



HAL
open science

L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales des élèves de cycle III

Agathe Fanchini

► **To cite this version:**

Agathe Fanchini. L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales des élèves de cycle III. *Recherches en éducation*, 2017, 30, pp.169-184. halshs-01620452

HAL Id: halshs-01620452

<https://shs.hal.science/halshs-01620452>

Submitted on 8 Jun 2018

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.

L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales des élèves de cycle III

Agathe Fanchini¹

Résumé

Si la place des compétences sociales est aujourd'hui réaffirmée dans le nouveau Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture, l'efficacité des dispositifs d'accompagnement scolaire dans le développement de ces dernières peut être questionnée. Une enquête par questionnaire a ainsi été élaborée afin de mesurer l'évolution de différentes compétences sociales de 855 élèves de cycle III. À l'aide de la méthode en double-différence après appariement sur score de propension, les résultats obtenus interpellent quant à la nature des compétences sociales qui évoluent au contact du dispositif auquel participe une partie de l'échantillon de cette recherche. Des compétences sociales jouant sur la réussite des élèves et encouragées par l'accompagnement scolaire, relèvent, en effet, de stratégies individuelles d'affirmation de soi tout en dévalorisant les compétences sociales du vivre ensemble ou de l'ouverture sur le monde.

L'adoption de l'approche par compétences a élargi les perspectives des chercheurs et des acteurs du système éducatif français dans la compréhension des différences de parcours de réussite. Penser en termes de compétences présente, en effet, l'avantage d'analyser les ressources et les performances des individus, qu'elles soient techniques, de l'ordre du savoir-faire, ou encore sociales et citoyennes. Dans le Socle Commun notamment, ne sont pas mis en avant uniquement les savoirs disciplinaires visant à acquérir des compétences théoriques, mais également d'autres compétences relevant de la socialisation, visant le développement de l'autonomie des élèves ainsi que le vivre ensemble. Autour d'un tel socle commun, se rassemblent les missions d'instruction et d'éducation de l'école : aux côtés de l'instruction académique, la part « non académique » des savoirs est une réalité pédagogique et sociale désormais intégrée par l'institution scolaire.

L'étude des inégalités d'acquisition peut alors être repensée à la lumière de cette dimension « non académique des savoirs » que nous abordons, dans cet article, à partir de la notion de compétences sociales. Après l'exposé du cadre théorique présentant les liens entre compétences sociales, accompagnement scolaire et réussite des élèves, la méthodologie et les techniques de recherche seront décrites dans le but de présenter et discuter les résultats de cette recherche.

1. Cadre théorique

Quelques travaux nous permettent désormais de considérer les compétences sociales comme des variables explicatives de la réussite scolaire. Ces compétences ou les comportements théoriquement proches semblent par exemple exercer un effet sur la réalisation des tâches dites cognitives (Borghans, Meijers & Ter Weel, 2006) ; lorsqu'elles sont appréhendées à partir de la théorie du capital émotionnel, leur effet sur les situations d'apprentissage et sur les performances est également démontré (Gendron, 2010) ; leur importance face aux compétences cognitives est enfin mise en avant par l'OCDE qui les définit en complémentarité des autres compétences nécessaires à la réussite individuelle et collective (OCDE, 2015).

¹ Attachée temporaire d'enseignement et de recherche, Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU), Université de Bourgogne-Franche-Comté.

Objet de recherche en expansion, la notion de compétences sociales est aujourd'hui évoquée dans le cadre du débat plus large autour de la question de la réussite scolaire.

■ **Les compétences sociales et la réussite des élèves**

La place des compétences sociales dans le système éducatif est, en effet, reconnue depuis une dizaine d'années comme en témoignait la famille des compétences sociales et civiques du Socle Commun de connaissances et de compétences de 2006. Suite à la loi de Refondation de l'école de 2013, les nouveaux programmes réaffirment la place des compétences sociales : leur développement est à présent un objectif transversal à tous les domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La fonction socialisatrice de l'école y est affichée et parmi les six missions qui le structurent, le Socle doit favoriser « le développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ».

Un travail de recension et de réflexion théorique a ainsi dû être engagé afin de définir les notions de compétence et de compétence sociale qui aujourd'hui encore ne font pas consensus parmi les chercheurs en éducation et parmi les acteurs du système éducatif.

La démarche que nous avons adoptée a consisté à analyser de nombreuses définitions des notions, issues de différents domaines, afin de recenser les caractéristiques qui sont attribuées par les auteurs aux compétences et aux compétences sociales (Fanchini, 2016a, 2016b). Ces caractéristiques semblent, en effet, faire plus consensus que les définitions mêmes des deux notions. Nous avons ainsi pu proposer la définition suivante des compétences sociales : elles se traduisent en comportements efficaces et appropriés, et se réfèrent aux normes et valeurs du ou des cadres de socialisation de l'individu. Les compétences sociales relèvent à la fois de la gestion de soi, de ses émotions et de la gestion des relations à autrui (Gendron, 2007 ; Perren, Forrester-Knauss & Alsaket, 2012 ; Lenzen Dénervaud & Poussin, 2012). C'est pourquoi nous avons défini d'une part des compétences sociales intra-individuelles et d'autre part, des compétences sociales inter-individuelles, cette double dimension renvoyant notamment à la mission du Socle de développement de la personne en interaction avec autrui. Elles possèdent également les mêmes caractéristiques que les compétences car elles nécessitent la mobilisation de plusieurs ressources (Mandon, 1990 ; Gillet, 1991 ; Allal, 1999) et dans notre cas principalement des savoir-être, cette mobilisation ne s'effectuant qu'en situation (Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 1997 ; Dolz & Ollagnier, 2002). Elles peuvent enfin être transversales et évolutives (Morlaix, 2009 ; Heckman & Kautz, 2013).

À la suite de ce travail théorique, un modèle d'explication des différences de réussite scolaire intégrant un éventail de facteurs explicatifs a également été constitué (Fanchini, 2016a). Il ressort par exemple de ce modèle, qu'aux côtés des facteurs sociologiques et scolaires classiquement utilisés pour expliquer les différences de réussite à l'école primaire, les compétences sociales intra-individuelles d'intérêt et de régulation scolaire ainsi que les compétences inter-individuelles de capacité de résolution de conflit, de politesse et de coopération, participent à l'explication de ces différences. Les compétences sociales des élèves semblent ainsi être des facteurs à prendre en compte pour expliquer l'échec scolaire de certains élèves et, tel que le soulignent les auteurs du rapport de l'OCDE (2015), les interventions précoces pour le développement des compétences sociales et émotionnelles semblent avoir un rôle important à jouer afin de réduire les inégalités éducatives, sociales et sur le marché du travail.

■ **L'accompagnement scolaire et le développement des compétences sociales**

Les interventions éducatives telles que l'accompagnement scolaire, considéré comme espace intermédiaire de socialisation, peuvent contribuer au développement des compétences sociales. Certains auteurs vont même jusqu'à considérer que les dispositifs d'accompagnement permettent de combler le « déficit éducatif de l'institution scolaire » en offrant aux élèves un espace pour forger leur personnalité (Barrère, 2013, p.113). De nombreuses recherches à l'internationale vont, en effet, en ce sens : certaines évaluations montrent, par exemple, que

développer les compétences sociales est possible, comme c'est le cas du programme *Tools of the Mind* (Bodrova & Leong, 2007 ; Barnett et al., 2008) ou encore du *Perry Preschool Program* connu pour ses effets significatifs et à long terme (Heckman et al., 2010).

C'est dans cette perspective que l'OCDE (2015) a publié un rapport répertoriant les dispositifs qui ont un effet sur la vie des individus par le développement des compétences sociales et émotionnelles. Les auteurs de ce rapport s'inscrivent dans la même démarche qu'Heckman et Kautz (2013) en étudiant les résultats à long terme des dispositifs. La recension opérée par l'OCDE présente également l'intérêt de classer les dispositifs en fonction du type de compétences sociales et émotionnelles qui y sont développées. Ces résultats permettent de confirmer d'une part, l'effet non négligeable du périscolaire et de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences des élèves et d'autre part, l'importance des compétences sociales sur la réussite des individus.

Les résultats présentés et résumés dans le tableau ci-après, traitent des dispositifs et des interventions qui présentent des effets sur la vie future des individus en termes sociaux, d'éducation et sur le marché du travail. Dans ce tableau, on retrouve la déclinaison des compétences sociales et émotionnelles opérée par l'OCDE (2015). Les compétences sociales et émotionnelles développées par les dispositifs présentés sont réparties en fonction des trois types de tâches qui requièrent ces compétences. Les résultats des différentes recherches recensées et opérées par les auteurs du rapport sont édifiants : même si les résultats éducatifs (relevant du niveau de scolarité atteint par les participants et des notes obtenues à l'école) ne concernent que trois des six types de compétences sociales et émotionnelles définies par l'OCDE, les résultats sociaux et sur le marché du travail sont significatifs. Pour les six compétences sociales et émotionnelles développées par des dispositifs périscolaires et d'accompagnement scolaire, des effets à long terme sur le marché du travail sont observés, que ce soit sur les salaires, les revenus et l'emploi occupé par les participants aux dispositifs. De même, les résultats sociaux sur la criminalité et la santé future des individus ne sont pas négligeables et vont dans le sens de tous les travaux recensés jusqu'à présent (Morlaix, 2009 ; Gendron, 2010 ; Heckman & Kautz, 2013 ; OCDE, 2015 ; Fanchini, 2016a) : les dispositifs d'accompagnement scolaire, via leur effet sur le développement des compétences sociales, participent à la réussite des individus et de la société. Ces dernières recherches, en s'inscrivant dans une évaluation à long terme des dispositifs, appréhendent la réussite des individus dans une perspective large.

Si nombreuses sont les évaluations de dispositifs étrangers démontrant un effet positif à plus ou moins long terme sur les dimensions conatives, les différents travaux ne s'accordent cependant pas au sujet des compétences théoriques et processus dits cognitifs. On retrouve ce phénomène en France car la plupart des évaluations de dispositifs d'accompagnement à la scolarité recensés par Dominique Glasman et Leslie Besson (2004) ne semble pas montrer d'effets en termes de résultats scolaires mais un effet sur la socialisation et le rapport à l'école, appréhendés cependant majoritairement par une approche qualitative ou subjective. Les diverses évaluations de dispositifs peuvent néanmoins faire l'objet de différentes remarques (Glasman, 2001 ; Glasman & Besson, 2004) : il est tout d'abord important de rappeler que chaque dispositif recouvre plusieurs sites, c'est-à-dire que l'organisation locale et le public vont varier d'un dispositif à l'autre. Cela entraîne le risque d'une différence d'effets entre les dispositifs (organisés pourtant à partir d'un même programme national) et donc une difficulté de globalisation des résultats. Une seconde remarque concerne les moyens et les méthodes d'enquête utilisés dans de nombreuses évaluations : les analyses des résultats sont souvent faites à partir du ressenti des acteurs et non à partir d'une mesure objective des compétences. L'ensemble des évaluations réalisées jusqu'au début des années 2000 et recensées dans le rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (Glasman & Besson, 2004) montre toutefois que l'accompagnement scolaire apporte à certains élèves le cadre propice pour exercer leur métier d'élève.

Tableau 1 - Les dispositifs ayant un effet sur la vie des individus par le développement des compétences sociales et émotionnelles

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

Source : OCDE (2015)

Liste des abréviations :

ABC = Abecedarian Project, Dominican = Dominican Youth Employment Program

BAM = Becoming a Man

MLES = Montreal Longitudinal Experimental Study

NFP = Nurse-Family Partnership

PPP= Perry pre-school Program

PTE = Pathways to Education

Seattle = Seattle Social Development Project

STAR = Project Star : Steps to Achieving Resilience

Des évaluations plus récentes et utilisant des méthodes quantitatives ont tenté de mesurer l'effet de dispositifs sur des dimensions conatives. Celle du Programme de Réussite Éducative réalisée pour l'Institut des Politiques Publiques conclut par exemple à des effets nuls, voire négatifs, sur certaines de ces dimensions (Bressoux et al., 2016). Nous pouvons également citer les évaluations du dispositif Coup de Pouce Clé (Goux et al., 2013 ; Florin, Guimard & Nocus, 2014), qui montrent un effet nul sur les compétences en lecture mais un effet significatif sur l'engagement dans la lecture et le plaisir de lire.

Ces différentes recherches issues du contexte français analysent l'effet de dispositifs d'accompagnement scolaire sur la réussite des élèves : même si les résultats directs sur les performances scolaires des élèves ne sont pas toujours positifs, certains dispositifs peuvent agir sur le développement des compétences sociales des élèves et sur leur rapport à l'école. D'après les théories du développement de l'enfant et selon les objectifs affichés de la plupart des dispositifs, l'accompagnement à la scolarité est également un environnement de socialisation de l'enfant et donc de développement des compétences, comme le sont la famille ou l'école. Du point de vue de l'évaluation, si certaines recherches ne se centrent que sur les déterminants socioéconomiques de la réussite, d'autres envisagent ce phénomène à partir d'autres indicateurs. C'est dans cette vision plus large des indicateurs de la réussite que s'intègre notre démarche de recherche dont nous allons à présent exposer la méthodologie.

2. Méthodologie

■ *Présentation de l'échantillon et du dispositif d'accompagnement scolaire*

C'est dans le cadre d'une recherche plus large traitant de l'effet des compétences sociales et autres comportements sur la réussite scolaire (Fanchini, 2016a, 2016b) que la présente étude tente de s'inscrire dans le prolongement des travaux précédents. L'objet de cet article va ainsi se concentrer sur l'effet d'un dispositif d'accompagnement scolaire sur une même année scolaire, ne permettant assurément pas d'évaluer les effets à long terme ou l'offre périscolaire sur le territoire français, mais de questionner l'effet d'un espace de socialisation sur le développement de ces compétences prises en compte depuis peu par les chercheurs et l'institution. Une enquête a ainsi été mise en place sur l'année scolaire 2013-2014 auprès de 855 élèves dijonnais de l'ancien cycle III de l'école primaire publique (c'est-à-dire en classes de CE2, CM1 et CM2). De nombreuses données relatives aux caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves ainsi qu'une auto-évaluation des compétences sociales et autres comportements inter-individuels et intra-individuels, ont été collectées au début et à la fin de cette même année scolaire.

Sur les 855 élèves que compte l'échantillon final, 16,4% ont participé à un dispositif d'accompagnement scolaire sur l'ensemble de l'année scolaire (140 des 855 élèves, avec 4,2% de valeurs manquantes). Les dispositifs d'accompagnement scolaire de la ville de Dijon sont gérés et organisés par l'association des PEP21, Pupilles de l'École Publique de la Côte d'Or.

La fédération des PEP de Côte d'Or contribue à l'organisation et à la formation des enfants, en favorisant et complétant l'action du Ministère de l'Éducation. Les valeurs de l'association sont celles de la solidarité, de la laïcité et du respect de la personne avec pour préoccupation centrale l'accompagnement de la personne.

Pour décrire l'accompagnement scolaire organisé sur la ville de Dijon, nous allons respecter les critères énoncés par Bruno Suchaut (2009) : le temps consacré à l'aide, le statut des intervenants, l'organisation et le contenu éducatif. Nous allons débiter par le dernier critère car l'accompagnement scolaire dijonnais se décline en trois dispositifs différents, ayant chacun leur propre organisation.

- *L'organisation et le contenu éducatif*

Les animations scolaires et périscolaires, dans le cadre des actions pédagogiques et éducatives, sont une des dimensions centrales de l'association qui a pris l'habitude de travailler dans ce champ à l'image de leur partenariat pour le Contrat Local d'Accompagnement Scolaire (CLAS) ou les Programmes de Réussite Éducative (PRE). Quant à l'accompagnement à la scolarité, les dispositifs s'organisent autour du Projet Éducatif Local du périscolaire de la ville de Dijon et se sont développés sur près de 30 écoles de l'agglomération dijonnaise. Relevant de la Charte de 2001, l'accompagnement scolaire a pour mission l'accueil des enfants après l'école à travers l'aide aux devoirs, des apports méthodologiques, une sensibilisation aux apprentissages et le réinvestissement des connaissances.

Il existe trois types de dispositifs sur la ville de Dijon : l'accompagnement scolaire dit « de centre-ville », le DECAD (Dispositif d'Éducation Citoyenne et d'Aide aux Devoirs) et le Havre d'Enfants. Ces deux derniers dispositifs visent les écoles des quartiers en Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) et Zones Urbaines Sensibles (ZUS) de la ville en offrant à tous les enfants la possibilité d'assister au dispositif tandis qu'en « centre-ville », seuls deux élèves par école et par cycle d'enseignement sont pris en charge deux soirs par semaine.

- *Le temps consacré à l'aide*

Les séances d'aide aux devoirs ont lieu d'octobre à juin et se déroulent les lundis, mardis, jeudis et vendredis, de la sortie des classes à 16h05 jusqu'à 17h30 (uniquement pour les DECAD et Havre, deux soirs par semaine pour le centre-ville). Un premier temps est consacré au goûter et au jeu libre des enfants. Pendant la séance de travail, chaque intervenant s'approprie l'organisation de la séance avec un cadre et des règles à respecter.

- *Le statut des intervenants*

Le personnel d'encadrement, qui représente la charge financière principale du pôle Éducation et Loisir des PEP21, est composé d'animateurs, d'enseignants et d'un coordinateur exerçant la fonction d'adjoint éducatif (pour les DECAD et Havre). Dans les Havre, le directeur de l'école est également directeur du dispositif d'accompagnement scolaire. Leur nombre varie en fonction des écoles.

Nous allons à présent exposer l'outil méthodologique destiné à l'évaluation des compétences sociales et autres comportements des élèves de notre échantillon.

- ***Évaluer les compétences sociales des élèves***

Évaluer des compétences et des compétences sociales dépendantes d'un contexte et d'un individu n'est pas chose aisée et parmi les outils préconisés par les chercheurs, nous avons choisi le questionnaire d'auto-évaluation permettant de toucher un échantillon de taille conséquente afin de répondre aux exigences de la recherche quantitative. Le questionnaire d'auto-évaluation permet aussi d'obtenir des réponses précises et exploitables statistiquement. Bien qu'elle présente néanmoins certaines limites telles que les biais de désirabilité sociale ou de référence (Duckworth & Yeager, 2015), l'auto-évaluation permet d'appréhender les ressentis de l'individu, ses émotions, ses aptitudes, ses motivations et ses croyances. Le questionnaire d'auto-évaluation reste le moyen le plus utilisé par de nombreux chercheurs en éducation pour mesurer les compétences des individus.

Nous avons ainsi construit un questionnaire d'auto-évaluation de compétences sociales et autres comportements proches, tels que le rapport à l'école ou l'image de soi (Fanchini, 2016b), en respectant divers principes. Chaque compétence ou comportement est premièrement 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, en effet, comprendre différemment une question, leur réponse ne renvoyant alors plus au même phénomène. Le fait

de poser plusieurs questions pour mesurer la même dimension permet de réduire ce risque en confirmant la réponse donnée. D'autre part, la procédure de multiplication des items permet de limiter le risque des réponses au hasard car la probabilité qu'un élève réponde au hasard sur plusieurs items mesurant le même phénomène est plus restreinte que pour un seul item. Compte tenu de l'âge des enquêtés, toutes les questions sont construites à la première personne du singulier, de façon à permettre une identification rapide de la part des élèves. Enfin, nous avons proposé aux élèves une mise en situation de la compétence ou du comportement évalué (notamment afin de respecter l'une des caractéristiques premières de la compétence, c'est-à-dire que la compétence n'existe qu'en situation, dans un contexte donné).

Nous avons choisi de mesurer vingt-neuf compétences sociales et comportements, qui se retrouvent principalement dans la classification des *Big Five*, dont s'inspirent de nombreuses recherches (Heckman & Kautz, 2012, 2013 ; OCDE, 2015). Une liste, assurément non exhaustive, a été construite à partir de la revue de la littérature scientifique.

Suite à des analyses en composantes principales effectuées sur les données collectées et des tests de cohérence interne, nous avons constitué des mesures pour les compétences sociales inter-individuelles de capacité de résolution de conflit, d'empathie, de politesse, de participation, de coopération, de leadership, d'altruisme, de sociabilité et de communication ainsi que pour les compétences sociales intra-individuelles d'application, d'intérêt, de curiosité, de régulation scolaire, d'autodiscipline, de gratification différée, d'esprit d'initiative et de conscience. Ces différentes mesures sont également accompagnées d'une auto-évaluation du rapport à l'école, de l'image de soi et du névrosisme.

Exposons à présent les méthodes statistiques mobilisées pour évaluer l'effet de ce dispositif d'accompagnement scolaire sur le développement des compétences des élèves.

■ **Évaluer l'effet du dispositif**

Pour ce faire, nous allons utiliser la méthode quasi expérimentale de l'estimateur des doubles-différences après appariement sur score de propension, méthode utilisée à l'origine en médecine (Rosenbaum & Rubin, 1983 ; Brodaty, Crépon & Fougère, 2007 ; Fougère, 2010). En effet, afin d'envisager l'effet de l'accompagnement scolaire, les deux groupes (élèves bénéficiaires du dispositif d'accompagnement scolaire et élèves non bénéficiaires) doivent être comparables. Or, les analyses descriptives (tests de Chi-2) montrent qu'il existe certaines différences en termes de caractéristiques sociodémographiques et scolaires entre les élèves de l'accompagnement scolaire (groupe expérimental) et les autres élèves (groupe témoin). Ceci s'explique en grande partie par les objectifs et modalités de l'accompagnement scolaire que nous avons décrits au moment de l'exposition de la méthodologie de ce travail. Plusieurs étapes sont à respecter pour construire le score de propension qui permettra par la suite de comparer l'effet du « traitement » (la participation au dispositif).

• *Construction du score de propension*

Le score de propension utilisé comme un « outil d'équilibrage » permet de mesurer la probabilité pour chaque élève de l'échantillon d'accéder au dispositif, de façon indépendante aux variables de résultats (Brodaty, Crépon & Fougère, 2007). Le score de propension permet ainsi de résumer les caractéristiques individuelles initiales des individus ainsi que l'appartenance au « traitement », dans le but de constituer *a posteriori* des groupes comparables qui ne diffèrent que par l'appartenance au « traitement » : « c'est-à-dire de rendre ces deux groupes semblables du point de vue de la distribution des variables agissant sur la probabilité d'accès au dispositif » (Fougère, 2010, p.112).

La première étape de l'affectation au dispositif a été réalisée en première partie de ce chapitre : elle consiste en effet en l'identification des variables qui constitueront le score de propension, calcul de la probabilité d'accéder au dispositif en fonction des variables qui différencient les bénéficiaires des non-bénéficiaires. Ces variables distinguent en effet le groupe expérimental du

groupe témoin, c'est-à-dire qu'il existe une différence significative entre ces deux groupes en fonction des caractéristiques individuelles observées. Dans ce cas, ces variables sont la catégorie socioprofessionnelle de la mère et du père, la taille de la fratrie, le niveau de scolarisation, le redoublement, l'implication des parents, la perception du niveau scolaire par l'enseignant en début d'année, la note de début d'année et la note de fin d'année.

L'identification des variables, qui distinguent de façon significative les deux groupes à comparer, permet à présent de composer le score de propension. Malgré un manque de consensus parmi les chercheurs sur la méthode d'estimation du score de propension, trois éléments demandent une attention particulière (Lecocq, Ammi & Bellarbre, 2014). Tout d'abord, les variables qui seront utilisées pour constituer le score de propension doivent influencer d'une part le fait de participer au dispositif et d'autre part la variable d'intérêt (les compétences sociales). Dans notre travail, toutes les variables citées dans la première étape peuvent ainsi composer le score propension.

Ensuite, les variables qui permettront d'estimer le score de propension ne doivent pas être modifiées sous l'effet du dispositif, élément qui vient remettre en cause le choix des variables. En effet, si les variables composant le score de propension ne doivent pas être affectées par la participation à l'accompagnement scolaire, cela implique de considérer uniquement les variables mesurées en début d'année scolaire. Nous décidons alors d'exclure la variable qui mesure la note de fin d'année, les autres n'étant pas influencées par la participation à l'accompagnement scolaire car mesurées en début d'année et/ou intrinsèques à l'élève.

Enfin, il est nécessaire que les données concernant les élèves participant à l'accompagnement scolaire et les non-participants, proviennent des mêmes sources de collecte. Or, le protocole d'enquête mis en place pour cette recherche concerne tous les élèves, participant au dispositif ou non.

Les variables qui composent le score de propension sont donc : la catégorie socioprofessionnelle de la mère et du père, la taille de la fratrie, le niveau de scolarisation, le redoublement, l'implication des parents, la perception du niveau scolaire par l'enseignant en début d'année et la note de début d'année. Cette procédure donne ainsi un score compris entre 0 et 1, résumant la probabilité d'appartenir au groupe expérimental à partir de ces différentes covariables. Avant d'apparier ce score de propension, il est nécessaire d'en vérifier la qualité.

Pour évaluer la qualité du score de propension, c'est-à-dire pour s'assurer que le score de propension respecte les hypothèses sous-jacentes, il faut comparer la distribution des variables par strates de scores de propension. Un bon score de propension doit donc annuler toute différence entre les deux groupes à comparer.

Les individus ont été divisés en cinq strates comprenant chacune 20% des 711 scores de propension, construits à partir des pourcentages cumulés de la distribution des effectifs. Une comparaison par test de contingence entre le groupe expérimental et le groupe témoin, est effectuée pour chacune des variables composant le score de propension et au sein de chacune des cinq strates. Toutes les différences qui étaient significatives ont ainsi été neutralisées.

La constitution du score propension permet désormais d'estimer l'effet de la participation au dispositif d'accompagnement scolaire, par utilisation de la méthode des doubles-différences.

- *L'estimation des doubles-différences*

Pour ce faire, nous allons procéder par estimation des doubles-différences par appariement avec la fonction noyau, méthode également appelée *difference in difference kernel matching* (Fougère, 2010). Cette méthode développée par James Heckman, Hidehiko Ichimura et Petra Todd (1998) est principalement utilisée pour l'évaluation des politiques publiques et semble correspondre aux besoins de notre travail. Il convient alors de procéder à l'appariement par noyau (*kernel matching*), qui se fera dans notre cas sur le score de propension que nous venons

de construire. Viendra ensuite l'estimation de l'effet du dispositif auquel participe le groupe expérimental (double-différence).

La méthode d'appariement permet en effet que « chaque individu non traité participe ainsi à la construction du contrefactuel de l'individu i , avec une importance qui varie selon la distance entre son score et celui de l'individu considéré » (Fougère, 2010, p.114). Pour notre travail, la méthode d'appariement s'effectue donc sur score de propension. L'estimation pour l'appariement peut alors être opérée à partir de la formule James Heckman, Hidehiko Ichimura et Petra Todd (1998) fondée sur la méthode de l'appariement avec fonction noyau.

La procédure d'appariement permettant ensuite la comparaison de deux groupes comparables, on peut alors envisager d'évaluer l'effet d'un dispositif, d'une politique ou d'un programme en supposant qu'une évolution de la variable d'intérêt (dans notre cas, les scores de compétences sociales) est due à la participation au traitement. Autrement dit, l'effet du dispositif d'accompagnement scolaire reviendrait à constater une différence entre les scores de compétences sociales quand les élèves ont participé une année au dispositif et les scores de compétences sociales des élèves n'y ayant pas participé.

Les deux groupes étant comparables, on suppose ainsi que sans le traitement, les deux courbes représentant l'évolution des scores de compétences sociales sur l'année scolaire auraient été parallèles, voire confondues. La double-différence (diff-in-diff) permet d'estimer l'écart entre l'évolution estimée et l'évolution réelle des scores du groupe expérimental, en comparaison à l'évolution du groupe témoin.

Le principe de cette méthode repose donc sur le calcul de la différence pour les groupes avant ($t = 0$) et après ($t = 1$), puis on soustrait la différence observée pour le groupe expérimental de celle observée pour le groupe témoin, comme cela est spécifié dans le tableau qui suit.

Tableau 2 - Estimer en doubles-différences

	$T = 0$	$T = 1$	Différence
Groupe expérimental	B	A	$B - A$
Groupe témoin	D	C	$D - C$
Différence	$B - D$	$A - C$	$(B - A) - (D - C)$ ou $(B - D) - (A - C)$

Par conséquent, si le résultat de la double-différence est positif, cela revient à un effet positif du traitement sur la variable d'intérêt. En revanche, une double-différence négative signifie que le traitement a un impact négatif sur le développement de la variable d'intérêt, dans notre cas, sur les compétences sociales.

3. L'effet net du dispositif d'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales des élèves bénéficiaires

Avant de débiter les analyses de l'évolution des compétences sociales, nous allons décrire la progression des résultats scolaires due à la participation au dispositif d'accompagnement scolaire. Nous avons par ailleurs constaté, par différences de moyennes, que tous les élèves semblaient améliorer leurs résultats scolaires. L'analyse en double-différence sur score de

propension avec pour variable d'intérêt les résultats scolaires donne les résultats répertoriés dans le tableau 3.

Tableau 3 - Double-différence pour les résultats scolaires

Début d'année		Fin d'année		Double différence avec appariement sur score de propension	
Expérimental	Témoin	Expérimental	Témoin		
11,161	11,397	12,466	12,518	0,184	.633ns

Avec un résultat non significatif, cette analyse en double-différence indique que le dispositif d'accompagnement scolaire ne permet pas aux élèves bénéficiaires de progresser en termes de résultats scolaires. Cela confirme les recherches précédentes (Glasman & Besson, 2004) qui démontrent tout de même un effet de l'accompagnement scolaire sur la socialisation, le métier d'élève ou le rapport à l'école des élèves bénéficiaires, résultat qui participe au processus de légitimation de tels dispositifs et qui peut faire partie des objectifs annoncés. Il convient alors d'examiner si les élèves de notre échantillon améliorent leurs scores de compétences et comportements en participant à l'accompagnement scolaire.

■ **Le dispositif permet-il le développement des compétences sociales et des comportements inter-individuels ?**

Bien que les objectifs du dispositif d'accompagnement scolaire auquel participe le groupe test de notre échantillon restent centrés sur l'aide aux devoirs, il est également question de développer les pratiques culturelles et citoyennes de l'élève afin d'élargir « ses champs d'intérêt tout en enrichissant la vie de groupe ». De plus, ce dispositif s'intègre dans un cadre plus large de promotion à la fois de la réussite mais aussi d'intégration sociale et de prévention de la délinquance. Si en pratique, les devoirs et les tâches scolaires restent prioritaires lors des séances d'accompagnement scolaire, le dispositif a également pour vocation le développement du volet non cognitif du parcours scolaire de l'élève, voire d'assurer un volet éducatif en compensation de l'école, comme le souligne Anne Barrère (2013). Nous pouvons à présent tester si les élèves qui participent à ce dispositif développent leurs compétences sociales, même si leurs résultats scolaires ne progressent pas.

Le tableau ci-après résume tout d'abord les doubles-différences des moyennes des scores standardisés des compétences et comportements inter-individuels pour les deux groupes expérimental et témoin.

Sur les douze compétences et comportements individuels mesurés dans ce travail, le dispositif d'accompagnement scolaire présente dans l'ensemble peu d'effet. Seuls deux résultats sont réellement significatifs : le dispositif d'accompagnement scolaire permet aux élèves bénéficiaires de développer leur compétence de leadership tandis qu'il fait diminuer leur niveau d'altruisme. Ces deux points ne sont pas contradictoires : si les élèves sont encouragés à s'affirmer individuellement, leur préoccupation d'autrui est moins stimulée. Suivant les travaux de l'OCDE décrits précédemment, les compétences dites « relationnelles », c'est-à-dire relatives à la gestion des relations à autrui, semblent pourtant affecter positivement le parcours des individus. Dans notre cas, le dispositif d'accompagnement auquel participent certains élèves de l'échantillon, fait baisser le niveau d'altruisme qui peut être nécessaire pour entrer en interaction avec autrui. Dans la récente recherche sur les Programmes de Réussite Éducative (PRE) menée pour l'Institut des Politiques Publiques (Bressoux et al., 2016), si un effet très ténu a été démontré d'un tel parcours d'accompagnement sur le bien-être psychologique et le comportement des enfants bénéficiaires, un effet négatif est démontré sur certaines dimensions de la relation aux autres. Quel que soit le sous-groupe concerné, c'est-à-dire pour tous les types de dispositifs, l'évaluation des PRE conclut à une forme d'individualité dans le comportement des élèves bénéficiaires, ce que nous retrouvons dans la présente étude avec la baisse du niveau d'altruisme des élèves bénéficiaires.

Tableau 4 - Doubles-différences pour les compétences et comportements inter-individuels

INTER-INDIVIDUELS	Début d'année		Fin d'année		Double différence avec appariement sur score de propension	
	Expé-ri-mental	Té-moin	Expé-ri-mental	Té-moin		
COMPÉTENCES SOCIALES						
Résolution de conflit	- 0,058	0,050	- 0,043	- 0,012	0,077	.505ns
Empathie	- 0,096	- 0,041	- 0,149	- 0,056	- 0,038	.757ns
Politesse	- 0,125	- 0,055	- 0,095	- 0,045	0,020	.865ns
Participation	- 0,088	- 0,064	0,021	0,009	0,037	.755ns
Coopération	0,004	0,024	0,021	0,069	- 0,027	.805ns
Leadership	- 0,070	0,075	0,050	0,008	0,187	.094*
Altruisme	0,111	0,019	- 0,093	0,035	- 0,221	.050*
Sociabilité	- 0,013	0,042	- 0,055	0,014	- 0,013	.909ns
Communication	- 0,062	0,005	0,047	- 0,047	0,162	.146ns
RAPPORT A L'ÉCOLE						
Plaisir d'aller à l'école	- 0,007	- 0,010	0,013	- 0,023	0,032	.779ns
Respect envers les enseignants	- 0,014	0,018	0,045	0,002	0,076	.488ns
NÉVROSISME						
Timidité	- 0,143	0,033	- 0,219	0,016	- 0,060	.585ns

Nous pouvons à présent examiner si l'évolution des compétences et comportements intra-individuels confirme cette tendance.

■ Le dispositif permet-il le développement des compétences sociales et des comportements intra-individuels ?

Comme précédemment, le tableau suivant résume les doubles-différences pour les compétences et comportements intra-individuels.

Les doubles-différences sont seulement significatives pour la curiosité et l'autodiscipline et leur signe négatif indique que l'accompagnement scolaire a un effet néfaste sur le développement de ces deux compétences sociales intra-individuelles car les élèves qui y participent voient leurs scores diminuer. Bien qu'aucun effet net significatif de la curiosité sur la mesure de la réussite scolaire ne ressorte des analyses effectuées par ailleurs pour cette recherche (Fanchini, 2016a), les travaux recensés par l'OCDE (2015) démontrent un effet positif en termes d'emploi et de santé de « l'ouverture à l'expérience » dont la curiosité est l'une des transcriptions comportementales. Ce constat peut également renvoyer à ce que nous constatons pour l'autodiscipline, renvoyant au « contrôle des impulsions » de l'OCDE.

Nous proposons de revenir en conclusion sur l'interprétation de ces résultats.

Tableau 5 - Doubles différences pour les compétences et comportements intra-individuels

INTRA-INDIVIDUELS	Début d'année		Fin d'année		Double différence avec appariement sur score de propension	
	Expé- ri- mental	Témo- in	Expé- ri- mental	Témo- in		
COMPÉTENCES SOCIALES						
<i>Application</i>	- 0,059	- 0,049	- 0,032	- 0,031	0,009	.936ns
<i>Intérêt</i>	- 0,034	0,006	- 0,136	- 0,049	- 0,046	.708ns
<i>Curiosité</i>	0,025	- 0,072	- 0,200	- 0,045	- 0,253	.030**
<i>Persévérance</i>	- 0,096	- 0,022	- 0,045	0,021	0,008	.942ns
<i>Régulation scolaire</i>	- 0,039	- 0,131	- 0,077	- 0,040	- 0,130	.284ns
<i>Autodiscipline</i>	0,123	0,016	- 0,061	0,056	- 0,224	.044**
<i>Gratification différée</i>	- 0,170	- 0,045	- 0,198	0,011	- 0,085	.444ns
<i>Esprit d'initiative</i>	- 0,153	0,007	- 0,092	0,061	0,007	.954ns
<i>Conscience scolaire</i>	- 0,128	- 0,088	- 0,024	0,007	0,009	.937ns
IMAGE DE SOI						
<i>Estime de soi</i>	- 0,023	0,022	- 0,066	- 0,026	0,004	.969ns
<i>Confiance en soi</i>	- 0,207	- 0,004	- 0,101	- 0,043	0,145	.212ns
<i>Locus de contrôle</i>	0,022	- 0,058	- 0,021	- 0,024	- 0,078	.483ns
NÉVROSISME						
<i>Anxiété</i>	0,063	0,102	0,004	0,116	- 0,073	.514ns
<i>Tristesse</i>	0,109	0,053	0,163	0,139	- 0,039	.790ns

4. Discussion/Conclusion

Les analyses précédentes nous enseignent finalement que le dispositif d'accompagnement scolaire auquel participent certains élèves de l'échantillon, a un effet négatif sur les scores d'altruisme, de curiosité, d'autodiscipline mais permet aux élèves de se montrer davantage leader. Ce dispositif *ad hoc* reste relativement inefficace (les résultats scolaires ne sont pas meilleurs en fin d'année et seules quatre compétences évoluent significativement) et l'objectif d'élargir « les champs d'intérêt tout en enrichissant la vie de groupe » ne semble pas atteint : tout en motivant l'élève à s'affirmer, le dispositif finit par atténuer son ouverture au monde extérieur (baisse de l'altruisme et de la curiosité) et ne l'encourage pas à réguler son comportement (baisse de l'autodiscipline).

L'approche quasi expérimentale adoptée pour cette étude présente, par ailleurs, certaines limites relatives par exemple aux critères déterminants de participation au dispositif d'accompagnement scolaire, au manque d'informations sur les pratiques pédagogiques et d'enseignement ou sur toutes les caractéristiques inobservées pouvant influencer sur notre variable d'intérêt, mais

également à l'auto-évaluation des compétences sociales. S'il reste un moyen fiable d'évaluation des comportements, ce protocole d'enquête gagnerait à être amélioré : la mise en place d'une enquête à 360° interrogeant également les enseignants et les parents afin d'obtenir un score agrégé des différentes compétences sociales (Duckworth & Seligman, 2005) renforcerait la mesure, qui resterait néanmoins empreinte des biais inhérents à l'enquête par questionnaire. Allier un tel protocole sur un nombre plus conséquent d'élèves bénéficiaires du dispositif, à des observations en situation (Duckworth & Yeager, 2015) semble être le moyen le plus fiable pour évaluer les compétences sociales qui pourraient évoluer au contact du dispositif.

La poursuite de cette recherche demanderait tout de même à s'intéresser à certains phénomènes relevant de l'institution scolaire et de ses acteurs : nous pensons ici aux pratiques pédagogiques des enseignants ou des animateurs de l'accompagnement scolaire, qu'il aurait été instructif d'observer afin de préciser les résultats. L'analyse de ces pratiques permettrait d'approfondir les connaissances sur les processus de développement des compétences sociales et de mieux appréhender le renforcement de l'affirmation de soi et la baisse de la curiosité des élèves bénéficiaires du dispositif d'accompagnement scolaire. Plus largement, cet objet de recherche nécessiterait d'approfondir les investigations théoriques et empiriques afin de saisir plus finement les processus de socialisation primaire et les mécanismes culturels et familiaux qui participent au développement des compétences sociales.

Ces résultats interpellent néanmoins quant à l'efficacité de tels dispositifs qui peuvent engendrer un effet d'étiquetage ou encore l'effet Pygmalion, tous deux fortement liés. Comme le rappellent les auteurs de l'évaluation des PRE (Bressoux et al., 2016), le fait de participer à un dispositif de soutien scolaire influence le jugement des enseignants. Ces derniers peuvent modifier inconsciemment leur comportement et les élèves jugés faibles risquent d'être moins encouragés à s'exprimer ou encore être moins encadrés. Ces pratiques enseignantes quotidiennes peuvent pourtant faciliter le développement de la curiosité ou de l'autodiscipline des élèves, deux compétences qui diminuent au contact du dispositif évalué dans cet article.

Une discussion peut ainsi s'engager sur les missions d'un tel dispositif. Si l'on considère ce dispositif d'accompagnement scolaire dans le parcours scolaire des élèves tel que Barrère (2013) le suggère (« Le déficit éducatif de l'institution scolaire, si l'on entend par là l'attention portée à la formation de la personnalité et du caractère (Barrère, 2011 b), est pris en charge par des dispositifs faisant appel à l'affirmation de soi, à l'expression et à la réparation de l'estime de soi, parfois durement éprouvée par l'expérience scolaire elle-même », p.113), nos résultats ne montrent qu'un faible effet de ce dispositif périscolaire sur « la personnalité », ou en tous cas sur les comportements des élèves. Les quelques compétences qui évoluent au contact de ce dispositif auraient finalement plutôt tendance à encourager la compétition sous-jacente qui peut réguler le système éducatif (Dubet & Martuccelli, 1996). Tel que Daniel Thin (1998) l'avait déjà montré, le mode de socialisation périscolaire semble emprunter au mode scolaire sa forme et sa culture d'affirmation de l'individu.

Ceci souligne également les liens extrêmement complexes entre les cadres de socialisation scolaire, périscolaire et extrascolaire et reste à se demander quels rôles doivent tenir l'école, la famille et le périscolaire, espace qui se veut intermédiaire, dans le développement des compétences sociales dont les recherches tendent à démontrer l'importance dans les parcours individuels. Le milieu scolaire traditionnel, au travers de sa mission d'éducation désormais affichée dans les textes officiels, peut-il prendre en charge « le développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure », c'est-à-dire le développement des compétences sociales, comme inscrit dans le Socle ? C'est alors que peuvent intervenir les dispositifs périscolaires dont certains ont déjà fait leur preuve dans d'autres pays, tels que le Tools of the Mind, le Social and Emotional Learning ou encore le fameux Perry Preschool Program, trois programmes qui ont fait l'objet de différentes évaluations (Bodrova & Leong, 2007 ; Barnett et al., 2008 ; Bierman et al., 2010 ; Heckman & Kautz, 2013). D'après James Heckman et Tim Kautz (2013) et les auteurs du rapport de l'OCDE (2015), l'efficacité de tels dispositifs réside dans plusieurs facteurs comme la précocité des interventions, une cohérence entre les acteurs éducatifs ou encore l'inclusion des familles. Les compétences sociales des enfants sont

particulièrement malléables et investir de façon précoce semble par ailleurs d'autant plus efficace pour les enfants défavorisés et participe ainsi à la lutte contre les inégalités socio-économiques. Afin d'offrir des contextes d'apprentissage pertinents et favorables pour les élèves, une cohérence est également nécessaire entre les différents acteurs éducatifs (famille, école, société dans son ensemble). Enfin, les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui proposent des projets ancrés dans le réel (real-life projects), ciblent tous les intervenants éducatifs, développent une formation des parents et encouragent de fortes relations entre les tuteurs – enseignants et parents – et les enfants (OCDE, 2015). L'organisation de tels dispositifs exige la mobilisation de moyens importants, de penser l'accompagnement des élèves sur le long terme tout en intervenant de façon précoce.

Plus généralement, investir dans le développement des compétences sociales (ce qui n'est pas l'objectif premier, nous le rappelons, du dispositif évalué dans cette recherche) demanderait alors de repenser les pratiques éducatives dans et hors l'école. Les quelques effets qui semblent incomber au dispositif d'accompagnement scolaire évalué dénotent cependant d'une certaine conformité aux normes scolaires. Interroger la mission des accompagnements périscolaires implique ainsi de questionner l'école dont la mission de transmission peut être autant académique que « non académique » et au sein de laquelle pourraient être véhiculés le « climat de partage, la disqualification de la compétition, l'insistance sur les connaissances communes et la culture nationale » (Duru-Bellat, 2015, p.26). On peut alors fortement s'interroger sur le fait d'ajouter à la longue liste des missions du système scolaire, le développement des savoir-être et des compétences sociales des élèves, tandis que l'école semble déjà en échec dans sa mission « académique » comme peut en témoigner par exemple le grand nombre d'élèves en difficulté de lecture dès l'entrée dans le secondaire (CNET, 2016).

Références

ALLAL Linda (1999), « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », dans Joaquim Dolz & Edmée Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

BARNETT W. Steven, JUNG Kwanghee, YAROSZ Donald J., THOMAS Jessica, HORNBECK Amy, STECHUK Robert et BURNS Susan (2008), « Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial », *Early Childhood Research Quarterly*, n°23, p.299-313.

BARRÈRE Anne (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol.2, n°36, p.95-116.

BIERMAN Karen L., COIE John D., DODGE Kenneth A., GREENBERG Marc T., LOCHMAN John E., McMAHON Robert J. et PINDERHUGHES Ellen (2010), « The Effects of a Multiyear Universal Social-Emotional Learning Program: The Role of Student and School Characteristics », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol.2, n°78, p.156-168.

BODROVA Elena et LEONG Deborah J. (2007), *Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education*, Columbus OH, Merrill/Prentice Hall.

BORGHANS Lex, MEIJERS Huub et TER Weel Bas (2006), *The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores*, Discussion paper series N°2429, Bonn, Institute for the Study of Labor (IZA).

BRESSOUX Pascal, GURGAND Marc, GUYON Nina, MONNET Marion et PERNAUDET Julie (2016), « Évaluation des Programmes de Réussite Éducative (PRE) », *Rapport IPP*, n°16.

BRODATY Thomas, CRÉPON Bruno et FOUGÈRE Denis (2007), « Les méthodes microéconométriques d'évaluation et leurs applications aux politiques actives de l'emploi », *Économie et Prévision*, vol.1, n°117, p.91-118.

CNET (2016), *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ?*, Dossier de synthèse.

DOLZ Joaquim et OLLAGNIER Edmée (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

DUBET François et MARTUCCELLI Danilo (1996), *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil.

DUCKWORTH Angela L. et YEAGER David Scott (2015), « Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes », *Educational Researcher*, vol.44, n°4, p.237-251.

DURU-BELLAT Marie (2015), « Les compétences non académiques en question », *Formation Emploi*, vol.2, n°130, p.13-29.

FANCHINI Agathe (2016a), *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire*, Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne Franche-Comté.

FANCHINI Agathe (2016b), « Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III », *Recherches en Éducation*, n°27, p.150-171.

FLORIN Agnès, GUIMARD Philippe et NOCUS Isabelle (2014), *Évaluation du dispositif Coup de Pouce Clé (2013-2014). Rapport d'expertise à destination de l'association*, Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Université de Nantes.

FOUGÈRE Denis (2010), « Les méthodes économétriques d'évaluation », *Revue Française des Affaires Sociales*, vol.1, n°1-2, p.105-128.

GENDRON Bénédicte (2007), « Capital émotionnel fille-garçons : quelles différences à l'école », *Carrières scolaires. Symposium Genre et Éducation*, Strasbourg.

GENDRON Bénédicte (2010), « Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? », *Tréma*, n°32, p.39-47.

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

GLASMAN Dominique (2001), *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.

GLASMAN Dominique et BESSON Leslie (2004), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Paris, Ministère de l'éducation nationale (2^e édition).

GOUX Dominique, GURGAND Marc, MAURIN Eric et BOUGEN Adrien (2013), *Évaluation d'impact du dispositif Coup de Pouce Clé. Rapport final pour le Fonds d'Expérimentation pour la jeunesse*, PSE Institut des Politiques Publiques.

HECKMAN James J., ICHIMURA Hidehiko et TODD Petra E. (1998), « Matching as an Econometric Evaluation Estimator », *Review of Economic Studies*, n°65, p.261-294.

HECKMAN James J., MALOFEEVA Lena, PINTO Rodrigo et SAVELYEV Peter (2010), *Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes*, Chicago, The University of Chicago.

HECKMAN James J. et KAUTZ Tim (2013), *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition*, Cambridge (MA), National Bureau of Economic Research.

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

LECOQ Aurélie, AMMI Medhi et Bellarbre Élodie (2014), « Le score de propension : un guide méthodologique pour les recherches expérimentales et quasi expérimentales en éducation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol.2, n°37, p.69-100.

LENZEN Benoît, DÉNERVAUD Hervé et POUSSIN Bernard (2012), « Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive », communication présentée au 24^e colloque de l'ADMEE-Europe, Luxembourg.

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

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

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

PERREN Sonja, FORRESTER-KNAUSS Christine et ALSAKET Françoise D. (2012), « Self- and other-oriented social skills : Differential associations with children's mental health and bullying roles », *Journal for Educational Research Online*, vol.4, n°1, p.99-123.

PERRENOUD Philippe (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditions.

ROSENBAUM Paul R. et RUBIN Donald B. (1983), « The central role of the propensity score in observational studies for causal effects », *Biometrika*, vol.1, n°70, p.41-55.

SUCHAUT Bruno (2009), « L'aide aux élèves : diversité des formes et des effets des dispositifs », communication présentée aux 2^{èmes} Rencontres nationales sur l'Accompagnement, Saint-Denis (France).

THIN Daniel (1998), *Quartiers populaires : l'école et les familles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.