école. Le poids accordé à la compétition et à la réussite individuelle valorise une certaine représentation de l'intelligence qui, quand elle fait défaut, entraîne des effets négatifs sur l'estime de soi et ses capacités à réussir à l'école.

L'école véhicule ainsi plusieurs types de représentations entraînant un traitement inégal des élèves, selon notamment leur origine sociale et leur genre ●.

Dans le contexte scolaire, l'élève apprend à se conformer aux règles de vie commune, à se confronter aux relations collectives et à connaître la diversité des appartenances et des croyances. L'école est chargée de former les élèves aux éléments de socialisation de base autrefois confiées à la famille comme le contrôle de soi, l'assimilation des normes et des codes indispensables à la vie en société. Aujourd'hui, demander à l'école de gérer le développement des compétences de ce qui fait un.e élève puis un.e citoyen.ne relève d'une entreprise éducative quasiment impossible comme l'explique Dubet : « *Je pense en effet qu'il n'est pas raisonnable de demander à l'école d'être la seule agence de distribution des individus dans la structure sociale. Réfléchir sur ce qui se passe après l'école est devenu primordial et il serait peut-être utile de développer des processus d'éducation et de formation non scolaires, post ou parascolaires, afin de sortir de cette chape de plomb, qui en donnant à l'école le monopole de la définition du mérite, condamne à vie un enfant de 17 ans parce qu'il n'a pas de bons résultats scolaires* » (Dubet, 2010).

BIBLIOGRAPHIE

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

- Abbet Jean-Pierre (2016). Rôle des compétences sociales et sens de leur interactivité dans la formation : quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques ? *Éducation et socialisation*, n° 41.
- Albanea Inès & Giret Jean-François (2016). L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés. *Net.doc*, n° 149.
- Bacro Fabien *et al.* (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, n° 1, p. 61-80.
- Bailly Franck & Léné Alexandre (2015). Retour sur le concept de compétences non académiques.
- Bandura Albert (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New-York : Freeman.
- Barrère Anne (2011). *L'éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Berry Vincent & Garcia Alain (2016). Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale). *Éducation et socialisation*, n° 41.
- Bouffard Thérèse *et al.* (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue française de pédagogie*, n° 182, p. 117-140.
- CERI (2010). *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. Paris : OCDE.
- Commission Européenne (2006). *L'éducation et la formation tout au long de la vie : Compétences clés* Bruxelles : commission européenne. En ligne : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11090&from=FR>.
- Cortesero Régis (2013). La notion de compétences : clarifier le concept, en mesurer les enjeux. *Bulletin d'études et de synthèses de l'observatoire de la jeunesse*, n° 12, p. 1-4.
- Coulet Jean-Claude (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ? *Éducation et socialisation*, n° 41.
- Crahay Marcel (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110.
- Crahay Marcel & Marcoux Géry (2011). Construire et mobiliser des connaissances dans un rapport critique aux savoirs. In Bourgeois Étienne & Chapelle Gaëtane (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Csapó Benő (2010). Goals of Learning and the Organization of Knowledge. *Zeitschrift für Pädagogik*, n° 56, p. 12-27.
- De Cock Laurence (2015). « Qui suis-je donc pour critiquer » ? Quelques pistes de réflexion sur l'« esprit critique » à l'École en général et dans l'enseignement de l'histoire en particulier. En ligne : <http://ecoleclio.hypotheses.org/350>
- Debarbieux Eric (2012). *Le climat scolaire : définition, effets et conditions d'amélioration*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Dewey John (1925). *Experience and Nature*. Chicago : Dover Publications.
- Drozda-Senkowska Ewa & Huguet Pascal (2003). Acquisition et régulation des compétences sociales. In Kail Michèle & Fayol Michel (dir.), *Les sciences cognitives et l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubet François (2010). Sortir de l'idée de crise, entretien avec Florence Giust-Desprairies. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 9, p. 131-147.
- Duncan Greg J. & Katherine A. Magnuson (2011). The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention Skills, and Behavior Problems. In Richard J. Murnane and Greg J. Duncan (dir.), *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New-York : Russell Sage Foundation.
- Duru-Bellat Marie (2012). Connaissances ou compétences, que transmettre ? *Les grands dossiers des sciences humaines*, vol. 27, n° 6, p. 12.



- Duru-Bellat Marie (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, n° 130, p. 13-29.
- Duru-Bellat Marie, Mons Nathalie & Bydanova Elizaveta (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 37-54.
- Ehrenberg Alain (2012). Le cerveau social. *Esprit*, n° 1, p. 79-103.
- Fanchini Agathe (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Feyfant Annie (2014). Réussite éducative, réussite scolaire ? [Article de blog]. En ligne : <http://edupass.hypotheses.org/112>.
- Filisetti Laurence (2009). *La politesse à l'école : Une compétence sociale pour réussir ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Galand Benoît (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 5-8.
- Gasparini Rachel (2009). Note critique de l'ouvrage : Filisetti Laurence. *La politesse à l'école*. *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 151-152.
- Gasparini Rachel (2017). Incompétence sociale. In Van Zanten Agnès & Rayou Patrick (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gauchet Marcel (2011). *Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser*. En ligne : http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competeence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html
- Gaussel Marie (2016). *L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 112, octobre. Lyon : ENS de Lyon
- Gaussel Marie & Reverdy Catherine (2013). *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 86, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Gendron Bénédicte (2004). Why emotional capital matters in education and in labour? Toward an optimal exploitation of human capital and knowledge management. *Cahiers de la Maison des sciences économiques*.
- Gendron Bénédicte (2011). Capital humain et capital émotionnel, pourquoi ils importent dans les ressources humaines : des notions aux pratiques. In Marmoz L. & Attias-Delattre V. (dir.), *Ressources humaines, force de travail, et capital humain : Des notions aux pratiques*. Paris : L'Harmattan, p. 175-185.
- Gendron Bénédicte (2016). *Management des risques psycho-sociaux et capital émotionnel pour une qualité de vie au travail et vers des organisations capacitantes : essai réflexif et intervention sur le stress dans le monde du soin et de l'éducation via l'approche de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement et de management de projet*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier 3.
- Giesbrecht Norman D. (2008). Caregiving in Sociocultural Context. In Beverley Fehressor et al. (dir.), *The Science of Compassionate Love*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Giordan André (2017). Un des fondamentaux de l'école : apprendre à vivre ensemble. En ligne : <https://www.educavox.fr/alaune/un-des-fondamentaux-de-l-ecole-apprendre-a-vivre-ensemble>
- Glasman Dominique (2007). « Il n'y a pas que la réussite scolaire ! ». Le sens du programme de « réussite éducative ». *Informations sociales*, vol. 141, n° 5, p. 74-85.
- Guillaïn André & Pry René (2012). *Compétence et incompétence sociales chez l'enfant*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Heckman James J. & Kautz Tim (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, vol. 19, n° 4, p. 451-464.
- Heckman James J. & Kautz Tim (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition*. Working Paper n° 19656. Cambridge : National Bureau of Economic Research.

- Janichon Daniel (2014). Évaluer des attitudes, un défi pour le socle commun. Évaluation diagnostique de la cohérence entre compétences sociales et compétences d'autonomie. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 47, n° 4, p. 29-50.
- Jonnaert Philippe (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? In Dierendonck Christophe, Even Loarer & Bernard Rey (dir), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lafranchise Nathalie et al. (2014). Accompagner le changement vers la prise en compte des émotions chez des personnes enseignantes en contexte d'insertion professionnelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 31, p. 117-140.
- Loué Christophe & Baronet Jacques (2016). Quelles compétences pour l'entrepreneur ? Une étude de terrain pour élaborer un référentiel. *Entreprendre & Innover*, n° 27, p. 112-119.
- Lundvall Bengt-Åke & Johnson Bjorn (1994). The Learning Economy. *Industry and Innovation*, vol. 1, n° 2, p. 23-42.
- Marcq Joël (2008). Du référentiel des compétences à la prospective des compétences : le secteur des cimenteries, *Management & Avenir*, n° 19.
- Masciotra Domenico & Medzo Fidèle (2009). *Développer un agir compétent : Vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.
- Meuret Denis (2016). Éduquer à la confiance dans une société de défiance : le cas de la France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 72, p. 67-89.
- Mikolajczak Moïra (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Mons Nathalie (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mons Nathalie, Duru-Bellat Marie & Savina Yannick (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie*, vol. 53, n° 4, p. 589-622.
- Morlaix Sophie (2016). Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? In Giret Jean-François & Morlaix Sophie (dir.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon.
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress*. Paris : OCDE.
- OCDE (2016). *Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives*. Paris : OCDE.
- OCDE (2017). *PISA 2015 Results. Volume III: Students' well being*. Paris : OCDE.
- Ogien Albert (2011). Les sciences cognitives ne sont pas des sciences humaines. Une réponse à « Vers un naturalisme social » de Laurence Kaufman et Laurent Cordonier. *SociologieS*.
- Perrenoud Philippe (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perrier Pierre (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en éducation*, n° 20, p. 3-8.
- Prost Antoine (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation : l'École et la Famille dans une société en mutation depuis 1930*. Paris : Tempus Perrin.
- Raab Raphaëlle (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation*, n° 41.
- Reverdy Catherine (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Bernard (2015). La notion de compétence : usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, n° 191, p. 15-24.
- Rey Olivier (2012). *Le défi de l'évaluation des compétences*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 76, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Rose-Krasnor Linda (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, vol. 6, n° 1, p. 111-135.



- Roux-Lafay Corinne (2016). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation*, n° 42.
- Schleicher Andreas (2017). Educating our youth to care about each other and the world. *Global perspectives on education and skills*. En ligne : <http://oecdeducationtoday.blogspot.com/2017/12/educating-our-youth-to-care-about-each.html>.
- Semeijn Janjaap *et al.* (2005). E-services and offline fulfillment: How e-loyalty is created. *Managing Service Quality*, vol. 15, n° 2, p. 182-194.
- Souchal Carine (2012). *Étude des déterminants des inégalités des destins scolaires : Représentations de l'intelligence, de la réussite et contextes évaluatifs*. Thèse de doctorat, Université Blaise-Pascal Clermont-Ferrand 2.
- Stracuzzi Nena & Mills Meghan (2010). Teachers matter: Feelings of school connectedness and positive youth development among Coos County youth. *The Carsey School of Public Policy at the Scholars' Repository*. En ligne : <https://scholars.unh.edu/carsey/122>.
- Taylor Rebecca *et al.* (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, vol. 88, n° 4, p. 1156-1171.
- Thibert Rémi (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Thorndike Edward Lee (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*.
- Virat Maël (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents : motivations, empathie, adaptation scolaire et violence et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignant.e.s*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier 3.
- Virat Maël (2015). Faut-il aimer ses profs pour rester à l'école ? *Les Cahiers dynamiques*, n° 63, p. 68-75.



► **Pour citer ce dossier :**

Gaussel Marie (2018). *À l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 121, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=121&lang=fr>

► **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Endrizzi Laure (2017). *L'avenir de l'université est-il interdisciplinaire ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 120, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=120&lang=fr>

● Reverdy Catherine (2017). *L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 119, juin. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=119&lang=fr>

● Feyfant Annie (2017). *À la recherche de l'autonomie des établissements*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 118, mai. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=118&lang=fr>

► **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774