

Sciences humaines combinées

ISSN : 1961-9936

: Université de Bourgogne, Université de Franche-Comté, COMUE Université
Bourgogne Franche-Comté

11 | 2013

Norme(s) et (a)normalité

Le respect des normes sociales informelles à l'école comme facteur de la réussite scolaire à l'école primaire

01 March 2013.

Léopoldine Bauchet

DOI : 10.58335/shc.316

🔗 <http://preo.u-bourgogne.fr/shc/index.php?id=316>

Léopoldine Bauchet, « Le respect des normes sociales informelles à l'école comme facteur de la réussite scolaire à l'école primaire », *Sciences humaines combinées* [], 11 | 2013, 01 March 2013 and connection on 24 November 2024. DOI : 10.58335/shc.316. URL : <http://preo.u-bourgogne.fr/shc/index.php?id=316>

PREO

Le respect des normes sociales informelles à l'école comme facteur de la réussite scolaire à l'école primaire

Sciences humaines combinées

01 March 2013.

11 | 2013

Norme(s) et (a)normalité

Léopoldine Bauchet

DOI : 10.58335/shc.316

🔗 <http://preo.u-bourgogne.fr/shc/index.php?id=316>

Introduction

La question des normes sociales informelles scolaires et de leur (non-)respect

Les normes sociales informelles scolaires

Les normes sociales appliquées au domaine de l'éducation

Impacts du (non-) respect de ces normes sociales scolaires

Question de recherche et hypothèses

Dispositif empirique

Premier état des lieux

Principaux résultats

Limites de la recherche

Perspectives de recherche

Introduction

- 1 Quand les enfants ont intériorisé les subtilités du savoir-vivre ensemble, ils sont souvent félicités et davantage appréciés des adultes. En effet, si l'on prend l'exemple d'un enfant qui dit bonjour et merci à la caissière d'un magasin, il sera très vraisemblable que cette dame dise en aparté aux parents : « *Qu'il est bien élevé !* ». Il en est de même pour le milieu scolaire. Un élève perturbateur sera plus couramment

« moins apprécié » par son enseignant qu'un autre qui *sait se comporter* conformément aux règles sociales qui ont cours dans la salle de classe (et dans l'école en général). Ainsi, les compétences sociales que les élèves doivent acquérir semblent revêtir une grande importance dans notre société car la « non- utilisation » des codes du savoir-vivre en fonction de la situation peut avoir des effets déplaisants (mauvaises relations avec les enseignants, avec les pairs, échec scolaire...). C'est pourquoi le socle commun de connaissances et de compétences se fonde sur un ensemble de connaissances, de capacités mais également « d'attitudes jugées indispensables pour la réussite scolaire et professionnelle des élèves » (Ministère de l'éducation, nationale, 2006).

- 2 Si l'on considère que l'utilisation des compétences sociales est la réponse aux normes sociales qui régissent le comportement des individus issus d'un groupe, alors l'acquisition de ces compétences comportementales va normalement correspondre au respect des différentes normes sociales qui ont cours (être poli,...).
- 3 L'existence d'un impact des compétences sociales – et notamment, du fait d'être « socialement compétent » (Filisetti, 2009) – sur la réussite scolaire a été notée dans la littérature. Cependant, la littérature scientifique concernant les compétences comportementales étant encore en développement, un certain nombre d'interrogations restent posées.
- 4 Les différents impacts de l'acquisition (ou non) de ces compétences sociales, et particulièrement ici, le respect (ou non) des normes sociales informelles scolaires, sur la réussite scolaire seront abordés en prenant en compte, dans un premier temps, la littérature relative aux normes sociales puis, dans un deuxième temps, les recherches appliquées au domaine scolaire.
- 5 Ce travail de recherche vise donc à apporter quelques pistes de réponses à partir de questions posées lors d'une recherche exploratoire menée en 2011. Ces questions concernent en l'occurrence, l'intérêt de la compétence comportementale dans la réussite à l'école primaire et l'influence des caractéristiques individuelles des élèves sur la réussite scolaire. Pour ce faire, nous commencerons par nous pencher sur les définitions et les particularités des normes sociales. Ensuite nous apporterons quelques précisions sur les concepts utilisés dans ce travail

de recherche, entre autres, celui de compétences sociales pour mettre à jour une relation dans laquelle la compétence sociale serait l'outil nécessaire pour se conformer à la norme sociale informelle scolaire et à terme, directement comme indirectement, réussir à l'école.

La question des normes sociales informelles scolaires et de leur (non-)respect

Les normes sociales informelles scolaires

- 6 Lorsqu'il s'agit de normes sociales, on se réfère la plupart du temps à des règles de conduite qui sont attendues de la part de tous les individus constituant un groupe social ou une société. Ainsi, pour Pérez (1997), une norme sociale se définit comme « *l'ensemble des comportements et des réactions qu'un groupe social approuve ou désapprouve et dont il attend qu'il soit régulièrement adopté ou évité par ses membres en toute situation permanente* ». Finalement, les normes sociales permettent à un individu issu d'un groupe de reconnaître ce qu'il est recommandé (ou obligatoire) de faire ou non au sein de ce groupe dans une situation donnée (Prairat, 2012, Filisetti, 2009, Pérez, 1997), mais également les attentes qu'il peut avoir vis-à-vis du comportement d'autres individus de son groupe social et réciproquement ce que les membres de son groupe peuvent attendre de lui (Filisetti, 2009).
- 7 Ces normes, d'après la littérature scientifique, revêtent certaines caractéristiques. Ainsi, les individus vont, dans le cas d'une situation inhabituelle, tenter « d'imiter » les membres de leur groupe social car finalement, si la plupart des individus de leur groupe agissent ainsi ils en concluent que cela est « normal » (Go, 2012 ; Filisetti, 2009). De la même manière, Prairat (2012) indique que « *la norme est une régularité* » car elle réduit le champ des possibilités d'action pour les individus (ce qui est la « normalité »). Ceci permet de donner aux individus « *un cadre de référence partagé* » (Pérez, 1997) : on parle donc ici de la « *dimension collective* » de la norme sociale (Prairat, 2012). Par

ailleurs, comme il a été énoncé précédemment, la norme *affirme des comportements à suivre ou recommande des pratiques à mettre en œuvre ; a contrario elle interdit des attitudes ou des manières de faire* » (Prairat, 2012). Une des caractéristiques majeures de la norme sociale est donc sa dimension injonctive (Prairat, 2012 ; Filisetti, 2009 ; Demeulenaere, 2003 ; Pérez, 1997), c'est-à-dire le fait qu'elle agisse comme « régulateur » des comportements des individus dans le sens où, elle va à la fois fournir une attitude approuvée par le groupe et indiquer le « *comportement à ne pas faire* » (Prairat, 2012).

- 8 Ainsi, les individus puisent au sein d'un répertoire d'attitudes celle qui va correspondre à la situation (Go, 2012 ; Filisetti, 2009 ; Demeulenaere, 2003) et ce, tout en recherchant un avantage, un bien ou une valeur sous-jacents à ce choix (Demeulenaere, 2003). Ainsi, la norme sociale établit les règles du vivre-ensemble d'une part, en adaptant les conduites, coordonnant les interactions sociales (Prairat, 2012 ; Go, 2012 ; Picard, 2007) et en régissant « *les rôles attendus des membres* » d'un groupe (au sens « *d'ensemble social structuré et hiérarchisé* ») (Demeulenaere, 2003). C'est la raison pour laquelle, « *toute action sociale implique une norme, fût-elle implicite* » (Go, 2012). Le respect de ces normes sociales par les membres d'un groupe, permet d'assurer une certaine cohésion dans le groupe, une unité qui garantit le maintien de son identité (Filisetti, 2009). Le non-respect de ces mêmes règles (ou normes) va, quant à lui, amener à des sanctions d'ordre social (Prairat, 2012 ; Filisetti, 2009 ; Demeulenaere, 2003) (ce qui sera abordé plus loin).
- 9 Ces normes sociales sont divisées en deux catégories. D'une part, les normes formelles qui correspondent aux lois, aux différents codes et réglementations qui forment l'aspect juridique de la vie sociale ; d'autre part, les normes informelles qui renvoient, quant à elles, davantage aux mœurs, habitudes et coutumes qui sont en usage au sein d'une société (ou d'un groupe social).

Les normes sociales appliquées au domaine de l'éducation

- 10 Lorsque l'on se place dans le domaine de l'éducation, il est possible de considérer l'environnement scolaire comme une « *micro-société* » (Delalande, 2001) dans laquelle les élèves sont également soumis à des

normes sociales formelles (règlement de l'école, ...) et informelles (politesse, savoir-vivre, ...). Dans ce cas, les élèves se doivent d'acquérir des compétences sociales en vue de répondre aux exigences des normes sociales.

- 11 Les compétences sociales sont généralement définies dans la littérature scientifique internationale comme « *l'aptitude à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes* » (Schneider, 1993). En effet, elles sont appréhendées de deux manières : La première fait référence à l'aptitude à décrypter une information sociale, c'est-à-dire relever des indices (verbaux et non verbaux) permettant d'analyser précisément une situation donnée (Walker et Foley, 1973) ; la seconde renvoie à la capacité à se comporter de manière adaptée et efficace, de façon socialement approuvable ou appréciée comme telle par les membres du groupe social (Combs et Slaby, 1977) et par soi-même (Filisetti, 2009). Plus simplement, cela peut également désigner le fait de choisir des comportements positivement entérinés par les autres membres du groupe et compris dans un « *répertoire comportemental* » (Filisetti, 2009 ; Go, 2012) et, réciproquement éviter les attitudes punies ou bien réprimées (Libet et Lewinsohn, 1973). Certains auteurs analysent les compétences sociales comme une adaptation des comportements de l'individu en fonction des normes sociales. De fait, être socialement compétent renvoie pour ces chercheurs à l'adoption d'attitudes socialement responsables qui permettent et « *qui reflètent un fonctionnement social réussi avec les pairs* » (File, 1993). Il s'agit de pouvoir adhérer à des normes sociales et agir selon un rôle attendu (Picard, 2007 ; Demeulenaere, 2003 ; Ford 1985, Wentzel, 1991). Il s'agit, dans le champ scolaire, de la responsabilité sociale qui renvoie au respect de règles comme : coopérer, respecter les autres et participer à des travaux de groupes. Le rôle attendu de l'élève se traduit, quant à lui, par des attitudes comme, entre autres, travailler dur, prêter attention aux activités de la classe ou étudier ses leçons (Wentzel, 1991a), ces comportements visant à atteindre des buts sociaux (Filisetti, 2009).
- 12 Il semble que l'acquisition et l'utilisation de ces compétences sociales – c'est-à-dire le fait d'être socialement compétent à l'école – se traduisent par le respect des normes sociales informelles scolaires.

- 13 Plusieurs chercheurs ont prouvé que ces compétences sociales jouaient un rôle sur la réussite scolaire des élèves (Goodman and Gregg, 2010 ; Filisetti, 2009 ; Danner et al., 2005). En effet, Leconte-Beauport (1995) a montré l'intérêt de la transmission de ces compétences sociales, notamment en termes d'efficacité de l'apprentissage. De plus, l'introduction en 2005 du socle commun de connaissance et de compétence témoigne du rapport étroit que ces dernières semblent entretenir avec la réussite scolaire, comme le confirment un certain nombre de recherches. En effet, le socle commun institue désormais la mesure de compétences sociales et civiques d'une part, des compétences d'autonomie et d'initiative d'autre part. Ces deux dimensions du socle commun font partie d'un ensemble de compétences sociales.
- 14 En France, la transmission de ces compétences sociales ayant jusqu'à présent été dévolue à la famille (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006), elle ne constitue pas, par voie de conséquence, la préoccupation première des enseignants. Pourtant, depuis 2005, on attend des élèves qu'à chaque palier du socle commun, ils aient acquis un certain nombre de savoirs disciplinaires, de savoir-faire et, pour la première fois dans les programmes scolaires, de compétences sociales. Les normes sociales, qu'elles soient informelles ou formelles, ne sont pas anodines. Leur utilisation ou leur non-utilisation peuvent avoir des conséquences positives (bien-être, motivation, réussite scolaire) ou au contraire des conséquences négatives (sanctions sociales, exclusion).

Impacts du (non-) respect de ces normes sociales scolaires

- 15 D'après Pierre Demeulenaere (2003), « les normes correspondent (...) à des règles de conduite dont le respect est lié à des sanctions qui tendent à empêcher l'écart par rapport à la règle ». Il existe des sanctions liées au non-respect des conduites prescrites. Les différentes sanctions auxquelles les individus peuvent être soumis sont d'ordre physique (sanctions externes) ou psychique (sanctions internes). Concernant les sanctions externes, il s'agit de « limiter les capacités d'action » (Demeulenaere, 2003). Pour ce qui est des sanctions internes, qui peuvent particulièrement être assimilées aux sanctions du milieu

- scolaire (exclusion du groupe de pairs, jugement négatif de l'enseignant, ...), il s'agit davantage de contraintes d'ordre psychique, « *qui s'exercent sur l'esprit des personnes* » (Demeulenaere, 2003).
- 16 Pour Henri Louis Go (2012), « *on peut dire que l'enfant est éduqué avec succès s'il intériorise les normes qui lui sont transmises (ce qui est nécessairement le but premier de l'éducation), et cela doit se constater dans sa façon d'agir* ».
- 17 L'éducation d'un enfant commençant dans son environnement familial, il semble évident que la socialisation familiale apporte aux enfants un certain nombre de compétences sociales pour respecter les normes sociales informelles scolaires (Go, 2012). D'ailleurs, les normes sociales sont justifiées car énoncées par ceux qui détiennent le savoir (parents, enseignants, relations, ...). Les normes sont donc expliquées par certains (les « *agents de la socialisation* » Filisetti, 2009) et acquises par d'autres individus lors d'interactions sociales. Demeulenaere (2003) parle « *d'un moi social qui correspond à l'ensemble des dispositions acquises* ».
- 18 De même, les enfants issus de milieux favorisés acquièrent plus facilement ces compétences sociales que les enfants issus de milieux modestes (Danner et al., 2005 ; Goodman et Gregg, 2010).
- 19 Par ailleurs, « *l'école est en elle-même susceptible de modifier durablement les attitudes et les valeurs des élèves* » (Baudelot et Leclercq, 2005). C'est la raison pour laquelle, lorsque l'on se penche sur la littérature en psychologie sociale, on note que la famille ne constitue pas le seul *agent* susceptible de favoriser l'apparition de ces compétences sociales. En effet, les pairs sont également décrits comme des « *agents de socialisation* » (Filisetti, 2009), ces derniers permettant l'acquisition de comportements liés à la réussite scolaire (Filisetti, 2009 ; Wentzel, 1993). En effet, il apparaît qu'un enfant populaire est davantage motivé qu'un enfant qui serait rejeté par ses camarades. Ce dernier ne se sent pas soutenu ni accepté par ses pairs, son mal-être sera d'autant plus grand. Or la littérature a montré que cette situation de mal-être a des conséquences sur la concentration et sur la persévérance de l'élève. La plupart du temps, un enfant qui ne respecte pas les règles de la classe ou bien qui trouble le travail des autres à l'école est un élève rejeté (Filisetti, 2009). Dans ce cas, il n'est pas apprécié de ses pairs ni des adultes (Wentzel et Asher, 1995), ce qui renforce

son mal-être mais diminue également sa motivation et finalement ses chances de réussite scolaire (Filisetti, 2009).

- 20 Un dernier *agent* permet, en contexte scolaire, cette transmission de compétences sociales : l'enseignant. En effet, les élèves seront jugés, outre leurs capacités cognitives, sur les attitudes qu'ils adoptent à l'école et le jugement scolaire est d'autant plus favorisé que le comportement de l'élève est considéré comme bon par l'enseignant (Bennett et al, 1993). En effet, les enseignants ont un point de vue négatif sur les élèves qui ne respectent pas les règles (Wentzel, 1993), par la suite la quantité d'aide utilisée pour ces élèves peut diminuer (Wentzel et Asher, 1995). Les conséquences pour ces élèves peuvent être « *un sentiment de manque de soutien social ainsi qu'une perception de traitements différenciés d'un élève à l'autre* » (Filisetti, 2009). Une diminution de leur intérêt pour l'école (Bressoux et Pansu, 2003) pourra en résulter.
- 21 La réussite scolaire et plus sûrement ses déterminants, semblent prendre en compte l'utilisation (à bon escient) de ces compétences sociales dans le but de respecter les normes sociales informelles scolaires. La recherche présentée ci-après s'est donc intéressée à l'influence de ces compétences sociales dans la réussite scolaire mais aussi à l'importance des caractéristiques personnelles des élèves dans l'acquisition de compétences sociales.

Question de recherche et hypothèses

- 22 Depuis 2005, la notion de socle commun de connaissances et de compétences a fait son entrée sur la scène éducative. Les effets directs de cette application renvoient à l'apparition de compétences dont l'acquisition est « indispensable ». Ces compétences sont de trois sortes : les compétences cognitives, les compétences méthodologiques et les compétences sociales qui correspondent à un « *répertoire comportemental* » (Filisetti, 2009) que les élèves se doivent d'acquérir. On pourra les considérer comme un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques « *dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école* » (MEN, 2006).
- 23 Les attitudes ou compétences sociales que les élèves doivent acquérir sont transversales, c'est-à-dire que les élèves peuvent les acquérir

dans plusieurs environnements grâce à différents *agents de socialisation* (Filisetti, 2009) : la famille (qui était la garante de l'acquisition des règles du savoir-vivre jusqu'alors) et l'école en général (Baudelot et Leclercq, 2005). C'est sur ce type de compétences que porte ce travail de recherche. En effet, Baudelot et Leclercq (2005) l'utilisent comme un synonyme de capital culturel qui serait lui-même constitué de « *dispositions, de postures et plus généralement d'habitus* » qui permettraient aux individus de savoir quel comportement adopter dans une situation donnée et en face de tel interlocuteur (Filisetti, 2009). En outre, comme la littérature scientifique l'a démontré, les normes sociales sont importantes dans le groupe social et permettent aux individus d'appréhender les situations même singulières, grâce à leur vécu. La littérature psychologique a, pour finir sur ce point, montré l'existence de savoirs non cognitifs (Baudelot et Leclercq, 2005) mais elle a également prouvé que des attentes claires et élevées concernant les attitudes des élèves ont un impact significativement positif sur la réussite scolaire, tout comme l'engagement scolaire et la perception que les élèves ont de leur niveau scolaire.

- 24 Aujourd'hui, peu d'études portent sur les compétences sociales en sciences de l'éducation, cependant, dans différents domaines de la recherche il est possible de voir que cette compétence particulière (Morlaix, 2009) a un impact important sur tous (revenus, réussite scolaire, ...). Les conclusions tirées en économie de l'éducation montrent qu'une part plutôt importante (20%) de la variabilité des salaires est expliquée par l'acquisition de ces compétences sociales (Bowles et al., 2001). Une autre caractéristique a été mise en exergue : l'acquisition des compétences sociales prend une grande place au sein du milieu familial.
- 25 Malgré le faible nombre de recherches disponible à propos de l'impact des compétences sociales sur la réussite scolaire, il est quand même possible de dire qu'elles ne sont pas sans importance concernant la réussite scolaire. Cependant, aucune des recherches précédemment mentionnées ne modélise l'impact de ces compétences comportementales sur la réussite scolaire. D'ailleurs, force est de constater que la littérature scientifique ne fournit que peu d'informations quant aux caractéristiques personnelles des élèves susceptibles d'améliorer ou bien, au contraire, de dégrader l'acquisition de ses

compétences sociales pourtant définies comme nécessaires dans le socle commun.

- 26 Suite à ce point sur la question des compétences sociales vues en tant que réponses adéquates aux règles de la société (ou bien du groupe social), il a semblé judicieux de faire un apport à la littérature préexistante en procédant à un travail de recherche exploratoire afin de savoir si l'acquisition nécessaire de ces compétences sociales justifie une recherche plus avancée, si elles se doivent d'être prises en considération par les parents d'élèves pour améliorer la réussite scolaire de leurs enfants, et, par les enseignants, auxquels incombe depuis 2007 la tâche de faire acquérir le trio de compétences exigées par le socle commun.
- 27 L'acquisition obligatoire de ces comportements et de surcroît, les carences dans la littérature scientifique sur ce sujet nous ont amené à nous poser la question suivante :
- 28 Quel est le lien entre caractéristiques personnelles, compétences sociales et réussite scolaire en CM2 ?
- 29 D'une part, nous postulons donc que ces compétences sociales expliquent une partie de la variabilité des scores des élèves de CM2. D'autre part, nous supposons que les caractéristiques individuelles les plus prédictives de la réussite scolaire expliquent à elles seules une grande partie de la variabilité des résultats des élèves de CM2 au test portant sur les compétences sociales.

Dispositif empirique

- 30 Trois questionnaires ont été rédigés. Premièrement, un questionnaire portant sur les caractéristiques personnelles a été élaboré. Pour ce qui est, dans un deuxième temps, du questionnaire comportemental, il a été élaboré à partir de la liste des compétences sociales prévues par le socle commun mais également à partir de comportements cités par les enseignants lors d'entretiens exploratoires. Le dernier outil était, quant à lui, un questionnaire disciplinaire construit sur la base de questions de français et de mathématiques. Ce troisième questionnaire ne contenait que des items relatifs aux compétences disciplinaires qui avaient été auparavant établies comme étant les plus prédictives de la réussite scolaire en 6^{ème} (Morlaix, 2009). Les

questions de français avaient donc trait à l'orthographe et à la production d'écrits et celles de mathématiques à la symétrie, à la numération et au calcul mental.

- 31 L'échantillon total était composé de 245 élèves provenant de 10 classes réparties dans des zones rurales comme urbaines.
- 32 Les traitements statistiques ont permis, de modéliser, d'une part, l'impact des savoir-être sur la réussite scolaire puis d'autre part, l'impact des caractéristiques personnelles des élèves sur la réussite dite « comportementale ».

Premier état des lieux

Principaux résultats

- 33 Concernant les compétences sociales et leur impact sur la réussite scolaire en CM2, il apparaît, dans cette recherche exploratoire, qu'à caractéristiques socio-démographiques égales, plusieurs compétences sociales ont un effet sur la réussite scolaire. En effet, « *ne pas toujours demander la permission à l'enseignant pour agir* », « *ne pas être dérangé par le fait d'être violent verbalement avec ses pairs* », « *le fait de ne pas aimer travailler en groupe* », « *le fait de se percevoir comme bon* » sont des savoir-être qui jouent positivement sur la réussite scolaire. Bien que non conformes aux exigences des programmes scolaires, ces quatre compétences influencent positivement la réussite. Il est légitime de penser qu'elles renvoient peut-être à une forme d'autonomie, compétence hautement valorisée dans le système éducatif français. Sous-jacente, cette autonomie serait alors une macro-compétence sociale inobservable directement et dont l'influence serait mesurée indirectement par le biais d'indicateurs (comme « *aimer ou non travailler en groupe* ») et logiquement positive sur la réussite scolaire.
- 34 En outre, à caractéristiques socio-démographiques égales, plusieurs comportements contraires aux compétences sociales (contraires à la norme sociale) ont un effet significativement négatif sur les scores des élèves en CM2 : « *Couper la parole à ses camarades* », « *Couper la parole aux adultes* », « *le fait de ne pas reconnaître l'égalité filles/garçons* », « *le fait de ne pas toujours aider les amis en difficulté* », « *le fait*

de ne pas être gêné par l'oubli de ses affaires d'école », « *le fait de ne pas être « fair play »* », « *l'incapacité à réexpliquer ce qui a été dit aux autres* » et « *l'incapacité à se situer par rapport aux autres* ». Ces résultats sont équivalents à ceux de la recherche à ce sujet.

- 35 En ce qui concerne la modélisation de ces savoirs, l'effet net de ces savoir-être sur la réussite scolaire en CM2 est, à caractéristiques socio-démographiques identiques, de l'ordre de 20,6%. Ceci est plutôt important, car plus de 20% du score de l'élève sont expliqués, en CM2, par ces différents savoir-être. Par ailleurs, ces savoirs sont corrélés de manière significative les uns aux autres ce qui permet de les classer sous un thème plus large de savoir-vivre.
- 36 Ces résultats ont par la suite été confrontés à ceux présents dans la littérature scientifique. Concernant les compétences comportementales, elles apparaissent comme ayant un impact sur la réussite scolaire, comme un certain nombre de chercheurs l'ont notifié (Filisetti, 2009), mais aussi comme d'autres l'imaginaient (Baudelot et Leclercq, 2005 ; Morlaix, 2009)
- 37 Pour le reste, l'acquisition de ces compétences sociales est liée à un certain nombre de caractéristiques personnelles. En effet, « *le fait d'être dans une école de zone rurale* », « *le fait de regarder la télévision moins de deux heures par jour* », « *le fait de jouer aux jeux vidéo moins d'une heure par jour* » et raisonnablement « *le fait de jouer aux jeux vidéo moins de deux heures par jour* » apparaissent comme jouant un rôle positif sur l'acquisition de savoir-être en CM2. De même, plusieurs caractéristiques individuelles des élèves ont cette fois une influence significativement négative sur l'acquisition de compétences sociales : « *le fait de ne pas être classé comme 'fort' par l'enseignant* », « *le fait de ne pas être classé comme 'moyen' par l'enseignant* », « *être un garçon* », « *aller au musée rarement* », « *avoir de mauvaises relations avec ses pairs* », « *ressentir un mal-être à l'école* », « *le manque de communication dans la famille* » ainsi que « *le fait de ne pas jouer aux jeux-vidéo* ». De plus, ces caractéristiques individuelles sont statistiquement et significativement en lien avec les compétences sociales. Ces résultats nous permettent d'indiquer que les compétences sociales sont acquises particulièrement à la maison.
- 38 Concernant les caractéristiques personnelles des élèves, elles impactent de façon importante l'acquisition de compétences sociales.

En effet, le pouvoir explicatif du modèle statistique se situe autour de 40%, et donc la variabilité des acquis des élèves concernant les compétences comportementales est expliquée à hauteur de 39,7% par les caractéristiques personnelles des élèves de CM2.

- 39 L'importance du rôle de la famille en tant qu'« agent de socialisation » (Filisetti, 2009) est ici mis en exergue, ce qui est en accord avec les derniers écrits de Marie Duru-Bellat (2011) qui fait référence à la « fabrication familiale de la réussite scolaire » et démontre à quel point l'implication des parents est nécessaire dans la réussite scolaire de leurs enfants.
- 40 Cependant, nos résultats ne corroborent pas ceux de Goodman et Gregg (2010) qui avaient, quant à eux mis en avant l'importance du milieu d'origine sociale sur l'acquisition de compétences sociales (les élèves de milieux favorisés étant ceux qui les acquièrent davantage). Ceci est peut-être occasionné par un biais observé dans cette recherche relative à la détermination du milieu social d'origine des enfants de l'échantillon.
- 41 Finalement, la comparaison de nos résultats à ceux présents dans la littérature paraît relativement limitée puisque fort peu ont approché la question des compétences sociales et des caractéristiques individuelles des élèves sous cet angle.
- 42 En guise de conclusion, il apparaît que le rapport entre les compétences sociales, la réussite scolaire et les caractéristiques individuelles des élèves de CM2 semble être le suivant : Les caractéristiques personnelles tendent à expliquer une grande part ($R^2=39,7\%$) de l'acquisition de compétences sociales, qui, elles-mêmes tendent à expliquer une part ($R^2=20,6\%$) des scores des élèves (et ce, à caractéristiques socio-démographiques égales).

Limites de la recherche

- 43 L'objectif de ce travail de recherche était d'examiner les grandes tendances concernant le rapport entre les compétences sociales, les caractéristiques individuelles et la réussite scolaire des élèves de CM2. Cependant, ces résultats auraient peut-être été plus significatifs (ou même différents) si l'échantillon d'élèves interrogés avait été plus hé-

térogène (par exemple un échantillon contenant des élèves relevant de l'éducation prioritaire, ...).

- 44 Par ailleurs, la multiplicité de méthodologies de recherche employées dans la littérature scientifique force à rester prudent quant aux comparaisons opérées avec les résultats des chercheurs. En effet, les différences de méthodologies sont à prendre avec précaution car d'une part, les différences de méthodologies employées peuvent conduire à des résultats très différents, et d'autre part, la littérature sur ce thème des compétences sociales étant peu étoffée, peu de comparaisons sont possibles.
- 45 De même manière, il semble que la variation d'acquisition des compétences sociales saurait s'expliquer, en plus des caractéristiques individuelles, par d'autres variables telles que : les pratiques pédagogiques, le type d'éducation parentale ou encore l'implication de la famille dans la scolarité des élèves...

Perspectives de recherche

- 46 Il serait donc utile de considérer une recherche du même type, quantitative celle-là, sur un échantillon témoin et un échantillon d'élèves provenant d'écoles relevant de l'éducation prioritaire pour hypothétiquement illustrer des différences d'acquisition des compétences sociales dues au type d'établissement dans lequel les élèves sont scolarisés.
- 47 De plus, dans l'objectif de s'intéresser à l'impact des compétences sociales sur la réussite scolaire, il serait essentiel de constituer une liste la plus complète possible de ces différents comportements. D'autres compétences sociales peuvent pareillement se repérer dans la littérature scientifique.
- 48 La dernière perspective de recherche évoquée ici consiste en l'utilisation du logiciel LISREL. Ce logiciel permet la détection de variables latentes, c'est-à-dire de « *variables non directement observables mais dont les valeurs peuvent être estimées à partir de données observables* ». Il serait, en effet, également intéressant de penser les compétences sociales en termes de variables latentes. Ceci impliquerait l'estimation de nouvelles variables qui seraient inobservables directement (ici les compétences sociales) par le biais d'indicateurs mesurables direc-

tement (comme « *aimer ou non travailler en groupe* »). Cela permettrait également l'analyse du lien qui existe entre ces compétences et les autres variables (comme la réussite scolaire).

- 49 Il semble donc que l'utilisation et l'acquisition de ces compétences sociales, qui servent de réponses aux normes sociales informelles scolaires, aient un impact significatif sur la réussite scolaire. Il existe donc dans la « société scolaire » des normes sociales qui régissent les interactions sociales et donnent les ressources nécessaires à l'action en cas de situation nouvelle. Le respect de ces normes sociales a des conséquences comme la réussite scolaire (directement ou indirectement par le biais du bien-être à l'école ou de la motivation) (Filisetti, 2009). A l'école, utiliser les compétences sociales de manière appropriée permet donc de respecter les règles (ou normes) sociales scolaires.

Baudelot C., Leclercq F. (2005) *Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF*, La Documentation Française, Paris, 367p.

Bennett R. E., Gottesman R. L., Rock D. A. et Cerullo F. (1993) *Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skills*, *Journal of Educational Psychology*, vol.85, n°2, pp. 347-356

Bressoux P. et Pansu (2003) *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, coll. Education et formation, Paris : PUF, 185p.

Combs, M. L., & Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology: Vol 1*. New-York: Plenum Press.

Danner M., Le Bastard-Landrier S. et Morlaix S. (2005) *Evaluer un dispositif d'accompagnement périscolaire : quelle*

mobilisation des acteurs pour quels résultats ?, actes du 18^{ème} colloque de l'Admee-Europe du 18 octobre, Reims.

Demeulenaere, P. (2003). *Les normes sociales: entre accords et désaccords*. Paris: PUF.

Duru-Bellat M. et Van Zanten A. (2006) *Sociologie de l'école*, coll. « U Sociologie », Armand Colin, 3e édition, 267p.

Filisetti, L. (2009). *La politesse à l'école: une compétence sociale pour réussir?* Regards sur l'éducation, PUG, 176p.

File N. (1993) *The teacher as a guide for children's competence with peers*, *Child and Youth Care Forum*, 22(5), pp. 351-360.

Ford, M. (1985) *The concept of competence: Themes and variations*. In H. A. Marlowe, Jr & R. B. Weinberg, *Competence Development*, pp. 3-49. New York: Academic Press.

- Go, H. L. (2012). La normativité dans l'éducation. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol 45(1-2), pp. 77-94.
- Goodman A. et Gregg P. (2010) *The importance of attitude and behaviour for poorer children's educational attainment*, York, UK: Joseph Rowntree Foundation, 72 p.
- Leconte Beauport M.-F., (1995) Intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le biais des représentations des formateurs dans la relation éducative , *Mesure et évaluation en éducation*, vol 18(1), pp. 3-36.
- Libet, J., & Lewinsohn, P. M. (1973). The concept of social skill with special references to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40,304-312.
- Morlaix S. (2009) *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*, Coll. "Paideia - Education, Savoir, Société", PUR, Rennes, 120p.
- Pérez J. (1997) *Norme sociale*. In Dictionnaire fondamentale de la psychologie, pp. 848-850.
- Picard, D. (2007). *Pourquoi la politesse?: le savoir-vivre contre l'incivilité*. Paris: Éd. du Seuil.
- Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol 45(1-2), pp. 33-50.
- Schneider, B. H. (1993) *Children's Social Competence in Context*. Oxford: Pergamon Press.
- Walker R.E., Foley J.M., (1973) *Social intelligence: Its history and measurement*. *Psychological Reports*, 33, pp. 839-864.
- Wentzel K.R., (1991) Relations between social competence and academic achievement in early adolescence, *Child Development*, vol 62, pp. 1066-1078.
- Wentzel K. R. (1993) Does being good make the grade? *Social Behavior and academic competence in middle school*, *Journal of Educational Psychology*, vol 2 (85), pp. 357-364.
- Wentzel K. R. et Asher S. R. (1995) The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children, *Child Development*, n°66, pp. 754-763.

Français

Les compétences sociales ont fait leur apparition dans le socle commun de connaissances et de compétences scolaires en 2005. Ces compétences, qui ont trait aux différents comportements que les élèves peuvent adopter en fonction des situations de la vie courante, ont dans une certaine mesure une importance dans la micro-société scolaire. Nous postulons ici que ces compétences sont utilisées pour répondre aux exigences des normes sociales informelles scolaires. Ces différentes réponses influencent directement la réussite scolaire. Cette argumentation s'appuie sur une recherche exploratoire menée en 2011.

Le respect des normes sociales informelles à l'école comme facteur de la réussite scolaire à l'école primaire

Léopoldine Bauchet

Doctorante en Sciences de l'éducation, IREDU - FRE 3497 - UB