

Quels liens établir entre les compétences non académiques et les parcours scolaires ou professionnels des jeunes aujourd'hui ?



SOPHIE MORLAIX

INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'ÉDUCATION (IREDU)

UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE

I. Les compétences non académiques : essai de définition et prise en compte par la recherche en éducation

La définition du concept de compétences non académiques n'est pas simple. Les termes pour les désigner sont nombreux (compétences sociales, socio-comportementales, psychosociales, socio-émotionnelles, relationnelles, savoir-être, *soft skills*...), et les disciplines s'y intéressant diverses (sciences de l'éducation et de la formation, économie, sociologie, psychologie, gestion...). L'apprentissage de ces compétences non académiques, comme leur nom l'indique, n'est pas forcément académique ou scolaire et ne relève pas d'une discipline spécifique, ni même d'une évaluation définie par des référentiels (Morlaix, 2023). Elles peuvent se rapporter à une dimension inter-individuelle (empathie, coopération, courtoisie...) et se développer dans la relation avec les autres, ou renvoyer à des dimensions plus intra-individuelles renvoyant à des comportements vis-à-vis de soi (persévérance, curiosité, estime de soi...).

Alors que les compétences dites académiques sont explicitement formulées dans les programmes scolaires, et leur évaluation envisagée par les enseignants, les compétences dites non académiques renvoient pour leur part à des savoir-faire ou des comportements (savoir être) plus implicites pour l'école ou le système de formation. Ces compétences non académiques peuvent se développer dans différentes sphères : familiale, amicale, scolaire ou professionnelle. Elles pourraient s'apparenter à des « savoirs invisibles que l'école requiert et considère bien souvent comment allant de soi, sans guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas, et que les enfants d'origine plus favorisée ont déjà en partie découverts et construits, avant et hors de l'école, grâce à l'environnement familial » (Rochex, 2008, p. 162). Pourtant, les directives nationales récentes laissent penser que l'école commence petit à petit à s'emparer de la question

de ces compétences non académiques (rapport Santé publique France, 2022¹), comme en témoignent notamment les cours d'empathie proposés aux élèves à la rentrée 2024².

La prise en compte de façon explicite de ces compétences non académiques par le système éducatif, en France notamment, s'explique par une conjonction de facteurs :

- Les résultats de travaux de recherche à l'international, s'intéressent aux compétences psychosociales et plus particulièrement à cinq d'entre elles (les « *Big Five* »³). Ces compétences non académiques auraient un pouvoir prédictif élevé sur la réussite scolaire, mais également sur une large palette de résultats sociaux, notamment pour les jeunes les plus défavorisés.
- Les constats d'organismes internationaux vont dans le même sens : ceux formulés par l'OCDE en 2015 (dans un rapport intitulé « *Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills* ») montrent comment l'étude de ces compétences constitue un moyen de comprendre les inégalités sociales et économiques. Les exploitations des dernières enquêtes PISA de l'OCDE soulignent également l'importance de ces compétences non académiques dans l'explicitation des résultats obtenus par les élèves de 15 ans.
- Les événements sociétaux de 2015 qui marquent la France tragiquement⁴, permettent de mettre en avant le rôle de l'école dans le développement de compétences liées au comportement de l'élève et plus particulièrement liées au rapport à soi, au rapport aux autres ou encore au rapport au monde.
- Enfin, les politiques éducatives nationales intègrent, de différentes façons, certaines compétences non académiques que l'école aurait en charge implicitement ou explicitement de développer (confiance en soi et respect des autres, coopération, expression de la sensibilité, de l'opinion, la règle et le droit, réflexion et discernement ou encore responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative, empathie, ... etc.).

Ces différents événements ou évolutions ont accentué la pression sur les systèmes de formation nationaux pour prendre en compte ces compétences dites non académiques dans les cursus de formation, de l'école primaire à l'enseignement supérieur. De ce fait, la recherche en éducation en France s'est emparée récemment de cette problématique, tant les connaissances sur la définition du concept que sur son évaluation manquent. En effet, les chercheurs rencontrent un certain nombre de difficultés dans l'appréhension de ces différentes compétences : peu

¹ Le rapport s'intitulant « Compétences psychosociales : publication d'un référentiel sur l'état des connaissances scientifiques et théoriques » et a été publié dans le cadre d'une stratégie interministérielle pour développer les compétences psychosociales des enfants.

² Un kit explicatif de ces séances est disponible en ligne, au lien suivant : <https://eduscol.education.fr/document/53961/download?attachment>

³ Voir par exemple les travaux de Heckman, prix Nobel d'économie en 2000.

⁴ Cf l'article de Denis Meuret (2016) intitulé « L'école contre la fascination pour le djihad », Revue Projet, N° 352/2016

d'éléments empiriques sur ces compétences non académiques sont disponibles et les enquêtes internationales comme PISA ne proposent qu'un nombre limité de mesures⁵.

Ces mesures sont, de plus, très souvent des mesures déclaratives, sensibles à la formulation des questions et sans doute entachées de biais découlant de normes de désirabilité variables selon les pays (par exemple, déclarer son goût pour la compétition peut être malvenu dans certains contextes culturels (Duru Bellat, 2015)). Ainsi, peu de travaux ont pris le risque de s'attacher à ce concept relativement nouveau dans le système éducatif, concept difficilement identifiable et mesurable. Certaines recherches novatrices ont cependant été menées ces dernières années et permettent de s'attacher à l'effet de ces compétences sur les parcours scolaires ou professionnels des individus. *En somme*, cette note abordera successivement les liens entre les parcours scolaires et les compétences non académiques, ainsi que leur relation avec les compétences académiques. Elle se penchera ensuite sur le développement de ces compétences lorsqu'elles sont mises en œuvre par les enseignants. Enfin, elle examinera le lien entre compétences non académiques et besoins du marché de l'emploi.

II. Compétences non académiques et parcours scolaire

L'apparition de la notion de compétences non académiques dans le socle commun de connaissances et de compétences en 2015 témoigne du rapport étroit que ces dernières semblent entretenir avec la réussite scolaire, comme le confirment certains travaux de recherche (Rayou, 1999 ; Goodman et Gregg, 2010 ; Morlaix, 2015 ; Berthaud, 2019 ; Algan et Huillery, 2022 ; Lamboy *et al*, 2022...).

Déjà en 2001, les travaux de Heckman et Rubinstein, par exemple, montrent qu'en dehors du champ académique, la motivation, la ténacité, le sérieux ou la persévérance sont des comportements importants pour réussir à l'école. Il paraît étonnant, d'après ces auteurs, que les débats autour de la réussite se focalisent uniquement sur les capacités cognitives tout en laissant de côté les compétences dites non académiques. De la même façon, Borghans, Meijers et Ter Weel (2006) abordent la question de l'impact des compétences non académiques sur les résultats aux tests cognitifs. Ces auteurs ont pour postulat que la performance réalisée lors d'un test cognitif ne dépend pas uniquement des capacités cognitives de l'individu mais également de certaines compétences dites non académiques comme l'application mentale, la volonté à procurer un effort mental supplémentaire afin de résoudre des problèmes, la persévérance... Des résultats similaires sont mis en évidence par Guimard *et al.* (2007) qui montrent dans leurs travaux l'importance de certaines compétences non académiques sur les performances scolaires. Ces dernières seraient influencées par la participation en classe, la coopération dans les situations d'apprentissage, l'intérêt pour les activités scolaires ou encore l'attention en classe.

⁵ Dans les résultats de l'enquête PISA 2018 (la dernière disponible sur ces aspects), seules quelques compétences non académiques sont mesurées : le goût pour le travail en groupe, celui pour la compétition, le « *growth mindset* ». L'accès aux données de PISA 2022 est attendu avec impatience par les chercheurs pour exploiter les nouvelles dimensions plus nombreuses des compétences non académiques proposées aux élèves dans cette dernière édition.

Dans les travaux de Fanchini en 2016, l'identification d'une trentaine de compétences non académiques chez des élèves de primaire amène aux mêmes constats pour expliquer la réussite des élèves à l'école primaire. Les compétences non académiques sont déterminantes, ces dernières étant particulièrement corrélées aux caractéristiques personnelles des élèves (âge, sexe, catégorie socioprofessionnelle d'appartenance des parents). Ces constats, valables à l'école primaire le sont quel que soit le niveau du système éducatif auquel on s'intéresse, même si dans l'enseignement supérieur, comme dans l'enseignement primaire ou secondaire, les travaux qui abordent directement les compétences non académiques en vue d'expliquer la réussite académique sont rares.

Au niveau du supérieur par exemple, une étude menée par Boyer et Sedlacek en 1987 montrait déjà que des variables non cognitives telles que la confiance en soi, l'auto évaluation réaliste (c'est-à-dire fidèle aux résultats obtenu par l'élève), la recherche d'objectifs à long terme, la patience et la persévérance vis-à-vis des objectifs fixés, la tolérance ainsi que les connaissances et compétences développées dans des domaines non académiques (par exemple service à la communauté ou expériences de leadership), sont des facteurs permettant d'obtenir de meilleures notes dans une population d'étudiants. De façon plus générale, la description du « métier d'étudiant » fait également état de diverses capacités ou comportements, qui ne sont pas tous de nature académique et qui s'apparentent à des compétences non académiques. Pour Alava (1999), en effet, l'acquisition du métier d'étudiant suppose d'acquérir des habiletés renvoyant à la fois au domaine cognitif mais aussi au domaine social, ces compétences ne devant pas être envisagées isolément les unes des autres mais plutôt dans leur dynamique d'intégration « personnelle et contextuelle » qui constitue une manière de faire, d'être et de savoir. Le métier d'étudiant requiert ainsi des capacités d'organisation, d'adaptation et de participation, ainsi que des capacités de gestion tant au niveau de l'activité studieuse à proprement parler qu'au niveau du temps libre, qui peut être alloué aux études ou à d'autres activités. Pour Beaupère et Grunfeld (2012) également, le métier d'étudiant requiert selon les publics une plus ou moins grande capacité d'adaptation, les étudiants n'ayant pas su s'adapter aux ruptures institutionnelles, sociales et académiques avec l'enseignement secondaire étant amenés à abandonner leurs études (Sarfati, 2013). Des entretiens menés par Boyer (2000) auprès d'étudiants entrant à l'université illustrent d'ailleurs ce propos : les étudiants qui décrivent une adaptation réussie mettent en avant leur capacité à « maîtriser les changements rencontrés », de même qu'ils attribuent cette adaptation réussie à « leur force de caractère et à leur indépendance » (p. 53). Ces résultats sont confirmés par ceux d'une recherche plus récente menée par Berthaud (2017) qui montre que certaines compétences non académiques liées à la socialisation étudiante, notamment l'initiative, le goût de l'effort et surtout le sentiment d'efficacité, apparaissent très significativement associées à de plus grandes chances de réussite et de meilleures notes finales, cet effet perdurant sous contrôle des autres déterminants.

III. Compétences académiques et non académiques, une réelle complémentarité ou une substituabilité ?

Cette relation positive entre compétences non académiques et réussite académique s'expliquerait en partie par la complémentarité qui peut exister entre les différents types de compétences nécessaires à la réussite du parcours de l'élève ou de l'étudiant. Ainsi, le rapport de l'OCDE de 2015 met en avant un point essentiel : le niveau actuel des élèves en compétences non académiques (sociales et émotionnelles) est plus important que le niveau de compétences cognitives pour le développement des futures compétences cognitives. Les enfants qui ont confiance en eux et qui croient en leurs capacités à jouer sur le futur (locus de contrôle interne), ou qui ont une capacité d'esprit de développement (« *growth mindset* ») ont plus tendance à atteindre des niveaux académiques élevés que ceux qui possèdent initialement déjà de fortes compétences cognitives. Les recherches sur des données américaines vont dans le même sens : il existe un fort impact du niveau de quatre compétences cognitives, sociales et émotionnelles pendant l'enfance sur le développement des futures compétences (Cunha et Heckman, 2008, 2012).

De plus, les analyses montrent que les compétences non académiques (sociales et émotionnelles) développées ultérieurement par l'élève jouent un rôle important sur le développement des compétences cognitives, alors que le niveau passé de compétences cognitives, a un effet limité sur le développement des compétences sociales et émotionnelles. Un enfant avec un niveau élevé de compétences sociales et émotionnelles (par exemple : calme, respectueux et stable émotionnellement, dans le cas des résultats présentés) a plus tendance à réussir les tests cognitifs. Les résultats d'analyses issues de PISA 2012 sont d'ailleurs cohérents avec ces éléments : le rapport à l'école des enfants, leur croyance en leur réussite future et leur volonté de faire ce qu'il faut pour atteindre leurs objectifs, jouent un rôle central sur la maîtrise de sujets académiques et sont associés à de meilleures performances cognitives (OCDE, 2015). Ces constats démontrent la complémentarité entre les compétences cognitives et les compétences non académiques.

D'autres chercheurs en sciences de l'éducation ont travaillé sur cette notion de complémentarité voire de substituabilité (Albandea et Giret, 2016 ; Giret et Morlaix, 2016). Ils montrent, dans certains cas, une substituabilité entre ces deux types de compétences, c'est-à-dire que les lacunes dans certaines compétences académiques peuvent être compensées par des compétences non académiques, notamment dans les choix d'orientation scolaire ou pour expliquer les ambitions scolaires des élèves. En effet, de manière générale, les compétences non académiques affecteraient sensiblement les ambitions scolaires, directement et indirectement via le rapport à l'école. Une recherche menée en éducation prioritaire (Giret et Morlaix, 2016) met en avant le fait que les élèves se trouvant dans ces établissements ne sont pas dépourvus de ces compétences non académiques : le rapport à l'école et le sentiment de maîtrise sont des compétences non académiques particulièrement développées chez les élèves scolarisés en REP. Ainsi, ces résultats semblent indiquer que les élèves scolarisés en éducation prioritaire se sentent plus en confiance par rapport à l'école et par rapport à leurs propres capacités que les élèves scolarisés hors éducation prioritaire, ce qui semble positif, notamment lorsque l'on examine les effets de ces variables sur l'ambition scolaire.

Pour Chauvel (2013), également, ces compétences non académiques occupent une place déterminante dans le processus d'orientation, notamment pour les établissements les moins favorisés, où l'attitude de l'élève vis-à-vis du travail, son autonomie et son comportement au

sein de l'école et de la classe jouent un rôle important dans les décisions d'orientation venant des enseignants. Ces résultats font écho à ceux de Guillon et Huillery (2014) qui décomposent les facteurs qui structurent les inégalités sociales d'ambition scolaire, à niveau scolaire identique. Les aspirations scolaires sont le résultat de différents facteurs comme, par exemple, l'accès à l'information sur les possibilités d'orientation et les métiers, les contacts entre l'institution scolaire et la famille, les pairs mais plus largement d'un ensemble de représentations qui peut être affecté par des compétences non académiques, et dont les effets peuvent varier en fonction des milieux sociaux. La bienveillance des enseignants ou des équipes éducatives vis-à-vis des élèves contribuerait notamment à développer chez les élèves un certain nombre de compétences non académiques, favorables pour leur réussite ou leur parcours scolaire. Par exemple, la définition de la bienveillance des enseignants par les étudiants indique que ces derniers ont une vision multidimensionnelle du concept, renvoyant à de nombreuses compétences non académiques et renvoyant aux apports conceptuels de Réto (2017) ou de Roelens (2019) : attention portée à autrui, écoute, disponibilité, compréhension, soutien émotionnel caractérisent la bienveillance de l'enseignant, mais également le non-jugement et l'acceptation d'autrui dont font état Shankland *et al.* (2018) dans leurs travaux.

IV. Les compétences non académiques des apprenants dépendent-elles de celles des enseignants ?

Aussi, des travaux très récents, menés notamment à l'IREDU en 2021 et 2024 se sont intéressés à certaines compétences non académiques des enseignants et à leurs effets sur les élèves, notamment l'effet de la bienveillance des enseignants sur la réussite d'élèves de primaire ou d'étudiants a été à plusieurs reprises analysé, à travers le développement de compétences non académiques chez ces derniers. Dans ces recherches, menées à des niveaux différents du système éducatif, sont mises en relation les compétences non académiques des enseignants et leurs effets sur le développement chez les apprenants de compétences non académiques. Ainsi les travaux de recherche de Morlaix et Tavant en 2021, visent à expliciter davantage l'effet enseignant mis en évidence dans les années 1990 au niveau des classes de primaire, par la mobilisation de ces nouvelles variables. L'objectif du travail, dans la lignée des travaux portant sur l'effet maître⁶, est de mettre en évidence des profils interactionnels d'enseignants et de comprendre comment ce profil peut jouer sur le développement de compétences psychosociales ou non académiques chez les élèves (notamment six d'entre elles : l'empathie, la coopération, la maîtrise de soi, l'estime de soi, l'internalité et l'anxiété). Les résultats proposés par cette recherche donnent des premiers éléments factuels intéressants, sur ce qui se joue entre l'enseignant et ses élèves au sein de la classe. Le comportement interactionnel de l'enseignant (perçu par les élèves à travers différentes dimensions qui peuvent s'apparenter à des compétences non académiques) semble lié au comportement psychosocial de l'élève, c'est-à-dire aux compétences non académiques développées par les élèves. La proximité perçue de l'enseignant ou à l'inverse la perception de son insatisfaction a des conséquences sur l'auto-perception de l'élève et de ses compétences psychosociales. Ainsi, un élève qui ressentirait une forme de proximité chez son enseignant

⁶ L'effet maître est ici entendu en son sens le plus général : les progrès des élèves vont dépendre de manière significative de l'enseignant avec lequel ils sont scolarisés (Bressoux, 1994).

(empathique, responsabilisant, soucieux d'apporter de l'aide, mais également directif) pourrait développer plus de compétences non académiques en lien avec son bien être psychosocial (comme de l'estime de soi, coopération, empathie, internalité, maîtrise de soi). Ces premiers résultats ouvrent des pistes de réflexion intéressantes pour qui s'intéresse aux inégalités de réussite entre élèves, en mettant à jour le rôle de l'enseignant sur ces compétences psychosociales dont on sait maintenant qu'elles exercent une influence capitale pour expliquer les parcours scolaires et professionnels des individus.

Un autre exemple de recherche original peut être cité. Il s'intéresse au lien entre bienveillance des enseignants dans le supérieur et les différentes formes d'engagement des étudiants en cours magistral (engagement cognitif, engagement affectif ou engagement comportemental). Ce travail de recherche (Morlaix, Duguet, 2024) a visé dans un premier temps à étudier les représentations des étudiants à l'égard de la bienveillance de leurs enseignants, et à mesurer dans un second temps les effets de ces représentations sur l'engagement dans les études. Les résultats permettent de mettre en évidence le rôle particulièrement prégnant de la bienveillance sur l'engagement affectif de l'étudiant.

L'un des résultats les plus surprenants de cette recherche porte sur l'importance de la représentation de la bienveillance enseignante sur l'engagement affectif des étudiants. Ainsi, la représentation que les étudiants se font de la bienveillance de leur enseignant aurait l'effet le plus important sur la dimension de l'engagement qui pourrait paraître la moins importante dans l'enseignement supérieur : l'engagement affectif. Aussi paradoxal que puisse être ce résultat, puisque les étudiants déclarent quasiment pour un tiers d'entre eux qu'ils n'attendent pas forcément une bienveillance trop importante de la part de leurs enseignants, la dimension affective de cette bienveillance semble tout de même importante pour la majorité d'entre eux. Si cette dimension renvoie majoritairement au sentiment d'appartenance (Finn, 1989 ; Dost et Smith, 2023), ce résultat implique certainement une réflexion plus large sur l'importance de la socialisation étudiante à l'entrée dans l'enseignement supérieur, réflexion déjà engagée dans les travaux de Berthaud en 2017.

Ces résultats renvoient aux questions posées dans le rapport de synthèse du Grenelle de l'éducation en 2020 dans lequel les auteurs Yann Algan, en collaboration avec Stanislas Dehaene, Elise Huillery, Elena Pasquinelli et Franck Ramus, s'interrogeaient déjà sur les pratiques pédagogiques permettant de développer chez les élèves des compétences qu'ils appellent socio-comportementales. Les constats faits dans la recherche décrite ci-dessus invitent de la même façon à entamer une réflexion quant aux compétences professionnelles que les enseignants du supérieur se doivent aujourd'hui de développer pour favoriser la réussite étudiante.

Mais plus largement, ce sont les bénéfices à plus long terme du développement des compétences non académiques pour les élèves individuellement et pour la société dans son ensemble qui sont interrogés.

V. Compétences non académiques, marché du travail et bénéfices sociétaux

À l’instar des travaux relativement récents d’économistes de l’éducation (Bowles, Gintis et Osborne, 2001; Heckman *et al.*, 2006) qui mettent en évidence l’importance de ces compétences non académiques pour l’individu sur le marché du travail, le rapport récent du conseil d’analyse économique (Guadalupe et Ng, 2022) attire l’attention sur l’importance du développement de ces *soft skills* chez les individus dès leur enfance pour l’économie française (la France étant plutôt en retard dans la dotation de ces compétences comparativement à d’autres économies développées). Ainsi, les bénéfices tant pour les individus à un niveau micro, ou ceux pour la société à un niveau plus macro, seraient particulièrement intéressants.

Au niveau micro, et individuel, les auteurs laissent entrevoir le développement d’une théorie comportementale des déterminants des salaires dans laquelle la productivité est déterminée non seulement par les compétences scolaires mais aussi par un ensemble de compétences non académiques, les employeurs accordant une place de plus en plus importante à ces dernières lors du recrutement d’une personne. Ces compétences constitueraient une sorte de capital culturel, témoignant d’un mérite professionnel (Duru-Bellat, 2009) complémentaire aux savoirs théoriques renvoyant au mérite scolaire.⁷ En effet, avec la vive concurrence qui s’instaure sur le marché du travail, compte tenu du nombre croissant de diplômés de l’enseignement supérieur, les employeurs mobilisent d’autres critères de sélection et une gamme de compétences non académiques (Duru-Bellat, 2015). En s’appuyant sur une enquête du Céreq de 2008, Duru-Bellat rappelle que les « recruteurs utilisent effectivement le diplôme comme un signal de compétence académique minimal s’agissant de jeunes dépourvus d’expérience professionnelle. Mais ce signal est perçu comme insuffisant ; de fait, il se conjugue avec d’autres facteurs de nature variée, allant de la possibilité de bénéficier d’aides à l’emploi à des critères de motivation, de façon de s’exprimer, de disponibilité, voire de qualités personnelles très basiques (arriver à l’heure, être capable de travailler en équipe...) même chez les très diplômés » (Duru-Bellat, 2015, §46).

Nealy montrait déjà en 2005 que les compétences techniques ne semblent plus être les seuls déterminants pour accéder à un emploi, en mettant en évidence le rôle de certaines compétences non académiques lors de l’embauche. Elles seraient d’ailleurs plus importantes que le nombre d’années d’études et joueraient un rôle particulier sur l’employabilité, concept qui renvoie à l’emploi et à la capacité d’être employé (Hillage et Pollard, 1998). De la même façon, est maintenant mis en évidence un lien entre ces compétences non académiques et le niveau de rémunération des individus. Ainsi, certaines compétences transversales intra-individuelles (comportements vis-à-vis de soi) jouent positivement sur le niveau de salaire, comme en témoignent les travaux de Anderson et Bergman en 2001 qui mettent en lumière un lien entre persévérance et niveau de salaire, ou ceux de Goldsmith *et al.* (1997) mettant au jour un lien de cause à effet entre estime de soi et niveau de rémunération. De la même façon, des liens statistiques sont maintenant établis entre compétences non académiques inter-individuelles (comportements vis-à-vis des autres) et salaires. Ainsi, par exemple, le leadership jouerait positivement sur le salaire obtenu (Weinberger, 2014).

⁷ La notion de capital culturel renvoie ici à des ressources culturelles non matérielles, mais intégrées à l’individu comme son éducation, son ouverture d’esprit...

Une recherche récente menée par Albandea et Giret (2016) met même en évidence des effets différenciés de ces compétences non académiques sur les niveaux de rémunération, montrant ainsi que l'effet de la possession de compétences transversales ou non académiques est même plus important pour la distribution des hauts salaires, et pour accéder aux emplois les plus qualifiés, pour lesquels le niveau de diplôme n'est plus discriminant. Ainsi, et de façon plus générale, plusieurs travaux mettent en évidence les compétences non académiques recherchées par les employeurs. La méta-analyse réalisée par Robbes en 2012 est à cet égard très intéressante sur le marché américain. Si on distingue les compétences non académiques intra-individuelles des compétences inter-individuelles, la première compétence non académique recherchée par les employeurs serait l'intégrité renvoyant à l'honnêteté, l'éthique, les valeurs de la personne et constituant une compétence non académique intra-individuelle. La deuxième serait une compétence de nature inter-individuelle, et renvoyant aux compétences de communication, non seulement à la capacité de s'exprimer ou d'argumenter mais également à la capacité d'écouter. La troisième renvoie quant à elle à des normes de politesse, au savoir vivre et respect d'autrui. Sans poursuivre davantage la description des compétences non académiques recherchées en priorité par les employeurs, cette classification a été mise à l'épreuve des faits dans une recherche menée en 2018 sur les diplômés de masters d'université française (Morlaix et Nohu, 2018). Les résultats montrent que plusieurs compétences non académiques expliquent la probabilité d'entrer sur le marché du travail ou d'être en emploi pour les étudiants de master : la capacité à travailler en équipe, la minutie, le dynamisme, l'innovation et la créativité paraissent être des compétences jouant positivement sur le fait d'être en emploi. Mais ces compétences, si elles paraissent utiles pour décrocher un emploi, ne sont pas forcément celles qui vont jouer sur les autres critères de l'employabilité que sont le statut de l'emploi, le niveau de l'emploi ou encore le salaire.

Une compétence non académique en particulier va jouer sur ces trois derniers critères et de façon positive : l'autonomie. Il s'agit d'une caractéristique que l'on peut supposer être développée dans les cursus de master notamment à l'université tant on connaît la grande liberté et autonomie pédagogiques laissée aux étudiants dans les cursus universitaires en général, dans ceux de master en particulier. Rappelons que cette compétence d'autonomie est l'une des deux les plus citées par les étudiants comme étant développées dans les cursus de formation en master. Elles constituent également une des compétences les plus utiles aux étudiants dans leur premier emploi. Le statut de l'emploi (CDD ou CDI, temps partiel...) est influencé, en plus de l'autonomie par le fait que l'individu soit minutieux, capable d'innover ou de résoudre des problèmes et témoigne d'une certaine éthique professionnelle, ces compétences non académiques jouant favorablement sur les aspects positifs du statut (plus forte probabilité d'avoir un CDI à temps complet...). Sur le niveau de l'emploi, et notamment la probabilité d'être embauché comme cadre pour les étudiants de master, la compétence de communication est la plus importante avec l'autonomie. Enfin, le niveau de rémunération va être influencé positivement non seulement par l'autonomie de l'individu mais également par son éthique professionnelle.

Au-delà des effets sur les trajectoires professionnelles individuelles, ce sont également les effets sociétaux du développement de ces compétences non académiques qui sont interrogés, même si les données sur le lien entre compétences non académiques d'une population et croissance économique ou effets sociétaux manquent, comme le met en exergue la note de synthèse de 2022 du conseil d'analyse économique. Des premiers résultats présentés au CSEN par Algan et Huillery (2022) montrent sur une cohorte québécoise (expérience dite de Montréal) les effets bénéfiques en termes d'externalités positives du fait d'avoir formé une cohorte de jeunes aux compétences non académiques sur la vie future en société : baisse de 11 % de la probabilité de

commettre un acte criminel, baisse de 33 % du nombre d'arrestations, et baisse de 40 % du niveau de prestations sociales. Ces résultats mettent en lumière les externalités positives de l'éducation d'une population, connus en économie de l'éducation depuis les années 70. Ils sont cependant originaux, permettant de dépasser la vision traditionnelle du capital humain pour l'élargir à la possession de compétences non académiques.

Conclusion

Le concept de compétences non académiques est difficile à définir, difficile à mesurer tant ses définitions peuvent être diverses et ses mesures variées. Pour autant, l'intérêt de sa prise en compte pour expliquer les parcours scolaires et professionnels ne fait plus de doutes. Les effets de ces compétences non académiques sur les parcours scolaires/universitaires et professionnels sont prouvés. Elles favorisent d'une part l'acquisition de compétences académiques, qui définissent les situations de réussite et d'échec, et permettent de comprendre des inégalités de réussite entre élèves. De la même façon, sur le marché du travail, elles permettent aux individus de se démarquer et semblent liées notamment à une valorisation salariale, mais également à une adaptativité des parcours, ainsi qu'à des effets sociétaux importants. C'est pourquoi les avancées de la recherche sur les effets de ces compétences apparaissent primordiales pour saisir les processus à l'œuvre dans les différentes étapes et les choix de parcours scolaires et professionnels.

Références

- Alava, S. (1999). Médiation(s) et métier d'étudiant. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, (1), 8-15.
- Algan, Y. & Huillery, E. (2022). *Économie du savoir-être*. Collection Sécuriser l'emploi. Presses de Sciences Po.
- Albandea, I. et Giret, J.-F. (2016). L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés. *Net.doc*, CEREQ, n° 149.
- Beaupère, N. & Grunfeld, M. (2012). Motifs d'arrêt des études avant la licence : une approche à partir de récits d'anciens étudiants. *Relief*, 36, p. 73-81.
- Berthaud, J. (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1er cycle sont-ils significatifs. *Revue française de pédagogie*, 3, 200, pp.99-117.
- Berthaud, J. (2019). L'intégration sociale étudiante Un processus au cœur des parcours universitaires ? *Agora débats/jeunesses*, 2019/1 N° 81. pp. 7-26.
- Borghans, L., Meijers, H. & Ter Weel, B. (2006). The Role of Noncognitive Skills in Explaining Cognitive Test Scores. *Social Sciences Research*.
- Boyer, R. (2000). L'entrée à l'université. In V. Erlich, A. Frickey, P. Heraux, J.-L. Primon, R. Boyer & C. Coridian (2000). *La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales*. DPD-MEN, coll. Insertion Éducation Société.no 115, p. 39-66.

Boyer, S. P. & Sedlacek, W. E. (1987). Noncognitive Predictors of Academic Success for International Students: A Longitudinal Study. *Research Report*, no 1, p. 3-20.

Bowles, S., Gintis, H. & Osborne, M. (2001). Incentive-enhancing preferences: personality, behavior, and earnings», *American Economic Review*, 91 (2), pp. 155-158.

Chauvel, L. (2013). Spécificité et permanence des effets de cohorte : le modèle APCD appliqué aux inégalités de générations, France/États-Unis, 1985-2010. *Revue française de sociologie*, 2013/4 Vol. 54. pp. 665-705.

Conseil scientifique de l'Éducation nationale. (2021). *Rapport scientifique Grenelle de l'éducation*. Réseau Canopé.

Cunha, F. & Heckman J. J. (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. *The Journal of Human Resources*, Vol.43, N°4, pp. 738-782.

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. Débats théoriques et interrogations empirique. *Formation Emploi*, 130 (avril-juin), 13-29.

Duguet, A. & Morlaix, S. (2024). *Les compétences psychosociales à l'université : entre bienveillance des enseignants et engagement des étudiants de licence en cours magistral, une analyse des liens*. Symposium Recherche Education Formation (REF), Université de Fribourg (Suisse).

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

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.

Giret, J.-F. et Morlaix, S. (2016). Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels. *EUD*, 150 p.

Goldsmith, H. H., Buss, K. A., & Lemery, K. S. (1997). Toddler and childhood temperament: Expanded content, stronger genetic evidence, new evidence for the importance of environment. *Developmental Psychology*, 33(6), pp.891–905.

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

Guadalupe, M. & Ng, B. (2022). *Soft Skills et productivité en France*. Focus n°092bis.

Guyon, N. et Huillery, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*. Rapport du LIEPP, 3.

Heckman, J. J. & Rubinstein, Y. (2001). The importance of Non Cognitive Skills: lessons from GED Testing Program», *American Economic Review*, 91 (2), pp. 145-149.

Heckman, J. J., Jora, S. & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Non cognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24 (3), pp. 411-482.

Hillage, J. & Pollard, E. (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. *Research Brief*, N°85.

Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire. Essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefour de l'éducation*, 40, 175-192.

Morlaix, S. et Duguet, A. (2023). Nature de l'engagement étudiant au cours du parcours universitaire : quelles différences entre les nouveaux arrivants à l'université et les étudiants en fin de cursus ? *Revue française de pédagogie*, 2023/3, N°220, pp.121-139.

Morlaix, S. & Tavant, D. (2021). Profil Enseignant et Compétences comportementales des élèves : Quels liens entre bienveillance de l'enseignant et bien être des élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, n°211- pp 87-101.

Morlaix, S. et Nohu, N. (2019). Compétences transversales et employabilité : de l'université au marché du travail. *Éducation permanente*, 218(1).

Nealy, C. (2005). Integrating Soft Skills Through Active Learning In The Management Classroom. *Journal of College Teaching and Learning*, Vol.2, N°4.

OCDE (2015). Skills for social progress: the power of social and emotional skills. OECD.

Rayou, P. (1999). *La Grande École : approche sociologique des compétences enfantines*. Presses universitaires de France.

Réto, G. (2017). La bienveillance à l'École : vers un changement de paradigme ? Dans Le bien-être à l'école : un processus de production du bien-être ? *Recherches et Educations*, 18.

Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un âge et d'un pays à l'autre. In M. Demeuse, D. Frandji et J.-Y. Rochex (Eds.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. INRP.

Sarfati J.-J. (2013). Réflexions générales sur la politique de partenariat à l'école. *Éducation et socialisation*, n° 34.

Weinberger, C. J. (2014). The Increasing Complementarity between Cognitive and Social Skills. *Review of Economics and Statistics*. 96 (5), pp.849-861