Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III

Agathe Fanchini[1]

Résumé

Les différences de réussite à l'école primaire traditionnellement étudiées par les chercheurs en éducation peuvent être analysées à la lumière des compétences et plus particulièrement des compétences sociales. Champ théorique encore en construction, les compétences sociales deviennent tout de même un « incontournable » pour les acteurs du système éducatif et pour la recherche en sciences de l'éducation. Par une approche pluridisciplinaire, cet article propose d'étudier quels sont les déterminants des compétences sociales à l'aide d'indicateurs sociodémographiques et scolaires largement empruntés dans les modèles d'explication des différences de réussite, auxquels sont associées des mesures de l'image de soi, du névrosisme et du rapport à l'école. Ces dimensions participent en effet à la socialisation et au développement des compétences de l'élève. Un outil de mesure validé des compétences sociales et un échantillon de 855 élèves de cycle III permettent de comprendre par exemple la réussite des filles à l'école ou le poids de l'image de soi dans le développement des compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles. Les résultats explicatifs des déterminants des compétences sociales (elles-mêmes explicatives de la réussite) peuvent alors ouvrir le débat sur les différences de réussite scolaire à l'école en redessinant le schéma classique du lien direct entre les caractéristiques des élèves et leur réussite, par l'effet intermédiaire des compétences sociales.

Les compétences sociales sont un objet de recherche de plus en plus étudié par les chercheurs en éducation et notamment par les économistes. En effet, de nombreux travaux démontrent l'effet de ces compétences sur la réussite des individus sur le marché du travail, en termes d'insertion, d'employabilité ou encore de revenus (Roberts & al., 2007 ; Andrews & Higson, 2008 ; Borghans & al., 2008 ; Cobb-Clark, 2010 ; Almlund & al., 2011 ; Abdullah-Al-Mamun, 2012 ; Heckman & Kautz, 2012 ; Robles, 2012). Si ces compétences sociales ont un impact sur les parcours professionnels des individus, elles jouent également sur la réussite des élèves : elles sont d'une part (ré)intégrées au Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture et d'autre part, les recherches qui vont en ce sens se multiplient (Borghans, Meijers & Ter Weel, 2006 ; Bouffard & al., 2006 ; Gendron, 2007 ; Guimard & al., 2007 ; Goodman & Gregg, 2010 ; OCDE, 2015).

Dans le cadre d'une recherche plus large traitant des compétences sociales dans les parcours des individus et du cas particulier de la réussite scolaire des élèves de cycle III, nous allons présenter dans cet article quels sont les facteurs qui peuvent expliquer les différences de maîtrise des compétences sociales. Autrement dit, nous allons tenter de déterminer les variables qui expliquent les compétences sociales. Cette approche s'inscrit dans une démarche plus large de compréhension des différences de réussite à l'école.

Ainsi, nous exposerons dans un premier temps le cadre théorique de notre démarche, en précisant tout d'abord les notions de compétence et de compétence sociale pour lesquelles il n'existe pas encore de consensus parmi les chercheurs et les acteurs du système éducatif. Nous présenterons ensuite la méthodologie mise en place ainsi que les données mobilisées dans le cadre de cette recherche. Enfin, plusieurs analyses seront exposées afin de comprendre quels sont les facteurs explicatifs de la maîtrise des compétences sociales chez les élèves.

[1] Doctorante et attachée temporaire d'enseignement et de recherche, IREDU-ESPE, Université de Bourgogne.

1. Contexte de la recherche

Bien qu'elles soient fréquemment mentionnées, les notions de « compétence » et de « compétence sociale » sont l'objet récurrent de débats entre les chercheurs en éducation (Duru-Bellat, 2015). Il paraît alors nécessaire de définir théoriquement cet objet de recherche, les preuves empiriques étant de plus en plus nombreuses à démontrer leur effet sur les parcours scolaire et professionnel des individus. Les compétences permettent également de produire des clés supplémentaires de compréhension des différences de réussite, question centrale de la recherche en éducation. L'on connaît en effet un nombre important de facteurs explicatifs de la réussite : variables sociodémographiques, scolaires ou relatives au développement personnel et à la représentation des individus sur leur environnement. Notre démarche consiste à reprendre ces indicateurs traditionnellement mobilisés par les chercheurs en les analysant à la lumière des compétences sociales. Nous supposons alors un lien médiateur entre ces déterminants et la réussite, par les compétences sociales.

▪ *Définir les compétences sociales*

D'après de nombreux auteurs (par exemple Mandon, 1990 ; Gillet, 1991 ; Perrenoud, 1997, 1999 ; Stroobants, 1998 ; Romainville & al., 1998 ; Allal, 1999 ; Le Boterf, 1994, 2002 ; Paul & Suleman, 2005 ; Morlaix, 2009 ; Fagnant & Dierendonck, 2012 ; Heckman & Kautz, 2013), la compétence n'existe qu'en actes et se mobilise en situation, dans un contexte donné, fonctionnant comme un réseau intégré. Elle nécessite la mobilisation de plusieurs ressources pour la résolution d'une tâche complexe, ressources externes mais surtout internes. Ces ressources internes s'organisent selon un trio de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Les compétences se constituent en système, tout en étant complémentaires les unes aux autres, pouvant être transversales aux domaines et aux situations, et évolutives tout au long de la vie de l'individu. On retrouve parmi elles, des compétences théoriques, méthodologiques et sociales.

Si la définition des compétences ne fait pas encore consensus, de nombreux chercheurs s'accordent tout de même sur les caractéristiques que nous venons de citer. Pour définir les compétences sociales, pour lesquelles les termes employés sont divers et variés, la démarche adoptée est similaire : c'est en partant des caractéristiques attribuées aux compétences sociales que l'on peut envisager leur définition (Guillain & Pry, 2007 ; Filisetti, 2009 ; Nangle & al., 2010 ; Loizon & Gruet, 2011 ; Coulet, 2011 ; Lenzen & al., 2012 ; Perren & al., 2012). Les compétences sociales possèdent les mêmes caractéristiques que la compétence : elles sont la mobilisation de plusieurs ressources (dans ce cas, principalement des savoir-être) en situation, transversales et évolutives. Elles relèvent à la fois de la gestion de soi (intra-individuelles) et de la gestion des relations à autrui (interindividuelles). Les compétences sociales se traduisent en comportements efficaces et appropriés, et elles se réfèrent aux normes et valeurs du groupe social d'appartenance de l'individu.

Afin d'opérationnaliser le concept de compétence sociale et suivant la définition théorique que nous venons de donner, différentes compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles ont été choisies dans le cadre de cette recherche. Le choix s'est opéré à partir des recherches démontrant leur impact dans les parcours des individus (par exemple Bowles, Gintis & Osborne, 2001 ; Borghans & al., 2006 ; Benson, 2006 ; Gendron, 2007 ; Guimard & al., 2007 ; Robles, 2012 ; Heckman & Kautz, 2012 ; OCDE, 2015) et chacune des 21 compétences retenues dans la présente étude fait partie de la classification des *Big Five*[2], largement utilisée par les psychologues et économistes (Heckman & Kautz, 2012). Cette typologie, construite à partir d'enquêtes d'auto-évaluation, est composée de cinq familles de compétences : l'application, l'ouverture à l'expérience, l'extraversion, l'agréabilité et la stabilité émotionnelle (opposée au névrosisme). Ces cinq familles de comportements sont déclinées en compétences, pour un public large mais également en termes de comportements chez l'enfant et chez l'élève. Parmi les compétences sociales interindividuelles, on retrouve la sociabilité, l'altruisme, le leadership,

[2] Ces comportements peuvent être envisagés non plus comme des traits immuables et déterministes mais comme des acquisitions et des compétences que l'on peut éduquer et qui peuvent évoluer (Heckman & Kautz, 2013).

l'écoute, la politesse, l'empathie, la communication, la capacité de résolution de conflit, la coopération, la participation et la capacité d'adaptation. Les compétences sociales intra-individuelles sont quant à elles, appréhendées à partir de l'application, la persévérance, l'autodiscipline, l'attention, l'autonomie, la curiosité, le dynamisme, la gratification différée, l'intérêt et la motivation.

Ce travail de définition des compétences sociales s'accompagne d'une analyse des recherches démontrant l'impact des compétences sociales dans les parcours des individus.

▪ *Les compétences sociales dans les parcours des individus*

Désormais reconnues sur le marché du travail, les compétences sociales prennent une place de plus en plus importante dans les modèles d'explication de la réussite. C'est pourquoi nous considérons ces compétences dans une vision large de la théorie du capital humain.

- *Les compétences sociales : une vision large du capital humain*

L'analyse des différentes « théories du capital », qu'il soit *humain* (Mincer, 1958 ; Schultz, 1961 ; Becker, 1964), *social* (Bourdieu, 1980 ; Coleman, 1988, 1990 ; Putman, 1993, 1995 ; Glaeser, Laibson & Sacerdote, 2000), *culturel* (Bourdieu, 1979) ou *émotionnel* (Gendron, 2007, 2010), apporte des clés de compréhension à l'intégration des compétences sociales au capital humain.

Dans la théorie du capital humain de Becker, modèle fondateur de l'économie de l'éducation et à la suite duquel de nombreuses théories se sont construites, certains facteurs restent encore flous et inexploités. Nous soulignons, d'après le modèle de gains qui résulte de la théorie, le manque de précisions concernant les « qualités naturelles » de l'individu qui entreraient en jeu dans l'explication du niveau de salaire. Ces qualités ou attributs personnels qui semblent faire une différence entre les individus en termes de revenus, renvoient en un sens à notre objet d'étude, les compétences sociales. Lorsqu'il est de plus question des « capacités productives acquises par l'investissement en éducation », ne considérer que les savoirs théoriques et les compétences techniques est certainement réducteur. En effet, le rôle socialisateur de l'école, l'introduction des compétences sociales dans le Socle Commun et toutes les recherches démontrant l'importance des compétences sociales pour la réussite scolaire et professionnelle, sont autant de preuves de la productivité de ce type de compétences, pouvant ainsi être considérées au même titre que d'autres, en tant que capacités productives.

Dans un rapport de l'OCDE (2001), les auteurs Tom Healey et Sylvain Côté envisagent le capital humain comme participatif et constitutif du bien-être individuel et collectif. Le capital humain renvoie en effet aux « connaissances, qualifications, […] compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création du bien-être personnel, social et économique ». Dans cette perspective relativement large, le capital humain n'est pas compris uniquement en termes de capacités cognitives ou de connaissances car les caractéristiques individuelles, relevant alors du « non-cognitif », sont également prises en compte.

Face à ces considérations, les autres théories du capital peuvent fournir des éléments intéressants : la théorie du capital social entrevoit cette limite du capital humain en considérant le capital social (avec des compétences « sociales » au niveau individuel) en tant que composante sociale du capital humain, ce qui indique une certaine productivité des compétences dites « sociales ». Avec la théorie du capital émotionnel dans laquelle les compétences émotionnelles et psychosociales renvoient aux compétences sociales, la complémentarité au capital humain est clairement annoncée par l'auteure qui la théorise (Gendron, 2007, 2010) : le capital émotionnel n'est pas uniquement complémentaire, il est même une condition à la valorisation du capital humain. Dans la théorie du capital culturel et sa notion sous-jacente d'*habitus*, on constate que Pierre Bourdieu théorise l'importance des codes et normes qui prennent la forme de comportements dits « attendus », ou en adéquation à la réussite scolaire, et qui sont finalement des compétences acquises par la socialisation au cours du développement de l'enfant. Envisager ce que Pierre Bourdieu théorise dans ses théories du capital culturel et de l'*habitus*, en

considérant les comportements comme des compétences, participe du cadrage théorique dans lequel s'insère cette recherche.

- *Les compétences sociales et la réussite scolaire*

Désormais désignées comme complémentaires aux compétences cognitives (OCDE, 2015), les compétences sociales participent à la réussite des individus et plus spécifiquement à la réussite scolaire. Expliquer l'échec scolaire par les comportements de l'élève et sa famille est en effet un champ qui se développe de nos jours : les aspirations, les attitudes et les comportements des parents et des enfants expliquent en grande partie pourquoi les élèves de milieu défavorisé ont des difficultés scolaires. Les enfants des milieux défavorisés évoluent dans un environnement familial moins propice aux apprentissages que les enfants évoluant dans des milieux socioéconomiques plus favorisés (Goodman & Gregg, 2010). Nous pouvons citer également en exemple les travaux de Bouffard et al. (2006) qui indiquent que les « caractéristiques affectives de départ » définissent les intérêts et attitudes face aux disciplines scolaires et à l'école ainsi que la perception du soi scolaire, et influencent jusqu'à 25% de la variance des performances scolaires (Bloom, 1979[3]). Une attitude positive envers l'école est liée à la réussite, accompagnée de capacités d'autonomie et de motivation (Cock & Halvari, 1999[4]) et ces attitudes positives envers l'école sont même prédictives de la réussite (Abu-Hilal, 2000 ; Bragard, 2000[5]).

En outre, des compétences sociales comme la persévérance étaient déjà évoquées pour leur effet sur la réalisation des tâches scolaires (Bowles & Gintis, 1976) et leur impact sur les tâches cognitives est désormais démontré (Borghans, Meijers & Ter Weel, 2006). Les compétences sociales relatives au « métier d'élève » jouent également sur la réussite (Guimard & al., 2007) : par exemple, les performances scolaires des élèves sont influencées par la participation en classe, la coopération dans les situations d'apprentissage, l'intérêt pour les activités scolaires et par l'attention des élèves en classe (Ladd & al., 1999 ; Alexander & al., 1993). Ces comportements sont des indicateurs valides dans la prédiction des performances scolaires futures (Guimard & Florin, 2001 ; Guimard & al., 2002).

Si l'étude des compétences sociales dans l'analyse des différences de réussite à l'école se développe, l'analyse des facteurs explicatifs de ces compétences participe également à l'explication de l'échec scolaire. Les déterminants de la réussite, classiquement utilisés par les chercheurs en éducation, peuvent prendre la place des variables explicatives dans les modèles d'explication des différences de développement des compétences sociales.

Les déterminants de la réussite

- *Les caractéristiques individuelles de l'élève*

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

[3] Cités par Bouffard et al. (2006).
[4] *Ibid.*
[5] *Ibid.*

La seconde variable à prendre en compte au niveau de l'élève est le *sexe*. Nombreuses sont les recherches qui tentent d'expliquer les différences d'acquisition, de réussite et de parcours scolaire, en intégrant le sexe comme variable explicative (Duru-Bellat, 1994 ; Caille & Rosenwald, 2006 ; Duru-Bellat, 2008). Cet indicateur est souvent utilisé par les sociologues de l'éducation, comme c'est le cas avec les indicateurs de *niveau social* et de *milieu familial* (Duru-Bellat, 2002 ; Suchaut, 2004). L'environnement familial de l'élève est classiquement étudié à l'aide de variables comme l'origine sociale (envisagée à partir de la catégorie socioprofessionnelle, le niveau de salaire et le niveau d'instruction des parents ; Berthier, 2010), la nationalité et la taille de la famille de l'élève (Suchaut, 2004 ; Caille & O'Prey, 2005 ; Da-Costa Lasne, 2012). Du point de vue de l'environnement social des élèves, on peut aussi considérer les *pratiques familiales* modélisées selon trois dimensions : le style éducatif des parents, les pratiques éducatives liées aux apprentissages et le soutien, c'est-à-dire l'accompagnement des parents à la scolarité de leurs enfants (Bergonnier-Dupuy, 2005). En ce sens, *l'implication des parents* joue sur la réussite des élèves (Alles-Jardel, 1995 ; Feyfant, 2011 ; Da-Costa Lasne, 2012).

Les variables concernant le passé scolaire peuvent également être prises en compte dans les modèles d'explication des différences de réussite. Ces indicateurs peuvent être le *redoublement* ou le retard scolaire comme nous l'avons précisé au sujet de l'âge. Concernant également la branche scolaire, nombreuses sont les recherches qui prennent en compte l'acquisition des compétences cognitives et méthodologiques pour expliquer les différences de réussite à l'école (Morlaix & al., 2006 ; Morlaix & Suchaut, 2007). En effet, les compétences cognitives jouent un rôle important pour que les enfants réussissent dans leur vie future (OCDE, 2015).

Ces différentes variables opérationnalisent les caractéristiques individuelles de l'élève. Leur intégration dans les modèles d'explication des inégalités de réussite, toujours en fonction de la problématique du travail, semble largement exploitée. Or, cet article porte sur les déterminants des compétences sociales, appréhendées comme facteurs intermédiaires de la réussite scolaire : certaines de ces variables explicatives « classiques » serviront donc dans les modèles d'explication des différences de maîtrise des compétences sociales par les élèves. Elles seront accompagnées d'autres indicateurs liés au comportement des élèves et qui peuvent être liés au développement des compétences sociales et à la réussite à l'école.

- *L'image de soi, le névrosisme et le rapport à l'école*

Evalués dans le questionnaire élaboré pour cette recherche, l'image de soi, le névrosisme et le rapport à l'école sont considérés lors de l'opérationnalisation du concept de compétences sociales, comme des facteurs explicatifs du développement de ces compétences. En effet, plusieurs recherches montrent leur effet (in)direct sur la réussite des élèves.

Tout d'abord, un lien entre les compétences sociales et l'estime de soi puis leur effet sur les compétences dites « scolaires », sont supposés par Verena Jendoubi (2002). L'auteure indique également que des problèmes internalisés comme l'anxiété peuvent avoir un lien avec les compétences sociales et l'image de soi des élèves. Un développement conjoint de l'estime de soi et des performances scolaires est par ailleurs suggéré par Yves Prêteur et Barbara Vial (1998) et Annie Da-Costa Lasne (2012) : « Une estime de soi valorisante peut engager une augmentation de son investissement scolaire, contribuer à valoriser ses aspirations, ses projets et même ses compétences et par là, conduire à un accroissement de sa réussite scolaire ». L'image de soi peut alors être considérée comme un niveau médiateur et intermédiaire entre les compétences et la réussite scolaire.

Concernant le névrosisme, nombreuses sont les recherches qui démontrent l'effet négatif (et à long terme) des problèmes internalisés sur la réussite des individus (Cawley, Heckman & Vytlacil, 2001 ; Knapp & al., 2011). On peut en effet supposer que l'anxiété, la tristesse et la timidité d'un élève peuvent être la traduction d'« un niveau d'instabilité émotionnelle chronique et une tendance à la détresse psychologique » (définition du névrosisme donnée par Heckman & Kautz, 2012, d'après le Dictionnaire de l'Association Américaine de Psychologie). Un enfant qui

présente cette instabilité émotionnelle développe certainement plus difficilement ses compétences.

Le rapport à l'école symbolise enfin les représentations que l'élève se fait de son environnement scolaire. Or, un cadre de socialisation dans lequel l'individu se sent à l'aise et en confiance est bénéfique à la création de conditions favorables à la réussite scolaire. Les recherches sur l'accompagnement scolaire (par exemple, Piquée & Suchaut, 2002 ou Glasman & Besson, 2004) montrent en ce sens l'amélioration du rapport à l'école des élèves, propice à l'amélioration des performances scolaires.

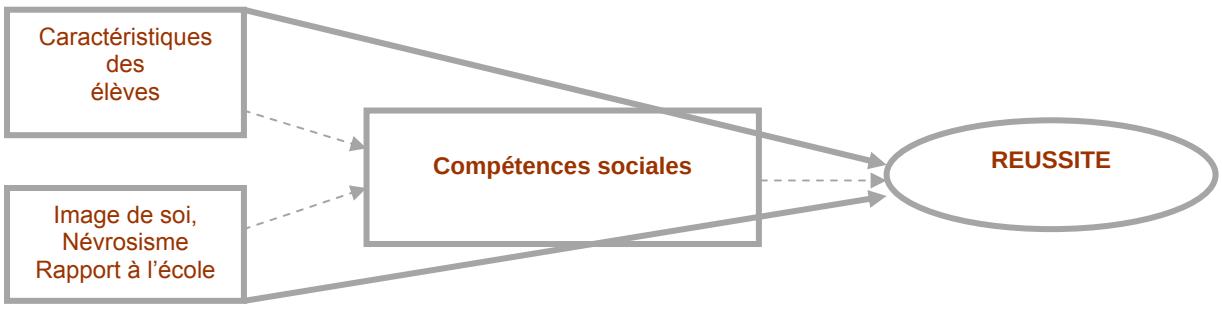
Nous faisons ainsi le choix de considérer l'image de soi, le névrosisme et le rapport à l'école comme des variables de contrôle dans les modèles d'explication des compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles. Aux 21 compétences sociales, s'ajoutent donc une mesure de l'image de soi (estime de soi, confiance en soi et locus de contrôle), du névrosisme (anxiété, tristesse, timidité) et du rapport à l'école (plaisir d'aller à l'école, confiance et respect envers les enseignants). Ces trois dimensions semblent complémentaires aux compétences sociales car elles permettent d'appréhender les comportements et compétences de l'élève dans sa globalité.

▪ *Problématique*

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

Nous proposons de schématiser de la manière suivante les éléments problématisés ainsi que la façon dont nous tenterons de les analyser :

Schéma 1 - Expliquer les déterminants de la réussite par les compétences sociales



En se positionnant du côté du paradigme des processus médiateurs, nous considérons les compétences sociales comme des variables médiatrices entre les caractéristiques des élèves et la réussite scolaire. En effet, le lien entre les déterminants utilisés pour ce travail (caractéristiques des élèves, image de soi, névrosisme et rapport à l'école) et la réussite scolaire semble aujourd'hui avéré. Or, ces déterminants peuvent entrer en jeu dans les modèles d'explication des différences de maîtrise des compétences sociales, qui expliquent à leur tour la réussite scolaire des élèves.

2. Méthodologie

Outil de mesure

Le choix s'est porté sur la construction d'un questionnaire comme outil empirique. L'enquête par questionnaire permet en effet au chercheur de récolter un nombre conséquent de données qui pourront être traitées statistiquement. Les données collectées par questionnaire permettent de toucher un échantillon de taille conséquente. Cette méthode de collecte présente également l'avantage de passations systématiques et standardisées qui réduisent l'influence de l'enquêteur et des conditions de passations. Le questionnaire présenté aux élèves de l'échantillon se compose de deux parties distinctes : les questions relatives à la situation des élèves (caractéristiques sociodémographiques et scolaires) et les questions évaluant leurs compétences et comportements.

Parmi les caractéristiques sociodémographiques enquêtées, nous avons choisi d'interroger les élèves sur leur sexe, leur âge, la catégorie socioprofessionnelle (CSP) de leurs parents, la taille et le rang dans la fratrie. Ces différentes variables semblent jouer sur la réussite scolaire des élèves comme peuvent en témoigner les nombreuses recherches que nous avons précédemment citées. Ensuite, les caractéristiques scolaires recueillies sont la classe, le redoublement (et la classe redoublée le cas échéant), l'implication et le soutien des parents pour la scolarité de l'enfant. La classe est une variable fortement corrélée à l'âge et souvent utilisée ainsi (par exemple, Hue & al., 2009).

Afin d'assurer la validité et la fiabilité du questionnaire, chaque compétence, comportement ou représentation est évalué avec un minimum de trois items. Cette procédure permet d'une part, de limiter les problèmes de compréhension et d'interprétation des questions : deux élèves peuvent comprendre différemment une question, leur réponse ne renvoyant alors plus au même phénomène. Le fait de poser plusieurs questions pour mesurer la même dimension permet de réduire ce risque en confirmant la réponse donnée. D'autre part, la procédure de multiplication des items permet de limiter le risque des réponses au hasard car la probabilité qu'un élève réponde au hasard sur plusieurs items mesurant le même phénomène est plus restreinte que pour un seul item. Les items qui mesurent la même dimension sont répartis et mélangés dans tout le questionnaire afin que les élèves ne repèrent pas le lien entre les items. Les formats de réponse proposés aux élèves sont dichotomiques ou sous forme d'échelle de Likert à quatre modalités[6]. Le tableau suivant présente un exemple de question pour chacune des compétences sociales et chacun des comportements mesurés.

Tableau 1- Exemples d'items mesurant les compétences sociales et comportements

Compétences sociales interindividuelles	
Sociabilité	*« Je sais attendre quand ce n'est pas mon tour. »*
Altruisme	*« Il n'y a pas longtemps, j'ai aidé quelqu'un qui s'était fait mal. »*
Leadership	*« C'est moi qui organise les jeux avec mes copains dans la cour de récréation. »*
Ecoute	*« La maîtresse me dit que je n'écoute rien en classe. »*
Politesse	*« Je dis « bonjour » et « merci ». »*
Empathie	*« Je suis désolé(e) pour les autres quand il leur arrive de mauvaises choses.»*

[6] Les modalités de réponse de l'échelle de Likert sont « jamais », « parfois », « souvent » et « toujours », et les modalités des questions dichotomiques « oui » et « non ». Avant toute analyse, les questions dont les réponses se situent sur une échelle en quatre points ont été dichotomisées (« jamais » et « parfois » d'une part, et « souvent » et « toujours » d'autre part).

Communication	*« Quand j'explique quelque chose, tout le monde comprend ce que je veux dire. »*
Capacité de résolution de conflit	*« Tu es en train de jouer avec tes copains dans la cour de récréation. Un garçon veut jouer avec vous. Que fais-tu ?* *- Tu lui dis qu'il n'a pas le droit de jouer avec vous.* *- Tu lui proposes de jouer avec lui plus tard.* *- Tu lui dis tout de suite qu'il peut jouer avec vous.* *- Tu t'énerves et tu le pousses.* *- Tu demandes à tes copains s'il peut jouer avec vous. »*
Coopération	*« J'aide les autres élèves de ma classe quand ils n'ont pas compris. »*
Participation	*« Je me porte volontaire pour participer à une activité de la classe ou pour réciter ma leçon. »*
Adaptation	*« Quand je suis face à un problème, je sais quoi faire. »*
Compétences sociales intra-individuelles	
Application	*« C'est grave si je n'ai pas appris ma leçon. »*
Persévérance	*« Je finis mes devoirs même si j'ai très envie de jouer ou de faire autre chose. »*
Autodiscipline	*« J'ignore les autres enfants quand ils se moquent de moi. »*
Attention	*« Quand la maîtresse explique quelque chose, j'écoute ce qu'elle dit. »*
Autonomie	*« Quand j'ai un travail à faire tout(e) seul(e) en classe, je suis capable de choisir moi-même mon matériel. »*
Curiosité	*« J'aime apprendre de nouvelles choses à l'école. »*
Dynamisme	*« J'aime faire plein de choses différentes dans la journée. »*
Gratification différée	*« Que préfères-tu ?* *- Avoir un petit bonbon tout de suite.* *- Avoir un gros bonbon mais plus tard. »*
Intérêt	*« J'aime poser des questions à la maîtresse quand elle parle de quelque chose qui m'intéresse. »*
Motivation	*« Lorsque je fais mes devoirs, je le fais parce que je veux avoir de bonnes notes. »*
Image de soi	
Estime de soi	*« Je suis aimé(e) par les élèves de ma classe. »*
Confiance en soi	*« Je suis capable de réussir à l'école autant que les autres élèves. »*
Locus de contrôle	*« Quand j'ai une mauvaise note à l'école, c'est de ma faute. »*
Névrosisme	
Anxiété	*« Je suis inquiet(e) quand mes parents veulent me parler. »*
Tristesse	*« Quand je me retrouve tout(e) seul(e), je pense à des choses tristes. »*
Timidité	*« J'ai du mal à aller vers les gens que je ne connais pas. »*

Rapport à l'école	
Plaisir d'aller à l'école	*« Je suis content(e) de revenir à l'école après les grandes vacances. »*
Confiance et respect envers les enseignants	*« Les maîtres et les maîtresses de mon école s'intéressent à ce que je pense. »*

Compte tenu l'âge des enquêtés, toutes les questions sont construites à la première ou à la deuxième personne du singulier, pour permettre une identification rapide de la part des élèves. Ensuite, nous avons proposé aux élèves, autant que faire se peut, une mise en situation de la compétence ou du comportement évalué (notamment afin de respecter l'une des caractéristiques premières de la compétence, c'est-à-dire que la compétence n'existe qu'en situation, dans un contexte donné). Concernant enfin le protocole d'enquête, une autorisation a été demandée aux inspecteurs des circonscriptions concernées puis aux directeurs des écoles ; nous avons assuré toutes les passations, qui se sont déroulées en classe entière avec l'enseignant en retrait[7], afin de limiter les biais liés à l'évaluateur et de procéder à une démarche standardisée.

Toutes les mesures relatives aux compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles, ainsi que les autres dimensions ont été construites sur ces principes. Cet outil de mesure a permis par la suite de récolter un nombre conséquent de données qui ont été soumises à des analyses exploratoires en vue de confirmer sa fiabilité méthodologique.

▪ *Analyses exploratoires*

Afin de déterminer comment les variables évaluant les compétences sociales et autres comportements se structurent et s'associent, une analyse en composantes principales (ACP) a été effectuée sur les différentes dimensions qui composent le questionnaire d'auto-évaluation : les compétences sociales interindividuelles, les compétences sociales intra-individuelles, l'image de soi, le névrosisme et le rapport l'école.

Pour les compétences sociales interindividuelles, les neuf différents facteurs qui proviennent de l'ACP effectuée sur les 33 items construits *a priori* renvoient à la sociabilité, l'altruisme, le leadership, la politesse, l'empathie, la communication, la capacité de résolution de conflit, la coopération et la participation. L'indice KMO (.749)[8] et la significativité ($p<.001$)[9] mesurant la qualité des corrélations inter-items, indiquent une bonne qualité de l'analyse. La compétence d'écoute ne se retrouve pas en tant que telle mais suite à l'analyse et à la reconsidération des items qui la composent, il semblerait en effet que cette compétence se retrouve et soit même redondante avec les compétences de politesse, de participation ou même d'empathie. Le constat est similaire avec la compétence de capacité d'adaptation qui rejoint quant à elle, les compétences de leadership, de sociabilité ou encore de résolution de conflit.

Parmi les compétences sociales intra-individuelles (KMO = .839 ; $p<.001$), l'application, la persévérance, l'autodiscipline, la curiosité, la gratification différée et l'intérêt sont les sept facteurs définis par l'ACP à partir des 33 items élaborés initialement. L'analyse réalisée n'a pas fait ressortir les compétences d'attention, d'autonomie et de dynamisme dont les items ont été agrégés par l'ACP à d'autres facteurs. Elles sont en effet notamment intégrées aux compétences d'application et d'intérêt ou viennent définir d'autres dimensions que nous n'avions pas envisagées au départ. Ces nouvelles dimensions qui apparaissent suite à l'analyse en composantes principales sont la régulation scolaire, l'esprit d'initiative et la conscience scolaire.

[7] La passation s'étant déroulée sur les temps de classe, l'autorisation des parents n'était pas nécessaire.

[8] L'indice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mesure l'adéquation de l'échantillonnage et le test de sphéricité de Bartlett pour la significativité. L'indice KMO est compris entre 0 et 1 : au-delà de .800 il est considéré comme excellent, entre .700 et .800 comme bon, entre .600 et .700 comme médiocre, entre .500 et .600 comme faible et inférieur à .500 comme inacceptable.

[9] Test de sphéricité de Bartlett pour la significativité confirmée lorsque la *p value* est inférieure à .05 ($p < 0,05$).

Quant aux autres comportements évalués dans le questionnaire, l'ACP tout d'abord effectuée sur les 11 items de l'image de soi (4 items pour l'estime de soi et le locus de contrôle, 3 items pour la confiance en soi) a défini trois facteurs renvoyant aux trois dimensions initiales (KMO = .749 ; *p<.001*). L'ACP ensuite élaborée sur les 10 questions relatives au névrosisme (4 pour l'anxiété, 3 pour la tristesse et la timidité) a également défini les trois mêmes facteurs (*KMO* = .749 ; *p<.001*). Les deux composantes du rapport à l'école sont quant à elles aussi confirmées par l'ACP sur les 6 items construits pour cette dimension (*KMO* = .749 ; *p<.001*). Enfin, l'outil de mesure a été soumis à un test de fiabilité mesuré à partir d'un alpha de Cronbach (α = .839) sur tous les items conservés après l'ACP ; cette dernière analyse vient attester de la cohérence interne des items et indique que les données sont satisfaisantes et peuvent être exploitées.

Les analyses effectuées dans ce travail se feront donc à partir du score agrégé (sans pondération) puis standardisé des réponses aux différentes questions associées au sein d'un même facteur (les modalités de réponses ont ainsi été réévaluées sur la même échelle).

▪ *Description de l'échantillon*

L'échantillon se compose de 855 élèves de cycle III (33,6% de CE2, 28,1% de CM1 et 38,4% de CM2) répartis dans 15 écoles publiques d'une même commune. Il se répartit de façon équitable entre les filles et les garçons (48,2% de filles et 51,2% de garçons) et semble alors représentatif de la population de référence qui compte 48,9% de filles scolarisées dans le premier degré[10]. La moyenne d'âge est de 9,24 ans (médiane = 9, écart-type = 1,01, minimum = 7 ans, maximum = 12) et les âges les plus représentés sont 8 ans (23,7%), 9 ans (27,1%) et 10 ans (37,4%), ce qui correspond aux âges standards d'entrée en classes de CE2, CM1 et CM2.

Du côté de la catégorie socioprofessionnelle des parents, les catégories les plus représentées chez les mères sont les employées (39,2%), les inactives (18,9%) et les professions intermédiaires (15,4%), tandis que chez les pères, ce sont les ouvriers (28,9%), les employés (20,8%) et les cadres (11,7%). Comparativement à la population française[11], les mères et les pères de notre échantillon exerçant une profession de la catégorie des employés sont surreprésentés. Nous pouvons constater également que les mères sans emploi de notre échantillon sont plus nombreuses que dans la population de référence, tandis que les pères inactifs sont moins représentés. Enfin, les autres catégories socioprofessionnelles sont relativement représentatives de la population française.

Quant à la composition de la famille, les élèves de l'échantillon font partie d'une famille de deux enfants pour 32,7% d'entre eux et de trois enfants pour 27,5%. Concernant le rang dans la fratrie, 30,3% sont des benjamins, 29,6% des cadets, 27,5% des aînés et 11,5% des enfants uniques.

Pour le retard scolaire, 11,1% des élèves de notre échantillon ont déjà redoublé lors de leur scolarité passée. Ce chiffre est remarquablement supérieur au taux moyen de 1% de redoublement au sein de la population de référence (1,2% en CE2, 0,8% en CM1 et 1% en CM2[12]). Enfin, d'après les déclarations des élèves, 78,1% des parents semblent impliqués dans la scolarité de leurs enfants

[10] Chiffre pour la rentrée 2010, issu du rapport du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* (2014).
[11] Chiffres de l'INSEE (2013) : agriculteur 1% (h : 1,6% et f : 0,5%), artisan 3,3% (h : 5% et f : 1,8%), cadre 9,3% (h : 11,6% et f : 7,1%), intermédiaire 13,5% (h : 13,9% et f : 13,2%), employé 16% (h : 7,9% et f : 23,5%), ouvrier 12,3% (h : 20,6% et f :4,7%), retraité 31,9% (h : 28,9% et f : 34,5%), sans emploi 12,6% (h : 10,5% et f : 14,5%).
[12] Chiffres pour la rentrée 2013, issus des *Repères et Références statistiques* du Ministère.

3. Résultats

Les résultats seront présentés en trois temps : tout d'abord, le niveau scolaire des élèves lié à leurs scores de compétences sociales sera exposé, puis les effets bruts et les effets nets des différents déterminants des compétences sociales seront analysés.

▪ *Le niveau scolaire des élèves et leurs compétences sociales*

Comprendre comment les compétences sociales se construisent et quels sont les déterminants qui peuvent expliquer leur développement, participe à la compréhension des différences de réussite. Le tableau suivant résume en ce sens, le lien entre les scores de compétences sociales et le niveau scolaire perçu par l'enseignant (faible/moyen/bon), en début d'année scolaire. Cette analyse s'effectue à l'aide de comparaisons de moyennes afin d'envisager la significativité[13] de la différence entre les groupes de la variable indépendante par rapport à la variable dépendante.

Tableau 2 - Le lien entre les scores de compétences sociales et le niveau scolaire perçu par l'enseignant, en début d'année scolaire

	Anova	
	F	*Sign*
Compétences sociales interindividuelles		
Capacité de résolution de conflit	4,505	,011**[14]
Empathie	2,429	,089*
Politesse	4,950	,007***
Participation	5,093	,006***
Coopération	6,592	,001***
Leadership	,201	,818[ns]
Altruisme	1,408	,254[ns]
Sociabilité	,216	,759[ns]
Communication	2,157	,116[ns]
Compétences sociales intra-individuelles		
Application	5,085	,006***
Intérêt	1,455	,234[ns]
Curiosité	5,037	,007***
Persévérance	10,416	,000***
Régulation scolaire	9,369	,000***
Autodiscipline	1,722	,179[ns]
Gratification différée	4,263	,014**
Esprit d'initiative	,689	,503[ns]
Conscience scolaire	3,465	,032**

[13] Le degré de significativité est ici envisagé à partir du F de Fisher calculé et des deux degrés de liberté inter-groupe et intra-groupe.
[14] *** = significatif au seuil de 1%, ** = significatif au seuil de 5%, * = significatif au seuil de 10% et ns = non significatif.

En testant l'existence d'une différence significative entre les élèves jugés faibles, moyens ou bons par leur enseignant en début d'année scolaire, par rapport à leurs scores de compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles, les premiers résultats semblent indiquer qu'il existe effectivement un lien entre ces variables. En effet, les élèves obtiennent des scores différenciés en fonction de leur niveau scolaire pour les compétences interindividuelles de résolution de conflit, d'empathie, de politesse, de participation et de coopération. Concernant les compétences sociales intra-individuelles, le même phénomène s'applique aux scores d'application, de curiosité, de persévérance, de régulation scolaire, de gratification différée et de conscience scolaire.

L'intérêt de ces résultats est multiple. Tout d'abord, ils confirment la nécessité de comprendre les mécanismes et déterminants en jeu dans le développement des compétences sociales qui semblent effectivement liées au niveau scolaire des élèves. Ensuite, ces résultats descriptifs confortent l'hypothèse selon laquelle une différence en termes de compétences sociales peut être observée en fonction du niveau scolaire de l'élève. Enfin, avec cette évaluation (faible, moyen, bon) reposant sur la perception de l'enseignant, on peut supposer que ce qui est évalué ici renvoie à la perception globale de l'élève et de son métier d'élève : les enseignants perçoivent certainement des différences en termes de compétences sociales entre leurs élèves.

Il convient à présent d'analyser les facteurs qui expliquent pourquoi certains élèves développent ou non les diverses compétences sociales et les autres comportements.

▪ *Les déterminants des compétences sociales*

- *Les effets bruts*

Les effets bruts des caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves sur les compétences sociales ont été calculés à partir de comparaisons de moyennes (Anova) puis de régression linéaire simple. La régression linéaire univariée ou simple permet d'analyser la fonction qui lie une variable dépendante et une seule variable indépendante. Ce type de modèle est employé dans une démarche exploratoire car, même s'il évite tous problèmes de colinéarité, il n'indique que l'effet brut de la variable indépendante sur la variable dépendante. Les scores standardisés des compétences et comportements prennent ainsi la place de variable dépendante et les caractéristiques des élèves de variable indépendante.

Pour les caractéristiques sociodémographiques, un effet brut du genre peut être constaté. En effet, les filles développent plus les compétences de résolution de conflit (β=,121***), d'empathie (β=,112***), de politesse (β=,104***), d'altruisme (β=,081**), d'application (β=,121***), d'autodiscipline (β=,062*) et d'esprit d'initiative (β=,071**). Elles ont également tendance à être plus anxieuses (β=,219***) et plus tristes (β=,092***) que les garçons tout en ayant un meilleur rapport à l'école (β=,140*** pour la plaisir d'aller à l'école β=,075** pour la confiance et le respect envers les enseignants). En revanche, en comparaison aux filles, les garçons ont tendance à se montrer davantage leader (β= -,062**) et à obtenir de meilleurs scores de gratification différée (β= -,063*) et de conscience scolaire (β= -,100***). Du côté de l'image de soi enfin, si les filles ont une estime de soi plus forte (β= ,058*) et un locus de contrôle interne plus développé (β= ,096***) que les garçons, ces derniers possédant des scores plus élevés de confiance en soi (β= -,078**). Un net avantage en faveur des filles semble toutefois se dessiner au travers de ces résultats. Ils sont particulièrement intéressants pour comprendre pourquoi les filles réussissent mieux à l'école que les garçons : tout comme Georges Felouzis (1990) l'avait déjà démontré, les filles ont un rapport à l'école bien plus favorable que les garçons et adoptent des comportements plus conformes à l'institution. Dans notre recherche, les comportements déjà signalés comme importants pour la réussite par Georges Felouzis, sont la traduction de compétences sociales acquises notamment lors du processus de socialisation des enfants. D'après nos analyses, les filles maîtrisent plus le métier d'élève et les compétences sociales interindividuelles propices à la réussite que les garçons, résultats qui vont également dans le sens des travaux de Georges Felouzis (1993) ou de Marie Duru-Bellat (1994).

Concernant la CSP des parents, les analyses démontrent tout d'abord que la CSP de la mère ne joue quasiment pas sur les compétences sociales des élèves. Pour la CSP du père, même si les résultats significatifs sont plus nombreux que pour la mère, ils restent tout de même moins importants que pour le sexe par exemple : les enfants dont le père est absent, en comparaison aux enfants de père cadre sont moins polis (β= -,088**), participent moins en classe (β= -,116***), sont moins appliqués (β= -,107**), curieux (β= -,096**) et persévérants (β= -,139***). Toujours par rapport aux enfants de père cadre, les enfants de père artisan se montrent davantage coopératifs (β=,104**) et sociables (β=,100**) et les enfants de père de profession intermédiaire sont plus polis (β=,110**).

Pour la plupart des résultats concernant la taille de la famille, les résultats sont positifs pour les élèves issus de famille de deux enfants : il est démontré qu'ils réussissent mieux à l'école que les autres (Caille & Rosenwald, 2006). Le rang dans la fratrie, quant à lui, ne joue que très peu sur les compétences sociales.

Pour les caractéristiques scolaires, les résultats des analyses avec le niveau de scolarisation sont relativement univoques : ce sont les élèves de CE2 (les plus jeunes) qui ont tendance à obtenir de meilleurs scores de compétences sociales. Ces résultats peuvent être soumis à plusieurs interprétations : soit, les élèves de CE2 adoptent des comportements plus propices à la réussite, soit ils sont plus fortement soumis au biais de désirabilité sociale. On sait également que plus les élèves sont jeunes, plus ils ont tendance à s'autoévaluer positivement (Harter, 1989, 1990). Ensuite, un effet négatif du redoublement ressort des analyses sur les compétences sociales interindividuelles de capacité de résolution de conflit (β= -,089**), de politesse (β= -,071**), de participation (β= -,092***) et de communication (β= -,075**) et sur les compétences intra-individuelles d'application (β= -,113***), d'intérêt (β= -,084***), de persévérance (β= -,129***), de régulation scolaire (β= -,060*) et de conscience scolaire (β= -,080**). Des analyses supplémentaires indiquent que les redoublants ont également une image de soi négative (β= -,068* pour l'estime de soi et β= -,069* pour la confiance en soi), et sont plus anxieux (β=,069**) que les élèves à l'heure. Un lien significatif semble ainsi démontré entre le redoublement et les scores de compétences sociales et autres comportements (image de soi et névrosisme) : les élèves redoublants présentent des scores inférieurs à leurs camarades et l'institution scolaire semble déjà avoir sanctionné ces élèves pour ce déficit de compétence.

Enfin, une relation significative existe entre l'implication des parents et les scores de compétences sociales. Le sens de la relation entre les deux variables est univoque : il existe un effet positif de l'implication des parents dans la scolarité des enfants sur le développement des compétences sociales et autres comportements évalués. L'effet positif se retrouve pour la résolution de conflit (β=,090**), l'empathie (β=,085**), la politesse (β=,077**), l'altruisme (β=,074**), la sociabilité (β=,112***), la communication (β=,098***), l'intérêt (β=,190**), la curiosité (β=,129***), l'autodiscipline (β=,128***) et l'esprit d'initiative (β=,110***). Concernant les autres comportements mesurés dans ce travail, les élèves dont les parents sont impliqués dans leur scolarité présentent un score inférieur de timidité (β= -,063*) ainsi que des scores plus élevés de locus de contrôle interne (β=,084**) et de rapport à l'école (β=,139*** pour le plaisir d'aller à l'école et β=,114*** pour la confiance et le respect envers les enseignants). Ces résultats démontrent un effet de l'implication des parents dans la scolarité mais pas seulement sur les compétences propres au métier d'élève. D'autres compétences sociales telles l'empathie ou la communication sont influencées positivement par cette implication parentale. L'implication dans la scolarité est en effet l'un des éléments qui caractérisent l'éducation parentale (Da-Costa Lasne, 2012) : elle est également le signe d'une éducation parentale certainement « structurante » (et non laxiste) (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2006 ; Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007). La famille et l'éducation parentale participent au cadre de socialisation de l'enfant dans lequel les compétences sociales se développent.

Or, l'éducation parentale semble varier en fonction du milieu socioéconomique des familles (Feyfant, 2011). Nous avons testé le lien entre l'implication des parents et la CSP : les résultats du test de contingence (Chi-2) entre la variable « CSP père » et la variable « implication parents » ne sont pas significatifs tandis que la CSP du père joue sur la réussite et sur le

développement des compétences sociales. En revanche, il existe un lien significatif entre la CSP de la mère et l'implication dans la scolarité (Chi-2 de Pearson = 18,524 ; *p* = .018), évoquant l'« omniprésence de la mère » dans l'accompagnement à la scolarité (Bergonnier-Dupuy, 2005). Rappelons à ce propos, que notre variable mesure l'implication dans la scolarité et non le style d'éducation parentale ou les pratiques éducatives.

En analysant plus en détail la relation entre l'implication dans la scolarité et la CSP de la mère, le seul résultat significatif qui ressort est l'effet négatif de la situation « sans emploi » sur l'implication : les mères inactives (dans la plupart des cas d'un milieu défavorisé) ont tendance à moins s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants que les autres. Bien que certaines recherches démontrent une certaine autorité parentale centrée sur la surveillance et la punition dans les milieux dits « populaires » (Van Zanten, 2009), il est cependant complexe de généraliser les résultats à toute une classe sociale (Bergonnier-Dupuy, 2005). Or, une précision des résultats nécessiterait un approfondissement de l'enquête avec une collecte de données telles le niveau d'études des parents ou les pratiques culturelles des familles (Feyfant, 2011).

Nous venons de tester les effets bruts de chacune des caractéristiques sociodémographiques et scolaires sur le développement des compétences sociales et des autres comportements évalués pour cette recherche. Nous allons achever ces analyses en raisonnant « toutes choses égales – prises en compte – par ailleurs » afin de distinguer l'effet net des variables.

- *Les effets nets*

Pour tester les effets nets des variables explicatives sur les scores des compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles, différents modèles de régressions linéaires multivariées ont été testés. Les résultats sont résumés dans le tableau ci-après.

Il convient à présent d'interpréter ces différents résultats en détaillant l'effet des caractéristiques individuelles d'une part et de l'image de soi, du rapport à l'école et du névrosisme d'autre part.

- *Les caractéristiques individuelles*

Si l'effet des caractéristiques individuelles pour expliquer les différences de scores de compétences sociales semble ici réduit, il paraît néanmoins perdurer ou être accru dans plusieurs cas. Par exemple, l'effet du sexe se maintient pour la politesse (β=,093**), l'application (β=,084**), l'autodiscipline (β=,075*) et la conscience scolaire (β= -,096**) tandis qu'il devient significatif et en faveur des garçons pour le score de curiosité (β= -,096**) au contact des autres caractéristiques et des variables relatives aux comportements (image de soi, rapport à l'école et névrosisme). À l'instar du sexe, un effet des caractéristiques individuelles semble se reproduire dans cette seconde phase d'analyses, excepté pour le redoublement et l'implication des parents qui perdent leur effet significatif. Les analyses précédentes montraient effectivement que le redoublement et l'implication des parents dans la scolarité exercent un effet brut sur les dimensions de l'image de soi, du rapport à l'école et du névrosisme. Il paraît alors intéressant de questionner l'effet direct des comportements sur les scores de compétences sociales en commençant par l'image de soi.

- *Les dimensions de l'image de soi*

Nous pouvons tout d'abord constater que l'estime de soi, la confiance en soi et le locus de contrôle, considérés comme des dimensions de l'image de soi, entrent dans l'explication des différences de scores pour respectivement trois, neuf et sept compétences sociales. Par exemple, les élèves ayant une estime de soi positive ont tendance à obtenir de meilleurs scores de coopération (β=,088**), de leadership (β=,135***) et de communication (β=,137***).

Tableau 3 - Résumé des effets nets des caractéristiques individuelles et de l'image de soi, du névrosisme et du rapport à l'école, sur les compétences sociales interindividuelles et intra-individuelles

	Caractéristiques des élèves								Image de soi			Rapport à l'école		Névrosisme			R^2 (%)
	sexe	mère	père	taille	rang	scol.	redoub.	implic.	estime	confiance	locus	plaisir	respect	anxiété	tristesse	timidité	
Résolution de conflit	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	X	17,1
Empathie	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	8,3
Politesse	X	-	X	-	X	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	X	15,3
Participation	-	X	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	X	-	-	X	19,7
Coopération	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	11,2
Leadership	-	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-	-	X	X	-	X	7,3
Altruisme	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	X	X	X	6,7
Sociabilité	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	-	5
Communication	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	16,9
Application	X	X	X	-	-	X	-	-	-	-	X	X	X	X	-	-	17,6
Intérêt	-	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	-	-	-	37,4
Curiosité	X	X	X	-	-	-	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	10,3
Persévérance	-	-	X	-	-	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	8,5
Régulation scolaire	-	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X	-	3,6
Autodiscipline	X	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	X	X	-	-	-	6,3
Gratification différée	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	0,7
Esprit d'initiative	-	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	X	15,1
Conscience scolaire	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	5,9

Lecture du tableau : « - » = variable du modèle non significative, « X » = variable du modèle significative, « taille » = taille de la fratrie, « rang » = rang dans la fratrie, « scol. » = niveau de scolarisation, « redoub. » = redoublement, « implic. » = implication des parents, « estime » = estime de soi, « confiance » = confiance en soi, « locus » = locus de contrôle, plaisir = « plaisir d'aller à l'école», respect = « confiance et respect envers les enseignants ».

Un effet positif « toutes choses égales par ailleurs » de la confiance en soi est également relevé dans ces analyses pour les scores de participation (β=,153***), de leadership (β=,135***), d'altruisme (β=,081*), de communication (β=,127***), d'intérêt (β=,088**), de régulation scolaire (β=,108**), d'autodiscipline (β=,092**), de gratification différée (β=,114**) ou encore d'esprit d'initiative (β=,108***). Concernant le locus de contrôle (interne), son effet est positif sur les scores de résolution de conflit (β=,149***), d'empathie (β=,112**), de politesse (β=,205***), d'application (β=,087*), d'intérêt (β=,126***), de persévérance (β=,117**) et de conscience scolaire (β=,122**). Dans l'ensemble, nous pouvons constater que les dimensions de l'image de soi exercent un effet positif à la fois sur les compétences sociales interindividuelles et sur les intra-individuelles : ces mesures du soi expliquent des compétences sociales relatives à la gestion des relations avec autrui et des compétences sociales relatives à la gestion de soi et de ses émotions.

- *Les dimensions du rapport à l'école*

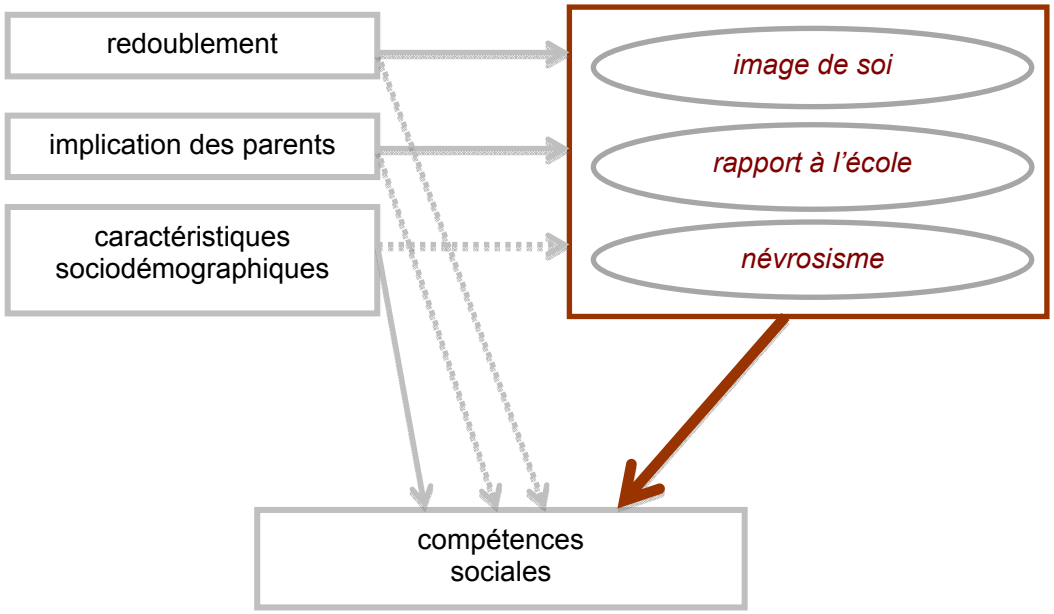
En ce qui concerne le rapport à l'école, les analyses indiquent que le plaisir d'aller à l'école et la confiance et le respect envers les enseignants exercent un effet sur les scores de nombreuses compétences sociales. De plus, la relation entre ces variables est explicite : de bons scores de rapport à l'école sont liés à de bons scores de compétences sociales. Les élèves qui se sentent bien dans leur établissement, avec leurs camarades et les enseignants, ont donc tendance à obtenir de meilleurs scores de compétences sociales interindividuelles mais également intra-individuelles. Ces résultats semblent ainsi indiquer l'importance du bien-être au sein de l'institution (entendu comme cadre de socialisation), dans le développement des compétences sociales.

- *Les dimensions du névrosisme*

Du côté des dimensions relatives au névrosisme (anxiété, tristesse, timidité), nous constatons qu'elles exercent un effet contrasté sur les scores de compétences sociales. En effet, si un niveau élevé d'anxiété est lié négativement aux scores de leadership (β= -,102**), de sociabilité (β= -,157***), de communication (β= -,105**), d'application (β= -,114**) ou encore de conscience scolaire (β= -,085*), ce sont néanmoins les élèves anxieux qui ont tendance à obtenir de meilleurs scores d'altruisme (β=,152***). L'anxiété semble alors se reporter sur l'environnement interpersonnel de ces élèves qui se préoccupent d'autrui. Concernant la tristesse, les résultats indiquent que les élèves se déclarant tristes ont tendance à obtenir des scores plus faibles de régulation scolaire (β= -,084*) mais sont néanmoins plus altruistes (β=,075*), comme nous venons de le constater pour l'anxiété. Enfin, un score élevé de timidité est lié positivement à la résolution de conflit (β=,075*) et à la politesse (β=,085**), ce qui signifie que les élèves timides, plus effacés que leurs camarades, sont tout de même capables de résoudre des conflits interpersonnels et de se montrer polis. En revanche, cette troisième dimension du névrosisme reste négativement liée aux scores de participation (β= -,128***), de leadership (β= -,125***), d'altruisme (β= -,095**), de communication (β= -,180***) et d'esprit d'initiative (β= -,151***). Bien que les comportements liés au névrosisme des élèves ne jouent que peu sur le développement des compétences sociales des élèves, ils exercent un effet non négligeable, combiné aux comportements liés au rapport à l'école et à l'image de soi. En effet, les parts de variance expliquée dans les modèles étudiant l'effet des caractéristiques individuelles et des comportements des élèves sur les scores de compétences sociales, augmentent sensiblement avec l'introduction de ces dernières variables.

Afin de résumer les résultats que nous venons de présenter, le schéma suivant illustre les caractéristiques et les comportements ayant un effet important sur les scores de compétences sociales.

Schéma 2 - Résumé des déterminants des compétences sociales



Lecture : Ce schéma résume les analyses présentées dans le tableau 3. Les flèches grises pleines indiquent un effet des caractéristiques pour la majorité des compétences sociales et comportements mesurés tandis que les flèches pointillées symbolisent un effet pour un nombre plus réduit de compétences.La flèche principale illustre enfin l'effet important de l'image de soi, du rapport à l'école et du névrosisme dans les modèles d'explication des scores de compétences sociales

Les différentes analyses effectuées pour cet article ont permis de déterminer l'effet des caractéristiques individuelles sur la maîtrise des compétences sociales. Ces caractéristiques peuvent jouer en effet directement sur les compétences sociales mais également sur les comportements (image de soi, rapport à l'école et névrosisme) qui exercent eux-mêmes un effet direct sur les compétences sociales. Cette configuration se confirme particulièrement pour les variables du redoublement et de l'implication des parents : si un effet brut de ces caractéristiques scolaires sur les scores de compétences est démontré, les modèles « toutes choses égales par ailleurs » suggèrent un effet transitant par les comportements liés à l'image de soi, au rapport à l'école et au névrosisme.

Conclusion

Les analyses menées pour cette recherche indiquent en premier lieu qu'il existe un lien entre la perception du niveau scolaire par l'enseignant et le niveau de compétences sociales des élèves. Ces résultats préliminaires confirment en un sens l'hypothèse selon laquelle les compétences sociales participent à l'explication des différences de parcours scolaires. En outre, ces compétences sociales peuvent être expliquées par certaines caractéristiques individuelles comme le sexe, résultat qui participe à l'explication de la réussite des filles à l'école. L'implication des parents a également un effet brut positif et significatif sur les compétences sociales qui semblent ainsi se développer en partie par la socialisation familiale. La poursuite des analyses effectuées à partir de la littérature sur les théories du soi et de la socialisation, a permis de comprendre comment l'image de soi des élèves, le bien-être psychologique et la représentation de l'environnement scolaire affectent les scores de compétences sociales. Ces compétences

favorables à la réussite scolaire s'expliquent ainsi en partie par les caractéristiques individuelles et les comportements des élèves.

Le cadre général de cette recherche s'inscrivant dans l'explication des différences de réussite à l'école primaire, certains problèmes inhérents à la recherche en éducation persistent. Le problème de la mesure de la réussite reste complexe et une évaluation standardisée des compétences théoriques et méthodologiques, à l'aide des évaluations nationales par exemple, permettrait de constituer des indicateurs plus fiables de la réussite purement académique des élèves. La seule perception du niveau scolaire par l'enseignant doit être confirmée par des mesures plus fiables de la réussite scolaire. L'auto-évaluation des compétences engendre également certaines limites, telles que le biais de référence (Duckworth & Yeager, 2015) que nous avons tenté de limiter à l'aide de mises en situation dans les questions d'auto-évaluation des compétences. Pour éviter les biais liés à la subjectivité des répondants ou à la désirabilité sociale, il conviendrait de mettre en place un protocole à 360°, c'est-à-dire de faire passer un questionnaire à tous les acteurs qui encadrent l'individu dans son environnement social, auquel pourrait s'ajouter de l'observation de situations. Des analyses supplémentaires pourraient aussi permettre de comprendre comment se structurent les compétences sociales et s'il existe une structure pyramidale (Morlaix & Suchaut, 2007) au sein du système dynamique des compétences sociales, c'est-à-dire des compétences prédictives de la maîtrise ultérieure d'autres compétences. L'utilisation d'analyses en pistes causales permettrait enfin de vérifier statistiquement l'effet médiateur des compétences sociales que nous supposions et que les analyses effectuées suggèrent.

L'analyse de l'effet exercé par les compétences sociales sur la réussite des élèves apporte néanmoins des clés supplémentaires à la compréhension des inégalités de réussite dans le système éducatif. De plus, d'un point de vue institutionnel et pédagogique, cette recherche induit l'importance de former les élèves à ces comportements et compétences sociales qui par définition, peuvent évoluer et s'éduquer (Heckman & Kautz, 2013 ; OCDE, 2015). La relation déterministe entre les caractéristiques individuelles et la réussite des élèves peut ainsi être repensée à la lumière des compétences sociales, ces dernières étant déterminées par les caractéristiques des élèves sans pour autant être intrinsèques et figées.

Références

ABDULLAH-AL-MAMUN M. (2012), « The soft skills education for the vocational graduate : value as work readiness skills », *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, vol. II, n°4, p.326-338.

ALEXANDER K.R. (1993), « First grade classroom behavior: its short and long-term consequences for school performance », *Child development*, vol. LXIV, p.801-814.

ALLAL L. (1999), « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire » dans J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation,* Bruxelles, De Boeck Université, p.75-94.

ALLES-JARDEL M. (1995), « Des compétences parentales... aux compétences sociales chez le jeune enfant » dans Y. Prêteur & M. de Léonardis (dir.), *Éducation familiale, image de soi et compétences* sociales, Bruxelles, De Boeck, p.29-60.

ALMLUND M. & al. (2011), « Personality psychology and economics » dans E.A. Hanushek, S. Machin, Woessmann L. (dir.), *Handbook of the Economics of Education*, volume IV, p.1-81.

ANDREWS J. & HIGSON H. (2008), « Graduate employability, "soft skills" versus "hard" business knowledge : a European study », *Higher Education in Europe*, vol. XXXIII, n°4, p.411-422.

ANME T. & al. (2010), « Gender differences of children's social skills and parenting using Interaction Rating Scale (IRS) », *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. II, n°2, p.260-268.

BECKER G.S. (1964), « *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education »,* Chicago, University of Chicago Press.

BENSON P.L. (2006), *All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*, San Francisco, Jossey-Bass.

BERGONNIER-DUPUY G. (2005), « Famille(s) et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, vol. CV, n°1, p.5-16.

BERGONNIER-DUPUY G. & ESPARDES-PISTRE S. (2007), « Accompagnement familial de la scolarité. Le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée) », *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère Nouvelle*, vol. XL, n°4, p.21-45.

BERTHIER N. (2010), *Les techniques d'enquête en sciences sociales - 4e éd. - Méthodes et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin.

BORGHANS L., TER WEEL B. & WEINBERG B.A. (2005), « *People People: Social Capital and the Labor-Market Outcomes of Underrepresented Groups* », Working Paper n°11985, National Bureau of Economic Research.

BORGHANS L. & al. (2006), « The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores », *Institute for the Study of Labor*, Discussion Paper n°2429, Bonn.

BORGHANS L. & al. (2008), « The Economics and Psychology of personality traits », *Journal of Human Resources*, vol. XLIII, n°4, p.972-1059.

BOUFFARD T. & al. (2006), « L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire », *Revue Française de Pédagogie*, vol. CLV, p.9-20.

BOURDIEU P. (1979), « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. XXX, p.3-6.

BOURDIEU P. (1980), « Le capital social, notes provisoires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. XXXI, p.2-3.

BOWLES S. & GINTIS H. (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books.

BOWLES S., GINTIS H. & OSBORNE, M. (2001), « The determinants of earnings: a behaviroal approach », *Journal of Economic Literature*, vol. XXXIX, p.1137-1176.

CAILLE J.-P. (2001), « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Éducation et formations*, n°60, p.7-18.

CAILLE J.-P. & O'PREY S. (2005), « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième », *Éducation et Formations*, n°72, p.25-52.

CAILLE J.-P. & ROSENWALD F. (2006), « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », *Portrait social*, INSEE.

CAWLEY J., HECKMAN J., & VYTLACIL E. (2001), « Three observations on wages and measured cognitive ability », *Labour Economics*, vol. VIII, n°4, p.419-442.

COBB-CLARK D. (2010), « The Link Between Personality and Labor Market Outcomes », *The Spencer Foundation Conference Series on Individual Differences and Economic Behavior*, University of Chicago.

COLEMAN J. (1988), « Social capital in the creation of human capital », *American Journal of Sociology*, n°94, p.94-120.

COLEMAN J. (1990), *Foundations of social theory*, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press.

COSNEFROY O. & ROCHER T. (2004), « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire », *Éducation et Formation*, vol. LXX, p.73-82.

COULET J.-C. (2011), « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », *Le Travail Humain*, vol. LXXIV, n°1, p.1-30.

DA-COSTA LASNE A. (2012), *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

DIPRETE T. A. & JENNINGS J.L. (2012), « Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement », *Social Science Research*, vol. XLI, n°1, p.1-15.

DUCKWORTH A.L. & YEAGER D.S. (2015), « Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes », *Educational Researcher*, vol. XLIV, n°4, p.237-251.

DURU-BELLAT M. (1994), « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », *Revue française de pédagogie*, vol. CIX, n°1, p.111-141.

DURU-BELLAT M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France.

DURU-BELLAT M. (2008), « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, vol. XIX, n°1, p.131-149.

DURU-BELLAT M. (2015), « Les compétences non académiques en question », *Formation emploi*, vol. CXXX, n°2, p.13-29.

DURU-BELLAT M. & VAN ZANTEN A. (2006), *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.

FAGNANT A. & DIERRENDONCK C. (2012), « Table ronde : comment assurer l'évaluation diagnostique des compétences scolaires ? », *Actes du 24ème colloque Admée-Europe. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Luxembourg.

FELOUZIS G. (1990). *Filles et garçons au collège : comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième*, Thèse de doctorat, Université de Aix-Marseille 1.

FELOUZIS G. (1993), « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV, n°2, p.199-222.

FEYFANT A. (2011), « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n°63.

FILISETTI L. (2009). *La politesse à l'école une compétence sociale pour réussir ?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

GENDRON B. (2007), « Capital émotionnel filles-garçons : quelles différences à l'école ? », *Actualités de la recherche en éducation*, Strasbourg.

GENDRON B. (2010), « Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? », *Tréma*, vol. XXXII, p.39-47.

GILLET P. (1991), *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, PUF.

GLASER E.L., LAIDSON D. & SACERDOTE B. (2000), « An Economic Approach To Social Capital », *National Bureau of Economic Research*, Working Paper n°7728, Cambridge**.**

GLASMAN D. & BESSON L. (2004), *Le travail des élèves pour l'école, en dehors de l'école,* Rapport au Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Université de Savoie.

GOODMAN A. & GREGG P. (2010), *Poorer children's educational attainment: how important are attitudes and behaviour ?*, Joseph Rowntree Foundation.

GUIMARD P. & FLORIN A. (2001), « Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire à l'école élémentaire », *Psychologie et psychométrie*, vol. XXII, n°1, p.75-100.

GUILLAIN A. & PRY R. (2007), « L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques », *Revue française de pédagogie*, vol. CLVIII, p.59-69.

GUIMARD P. & al. (2002), « Comment les enseignants d'école maternelle peuvent-ils prédire les trajectoires scolaires de leurs élèves ? », *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. LII, n°1, p. 63-76.

GUIMARD P. & al. (2007), « Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours scolaires à l'école élémentaire et au collège », *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. XXXVI, n°2, p.179-202.

HARTER S. (1989), « Causes, correlated, and the functional role of global self-worth: a life-span perspective » dans J. Kolligian & R. Sternberg (dir), *Perception of competence and incompetence across the life-span*, New Haven, Yale university press, p.67-97.

HARTER S. (1990), « Self and identity development » dans S. Feldman, S. Elliott & G.R. Elliott (dir.), *At the threshold: The developing* adolescent, Cambridge, Harvard university press, p.352-387.

HECKMAN J.J & KAUTZ T. (2012), « Hard evidence on soft skills », *Labour Economics*, vol. XIX, n°4, p.451-464.

HECKMAN J.J & KAUTZ T. (2013), « Fostering and Measuring skills: interventions that improve character and cognition », *Human Capital and Economic Opportunity Global Working Group (HCEO)*, Working Paper n°2013-019, Chicago.

HUE S. & al. (2009), « Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire », *Bulletin de psychologie*, vol. CDXCIX, n°1, p.3-14.

JENDOUBI V. (2002), *Estime de soi et education scolaire*, Document de travail n°3, Genève, Service de la recherche en éducation.

KOHLBERG L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*, Thèse de doctorat, Université de Chicago.

KNAPP M. & al. (2011), « Economic outcomes in adulthood and their associations with antisocial conduct, attention deficit and anxiety problems in childhood », *The journal of mental health policy and economics*, vol. XIV, n°3, p.137-147.

LADD G.W. & al (1999), « Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? », *Child development*, vol. LXX, p. 1373-1400.

LAMBERT-LE MENER M. (2012), « La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation », Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

LE BOTERF G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.

LE BOTERF G. (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.

LENZEN B. & al. (2012), « Les compétences personnelles et sociales en question : illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive », présenté au 24ème colloque Adméé-Europe, *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Luxembourg.

LOIZON D. & GRUET M. (2011), « L'enseignement de l'éducation à la santé en écoles élémentaires par des intervenants en EPS », *Carrefours de L'éducation*, vol. XXXII, p.59-73.

MANDON N. (1990), « Analyse des emplois et gestion anticipée des compétences », CEREQ, *Bref*, n°57.

MINCER J. (1958), « Investment in Human Capital and Personal Income Distribution », *Journal of Political Economy*, vol. LXVI, n°4, p.281-302.

MORLAIX S. (2009), *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

MORLAIX S. & SUCHAUT B. (2007), « Identification des compétences à l'école élémentaire : une approche empirique à partir des évaluations institutionnelles », *Mesure et évaluation en éducation*, n°30, p.1-22.

MORLAIX S. & al. (2006), *Évolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège : une analyse empirique des évaluations nationales* (Rapport final en réponse à l'appel d'offres : « Maitrise du

langage, diversité des pratiques pédagogiques et socle commun de compétences » pour l'IRES), Dijon, IREDU-Université de Bourgogne.

NANGLE D.W. & al. (2010), « *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills »,* New York, Springer.

OECD (2001), *The Well-Being of Nations: The role of human and social capital*, OECD Skills and Studies, Paris, OECD Publishing.

OECD (2015), *Skills for Social Progress: The power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing.

PAUL J.-J. & SULEMAN F. (2005), « La production de connaissances dans la société de la connaissance : quel rôle pour le système éducatif? » *Éducation et Sociétés*, vol. XV, n°1, p.19-43.

PIQUEE C. & SUCHAUT B. (2002), « Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe. Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, n°3, p.104-127.

PERREN S. (2012), « Self- and other-oriented social skills: Differential associations with children's mental health and bullying roles », *Journal for Educational Research Online*, vol. IV, n°1, p.99-123.

PERRENOUD P. (1997), *Construire des compétences dès l'école,* Paris, ESF.

PERRENOUD P. (1999), « Construire des compétences : tout un programme ! », *Vie pédagogique*, n°112, p.16-20.

PRETEUR Y. & VIAL B. (1998), « Estime de soi scolaire et métier d'élève » dans M. Bolognini & Prêteur Y. (dir.), *Estime de soi, perspectives développementales*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

PUTMAN R. (1993), « The prosperous community. Social capital and public life », *The American Prospect*, vol. IV, n°13, p. 35-42.

PUTMAN R. (1995), « Bowling alone: America's declining social capital », Political Science and Politics, vol. XXIIX, n°4, p. 65-78.

ROBERTS B. & al. (2007), « The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes », *Perspectives on Psychological Science*, vol. II, n°4, p.313-345.

ROBLES M.M. (2012), « Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace », *Business Communication Quarterly*, vol. LXXV, n°4, p.453-465.

ROMAINVILLE M. & al. (1998), « Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation », *Forum pédagogie*, p.21-27.

SCHULTZ T.W. (1961), « Investment in Human Capital », *American Economic Review*, vol. LI, n°1, p.1-17.

STROOBANTS M. (1998), « La production flexible des aptitudes », *Éducation Permanente*, vol. CXXXV, n°2, p.11-21.

SUCHAUT B. (2004), « Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire. Enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation », *4ème Université d'automne du S.N.U.I.P.P.*, La Londe-les-Maures.

VAN ZANTEN A. (2009), « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures. Deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants », *Informations sociales*, n°154, p.80-87.