



Les Compétences Non Académiques face à l'orientation en fin de collège : Peut-on parler d'un développement école versus famille ?

Dominique Moreno

► To cite this version:

Dominique Moreno. Les Compétences Non Académiques face à l'orientation en fin de collège : Peut-on parler d'un développement école versus famille ?. *Revue du Réseau Interuniversitaire pour la Recherche et la Science (RIRS)*, 2022, 4, pp.32-35. <10.5281/zenodo.6402072>. <hal-04342553>

HAL Id: hal-04342553

<https://hal.science/hal-04342553v1>

Submitted on 13 Dec 2023

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 4.0 - Attribution - International License

Les Compétences Non Académiques face à l'orientation en fin de collège Peut-on parler d'un développement école versus famille ?



Par
Dominique
Moreno

I Introduction

Le développement de certaines compétences est favorisé par la mobilité de l'individu à l'intérieur d'un mésosystème de sphères éducatives (André, 2012; Leroy, 2009). Pour Lahire (2002, 2004), ces compétences apparaissent « *dissonantes* ». Au regard de l'orientation, il s'agit d'une prégnance de la sphère familiale sur les choix des élèves (André, 2012). L'héritage du capital culturel, fait de cette sphère la première en termes de construction de l'individu. Entre premières compétences et incorporation de nouvelles, de la « réappropriation » à « l'accommodation » suivant les situations (*Ibid.* p.74-75), l'individu forge sa trajectoire de vie. Ainsi, les choix d'orientation des individus ne proviennent pas du poids « obscur » de telle ou telle structure (Boudon, 2004), mais davantage d'une rationalisation cognitive et axiologique opérée par celui-ci lors du passage d'une sphère à une autre. En évoquant Bourdieu (1979) et Willis (1979), même si elle s'érode, une culture de classe existe en filigrane. Une culture « contre l'école » est une façon de construire du sens au regard de ce qu'ils vivent négativement dans la sphère scolaire. Notre propos sert l'idée boudonienne que les relations élèves enseignants, tissées dans le cadre de l'école, exaltent des rationalités que ledit cadre produit.

I Cadre théorique, problématique et hypothèses.

L'ensemble des compétences ne provient pas d'une seule sphère d'éducation et le terme usité peut varier de « compétences sociales » (Fanchini et Morlaix, 2016), « compétences transversales » (Tardif et Dubois, 2013), à « *soft skills* » (en opposition aux « *hard*

skills ») (Coulet, 2011). Pour Millet et Thin (2005), une carrière scolaire est unique, au carrefour d'une individuation (Simondon, 2005). Mais les enseignants font face à un vide, un « chaînon manquant », entre le souhait républicain évaluatif et une pratique affrontant la réalité¹. Les CNA semblent combler ce vide. A la question « qu'est-ce que les CNA ? », nous répondons que le titre de l'ouvrage de Giret et Morlaix (2016) explicite clairement ce qu'elles sont : *sociales* et *non académiques*. Sophie Morlaix (2018) catégorise ces relations sociales en deux sous familles : intra individuelles (l'individu face à lui-même) et inter individuelles (l'individu face à autrui). Prenant en compte le S4C, en distinguant les compétences appartenant à ce champ (Fanchini, 2016) et celles non mesurables et non évaluables qui s'y retrouvent « clandestinement », nous chercherons à savoir qui de la sphère familiale ou scolaire influence le plus le choix et la proposition d'orientation.

Deux dimensions se font front : l'école, qui regroupe des facteurs appartenant à ce contexte et jouant un rôle déterminant dans les carrières scolaires (Vezeau et al., 2010), avec le jugement professoral concernant les arrangements et les interprétations évaluatives, ainsi que les relations inter et intra individus qu'il génère (Merle, 1996), *versus* la famille qui, par la CSP, prend en compte le milieu économique de l'élève (Duru-Bellat et Perretier, 2007) et les trajectoires scolaires et professionnelles de certains membres de la famille (André, 2012). Un focus sera fait sur l'aîné de la fratrie. L'objectif de cet article vise à vérifier s'il est possible de conclure à l'effet plus prégnant d'une sphère éducative par rapport à l'autre. Pour ce faire, nous posons quatre hypothèses : H1) les CNA de l'élève sont liés à ses caractéristiques personnelles ; H2) les caractéristiques de l'élève influencent le jugement professoral ; H3) le jugement professoral a des effets sur les CNA étudiés ; H4) les CNA ont une incidence sur le choix (élève), comme la proposition (enseignant) d'orientation.

I Méthodologie.

Notre échantillon regroupe 1286 élèves en classe de troisième et leurs 55 professeurs principaux, issus de 23 collèges publics des académies de Bourgogne et de PACA. L'enquête est menée au cours du second trimestre 2018-2019, avec des questionnaires semi-directifs comme outil. Le choix des CNA pose

¹ Nous parlons ici d'imprescriptible, d'indicible, d'éléments qui font sens pour un enseignant et qui doivent être pris en compte dans l'évaluation.

souvent problème (Duru-Bellat, 2015; Morlaix, 2018) et nous avons opté pour les plus communément admises dans la recherche en sciences de l'éducation. Les compétences relationnelles et sociales représentent un savoir-faire social et une capacité relationnelle à la fois (Thiberge et al, 2007) et, ensemble, elles forment un bloc : le CRS (Camus, 2011). A ce bloc, nous associons les compétences émotionnelles (E), qui interagissent étroitement avec les premières (Gendron, 2007b). Le dernier groupe (V) est forgé à partir des CNA vocationnelles (Canzittu et Demeuse, 2017), formant *in fine* le groupe CRSEV. Concernant le dernier groupe, une précaution méthodologique s'impose : au collège le choix d'un métier n'est souvent que « fantasmé » (Felouzis, 1994) ou provisoire (Canzittu et Demeuse, 2017).

De là, en nous aidant des typologies et modèles de Kuder (1939), Ginzberg et al. (1951) et Holland (1997) (Vrignaud et Bemaud, 2005) et en les combinant au test QIP de Larcebeau (1971) (Blanchard, 2005), nous obtenons des items permettant de croiser intérêts professionnels et disciplines scolaires. Les enquêtes PISA (2018) ainsi que d'autres travaux, examinant l'appétence scolaire (Bablet, 2019; Pavie et al., 2021), nous conduisent à la croiser au sentiment vocationnel et élaborer un tronc commun de CNA que nous baptisons « Projection vocationnelle ». Pour chaque groupe, deux CNA sont répertoriées et déclinées en un ensemble d'items (échelle de Likert) codées de 1 à 4 et, d'autres, proposent une forme dichotomisée codées 0 ou 1. Enfin, prenant en compte les moyennes des CNA pour chaque groupe, nous établissons un « score groupe CNA », afin d'estimer le poids d'un groupe par rapport à tel autre. Les données sont traitées sous SPSS (ici, essentiellement tests du Khi2 et *t de Student*). Pour situer le milieu socio-économique des élèves, nous formons cinq catégories de CSP regroupant les déclarations sur la profession des parents. Ces catégories sont celles couramment utilisées en sciences de l'éducation.

Notre article, comparera deux groupes d'élèves, « Ouv/Emp » (O/E) étiqueté comme défavorisé et « Cadres » (Ca) appréhendé comme favorisé dans la littérature. Pour analyser les effets du contexte scolaire, deux catégories sont créées au regard des informations administratives sur les collèges : favorisé versus défavorisé. De ce qui précède, nous gardons trois variables significatives, dans la littérature sur les sujets (orientation et CNA), afin d'expliquer notre modèle.

Ces variables sont le contexte scolaire (« TPE »), le milieu familial (la « CSP ») et une trajectoire scolaire familiale (le parcours de l'aîné de la fratrie « P.a »).

■ Résultats

Les enfants O/E représentent 63,3 % des élèves retenus pour cette analyse et 36,7 % sont enfants de Ca. Les 55 PP sont à 60 % des enseignantes et pour 40 % des enseignants. Le plus jeune enseignant de l'échantillon a 27 ans et le plus âgé 61 ans. Le nombre d'années d'enseignement varie entre 3 et 38 ans, pour une moyenne de 19,2 ans d'ancienneté. Quand nous croisons les variables CSP et TPE, nous découvrons que : la part d'enfants O/E dans un collège défavorisé s'élève à 61 % et 39 % d'enfants Ca. Cette part n'est plus que de 26,5 % d'enfants O/E dans un collège favorisé, contre 73,5 % d'enfants de Ca (au seuil $\alpha < 5 \%$, $p = ,001$).

En regardant l'impact (test *t de Student*) de nos trois variables de contrôle sur les moyennes obtenues aux CNA (jugement professoral « PP » et autoévaluation « El »), puis l'impact de ces mêmes moyennes sur le choix de l'élève *versus* la proposition du PP, nos résultats nous montrent, au seuil $\alpha < 5 \%$, que le « P.a » n'a un impact que sur le groupe de compétences relationnelles-sociales-émotionnelles (CRSE) de l'élève (peu significatif avec $p = ,04$). Cet influence apparaît non significative pour les autres groupes de CNA. Concernant la variable CSP, au regard du PP, son effet s'avère très significatif sur les CRSE ($p = ,008$) et les CRSEV ($p = ,004$), avec un effet non significatif sur le GR3 (groupe de CNA vocationnelles). Côté élèves, les moyennes du GR3 ($p = ,006$) et celles du CRSEV ($p = ,03$) se révèlent différemment affectés par la variable CSP.

L'observation des résultats pour la variable de contexte du collège (TPE), démontre que le jugement professoral n'a pas d'effet sur les différents groupes de CNA. Cependant l'autoévaluation de l'élève y est, elle, très sensible. Ainsi, ce sont les élèves des établissements défavorisés « Déf », qui s'autoévaluent plus positivement que les autres, pour toutes les CNA étudiées. Cela apparaît de manière très significative pour les CRSE et CRSEV, avec un impact plus atténué sur le GR3 (avec respectivement, $p = ,003$; $p = ,001$; $p = ,03$). Enfin, il nous reste à examiner les effets des groupes de CNA sur le choix d'orientation (élève) et la proposition d'orientation (PP). Nous constatons que les élèves qui s'évaluent plus positivement sont ceux qui

optent pour la voie « LGT »². De même, quand les enseignants jugent positivement un élève, ils lui proposent une 2^{nde} LGT. Les CRSE influencent fortement la proposition ($p = ,001$) et ne présentent aucun effet sur le choix. A l'inverse, le GR3 a un impact peu significatif sur le choix ($p = ,03$) et aucun effet notable sur la proposition. Prenant en compte la totalité des CNA étudiées, le groupe CRSEV montre un effet très significatif ($p = ,000$) sur le choix comme sur la proposition. Pour conclure la partie résultats, nous dirons que quand les élèves choisissent la voie « LGT » les enseignants sont en accord avec cette décision dans 88,3 % des cas et ils font la proposition d'une LGT à 97,6 % d'élèves. Quand les élèves optent pour l'enseignement professionnel, les enseignants entendent ce choix dans 94,5 % des cas, mais ne font eux cette proposition qu'à 67,5 % des élèves.

■ Discussion.

Nos résultats démontrent que le contexte collège et le milieu familial, influencent la façon dont les élèves s'autoévaluent. En milieu scolaire défavorisé, les élèves ont tendance à évaluer leurs CNA, face à l'orientation, plus positivement que les élèves en milieu favorisé. Le contexte social n'affecte pas, ou que provisoirement, le jugement professoral. Celui-ci conçoit son acte professionnel et les arrangements auxquels il fait face, quel que soit l'établissement, de façon uniforme (Merle, 1996). Nous retenons que, comme un effet de « booster » social, l'élève se décrit comme plus compétent quand l'aîné de la fratrie a suivi une orientation LGT. L'expérience sociale positive de l'aîné peut conduire à plus d'assurance.

De nos trois variables explicatives, la CSP est celle qui marque le plus la variabilité des résultats entre autoévaluation et jugement professoral. Ce qui confirme la proximité entre la culture scolaire et la culture des familles. Quand l'une est corrélée positivement à l'autre, les élèves choisissant LGT obtiennent de meilleurs scores que les autres. Toutefois, pris dans un contexte de milieu défavorisé, le jugement professoral disparaît et c'est, pour nous, cette absence de jugement qui nous intéresse. Elle devient le révélateur de ce qui peut être jugé, quand la culture scolaire apparaît comme exclusive. Dans le cas contraire, les enseignants font face à une *epoché*, qui ne signifie pas absence de jugement, mais simplement que les informations perçues ne correspondent pas à l'étalon auquel ils

sont habitués pour la prise de décision. Ainsi, nous avançons que l'enseignant juge positivement les CNA des individus qui lui « ressemblent », sans toutefois exclure les autres. D'un autre côté, l'observation des élèves de familles défavorisées, plus nombreuses dans les collèges défavorisés, nous permet d'avancer que, peu éloignés de leur culture, ils s'autoévaluent plus positivement que les autres. Enfin, pour répondre à nos hypothèses et notre question de départ, nous dirons que oui, les caractéristiques de l'élève ont un effet sur ses propres CNA (H1) et sur le jugement professoral (H2). Le jugement professoral a un impact sur les CNA de l'élève uniquement dans les collèges où la culture scolaire est exclusive (H3). Enfin, les CNA, prises dans une globalité, ont un effet très significatif sur le choix comme sur la proposition d'orientation (H4).

■ Conclusion et perspectives.

Concernant le poids des sphères éducatives sur le développement de ces CNA, comme nous l'avons souligné dans cet article, beaucoup de choix se construisent par raisons (André, 2012; Boudon, 2012) et ce n'est point parce qu'elles nous apparaissent opaques, qu'il nous faut inférer que ces raisons sont obscures. Nous constatons qu'école et famille contribuent au développement des CNA et que quand ces dernières se rapprochent de la culture scolaire, alors elles sont jugées positivement. Même si notre travail demeure limité sur le plan méthodologique, il a cependant le mérite d'ouvrir la question de la prise en compte des CNA, développées par les sphères éducatives, au moment de l'orientation.

Références bibliographiques

- André, G. (2012). *L'orientation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.andre.2012.02>
- Boudon, R. (2012). *La rationalité*. Paris : PUF.
- Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Coulet, J.-C. (2011). « La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences ». *Le travail humain*, Vol. 74(1), 1-30.
- Crahay, M. (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 97-110.
<https://doi.org/10.4000/rfp.143>

² LGT = Lycée général et technologique.

Duru-Bellat, M., et Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée* [Report, Haut conseil de l'éducation].

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00325099>

Duru-Bellat, M. (2015). « Les compétences non académiques en question ». *Formation emploi*, 130, 13-29.

Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : L'effet de l'accompagnement scolaire* [PhD Thesis]. Université de Bourgogne.

Gendron, B. (2007). « Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : Une approche théorique relative aux émotions ». *Cahiers du CERFEE*, N°23, 9-55.

Giret, J.-F., & Morlaix, S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon.

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01320301>

Leroy, N. (2009). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*. [PhD Thesis, Université Pierre Mendès-France - Grenoble II].

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00462345>

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.merle.1996.01>

Morlaix, S. (2018). *Intérêt de la prise en compte des compétences sociales non académiques dans la compréhension des parcours scolaires et professionnels* [INSPE Bourgogne sur Twitter]. Twitter - Université de Bourgogne.

https://twitter.com/INSPE_BOURGOGNE/status/997508107864543234

Tardif, J., et Dubois, B. (2013). « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables ». *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII(1), 29-45.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Paris : Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>

Notice



Moreno Dominique est enseignant dans le secondaire, en Corse du Sud, et également formateur académique. Doctorant en sciences de l'éducation à l'IREDU (Université de Bourgogne) où il termine sa thèse intitulée : « *Compétences non académiques des élèves et jugement enseignant : quels effets sur l'orientation des élèves en fin de troisième ?* », sous la Direction de Sophie Morlaix (Professeure des universités et Directrice adjointe de l'IREDU).