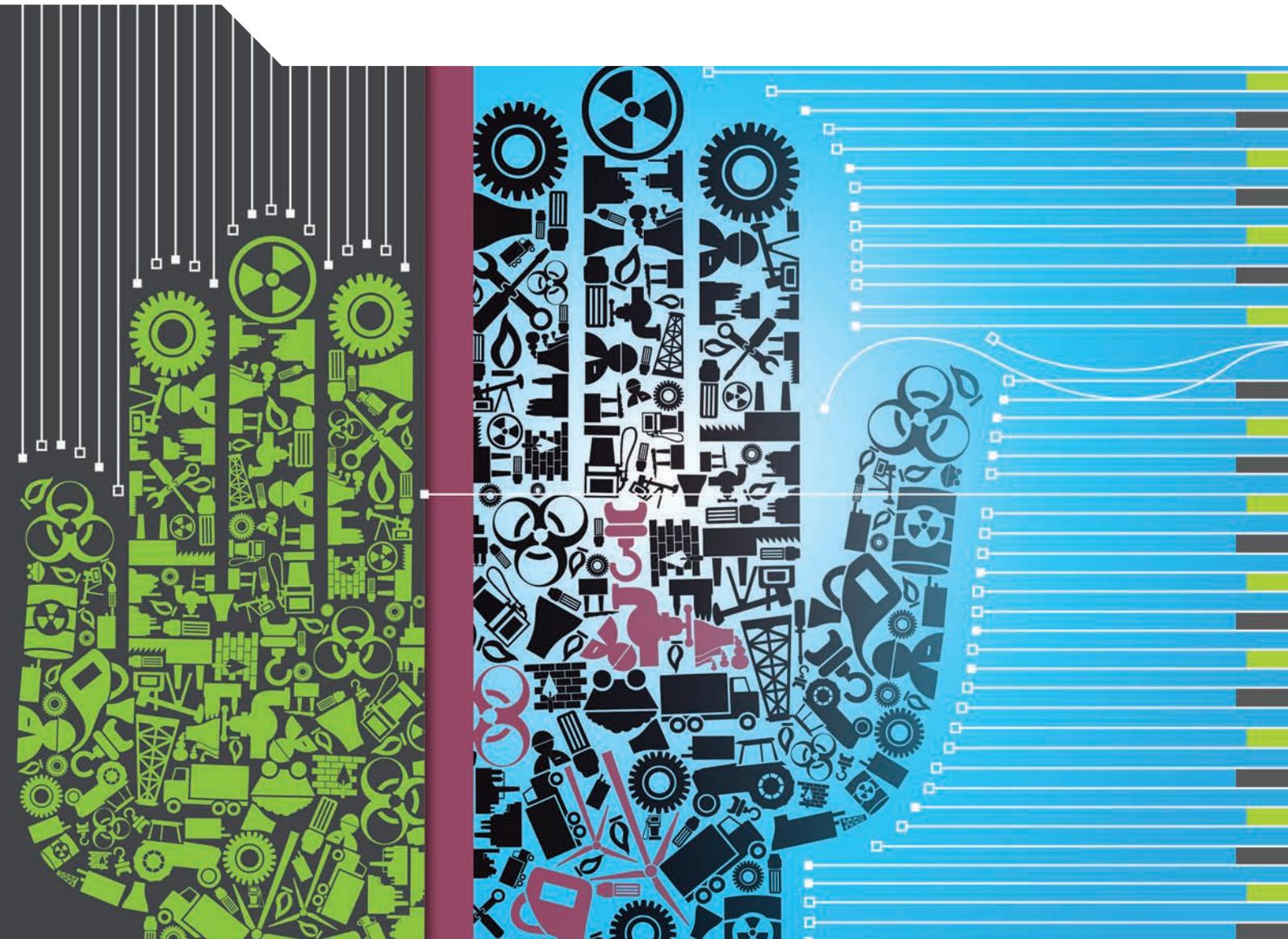




# Les compétences au service du progrès social

LE POUVOIR DES COMPÉTENCES  
SOCIO-AFFECTIVES





# **Les compétences au service du progrès social**

LE POUVOIR DES COMPÉTENCES  
SOCIO-AFFECTIVES

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

**Merci de citer cet ouvrage comme suit :**

OCDE (2016), *Les compétences au service du progrès social : Le pouvoir des compétences socio-affectives*, Éditions OCDE, Paris.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264256491-fr>

ISBN 978-92-64-25648-4 (imprimé)

ISBN 978-92-64-25649-1 (PDF)

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

**Crédits photo :** Couverture © iStockphoto.com/aleksandr-mansurov.ru/

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : [www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm](http://www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm).

© OCDE 2016

---

La copie, le téléchargement ou l'impression du contenu OCDE pour une utilisation personnelle sont autorisés. Il est possible d'inclure des extraits de publications, de bases de données et de produits multimédia de l'OCDE dans des documents, présentations, blogs, sites internet et matériel pédagogique, sous réserve de faire mention de la source et du copyright. Toute demande en vue d'un usage public ou commercial ou concernant les droits de traduction devra être adressée à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Toute demande d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales devra être soumise au Copyright Clearance Center (CCC), [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com), ou au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).

---

## Avant-propos

Les enfants d'aujourd'hui auront besoin d'un ensemble équilibré de compétences cognitives, sociales et affectives pour réussir dans la vie moderne. Les compétences cognitives, dont celles mesurées par les tests et les résultats scolaires, influent manifestement sur la probabilité que les individus ont de réussir leur parcours scolaire et professionnel. Ces compétences sont également des variables prédictives d'autres aspects, comme l'état de santé perçu, la participation à la vie sociale et politique et la confiance envers les autres. Les compétences sociales et affectives, telles que la persévérance, la sociabilité et l'estime de soi, influent elles aussi sur de nombreuses retombées sociales, par exemple une meilleure santé et un meilleur bien-être subjectif et une moindre propension aux problèmes comportementaux. Les compétences cognitives et socio-affectives interagissent et se renforcent mutuellement, et elles permettent aux enfants de réussir à l'école et plus tard dans la vie en général. Les compétences sociales et affectives peuvent aider les enfants à traduire leurs intentions en actes et, ce faisant, à améliorer leur probabilité de décrocher un diplôme universitaire, d'opter pour des modes de vie sains et de s'abstenir d'adopter des comportements agressifs.

Parmi les compétences sociales et affectives importantes, certaines sont malléables pendant l'enfance et l'adolescence : les responsables politiques, les enseignants et les parents ont donc la possibilité d'offrir aux enfants un environnement d'apprentissage propice pour les accompagner durant ces stades. Si tout le monde s'accorde à reconnaître l'importance des compétences sociales et affectives, on ne peut pas en dire autant des moyens à mettre en œuvre pour améliorer ces compétences et des efforts déployés pour les mesurer et les renforcer.

Ce rapport résume trois années de recherche analytique menées dans le cadre du projet Éducation et progrès social (*Education and progress social*, ESP) du Centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). Il propose un examen de la littérature et des analyses empiriques de données longitudinales et passe en revue les politiques et pratiques de pays de l'OCDE et d'économies partenaires. Ce rapport présente des pistes prometteuses pour favoriser le développement social et affectif. Il propose entre autres pistes de promouvoir l'établissement de bonnes relations entre les enfants et ceux qui les éduquent (c'est-à-dire leurs parents, leurs enseignants et leurs mentors), d'intégrer des exemples de la vie réelle et des expériences concrètes dans les activités scolaires existantes et de privilégier l'apprentissage pratiques dans les activités extrascolaires. L'amélioration des contextes d'apprentissage et des pratiques pédagogiques ne requiert pas nécessairement de réformes majeures ou de moyens considérables. Adapter la façon dont les activités scolaires et extrascolaires sont organisées constitue assurément un bon point de départ.

Ce rapport montre par ailleurs que les compétences sociales et affectives peuvent être mesurées de façon valable à l'intérieur des frontières culturelles et linguistiques. Les indicateurs qui en sont dérivés peuvent être utiles pour aider les responsables politiques à mieux évaluer les compétences que les enfants possèdent déjà et leurs besoins en la matière à l'avenir ainsi que pour aider les enseignants et les parents à adapter en conséquence l'environnement d'apprentissage et la manière de leur donner cours ou de les élever. L'OCDE entend développer ces indicateurs dans un cadre comparatif international. Cela passe

par la poursuite des efforts déployés dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ainsi que dans la nouvelle phase du projet ESP, qui consistera entre autres à affiner les instruments d'évaluation des compétences sociales et affectives pour mieux cerner les différents niveaux et mieux comprendre les processus de leur développement et leur variation entre les pays et les cultures.

Andreas Schleicher



Directeur

Direction de l'éducation et des compétences

## Remerciements

Les auteurs de ce rapport sont Koji Miyamoto, Maria del Carmen Huerta, Katarzyna Kubacka, Hiroko Ikesako et Élodie de Oliveira, de l'OCDE. L'analyse présentée dans ce rapport est le fruit des travaux menés dans le cadre du projet Éducation et progrès social (*Education and progrès social*, ESP) du Centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), un projet dirigé par Koji Miyamoto.

Nous avons reçu d'innombrables contributions de la part de nombreux chercheurs responsables des analyses empiriques présentées dans les chapitres 3 et 4, notamment Sergio Urzua, Miguel Sarzosa et Ricardo Espinoza (Université du Maryland, États-Unis), Ben Edwards et Galina Daraganova (Australian Institute for Family Studies, Australie), Steven Groenez (Université de Louvain, Belgique), Ross Finnie (Université d'Ottawa, Canada), Michael Kottelenberg et Steve Lehrer (Queen University, Canada), Friedhelm Pfeiffer et Karsten Reuss (Centre for European Economic Research, Allemagne), Lihong Huang (Oslo and Akershus University of Applied Sciences, Norvège), Jan-Eric Gustafsson et Elias Johannesson (Université de Göteborg, Suède), Robin Samuel (Université de Bâle, Suisse), Nikki Shure (Université d'Oxford, Royaume-Uni) et Dan Sherman et Yibing Lee (American Institutes for Research, États-Unis).

Nous tenons à remercier en particulier James J. Heckman (Université de Chicago, États-Unis) et John Q. Easton (Spencer Foundation, États-Unis), pour leurs suggestions et commentaires très précieux concernant la version préliminaire de ce rapport. Nous remercions également Tommaso Agasisti (Politecnico di Milano, Italie), Angela Duckworth (Université de Pennsylvanie, États-Unis), Charles Fadel (Center for Curriculum Redesign, États-Unis), Tatiana Filgueiras et Laura Rodrigues di Pizzo (Ayrton Senna Foundation), Filip de Fruyt (Université de Gand, Belgique), Oliver John (Université de Californie, Berkeley, États-Unis), Tim Kautz (Université de Chicago, États-Unis), Patrick Kyllonen (Education Testing Services, États-Unis), Lars Nerdrum (Délégation permanent de la Norvège auprès de l'OCDE, France), Peter Tymms et Cesare Aloisi (Durham University, Royaume-Uni), Sergio Urzua et Miguel Sarzosa (Université du Maryland, États-Unis) et Stefan Walter (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, Suisse) pour leurs commentaires éclairés. Des collègues de l'OCDE, dont Francesco Avvisati (Direction de l'éducation et des compétences), Marion Devaux, Christopher Prinz, Dominic Richardson et Franco Sassi (Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales) et Carrie Exton et Conal Smith (Direction des statistiques), ont également apporté leurs contributions constructives. Nous remercions Lynda Hawe, de l'OCDE, qui a géré le processus de publication ; Sophie Limoges, pour son aide ; Romain Duran, Alain Agnès, Carol Schollé et Vincent Lefèvre, de Design Media, qui ont préparé les épreuves ; et Julie Harris et Sally Hinchcliffe, qui ont édité le manuscrit.

Une version préliminaire de ce rapport a été présentée lors d'une réunion ministérielle informelle de l'OCDE organisée sur le thème des « Compétences pour le progrès social » à São Paulo, les 23 et 24 mars 2014. Au Brésil, nous remercions le ministère de l'Éducation, l'INEP et la Fondation Ayrton Senna, qui ont organisé cet événement ensemble. Nous remercions tout particulièrement

José Henrique Paim (ministère de l'Éducation, Brésil), Viviane Senna (Présidente de la Fondation Ayrton Senna, Brésil) et José Francisco Soares (Président de l'INEP, Brésil), à qui le Forum doit sa réussite.

Nous apprécions énormément les contributions et commentaires précieux reçus des membres du Conseil directeur du CERI et de représentants du Brésil, de la Fédération de Russie et de la Grèce, ainsi que de participants de la réunion ministérielle informelle sur les « Compétences pour le progrès social ». Enfin, nous adressons nos remerciements les plus sincères à Dirk Van Damme, chef de la Division Innovation et mesure du progrès, qui a guidé la préparation de ce rapport, et à Marta Rilling, de l'OCDE, qui a assuré le suivi de l'ensemble du processus de publication.

## Table des matières

Sigles et abréviations .....	11
Résumé .....	13
<b>Chapitre 1. Le rôle de l'éducation et des compétences dans le monde d'aujourd'hui .....</b>	<b>17</b>
Les objectifs de ce rapport .....	18
Le paysage socio-économique d'aujourd'hui .....	18
L'éducation a un rôle à jouer pour relever les défis d'aujourd'hui .....	23
Conclusion .....	28
Références.....	29
<b>Chapitre 2. Les contextes d'apprentissage, les compétences et le progrès social : un cadre conceptuel .....</b>	<b>31</b>
Introduction.....	32
Le progrès social .....	32
Les compétences.....	34
Les contextes d'apprentissage.....	41
Conclusion.....	42
Références.....	44
<b>Chapitre 3. Les compétences qui favorisent la réussite dans la vie .....</b>	<b>47</b>
Introduction.....	48
Les avantages plus larges des compétences .....	48
Conclusion .....	72
Références.....	74
<b>Chapitre 4. Les contextes d'apprentissage qui déterminent la formation des compétences .....</b>	<b>77</b>
Le processus du développement social et affectif .....	78
Les contextes d'apprentissage qui favorisent le développement social et affectif .....	87
Conclusion.....	96
Références.....	97
<b>Chapitre 5. Les politiques, les pratiques et les évaluations au service du renforcement des compétences sociales et affectives .....</b>	<b>101</b>
Introduction.....	102
Objectifs de l'éducation .....	102
Les programmes scolaires nationaux .....	102
Les activités extrascolaires à l'école .....	109

Les évaluations .....	111
Les initiatives à l'échelle locale et à l'échelle des établissements .....	113
Conclusion.....	116
Références.....	117
Annexe 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives .....	119
<b>Chapitre 6. Comment renforcer les compétences sociales et affectives ? .....</b>	<b>139</b>
Messages politiques .....	140
Écarts entre les méthodes efficaces et les applications concrètes .....	143
La voie à suivre .....	145
Conclusion.....	147
Référence .....	147

## Tableaux

Tableau 2.1. Apports directs, facteurs environnementaux et leviers politiques pour améliorer les compétences (exemples) .....	43
Tableau 3.1. Les interventions efficaces tendent à améliorer la faculté des enfants d'atteindre les objectifs, de travailler avec autrui et de gérer leurs émotions .....	70
Tableau 3.2. Les compétences sociales et affectives à la clef de la réussite des enfants dans la vie sont celles qui améliorent la faculté des individus d'atteindre les objectifs, de travailler avec autrui et de gérer leurs émotions .....	71
Tableau 3.3. Les compétences cognitives, sociales et affectives contribuent à la réussite des enfants dans la vie.....	72
Tableau 4.1. Les individus dont les niveaux de compétences sociales et affectives sont plus élevés bénéficient de niveaux plus élevés de nouveaux investissements dans les compétences cognitives comme dans les compétences sociales et affectives (Corée) .....	82
Tableau 4.2. Renforcement des compétences sociales et affectives : interventions prometteuses dans les pays à l'étude .....	92
Tableau 5.1. Types de compétences sociales et affectives couvertes par les objectifs des systèmes nationaux d'éducation .....	103
Tableau 5.2. Types de compétences sociales et affectives couvertes dans les cadres des programmes scolaires nationaux .....	104
Tableau 5.3. Matières abordant le développement des compétences sociales et affectives dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire.....	106
Tableau 5.4. Approches nationales pour l'évaluation des compétences sociales et affectives.....	112

## Figures

Figure 1.1. Le taux de chômage des jeunes est à son niveau le plus élevé dans de nombreux pays de l'OCDE .....	19
Figure 1.2. Un enfant sur cinq souffre de surpoids.....	20
Figure 1.3. Un garçon sur dix déclare être harcelé à l'école.....	21
Figure 1.4. Les taux de participation électorale ont diminué .....	21

Figure 1.5.	Des niveaux élevés de littératie augmentent la probabilité de bénéficier de retombées sociales positives .....	26
Figure 2.1.	Relation entre les contextes d'apprentissage, les compétences et le progrès social ....	32
Figure 2.2.	Un cadre conceptuel du bien-être individuel et du progrès social .....	33
Figure 2.3.	Un cadre conceptuel des compétences cognitives, sociales et affectives .....	35
Figure 2.4.	Relation entre les incitations, les efforts et les compétences dans les résultats à des exercices.....	39
Figure 2.5.	Développement des compétences tout au long de la vie.....	39
Figure 2.6.	Interactions dynamiques entre les compétences cognitives, sociales et affectives ....	41
Figure 2.7.	Un cadre conceptuel des contextes d'apprentissage.....	42
Figure 3.1.	Les compétences sociales ont un grand impact sur les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire .....	50
Figure 3.2.	Les compétences sociales ont un grand impact sur les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire.....	51
Figure 3.3.	Les compétences sociales ont un grand impact sur les revenus et le chômage.....	53
Figure 3.4.	Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur l'obésité .....	56
Figure 3.5.	Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur la dépression .....	57
Figure 3.6.	Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur les problèmes comportementaux .....	59
Figure 3.7.	Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur le harcèlement .....	62
Figure 3.8.	Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur la probabilité d'être victime de comportements agressifs ou malveillants.....	62
Figure 3.9.	Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur la satisfaction à l'égard de l'existence .....	64
Figure 3.10.	Les compétences sociales et affectives améliorent les facteurs relatifs aux modes de vie sains .....	66
Figure 3.11.	Le rendement des études tertiaires est plus élevé parmi les individus situés dans les déciles les plus élevés de compétences sociales et affectives .....	68
Figure 3.12.	L'impact des compétences cognitives sur la réduction de la probabilité de souffrir de dépression est plus élevé parmi les individus qui ont une grande estime de soi ...	69
Figure 4.1.	Les compétences appellent les compétences.....	78
Figure 4.2.	Posséder plus de compétences aujourd'hui permet de développer plus de compétences demain (Corée).....	79
Figure 4.3.	Les compétences sociales et affectives déterminent l'accumulation de compétences cognitives de même que l'accumulation de compétences sociales et affectives (Corée) .....	80
Figure 4.4.	Les individus dont les niveaux de compétences sociales et affectives sont plus élevés tirent meilleur parti de nouveaux investissements dans leur apprentissage pour poursuivre le développement de leurs compétences cognitives ainsi que de leurs compétences sociales et affectives (Corée).....	83
Figure 4.5.	Les investissements dans les compétences consentis aujourd'hui augmentent les rendements des futurs investissements dans les compétences (Corée) .....	85
Figure 5.1.	Offre d'activités de bénévolat ou d'activités humanitaires dans les établissements d'enseignement .....	109

## Encadrés

Encadré 1.1. Le projet de l'OCDE « Enjeux sociaux de l'apprentissage ».....	25
Encadré 1.2. Les activités de l'OCDE dans le domaine du bien-être et du progrès social.....	27
Encadré 2.1. Les cinq grands traits de la personnalité ( <i>Big Five</i> ).....	36
Encadré 2.2. Mesures subjectives des traits de la personnalité : Le <i>Big Five Inventory</i> .....	38
Encadré 3.1. Les analyses longitudinales de l'OCDE sur les effets des compétences et le processus causal de la formation des compétences .....	49
Encadré 4.1. Les programmes conçus pour renforcer les compétences sociales et affectives aux États-Unis .....	89
Encadré 5.1. Matières consacrées au développement des compétences sociales et affectives dans les programmes scolaires : exemples .....	107
Encadré 5.2. L'approche transversale des compétences sociales et affectives dans les programmes de cours : exemples .....	108
Encadré 5.3. Activités extrascolaires organisées par les établissements pour renforcer les compétences sociales et affectives des élèves : exemples .....	110
Encadré 5.4. Outils d'évaluation des compétences sociales et affectives dans les établissements : exemples .....	113
Encadré 5.5. Enquêtes nationales comportant une évaluation des compétences sociales et affectives : exemples .....	114
Encadré 5.6. Initiatives locales et régionales prises pour promouvoir les compétences sociales et affectives dans les activités scolaires : exemples .....	115
Encadré 5.7. Initiatives visant à encourager les partenariats entre les établissements et la communauté pour promouvoir les compétences sociales et affectives au travers d'activités extrascolaires : exemples .....	115
Encadré 6.1. Étude longitudinale internationale de l'OCDE sur le développement des compétences en milieu urbain .....	147

## Sigles et abréviations

ABC	Programme « Abecedarian »
BAM	<i>Becoming a Man</i>
CEGO	Centre pour l'enseignement par l'expérience
CERI	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement
ESP	<i>Education and Social Progress</i>
HBSC	<i>Health and behaviour of school-aged children</i>
IMC	Indice de masse corporelle
MLES	<i>Montreal Longitudinal Experimental Study</i>
NAEC	<i>New Approaches to Economic Challenges</i> (Nouvelles approches face aux défis économiques)
NFP	<i>Nurse-Family Partnership</i>
OMS	Organisation mondiale de la Santé
PEDT	Projet éducatif territorial
PIAAC	<i>Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i> (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes)
PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PSHE	<i>Personal, Social, Health and Economic Education</i>
PTE	<i>Pathways to Education</i>
QI	Quotient intellectuel
SAFE	<i>Sequenced, Active, Focused and Explicit</i>
SEL	<i>Social and Emotional Learning</i> (Apprentissage social et affectif)
SOL	<i>Social outcomes of learning</i> (Enjeux sociaux de l'apprentissage)
SSDP	<i>Seattle Social Development Project</i>
STAR	<i>Steps to Achieving Resilience</i>



## Résumé

Quelles sont les compétences qui stimulent le bien-être et le progrès social ? Des responsables politiques, dont 11 ministres et vice-ministres de l'Éducation, ont discuté de cette question lors de la réunion ministérielle informelle de l'OCDE organisée sur le thème des « Compétences pour le progrès social » à São Paulo, au Brésil, les 23 et 24 mars 2014. Ils ont unanimement reconnu la nécessité de développer l'enfant dans son ensemble et de lui donner un éventail équilibré de compétences cognitives, sociales et affectives pour qu'il puisse mieux affronter les défis du XXI<sup>e</sup> siècle. Les parents, les enseignants et les employeurs savent que les enfants qui sont doués, motivés et tenaces et qui ont l'esprit d'équipe sont plus susceptibles de traverser les orages de la vie, de faire une belle carrière et de réussir dans la vie. Or, force est de constater que l'offre de politiques et programmes conçus pour mesurer et renforcer les compétences sociales et affectives telles que la persévérance, l'estime de soi et la sociabilité, varie fortement entre les pays et les régions. Les enseignants et les parents ne savent peut-être pas si les efforts qu'ils déploient pour développer ces compétences portent leurs fruits et n'ont peut-être pas connaissance de ce qu'ils pourraient faire de mieux. Ces compétences sont rarement prises en considération dans les décisions d'admission à l'école et à l'université.

Ces lacunes peuvent peut-être s'expliquer dans la mesure où l'on considère que les compétences sociales et affectives sont difficiles à mesurer. Mesurer ces compétences de façon probante n'est pas chose facile, il est vrai, mais grâce aux progrès récents dans le domaine des évaluations psychosociales, on dispose d'une série d'instruments que l'on peut utiliser pour mesurer de manière fiable des compétences sociales et affectives pertinentes au sein d'un territoire culturel ou linguistique ; ces instruments sont d'ailleurs déjà utilisés dans certains districts scolaires. Ces lacunes peuvent aussi s'expliquer par le fait que beaucoup pensent que les compétences sociales et affectives sont difficiles à améliorer, en particulier dans le cadre scolaire institutionnel. Ce qu'il y a de positif à retenir, c'est que certaines des compétences sociales et affectives essentielles sont malléables, et que les responsables politiques, les enseignants et les parents peuvent contribuer grandement au renforcement de ces compétences en améliorant les environnements d'apprentissage.

Ce rapport résume les travaux empiriques menés par l'OCDE pour identifier les types de compétences sociales et affectives qui sont déterminantes pour l'avenir des enfants. Il montre également comment les pouvoirs publics, par leurs interventions, l'école et les enseignants, par leurs pratiques pédagogiques, et les parents, par la façon dont ils élèvent leurs enfants, peuvent faciliter le développement des compétences sociales et affectives. Ce rapport étudie la façon dont les responsables politiques et les professionnels de l'éducation s'y prennent pour répondre aux besoins en matière de suivi et de renforcement des compétences sociales et affectives. En conclusion, le rapport examine la question de savoir si les acteurs de l'éducation peuvent en faire plus pour mieux développer et mobiliser ces compétences. Les principaux constats faits dans ce rapport sont résumés en quelques points ci-dessous :

---

***Les enfants ont besoin d'un ensemble équilibré de compétences cognitives, sociales et affectives pour bénéficier plus tard de retombées positives***

---

Il ressort de l'analyse d'études longitudinales dans neuf pays de l'OCDE que tant les compétences cognitives que les compétences sociales et affectives contribuent grandement à améliorer les retombées sociales et économiques. Accroître les niveaux de compétences cognitives des enfants — dérivés de leurs résultats scolaires et de l'évaluation de leurs acquis académiques — peut avoir un effet particulièrement important sur les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire et les retombées propres au marché du travail. Accroître les niveaux de compétences sociales et affectives — telles que la persévérance, l'estime de soi et la sociabilité — peut grandement contribuer à améliorer les retombées liées à la santé et au bien-être subjectif et à réduire les comportements antisociaux. Les résultats montrent que le caractère consciencieux, la sociabilité et la stabilité émotionnelle comptent parmi les dimensions importantes des compétences sociales et affectives qui influent sur les perspectives des enfants à l'avenir. Les compétences sociales et affectives n'agissent pas de manière isolée, elles interagissent entre elles ainsi qu'avec les compétences cognitives, ce qui accroît la probabilité des enfants de bénéficier de retombées positives plus tard dans la vie.

---

***Les enseignants et les parents peuvent contribuer à améliorer les compétences sociales et affectives de leurs enfants en établissant des relations fortes avec eux et en leur offrant des expériences d'apprentissage pratique***

---

Contrairement à des préjugés courants, les enfants ne naissent pas avec un ensemble donné d'aptitudes. Certaines compétences importantes sont malléables, et les responsables politiques, les enseignants et les parents ont un rôle à jouer, car ils peuvent améliorer les environnements d'apprentissage dans lesquels ces compétences se développent. Ce rapport donne à penser que promouvoir l'établissement de relations fortes entre les enfants et ceux qui les élèvent et les éduquent (leurs parents, leurs professeurs et leurs mentors), proposer aux enfants des activités scolaires qui intègrent des exemples de la vie réelle et des expériences concrètes et donner la priorité à l'apprentissage pratique dans les activités extrascolaires comptent parmi les approches efficaces pour améliorer leur sens des responsabilités, leur capacité à travailler en équipe et leur confiance en soi. Durant la petite enfance, les interventions positives visant les familles défavorisées prévoient des programmes de formation à l'intention des parents. Les interventions menées en faveur des enfants plus âgés mettent l'accent sur le développement professionnel des enseignants. Dans les interventions spécifiques à l'adolescence, le mentorat semble particulièrement important et les stages en entreprise peuvent contribuer à renforcer des compétences telles que celles associées au travail en équipe, à l'image de soi et à la motivation. L'amélioration des contextes d'apprentissage et des pratiques pédagogiques ne requiert pas nécessairement de réformes majeures ou de moyens considérables. Il est possible en effet d'introduire des améliorations dans les activités scolaires et extrascolaires existantes.

---

***Comme les « compétences appellent les compétences », les interventions précoces en faveur des compétences sociales et affectives peuvent grandement contribuer à développer les compétences et à réduire les inégalités dans le domaine de l'éducation et sur le marché du travail ainsi que les disparités sociales***

---

Les compétences sociales et affectives sont relativement plus malléables entre la petite enfance et l'adolescence. Les investissements précoces dans les compétences sociales et affectives sont particulièrement importants, car ces compétences se développent progressivement, sur la base des investissements antérieurs dans les compétences. De plus, les individus dont les niveaux de compétences sociales et affectives (par exemple la confiance en soi et la persévérance) sont plus élevés sont susceptibles de tirer meilleur parti des investissements futurs dans les compétences cognitives

(au cours de mathématiques et de sciences, par exemple). Des écarts d'aptitude minimes durant la prime enfance peuvent donc se creuser sensiblement avec l'âge, et les déficits de compétence peuvent contribuer à l'aggravation des disparités économiques et sociales. Des interventions et des études longitudinales à grande échelle montrent que l'investissement précoce et continu dans les compétences sociales et affectives a un impact positif et améliore les perspectives socio-économiques des populations défavorisées.

---

***Les compétences sociales et affectives peuvent être mesurées de manière fiable au sein d'un territoire culturel ou linguistique***

---

Les compétences sociales et affectives peuvent être mesurées de manière fiable dans des groupes d'âge, à tout le moins dans des territoires culturels et linguistiques. Citons entre autres mesures la perception de sa propre personnalité, les caractéristiques comportementales et les évaluations psychologiques objectives. Il est établi que certaines de ces mesures sont des variables prédictives probantes de nombreux indicateurs de réussite propres à l'éducation, au marché du travail et à la vie sociale. Elles peuvent permettre aux enseignants et aux parents de déterminer s'il y a lieu d'adapter leurs pratiques pédagogiques, pour les premiers, et la façon d'élever leurs enfants, pour les seconds, afin de renforcer les compétences sociales et affectives qui importent. Toutefois, des efforts supplémentaires s'imposent pour identifier des constructs pertinents de compétences sociales et affectives et améliorer les instruments de mesure pour en exclure des biais dus aux différences culturelles et linguistiques et aux styles de réponse. L'OCDE continuera de contribuer à ce processus en s'appuyant sur les efforts déployés dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ainsi que dans la nouvelle phase du projet ESP, qui portera essentiellement sur l'évaluation de la distribution et du développement des compétences sociales et affectives.

---

***Il serait utile que les professionnels de l'éducation reçoivent des informations et des directives sur les méthodes qui contribuent efficacement au développement socio-affectif des enfants***

---

Les pays de l'OCDE et les économies partenaires s'accordent dans l'ensemble à reconnaître qu'il est important de développer les compétences sociales et affectives des enfants tout au long de leur scolarité. Les approches adoptées pour développer ces compétences varient toutefois selon les pays. De plus, il existe d'importants déficits de connaissances, de normes et de capacités concernant la façon optimale de renforcer les compétences sociales et affectives des enfants. Diffuser largement des directives détaillées basées sur des données factuelles contribuerait à remédier à ces déficits et encouragerait les enseignants peu informés ou peu expérimentés.

---

***Les parties prenantes doivent travailler main dans la main pour que les enfants réussissent dans la vie et contribuent au progrès social***

---

Les responsables politiques, les enseignants, les parents et les chercheurs peuvent contribuer à développer le potentiel de croissance des enfants en s'engageant activement dans le renforcement des compétences dans les domaines de leur ressort. Toutefois, comme les « compétences appellent les compétences », il faut veiller, dans la politique de l'éducation et les interventions, à la cohérence entre les contextes d'apprentissage (les cadres familial, scolaire et social) et entre les niveaux d'enseignement (l'enseignement primaire, le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) C'est un bon moyen de maximiser les rendements de l'investissement dans les compétences tout au long de la vie.



## Chapitre 1

# Le rôle de l'éducation et des compétences dans le monde d'aujourd'hui

*La conjoncture économique actuelle fait apparaître de nouveaux défis qui influent sur l'avenir des enfants et des jeunes. L'accès à l'éducation s'est sensiblement amélioré, certes, mais de bonnes études ne sont plus le gage d'un bon travail ; et les jeunes ont été particulièrement touchés par la hausse du chômage après la crise économique. Des problèmes tels que l'obésité et le désintérêt pour la chose publique prennent aussi de l'ampleur, alors que le vieillissement démographique et les perspectives environnementales sont source de préoccupation. De plus, les inégalités tendent à se creuser sur le marché du travail et dans les retombées sociales. L'éducation recèle un grand potentiel pour relever ces défis, car elle a le pouvoir de renforcer une série de compétences. Les compétences cognitives importent, mais des compétences sociales et affectives, telles que la persévérance, la maîtrise de soi et la résilience, sont tout aussi importantes. Toutes ces compétences sont à renforcer pour que les individus et les sociétés prospèrent.*

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

*« La plus grande gloire dans la vie ne réside pas dans le fait de ne jamais tomber, mais dans celui de se relever à chaque fois que l'on tombe. »*

**Nelson Mandela**

## Les objectifs de ce rapport

Les enfants ont besoin d'un ensemble équilibré d'aptitudes cognitives, sociales et affectives pour s'adapter au monde exigeant, évolutif et imprévisible d'aujourd'hui. Ce sont ceux qui sont capables de réagir avec souplesse aux défis économiques, sociaux et technologiques du XXI<sup>e</sup> siècle qui ont les plus grandes chances de vivre une vie prospère, heureuse et saine. Les compétences sociales et affectives sont particulièrement importantes pour faire face à l'imprévu, gérer des demandes multiples, maîtriser ses impulsions et bien travailler avec d'autres.

Contrairement à des préjugés courants, les enfants ne naissent pas avec un ensemble donné d'aptitudes qu'ils ne peuvent guère améliorer. Les enfants ne naissent pas avec « la bosse des maths », « l'âme d'un artiste » ou « la bienveillance chevillée au corps ». Les enfants naissent avec une grande capacité de développer ces aptitudes, mais c'est l'environnement d'apprentissage auquel ils sont exposés durant leur enfance et leur adolescence qui détermine s'ils développeront ou non ces aptitudes. Il ressort de certaines études que le cerveau se distingue par une grande plasticité, une énorme capacité à apprendre, à changer et à se développer durant cette période. Les compétences sont malléables ; elles peuvent être développées par la pratique et renforcées par des expériences au quotidien. Les compétences cognitives, sociales et affectives peuvent se développer indépendamment les unes des autres, mais elles peuvent aussi s'influencer les unes les autres à mesure que les individus les développent. Ainsi, les enfants qui font preuve de maîtrise d'eux-mêmes sont plus susceptibles de lire un livre jusqu'au bout, de terminer un devoir de mathématiques ou de mener un projet de sciences à bien, autant d'atouts qui contribuent au renforcement de leurs compétences cognitives.

Parmi les responsables politiques, les enseignants et les parents, nombreux sont ceux qui savent que les compétences sociales et affectives sont cruciales pour les perspectives d'avenir des enfants. Toutefois, ils manquent généralement d'informations sur les types spécifiques de compétences qu'il convient de développer et sur la meilleure manière d'y parvenir.

C'est la raison pour laquelle le présent rapport fournit des éléments d'information sur :

- les compétences sociales et affectives qui améliorent les perspectives économiques et sociales des individus (et la façon dont elles les améliorent)
- les contextes d'apprentissage qui façonnent le développement des compétences sociales et affectives des enfants (et la façon dont ils façonnent ce développement)
- la mesure dans laquelle les acteurs de l'éducation reconnaissent l'importance du renforcement des compétences sociales et affectives et proposent des politiques, des pratiques et des évaluations en vue d'encourager ce renforcement.

Ce rapport se termine par une analyse qui met en rapport les politiques et pratiques en vigueur dans l'éducation avec ce que l'on connaît des compétences et des contextes d'apprentissage qui importent et de la façon dont il faut renforcer ces compétences. Il décrit une série de mesures que les pouvoirs publics, la direction des établissements et les chercheurs peuvent prendre pour combler les lacunes et, ce faisant, améliorer, pendant l'enfance, le développement de compétences qui permettent aux individus de bénéficier de retombées sociales positives leur vie durant et de contribuer à la prospérité sociétale.

## Le paysage socio-économique d'aujourd'hui

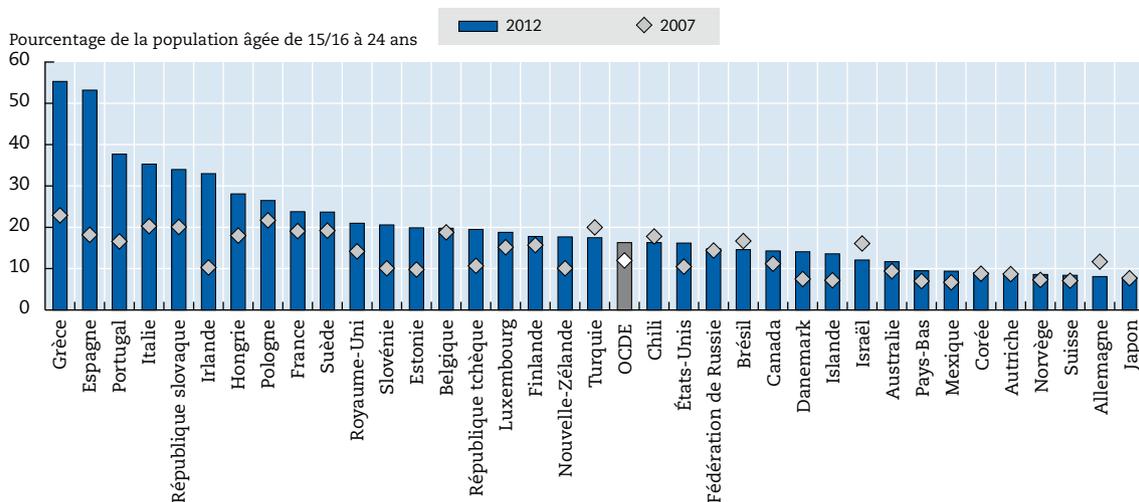
**Dans la conjoncture socio-économique actuelle, des approches novatrices probantes s'imposent pour renforcer le bien-être individuel et le progrès social**

La crise économique récente a fait de gros dégâts dans notre société, et les jeunes comptent parmi les groupes les plus durement touchés. Aujourd'hui, le chemin des jeunes vers l'indépendance économique et la satisfaction à l'égard de l'existence est parsemé d'embûches. Les tendances mondiales jettent aussi de nouveaux défis, tels que le vieillissement démographique, l'éclatement des familles, l'érosion de la confiance et les menaces pour l'environnement. De plus, les inégalités se creusent dans un certain nombre de dimensions socio-économiques. Cette section donne un aperçu du paysage socio-économique actuel dans des pays de l'OCDE et des économies partenaires.

L'élévation du niveau de formation est l'un des plus grands accomplissements sociétaux de ces dernières décennies. Selon les chiffres de 2012, on compte chez les individus âgés de 25 à 34 ans près de 40 % de diplômés de l'enseignement tertiaire, et 17 % seulement d'entre eux ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2014). C'est un accomplissement important, sachant qu'un niveau de formation élevé est en corrélation positive avec un certain nombre de retombées socio-économiques souhaitables. Toutefois, il est apparu clairement ces dernières années que de bonnes études ne suffisaient plus pour trouver et garder un emploi, en particulier en temps de crise économique. Dans le même temps, les employeurs peinent aussi à recruter des collaborateurs qui ont les compétences qu'ils recherchent.

Les taux de chômage sont élevés dans la plupart des pays de l'OCDE. Ils ont sensiblement augmenté lors de la récente crise, et ils restent à des niveaux records dans de nombreux pays. Ce sont les individus peu diplômés, en particulier les jeunes, qui ont le plus souffert (voir la figure 1.1). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le taux de chômage des jeunes a augmenté de plus de 4 points de pourcentage (passant de 12,0 % à 16,3 %) entre 2007 et 2012 (OCDE, 2013a). La transition des études à la vie active est devenue de plus en plus difficile pour les nouvelles générations, quel que soit leur niveau de formation. Toutefois, ce sont les jeunes moins instruits qui ont éprouvé le plus de difficultés (OCDE, 2014). Les approches visant à améliorer les perspectives d'emploi des jeunes devraient privilégier le renforcement des compétences sociales et affectives, telles que la persévérance, le sens des responsabilités et la motivation. Il ressort de la littérature que ces types de compétences jouent un rôle important dans la réussite sur le marché du travail (Kautz et al., 2014).

Figure 1.1. **Le taux de chômage des jeunes est à son niveau le plus élevé dans de nombreux pays de l'OCDE**



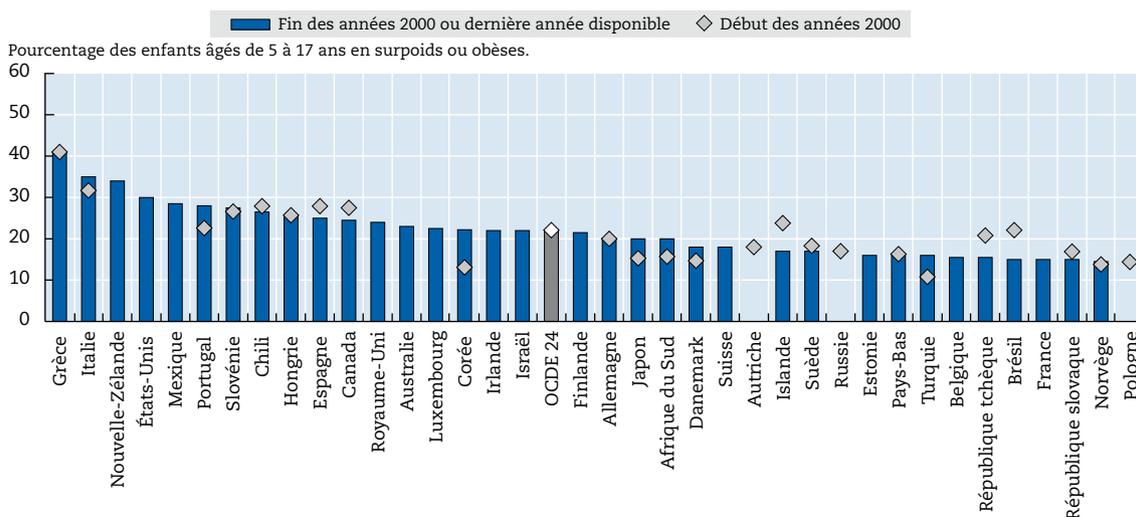
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163629>

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant selon le taux de chômage des jeunes en 2012.

Source : OCDE (2013a), Base de données de l'OCDE sur l'emploi, [www.oecd.org/employment/database](http://www.oecd.org/employment/database) (consulté le 12 février 2014).

Les problèmes de santé sont de plus en plus préoccupants aussi. La diminution des degrés d'activité physique dans la vie professionnelle et privée ainsi que durant les loisirs compte parmi les facteurs principaux qui contribuent à l'accroissement des taux d'obésité (OCDE, 2010a, 2013b). Les taux varient considérablement entre les pays, mais ils ont augmenté à un rythme constant depuis les années 1980, tant chez les adultes que chez les enfants, dans la plupart des pays. Aujourd'hui, dans 20 des 34 pays de l'OCDE, le pourcentage d'adultes obèses ou en surpoids est supérieur à 50 % (OCDE, 2013b). L'obésité infantile est élevée aussi (voir la figure 1.2) : plus de 20 % des enfants âgés de 5 à 17 ans sont classés dans la catégorie des individus obèses ou en surpoids (OCDE, 2013b). L'obésité est un problème majeur de santé publique, car c'est un facteur de risque dans de nombreux troubles physiques (dont le diabète et les maladies cardiovasculaires), mentaux (dont ceux provenant d'une mauvaise image de soi et de l'anxiété) et sociaux (dont le harcèlement). Les approches qui renforcent les compétences sociales et affectives peuvent contribuer à lutter contre l'obésité en amenant les individus à opter pour des modes de vie plus sains, à rester en forme, à maîtriser leurs impulsions et à entretenir de bonnes relations personnelles (OCDE, 2010b).

Figure 1.2. Un enfant sur cinq souffre de surpoids

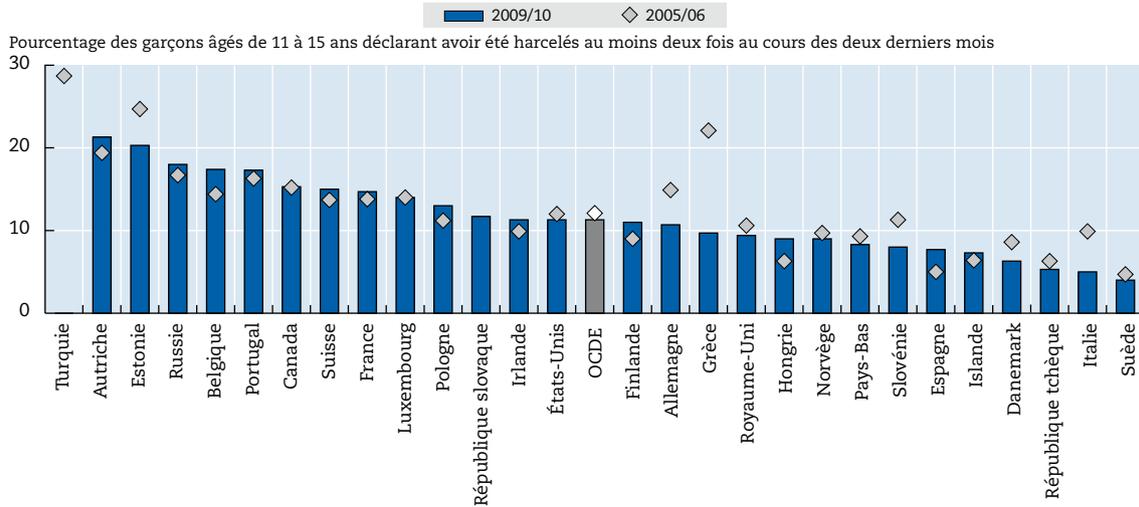
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163630>

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant selon le surpoids observé à la fin des années 2000. Les estimations sont basées sur les enquêtes nationales portant sur la mesure du poids et de la taille. Les chiffres représentent une moyenne non pondérée de la prévalence chez les garçons et les filles. Les données concernant le début des années 2000 ne sont pas disponibles pour les pays suivants : Australie, Finlande, France, Irlande, Israël, Corée, Luxembourg, Mexique, Nouvelle-Zélande, Suisse et États-Unis. Les données concernant la fin des années 2000 ne sont pas disponibles pour les pays suivants : Autriche, Pologne et Fédération de Russie.

Source : OCDE (2011a), « OECD Health at a Glance 2011: OECD Indicators », Editions OCDE, Paris, [http://dx.doi.org/10.1787/health\\_glance-2011-en](http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2011-en) et OCDE (2013b), « OECD Health at a Glance 2013: OECD Indicators », Editions OCDE, Paris, [http://dx.doi.org/10.1787/health\\_glance-2013-en](http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2013-en).

Le harcèlement chez les jeunes est un problème social grave qui est courant et qui peut avoir des répercussions à l'âge adulte. À l'adolescence, un garçon sur dix environ a déclaré être harcelé à l'école<sup>1</sup> dans les pays de l'OCDE (voir la figure 1.3) ; un pourcentage similaire de garçons ont déclaré harceler autrui (Currie et al., 2012). Rien ne montre que le phénomène du harcèlement a pris de l'ampleur depuis la première édition de l'étude HBSC (Health and Behaviour of School-aged Children), en 1994. Toutefois, de nouvelles formes de harcèlement, en ligne ou par téléphone, qui ont fait leur apparition avec l'émergence des réseaux sociaux, ne sont pas prises en considération dans cette étude. Le harcèlement en ligne est moins fréquent que le harcèlement hors ligne, mais il peut faire plus de mal (Livingstone et al., 2011). Les interventions qui promeuvent l'estime de soi, la maîtrise des émotions (comme la colère et l'agressivité) et la résilience peuvent contribuer à réduire le harcèlement, des coûts sociaux et sanitaires afférents sur le long terme (Wolke et al., 2013).

Figure 1.3. **Un garçon sur dix déclare être harcelé à l'école**



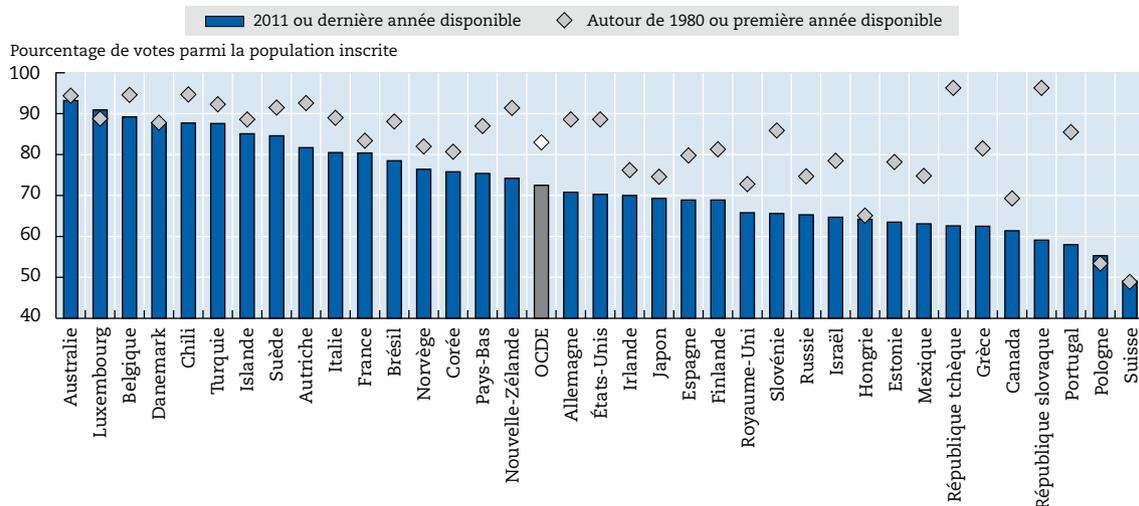
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163645>

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant selon le harcèlement déclaré en 2009/10. Aucune donnée n'est disponible pour les pays suivants : Australie, Chili, Israël, Japon, Corée, Mexique, Nouvelle-Zélande, République slovaque (2005/06) et Turquie (2009/10). Les données concernant le Royaume-Uni n'incluent pas l'Irlande du Nord.

Source : Données pour 2005/06 : Currie, C., et al. (2008), « Inequalities in Young People's Health: HBSC International Report from the 2005/2006 Survey », Bureau régional pour l'Europe, Publications de l'OMS (Organisation mondiale de la Santé), Copenhague. Données pour 2009/10 : Currie, C., et al. (2012), « Social Determinants of Health and Well-being Among Young People: HBSC International Report from the 2009/2010 Survey », Bureau régional pour l'Europe, Publications de l'OMS, Copenhague.

L'engagement civique et social a décliné dans les pays de l'OCDE. Les niveaux de confiance dans les gouvernements et les institutions ont diminué dans la plupart des pays de l'OCDE après la crise économique mondiale (OCDE, 2013c). C'est dans les pays où les taux de chômage sont élevés que la confiance s'est le plus érodée (OCDE, 2013c). De même, le pourcentage de votants a diminué dans la majorité des pays de l'OCDE (voir la figure 1.4). Quant aux aspects positifs, il convient de signaler que la tendance inverse s'observe concernant l'entraide et le bénévolat, qui ont tous deux augmenté depuis que la crise a éclaté. Certains signes montrent que les individus se tournent davantage vers leur famille et leurs amis que vers les institutions quand ils ont besoin d'aide.

Figure 1.4. **Les taux de participation électorale ont diminué**



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163657>

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant selon les taux de participation électorale en 2011 ou lors de la dernière année pour laquelle ils sont disponibles. Pour certains pays, la participation aux élections présidentielles et aux élections régionales peut être plus élevée que pour les élections législatives nationales, peut-être parce que les personnes élues lors de ces scrutins sont plus importantes sur le plan constitutionnel au regard de la manière dont ces pays sont dirigés. De plus, des élections relativement fréquentes peuvent entraîner une diminution de la participation (comme en Suisse par exemple).

Source : OCDE (2013c), « Well-being and the global financial crisis », dans « How's Life? 2013: Measuring Well-being », Editions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/how-life-2013-7-en>.

La satisfaction à l'égard de l'existence est également en recul, en particulier dans les pays les plus touchés par la crise (OCDE, 2013c). Cela peut s'expliquer par un certain nombre de facteurs, mais des taux de chômage plus élevés jouent vraisemblablement un rôle important (OCDE, 2013c). Le chômage induit non seulement des pertes matérielles et un stress mental, mais également la perte d'autres avantages liés au fait de travailler, notamment l'estime de soi et les relations sociales. De plus, des études récentes suggèrent que l'optimisme des individus concernant la satisfaction que leur procurera leur vie à l'avenir s'est réduit durant les années qui ont suivi la crise (OCDE, 2013c).

Les inégalités en matière de retombées économiques et sociales sont manifestes dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires. Les inégalités de revenus se sont creusées dans la plupart des pays de l'OCDE entre le milieu des années 1980 et la fin des années 2000 et elles se sont aussi creusées sous l'effet de la crise (OCDE, 2008 ; 2011b). La répartition inégale des richesses se traduit par un accès inégal aux biens et services, y compris dans le secteur de l'éducation et de la santé. Sans surprise, le niveau de formation et l'état de santé suivent un gradient social : plus les individus sont défavorisés, moins leur niveau de formation et leur état de santé sont bons (OMS, 2008). La mobilité sociale est donc un objectif de plus en plus difficile à atteindre. Aujourd'hui, la réussite des jeunes dépend plus de leurs compétences et de leur motivation. Les enfants issus de milieux moins favorisés ont besoin de plus de soutien pour développer les compétences sociales et affectives qui les aideront à avoir les mêmes chances dans la vie que les enfants issus de milieux plus favorisés.

### **Les tendances à long terme lanceront d'autres défis**

Avec le vieillissement de la population, auquel viennent s'ajouter l'évolution de la taille et de la structure des familles, l'activité des parents et les menaces environnementales, des pressions plus fortes s'exercent sur les pouvoirs publics, les familles et la société en général. De plus, le progrès technologique a un effet majeur sur la façon dont les individus étudient, travaillent et entretiennent des relations sociales et continuera de transformer nos sociétés.

L'allongement de l'espérance de vie et la diminution des taux de fécondité entraînent le vieillissement démographique. En d'autres termes, les individus dépendants seront de plus en plus nombreux pour des individus économiquement actifs de moins en moins nombreux, ce qui pourrait se traduire par une augmentation des coûts à charge des gouvernements et de la société dans des secteurs tels que la santé, les retraites et les soins de longue durée. En 2011, les citoyens de l'OCDE pouvaient s'attendre à vivre plus de 80 ans, soit dix ans de plus qu'en 1970 (OCDE, 2013b). Dans le même temps, les familles sont en-deçà ou proches du taux de remplacement de deux enfants par femme dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2013d).

La nature du soutien aux familles – financier et non financier – évolue à mesure que les familles deviennent plus petites et moins stables et que le nombre de femmes qui travaillent augmente. La norme aujourd'hui, dans les pays de l'OCDE, c'est que les deux conjoints travaillent. Parmi les mères dont les enfants sont âgés de moins de 15 ans, deux sur trois travaillent dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2013d). Cette tendance devrait s'accroître, sachant que de plus en plus de femmes décrochent un diplôme tertiaire et nourrissent de grandes ambitions professionnelles (OCDE, 2012a). Des familles plus petites signifient qu'il y a moins d'individus sur qui on peut répartir la charge que représente le fait de s'occuper des enfants et des personnes âgées. De plus, la multiplication des familles non traditionnelles et l'augmentation du taux d'activité des femmes auront pour conséquence que les familles éprouveront plus de difficultés à apporter et à recevoir le soutien nécessaire. L'évolution des structures familiales ainsi que le vieillissement de la population constituent de nouveaux défis de taille pour la solidarité intra- et intergénérationnelle. Amener les enfants à devenir des citoyens engagés et socialement responsables peut contribuer à relever les défis découlant de la réduction des réseaux familiaux.

Les pressions environnementales constituent un autre problème majeur que nos sociétés doivent admettre et dont elles doivent s'occuper. L'OCDE a mis en évidence des problèmes clés

auxquels il est urgent de s'attaquer pour mettre un terme à la surexploitation et à l'épuisement des ressources naturelles de la planète. Ces problèmes sont les changements climatiques perturbateurs, l'appauvrissement continu de la biodiversité, les pressions sur les ressources d'eau douce et les répercussions sanitaires de la pollution de l'air urbain (OCDE, 2012b). Des citoyens activement engagés et respectueux de l'environnement sont essentiels pour réduire l'empreinte que la société laisse sur la planète.

De plus, la mondialisation et le progrès technologique vont continuer à provoquer des changements qui creuseront les inégalités. Des inégalités qui, à leur tour, seront à l'origine d'une distribution plus inégale des ressources et des soutiens, les familles moins favorisées devenant moins capables de se procurer les biens et services d'éducation. À défaut d'efforts supplémentaires, les enfants issus de milieux moins favorisés continueront donc de perdre du terrain par rapport aux enfants issus de milieux plus favorisés, et la mobilité sociale deviendra un objectif plus difficile à atteindre. Notre société mondialisée a besoin d'individus qui sont à même de comprendre l'impact de leurs actes sur autrui, de s'adapter rapidement et de réussir quels que soient les défis imprévus de demain.

Les enjeux politiques sont nombreux et requièrent de meilleures politiques pour inverser les tendances et améliorer les perspectives d'avenir. La récente crise économique a amplifié le fait que dans un marché mondial concurrentiel, les diplômés ne suffisent plus pour trouver et garder un emploi de qualité. Il est clair qu'un éventail plus large de compétences s'impose pour réussir sur le marché du travail, entretenir sa famille, élever ses enfants, mener une vie saine, aider les autres et être un membre actif de la société. Les responsables politiques cherchent de plus en plus à comprendre comment renforcer ces types de compétences chez les enfants et les jeunes.

## L'éducation a un rôle à jouer pour relever les défis d'aujourd'hui

### ***L'éducation peut avoir une influence positive sur les retombées sociales et économiques...***

L'éducation peut incontestablement améliorer les retombées socio-économiques des individus et renforcer le progrès social. Dans l'ensemble, les individus plus instruits sont plus susceptibles que les individus moins instruits de travailler, de s'estimer en bonne santé, de mener une vie plus saine, de participer plus activement à la vie de la société et de retirer une plus grande satisfaction de leur existence (OCDE, 2010b ; 2014). Cette relation positive continue de s'observer même après contrôle de l'âge, du sexe et du milieu socio-économique. Toutefois, cette relation n'est pas linéaire, et son intensité varie entre les indicateurs et entre les niveaux de formation (OCDE, 2010b). De plus, les liens et mécanismes de causalité des effets de l'éducation sur les retombées sociales sont encore mal compris (OCDE, 2010b).

Il ressort de travaux antérieurs de l'OCDE que l'éducation peut avoir un rôle important pour promouvoir des retombées positives dans la vie. L'éducation peut par exemple protéger contre le chômage et l'inactivité : c'est parmi les diplômés de l'enseignement tertiaire que les taux d'activité sont les plus élevés et parmi les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire qu'ils sont les moins élevés (OCDE, 2014). De même, le pourcentage de jeunes qui ne sont ni actifs, ni en formation est moins élevé chez les individus très instruits (soit ceux qui sont diplômés de l'enseignement tertiaire) que les individus peu instruits (soit ceux qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire) : il s'établit à 13 % environ chez les premiers, mais à 16 % environ chez les seconds dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2014).

De même, les retombées positives en matière de santé sont en forte corrélation avec le niveau de formation. L'espérance de vie varie par exemple sensiblement selon le niveau de formation (en particulier chez les hommes). Dans le pays type de l'OCDE, les trentenaires très instruits peuvent espérer vivre plus longtemps que leurs homologues moins instruits : leur gain est de huit ans chez

les hommes et de quatre ans chez les femmes (OCDE, 2012c). De même, les adultes diplômés de l'enseignement tertiaire sont dans l'ensemble moins susceptibles d'être obèses que les adultes moins instruits (OCDE, 2012c). Des retombées plus positives s'observent aussi dans le domaine de la santé chez les diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, les individus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus susceptibles de s'estimer en bonne santé physique et mentale. Ils sont aussi moins susceptibles d'adopter des comportements à risque, par exemple de fumer ou de consommer de l'alcool (OCDE, 2010b ; 2012c).

L'engagement civique et social est également en relation positive avec le niveau de formation. En moyenne, les individus plus instruits sont plus susceptibles que les individus moins instruits de faire du bénévolat, de s'intéresser à la politique, de voter et de se fier à autrui (OCDE, 2010b). Dans les pays de l'OCDE, le taux de participation électorale des adultes (soit les 25-64 ans) varie de 14.8 points de pourcentage entre les individus selon qu'ils sont très instruits ou peu instruits (OCDE, 2012c). L'engagement civique et social des individus est susceptible d'être influencé non seulement par leur propre niveau de formation, mais également par celui des membres de leur famille, de leurs pairs et de leur communauté.

Il ressort des éléments recueillis récemment par l'OCDE dans le cadre de l'Évaluation des compétences des adultes qu'il existe une forte association positive entre le niveau de formation et les retombées sociales, dont l'état de santé perçu, le bénévolat, la confiance interpersonnelle et l'efficacité politique (OCDE, 2013e ; 2014). Concernant l'état de santé perçu par exemple, le pourcentage d'adultes qui s'estiment « en bonne santé » est plus élevé de 23 points de pourcentage chez les diplômés de l'enseignement tertiaire que chez les individus qui ne sont pas diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2014).

### **... en développant les compétences des individus**

L'éducation peut contribuer à améliorer les retombées sociales en aidant les individus à développer des compétences. Il ressort de travaux antérieurs de l'OCDE qu'une part considérable du rendement de l'éducation s'explique par le développement des compétences cognitives, sociales et affectives (voir l'encadré 1.1). Les résultats d'autres études de l'OCDE, dont le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et l'Évaluation des compétences des adultes, montrent également l'importance des compétences dans l'obtention de retombées positives (OCDE, 2013e ; 2013f).

L'éducation peut amener les individus à acquérir un éventail de compétences qui leur permettront de mieux relever les défis que la vie leur réserve au quotidien. Les compétences cognitives telles que celles associées à la compréhension de l'écrit, à la numératie et à la culture scientifique permettent aux individus de mieux comprendre l'information, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Les compétences sociales et affectives telles que la persévérance, la stabilité émotionnelle et la sociabilité importent aussi pour obtenir des retombées positives. Ces compétences permettent aux individus de mieux traduire leurs intentions en actes ; d'établir des relations positives avec leurs proches, avec leurs amis et avec les membres de leur communauté ; et d'éviter d'adopter des modes de vie qui ne sont pas sains et des comportements à risque. Les compétences sociales et affectives sont aussi importantes que les compétences cognitives pour façonner les retombées (Heckman, Stixrud et Urzua, 2006 ; Kautz et al., 2014).

Parallèlement, les résultats de 2012 de l'enquête PISA montrent qu'avoir une meilleure image de soi, être plus motivé et nourrir de plus grandes ambitions<sup>2</sup> est en corrélation avec un niveau de compétence plus élevé en compréhension de l'écrit (OCDE, 2013g). La performance inférieure des filles en mathématiques est par exemple associée au fait qu'elles ont moins confiance que les garçons dans leur capacité de réussir à l'école. Dans les pays les plus performants, l'écart plus ténu de score entre les sexes en mathématiques est associé au fait que les élèves se sentent plus

confiants en leurs aptitudes (OCDE, 2013f). Des pays d'Asie orientale comptent parmi les pays les plus performants aux épreuves PISA de 2012, ce qui peut en partie s'expliquer par la valeur culturelle de l'« effort », qui serait l'une des clés de la réussite. De même, il ressort de l'Évaluation des compétences des adultes que les compétences en littératie et en numératie ainsi que les qualifications sont des variables prédictives importantes des retombées liées au marché du travail, à la santé, au bénévolat et à la participation à la vie politique (OCDE, 2013e).

### Encadré 1.1. Le projet de l'OCDE « Enjeux sociaux de l'apprentissage »

L'OCDE a mesuré le rôle de l'apprentissage dans l'amélioration des retombées liées à la santé et de la cohésion sociale depuis 2005. Le projet « Enjeux sociaux de l'apprentissage » (*Social Outcomes of Learning, SOL*) analyse les relations, les liens et mécanismes de causalité et les contextes dans lesquels l'éducation est susceptible de promouvoir des modes de vie sains et l'engagement citoyen et social actif. Lors de la première phase du projet (2005-07), un cadre conceptuel a été défini et les éléments disponibles au sujet de divers domaines de la santé et de l'engagement citoyen et social ont été classés : *Comprendre l'impact social de l'éducation* (OCDE, 2007). Lors de la deuxième phase (2008-09), les travaux ont porté sur des sous-domaines de la santé (l'obésité, la santé mentale et l'abus d'alcool) et l'engagement citoyen et social (le bénévolat, l'intérêt pour la politique et la confiance et la tolérance) pour déterminer si l'éducation pouvait contribuer à améliorer ces retombées sociales et, dans l'affirmative, dans quelle mesure, au bénéfice de qui et dans quelles conditions : *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale* (OCDE, 2010b).

Les principales conclusions du projet SOL sont les suivantes :

- L'éducation — formelle, informelle et non formelle — peut contribuer à améliorer le progrès social et le bien-être, essentiellement grâce au développement des compétences.
- Les compétences — cognitives, sociales et affectives — sont des vecteurs importants par lesquels l'éducation influe sur les retombées sociales.
- L'éducation compte parmi les stratégies les plus rentables à adopter pour relever des défis sociaux dans le domaine de la santé, de l'engagement civique et de la criminalité.
- La force de l'éducation est limitée si les compétences cognitives, sociales et affectives des enfants ne sont pas développées à un stade précoce.
- Les parents, les enseignants, les chefs d'établissement et la communauté jouent un rôle important pour promouvoir les modes de vie sains et la citoyenneté active.
- La cohérence politique s'impose entre les secteurs et les niveaux d'enseignement.

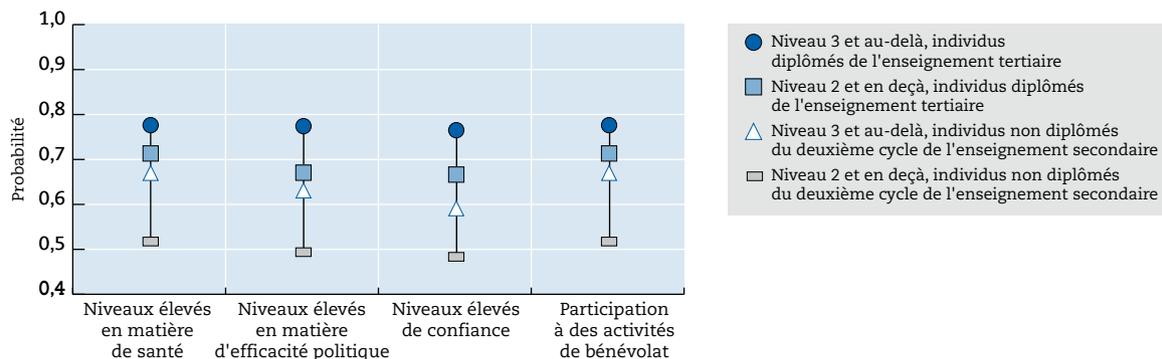
L'étude a également mis en lumière le manque de données à un certain nombre d'égards :

- On dispose de peu d'éléments sur les effets de l'éducation et sur les mécanismes de causalité. La plupart des études sur la causalité se concentrent sur les établissements d'enseignement secondaire, et les études sur les niveaux préprimaire, primaire et tertiaire sont très rares.
- On en sait peu à propos des approches qui, dans les programmes de cours, renforcent les compétences cognitives, sociales et affectives requises pour promouvoir le progrès social.
- Les microdonnées longitudinales sont rares, alors qu'elles sont essentielles pour comprendre les relations complexes entre les contextes d'apprentissage, les compétences et les retombées.
- On dispose de peu d'éléments au sujet de l'influence de l'éducation sur des domaines sociaux, tels que le comportement écologique.

La figure 1.5 indique la probabilité que les adultes fassent état de retombées sociales positives selon leur niveau de formation et leur niveau de littératie<sup>3</sup> dans les pays participants<sup>4</sup>. La probabilité la plus élevée de bénéficier de retombées sociales positives est associée au fait d'être très compétent en littératie et d'avoir un très bon niveau de formation. Toutefois, avoir un très bon niveau de formation ne suffit pas à lui seul à garantir la probabilité la plus élevée de retombées sociales positives. La probabilité de retombées sociales positives des diplômés de l'enseignement tertiaire peu compétents en littératie est plus proche de celle des adultes peu instruits, mais très compétents

en littératie. Il apparaît donc que le niveau de formation est nécessaire pour bénéficier de meilleures retombées sociales, mais que les compétences importent aussi. L'impact du niveau de formation peut être amplifié par de meilleures compétences.

Figure 1.5. **Des niveaux élevés de littératie augmentent la probabilité de bénéficier de retombées sociales positives**



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163669>

Note : Les estimations présentées représentent la moyenne des pays participants de l'OCDE. En littératie, les individus qui se situent au niveau 2 de l'échelle de compétence ou en deçà sont capables de lire des textes courts sur des sujets qui leur sont familiers, de comprendre du vocabulaire élémentaire, de déterminer le sens de phrases, de comparer et de confronter des éléments d'information et de faire des inférences de rang inférieur. Les individus qui parviennent à se hisser au niveau 3 de l'échelle de compétence voire au-delà sont à tout le moins capables de comprendre des textes denses ou longs, qu'ils soient continus, non continus ou mixtes ou qu'ils comprennent plusieurs pages, et d'y réagir (OCDE, 2013e).

Source : OCDE (2013e), « Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013: Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes », Editions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.

### **L'éducation et les compétences peuvent également jouer un rôle important dans la réduction des inégalités socio-économiques**

L'éducation a joué un rôle central pour lutter contre l'augmentation des inégalités de revenus durant les dix dernières années (OCDE, 2011b). L'accroissement du nombre de diplômés de l'enseignement tertiaire a contribué à compenser les disparités générées par d'autres facteurs tels que l'évolution sur le marché du travail et le progrès technologique. Les taux d'accès et de scolarisation de l'enseignement tertiaire sont toutefois en forte corrélation avec le milieu socio-économique.

Les jeunes issus de milieux défavorisés éprouvent plus de difficultés à terminer leurs études et à obtenir de bons résultats scolaires. Les résultats de 2012 de l'enquête PISA montrent que la performance varie selon le milieu socio-économique dans tous les pays, mais qu'elle varie plus dans certains pays que dans d'autres. En mathématiques par exemple, les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés ont obtenu en moyenne 90 points de plus que les élèves issus de milieux moins favorisés, un écart qui représente l'équivalent de deux années d'études (OCDE, 2013f). Dans la plupart des pays, ces disparités n'ont guère évolué depuis que l'enquête PISA a commencé à évaluer les performances des élèves, en 2000 (OCDE, 2013f).

Les écarts de performance apparaissent dès la prime enfance. Les compétences cognitives, sociales et affectives développées durant les premières années de la vie jettent les bases du futur potentiel ; c'est sur les compétences de base acquises à un stade précoce que s'édifient les compétences cognitives, sociales et affectives. L'acquisition de bonnes compétences de base au cours des premières années de vie augmente la probabilité de retombées positives ; à défaut de bonnes compétences de base, des difficultés sont à craindre. Des effets cumulés sont générés par ce que les enfants apprennent et ce qu'ils n'apprennent pas. Toutefois, les compétences sont malléables et il est possible de modifier des trajectoires divergentes tout au long de la vie. Les investissements précoces dans la formation des compétences sont plus susceptibles d'être efficaces pour améliorer les retombées socio-économiques et réduire les inégalités (Kautz et al., 2014).

### Sur la voie d'une approche plus holistique

Ces dernières années, on a pris conscience de la nécessité d'envisager une approche plus holistique à l'égard des facteurs qui stimulent le bien-être et le progrès des sociétés. Les statistiques macroéconomiques ne peuvent décrire que de façon tronquée les conditions de vie et leur variation entre les différents groupes de la société. Durant les années de croissance économique par exemple, l'augmentation des niveaux du PIB n'est pas toujours allée de pair avec une augmentation des niveaux de satisfaction. Il était clair alors qu'il fallait concevoir des indicateurs qui reflèteraient mieux le large éventail de facteurs déterminants pour les individus et leur bien-être — et ce l'est encore plus aujourd'hui. La prospérité économique joue sur la satisfaction à l'égard de l'existence et, plus généralement, sur le bien-être, mais ce n'est pas le seul facteur. D'autres facteurs, tels que les relations personnelles, la santé, le soutien social, la sécurité personnelle, le logement et l'état de l'environnement, interviennent aussi (Layard, 2005 ; OCDE 2011c ; 2013c).

L'OCDE fait figure de pionnier sur la scène internationale dans les recherches sur l'évaluation du bien-être et du progrès social, qui l'occupent depuis plus de dix ans (voir l'encadré 1.2). Son objectif est d'éclairer les responsables politiques et de leur montrer quelles orientations choisir pour améliorer les conditions de vie, rendre les sociétés plus égalitaires et accroître les niveaux de confiance et d'engagement social et les degrés de satisfaction à l'égard de l'existence. Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'éducation peut grandement contribuer à la réalisation de ces objectifs en renforçant les compétences cognitives, sociales et affectives des individus. Il est indispensable d'informer les responsables politiques, les enseignants et les parents sur le type de compétences cognitives et socio-affectives qu'il faut développer et sur les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.

#### Encadré 1.2. Les activités de l'OCDE dans le domaine du bien-être et du progrès social

- **L'initiative du vivre mieux de l'OCDE.** Cette initiative a été lancée en 2011, à l'occasion du cinquantième anniversaire de l'OCDE. Elle a pour but d'élaborer des indicateurs qui rendent mieux compte du large éventail de facteurs qui se conjuguent pour former le bien-être des individus. L'indicateur du vivre mieux est un outil interactif en ligne qui fait participer les citoyens à l'évaluation du bien-être et du progrès social. Il permet aux individus de concevoir leur propre indicateur pour comparer le bien-être de leur pays à celui d'autres pays membres et partenaires de l'OCDE. Cet indicateur est constitué d'un certain nombre de critères, à savoir les revenus et la richesse, l'emploi et les salaires, l'état de santé, l'équilibre entre vie professionnelle et vie familiale, l'éducation et les compétences, les liens sociaux, l'engagement civique et la gouvernance, la qualité de l'environnement, la sécurité personnelle et le bien-être subjectif ([www.oecdbetterlifeindex.org](http://www.oecdbetterlifeindex.org)). Le rapport **Comment va la vie ?**, qui est publié tous les deux ans, donne un aperçu du bien-être et du progrès social dans les pays membres et partenaires de l'OCDE. Il examine de très nombreux indicateurs en rapport avec trois dimensions : les conditions matérielles, la qualité de la vie et la durabilité.
- **Panorama de la société.** Ce rapport, dont la première édition remonte à 2001, est publié tous les deux ans. Il cherche à montrer si les sociétés progressent et si les mesures prises pour promouvoir le progrès ont été efficaces. Il donne un aperçu d'un grand éventail d'indicateurs sociaux, notamment sur la démographie et les caractéristiques familiales, l'emploi et le chômage, la pauvreté et l'inégalité, l'état de santé, la confiance et la tolérance. Il fournit des données sur les pays de l'OCDE et sur des économies partenaires ([www.oecd.org/els/societyatagance.htm](http://www.oecd.org/els/societyatagance.htm)).
- **Assurer le bien-être des enfants.** Ce rapport, qui a été lancé en 2009, est le premier de l'OCDE qui envisage le bien-être sous un angle multidimensionnel (OCDE, 2009). Il passe en revue plusieurs dimensions du bien-être des enfants et les compare entre les pays de l'OCDE. Ces dimensions portent sur le bien-être matériel ; le logement et l'environnement ; l'éducation ; la santé ; les comportements à risques ; et la qualité de la vie scolaire. Pour répondre à la forte demande d'indicateurs propres aux enfants, l'OCDE a élaboré le **Module sur le bien-être des enfants**, un ensemble de données par âge sur les politiques ; les contextes familiaux et sociaux ; et les retombées ([www.oecd.org/social/family/database/CWBM](http://www.oecd.org/social/family/database/CWBM)).

L'OCDE poursuivra ses travaux dans ce domaine au cours des prochaines années. Par ailleurs, un Groupe d'experts de haut niveau a été créé pour poursuivre les travaux de la Commission Stiglitz-Sen-Fitoussi sur la mesure de la performance économique et du progrès social.

L'initiative « Nouvelles approches face aux défis économiques » (*New Approaches to Economic Challenges*, NAEC) est un autre projet central de l'OCDE, qui adopte une approche holistique à l'égard de divers défis socio-économiques. S'appuyant sur la riche base de connaissances de l'OCDE, ces travaux consistent à mener un processus de réflexion sur les causes de la crise mondiale et sur les enseignements à en tirer dans le but d'affiner les grilles d'analyse de l'OCDE. Lancée lors de la Réunion du Conseil de l'OCDE au niveau des ministres, l'initiative NAEC vise à intégrer de multiples dimensions dans la conception des politiques en aidant les pays à identifier les complémentarités et les conséquences imprévues des orientations politiques et les impératifs à concilier dans leur choix d'orientations. Elle analyse également les facteurs qui ont empêché les pouvoirs publics de déceler les tensions cumulées, les échecs de la régulation et les déséquilibres mondiaux qui ont précipité la crise et de s'y attaquer.

## Conclusion

Ces 30 dernières années, on a assisté à de grandes avancées dans certains indicateurs du progrès social, en particulier dans ceux en rapport avec l'accès à l'éducation et la scolarisation. Toutefois, de nombreux autres indicateurs n'ont pas connu d'aussi grandes améliorations, et les progrès n'ont pas été répartis de manière uniforme. De plus, la récente crise économique a ralenti les progrès et a même provoqué des reculs à certains égards. Conjugués aux tendances mondiales actuelles, ces événements ont lancé de nouveaux défis sur la voie du bien-être et du progrès social à venir.

L'éducation peut contribuer à faire des individus des citoyens motivés, engagés et responsables en renforçant les compétences qui sont importantes. Des aptitudes cognitives telles que celles associées à la littératie et à la résolution de problèmes sont cruciales. Toutefois, les jeunes possédant d'excellentes aptitudes sociales et affectives de base sont mieux armés pour évoluer sur un marché du travail très dynamique qui privilégie les compétences, car ils sont persévérants et peuvent travailler dur. Ces jeunes sont plus susceptibles de s'épargner des troubles physiques et mentaux, car ils maîtrisent leurs impulsions, optent pour des modes de vie sains et entretiennent de solides relations humaines. Ils sont plus à même de venir en aide aux autres et de s'engager activement dans la vie de la société et dans la protection de l'environnement, grâce à leur empathie, leur altruisme et leur sollicitude. Ils sont peut-être aussi mieux préparés à surmonter les aléas de la vie, comme la perte d'un emploi, l'éclatement de la cellule familiale, une hospitalisation ou un malheur dont tout individu peut être victime, car ils savent gérer leurs émotions et s'adapter au changement.

Il faut repenser les politiques pour mieux répondre aux besoins des jeunes et mieux les préparer à relever les défis que le monde moderne leur réserve. Investir dans l'éducation et dans les compétences compte parmi les politiques les plus efficaces pour relever les nombreux défis socio-économiques et constituer des générations de citoyens prospères, engagés, responsables et heureux.

## Notes

1. Dans la figure 1.3, les pourcentages de victimes de harcèlement sont calculés chez les individus de sexe masculin uniquement. Il est plus courant de harceler ou d'être harcelé chez les garçons que chez les filles (les filles sont environ 6 % à déclarer avoir été victimes de harcèlement ou à s'être livrées à des actes de harcèlement).
2. Le rapport sur l'enquête PISA de 2012 analyse plusieurs indicateurs qui sont dérivés des déclarations des élèves : la persévérance ; l'ouverture à la résolution de problèmes ; le contrôle perçu de la réussite en mathématiques et à l'école ; la responsabilité personnelle dans l'échec en mathématiques ; et la motivation intrinsèque et instrumentale à l'idée d'apprendre les mathématiques. La plupart de ces indicateurs sont construits pour mesurer les perceptions et la motivation des élèves concernant la réussite et l'échec en mathématiques et à l'école. Ils ne sont pas conçus pour évaluer des traits plus généraux de leur personnalité.

3. Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC) définit la littératie comme la capacité de comprendre des textes écrits, de les évaluer, de les utiliser et de s'y engager pour participer à la société, accomplir ses objectifs et développer ses connaissances et son potentiel (OCDE, 2013e). En littératie, les individus qui se situent au niveau 2 de l'échelle de compétence ou en deçà sont capables de lire des textes courts sur des sujets qui leur sont familiers, de comprendre du vocabulaire élémentaire, de déterminer le sens de phrases, de comparer et de confronter des éléments d'information et de faire des inférences de rang inférieur. Les individus qui parviennent à se hisser au niveau 3 de l'échelle de compétence voire au-delà sont à tout le moins capables de comprendre des textes denses ou longs, qu'ils soient continus, non continus ou mixtes ou qu'ils comprennent plusieurs pages, et d'y réagir (OCDE, 2013e).
4. Les pays de l'OCDE qui ont participé à l'Évaluation des compétences des adultes sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande), le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Fédération de Russie, la Finlande, la France, l'Irlande, l'Italie, le Japon, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord) et la Suède.

### Références

- Currie, C. et al. (2012), *Social Determinants of Health and Well-being Among Young People. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*, Bureau régional pour l'Europe, Publications de l'OMS (Organisation mondiale de la Santé), Copenhague.
- Currie, C. et al. (2008), *Inequalities in Young People's Health: HBSC International Report from the 2005/2006 Survey*, Bureau régional pour l'Europe, Publications de l'OMS (Organisation mondiale de la Santé), Copenhague.
- Heckman, J.J., J. Stixrud et S. Urzua (2006), « The effects of cognitive and non-cognitive skills abilities on labour market outcomes and social behaviour », *Journal of Labor Economics*, Vol. 24, No. 3, pp. 411-482.
- Kautz, T. et al. (2014), « Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 110, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.
- Layard, R. (2007), *Le prix du bonheur : Leçons d'une science nouvelle*, Armand Colin, Paris.
- Livingstone, S. et al. (2011), *EU Kids Online II: Final Report*, The London School of Economics, Londres.
- OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014: Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-fr>.
- OCDE (2013a), *Base de données de l'OCDE sur l'emploi*, [www.oecd.org/employment/database](http://www.oecd.org/employment/database) (consulté le 12 février 2014).
- OCDE (2013b), *Panorama de la santé 2013 : les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, [http://dx.doi.org/10.1787/health\\_glance-2013-fr](http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2013-fr).
- OCDE (2013c), « Le bien-être et la crise financière mondiale », *Comment va la vie ? 2013: Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, [http://dx.doi.org/10.1787/how\\_life-2013-7-fr](http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2013-7-fr).

- OCDE (2013d), *Base de données de l'OCDE sur la famille*, [www.oecd.org/social/family/database](http://www.oecd.org/social/family/database) (consulté le 12 février 2014).
- OCDE (2013e), *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204096-fr>.
- OCDE (2013f), *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 : Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*, Éditions OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>.
- OCDE (2013g), *Résultats de PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre (Volume III) : Engagement, motivation et image de soi*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-fr>.
- OCDE(2012a), *Inégalités hommes-femmes : Il est temps d'agir*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179660-fr>.
- OCDE (2012b), *Perspectives de l'environnement de l'OCDE à l'horizon 2050 : Les conséquences de l'inaction*, Éditions OCDE, Paris, [http://dx.doi.org/10.1787/env\\_outlook-2012-fr](http://dx.doi.org/10.1787/env_outlook-2012-fr).
- OCDE (2012c), *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr>.
- OCDE (2011a), *Panorama de la santé 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, [http://dx.doi.org/10.1787/health\\_glance-2011-fr](http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2011-fr).
- OCDE (2011b), *Toujours plus d'inégalité : Pourquoi les écarts de revenus se creusent*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119550-fr>.
- OCDE (2011c), *Comment va la vie ? : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr>.
- OCDE (2010a), *L'obésité et l'économie de la prévention : Objectif santé*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264084889-fr>.
- OCDE (2010b), *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086333-fr>.
- OCDE (2009), *Assurer le bien-être des enfants*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059368-fr>.
- OCDE (2008), *Croissance et inégalités : Distribution des revenus et pauvreté dans les pays de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044210-fr>.
- OCDE (2007), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264034204-fr>.
- OMS (2008), *Comblent le fossé en une génération*, Organisation mondiale de la santé, Genève.
- Wolke, D. et al. (2013), « Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes », *Psychological Science*, Vol. 24, No. 10, pp. 1958-1970.

## Chapitre 2

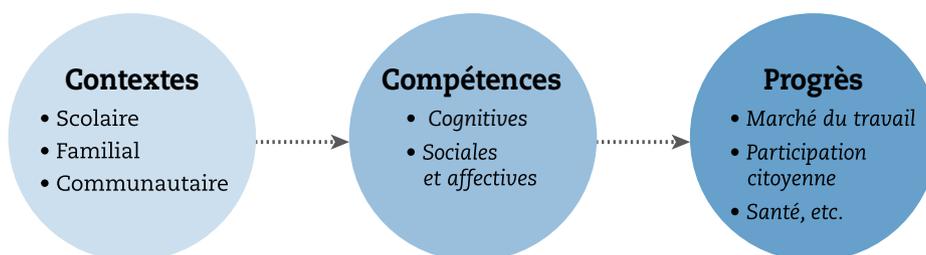
# Les contextes d'apprentissage, les compétences et le progrès social : un cadre conceptuel

Ce chapitre présente le cadre conceptuel qui décrit les relations entre les contextes d'apprentissage, les compétences et le progrès social. Les compétences des individus se constituent dans divers environnements d'apprentissage, notamment dans le cadre familial, scolaire et social. Chacun de ces contextes est influencé par des intrants directs, des facteurs environnementaux et des leviers que les responsables politiques peuvent utiliser pour renforcer le développement de tout l'arsenal des compétences requises pour parvenir au progrès social. Le progrès social couvre divers aspects de la vie des individus, qui ont entre autres trait à l'éducation, à la situation sur le marché du travail, à la santé, à la vie de famille, à l'engagement civique et à la satisfaction à l'égard de l'existence. Par compétences, on entend les aptitudes cognitives, sociales et affectives requises pour vivre une vie prospère, saine et heureuse. Les compétences sociales et affectives jouent un rôle particulièrement important lorsqu'il s'agit pour les individus de poursuivre des objectifs, de travailler avec d'autres et de gérer leurs émotions. Les compétences se développent progressivement, sur la base des compétences acquises antérieurement et grâce aux nouveaux investissements consentis dans l'apprentissage. Ceux qui commencent à développer leurs compétences à un stade précoce tendent à en accomplir davantage, même si l'adolescence est aussi un moment clé du développement des compétences sociales et affectives.

## Introduction

Ce chapitre présente le cadre conceptuel conçu pour décrire les mécanismes clés par lesquels les contextes d'apprentissage, y compris les investissements dans l'apprentissage, façonnent le bien-être individuel et le progrès social (voir la figure 2.1)<sup>1</sup>. Ce cadre met en évidence le rôle des compétences sociales et affectives, dont la capacité de poursuivre des objectifs à long terme, de travailler avec d'autres et de gérer ses émotions, tout en reconnaissant l'importance des aptitudes cognitives pour les retombées socio-économiques. Il faut posséder une série de compétences pour garder son emploi, être en bonne santé ou participer à la vie de la société, et il est important de comprendre en quoi ces divers types de compétences y contribuent pour déterminer comment réussir à améliorer les retombées. Ce cadre intègre plusieurs retombées différentes qui représentent les multiples facettes du progrès social et économique — non seulement l'éducation et la situation au regard de l'emploi, mais également la santé, l'engagement civique et la satisfaction à l'égard de l'existence. Ce chapitre décrit les composantes du cadre en détail et présente les relations clés qui existent entre elles.

Figure 2.1. **Relation entre les contextes d'apprentissage, les compétences et le progrès social**



## Le progrès social

### **Le bien-être individuel et le progrès social renvoient à diverses retombées**

L'objectif ultime des responsables politiques, des enseignants et des parents est peut-être d'aider les enfants à parvenir au plus grand bien-être possible. Les initiatives de l'OCDE au sujet du bien-être illustrent la diversité des aspects économiques et non économiques qui constituent le bien-être des individus et des nations (voir l'encadré 1.2 et OCDE, 2013). Le cadre conceptuel du bien-être individuel et du progrès social qui est présenté ici s'inspire du Cadre d'évaluation du bien-être et du progrès de l'OCDE, qui met l'accent sur le large éventail des retombées pertinentes dans le monde moderne. Ces retombées portent sur l'éducation, le marché du travail, la satisfaction à l'égard de l'existence, la vie de famille, l'engagement civique, la sécurité et la qualité de l'environnement (voir la figure 2.2).

Au-delà des retombées économiques de l'apprentissage, le cadre reflète aussi la façon d'envisager l'action publique, où l'enjeu est de plus en plus de comprendre les facteurs non seulement économiques, mais également sociaux qui influent sur la réussite des individus et le progrès social. Cette approche se retrouve par exemple dans les travaux de la Commission Stiglitz-Sen-Fitoussi sur la mesure de la performance économique et du progrès social (Stiglitz, Sen et Fitoussi, 2009). Comme nous l'avons vu au chapitre 1, les responsables politiques sont de plus en plus conscients de l'importance que revêt la préservation des retombées sociales (comme la santé ou l'engagement civique) dans un monde qui relève d'une crise économique.

Le cadre proposé vise à explorer l'influence que les compétences cognitives, sociales et affectives ont sur un large éventail d'indicateurs du progrès social (voir la figure 2.2). Il se concentre sur des indicateurs qui peuvent être mesurés et analysés de manière fiable. Bon nombre de ces indicateurs de retombées ont déjà été définis pour les enfants, dans un cadre du bien-être (OCDE, 2009).

Figure 2.2. **Un cadre conceptuel du bien-être individuel et du progrès social**

Source : contenu adapté à partir du rapport de l'OCDE (2011), « How's Life?: Measuring Well-being », Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en>.

- **Éducation et compétences.** Ces retombées peuvent être analysées à l'aide d'indicateurs tels que le niveau de formation, les résultats à des épreuves cognitives, le redoublement et l'absentéisme scolaire.
- **Marché du travail.** Ces retombées peuvent être évaluées à l'aide d'indicateurs tels que la situation au regard de l'emploi (le fait que les individus travaillent, sont au chômage ou recherchent un emploi), le statut des travailleurs (à temps plein, sous contrat à durée indéterminée ou indépendants) et les revenus du travail.
- **Conditions matérielles.** Ces retombées peuvent être évaluées à l'aide d'indicateurs sur les revenus, les biens, la consommation et le logement.
- **État de santé.** Ces retombées peuvent être analysées à la lumière des comportements positifs (le fait de faire de l'exercice et de consulter régulièrement un médecin, par exemple), des comportements à risque (le fait de consommer de la drogue et de l'alcool, par exemple) et des indicateurs de santé (l'indice de masse corporelle, l'état de santé perçu et l'incidence de la dépression, par exemple).
- **Engagement civique.** Ces retombées peuvent être évaluées à l'aide d'indicateurs relatifs au bénévolat, à la participation électorale et à la confiance interpersonnelle.
- **Sécurité personnelle.** Ces retombées peuvent être estimées sur la base de données relatives au harcèlement, à la violence ainsi qu'à la criminalité (par exemple, le vol de biens personnels, le vandalisme et les voies de fait).
- **Liens familiaux et sociaux.** Ces retombées sont dérivées de facteurs tels que la monoparentalité ; l'éclatement de la famille ; les grossesses précoces ; les contacts avec les membres de la famille et les amis et le soutien reçu de leur part.
- **Bien-être subjectif.** Ces retombées sont dérivées d'indicateurs relatifs à la satisfaction à l'égard de l'existence et aux épisodes de stress et à d'autres indicateurs relatifs au bonheur subjectif.

- **Environnement.** Ces retombées peuvent être évaluées indirectement sur la base des comportements écologiques des individus, par exemple le recyclage ou l'usage des transports publics, et leur compréhension de l'impact de l'homme sur l'environnement.

Ces retombées spécifiques constituent ensemble les retombées socio-économiques agrégées.

## Les compétences

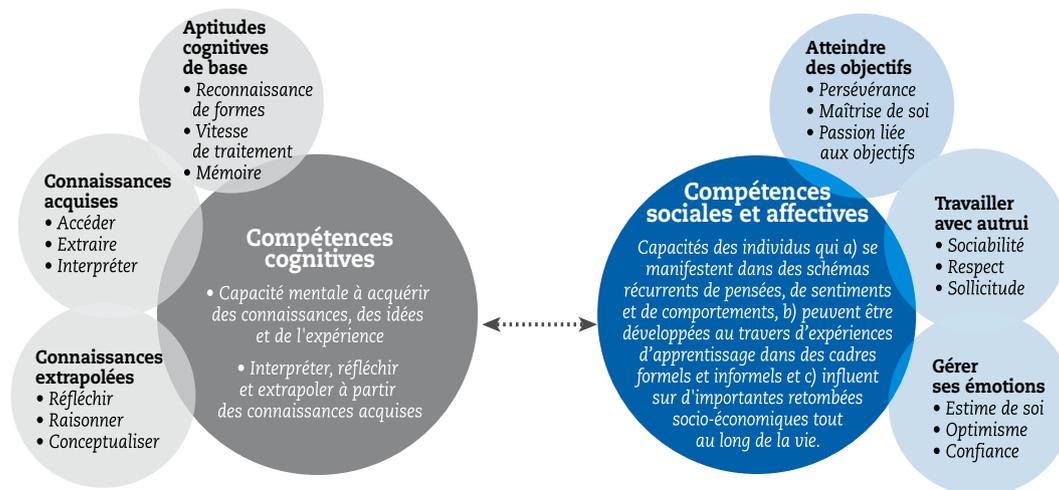
### **Les compétences à la clé de la réussite des individus et du progrès social sont multidimensionnelles...**

L'OCDE promeut les compétences car elles aident les individus à relever les défis du monde moderne et exhorte les responsables politiques à concevoir des instruments probants pour mobiliser le potentiel des compétences (OCDE, 2012). Dans ce rapport, les compétences se définissent lato sensu comme des caractéristiques individuelles qui favorisent au moins une dimension du bien-être des individus et du progrès socio-économique (productivité), qui peuvent être mesurées de manière fiable (caractère mesurable) et qui sont malléables, c'est-à-dire que des investissements et des changements dans les environnements peuvent modifier (malléabilité). Les individus ont besoin de nombreuses compétences différentes pour atteindre divers objectifs dans la vie.

Les compétences sont aussi essentielles pour comprendre comment les inégalités sociales et économiques se développent. Dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires de par le monde, la variation des taux de scolarisation entre les groupes constitués en fonction de l'appartenance ethnique et des revenus s'explique davantage par des déficits de compétence que par les moyens financiers des parents pendant la scolarité de leurs enfants (Cunha et Heckman, 2007). Le renforcement des compétences cognitives entraîne l'augmentation de la probabilité d'un certain nombre de retombées positives, par exemple celle de décrocher un diplôme de l'enseignement tertiaire, de trouver du travail et de bien gagner sa vie. Ces compétences sont certes des variables prédictives très probantes de la réussite à certains égards dans la vie, mais les compétences sociales et affectives sont des variables prédictives encore plus probantes d'un large éventail de retombées sociales (Heckman, Stixrud et Urzua, 2006 ; Kautz et al., 2014).

### **... et comprennent entre autres des compétences sociales et affectives, telles que la persévérance, l'estime de soi et le respect d'autrui...**

Les compétences sociales et affectives — aussi appelées compétences non cognitives, compétences non techniques ou compétences générales — sont celles qui entrent en jeu lorsqu'il s'agit d'atteindre des objectifs, de travailler avec d'autres et de gérer ses émotions. Elles interviennent donc dans une multitude de situations de la vie courante. La figure 2.3 classe les compétences selon certaines de leurs fonctions les plus importantes. Ces compétences jouent de toute évidence un rôle à tous les stades de la vie : on apprend aux enfants quels sont les comportements appropriés lorsqu'ils jouent avec les autres, et les adultes doivent apprendre les principes du travail en équipe dans le cadre professionnel, par exemple. Les individus poursuivent des objectifs dès le plus jeune âge (quand ils jouent à des jeux, font des puzzles, etc.), et leurs objectifs deviennent de plus en plus importants à l'adolescence et à l'âge adulte (faire des études pour obtenir un diplôme, trouver du travail, etc.). Apprendre des façons appropriées d'exprimer ses émotions positives et négatives et de gérer son stress et sa frustration est l'entreprise de toute une vie, en particulier dans les aléas de la vie, par exemple, un divorce, une période de chômage ou un handicap à long terme. Ces grandes catégories de compétences (associées au fait de poursuivre des objectifs, de travailler avec d'autres et de gérer ses émotions) comportent un certain nombre de constructs de niveau inférieur, comme le montre la figure 2.3.

Figure 2.3. **Un cadre conceptuel des compétences cognitives, sociales et affectives**

Le cadre conceptuel présenté ici s'aligne dans l'ensemble sur d'autres cadres existants, en particulier sur la taxinomie de la personnalité dite des « Big Five » (voir l'encadré 2.1). Toutefois, il s'inspire aussi d'autres théories (la psychologie positive et les efforts personnels, par exemple) et de cadres existants, dont le *Character Framework* du Center for Curriculum and Redesign, le Cadre d'apprentissage social et affectif (*Social and Emotional Learning, SEL*) et le cadre du *Knowledge is Power Program (KIPP)*, qui portent sur les caractéristiques des individus que les professionnels de l'éducation peuvent renforcer grâce à des pratiques appropriées.

Dans notre cadre, les compétences sociales et affectives se définissent comme « les capacités des individus qui a) se manifestent dans des schémas récurrents de pensées, de sentiments et de comportements, b) peuvent être développées au travers d'expériences d'apprentissage dans des cadres formels et informels et c) qui sont d'importants facteurs déterminants des retombées socio-économiques tout au long de la vie ». Cette définition insiste sur la nature latente du construct qui s'exprime dans les schémas récurrents de réaction des individus à des situations et à des contextes. Ces compétences peuvent être renforcées par des changements dans les environnements et par des investissements, et elles sont déterminantes pour les retombées futures des individus.

### **Les compétences cognitives telles que celles associées à la littératie, à la numératie et à la résolution de problèmes comptent aussi au nombre des compétences qui influent sur les retombées futures**

Les compétences cognitives sont également décrites de diverses façons, en termes d'intelligence ou de savoir. Ces compétences interviennent dans le processus d'acquisition et d'application des connaissances. Notre cadre reflète aussi cette diversité, car il fait la distinction entre les aptitudes cognitives de base, les connaissances acquises et les connaissances extrapolées (voir la figure 2.3). Par aptitudes cognitives de base, on entend les compétences fondamentales telles que celles associées à la vitesse de traitement et à la mémoire. Les connaissances acquises renvoient à la faculté d'accéder aux connaissances acquises, de les extraire et de les interpréter. Quant aux connaissances extrapolées, elles impliquent un processus plus complexe qui doit être activé pour réfléchir à des informations, utiliser celles-ci pour raisonner et, en fin de compte, concevoir des façons inédites d'aborder le problème donné. Ce classement suit la distinction entre l'intelligence fluide (qui a trait au raisonnement abstrait et à la faculté de résoudre des problèmes dans des situations inédites) et l'intelligence cristallisée (qui a trait à l'utilisation d'expériences et de connaissances acquises) (Cattell, 1987).

### Encadré 2.1. Les cinq grands traits de la personnalité (Big Five)

Le système de classification dit des *Big Five* décrit la personnalité en fonction de cinq dimensions fondamentales : l'extraversion, l'agréabilité, le caractère consciencieux, la stabilité émotionnelle (également connue sous le nom de névrosisme) et l'ouverture d'esprit. Costa et McCrae (1992) dressent une liste de facettes importantes correspondant à chacun de ces facteurs.

**Extraversion** : le besoin d'affiliation, l'assertivité, l'activité, la recherche d'excitation, l'enthousiasme et le caractère chaleureux

**Agréabilité** : la confiance, la franchise, l'altruisme, le respect des conventions, la modestie et la sollicitude

**Caractère consciencieux (conscienciosité)** : l'efficacité, l'organisation, le zèle, la recherche de la réussite, l'autodiscipline, la réflexion

**Stabilité émotionnelle** : l'anxiété, l'irritabilité, la dépression, la conscience de soi, l'impulsivité, la vulnérabilité

**Ouverture d'esprit** : la curiosité, l'imagination, l'esthétique, l'action, la diversité des centres d'intérêt, l'excitabilité, le non-conformisme

L'extraversion est probablement le facteur le plus utilisé des cinq, et aussi le plus familier. Les individus dont l'indicateur d'extraversion est élevé se distinguent en général par leur énergie, leurs émotions positives et leur assertivité. Les individus « agréables » se caractérisent par leur sollicitude et leur modestie et par le fait qu'ils font confiance aux autres. Ces deux facteurs jouent donc un rôle central dans le travail d'équipe. Les individus consciencieux se distinguent par leur zèle et leur détermination ainsi que par leur façon d'agir qui est dictée par les objectifs qu'ils poursuivent ; ce trait de caractère joue donc un rôle important dans la réalisation des objectifs. La stabilité émotionnelle renvoie à la faculté d'affronter des expériences affectives négatives et des facteurs de stress ; elle est au cœur de la gestion des émotions. L'ouverture d'esprit, l'ouverture à la nouveauté, est peut-être le trait de caractère le plus difficile à définir, car elle renvoie à un large éventail d'aspects, tels que le fait d'être sensible à l'art et à la beauté, la recherche de la diversité et la curiosité intellectuelle (McCrae et John, 1992).

Les cinq dimensions de ce modèle rendent compte des qualités fondamentales des individus — les schémas typiques de la pensée, des sentiments et des comportements — et, à ce titre, résument la personnalité d'une façon épurée, mais très efficace (John et De Fruyt, 2014). Toutefois, comme les modèles constitués d'un petit nombre de concepts sont très vastes, leur potentiel prédictif est moindre lorsque l'on en vient à des retombées spécifiques. Pour être probants, les modèles de mesure doivent donc contenir davantage de spécifications, de sorte qu'ils puissent permettre de comprendre les trajectoires de développement, d'identifier l'impact de contextes d'apprentissage différents et d'expliquer des retombées futures. Un modèle comportant entre trois et cinq des facettes des cinq grands facteurs devrait aider à suivre les niveaux généraux et plus spécifiques de la hiérarchie des traits de la personnalité (John et De Fruyt, 2014).

Ce cadre concorde avec d'autres cadres de compétences cognitives, en particulier le cadre conceptuel du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), dont il s'inspire. Ces cadres ont en commun l'idée que les compétences cognitives ne se limitent pas à la faculté d'appliquer des connaissances, mais qu'elles incluent aussi la faculté de réfléchir et de se livrer à des raisonnements plus complexes. Dans l'enquête PISA, la façon de définir le niveau de compétence des élèves, en l'occurrence en fonction de leur capacité à appliquer des savoirs et des savoir-faire dans les domaines d'évaluation et à analyser, à raisonner et à communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes dans divers contextes (OCDE, 2006), illustre le caractère multidimensionnel des compétences cognitives. La réflexion renvoie par exemple à un processus complexe, dans la mesure où elle requiert non seulement d'accéder à des connaissances, mais également de les mettre en lien avec d'autres expériences, de reformuler un problème, d'établir des relations et, donc, d'appliquer des connaissances acquises dans des situations inédites.

**De nombreuses compétences du XXI<sup>e</sup> siècle, par exemple celles associées à la créativité et à la pensée critique, comportent des éléments à la fois cognitifs et socio-émotionnels**

Notre cadre admet donc aussi que les compétences cognitives et socio-affectives interagissent et que, ce faisant, elles s'influencent les unes les autres (voir la figure 2.3). Il est vrai que c'est sans doute grâce à l'intégration des dimensions cognitives et socio-affectives que l'on comprend le mieux des compétences telles que associées à la créativité et à la pensée critique. La créativité, que l'on appelle aussi la pensée divergente, implique de produire du contenu qui est non seulement inédit, original et inattendu, mais également approprié, utile et adapté à ce pourquoi il est conçu (Lubart, 1994). Il est établi que la créativité est en corrélation avec des indicateurs d'intelligence ainsi qu'avec des compétences sociales et affectives. Le cadre des *Big Five* explique aussi certains aspects de ces compétences complexes. Les individus créatifs tendent par exemple à être plus ouverts à de nouvelles expériences, plus imaginatifs et moins consciencieux ; plus impulsifs ; et plus extravertis (Feist, 1998).

Quant à la pensée critique, elle implique la faculté d'utiliser les règles de l'analyse rationnelle et logique, de réfléchir de manière stratégique et d'appliquer les règles dans des situations inédites pour résoudre des problèmes. Cette compétence se distingue par une très forte composante cognitive, puisqu'elle repose sur la faculté de réfléchir à l'information, de l'interpréter dans un nouveau contexte et de trouver des solutions à des problèmes inédits sur la base de connaissances acquises (Halpern, 1998). Toutefois, la pensée critique comporte également certains des aspects associés à l'ouverture d'esprit, dont l'imagination et le non-conformisme (John et Srivastava, 1999). De nombreuses situations de la vie réelle imposent la mobilisation de compétences plus complexes faites de composantes intellectuelles, sociales et affectives. Pour comprendre ces compétences, notre cadre intègre différents aspects des domaines de compétences et reconnaît les interactions entre les compétences différentes dans les situations de la vie quotidienne.

**Il est possible de mesurer les compétences sociales et affectives de manière fiable, même si ce n'est pas chose aisée**

Les compétences sociales et affectives sont parfois sous-estimées dans les débats sur l'action publique, car nombreux sont ceux qui partent du principe qu'il n'est pas possible de les mesurer de manière fiable. Il est vrai que contrairement au poids ou à la taille, les compétences sociales et affectives ne peuvent s'observer directement<sup>2</sup>. Toutefois, on peut les observer indirectement dans les déclarations des élèves ou les rapports à leur sujet faits par les observateurs, dans leurs résultats aux exercices et aux contrôles et dans les dossiers administratifs retraçant leurs comportements, toutes sources d'information qui ne sont pas exemptes d'interférences ou de biais.

Il existe des descriptions personnelles fiables et valides de traits de la personnalité à partir de l'âge de dix ans (Soto et al., 2011), lorsque les enfants ont acquis un certain vocabulaire et développent des compétences de réflexion sur soi et de comparaison sociale. Il existe divers instruments de mesure de la personnalité pour les adultes (voir un exemple de mesures subjectives dans l'encadré 2.2). La littérature suggère que certains de ces instruments mesurent de manière fiable des traits de la personnalité et qu'ils sont des variables prédictives probantes des retombées socio-économiques des individus, du moins dans des territoires culturels ou linguistiques dans des pays développés (Ozer et Benet-Martínez, 2006 ; Almlund et al., 2011) et en développement (Pierre et al., 2014). Toutefois, les évaluations faites par les sujets et par des observateurs peuvent être biaisées à cause des points de vue subjectifs des sujets ou des observateurs, qui peuvent n'avoir que peu de rapport avec les compétences sociales et affectives des sujets. Les déclarations personnelles des individus peuvent en particulier être fortement affectées par des effets liés aux phénomènes de désirabilité sociale, de simulation et de complaisance et aux groupes de référence (Kyllonen et Bertling, 2014).

### Encadré 2.2. Mesures subjectives des traits de la personnalité : Le Big Five Inventory

Il existe de nombreux instruments de mesure pour décrire les traits de la personnalité des individus au travers d'évaluations subjectives. L'un des instruments les plus cotés est le *Big Five Inventory* (John et Srivastava, 1999). Cet inventaire existe en plusieurs versions, dont une longue (44 items) et une courte (10 items). La version courte se base sur la mesure dans laquelle les répondants sont d'accord ou en désaccord avec les propositions suivantes, qui débutent par « Je me vois comme quelqu'un qui...

Facteurs de personnalité	Items (questions)
Extraversion	Est réservé (R). Est sociable, extraverti.
Agréabilité	Fait généralement confiance aux autres. A tendance à critiquer les autres (R).
Caractère consciencieux	A tendance à être paresseux (R). Persévère jusqu'à ce que sa tâche soit finie.
Stabilité émotionnelle	Est relax et gère bien le stress (R). Est facilement anxieux.
Ouverture d'esprit	S'intéresse peu à l'art (R). A une grande imagination.

Remarque: La mention (R) désigne les items à inverser au codage.

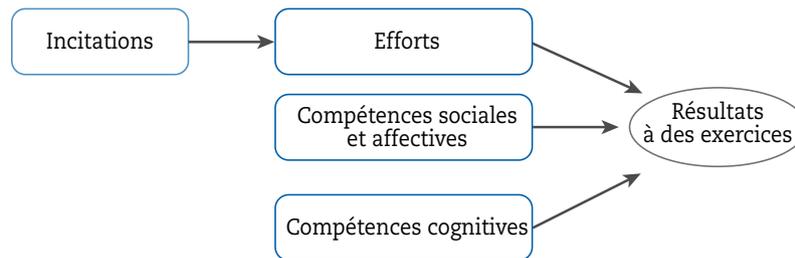
On peut améliorer la mesure subjective en recueillant les évaluations des élèves, de leurs enseignants, de leurs parents et de leurs pairs. Avec l'accroissement du nombre d'« informateurs », on peut considérer les compétences des enfants sous des perspectives uniques et procéder à des triangulations pour inférer leur personnalité latente (John et De Fruyt, 2014). Le recours aux vignettes d'ancrage peut être utile aussi pour améliorer la qualité des données en général, pour réduire les biais de réponse et pour accroître la comparabilité des évaluations des compétences sociales et affectives entre les cultures (Kyllonen et Bertling, 2014).

Les compétences sociales et affectives peuvent également être mesurées de manière fiable sur la base des résultats des sujets à des exercices et à des contrôles (Kautz et al., 2014). Il peut s'agir de tests en laboratoire (ce qui consiste à élaborer des tâches comportementales en laboratoire pour évaluer une compétence particulière, le test dit du marshmallow, par exemple) ; d'études observationnelles psychométriques (par exemple, faire passer aux sujets des entretiens avec des psychologues spécialement formés, évaluer la réaction des sujets à des situations ou leur poser des questions de diagnostic) ; ou de mesures comportementales (les réponses à la question de savoir à combien de reprises les sujets sont arrivés en retard à l'école ou sur leur lieu de travail au cours du mois précédent, par exemple). Ces mesures ne sont toutefois exemptes de biais, en raison de la variation de l'intensité des efforts déployés par les sujets pour passer le test ou de différences dans des compétences autres que celles évaluées dans le test (les compétences cognitives, par exemple) qui peuvent avoir un effet sur les résultats. Pour mesurer les compétences sociales et affectives avec précision, il faut donc aussi mesurer les efforts déployés et les autres compétences. La figure 2.4 illustre cet aspect des choses en décrivant la relation entre les incitations, les efforts et les compétences dans les résultats à des exercices.

Un moyen prometteur d'évaluer les compétences sociales et affectives consiste à exploiter les données, d'ordre administratif, sur les comportements des enfants (leur assiduité scolaire, par exemple), consignées par les enseignants et les parents. Ces informations sont largement disponibles et ne nécessitent pas d'évaluations distinctes des compétences sociales et affectives. Même abstraction faite de la composante cognitive de ces mesures (ce qui consiste à normaliser

les autres compétences), ces informations sont des variables prédictives très probantes du parcours scolaire des élèves et des retombées sociales et professionnelles les concernant (Kautz et al., 2014 ; Heckman, Humphries et Veramendi, 2014).

Figure 2.4. **Relation entre les incitations, les efforts et les compétences dans les résultats à des exercices**



Source : Kautz, T. et al. (2014), « *Fostering and Measuring Skills : Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success* », OECD Education Working Papers, No. 110, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxs7vr78f7-en>.

### **Les compétences doivent se comprendre dans un cadre dynamique**

Les compétences se développent au fil du temps, ainsi que l'illustre la figure 2.5. De plus en plus d'éléments montrent que les compétences cognitives et les compétences sociales et affectives peuvent être renforcées tout au long de la vie. Le développement des compétences dépend non seulement des gènes et de l'environnement, mais également de la contribution de la famille, de l'école et de la communauté. Les parents assument une grande part de responsabilité dans la formation des compétences chez leurs enfants, car ils façonnent bon nombre des facteurs environnementaux qui influenceront leur développement (par leur choix de leur voisinage et du programme d'enseignement suivi par leurs enfants et par les caractéristiques de leur ménage). L'impact que la culture, les politiques et les institutions ont sur la formation des compétences, dans l'ensemble des contextes d'apprentissage, ne doit pas être sous-estimé non plus. Ces divers facteurs d'apprentissage sont cruciaux pour comprendre le processus et sont décrits en détail dans la section suivante.

Figure 2.5. **Développement des** compétences tout au long de la vie



Le rythme auquel les compétences se développent dépend de l'âge des individus et de leur niveau actuel de compétence. Il est maintenant établi que certaines périodes sont particulièrement importantes pour le développement des compétences. Les premières années de vie comptent énormément pour la formation des compétences, car c'est à ce moment que se jettent les bases du développement ultérieur des compétences. Ce sont les investissements dans les interventions en faveur de la petite enfance qui affichent le plus haut rendement s'agissant de garantir l'acquisition de compétences plus poussées et l'obtention de retombées positives à l'âge adulte (Kautz et al., 2014).

Durant la prime enfance, la famille est d'une importance cruciale et les modèles d'interaction entre les parents et les enfants ont un impact significatif sur les compétences cognitives, sociales et affectives. Toutefois, les interventions ultérieures peuvent être efficaces aussi, en particulier pour les compétences sociales et affectives. Au milieu et à la fin de l'enfance et durant l'adolescence, l'école, les pairs et la communauté prennent de plus en plus d'importance et influent de plus en plus sur le développement des compétences. De plus, il est établi que les programmes alternatifs ciblant les individus en décrochage scolaire (par exemple la formation sous contrat d'apprentissage) sont importants pour la poursuite du développement des compétences (Kautz et al., 2014).

### ***Les compétences antérieures sont des facteurs déterminants des compétences actuelles***

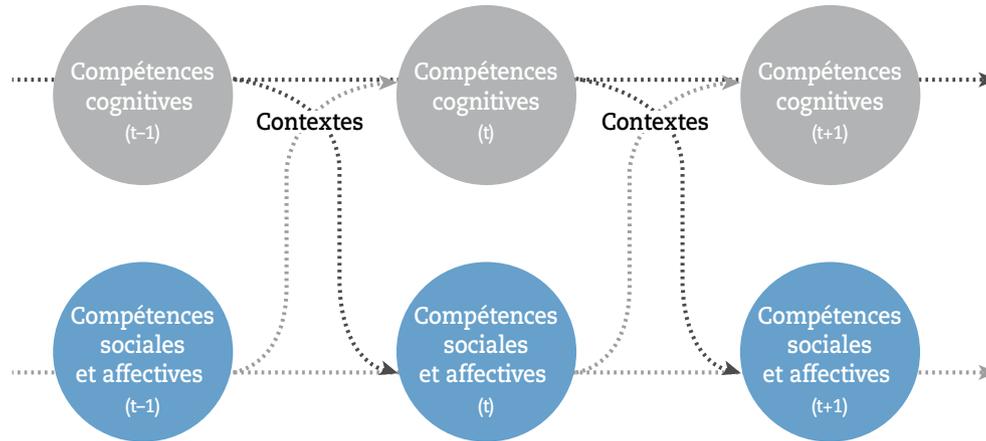
On lit souvent « les compétences appellent les compétences » dans la littérature sur la formation des compétences, ce qui veut dire que plus les individus ont des compétences, plus ils en acquièrent, comme le montre la figure 2.5 (Carneiro et Heckman, 2003). Cela s'applique aussi au degré d'acquisition ou de développement d'une même compétence : les enfants affichant un niveau de compétence supérieur à la moyenne de leur classe en mathématiques au début de l'année scolaire sont plus susceptibles d'afficher un niveau de compétence encore plus élevé que la moyenne de leur classe en fin d'année scolaire. Toutefois, certains éléments suggèrent l'existence de ce que l'on pourrait appeler la productivité croisée (Cunha et Heckman 2007 ; Cunha, Heckman et Schennach, 2010), un phénomène par lequel un type de compétence peut aider à renforcer d'autres compétences au fil du temps (voir la figure 2.6). C'est particulièrement vrai chez les individus qui possèdent de meilleures compétences sociales et affectives, car ces compétences peuvent contribuer au développement des compétences cognitives (voir le chapitre 4). En effet, les enfants très disciplinés et persévérants sont plus susceptibles d'améliorer leurs compétences en mathématiques que les enfants qui sont aussi performants en mathématiques, mais qui ne sont pas aussi disciplinés et persévérants. La discipline et la persévérance accroissent donc la probabilité que les enfants fassent leurs devoirs avec zèle et qu'ils en retirent quelque chose. Les compétences cognitives et les compétences sociales et affectives sont donc étroitement liées. Plus généralement, les individus plus compétents sont plus susceptibles de tirer meilleur parti de leurs contextes d'apprentissage. Les enfants très compétents sont plus susceptibles de choisir les outils appropriés pour enrichir leurs connaissances ou de rechercher d'autres occasions de les enrichir (au travers d'activités extrascolaires, par exemple).

### ***Les compétences antérieures déterminent la mesure dans laquelle les individus tirent parti de nouveaux investissements au travers des apports de leur famille, de leur établissement et de leur communauté***

Force est de constater que tout compte fait, investir dans les compétences cognitives, sociales et affectives est à la clé de la réussite dans la vie. Les compétences sociales et affectives ne devraient pas être négligées par les responsables politiques, car elles sont déterminantes pour améliorer les compétences cognitives. Il est important de préciser que les périodes sensibles pour les compétences sociales et affectives ne sont pas tout à fait les mêmes que pour les compétences cognitives. Les investissements précoces sont bénéfiques pour toutes les compétences, mais les compétences sociales et affectives sont plus malléables à un âge plus avancé que les compétences cognitives (Cunha et Heckman, 2007 ; Cunha, Heckman et Schennach, 2010). De plus, l'adolescence semble être une période de changements particulièrement tumultueux pour les compétences sociales et affectives. L'adolescence tend par exemple à être associée à des degrés moindres de discipline (caractère consciencieux) et de gentillesse (agrément) et à une plus grande instabilité émotionnelle (Soto et al., 2011). Que les parents d'adolescents se plaignent souvent de « ne plus reconnaître leur enfant » reflète peut-être ces changements dans les niveaux de compétence. Ces changements négatifs semblent affecter plus certains enfants que d'autres ; des recherches plus approfondies s'imposent pour comprendre comment atténuer une partie de ces impacts négatifs afin de prévenir

la perte de capital humain. Les chapitres 4 et 5 présentent un certain nombre d'initiatives visant à renforcer les compétences cognitives et socio-affectives.

Figure 2.6. **Interactions dynamiques entre les compétences cognitives, sociales et affectives**



## Les contextes d'apprentissage

### **Les contextes d'apprentissage sont multidimensionnels**

La diversité des contextes sociaux dans lesquels se déroule l'apprentissage renvoie à la valeur de l'apprentissage dans le cadre formel, non formel et informel. Par apprentissage formel, on entend l'apprentissage institutionnalisé, basé sur des programmes de cours ; il s'agit par exemple de l'apprentissage dans le système d'éducation ou sur le lieu de travail (Werquin, 2010). L'apprentissage informel peut avoir lieu dans le cadre professionnel, familial ou social. Il n'est pas structuré, et il est plus involontaire de la part de l'apprenant (Cedefop, 2008). Ce type d'apprentissage intervient par exemple lorsque les enfants jouent. L'apprentissage non formel se situe entre l'apprentissage formel et informel. Il est structuré et délibéré, mais il n'est pas régulé, pas plus qu'il n'est reconnu ou institutionnellement soutenu. C'est par exemple apprendre par soi-même à utiliser telle ou telle fonction d'un logiciel, un acte délibéré, mais pas financé, ni reconnu.

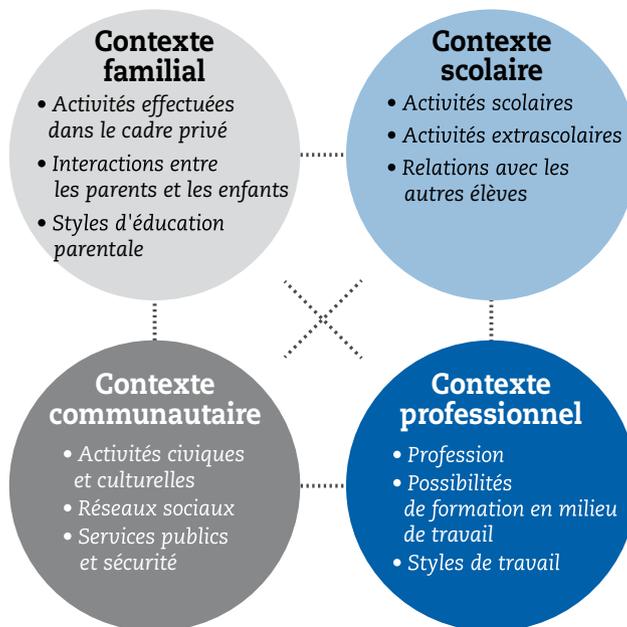
L'apprentissage a donc lieu dans un éventail de contextes sociaux, que le présent cadre conceptuel résume en les qualifiant de scolaires, familiaux, communautaires et professionnels. Chaque type de contexte recèle des éléments distinctifs spécifiques, comme le montrent les exemples de la figure 2.7. Chaque contexte contribue au développement des compétences cognitives, sociales et affectives, même si leur importance relative varie selon les différents stades de la vie. Ainsi, le rôle des parents est de toute évidence cruciale durant les toutes premières années de vie, mais l'école et la communauté prennent de plus en plus d'importance lorsque les enfants débutent leur scolarité et entrent en interaction avec divers réseaux sociaux. Le cadre professionnel est un contexte d'apprentissage clé, en particulier à la fin de l'adolescence et à l'âge adulte (surtout au début de l'âge adulte).

### **Les contextes d'apprentissage comportent des leviers pour l'action publique ainsi que des facteurs que les enseignants et les parents peuvent influencer**

L'impact des contextes d'apprentissage sur les compétences peut être scindé en plusieurs éléments : les apports directs, les facteurs environnementaux et les leviers politiques (voir le

tableau 2.1). Ces éléments représentent les différentes façons dont l'école, la famille, le lieu de travail et la communauté peuvent façonner les compétences. Les apports directs affectent délibérément et explicitement le développement des compétences ; il s'agit par exemple de l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. Les facteurs environnementaux influencent quant à eux le développement des compétences de manière indirecte par le biais d'une augmentation des ressources ou d'une amélioration des contextes qui peuvent influencer sur le niveau et/ou la qualité des ressources d'apprentissage disponibles ; il s'agit par exemple des ressources consacrées à la formation et à la sécurité sur le lieu de travail. Enfin, les leviers politiques sont les éléments des contextes d'apprentissage que les pouvoirs publics peuvent actionner directement pour renforcer le développement des compétences ; il s'agit par exemple de la formation pédagogique, grâce à laquelle les enseignants s'informent sur les approches à adopter pour enseigner des compétences cognitives et des compétences sociales et affectives.

Figure 2.7. **Un cadre conceptuel des contextes d'apprentissage**



Ces contextes d'apprentissage ne fonctionnent pas indépendamment les uns des autres ; ils sont constamment en interaction et s'influencent mutuellement. En fait, les tendances d'interaction entre les contextes peuvent en soi être liées au développement des compétences. Ainsi, l'implication des parents dans l'établissement de leur enfant, par exemple le fait qu'ils se rendent aux réunions auxquels les invitent les enseignants, peut renforcer le développement social et cognitif des enfants, car elle améliore à la fois les contextes d'apprentissage scolaires et familiaux (El Nokali, Bachman et Votruba-Drzal, 2010).

## Conclusion

Aujourd'hui, la conjoncture économique lance un certain nombre de défis qui demandent aux individus de gérer la complexité et la diversité dans leur vie privée, professionnelle et sociale. Seuls des individus possédant un ensemble de compétences cognitives, sociales et affectives peuvent relever ces défis. Les responsables politiques doivent tenir compte d'un grand éventail d'aptitudes différentes, où les compétences sociales et affectives importent autant que les compétences cognitives. Ces compétences s'influencent et se renforcent mutuellement et elles se développent

progressivement, sur la base des investissements antérieurs dans les compétences. Cela montre l'importance des investissements précoces. Le cadre conceptuel présenté dans ce chapitre s'articule autour de l'idée que pour être efficaces, les apprentissages doivent se dérouler dans et en dehors de la classe, à l'école, au sein de la famille, dans la communauté et sur le lieu de travail. Différents types d'apprentissage peuvent donc être particulièrement efficaces pour renforcer les diverses compétences qui importent. Les chapitres suivants analysent les différentes composantes du cadre conceptuel pour mieux cerner les pratiques à intégrer dans les environnements d'apprentissage afin de renforcer le développement des compétences et, donc, le progrès social.

Tableau 2.1. **Apports directs, facteurs environnementaux et leviers politiques pour améliorer les compétences (exemples)**

	Contexte familial	Contexte scolaire	Contexte professionnel	Contexte communautaire
<b>Apports directs</b>	Implication des parents dans la relation avec leurs enfants (par exemple, lecture de livres aux enfants, prise des repas avec les enfants, jeux avec les enfants) ; styles d'éducation parentale (par exemple, chaleureuse, autoritaire)	Activités scolaires et extrascolaires visant à améliorer les compétences sociales et affectives ; compétences et connaissances des enseignants en matière de pédagogie ; styles d'enseignement (par exemple, recours à des discussions en groupe) ; climat de classe ; formations en apprentissage et stages, apprentissage dans le cadre de services à la communauté ; mentorat	Formation en milieu de travail ; styles de gestion des entreprises	Activités proposées par la communauté (par exemple, cours artistiques dans les centres culturels, associations sportives, bénévolat) ; médias ; réseaux sociaux
<b>Facteurs environnementaux</b>	Ressources socio-économiques de la famille (disponibilité de matériels d'apprentissage, technologies à disposition dans le ménage) ; événements familiaux stressants et perturbants (violence, négligence, sévices, maltraitance, malnutrition)	Composition, ressources, installations, climat et sécurité scolaires	Ressources sur le lieu de travail	Services publics (transports, parcs, établissements d'enseignement, crèches et garderies, services extrascolaires) ; pollution ; sécurité des quartiers ; taux de chômage et niveaux des revenus
<b>Leviers politiques</b>	Dispositions relatives au congé parental ; régimes de travail flexibles ; services de garde d'enfants ; prestations familiales	Formation pédagogique, programme d'études et recrutement des enseignants	Programmes de formation en alternance ; programmes de formation subventionnés ; programmes de soutien du revenu	Programmes de formation à l'intention des travailleurs sociaux

## Notes

1. Ce chapitre se concentre sur la façon dont l'apprentissage contribue au développement des compétences et dont le développement des compétences contribue au progrès social et économique, mais il ne s'agit là que de deux dimensions de la relation entre les contextes d'apprentissage, les compétences et les retombées. La réalité est plus complexe, car il existe de nombreuses relations bidirectionnelles entre ces composantes. Les retombées peuvent affecter directement les contextes d'apprentissage ; par exemple, un enfant en mauvaise santé risque de ne pas pouvoir se rendre à l'école, ce qui peut affecter son aptitude à apprendre. Le niveau des compétences acquises peut également affecter les contextes d'apprentissage : les élèves plus agréables sont susceptibles de susciter plus d'attention positive et de se voir offrir davantage de possibilités d'apprentissage que les élèves qui se comportent mal. Ces relations bidirectionnelles et boucles de rétroaction sont abordées dans les analyses empiriques présentées dans les chapitres 3 et 4. Elles doivent également être prises en considération par les pouvoirs publics lors de la conception d'interventions efficaces visant à renforcer les compétences.
2. Il en va naturellement de même pour la mesure des compétences cognitives. Toutes les mesures du quotient intellectuel (QI), évaluations des acquis et épreuves de littératie existantes proposent des indicateurs indirects du construct cognitif de l'intérêt.

## Références

- Almlund, M. et al. (2011), « Personality psychology and economics », dans E. Hanushek, S. Machin and L. Woessman (éd.), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4, Elsevier, Amsterdam. pp. 1-181.
- Carneiro, P. et J. Heckman (2003), *Human Capital Policy*, dans J. Heckman and A. Krueger (éd.), *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Cattell, R.B. (1987), *Intelligence: Its Structure, Growth, and Action*, Elsevier Science, New York, NY.
- Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle) (2008), *Terminologie de la politique européenne d'enseignement et de formation : Une sélection de 100 termes clés*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg.
- Costa, Jr., P.T. et R.R. McCrae (1992), *NEO PI-R Professional Manual*, Psychological Assessment Resources, Inc., Odessa, FL.
- Cunha, F. et J. Heckman (2007), « The technology of skill formation », *American Economic Review*, Vol. 97, No. 2, pp. 31-47.
- Cunha, F., et J. Heckman et S. Schennach (2010), « Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation », *Econometrica*, Vol. 78 (3), pp. 883-931.
- El Nokali, N.E., H.J. Bachman et E. Votruba-Drzal (2010), « Parent involvement and children's academic and social development in elementary school », *Child Development*, Vol. 81, No. 3, pp. 988-1005.
- Feist, G.J. (1998), « A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity », *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 2, No. 4, pp. 290-309.
- Halpern, D.F. (1998), « Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring », *American Psychologist*, Vol. 53, No. 4, pp. 449-455.

- Heckman, J.J., J. Humphries et G. Veramendi (2014), « Education, Health and Wages », *NBER Working Paper*, No. 19971.
- Heckman, J.J., J. Stixrud et S. Urzua (2006), « The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior », *Journal of Labor Economics*, Vol. 24, No. 3, pp. 411-482.
- John, O.P. et F. De Fruyt (à paraître), « Social and emotional skills constructs and measures for the OECD longitudinal study of skill dynamics », mimeo, OCDE.
- John, O.P. et S. Srivastava (1999), « The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives », dans L.A. Pervin and O.P. John (éd.), *Handbook of Personality: Theory and Research*, (2<sup>ème</sup> édition), Guilford Press, New York, NY, pp. 102-139.
- Kautz, T. et al. (2014), « Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 110, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.
- Kyllonen, P.C. et J.P. Bertling (2014), « Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability », dans L. Rutkowski, M. von Davier and D. Rutkowski (éd.), *Handbook of International Large-Scale Assessment: Background, Technical Issues, and Methods of Data Analysis*, CRC Press, Boca Raton, FL.
- Lubart, T.I. (1994), « Creativity », dans R.J. Sternberg (éd.), *Thinking and Problem Solving*, Academic Press, San Diego, CA.
- McCrae, R.R. et O.P. John (1992), « An introduction to the five-factor model and its applications », *Journal of Personality*, Vol. 60, No. 2, pp. 175-215.
- OCDE (2013), *Comment va la vie ? 2013 : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, [http://dx.doi.org/10.1787/how\\_life-2013-fr](http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2013-fr).
- OCDE (2012), *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure : Une approche stratégique des politiques sur les compétences*, OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264178717-fr>.
- OCDE (2011), *Comment va la vie ? : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264121195-fr>.
- OCDE (2009), *Assurer le bien-être des enfants*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059368-fr>.
- OCDE (2006), *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264036093-en>.
- Ozer, D. et V. Benet-Martinez (2006), « Personality and the prediction of consequential outcomes », *Annual Review of Psychology*, Vol. 57, pp. 401-421.
- Pierre, G. et al. (2014), « STEP Skills Measurement Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills », *World Bank Social Protection and Labour Discussion Paper Series*, No.1421, Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C.
- Soto, C.J. et al. (2011), « Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample », *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 100, No. 2, pp. 330-348.
- Stiglitz, J.E., A.K. Sen et J.P. Fitoussi (2009), *Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social*, Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social, Paris, [http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport\\_francais.pdf](http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport_francais.pdf).

Werquin, P. (2010), *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264063877-fr>.

## Chapitre 3

# Les compétences qui favorisent la réussite dans la vie

*Ce chapitre décrit l'impact du renforcement des compétences cognitives, sociales et affectives des enfants sur leurs retombées futures dans neuf pays de l'OCDE. Les analyses empiriques révèlent des tendances concordantes, même si elles se basent sur des données longitudinales provenant de divers pays qui ont utilisé des indicateurs différents des compétences et des retombées chez des enfants d'âges différents. L'accroissement des déciles de compétences cognitives a un impact important sur l'amélioration de l'accès à l'éducation et des retombées associées au marché du travail, tandis que l'accroissement des déciles de compétences sociales et affectives a un impact important sur l'amélioration des retombées sociales, par exemple celles en rapport avec la santé, l'adoption de comportements antisociaux et le bien-être subjectif. Certaines interventions conçues pour développer les compétences des enfants défavorisés ont permis d'obtenir des résultats impressionnants à long terme dans le domaine des retombées sociales. Les interventions efficaces tendent à se concentrer sur le renforcement de compétences qui permettent aux individus d'atteindre des objectifs, de travailler avec d'autres et de gérer leurs émotions, les attributs propres au caractère consciencieux (ou conscienciosité), à la sociabilité et à la stabilité émotionnelle revêtant une importance toute particulière. Les responsables politiques soucieux d'améliorer divers aspects du bien-être individuel et du progrès social pourraient envisager d'exploiter ce domaine particulier du développement des compétences.*

## Introduction

Ce chapitre analyse l'impact de l'augmentation des déciles des compétences cognitives, sociales et affectives des enfants sur leurs retombées futures dans neuf pays de l'OCDE, sur la base d'un éventail de mesures<sup>1</sup>. Il en ressort que le renforcement des compétences sociales et affectives a un impact modéré sur les retombées associées à l'éducation et au marché du travail, mais un impact important sur diverses retombées sociales et que l'impact généré par le renforcement des compétences socio-affectives est dans l'ensemble supérieur à celui généré par le renforcement des compétences cognitives<sup>2</sup>. Le pouvoir extraordinaire des compétences sociales et affectives s'explique en partie par le fait qu'elles contribuent à façonner les comportements et les modes de vie des individus qui, à leur tour, déterminent leurs retombées socio-économiques. Les compétences sociales et affectives peuvent aussi accroître les avantages des individus qui suivent une formation tertiaire et améliorer leur capacité à traduire leurs intentions en actes. On en sait peu sur les liens de causalité concernant les types de compétences sociales et affectives qui importent, mais ce chapitre donne à penser que les compétences sociales et affectives qui améliorent la faculté des enfants d'atteindre des objectifs, de travailler avec autrui et de gérer leurs émotions sont à considérer parmi les facteurs déterminants de la réussite dans la vie. Les compétences spécifiques qui interviennent dans ces processus sont, entre autres, la persévérance, la sociabilité et l'estime de soi.

## Les avantages plus larges des compétences

### **Les compétences cognitives ont un grand impact sur les taux d'accès et de réussite de l'enseignement tertiaire et sur la situation sur le marché du travail**

Les analyses longitudinales de l'OCDE déterminent les rendements socio-économiques des investissements dans les compétences sur la base de modèles de facteurs latents et d'expériences contrefactuelles (voir l'encadré 3.1).

La figure 3.1 indique l'impact simulé de l'augmentation des déciles de compétence sur les taux de scolarisation de l'enseignement tertiaire. L'ampleur des effets varie selon les pays, mais il apparaît que le renforcement des compétences cognitives (en noir et gris) a un impact plus élevé que le renforcement des compétences sociales et affectives (en bleu) sur les taux d'accès, de scolarisation ou de réussite de l'enseignement tertiaire. Dans la figure 3.1 (Série B) par exemple, le renforcement des compétences cognitives (dont le niveau est dérivé d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et à des évaluations des acquis) des élèves coréens âgés de 14 ans, en l'espèce un passage du décile le plus faible au décile le plus élevé, accroît leur taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire (formation de quatre ans) de 23 points de pourcentage, alors que le renforcement, dans la même mesure, de leurs compétences sociales et affectives (dont le niveau est dérivé d'indicateurs relatif au locus de contrôle<sup>3</sup>) n'accroît ce taux que de 10 points de pourcentage. L'effet des compétences cognitives est particulièrement important en Norvège (Série C), en Suède (Série D) et aux États-Unis (Série E). Il y a lieu de signaler que l'impact du renforcement des compétences sociales et affectives sur les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire tend à être soit statistiquement non significatif, soit pratiquement nul. C'est le cas en Corée (Série B, sens des responsabilités et locus de contrôle), en Norvège (Série C, extraversion et confiance en soi), en Suède (Série D) et aux États-Unis (Série E). En Belgique (Série A), l'impact du renforcement des compétences sociales et affectives sur les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire est comparable à celui du renforcement des compétences cognitives ; le constat est similaire aux États-Unis, selon des éléments recueillis récemment (Heckman, Humphries et Veramendi, 2014).

La figure 3.2 montre aussi l'effet positif des compétences cognitives sur les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire au Canada (Série A), en Suisse (Série B), au Royaume-Uni (Série C) et aux États-Unis (Série D).

### Encadré 3.1. Les analyses longitudinales de l'OCDE sur les effets des compétences et le processus causal de la formation des compétences

En 2012, des analyses longitudinales ont été menées dans le cadre du projet de l'OCDE Éducation et progrès social (*Education and Social Progress, ESP*) dans 11 pays de l'OCDE, à savoir en Allemagne, en Australie, en Belgique (Communauté flamande), au Canada, en Corée, aux États-Unis, en Norvège, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse. Ces analyses avaient pour but d'identifier : 1) les effets des compétences sur une série de retombées socio-économiques ; et 2) le processus causal de la formation des compétences, les compétences antérieures interagissant avec les nouveaux investissements dans l'apprentissage. Les résultats de neuf pays, à savoir la Belgique (Communauté flamande), le Canada, la Corée, les États-Unis, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse, sont présentés dans ce rapport.

L'étude s'est basée sur les séries de données longitudinales suivantes, qui ont été choisies par l'OCDE car elles contenaient des indicateurs appropriés au sujet des compétences, des contextes d'apprentissage et des retombées (dans le domaine de l'éducation, sur le marché du travail et sur le plan social) :

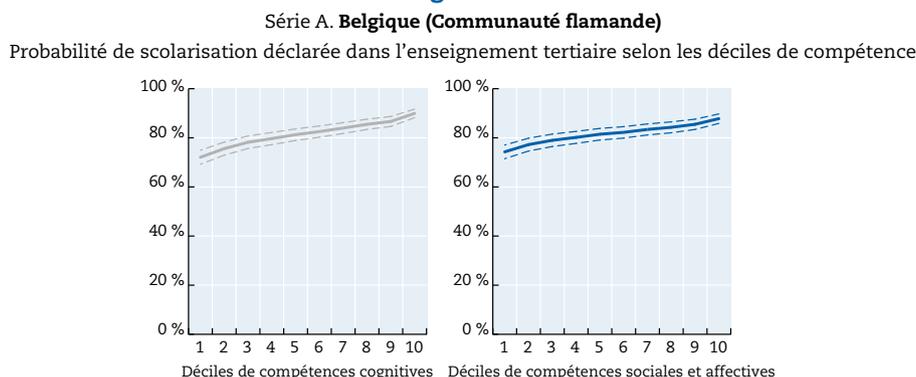
- Allemagne            Enquête sur les jeunes, Mannheim (MARS)
- Australie            *Longitudinal Survey of Australian Children* (LSAC)  
*Australian Temperament Project* (ATP)
- Belgique            Base de données longitudinales sur l'enseignement secondaire (LOSO)
- Canada              Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)
- Corée                Enquête par panel auprès des jeunes coréens (KYPS)
- États-Unis          *Early Childhood Longitudinal Study - Kindergarten* (ECLS-K)  
*National Longitudinal Study of Youth* (NLSY)
- Norvège             Étude sur les jeunes en Norvège (YiN)
- Nouvelle-Zélande   Étude « *Competent Childrens* » (CC)
- Royaume-Uni      *British Cohort Study* (BCS)
- Suède                Évaluation de suivi (ETF)
- Suisse                Transition de l'école à l'emploi (TREE)

L'OCDE a adopté les modèles de facteurs latents (dynamiques) décrits par Urzua et Veramendi (2012) et Sarzosa et Urzua (2014). Ces modèles s'inspirent des travaux de Heckman, Stixrud et Urzua (2006) ; de Cunha et Heckman (2008) ; et de Cunha, Heckman et Schennach (2012). Ils tiennent compte des erreurs de mesure inhérentes aux indicateurs relatifs aux compétences cognitives, sociales et affectives ainsi que de l'endogénéité des indicateurs relatifs aux investissements dans l'apprentissage (le fait que les niveaux de compétence antérieurs des enfants influent sur le montant des investissements qu'ils recevront). Les indicateurs de compétences précèdent les indicateurs de retombées, et les indicateurs d'investissement précèdent les indicateurs de compétences. Les retombées qui décrivent les rendements relatifs aux compétences sont générées à l'aide de la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance, et des simulations sont utilisées pour produire des indicateurs contrefactuels des compétences et des retombées. Ce rapport présente les résultats principaux de certains pays (la Belgique, le Canada, la Corée, les États-Unis, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse) ainsi que les séries de données dont ils sont dérivés. Les analyses détaillées des données des pays, les modèles empiriques et les stratégies d'estimation seront publiés sur le site Web de l'OCDE (<http://www.oecd.org/edu/ceeri/educationandsocialprogress.htm>) à partir de février 2015.

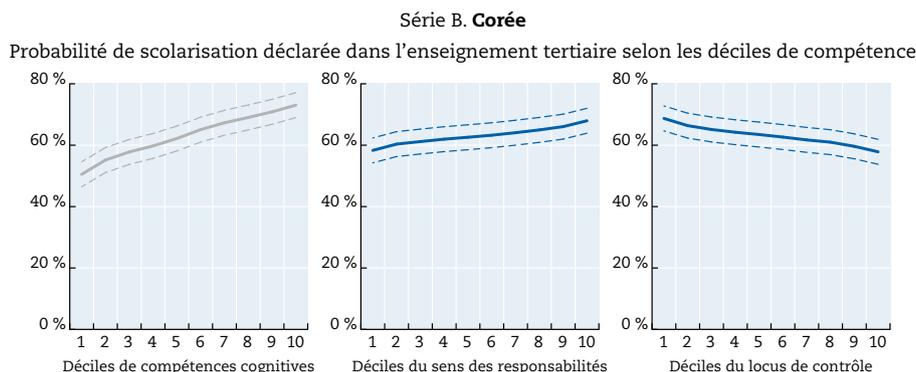
Cette étude a été conçue et coordonnée par l'OCDE et a été élaborée par une équipe de chercheurs du monde entier, à savoir Sergio Urzua, Miguel Sarzosa et Ricardo Espinoza (Université du Maryland, États-Unis) ; Ben Edwards et Galina Daraganova (Australian Institute for Family Studies, Australie) ; Steven Groenez (Université de Louvain, Belgique) ; Ross Finnie et Stephen Childs (Université d'Ottawa, Canada) ; Michael Kottelenberg et Steve Lehrer (Queen University, Canada) ; Friedhelm Pfeiffer et Karsten Reuss (Centre for European Economic Research, Allemagne) ; Lihong Huang (Oslo and Akershus University of Applied Sciences, Norvège) ; Jan-Eric Gustafsson et Elias Johannesson (Université de Göteborg, Suède) ; et Robin Samuel (Université de Bâle, Suisse).

Les analyses longitudinales de l'OCDE ont adopté une stratégie empirique harmonisée pour estimer les facteurs et les retombées propres aux compétences de manière cohérente dans les différents pays, mais les microdonnées utilisées proviennent d'études longitudinales dont les structures, les indicateurs, les variables de contrôle<sup>4</sup> et les groupes d'âge sont différents. Les éléments fournis dans les chapitres 3 et 4 servent donc à produire des tendances générales des rendements et des retombées des compétences, sur la base d'analyses spécifiques aux pays.

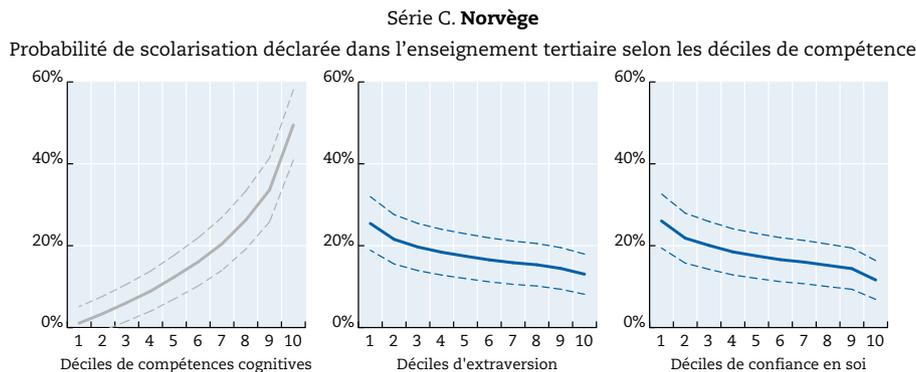
Figure 3.1. **Les compétences sociales ont un grand impact sur les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire**



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de scolarisation déclarée dans l'enseignement tertiaire, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à des tests numériques de quotient intellectuel (QI) spatial et verbal au cours de la 6<sup>ème</sup> année de scolarité. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'extraversion, l'estime de soi et le caractère consciencieux au cours de la 6<sup>ème</sup> année de scolarité.

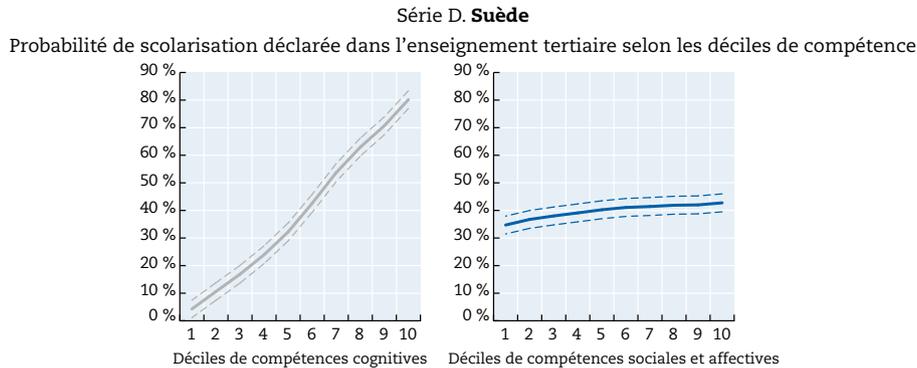


Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de scolarisation déclarée dans l'enseignement tertiaire (formation de quatre ans) à l'âge de 19 à 20 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de sens des responsabilités estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'impulsivité, au découragement et à l'appréhension à l'âge de 14 ans, ainsi que par un facteur latent de locus de contrôle estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en la capacité à prendre ses propres décisions », la « confiance en ses propres capacités à résoudre des problèmes » et la « confiance en la capacité à prendre en charge sa propre vie » à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte des facteurs latents de sens des responsabilités et de locus de contrôle. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives.



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de scolarisation déclarée dans l'enseignement tertiaire à l'âge de 20 à 24 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux évaluations des acquis, aux résultats scolaires et aux compétences scolaires auto-évaluées à l'âge de 15 à 19 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent d'extraversion estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la timidité, l'acceptation sociale et l'amabilité à l'âge de 15 à 19 ans, ainsi qu'un facteur latent de confiance en soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction et à la confiance en soi à l'âge de 15 à 19 ans.

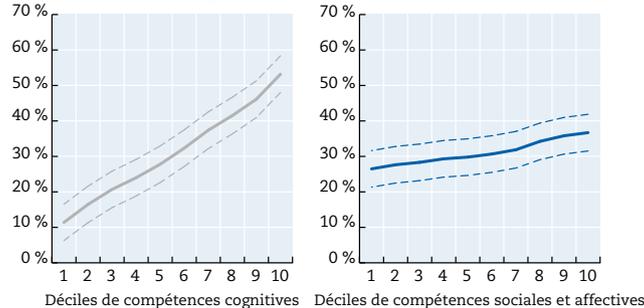
Figure 3.1. **Les compétences sociales ont un grand impact sur les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire** (suite)



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de scolarisation déclarée dans l'enseignement tertiaire à l'âge de 20 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires en mathématiques ainsi qu'aux aptitudes spéciales et verbales au cours de la 3<sup>ème</sup> année de scolarité. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la persévérance, l'anxiété sociale et la coopération sociale au cours de la 3<sup>ème</sup> année de scolarité.

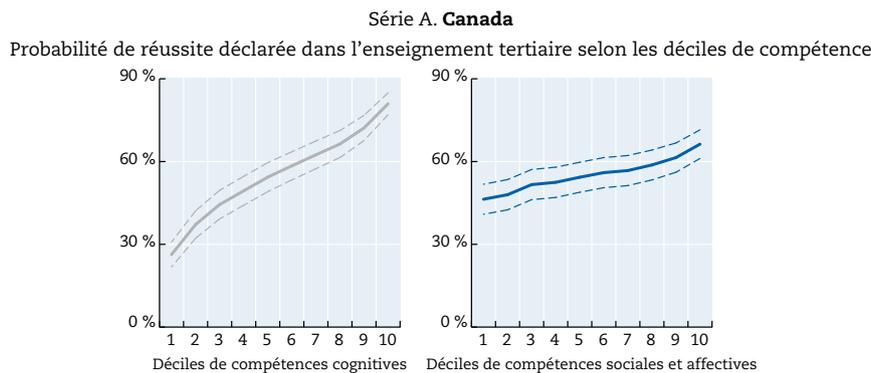
**Série E. États-Unis**

Probabilité de scolarisation déclarée dans l'enseignement tertiaire (formation de quatre ans) selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de scolarisation déclarée dans l'enseignement tertiaire (formation de quatre ans) à l'âge de 20 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). L'échantillon se limite aux hommes de race blanche. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux connaissances en mathématiques, à la rapidité d'exécution d'opérations et de codage numériques. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'estime de soi (Echelle Rosenberg) et au locus de contrôle (Echelle Rotter). Ces mesures ont été collectées avant que les individus ne quittent l'enseignement secondaire.

Figure 3.2. **Les compétences sociales ont un grand impact sur les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire**



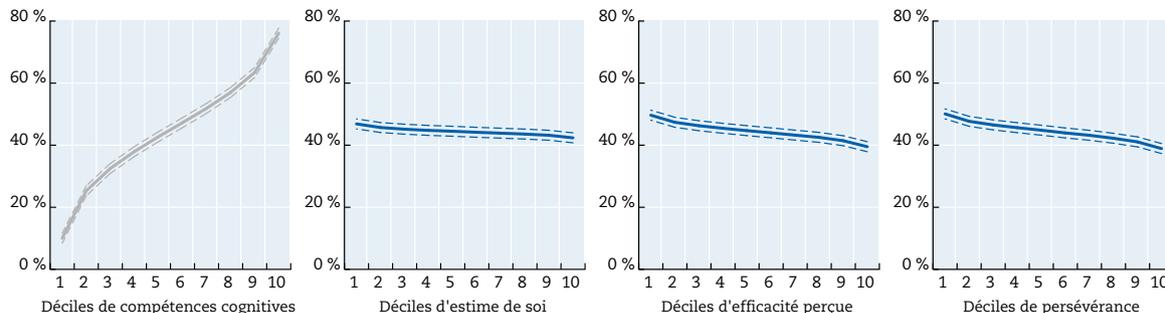
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163681>

Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de réussite déclarée dans l'enseignement tertiaire à l'âge de 25 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux scores obtenus en lecture, en mathématiques et en science dans le cadre de l'enquête PISA à l'âge de 15 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'efficacité perçue, au sentiment de maîtrise et à l'estime de soi à l'âge de 15 ans.

Figure 3.2. **Les compétences sociales ont un grand impact sur les taux de réussite dans l'enseignement tertiaire** (suite)

Série B. Suisse

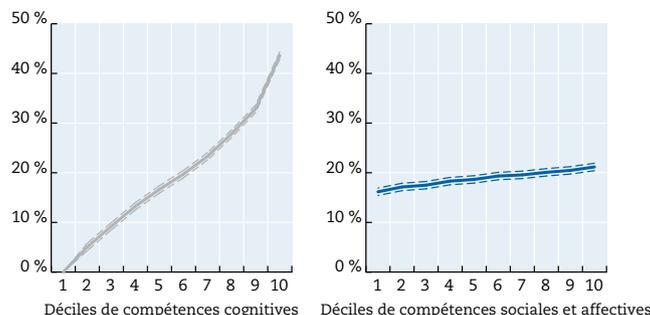
Probabilité de réussite déclarée dans l'enseignement tertiaire selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de réussite déclarée dans l'enseignement tertiaire à l'âge de 25 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux scores obtenus en lecture, en mathématiques et en science dans le cadre de l'enquête PISA à l'âge de 15 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par les facteurs suivants : un facteur latent d'estime de soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction, la « reconnaissance de ses propres qualités » et la « confiance en ses capacités à bien faire les choses » à l'âge de 16 ans ; un facteur latent d'efficacité perçue estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en ses capacités à résoudre des problèmes difficiles en faisant des efforts », la « confiance en ses capacités à faire face à toute éventualité » et la « confiance en ses capacités à réagir efficacement face à des événements imprévus » à l'âge de 16 ans ; un facteur latent de persévérance estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à « l'orientation vers la réalisation des objectifs », la rigueur et la minutie à l'âge de 16 ans.

Série C. Royaume-Uni

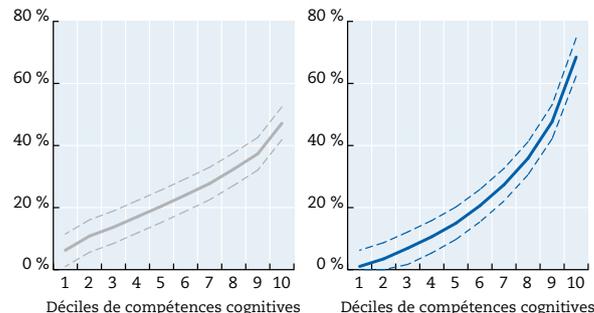
Probabilité de réussite déclarée dans l'enseignement tertiaire selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de réussite déclarée dans l'enseignement tertiaire à l'âge de 26 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive à l'âge de 10 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'estime de soi, au locus de contrôle et à la persévérance à l'âge de 10 ans.

Série D. États-Unis

Probabilité de réussite déclarée dans l'enseignement tertiaire selon les déciles de compétence

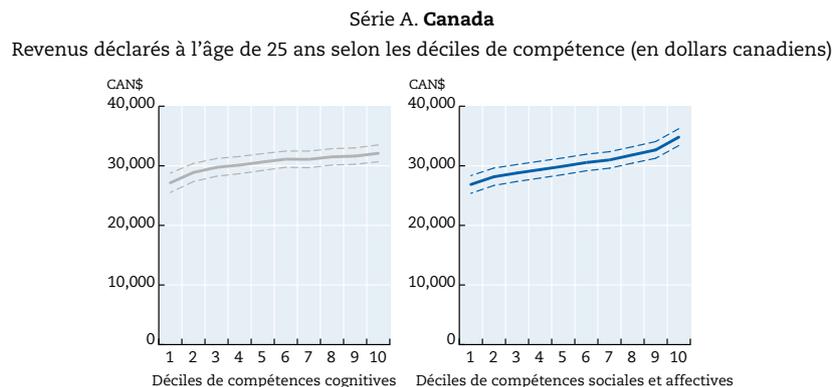


Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de réussite déclarée dans l'enseignement tertiaire (formation de quatre ans), tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). L'échantillon se limite aux hommes de race blanche détenant au minimum un diplôme d'études secondaires ou un diplôme équivalent. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux connaissances en mathématiques, à la rapidité d'exécution d'opérations et de codage numériques. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'estime de soi (Echelle Rosenberg) et au locus de contrôle (Echelle Rotter). Ces mesures ont été collectées avant que les individus ne quittent l'enseignement secondaire.

Le grand impact des compétences cognitives sur les taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire peut être la conséquence directe des mécanismes de sélection, selon lesquels l'accès à des niveaux supérieurs d'enseignement dépend des titres, notes et résultats obtenus dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Une fois que les individus peuvent être admis dans l'enseignement tertiaire, les compétences sociales et affectives jouent vraisemblablement un rôle particulièrement important en leur permettant d'aller au bout de leur formation. Pour montrer cet effet, la figure 3.2 (Série D) indique l'impact des compétences cognitives et des compétences sociales et affectives sur la réussite d'une formation tertiaire de quatre ans aux États-Unis parmi les individus titulaires du diplôme de fin d'études secondaires ou d'un diplôme équivalent. Dans ce groupe, le renforcement des compétences sociales et affectives génère un impact nettement supérieur à celui généré par le renforcement des compétences cognitives. Ce résultat concorde avec la littérature (Heckman, Stixrud et Urzua, 2006 ; Heckman, Humphries et Veramendi, 2014).

La figure 3.3 présente l'impact simulé de l'augmentation des déciles de compétence sur les revenus et l'emploi. Il en ressort que le renforcement des compétences cognitives (en gris) a un impact plus important que le renforcement des compétences sociales et affectives (en bleu) dans tous les pays à l'étude, sauf au Canada (Série A) et au Royaume-Uni (Série F). En Norvège (Série B), faire passer les élèves en formation dans l'enseignement secondaire du décile de compétences cognitives le moins élevé au décile le plus élevé accroît de 33 points de pourcentage leur probabilité d'atteindre le quartile supérieur de revenus, alors que les faire passer du décile de compétences sociales et affectives (confiance en soi) le moins élevé au décile plus élevé n'accroît cette probabilité que 8 points de pourcentage. Les effets des compétences cognitives sur les revenus et le chômage sont particulièrement élevés en Norvège (Séries B et E), en Suède (Série C) et en Suisse (Série D). La littérature fournit des résultats similaires (Heckman, Stixrud et Urzua, 2006 ; Heckman, Humphries et Veramendi, 2014). Ces résultats peuvent être la conséquence directe des mécanismes de sélection selon lesquels les employeurs prennent leurs décisions de recrutement et fixent le salaire de départ de leurs nouvelles recrues sur la base de leur parcours scolaire, qui peut être déterminé par les aptitudes cognitives.

Figure 3.3. **Les compétences sociales ont un grand impact sur les revenus et le chômage**



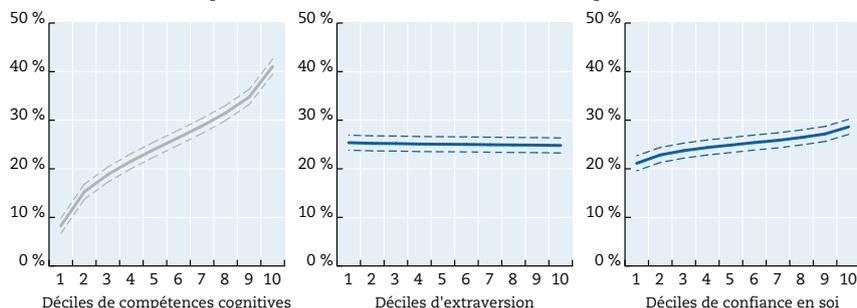
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163696>

Note : Les lignes en trait plein représentent les revenus déclarés à l'âge de 25 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux scores obtenus en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en science dans le cadre de l'enquête PISA à l'âge de 15 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'efficacité perçue, au sentiment de maîtrise et à l'estime de soi à l'âge de 15 ans.

Figure 3.3. **Les compétences sociales ont un grand impact sur les revenus et le chômage** (suite)

Série B. **Norvège**

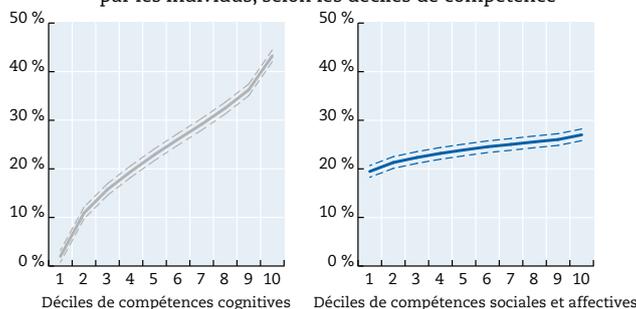
Probabilité de se situer dans le quartile supérieur de revenus à l'âge de 26 à 31 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se situer dans le quartile supérieur de revenus à l'âge de 26 à 31 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux évaluations des acquis, aux résultats scolaires et aux compétences scolaires auto-évaluées à l'âge de 15 à 19 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent d'extraversion estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la timidité, l'acceptation sociale et l'amabilité à l'âge de 15 à 19 ans, ainsi qu'un facteur latent de confiance en soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction et la confiance en soi à l'âge de 15 à 19 ans. Les mesures des revenus sont fournies par les individus.

Série C. **Suède**

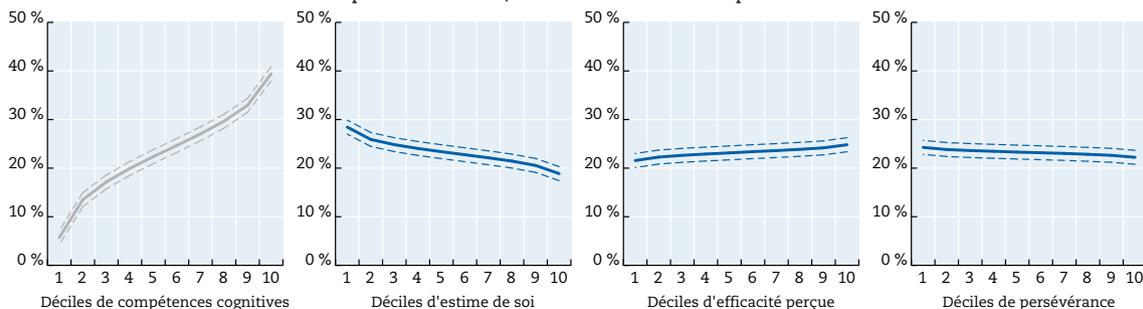
Probabilité de se situer dans le quartile supérieur de revenus à l'âge de 30 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, selon les déciles de compétence



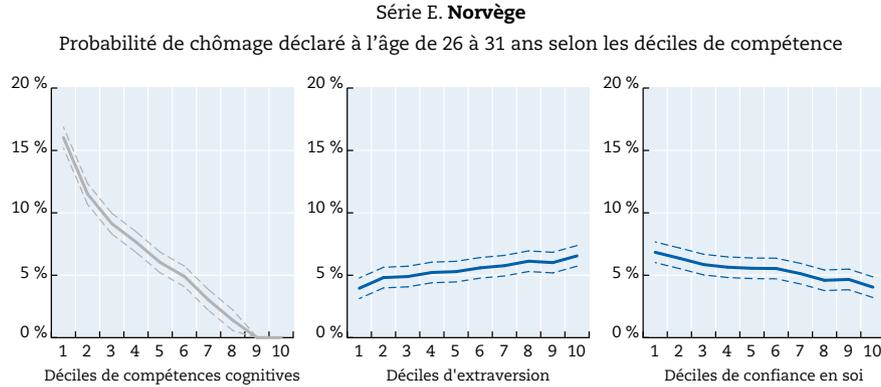
Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se situer dans le quartile supérieur de revenus à l'âge de 30 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires en mathématiques ainsi qu'aux aptitudes spéciales et verbales au cours de la 3<sup>ème</sup> année de scolarité. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la persévérance, l'anxiété sociale et la coopération sociale au cours de la 3<sup>ème</sup> année de scolarité. Les mesures des revenus sont fournies par les individus.

Série D. **Suisse**

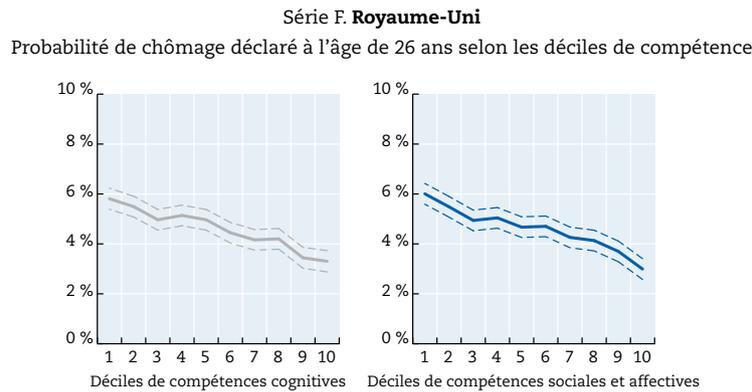
Probabilité de se situer dans le quartile supérieur de revenus à l'âge de 25 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se situer dans le quartile supérieur des salaires (équivalent temps plein) à l'âge de 25 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux scores obtenus en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en science dans le cadre de l'enquête PISA à l'âge de 15 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par les facteurs suivants : un facteur latent d'estime de soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction, la « reconnaissance de ses propres qualités » et la « confiance en ses capacités à bien faire les choses » à l'âge de 16 ans ; un facteur latent d'efficacité perçue estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en ses capacités à résoudre des problèmes difficiles en faisant des efforts », la « confiance en ses capacités à faire face à toute éventualité » et la « confiance en ses capacités à réagir efficacement face à des événements imprévus » à l'âge de 16 ans ; un facteur latent de persévérance estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à « l'orientation vers la réalisation des objectifs », la rigueur et la minutie à l'âge de 16 ans. Les mesures des salaires sont fournies par les individus.

Figure 3.3. **Les compétences sociales ont un grand impact sur les revenus et le chômage** (suite)

Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de chômage déclaré à l'âge de 26 à 31 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux évaluations des acquis, aux résultats scolaires et aux compétences scolaires auto-évaluées à l'âge de 15 à 19 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent d'extraversion estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la timidité, l'acceptation sociale et l'amabilité à l'âge de 15 à 19 ans, ainsi qu'un facteur latent de confiance en soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction et la confiance en soi à l'âge de 15 à 19 ans.



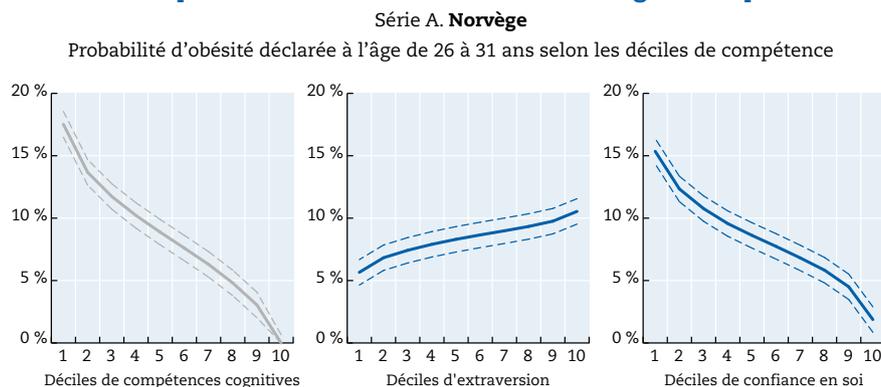
Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de chômage déclaré à l'âge de 26 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive au cours de la 10ème année de scolarité. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'estime de soi, au locus de contrôle et à la persévérance au cours de la 10ème année de scolarisation.

### **Les compétences sociales et affectives ont des effets importants sur diverses retombées sociales**

Les chapitres 1, 2 et 5 montrent que les retombées qui importent pour les responsables politiques, les enseignants, les parents et les élèves sont diversifiées et vont bien au-delà du niveau de formation et de la situation sur le marché du travail. Les compétences sociales et affectives procurent-elles des avantages plus larges ? Les figures 3.4 à 3.9 montrent les effets de l'augmentation des déciles de compétences sur une série de retombées sociales et sur le bien-être subjectif. Les figures 3.4, 3.5, 3.6 et 3.7 suggèrent que les compétences sociales et affectives jouent un rôle majeur dans l'amélioration des retombées spécifiques à la santé et dans la réduction des comportements antisociaux. De plus, la figure 3.8 donne à penser que les compétences sociales et affectives aident à protéger les individus en les empêchant d'être victimes de comportements agressifs. Il en ressort que dans l'ensemble, le renforcement des compétences sociales et affectives a un impact plus important que le renforcement des compétences cognitives sur l'amélioration des retombées sociales. Ces résultats concordent avec ceux obtenus dans des études similaires (Heckman, Stixrud et Urzua, 2006 ; Heckman, Humphries et Veramendi, 2014).

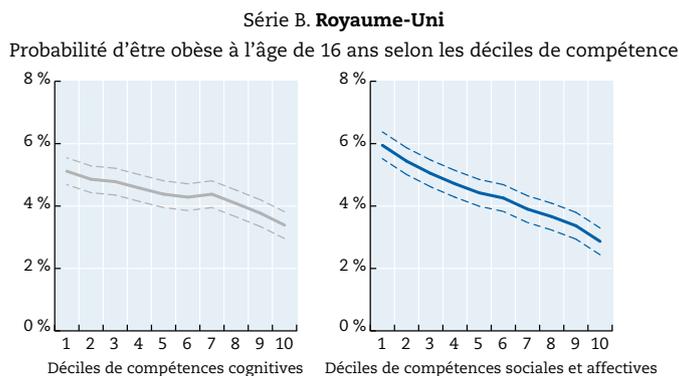
La figure 3.4 montre que le renforcement des compétences sociales et affectives a un impact comparable à celui du renforcement des compétences cognitives sur la réduction de l'obésité. Au Royaume-Uni (Série B) par exemple, faire passer les enfants du décile cognitif le moins élevé au décile le plus élevé (sur la base d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive) réduit leur probabilité d'être obèses à l'âge de 16 ans de 2 points de pourcentage, alors que les faire passer au décile social et affectif le plus élevé (sur la base d'indicateurs relatifs à l'estime de soi, au locus de contrôle et à la persévérance) réduit leur probabilité d'être obèses de 3 points de pourcentage. Des effets similaires s'observent aux États-Unis (Série C), où l'impact sur l'obésité déclarée du passage du décile le moins élevé au décile plus élevé s'établit à 3 points de pourcentage, tant pour les compétences cognitives que pour les compétences sociales et affectives. L'effet du renforcement des compétences sociales et affectives (confiance en soi) sur la réduction de l'obésité déclarée à l'âge adulte est particulièrement important en Norvège (Série A). Cet effet est comparable à celui généré par le renforcement des compétences cognitives. Il y a lieu de signaler l'effet négatif de l'élévation du niveau d'extraversion sur l'obésité : l'augmentation du niveau d'extraversion chez les enfants norvégiens entraîne un accroissement de leur probabilité de se déclarer obèses à l'âge adulte.

Figure 3.4. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur l'obésité**

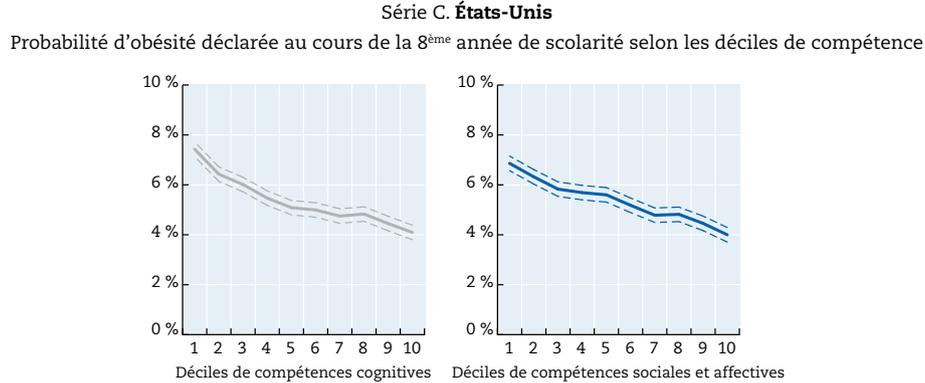


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163707>

Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité d'un indice de masse corporelle (IMC) déclaré supérieur à 30 (obésité) à l'âge de 26 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux évaluations des acquis, aux résultats scolaires et aux compétences scolaires auto-évaluées à l'âge de 15 à 19 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent d'extraversion estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la timidité, l'acceptation sociale et l'amabilité à l'âge de 15 à 19 ans, ainsi qu'un facteur latent de confiance en soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction et la confiance en soi à l'âge de 15 à 19 ans. L'obésité est définie sur la base des mesures déclarées du poids et de la taille et en identifiant les individus dont l'IMC est supérieur ou égal à 30 à l'âge de 26 à 31 ans.

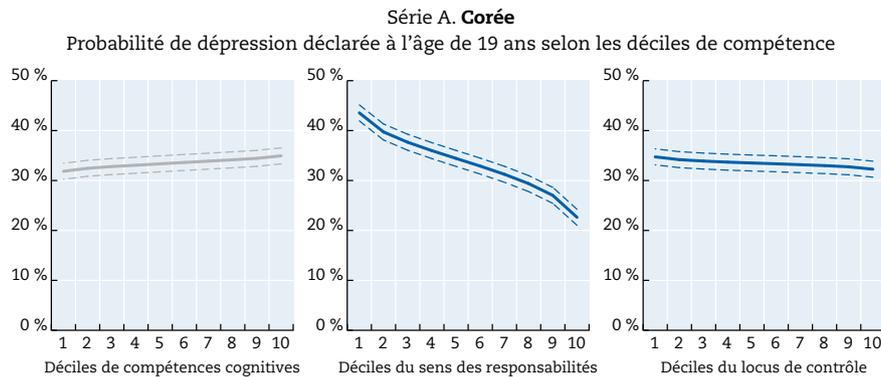


Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité d'être obèse à l'âge de 16 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive à l'âge de 10 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'estime de soi, au locus de contrôle et à la persévérance à l'âge de 10 ans. L'obésité est mesurée à l'aide de l'IMC défini dans le cadre d'un examen médical comprenant la mesure du poids et de la taille à l'âge de 16 ans. Un enfant dont l'IMC est égal ou supérieur au 95<sup>ème</sup> percentile de la courbe d'IMC est considéré comme obèse.

Figure 3.4. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur l'obésité** (suite)

Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de mesures déclarées de l'IMC supérieures ou égales au 95<sup>ème</sup> percentile au cours de la 8<sup>ème</sup> année de scolarité, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive à l'école maternelle. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la maîtrise de soi, aux approches à l'égard de l'apprentissage et à l'internalisation des comportements à l'école maternelle. L'obésité est mesurée en calculant l'IMC à partir des mesures directes du poids et de la taille des enfants, effectuées par des enquêteurs formés, au cours de la 8<sup>ème</sup> année de scolarité.

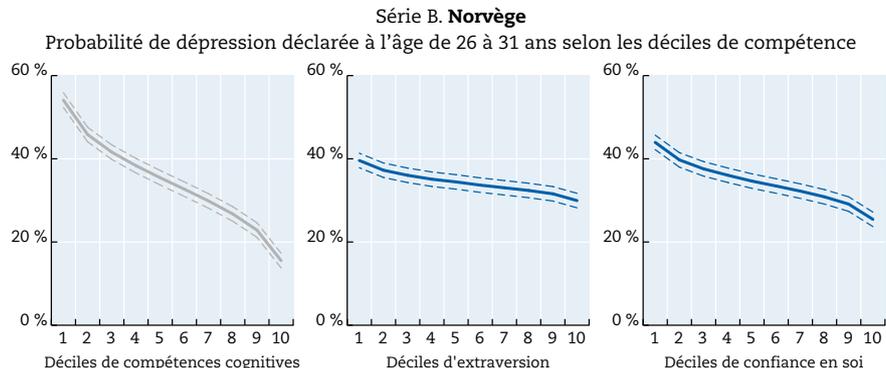
La figure 3.5 montre que le renforcement des compétences sociales et affectives a un impact plus important que le renforcement des compétences cognitives sur la réduction des épisodes déclarés de dépression dans tous les pays à l'étude, sauf en Norvège (Série B). En Suisse (Série C) par exemple, faire passer les enfants du décile le moins élevé d'estime de soi au décile le plus élevé réduit la dépression déclarée de 26 points de pourcentage, alors que l'effet du renforcement des compétences cognitives sur cette variable n'est que de 13 points de pourcentage. L'effet des compétences sociales et affectives sur la dépression déclarée est particulièrement important aussi en Corée (Série A) et au Royaume-Uni (Série D). Ces résultats concordent également avec des éléments recueillis aux États-Unis (Heckman et Kautz, 2012).

Figure 3.5. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur la dépression**

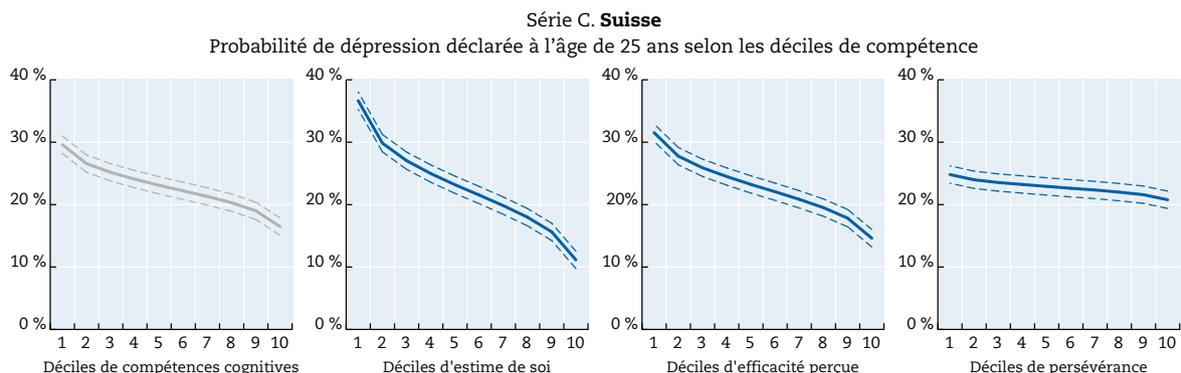
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163716>

Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se situer dans le quartile supérieur de l'Echelle des symptômes à l'âge de 19 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de sens des responsabilités estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'impulsivité, au découragement et à l'appréhension à l'âge de 14 ans, ainsi que par un facteur latent de locus de contrôle estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en la capacité à prendre ses propres décisions », la « confiance en ses propres capacités à résoudre des problèmes » et la « confiance en la capacité à prendre en charge sa propre vie » à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte des facteurs latents de sens des responsabilités et de locus de contrôle. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives.

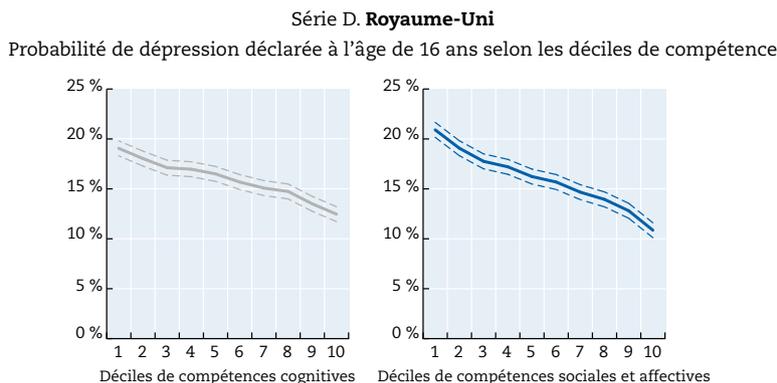
Figure 3.5. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur la dépression** (suite)



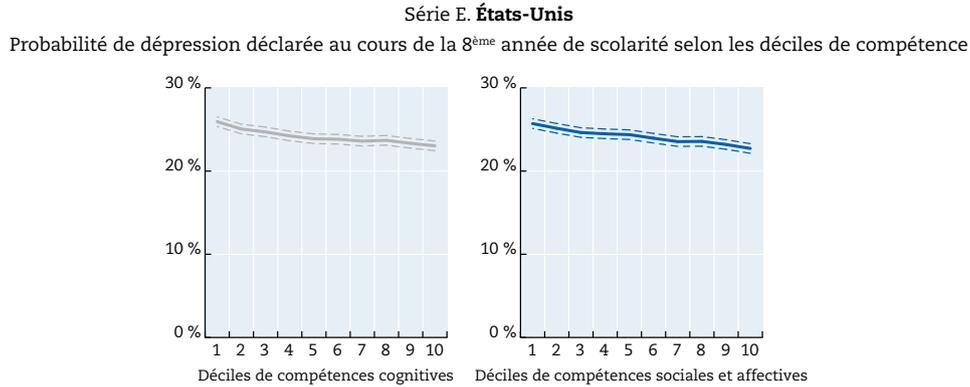
Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se situer dans le quartile supérieur de l'échelle relative à l'Inventaire de l'humeur dépressive entre 26 et 31 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux évaluations des acquis, aux résultats scolaires et aux compétences scolaires auto-évaluées à l'âge de 15 à 19 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent d'extraversion estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la timidité, l'acceptation sociale et l'amabilité à l'âge de 15 à 19 ans, ainsi qu'un facteur latent de confiance en soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction et la confiance en soi à l'âge de 15 à 19 ans.



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se situer dans le quartile supérieur d'une échelle de dépression à l'âge de 25 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux scores obtenus en lecture, en mathématiques et en science dans le cadre de l'enquête PISA à l'âge de 15 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par les facteurs suivants : un facteur latent d'estime de soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction, la « reconnaissance de ses propres qualités » et la « confiance en ses capacités à bien faire les choses » à l'âge de 16 ans ; un facteur latent d'efficacité perçue estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en ses capacités à résoudre des problèmes difficiles en faisant des efforts », la « confiance en ses capacités à faire face à toute éventualité » et la « confiance en ses capacités à réagir efficacement face à des événements imprévus » à l'âge de 16 ans ; un facteur latent de persévérance estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à « l'orientation vers la réalisation des objectifs », la rigueur et la minutie à l'âge de 16 ans. L'échelle de dépression a été construite à l'aide des mesures déclarées d'affectivité positive et négative.

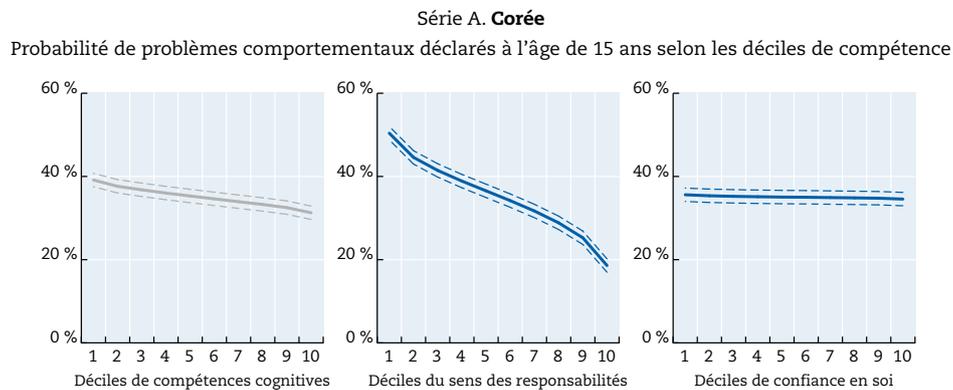


Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de dépression déclarée à l'âge de 16 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive à l'âge de 10 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'estime de soi, au locus de contrôle et à la persévérance à l'âge de 10 ans. La dépression est identifiée par l'obtention d'un score égal ou supérieur à 15 à l'inventaire Malaise.

Figure 3.5. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur la dépression** (suite)

Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité d'épisodes déclarés de dépression dont les individus souffrent au moins « une partie du temps » au cours de la 8<sup>ème</sup> année de scolarité, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive à l'école maternelle. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la maîtrise de soi, aux approches à l'égard de l'apprentissage et à l'internalisation des comportements à l'école maternelle.

La figure 3.6 montre que le renforcement des compétences sociales et affectives réduit davantage que le renforcement des compétences cognitives la probabilité que les individus déclarent des problèmes comportementaux dans tous les pays à l'étude, sauf au Royaume-Uni (Série D). En Nouvelle-Zélande (Série B), faire passer les enfants âgés de 8 ans du décile le moins élevé de compétences sociales et affectives au décile le plus élevé (sur la base d'indicateurs relatifs à la persévérance, au sens des responsabilités et à la sociabilité) réduit leur probabilité de déclarer des problèmes comportementaux (consommation d'alcool, tabagisme, toxicomanie, violence et bagarres) de 15 points de pourcentage à l'âge de 16 ans, alors que l'effet du renforcement des compétences cognitives sur cette variable n'est pas statistiquement significatif. L'effet des compétences sociales et affectives sur les problèmes comportementaux est particulièrement important aussi en Corée (sens des responsabilités, Série A) et en Suisse (estime de soi et efficacité perçue, Série C).

Figure 3.6. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur les problèmes comportementaux**

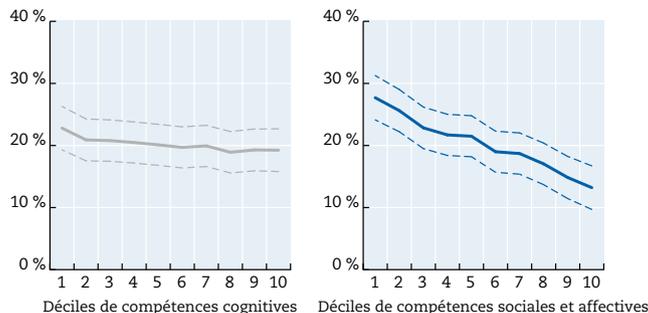
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163728>

Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se livrer à des actes tels que des agressions physiques violentes, des affrontements entre bandes rivales, des vols, des cambriolages, des moqueries, des railleries, des actes d'intimidation ou de harcèlement à l'âge de 15 ans au cours de l'année passée, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de sens des responsabilités estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'impulsivité, au découragement et à l'appréhension à l'âge de 14 ans, ainsi que par un facteur latent de locus de contrôle estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en la capacité à prendre ses propres décisions », la « confiance en ses propres capacités à résoudre des problèmes » et la « confiance en la capacité à prendre en charge sa propre vie » à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte des facteurs latents de sens des responsabilités et de locus de contrôle. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives.

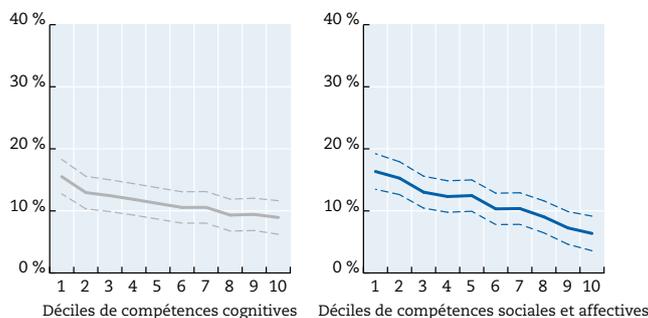
Figure 3.6. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur les problèmes comportementaux** (suite)

Série B. **Nouvelle-Zélande**

Probabilité de problèmes comportementaux déclarés à l'âge de 16 ans selon les déciles de compétence



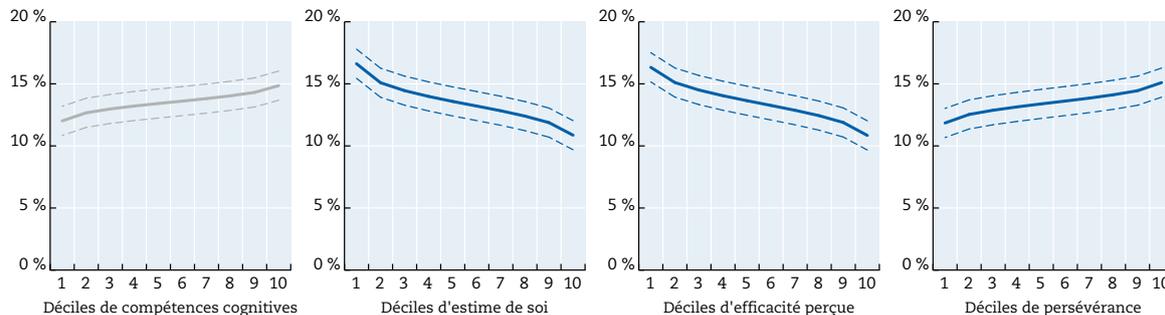
Probabilité de problèmes comportementaux déclarés à l'âge de 20 ans selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de problèmes comportementaux déclarés tels que la consommation d'alcool, le tabagisme, la toxicomanie, la violence et les bagarres à l'âge de 16 ans (série supérieure) ou la consommation de marijuana et les problèmes avec la police à l'âge de 20 ans (série inférieure), tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux évaluations des acquis et aux tests de résolution de problèmes à l'âge de 8 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la persévérance, au sens des responsabilités et aux compétences sociales à l'âge de 8 ans.

Série C. **Suisse**

Probabilité de problèmes comportementaux déclarés à l'âge de 17 ans selon les déciles de compétence

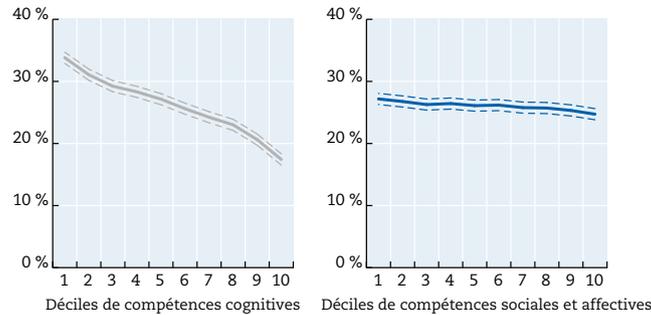


Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité d'avoir des problèmes avec la police et de se livrer à des actes de délinquance scolaire à l'âge de 17 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux scores obtenus en lecture, en mathématiques et en science dans le cadre de l'enquête PISA à l'âge de 15 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par les facteurs suivants : un facteur latent d'estime de soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction, la « reconnaissance de ses propres qualités » et la « confiance en ses capacités à bien faire les choses » à l'âge de 16 ans ; un facteur latent d'efficacité perçue estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en ses capacités à résoudre des problèmes difficiles en faisant des efforts », la « confiance en ses capacités à faire face à toute éventualité » et la « confiance en ses capacités à réagir efficacement face à des événements imprévus » à l'âge de 16 ans ; un facteur latent de persévérance estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à « l'orientation vers la réalisation des objectifs », la rigueur et la minutie à l'âge de 16 ans.

Figure 3.6. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur les problèmes comportementaux** (suite)

Série D. **Royaume-Uni**

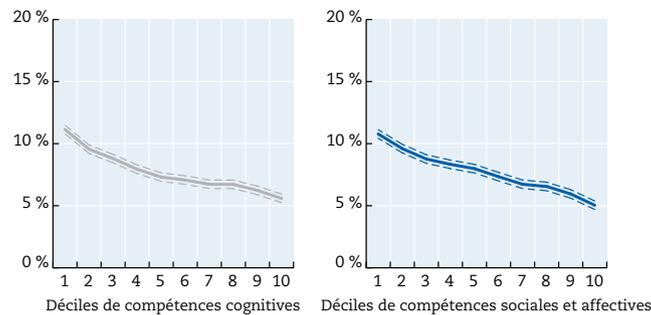
Probabilité de problèmes comportementaux déclarés à l'âge de 16 ans selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité d'un niveau élevé de consommation d'alcool ou de tabagisme déclarés à l'âge de 16 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive au cours de la 10<sup>ème</sup> année de scolarité. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'estime de soi, au locus de contrôle et à la persévérance.

Série E. **États-Unis**

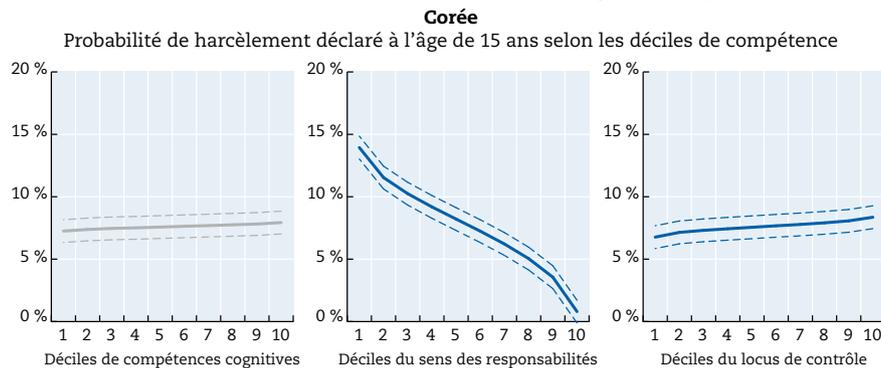
Probabilité de problèmes comportementaux déclarés au cours de la 8<sup>ème</sup> année de scolarité selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se livrer à des bagarres au cours de la 8<sup>ème</sup> année de scolarité, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive à l'école maternelle. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la maîtrise de soi, aux approches à l'égard de l'apprentissage et à l'internalisation des comportements à l'école maternelle.

Le harcèlement en milieu scolaire est devenu un problème majeur pour les pouvoirs publics dans de nombreux pays de l'OCDE et économies partenaires. La figure 3.7 montre en quoi les compétences influent sur la propension des élèves à se montrer agressifs en Corée, un pays confronté à des difficultés considérables dans ce domaine (Sarzos et Urzua, 2013). Elle montre que la probabilité que les élèves se livrent à des actes de harcèlement est fortement liée au fait qu'ils n'ont pas le sens des responsabilités. Faire passer les élèves coréens âgés de 14 ans du décile le moins élevé du sens des responsabilités au décile le plus élevé réduit leur propension à déclarer harceler autrui de 13 points de pourcentage à l'âge de 15 ans. Par contraste, les compétences cognitives n'ont semble-t-il pas d'impact sur la propension des élèves à avouer qu'ils se livrent à du harcèlement.

Figure 3.7. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur le harcèlement**

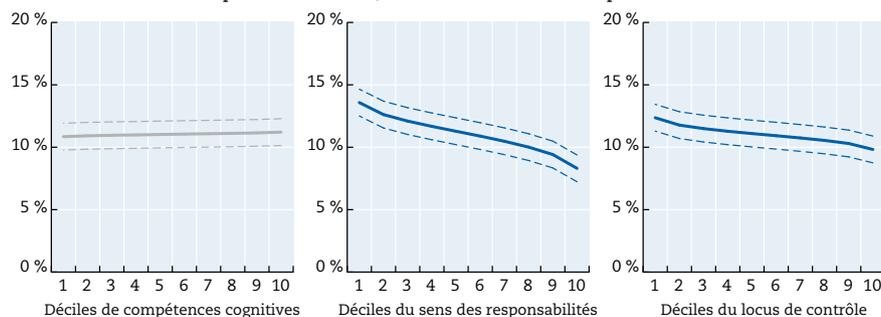


Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se livrer à des actes tels que des moqueries, des railleries, des actes d'intimidation ou de harcèlement graves à l'âge de 15 ans au cours de l'année passée, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de sens des responsabilités estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'impulsivité, au découragement et à l'appréhension à l'âge de 14 ans, ainsi que par un facteur latent de locus de contrôle estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en la capacité à prendre ses propres décisions », la « confiance en ses propres capacités à résoudre des problèmes » et la « confiance en la capacité à prendre en charge sa propre vie » à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte des facteurs latents de sens des responsabilités et de locus de contrôle. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives.

Les compétences sociales et affectives peuvent réduire la probabilité que les élèves soient non seulement les auteurs d'agressions, mais aussi qu'ils en soient les victimes. La figure 3.8 montre que le renforcement des compétences sociales et affectives réduit dans une grande mesure la probabilité qu'ont les individus de déclarer avoir été victimes de harcèlement. Aux États-Unis (Série C) par exemple, faire passer les enfants préscolarisés du décile le moins élevé de compétences sociales et affectives au décile le plus élevé (sur la base d'indicateurs relatifs à la maîtrise de soi, aux approches à l'égard de l'apprentissage et à l'internalisation des comportements) réduit de 12 points de pourcentage leur probabilité d'être victimes d'actes de harcèlement en huitième année. Le renforcement des compétences cognitives a des effets similaires. En Corée (Série A), le renforcement des compétences cognitives n'a pas d'impact sur le risque des élèves d'être harcelés, mais le passage des élèves du décile le moins élevé du sens des responsabilités au décile le plus élevé réduit leur risque d'être victimes d'une agression de 5 points de pourcentage.

Figure 3.8. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur la probabilité d'être victime de comportements agressifs ou malveillants**

Série A. **Corée**  
Probabilité d'être victime de comportements agressifs ou malveillants à l'âge de 15 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, selon les déciles de compétence

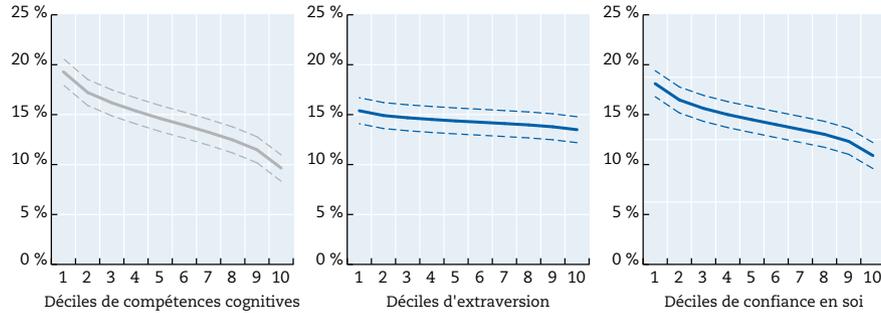


Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité à l'âge de 15 ans d'être victime de vols ou d'agressions physiques, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de sens des responsabilités estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'impulsivité, au découragement et à l'appréhension à l'âge de 14 ans, ainsi que par un facteur latent de locus de contrôle estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en la capacité à prendre ses propres décisions », la « confiance en ses propres capacités à résoudre des problèmes » et la « confiance en la capacité à prendre en charge sa propre vie » à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte des facteurs latents de sens des responsabilités et de locus de contrôle. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives.

Figure 3.8. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur la probabilité d'être victime de comportements agressifs ou malveillants** (suite)

Série B. **Norvège**

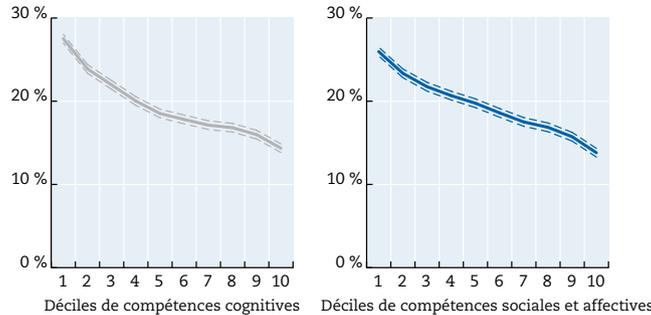
Probabilité d'être victime de comportements agressifs ou malveillants à l'âge de 15 à 19 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité à l'âge de 15 à 19 ans d'avoir été menacé d'actes de violence et/ou d'avoir été agressé physiquement, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux évaluations des acquis, aux résultats scolaires et aux compétences scolaires auto-évaluées à l'âge de 15 à 19 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent d'extraversion estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la timidité, l'acceptation sociale et l'amabilité, ainsi qu'un facteur latent de confiance en soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction et la confiance en soi à l'âge de 15 à 19 ans.

Série C. **États-Unis**

Probabilité d'être harcelé au cours de la 8<sup>ème</sup> année de scolarité, sur la base des déclarations fournies par les individus, selon les déciles de compétence

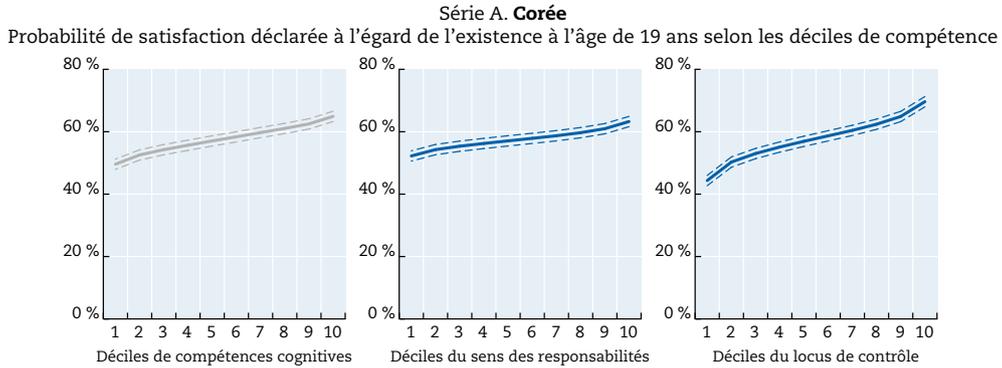


Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité d'avoir souvent été harcelé au cours de la 8ème année de scolarité, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive à l'école maternelle. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la maîtrise de soi, aux approches à l'égard de l'apprentissage et à l'internalisation des comportements à l'école maternelle.

**Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur le bien-être subjectif**

La figure 3.9 montre les effets du renforcement des compétences, en l'espèce le passage du décile le moins élevé au décile le plus élevé, sur des aspects du bien-être subjectif (comme la satisfaction à l'égard de l'existence). Les résultats suggèrent que le renforcement des compétences sociales et affectives dans l'ensemble un impact considérable sur l'amélioration des indicateurs relatifs à la satisfaction déclarée à l'égard de l'existence, aux attitudes positives dans la vie et au fait d'être heureux ou pas et que son effet sur ces retombées est nettement plus important que celui généré par le renforcement des compétences cognitives. En Suisse par exemple (Série C), faire passer les adolescents âgés de 16 ans du décile le moins élevé d'efficacité perçue au décile le plus élevé a un impact positif important sur l'indicateur relatif aux attitudes positives dans la vie à l'âge de 25 ans (21 points de pourcentage), tandis que le renforcement des compétences cognitives (dérivées des indicateurs PISA de compréhension de l'écrit) à l'âge de 15 ans a un impact négatif important (16 points de pourcentage). Les résultats de la Corée (Série A), de la Nouvelle-Zélande (Série B) et des États-Unis (Série E) révèlent également les effets importants du renforcement des compétences sociales et affectives sur l'amélioration des indicateurs relatifs au bien-être subjectif (satisfaction à l'égard de l'existence et bonheur).

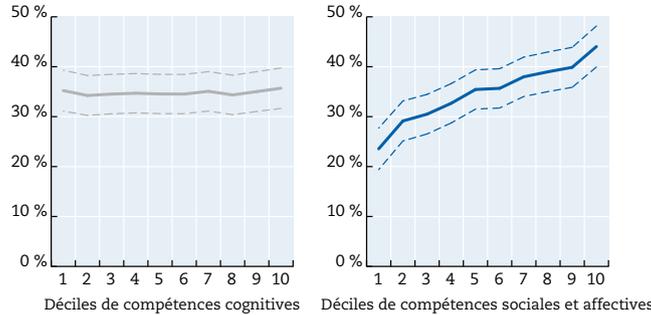
Figure 3.9. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur la satisfaction à l'égard de l'existence**



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de satisfaction déclarée à l'égard de l'existence à l'âge de 19 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de sens des responsabilités estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'impulsivité, au découragement et à l'appréhension à l'âge de 14 ans, ainsi que par un facteur latent de locus de contrôle estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en la capacité à prendre ses propres décisions », la « confiance en ses propres capacités à résoudre des problèmes » et la « confiance en la capacité à prendre en charge sa propre vie » à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte des facteurs latents de sens des responsabilités et de locus de contrôle. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives.

**Série B. Nouvelle-Zélande**

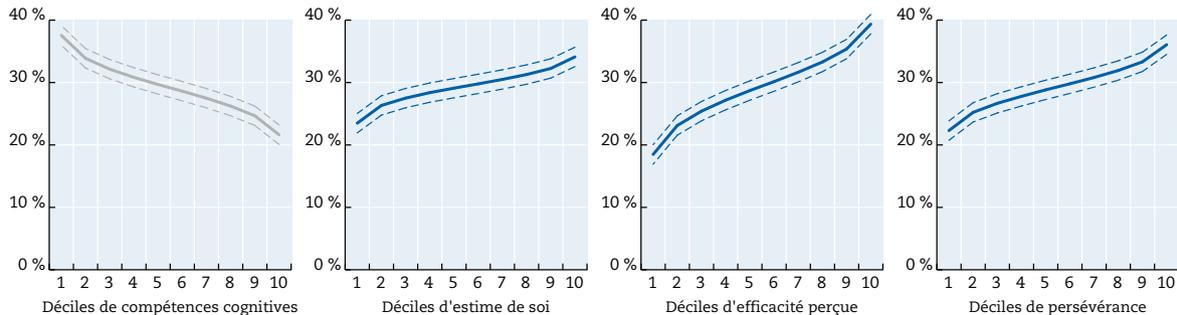
Probabilité d'être heureux à l'âge de 20 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité d'être très heureux à l'âge de 20 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux évaluations des acquis et aux tests de résolution de problèmes à l'âge de 8 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la persévérance, au sens des responsabilités et aux compétences sociales.

**Série C. Suisse**

Probabilité d'adopter des attitudes positives dans la vie à l'âge de 25 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, selon les déciles de compétence

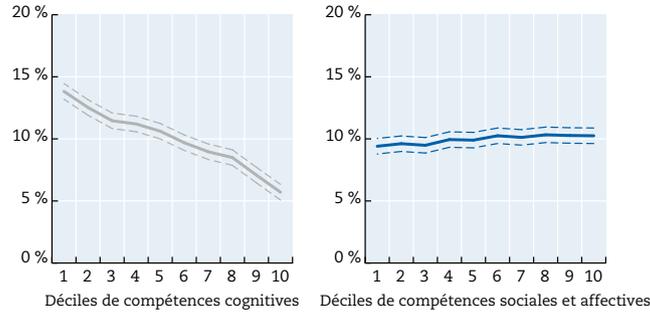


Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité d'adopter des attitudes positives dans la vie à l'âge de 25 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux scores obtenus en lecture, en mathématiques et en science dans le cadre de l'enquête PISA à l'âge de 15 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par les facteurs suivants : un facteur latent d'estime de soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction, la « reconnaissance de ses propres qualités » et la « confiance en ses capacités à bien faire les choses » à l'âge de 16 ans ; un facteur latent d'efficacité perçue estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en ses capacités à résoudre des problèmes difficiles en faisant des efforts », la « confiance en ses capacités à faire face à toute éventualité » et la « confiance en ses capacités à réagir efficacement face à des événements imprévus » à l'âge de 16 ans ; un facteur latent de persévérance estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à « l'orientation vers la réalisation des objectifs », la rigueur et la minutie à l'âge de 16 ans.

Figure 3.9. **Les compétences sociales et affectives ont un grand impact sur la satisfaction à l'égard de l'existence** (suite)

Série D. **Royaume-Uni**

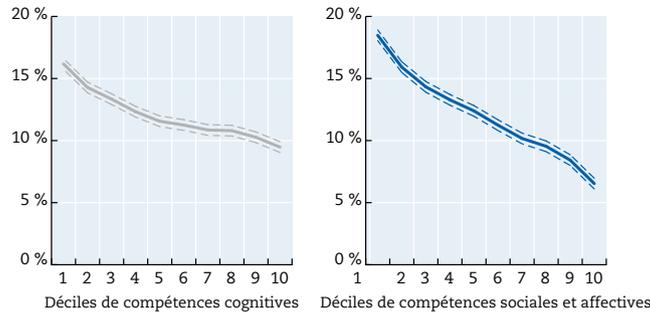
Probabilité de satisfaction déclarée à l'égard de l'existence à l'âge de 26 ans selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de satisfaction déclarée à l'égard de l'existence à l'âge de 26 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive à l'âge de 10 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'estime de soi, au locus de contrôle et à la persévérance à l'âge de 10 ans.

Série E. **États-Unis**

Probabilité d'être malheureux au cours de la 8ème année de scolarité, sur la base des déclarations fournies par les individus, selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité d'être malheureux au cours de la 8ème année de scolarité, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive à l'école maternelle. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la maîtrise de soi, aux approches à l'égard de l'apprentissage et à l'internalisation des comportements à l'école maternelle.

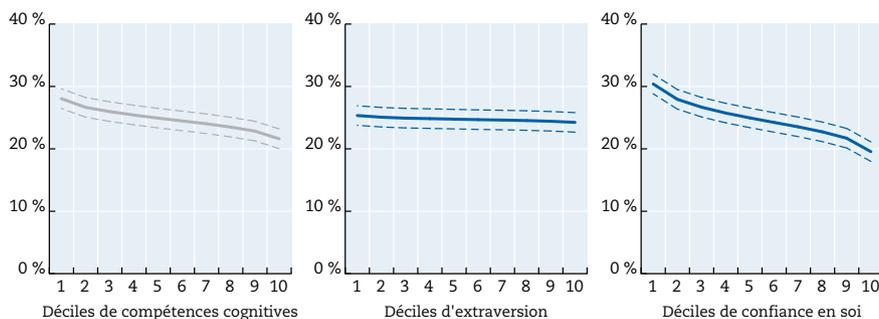
**Les compétences sociales et affectives des individus peuvent leur rendre la vie meilleure, en améliorant leurs comportements et leurs modes de vie**

Plusieurs raisons expliquent pourquoi les compétences sociales et affectives peuvent avoir un impact particulièrement important sur diverses retombées sociales. C'est entre autres le cas lorsque les compétences sociales et affectives améliorent les retombées économiques et sociales des individus parce qu'elles façonnent leurs comportements et leurs modes de vie et que dans le domaine de la santé par exemple, elles les dissuadent de consommer de l'alcool, de fumer et de faire des excès alimentaires. Ces facteurs relatifs aux modes de vie sains ont un effet important sur les retombées associées à la santé, par exemple le risque de souffrir de diabète, d'obésité et de troubles mentaux (OCDE, 2010). La figure 3.10 présente des éléments qui suggèrent que les compétences sociales et affectives peuvent améliorer directement certains des indicateurs relatifs aux modes de vie sains.

Figure 3.10. **Les compétences sociales et affectives améliorent les facteurs relatifs aux modes de vie sains**

Série A. **Norvège**

Probabilité de se situer dans le quartile le plus élevé de troubles liés à la consommation d'alcool entre 26 et 31 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, selon les déciles de compétence

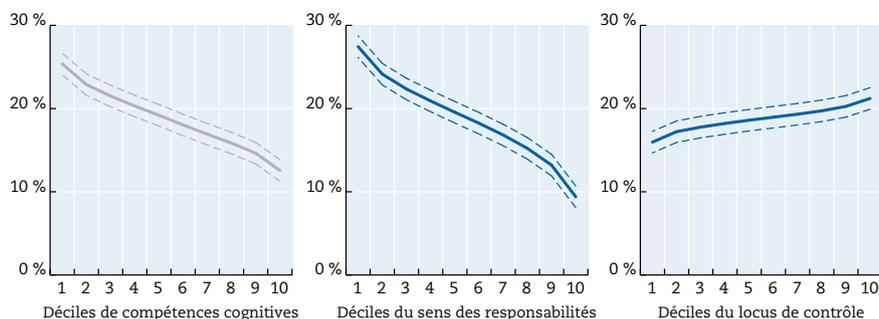


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163763>

Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se situer dans le quartile le plus élevé de la répartition des troubles liés à la consommation d'alcool entre 26 et 31 ans, sur la base du test AUDIT (Alcohol Use Disorders Identification Test), tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux évaluations des acquis, aux résultats scolaires et aux compétences scolaires auto-évaluées entre 15 et 19 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent d'extraversion estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la timidité, l'acceptation sociale et l'amabilité, ainsi qu'un facteur latent de confiance en soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction et la confiance en soi entre 15 et 19 ans.

Série B. **Corée**

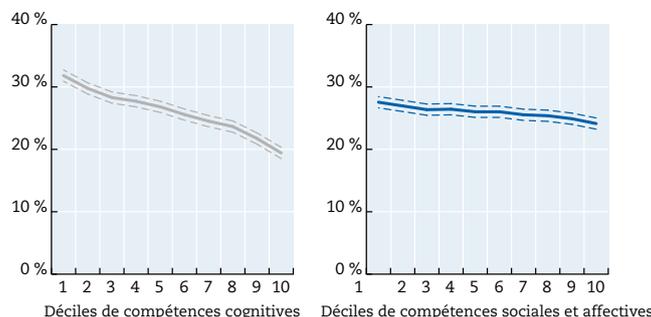
Probabilité de tabagisme déclaré à l'âge de 19 ans selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de tabagisme déclaré à l'âge de 19 ans, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de sens des responsabilités estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'impulsivité, au découragement et à l'appréhension à l'âge de 14 ans, ainsi que par un facteur latent de locus de contrôle estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en la capacité à prendre ses propres décisions », la « confiance en ses propres capacités à résoudre des problèmes » et la « confiance en la capacité à prendre en charge sa propre vie » à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte des facteurs latents de sens des responsabilités et de locus de contrôle. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives.

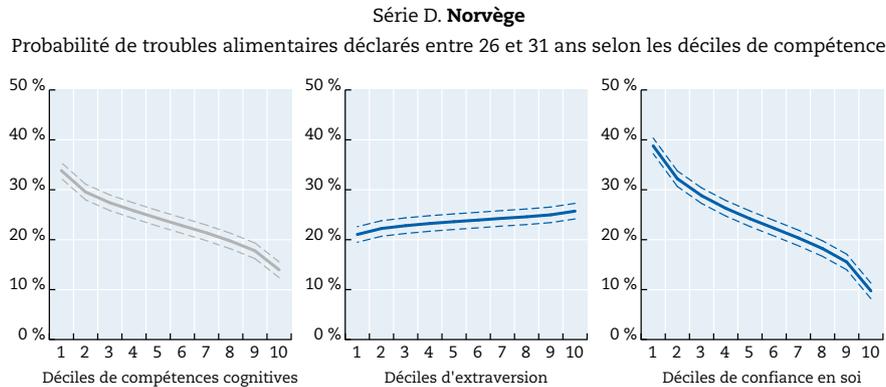
Série C. **Royaume-Uni**

Probabilité de fumer quotidiennement à l'âge de 26 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, selon les déciles de compétence



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de fumer quotidiennement à l'âge de 26 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au niveau général d'aptitude cognitive à l'âge de 10 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'estime de soi, au locus de contrôle et à la persévérance à l'âge de 10 ans.

Figure 3.10. **Les compétences sociales et affectives améliorent les facteurs relatifs aux modes de vie sains** (suite)



Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se situer dans le quartile le plus élevé de la répartition des troubles alimentaires entre 26 et 31 ans, sur la base du test EAT (Eating Attitudes Test), tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux évaluations des acquis, aux résultats scolaires et aux compétences scolaires auto-évaluées à l'âge de 15 à 19 ans. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent d'extraversion estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la timidité, l'acceptation sociale et l'amabilité, ainsi qu'un facteur latent de confiance en soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction et la confiance en soi entre 15 et 19 ans.

En Norvège (Série A), l'augmentation du degré de confiance en soi des individus entre l'âge de 15 et 19 ans réduit leur probabilité de se situer dans le quartile supérieur de la consommation excessive d'alcool de 11 points de pourcentage. L'accroissement du niveau de compétences cognitives réduit aussi le risque d'une consommation excessive d'alcool en Norvège, mais dans une moindre mesure.

Une tendance similaire s'observe au sujet du tabagisme. En Corée (Série B), l'amélioration du sens des responsabilités des adolescents âgés de 14 ans, en l'espèce leur passage du décile le moins élevé au décile le plus élevé, réduit leur probabilité de fumer au quotidien à l'âge de 19 ans de 18 points de pourcentage, un impact nettement plus important que celui du renforcement des compétences cognitives (13 points de pourcentage). Il y a lieu de souligner toutefois qu'au Royaume-Uni (Série C), les compétences cognitives ont nettement plus d'impact que les compétences sociales et affectives sur la réduction de la probabilité de fumer au quotidien. Les aptitudes cognitives jouent peut-être un rôle bien plus important que les compétences sociales et affectives lorsqu'il s'agit de mieux comprendre les conséquences que le tabagisme quotidien peut avoir sur la santé et les méthodes complexes à suivre pour aller au bout du processus de sevrage tabagique. Enfin, en Norvège (Série D), l'amélioration de la confiance en soi des adolescents, soit leur passage du décile le moins élevé au décile le plus élevé, réduit leur probabilité de souffrir de troubles alimentaires au début de l'âge adulte de 29 points de pourcentage, un impact nettement plus élevé que celui généré par le renforcement des compétences cognitives (20 points de pourcentage).

### **Les compétences sociales et affectives peuvent aider les individus à tirer meilleur parti de leur formation dans l'enseignement tertiaire**

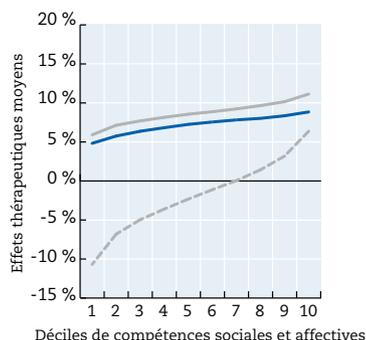
Les compétences sociales et affectives peuvent aussi avoir un impact particulièrement important sur une série de retombées sociales, car elles peuvent aider les individus à tirer meilleur parti de leurs études. La figure 3.11 montre en quoi l'impact des études tertiaires sur la satisfaction à l'égard de l'existence, les salaires, la dépression et la consommation excessive d'alcool varie selon les niveaux de compétences sociales et affectives. Les Séries A et B suggèrent que les individus qui se distinguent par des niveaux plus élevés de compétences sociales et affectives tirent un meilleur rendement de leur formation tertiaire, ce qui se traduit par un rendement global supérieur de l'investissement dans les compétences sociales et affectives.

Figure 3.11. **Le rendement des études tertiaires est plus élevé parmi les individus situés dans les déciles les plus élevés de compétences sociales et affectives**

Effets thérapeutiques moyens associés à la poursuite d'études tertiaires, selon les déciles de compétences sociales et affectives

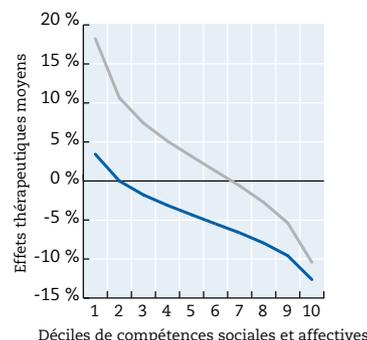
«Série A. Effets des études tertiaires sur la satisfaction à l'égard de l'existence et des salaires

— Satisfaction à l'égard de l'existence (Corée)  
— Revenus élevés (Suède)  
- - - Satisfaction à l'égard de l'existence (Suisse)



Série B. Effets des études tertiaires sur la dépression et la consommation excessive d'alcool

— Dépression (Suisse)  
— Consommation excessive d'alcool (Norvège)



StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163774>

Note : Les différences au niveau des effets thérapeutiques moyens entre le premier et le dernier décile sont statistiquement différentes de zéro. L'effet thérapeutique moyen est mesuré à partir de l'impact de la scolarisation dans l'enseignement tertiaire pour la Corée et la Norvège (« college ») ainsi que pour la Suède (« university »), et à partir de la réussite dans l'enseignement tertiaire pour la Suisse. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par des facteurs latents de compétence cognitive estimés à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis, ainsi que par des facteurs latents de sens des responsabilités et de locus de contrôle à l'âge de 14 ans pour la Corée ; les facteurs latents de compétence cognitive sont estimés à l'aide d'indicateurs relatifs aux évaluations des acquis, aux résultats scolaires et aux compétences scolaires auto-évaluées entre 15 et 19 ans pour la Norvège ; les facteurs latents de compétence cognitive sont estimés à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires ainsi qu'aux aptitudes spéciales et verbales au cours de la 3<sup>ème</sup> année de scolarité pour la Suède ; les facteurs latents de compétence cognitive sont estimés à l'aide d'indicateurs relatifs aux scores obtenus en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en science dans le cadre de l'enquête PISA à l'âge de 15 ans pour la Suisse. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de locus de contrôle estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la « confiance en la capacité à prendre ses propres décisions », la « confiance en ses propres capacités à résoudre des problèmes » et la « confiance en la capacité à prendre en charge sa propre vie » à l'âge de 14 ans pour la Corée ; par un facteur latent de confiance en soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction et la confiance en soi entre 15 et 19 ans pour la Norvège ; par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à la persévérance, l'anxiété sociale et la coopération sociale au cours de la 3<sup>ème</sup> année de scolarité pour la Suède ; par un facteur latent d'estime de soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction, la reconnaissance de ses propres qualités et la confiance en ses capacités à faire les choses aussi bien que la plupart des autres individus à l'âge de 16 ans pour la Suisse. La satisfaction à l'égard de l'existence est mesurée à partir de la probabilité de satisfaction déclarée à l'égard de l'existence à l'âge de 19 ans pour la Corée et à partir de la probabilité d'adopter des attitudes positives dans la vie à l'âge de 25 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, pour la Suisse. Pour la Suisse, la dépression est mesurée à partir de la probabilité de se situer dans le quartile supérieur d'une échelle de dépression (construite à l'aide de mesures de l'activité positive et négative) à l'âge de 25 ans. Pour la Norvège, la consommation excessive d'alcool est mesurée à partir de la probabilité de se situer dans le quartile le plus élevé de la répartition des troubles liés à la consommation d'alcool entre 26 et 31 ans. Pour la Suède, les revenus élevés sont mesurés à partir de la probabilité de se situer dans le quartile supérieur de revenus, sur la base des déclarations fournies par les individus, à l'âge de 30 ans.

En Corée par exemple, l'impact moyen d'une formation tertiaire sur la satisfaction à l'égard de l'existence représente 11 points de pourcentage chez les individus qui se situent dans le décile le plus élevé du locus de contrôle, mais de 6 points de pourcentage seulement chez ceux qui se situent dans le décile le moins élevé. En Suisse, l'impact moyen d'une formation tertiaire sur la probabilité de faire état de dépression représente -10 points de pourcentage chez les individus qui se situent dans le décile le plus élevé de l'estime de soi, mais 18 points de pourcentage chez ceux qui se situent dans le décile le moins élevé.

### **Les compétences sociales et affectives peuvent améliorer la faculté des individus de traduire leurs intentions en actes**

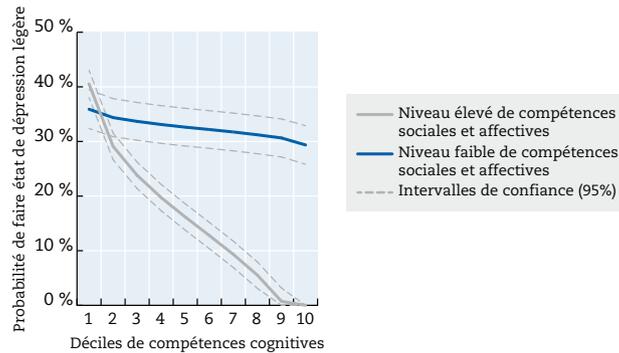
Que les compétences sociales et affectives aient un grand impact sur un éventail de retombées sociales peut peut-être s'expliquer aussi par le fait que ces compétences aident à « activer » les compétences cognitives et, ce faisant, à améliorer leurs retombées socio-économiques.

À titre d'illustration, la figure 3.12 indique la probabilité de faire état de symptômes de dépression légère chez les individus qui ont et n'ont pas une grande estime de soi (soit ceux qui se situent dans les quartiles supérieur et inférieur de la répartition, respectivement) en Suisse. Chez les individus

qui ont une grande estime de soi, le renforcement des compétences cognitives est susceptible de réduire sensiblement l'incidence déclarée de la dépression (ligne bleue). Les individus qui n'ont pas une grande estime de soi ne semblent en revanche pas bénéficier autant d'un renforcement de leurs compétences cognitives (ligne rouge). De bonnes compétences cognitives peuvent aider les individus à identifier, puis à développer des stratégies pour traiter leurs symptômes de dépression et à écouter l'avis médical de leur médecin. Leur grande estime de soi peut alors les aider à traduire leurs intentions en actes concrets et à s'engager dans des programmes thérapeutiques.

**Figure 3.12. L'impact des compétences cognitives sur la réduction de la probabilité de souffrir de dépression est plus élevé parmi les individus qui ont une grande estime de soi**

Probabilité de dépression déclarée à l'âge de 25 ans en Suisse, selon les déciles de compétences cognitives pour les individus situés dans les quartiles supérieur et inférieur de la répartition de l'estime de soi



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163788>

Note : Les lignes en trait plein représentent la probabilité de se situer dans le quartile supérieur d'une échelle de dépression à l'âge de 25 ans, sur la base des déclarations fournies par les individus, tandis que les lignes en pointillés représentent les intervalles de confiance de 2,5 à 97,5 %. Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux scores obtenus en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en science dans le cadre de l'enquête PISA à l'âge de 15 ans. L'estime de soi est mesurée par un facteur latent d'estime de soi estimé à l'aide d'indicateurs relatifs à l'autosatisfaction, la « reconnaissance de ses propres qualités » et la « confiance en ses capacités à bien faire les choses » à l'âge de 16 ans. La dépression est définie sur la base des mesures déclarées et en identifiant les individus qui se situaient dans le quartile supérieur de l'échelle de dépression, construite à l'aide de mesures de l'activité positive et négative à l'âge de 25 ans.

Carneiro, Crawford et Goodman (2007) ont tiré des conclusions similaires d'une étude longitudinale menée au Royaume-Uni. Ils suggèrent que la relation entre les compétences cognitives et à la fois le tabagisme et l'absentéisme scolaire à l'âge de 16 ans varie considérablement selon le niveau de compétences sociales des individus. Chez les individus qui se distinguent par un niveau élevé de compétences sociales, la probabilité de fumer plus de 40 cigarettes par semaine diminue sous l'effet de l'élévation du niveau de compétences cognitives. En revanche, chez les individus qui accusent un niveau moins élevé de compétences sociales, la probabilité de fumer autant augmente sous l'effet de l'élévation du niveau de compétences cognitives. En d'autres termes, de bonnes compétences cognitives sont associées à une probabilité peu élevée de tabagisme aigu chez les individus ayant de bonnes compétences sociales, mais à une probabilité élevée de tabagisme aigu chez les individus n'ayant pas d'aussi bonnes compétences sociales. Ces interactions complexes entre les compétences cognitives, sociales et affectives signifient qu'on ne peut lutter directement contre les comportements négatifs. Diverses compétences doivent être prises en considération en même temps lors de l'analyse de leur impact sur les retombées socio-économiques.

### **Les compétences sociales et affectives améliorent généralement les perspectives de vie des enfants dans l'ensemble de la distribution**

Les compétences sociales et affectives importent-elles uniquement une fois que les enfants atteignent un certain seuil ? Les résultats des analyses longitudinales de l'OCDE suggèrent que les compétences sociales et affectives dont le rendement moyen est élevé pour les retombées socio-économiques importent généralement dans toute la distribution. On en sait peu sur les effets de

seuil par lesquels seuls les individus au-dessus d'un certain niveau de compétence bénéficient de la poursuite des investissements dans le renforcement de leurs compétences sociales et affectives. Certains des éléments présentés dans ce chapitre suggèrent que les effets du renforcement des compétences sociales et affectives sont non seulement importants en moyenne, mais aussi continus dans l'ensemble de la distribution.

### **Les compétences sociales et affectives offrent aux enfants défavorisés des possibilités d'améliorer leurs perspectives dans la vie**

Les éléments présentés dans ce chapitre suggèrent dans l'ensemble que les compétences sociales et affectives importent aussi pour les individus qui se situent dans la partie inférieure de la distribution des compétences sociales et affectives, où figurent vraisemblablement des enfants issus de milieux défavorisés. Des études sur des interventions, bien qu'elles aient été essentiellement menées aux États-Unis, fournissent des éléments sur l'impact positif que les investissements dans les compétences ont sur les populations défavorisées (voir également le chapitre 4). Un examen de la littérature commandé par l'OCDE (Kautz et al., 2014) suggère que les compétences sociales et affectives peuvent améliorer les perspectives à long terme des enfants et adolescents défavorisés dans diverses retombées sociales ainsi que dans celles spécifiques au marché du travail (voir la synthèse des résultats au tableau 3.1 et la description des interventions au tableau 4.2 et dans Kautz et al., 2014)<sup>5</sup>. Même si certaines interventions se sont soldées par des résultats décevants par rapport aux retombées propres à l'éducation et au marché du travail à court et à moyen terme, bon nombre d'entre elles ont généré des rendements considérables à long terme en termes de retombées sociales, entre autres celles associées à la santé et à la criminalité.

Tableau 3.1. **Les interventions efficaces tendent à améliorer la faculté des enfants d'atteindre les objectifs, de travailler avec autrui et de gérer leurs émotions**

Tâches qui requièrent des compétences sociales et affectives	Compétences sociales et affectives renforcées	Retombées		
		Sur le plan de l'éducation	Sur le plan du marché du travail	Sur le plan social
Atteindre des objectifs	Caractère consciencieux	–	• Revenus (Perry, STAR, Career academies, Year-up)	• Criminalité (Perry) • Structure familiale (Career academies)
	Ouverture d'esprit	–	• Emploi (ABC)	• Santé (ABC)
	Efficacité perçue	• Niveau de formation (Seattle)	• Revenus (Seattle)	• Santé (Seattle)
Travailler avec autrui	Compétences sociales, de communication et de travail en équipe	• Niveau de formation (PTE) • Résultats scolaires (BAM, MLES)	• Revenus (Perry, STAR, Year-up) • Salaires (Dominican) • Emploi (Dominican, MLES)	• Criminalité (Perry, MLES)
	Agréabilité (externalisation des comportements)	–	• Revenus (Perry) • Emploi (ABC)	• Criminalité (Perry) • Santé (ABC)
Gérer ses émotions	Stabilité émotionnelle (internalisation des comportements), estime de soi, maîtrise de l'impulsivité	• Niveau de formation (PTE)	• Revenus (Jamaican, Perry) • Salaires (Dominican) • Emploi (ABC, Dominican)	• Criminalité (NFP, Perry) • Santé (ABC)

Note : Les résultats de ce tableau représentent les retombées statistiquement significatives. ABC (Abecedarian Project), Dominican (Dominican Youth Employment Program), BAM (Becoming a Man), MLES (Montreal Longitudinal Experimental Study), NFP (Nurse-Family Partnership), Perry (Perry pre-school program), PTE (Pathways to Education), Seattle (Seattle Social Development Project), STAR (Project Star: Steps to Achieving Resilience).

Source : Kautz, T. et al. (2014), « Fostering and Measuring Skills : Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success », OECD Education Working Papers, No. 110, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.

### **Le caractère consciencieux, la sociabilité et la stabilité émotionnelle comptent parmi les compétences socio-affectives clés dans les pays et cultures à l'étude**

Les résultats des études d'interventions (voir le tableau 3.1) et la synthèse de l'examen des études longitudinales (voir le tableau 3.2) montrent à quels égards les compétences sociales et affectives pourraient jouer un rôle particulièrement important, à savoir atteindre ses objectifs, travailler avec d'autres et gérer ses émotions. À ces divers égards, les éléments dont on dispose suggèrent que les attributs associés au caractère consciencieux (le sens des responsabilités, la persévérance et la fiabilité), la sociabilité et la stabilité émotionnelle peuvent être des facteurs tout à fait déterminants de la réussite dans la vie. Ces conclusions concordent dans l'ensemble avec les examens de la littérature documentés par Almlund et al. (2011) et Gutman et Schoon (2013).

**Tableau 3.2. Les compétences sociales et affectives à la clef de la réussite des enfants dans la vie sont celles qui améliorent la faculté des individus d'atteindre les objectifs, de travailler avec autrui et de gérer leurs émotions**

Tâches qui requièrent des compétences sociales et affectives	Compétences sociales et affectives										
		BEL	CAN	CHE	GBR	KOR	NOR	NZL	SWE	USA	
Atteindre des objectifs	Sens des responsabilités	○				●		○		○	
	Persévérance	○		●	○			○	○	○	
	Locus de contrôle, efficacité perçue		○	●	○	●					
Travailler avec autrui	Extraversion, sociabilité	○						●	○	○	
	Adaptabilité								○		
Gérer ses émotions	Réactivité, humeur									○	
	Confiance en soi		○					●			
	Estime de soi	○	○	●	○					○	

Note : Ce tableau est basé sur les résultats empiriques des analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Il présente les compétences sociales et affectives avec des améliorations statistiquement significatives de plus de 5 points de pourcentage, après avoir fait passer les individus du décile de compétence le moins élevé au décile le plus élevé, concernant au moins l'une des retombées socio-économiques. Les cellules du tableau sont marquées par le symbole ● lorsque l'impact du construct latent de compétence sociale et affective correspondant sur les retombées socio-économiques a été directement évalué à l'aide de multiples indicateurs de compétences. Les cellules du tableau sont marquées par le symbole ○ lorsque l'impact du construct latent de compétence sociale et affective correspondant sur les retombées socio-économiques a été indirectement évalué à l'aide d'un construct latent de compétences sociales et affectives d'ordre supérieur. Ce construct latent d'ordre supérieur a été construit à l'aide de multiples indicateurs de compétences sociales et affectives, comprenant un indicateur relatif au construct latent de compétence sociale et affective correspondant.

### **Les compétences sociales et affectives n'ont pas toutes des effets positifs**

Les sections précédentes ont brossé un tableau relativement positif des pouvoirs des compétences sociales et affectives, mais il est important de signaler que les compétences sociales et affectives n'ont pas toutes des effets positifs sur toutes les retombées. Certains des éléments présentés dans ce chapitre suggèrent que renforcer les compétences sociales et affectives peut contribuer à améliorer certaines retombées, mais a des effets négatifs sur d'autres retombées. En Suisse par exemple, la persévérance des enfants entraîne une amélioration sensible de leurs attitudes positives à l'égard de la vie (voir la figure 3.9, Série C), mais elle accroît également leur probabilité de mal se conduire — problèmes avec la police ou délinquance scolaire — (voir la figure 3.6, Série C). Ce constat illustre l'importance d'une analyse nuancée des résultats empiriques. Avoir un niveau plus élevé dans une compétence donnée n'aide pas nécessairement à améliorer toutes les retombées socio-économiques. Cela peut s'expliquer par le fait que les comportements et les retombées dépendent non seulement des compétences sociales et affectives que les individus possèdent, mais également de leur faculté de les mobiliser (ou non) selon les circonstances. Dans l'hypothèse où cette faculté

constitue un autre type de compétences sociales et affectives, il serait utile de la mesurer et de déterminer si les individus qui se distinguent par une combinaison de ces compétences sociales et affectives s'en sortent systématiquement bien dans diverses situations de la vie.

## Conclusion

Les analyses longitudinales de l'OCDE et les études empiriques suggèrent que les compétences sociales et affectives jouent, avec les compétences cognitives, un rôle majeur dans la réussite des enfants dans la vie. Les compétences sociales et affectives sont des facteurs particulièrement déterminants de l'amélioration des retombées sociales, tandis que les compétences cognitives sont des facteurs particulièrement déterminants des retombées propres à l'enseignement tertiaire et au marché du travail (voir le tableau 3.3). De plus, les compétences cognitives et socio-affectives interagissent, se renforcent mutuellement et offrent aux enfants la possibilité de bénéficier de retombées positives.

Tableau 3.3. **Les compétences cognitives, sociales et affectives contribuent à la réussite des enfants dans la vie**

	Rendements liés aux compétences		
	Sur le plan de l'éducation	Sur le plan du marché du travail	Sur le plan social
Compétences cognitives	Élevés	Élevés	Moyens
Compétences sociales et affectives	Faibles – Moyens	Moyens	Élevés

Note : ce tableau a été élaboré sur la base des résultats présentés dans ce chapitre, y compris les figures 3.1 à 3.10 et les tableaux 3.1 et 3.2.

Il est important de rappeler que les indicateurs relatifs aux compétences et aux retombées, les mesures de contrôle et les âges des populations cibles varient entre les séries de données longitudinales utilisées dans cette étude. Malgré ces différences, les résultats suggèrent des tendances très concordantes dans l'ensemble des pays. Toutefois, l'impact des compétences cognitives, sociales et affectives sur les retombées varie parfois sensiblement entre les pays. Les résultats présentés montrent par exemple que le renforcement du niveau de compétences cognitives des enfants contribue à réduire les problèmes comportementaux durant l'adolescence au Royaume-Uni, mais à les accroître en Suisse. Certaines compétences peuvent être particulièrement déterminantes dans une culture, mais pas dans une autre.

Les pouvoirs des compétences sociales et affectives proviennent vraisemblablement en partie de leur capacité à façonner les comportements et les modes de vie des individus et à leur permettre de tirer meilleur parti de leur formation tertiaire et de mieux exploiter leurs facultés cognitives. Les compétences sociales et affectives sont dans l'ensemble utiles à tous les individus, où qu'ils se situent dans la distribution des compétences, et les interventions visant à renforcer ce type de compétences peuvent être particulièrement bénéfiques pour les populations défavorisées. Cela peut avoir des implications importantes pour les stratégies conçues pour réduire les inégalités socio-économiques. Parmi les diverses compétences sociales et affectives qui ont été mesurées et testées, le caractère consciencieux, la sociabilité et la stabilité émotionnelle sont au nombre des facteurs les plus déterminants des perspectives sociales et professionnelles des enfants à l'avenir.

Les indicateurs de compétences cognitives retenus dans les analyses longitudinales de l'OCDE rendent compte des compétences généralement utilisées comme références de la réussite scolaire par les élèves, les établissements ou les systèmes d'éducation (les bulletins scolaires, les notes et les résultats aux épreuves cognitives). Les éléments présentés ici suggèrent que ces indicateurs doivent rester des références clés, car ils renvoient à des facteurs particulièrement déterminants pour le parcours scolaire des enfants et leurs perspectives professionnelles à l'avenir. Toutefois, il existe

d'autres dimensions importantes des compétences qui méritent plus d'attention. Les analyses présentées dans ce chapitre montrent que même une seule dimension des compétences sociales et affectives des enfants peut être une variable prédictive probante de diverses retombées positives les concernant à l'avenir. Contrairement aux indicateurs dérivés des bulletins scolaires et des résultats aux épreuves cognitives, ces compétences ne font pas toujours régulièrement l'objet de mesures dont les conclusions sont communiquées aux enseignants et aux parents, en vue d'améliorer la pédagogie et l'apprentissage. Certes, les compétences sociales et affectives n'entraînent pas toutes une amélioration des retombées, mais les responsables politiques soucieux de promouvoir le bien-être individuel et le progrès social pourraient envisager d'exploiter ce domaine particulier du développement des compétences.

## Notes

1. Comme nous cherchons à identifier les mécanismes de causalité liés aux compétences, les éléments présentés dans ce chapitre se limitent essentiellement à ceux qui génèrent des contrefactuels, soit via des simulations (comme en Norvège, par exemple), soit via la détermination de groupes de contrôle et de traitement appropriés (comme dans le cas des interventions).
2. Pour mieux évaluer l'ampleur de l'impact des compétences sociales et affectives sur les retombées socio-économiques, leurs effets sont isolés, de manière empirique, des effets des compétences cognitives. L'objectif n'est pas nécessairement de contraster les deux constructs de compétence. Ces deux groupes de compétences entrent en interaction à divers égards (voir les chapitres 2 et 4). Comme dans toute analyse empirique, l'estimation des rendements associés aux compétences dépend des mesures utilisées. Certains des rendements peuvent être statistiquement non significatifs ou minimes à cause des interférences dans les mesures utilisées. Parmi les études longitudinales, nombreuses sont celles qui ne proposent pas d'estimation d'une série de facteurs sociaux et émotionnels importants, dont on peut penser qu'ils affectent les retombées. Il n'en reste pas moins que l'une des conclusions importantes de ces études est que même une seule dimension des compétences sociales et affectives (la confiance en soi, par exemple) a un impact considérable sur les indicateurs relatifs aux retombées socio-économiques des enfants à l'avenir. Si une série d'indicateurs de compétences sociales et affectives clés était disponible, le potentiel explicatif de la combinaison de ces indicateurs pourrait être considérable.
3. Le locus de contrôle est l'une des dimensions des auto-évaluations, qui renvoie à la mesure dont les sujets estiment que leurs actes influent sur leur avenir (Rotter, 1966). En d'autres termes, les individus dont l'indicateur du locus de contrôle est plus élevé ont tendance à estimer que leurs actes sont plus susceptibles que la chance de façonner leur avenir. Abramson, Seligman et Teasdale (1978) associent le locus de contrôle avec le positivisme et avec la façon dont les individus réagissent face à des événements négatifs. Les individus positifs attribuent les événements négatifs à des causes spécifiques ou conjoncturelles, qu'ils estiment pouvoir régler ou surmonter (Tough, 2012). Les individus positifs se distinguent par un indicateur du locus de contrôle plus élevé que les individus qui attribuent les événements fâcheux à des causes à long terme dont ils estiment qu'elles sont hors de leur contrôle (Seligman, 1991).
4. Les variables de contrôle utilisées sont les suivantes. En Belgique (Communauté flamande) : le sexe, le niveau de formation des parents, le revenu familial, la nationalité, la présence de frères ou sœurs plus jeunes ou plus âgés, l'année et le mois de naissance et le fait de vivre dans une famille nucléaire ; au Canada : le sexe, le niveau de formation des parents, le revenu familial, richesse, le nombre de frères ou sœurs, la région de résidence, le fait d'appartenir à une minorité visible et l'ascendance autochtone ou allochtone ; en Corée : l'âge, le sexe, le niveau de formation et les revenus des parents, le nombre de frères ou sœurs, le fait de vivre

avec ses parents et le fait de résider en milieu urbain ; aux États-Unis : le sexe, la race, le niveau de formation des parents, le fait que la mère travaille, le milieu socio-économique (le fait de vivre dans la pauvreté ou de bénéficier de tarifs réduits à la cantine), le handicap, le nombre de parents, le fait de vivre ou non avec ses parents biologiques et la religion ; en Norvège : l'âge, le sexe, le niveau de formation et la profession des parents, le nombre de frères ou sœurs et le fait de vivre avec ses parents ; en Nouvelle-Zélande : le sexe et le niveau de formation des parents ; au Royaume-Uni : l'âge, le sexe et le revenu ; en Suède : l'âge, le sexe, le niveau de formation des parents, le fait de vivre avec ses parents et le type de logement ; et en Suisse : le sexe, le niveau de formation des parents, le fait de vivre avec ses parents, le fait de vivre en région alémanique et le fait de vivre en milieu urbain.

5. Les rendements associés aux retombées sociales et aux retombées propres à l'éducation et au marché du travail peuvent être générés par d'autres caractéristiques des interventions qui poursuivent généralement plusieurs objectifs différents, par exemple réduire la pauvreté des familles, améliorer la santé des familles ou accroître le QI des enfants. De plus, certaines interventions décrites dans le tableau 3.1 n'ont pas nécessairement mesuré les compétences sociales et affectives qu'elles étaient censées renforcer, étant donné que les indicateurs de réussite portaient sur d'autres aspects, par exemple la réduction de la pauvreté. L'hypothèse est que les interventions ont renforcé les compétences sociales et affectives visées, ce qui a eu un certain impact sur les retombées pour les bénéficiaires.

### Références

- Abramson, L.Y., M.E.P. Seligman et J.D. Teasdale (1978), « Learned helplessness in humans: Critique and reformulation », *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 87, No. 1, pp. 49-74.
- Almlund, M. et al. (2011), « Personality, psychology and economics », *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4, pp. 1-181.
- Carneiro, P., C. Crawford et A. Goodman (2007), *The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes*, Centre for the Economics of Education, London School of Economics, Londres.
- Cunha, F. et J.J. Heckman (2008), « Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation », *Journal of Human Resources*, Vol. 43, No. 4, pp. 738-782.
- Cunha, F., J.J. Heckman et S. Schennach (2012), « Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation », *Econometrica*, Vol. 78 (3), pp. 883-931.
- Gutman, L.M. et I. Schoon (2013), *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People. Literature Review*, Institut pédagogique, Université de Londres, Londres.
- Heckman, J.J., J.E. Humphries et G. Veramendi (2014), « Education, Health and Wages », *NBER Working Paper*, No. 19971.
- Heckman, J.J. et T. Kautz (2012), « Hard evidence on soft skills », *Labour Economics*, Vol. 19 (4), pp. 451-464.
- Heckman, J.J., J. Stixrud et S. Urzua (2006), « The effects of cognitive and non-cognitive abilities on labor market outcomes and social behavior », *Journal of Labor Economics*, Vol. 24 (3), pp. 411-482.
- Kautz, T. et al. (2014), « Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, No. 110, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.

- OCDE (2010), *L'obésité et l'économie de la prévention : Objectif santé*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264084889-fr>.
- Rotter, J.B. (1966), « Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement », *Psychological Monographs: General & Applied*, 80(1) 1966, pp. 1-28.
- Sarzosa, M. et S. Urzua (2014), « Implementing factor models for unobserved heterogeneity in stata: The heterofactor command », mimeo, Université du Maryland, pp. 1-26.
- Sarzosa, M. et S. Urzua (2013), « Bullying and cyberbullying in teenagers: The role of cognitive and non-cognitive skills », mimeo, Université du Maryland.
- Seligman, M. (1994), *La force de l'optimisme : Apprendre à faire confiance à la vie*, InterEditions-Dunod, Paris.
- Tough, P. (2014), *Comment les enfants réussissent : Persévérance, curiosité et autres pouvoirs cachés de la personnalité*, éditions Marabout, Paris.
- Urzua, S. et G. Veramendi (2012), « Empirical strategies to identify the determinants and consequences of skills », mimeo, Université du Maryland.



## Chapitre 4

# Les contextes d'apprentissage qui déterminent la formation des compétences

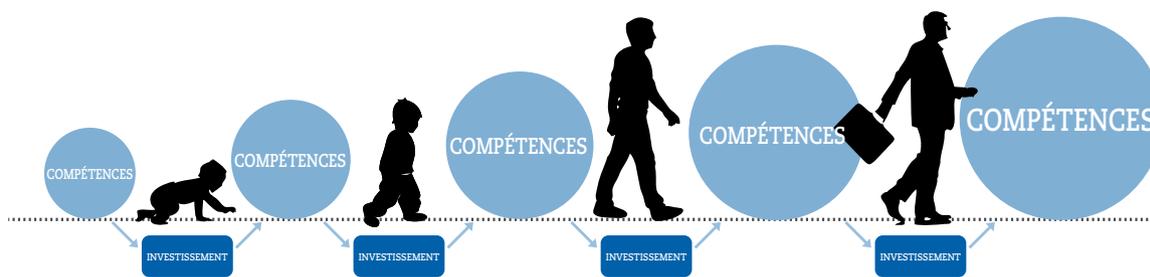
*Ce chapitre décrit le déroulement du processus de développement des compétences et met en évidence les éléments des parcours efficaces de développement, où « les compétences appellent les compétences ». Les compétences sociales et affectives jouent un rôle particulièrement important dans la formation des compétences, car elles sont déterminantes pour le développement futur des compétences non seulement sociales et affectives, mais également cognitives. L'attachement des parents et leur engagement ont un impact considérable sur le développement précoce des compétences sociales et affectives de leur enfant. Les programmes scolaires peuvent également jouer un rôle s'ils promeuvent des interactions intensives entre les enseignants et les élèves au travers du mentorat. Il est établi que les programmes spécifiquement conçus pour renforcer les compétences sociales et affectives dans le cadre scolaire génèrent des résultats positifs à court terme, mais rares sont les évaluations rigoureuses à long terme les concernant. Les quelques évaluations disponibles, qui portent essentiellement sur les interventions visant les enfants défavorisés, ont conclu à des effets durables sur le développement des compétences sociales et affectives. Les interventions efficaces en faveur de la petite enfance impliquent directement parents et enfants et tendent à comporter à l'intention des parents des formations, des conseils et du mentorat. Les programmes efficaces visant les enfants plus âgés prévoient la formation des enseignants, tandis que ceux visant les adolescents privilégient le mentorat et l'apprentissage en entreprise.*

## Le processus du développement social et affectif

**L'une des caractéristiques majeures du développement des compétences réside dans un constat fondamental : « les compétences appellent les compétences »**

Développer les compétences, c'est comme faire une boule de neige. Quand les enfants font une boule de neige, ils commencent par ramasser un peu de neige qu'ils pétrissent au creux de leurs mains pour en faire une petite boule qu'ils se mettent ensuite à rouler sur le sol enneigé. Plus les enfants font rouler la boule sur la neige, plus elle grossit ; et plus elle est grosse, plus vite elle grossit. Les enfants doivent commencer tôt avec de bonnes compétences de base pour parvenir à acquérir un large éventail de compétences avant la fin de leur adolescence. Comme dans le cas de la boule de neige, les compétences appellent les compétences. La figure 4.1 illustre ce processus.

Figure 4.1. **Les compétences appellent les compétences**



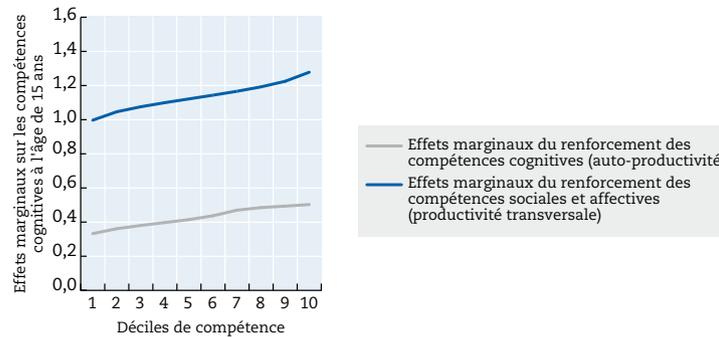
**Posséder plus de compétences aujourd'hui permet de développer plus de compétences demain**

Ce chapitre prolonge l'analyse du chapitre précédent sur la base d'éléments dérivés des modèles de facteurs dynamiques pour expliquer comment les compétences se développent progressivement au fil du temps. La figure 4.2 présente les gains simulés de compétences à l'âge de 15 ans induits par un renforcement des compétences à l'âge de 14 ans, par niveau de compétence à l'âge de 14 ans, en Corée. Elle montre que les gains de compétence au cours de la période à l'étude varient selon les déciles de compétence au début de cette période. Les effets du renforcement des compétences sociales et affectives (en l'espèce, le sens des responsabilités, le locus de contrôle et l'estime de soi) à l'âge de 14 ans sur les compétences sociales et affectives à l'âge de 15 ans s'amplifient avec l'élévation du niveau de compétences sociales et affectives à l'âge de 14 ans (la ligne bleue dans la Série B). De plus, les effets du renforcement des compétences sociales et affectives à l'âge de 14 ans sur les compétences cognitives à l'âge de 15 ans (dont le niveau est dérivé des bulletins scolaires et des résultats aux épreuves cognitives) s'amplifient aussi avec l'élévation du niveau de compétences sociales et affectives à l'âge de 14 ans (la ligne bleue dans la Série A). La figure 4.2 montre également que les effets du renforcement des compétences cognitives à l'âge de 14 ans sur les compétences cognitives à l'âge de 15 ans s'amplifient avec l'élévation du niveau de compétences cognitives à l'âge de 14 ans, mais dans une moindre mesure (la ligne grise dans la Série A). Cela donne à penser que le niveau de compétences sociales et affectives en début de période importe plus que le niveau de compétences cognitives en début de période quand il s'agit de développer les compétences cognitives futures. Les enfants qui sont confiants, qui ont le sens des responsabilités et qui se sentent sûrs de leurs capacités sont plus susceptibles d'être brillants à l'école que ceux dont le niveau initial de compétences cognitives est élevé.

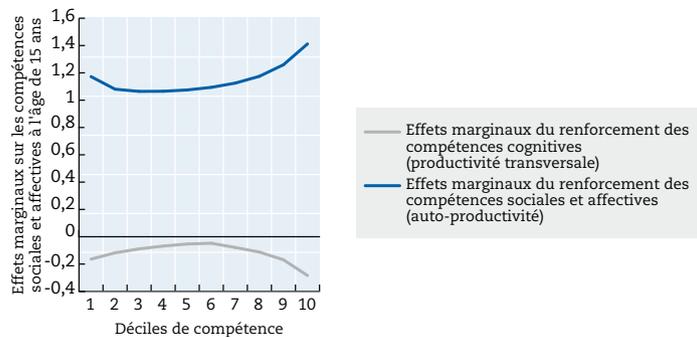
Des études menées aux États-Unis ont fait des constats similaires. Les niveaux de compétences cognitives, sociales et affectives durant l'enfance ont un grand impact sur le développement futur de ces compétences (Cunha et Heckman, 2008 ; Cunha, Heckman et Schennach, 2012). De plus, ces études montrent que les niveaux antérieurs de compétences sociales et affectives jouent un rôle important dans le développement des compétences cognitives, tandis que les niveaux antérieurs de compétences cognitives ont un impact limité sur les compétences sociales et affectives futures. Les enfants dont le niveau de compétences sociales et affectives est plus élevé (c'est-à-dire ceux qui sont calmes, respectueux et stables sur le plan affectif, dans les études susmentionnées) sont plus susceptibles de développer une capacité d'obtenir de bons résultats aux épreuves cognitives. Les éléments recueillis en 2012 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) concordent également avec ces constats. L'engagement des élèves à l'égard de leur établissement, leur conviction de réussir à se hisser à des niveaux élevés de performance et leur volonté de faire ce qu'il faut pour atteindre leurs objectifs sont déterminants pour leurs résultats scolaires et le renforcement de leurs compétences cognitives (OCDE, 2013a).

Figure 4.2. **Posséder plus de compétences aujourd'hui permet de développer plus de compétences demain (Corée)**

Série A. **Effets marginaux du renforcement des compétences cognitives, sociales et affectives à l'âge de 14 ans sur l'évolution des compétences cognitives entre l'âge de 14 et 15 ans, selon les déciles de compétence**



Série B. **Effets marginaux du renforcement des compétences cognitives, sociales et affectives à l'âge de 14 ans sur l'évolution des compétences sociales et affectives entre l'âge de 14 et 15 ans, selon les déciles de compétence**



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163793>

Note : Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au sens des responsabilités et au locus de contrôle à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte le facteur latent de compétence sociale et affective. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives. Les investissements sont mesurés par un facteur latent d'investissement estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux ressources financières et au temps investis dans l'enseignement privé (pour les compétences cognitives) et d'indicateurs relatifs à l'engagement des parents et à l'harmonie familiale (pour les compétences sociales et affectives).

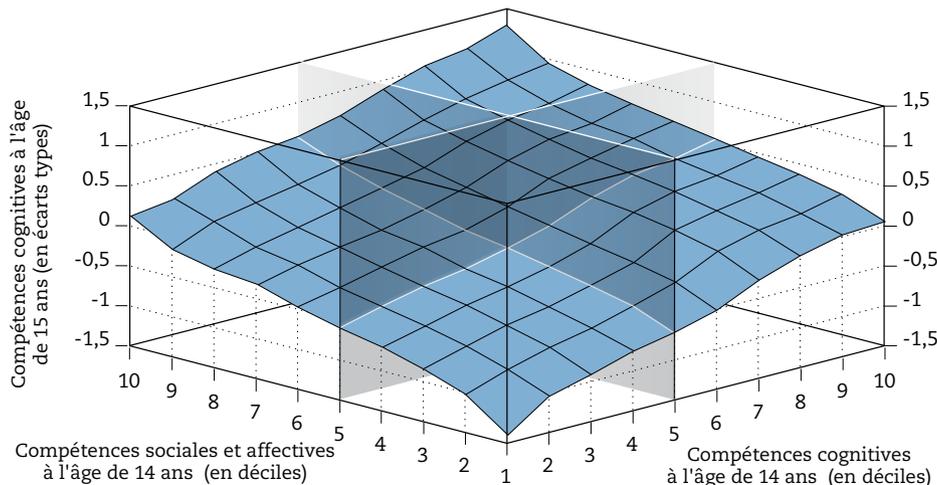
En résumé, plus les individus possèdent des compétences aujourd'hui, plus ils pourront en acquérir à l'avenir. Cela donne également à penser que les inégalités de compétences peuvent se creuser au fil du temps et que remédier aux déficits de compétence au début de la vie des enfants est important. Les éléments recueillis en Corée et aux États-Unis suggèrent qu'un investissement précoce dans les compétences sociales et affectives des enfants défavorisés (c'est-à-dire ceux qui tendent à accuser des niveaux de compétences moins élevés à un jeune âge) est important pour les aider à se constituer des niveaux suffisants de compétences cognitives, sociales et affectives. À défaut, la société aura à remédier aux inégalités de compétence une fois qu'elles seront devenues substantielles.

**Le fait que les compétences appellent les compétences peut s'expliquer par la nature cumulative des compétences et par la tendance qui veut que ceux qui ont des niveaux de compétences plus élevés bénéficient d'investissements plus massifs dans leur apprentissage**

On peut expliquer le fait que les « compétences appellent les compétences » de plusieurs façons. La première est que les compétences sont des composantes clés du capital humain. Les compétences sont cumulatives et ne disparaissent pas nécessairement au fil du temps. Ceux qui ont acquis plus de compétences par le passé tendent à en acquérir davantage par la suite. La figure 4.3 illustre cette tendance en déduisant, par projection, des niveaux actuels (à l'âge de 14 ans) de compétences cognitives, sociales et affectives les niveaux futurs (à l'âge de 15 ans) de compétences en Corée. La Série A montre que plus les déciles actuels de compétences cognitives sont élevés, plus les niveaux futurs de compétences cognitives sont élevés. De plus, les individus qui possèdent davantage de compétences sociales et affectives aujourd'hui tendent à acquérir davantage de compétences cognitives par la suite. Faire passer les individus situés dans le 5e décile de compétences cognitives au décile plus élevé entraîne une augmentation des compétences cognitives futures d'un écart type. La Série B montre que plus les déciles de compétences sociales et affectives sont élevés aujourd'hui, plus ils seront élevés par la suite. Toutefois, les déciles actuels de compétences cognitives ne semblent pas affecter les déciles futurs de compétences sociales et affectives.

Figure 4.3. **Les compétences sociales et affectives déterminent l'accumulation de compétences cognitives de même que l'accumulation de compétences sociales et affectives (Corée)**

Série A. **Compétences cognitives à l'âge de 15 ans en fonction des compétences cognitives, sociales et affectives à l'âge de 14 ans**

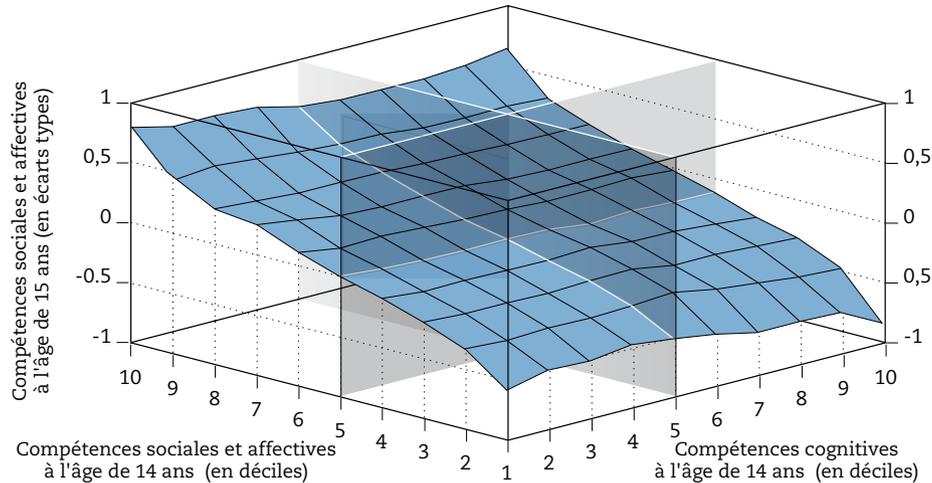


StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163804>

Note : Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE en Corée (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au sens des responsabilités, au locus de contrôle et à l'estime de soi à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte le facteur latent de compétence sociale et affective. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives. Les investissements sont mesurés par un facteur latent d'investissement estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux ressources financières et au temps investis dans l'enseignement privé (pour les compétences cognitives) et d'indicateurs relatifs à l'engagement des parents et à l'harmonie familiale (pour les compétences sociales et affectives).

Figure 4.3. **Les compétences sociales et affectives déterminent l'accumulation de compétences cognitives de même que l'accumulation de compétences sociales et affectives (Corée)** (suite)

Série B. **Compétences sociales et affectives à l'âge de 15 ans en fonction des compétences cognitives, sociales et affectives à l'âge de 14 ans**



StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163804>

Note : Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE en Corée (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au sens des responsabilités, au locus de contrôle et à l'estime de soi à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte le facteur latent de compétence sociale et affective. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives. Les investissements sont mesurés par un facteur latent d'investissement estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux ressources financières et au temps investis dans l'enseignement privé (pour les compétences cognitives) et d'indicateurs relatifs à l'engagement des parents et à l'harmonie familiale (pour les compétences sociales et affectives).

Une autre raison qui pourrait expliquer le fait que « les compétences appellent les compétences » réside dans la propension des individus dont le niveau de compétences est plus élevé à profiter d'investissements plus nombreux dans leur apprentissage. Les parents sont susceptibles d'investir davantage dans les compétences de leur progéniture, s'ils constatent des progrès prometteurs dans le développement de leurs compétences. Les enseignants sont susceptibles de consacrer plus d'énergie et de temps à aider les élèves qui sont motivés à l'idée d'apprendre. Enfin, les enfants plus motivés et plus doués sont plus susceptibles de rechercher d'autres possibilités d'apprentissage que les enfants moins motivés et moins doués. Le tableau 4.1 montre l'impact de l'élévation des niveaux de compétences des enfants sur les investissements consentis en faveur de la poursuite du développement de leurs compétences. Il donne à penser que les enfants dont les niveaux de compétences sociales et affectives sont plus élevés tendent à bénéficier d'investissements plus importants dans la poursuite du développement tant de leurs compétences cognitives que de leurs compétences sociales et affectives. Les enfants coréens qui se situent à des niveaux plus élevés sur les échelles relatives au sens des responsabilités, au locus de contrôle et à l'estime de soi tendent à bénéficier de meilleures conditions d'apprentissage pour renforcer leurs compétences cognitives et socio-affectives. Il n'en va toutefois pas de même pour les compétences cognitives : il est possible que les parents coréens s'efforcent de compenser le manque de compétences cognitives chez leurs enfants en investissant davantage dans le renforcement de leurs compétences cognitives ainsi que de leurs compétences sociales et affectives.

Tableau 4.1. **Les individus dont les niveaux de compétences sociales et affectives sont plus élevés bénéficient de niveaux plus élevés de nouveaux investissements dans les compétences cognitives comme dans les compétences sociales et affectives (Corée)**

	Nouveaux investissements dans les compétences sociales et affectives	Nouveaux investissements dans les compétences cognitives
Augmentation des compétences sociales et affectives	Augmentation	Augmentation
Augmentation des compétences cognitives	Diminution	Diminution

Note : Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE en Corée (voir l'encadré 3.1). Les impacts des compétences antérieures sur les investissements sont tous statistiquement significatifs avec une valeur de  $\alpha$  égale à 0,05. Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au sens des responsabilités, au locus de contrôle et à l'estime de soi à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte le facteur latent de compétence sociale et affective. Les investissements sont mesurés par un facteur latent d'investissements estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux ressources financières et au temps investis dans l'enseignement privé (pour les compétences cognitives) et d'indicateurs relatifs à l'engagement des parents et à l'harmonie familiale (pour les compétences sociales et affectives).

La littérature suggère aussi que des niveaux plus élevés de compétences sociales et affectives induisent davantage d'investissements dans l'apprentissage. Par exemple, Skinner et Belmont (1993) ont montré que les élèves qui se distinguaient par une plus grande motivation et un plus grand engagement tendaient à obtenir que les enseignants s'impliquent plus à leur égard et à bénéficier d'un meilleur soutien de leur part. Certains éléments suggèrent aussi que les enfants issus de milieux socio-économiques plus favorisés tendent à afficher des niveaux plus élevés de compétences sociales et affectives (voir OCDE, 2013a, pour des éléments établissant l'existence d'une relation positive entre le milieu socio-économique des ménages et l'engagement, le dynamisme et la motivation des élèves). Comme ces familles peuvent se permettre de fournir des environnements d'apprentissage de qualité à leurs enfants et de consentir des investissements de qualité en leur faveur, les enfants qui en sont issus sont susceptibles de bénéficier de niveaux plus élevés d'investissement dans leur apprentissage s'ils possèdent de meilleures compétences sociales et affectives. Hart et Risley (1995) ont par exemple recueilli des éléments qui donnent à penser que les parents parlent davantage avec leurs enfants dans les familles plus favorisées sur le plan socio-économique que dans les familles qui le sont moins.

**La thèse selon laquelle « les compétences appellent les compétences » peut aussi s'expliquer par le fait que ceux qui possèdent un niveau plus élevé de compétences tirent meilleur parti des nouveaux investissements dans le développement de leurs compétences**

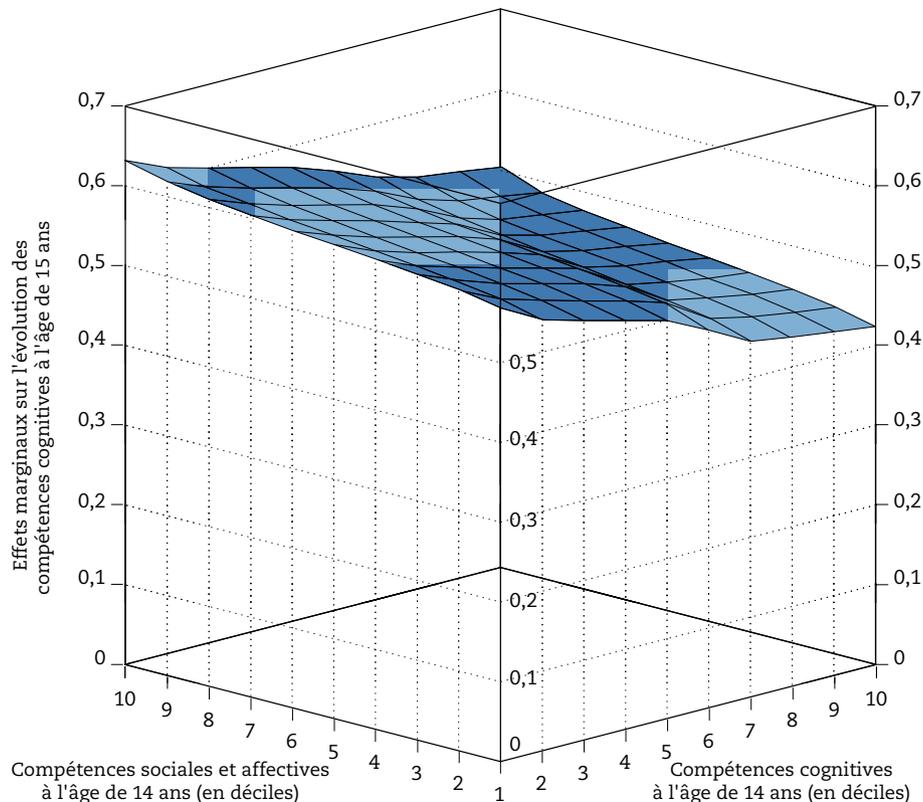
Un autre facteur déterminant sous-jacent à la thèse qui veut que « les compétences appellent les compétences » réside peut-être dans le fait que les individus qui ont de meilleures compétences sont plus à même de tirer profit d'un environnement d'apprentissage ou d'investissements donnés, par exemple les interventions des pouvoirs publics. Les élèves doués sont susceptibles d'être plus efficaces dans leur apprentissage en classe, ce qui leur permet de continuer à développer leurs compétences mathématiques ou linguistiques. Les enfants motivés sont aussi susceptibles d'être encore plus motivés après avoir fait l'expérience d'activités d'apprentissage stimulantes.

L'analyse longitudinale de l'OCDE en Corée donne aussi des informations sur ce phénomène. La figure 4.4 montre en quoi la productivité du développement des compétences cognitives et des compétences sociales et affectives au travers d'investissements varie selon les niveaux de compétences. Les investissements dans les compétences cognitives sont mesurés par des indicateurs relatifs aux investissements des parents dans le secteur privé de l'éducation, tandis que les investissements dans les compétences sociales et affectives sont mesurés par des indicateurs relatifs à l'engagement des parents et à l'harmonie familiale. Selon cette analyse, qui simule les effets des niveaux de compétence et la productivité de l'investissement à l'âge de 14 ans sur l'évolution des compétences entre l'âge de 14 et 15 ans, plus les individus affichent un niveau élevé de compétences sociales et affectives, plus l'investissement dans le renforcement de leurs compétences cognitives et de leurs compétences sociales et affectives est productif.

La figure 4.4 (Série A) montre qu'en Corée, le renforcement des compétences cognitives est entre 7 et 8 points de pourcentage plus productif chez les adolescents dont le niveau de compétences sociales et affectives est le plus élevé (soit ceux qui se situent dans le 10<sup>e</sup> décile) que chez ceux dont le niveau de compétences sociales et affectives est le moins élevé (soit ceux qui se situent dans le 1<sup>er</sup> décile). De plus, la figure 4.4 (Série B) montre que le renforcement des compétences sociales et affectives est entre 7 et 50 points de pourcentage plus productif chez les adolescents dont le niveau de compétences sociales et affectives est le plus élevé que chez ceux dont ce niveau est le moins élevé. L'augmentation des investissements dans l'apprentissage des compétences sociales et affectives a sur les compétences sociales et affectives futures un impact nettement plus élevé dans l'ensemble chez les adolescents qui se situent dans les déciles inférieurs de compétences cognitives. Les compétences sociales et affectives peuvent donc être un levier politique particulièrement important pour les enfants issus de milieux défavorisés dont les aptitudes cognitives sont insuffisantes. Ces changements peuvent générer des rendements durables en constante progression (voir les arguments ci-dessous ainsi que la figure 4.5). Ces résultats concordent aussi avec des éléments recueillis aux États-Unis qui confirment l'impact positif important des compétences sur la productivité du renforcement des compétences par le biais de l'investissement (Cunha et Heckman, 2008 ; Cunha, Heckman et Schennach, 2012).

**Figure 4.4. Les individus dont les niveaux de compétences sociales et affectives sont plus élevés tirent meilleur parti de nouveaux investissements dans leur apprentissage pour poursuivre le développement de leurs compétences cognitives ainsi que de leurs compétences sociales et affectives (Corée)**

Série A. Effets marginaux de l'augmentation des investissements dans l'apprentissage consentis à l'âge de 14 ans sur l'évolution des compétences cognitives entre l'âge de 14 et 15 ans, selon les déciles de compétence

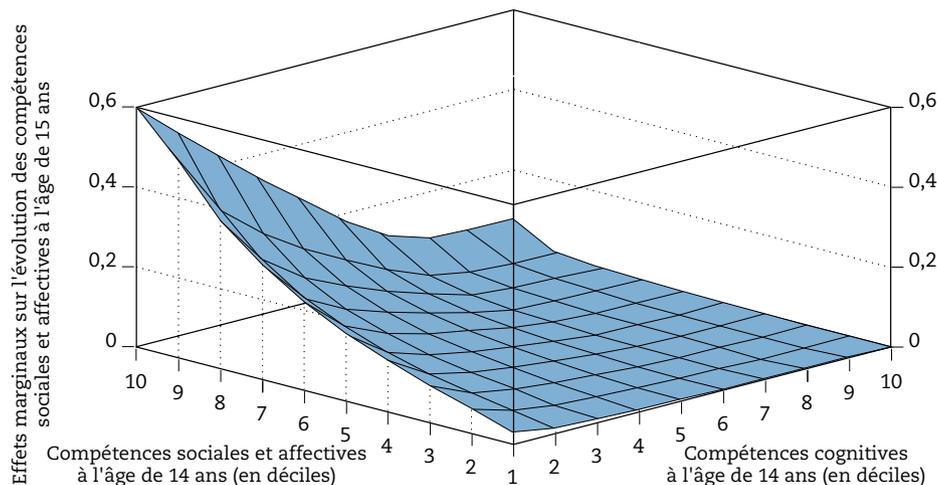


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163819>

Note : Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE en Corée (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au sens des responsabilités, au locus de contrôle et à l'estime de soi à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte le facteur latent de compétence sociale et affective. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives. Les investissements sont mesurés par un facteur latent d'investissement estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux ressources financières et au temps investis dans l'enseignement privé (pour les compétences cognitives) et d'indicateurs relatifs à l'engagement des parents et à l'harmonie familiale (pour les compétences sociales et affectives).

Figure 4.4. **Les individus dont les niveaux de compétences sociales et affectives sont plus élevés tirent meilleur parti de nouveaux investissements dans leur apprentissage pour poursuivre le développement de leurs compétences cognitives ainsi que de leurs compétences sociales et affectives (Corée)** (suite)

Série B. **Effets marginaux de l'augmentation des investissements dans l'apprentissage consentis à l'âge de 14 ans sur l'évolution des compétences sociales et affectives entre l'âge de 14 et 15 ans, selon les déciles de compétence**



Note : Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE en Corée (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au sens des responsabilités, au locus de contrôle et à l'estime de soi à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte le facteur latent de compétence sociale et affective. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives. Les investissements sont mesurés par un facteur latent d'investissement estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux ressources financières et au temps investis dans l'enseignement privé (pour les compétences cognitives) et d'indicateurs relatifs à l'engagement des parents et à l'harmonie familiale (pour les compétences sociales et affectives).

En résumé, les enfants peuvent tirer meilleur parti des environnements d'apprentissage et des interventions des pouvoirs publics à l'avenir s'ils ont de meilleures compétences sociales et affectives aujourd'hui. Ces investissements peuvent les aider à renforcer non seulement leurs compétences sociales et affectives, mais également leurs compétences cognitives.

### **Investir suffisamment tôt dans les compétences des enfants est important pour leur réussite dans la vie**

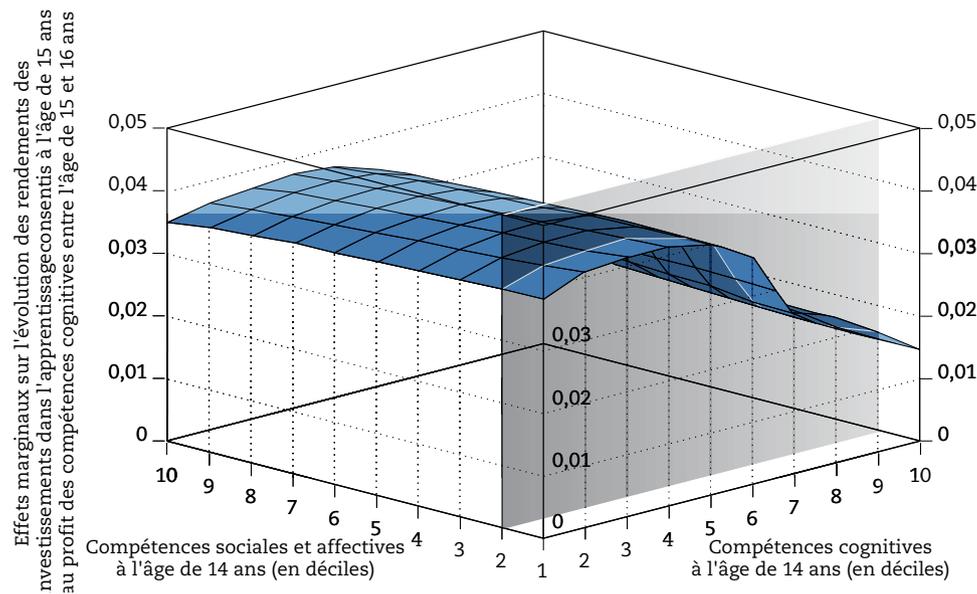
Si le niveau des compétences sociales et affectives des enfants affecte la productivité des investissements futurs dans leurs compétences cognitives ainsi que dans leurs compétences sociales et affectives, les investissements dans leurs compétences sociales et affectives consentis à n'importe quel stade de leur vie doit avoir un impact sur tous les investissements futurs dans leurs compétences. Les investissements précoces doivent donc permettre aux enfants de bénéficier de rendements plus élevés durant plus longtemps.

Pour illustrer ce phénomène, la figure 4.5 montre l'impact des investissements consentis à l'âge de 14 ans sur les rendements des investissements consentis plus tard, entre l'âge de 15 et 16 ans, sur la base de l'analyse longitudinale de l'OCDE en Corée. La Série A suggère que les investissements dans les compétences cognitives à l'âge de 14 ans accroît l'impact des investissements futurs dans les compétences cognitives, et ce, quel que soit le niveau de compétences à l'âge de 14 ans. La relation positive s'observe dans les valeurs positives qui vont de 0.01 à 0.04. Il y a lieu de souligner que les rendements diminuent avec l'élévation du niveau des compétences cognitives, ce qui suggère que les adolescents dont le niveau de compétences cognitives est moins élevé tirent meilleur parti des investissements consentis pour continuer à renforcer leurs compétences cognitives. Toutefois, la Série B montre qu'un investissement supplémentaire dans les compétences sociales et affectives

à l'âge de 14 ans n'accroîtra la productivité future des investissements dans les compétences sociales et affectives que chez ceux qui ont déjà un niveau plus élevé de compétences sociales et affectives. L'exemple coréen montre donc à quel point il est important d'investir suffisamment dans les compétences sociales et affectives (ainsi que dans les compétences cognitives) avant le début de l'adolescence pour permettre aux enfants de tirer parti des investissements futurs. Dans la littérature économique, ce phénomène est connu sous le nom de « complémentarités dynamiques ». Selon Cunha et Heckman (2008) et Cunha, Heckman et Schennach (2012), la thèse des complémentarités dynamiques vaut aussi pour les États-Unis. La littérature sur les interventions précoces suggère aussi que les investissements consentis durant la petite enfance dans le cadre de programmes tels que les projets « Abecedarian » et « Perry Preschool » ont amélioré l'efficacité de l'apprentissage à l'école et ont réduit les problèmes comportementaux durant de nombreuses années après l'investissement initial (Heckman, 2008).

Figure 4.5. **Les investissements dans les compétences consentis aujourd'hui augmentent les rendements des futurs investissements dans les compétences (Corée)**

Série A. Effets marginaux de l'augmentation des investissements dans l'apprentissage (des compétences cognitives) consentis à l'âge de 14 ans sur l'évolution des rendements des investissements dans l'apprentissage (des compétences cognitives) consentis à l'âge de 15 ans au profit des compétences cognitives entre l'âge de 15 et 16 ans, selon les déciles de compétence

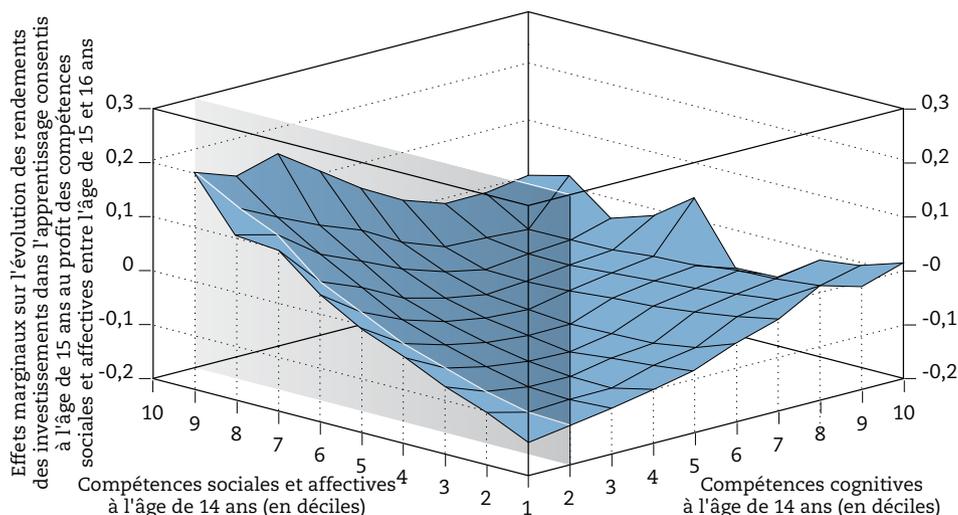


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163821>

Note : Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE en Corée (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au sens des responsabilités, au locus de contrôle et à l'estime de soi à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte le facteur latent de compétence sociale et affective. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives. Les investissements sont mesurés par un facteur latent d'investissement estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux ressources financières et au temps investis dans l'enseignement privé (pour les compétences cognitives) et d'indicateurs relatifs à l'engagement des parents et à l'harmonie familiale (pour les compétences sociales et affectives).

Figure 4.5. **Les investissements dans les compétences consentis aujourd'hui augmentent les rendements des futurs investissements dans les compétences (Corée)** (suite)

Série B. **Effets marginaux de l'augmentation des investissements dans l'apprentissage (des compétences sociales et affectives) consentis à l'âge de 14 ans sur l'évolution des rendements des investissements dans l'apprentissage (des compétences sociales et affectives) consentis à l'âge de 15 ans au profit des compétences sociales et affectives entre l'âge de 15 et 16 ans, selon les déciles de compétence**



Note : Les résultats sont basés sur les analyses longitudinales de l'OCDE en Corée (voir l'encadré 3.1). Les compétences sociales et affectives sont mesurées par un facteur latent de compétence sociale et affective estimé à l'aide d'indicateurs relatifs au sens des responsabilités, au locus de contrôle et à l'estime de soi à l'âge de 14 ans. Les compétences cognitives sont mesurées par un facteur latent de compétence cognitive estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis à l'âge de 14 ans, prenant en compte le facteur latent de compétence sociale et affective. Le modèle empirique présuppose que les indicateurs relatifs aux résultats scolaires et aux évaluations des acquis dépendent des facteurs latents de compétences cognitives, sociales et affectives. Les investissements sont mesurés par un facteur latent d'investissement estimé à l'aide d'indicateurs relatifs aux ressources financières et au temps investis dans l'enseignement privé (pour les compétences cognitives) et d'indicateurs relatifs à l'engagement des parents et à l'harmonie familiale (pour les compétences sociales et affectives).

### **Les investissements précoces sont particulièrement importants pour les compétences cognitives, mais les compétences sociales et affectives peuvent aussi être renforcées entre la petite enfance et le début de l'adolescence**

Même si les investissements précoces génèrent dans l'ensemble des rendements plus élevés et plus durables, il faut examiner de près la productivité relative des investissements précoces et des investissements plus tardifs ainsi que leurs coûts connexes, avant de déterminer le moment optimal auquel programmer des interventions (Shonkoff et Phillips, 2000). Pour les compétences cognitives, des éléments, notamment en neurosciences, donnent à penser qu'il importe d'investir tôt dans le renforcement des compétences cognitives d'ordre général. Toutefois, on en sait peu sur le moment optimal auquel consentir les investissements dans les compétences sociales et affectives. Les travaux de Cunha, Heckman et Schennach (2012) comptent parmi les rares études sur le sujet. Ils comparent la mesure dans laquelle il est facile de compenser les niveaux peu élevés de compétences hérités du passé par des investissements. Ils suggèrent, sur la base de données longitudinales recueillies aux États-Unis, que s'il est difficile de compenser par de nouveaux investissements les investissements insuffisants consentis par le passé dans les compétences cognitives (de 0 à 6 ans), il est encore possible de compenser par des investissements ultérieurs dans les compétences sociales et affectives (de 7 à 14 ans) les déficits précoces.

Ce chapitre repose en particulier sur les résultats de l'analyse longitudinale de l'OCDE en Corée et tient compte des très rares éléments dont on dispose à ce sujet. Le manque d'études empiriques sur la dynamique de la formation des compétences s'explique par le fait que l'on dispose de peu de microdonnées longitudinales se prêtant à de telles analyses. Cela plaide en faveur d'une nouvelle collecte de données longitudinales sur les compétences, les contextes d'apprentissage et les retombées dans les pays. Le chapitre 6 présente la proposition de l'OCDE concernant la collecte de telles données à l'avenir.

## Les contextes d'apprentissage qui favorisent le développement social et affectif

L'apprentissage a lieu dans un éventail de contextes, notamment dans la famille, à l'école et dans la communauté. Chaque contexte joue un rôle crucial à différents stades de la vie des enfants. Il est établi que des approches et éléments communs à des contextes sont efficaces pour développer les compétences sociales et affectives des enfants. La cohérence dans les contextes d'apprentissage est susceptible d'affecter la productivité de chacun d'entre eux s'agissant de façonner le développement social et affectif des enfants.

### **Les familles peuvent jouer un rôle important dans le développement social et affectif des enfants dès la naissance**

Les familles<sup>1</sup> peuvent façonner le développement social et affectif des enfants en leur donnant des orientations, en leur faisant prendre des habitudes, en leur transmettant des valeurs et en partageant leurs attentes. Les analyses longitudinales de l'OCDE en Corée suggèrent que l'engagement des parents dans les études de leurs enfants et les efforts qu'ils déploient pour préserver l'harmonie familiale peuvent favoriser dans une grande mesure le développement social et affectif de leurs enfants au début de l'adolescence (entre l'âge de 14 et 16 ans). La littérature empirique suggère aussi que les familles solidaires et chaleureuses qui proposent des activités stimulantes à leurs enfants améliorent les compétences cognitives, sociales et affectives de ceux-ci (Baxter et Smart, 2011 ; Cabrera, Shannon et Tamis-LeMonda, 2007 ; Cunha, Heckman et Schennach, 2012). L'analyse des données PISA montre que les enfants dont les parents les incitent à lire et à écrire des mots, leur racontent des histoires et leur chantent des chansons tendent non seulement à être plus performants en compréhension de l'écrit, mais également à être plus motivés à l'idée d'apprendre (OCDE, 2012). De même, les attitudes des parents et l'application concrète de leur conception de la discipline peuvent influencer fortement sur le profil social et affectif de leurs enfants (Kiernan et Huerta, 2008). Des relations étroites avec les enfants, qui produisent une forme saine d'attachement, ont des effets positifs sur la façon dont ceux-ci comprennent et gèrent leurs émotions ainsi que sur leur sentiment de sécurité et leur goût pour l'apprentissage et l'exploration (Noelke, à paraître).

La mesure dans laquelle les parents s'engagent dans le développement social et affectif de leurs enfants dépend de nombreux facteurs, notamment l'âge des enfants, les caractéristiques socio-économiques des parents, leurs attitudes à l'égard du travail et leurs attentes sociales. Parmi les obstacles à l'engagement des parents, le temps qu'ils consacrent à d'autres activités, dont leurs activités professionnelles, importe beaucoup. Que les parents travaillent peut influencer sur leur relation avec leurs enfants, étant donné que cela affecte quantitativement et qualitativement le temps qu'ils passent avec eux (Belsky et al., 1988 ; Belsky et Eggebeen, 1991 ; Noelke, à paraître). Toutefois, le fait que les parents travaillent signifie aussi que les revenus familiaux sont plus élevés, ce qui peut avoir une influence positive sur le développement de leurs enfants puisque cela permet de financer l'achat de matériel pédagogique et le coût des services d'éducation et des expériences d'apprentissage susceptibles d'améliorer la formation des compétences (Conger et Elder, 1994).

La plupart des études ont analysé l'influence de l'activité professionnelle des mères sur l'évolution de leurs enfants, sachant que traditionnellement, ce sont surtout les femmes qui s'occupent des enfants en bas âge. Il en ressort que dans l'ensemble, le fait que les mères travaillent durant la première année de vie de leurs enfants peut avoir des effets négatifs mineurs sur leur développement cognitif, social et affectif, en particulier si elles travaillent à temps plein (Noelke, à paraître). Toutefois, d'autres facteurs, dont le niveau de formation des parents, la préscolarisation des enfants et la qualité des interactions entre parents et enfants, semblent avoir plus d'influence sur le développement de la petite enfance que le seul fait que les mères travaillent (Brooks-Gunn, Han et Waldfogel, 2010 ; Huerta et al., 2011). Le fait que les mères travaillent a un effet négatif mineur, qui s'observe le plus souvent chez les enfants qui vivent avec leurs deux parents et dont

les parents sont très instruits (Gregg et al., 2005 ; Huerta et al., 2011 ; Noelke, à paraître). Les enfants qui grandissent dans des familles aisées ont peut-être plus à perdre, car les personnes qui s'occupent d'eux pendant que leurs parents travaillent ne leur apportent peut-être pas autant que leurs parents. À l'inverse, le fait que les mères travaillent peut être moins pénalisant pour les enfants défavorisés, car la réduction du temps que leur mère passe avec eux peut être compensé par les revenus de son activité professionnelle, la diminution du stress et l'accès à des structures institutionnelles d'accueil de la petite enfance (OCDE, 2011 ; Noelke, à paraître).

### **Les établissements d'enseignement peuvent améliorer les compétences sociales et affectives des enfants en optant pour des pratiques pédagogiques novatrices, dans les activités scolaires qu'extrascolaires**

À mesure que les enfants grandissent, l'école importe de plus en plus dans le processus de formation des compétences. Les établissements peuvent proposer des activités scolaires et extrascolaires novatrices qui sont propices au développement social et affectif (voir le chapitre 5). Les enseignants peuvent grandement contribuer à améliorer l'estime de soi, la motivation et la stabilité affective de leurs élèves s'ils sont des mentors efficaces et qu'ils facilitent leur apprentissage. Les pairs peuvent également jouer un rôle, car les enfants peuvent apprendre un éventail de compétences sociales et affectives telles que celles associées à la collaboration, à la négociation et à la sociabilité au contact de leurs amis et de leurs camarades de classe.

Il existe de nombreux programmes indépendants qui visent, entre autres, à renforcer les compétences sociales et affectives, mais aucun d'entre eux n'a fait l'objet d'évaluations rigoureuses ou à long terme. Les travaux de Kautz et al. (2014) présentent trois exemples de programmes menés aux États-Unis, mais qui n'ont fait l'objet que d'évaluations à court terme (voir l'encadré 4.1).

Une méta-analyse à grande échelle d'interventions de développement social et affectif (*Social and Emotional Learning*, SEL) menées en milieu scolaire aux États-Unis est également riche d'enseignements. En premier lieu, les programmes de SEL ont des effets positifs considérables sur des compétences sociales et affectives, en particulier celles associées à la fixation d'objectifs, au règlement des conflits et à la prise de décisions. En deuxième lieu, les enseignants et d'autres personnels scolaires peuvent mener des programmes efficaces de SEL. En troisième lieu, les interventions de SEL peuvent être intégrées dans les pratiques pédagogiques habituelles. En quatrième lieu, ces interventions peuvent être couronnées de succès à tous les niveaux d'enseignement (dans l'enseignement primaire et dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire). En cinquième lieu, pour être efficaces, les programmes de SEL doivent intégrer des pratiques d'apprentissage qui structurent la formation, prévoient des formes actives d'apprentissage, concentrent le temps et l'attention sur les tâches de développement des compétences et fixent des objectifs explicites d'apprentissage — les normes du principe « SAFE » (*Sequenced, Active, Focused and Explicit*) (Durlak et al., 2011). Les programmes les plus efficaces sont ceux qui respectent les quatre normes du principe SAFE (Durlak, 2003 ; Durlak, Weissberg et Pachan, 2010 ; Durlak et al., 2011). La valeur des pratiques SAFE est également mise en évidence dans un examen des programmes d'accueil extrascolaire (Durlak, Weissberg et Pachan, 2010).

Les activités extrascolaires offrent aussi aux enfants de nombreuses possibilités de développer leurs compétences sociales et affectives au travers de leur participation à des activités sportives, musicales, artistiques et même académiques dans des contextes informels qui impliquent des interactions avec des pairs et des facilitateurs. Ces activités sont censées avoir des effets positifs sur les compétences sociales et affectives des élèves tout en servant d'autres objectifs en rapport avec leur développement académique, culturel et physique. La participation à des activités sportives, artistiques ou théâtrales peut améliorer un certain nombre de compétences sociales et affectives chez les élèves, notamment la discipline, l'esprit d'équipe et la curiosité (Covay et Carbonaro, 2010).

#### Encadré 4.1. Les programmes conçus pour renforcer les compétences sociales et affectives aux États-Unis

Les travaux de Kautz et al. (2014) présentent trois exemples de programmes menés aux États-Unis en vue notamment de renforcer les compétences sociales et affectives. À ce jour, ces programmes n'ont fait l'objet que d'évaluations à court terme, qui font état de résultats positifs.

Le premier programme, « Tools of the Mind », vise à apprendre aux enfants à réguler leur comportement social et cognitif durant leur préscolarisation et leurs premières années dans l'enseignement primaire. Ce programme se base sur des pratiques pédagogiques qui encouragent les enfants à faire des jeux de rôle et à apprendre en groupe avec d'autres enfants. Les évaluations à court terme suggèrent des résultats positifs, notamment l'amélioration des comportements des élèves en classe et l'adoption de modes de fonctionnement qui incluent un contrôle inhibiteur.

Le deuxième programme, « Mindset » est une initiative à faible coût conçue pour améliorer l'état d'esprit des enfants et les amener à comprendre que les aptitudes sont malléables et que l'apprentissage peut changer la structure cérébrale (Dweck, 2007). Ce programme vise à instiller l'idée que les bons résultats sont le fruit d'un dur labeur plutôt que d'une intelligence innée<sup>1</sup>. L'enquête PISA de 2012 (OCDE, 2013b) montre d'ailleurs que les enfants qui estiment que c'est le fait de travailler dur, et non celui d'être intelligent, qui est à la clé de la réussite ont obtenu de meilleurs résultats aux épreuves PISA de mathématiques. L'objectif principal de l'expérience « Mindset » est de promouvoir la réussite scolaire, mais son processus consiste aussi à améliorer des compétences sociales et affectives telles que la persévérance et la volonté. Comme dans l'exemple précédent, les résultats à court terme sont positifs.

Le troisième programme, « OneGoal », forme des enseignants sélectionnés à renforcer les compétences sociales et affectives de leurs élèves pour les aider à se faire admettre à l'université, à améliorer leurs résultats scolaires et à aller au bout de leur formation. Ce programme est mené dans des établissements peu favorisés à Chicago, dont la plupart accusent des taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire inférieurs à 50 %. Les évaluations à court terme font ici aussi état de résultats positifs, avec l'amélioration des résultats académiques dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'augmentation des taux de réussite de ce niveau d'enseignement et l'accroissement du taux d'accès à l'enseignement tertiaire.

Note : 1. De plus, les élèves dont les enseignants utilisent des techniques d'activation cognitive, qui consistent entre autres à leur poser des questions qui les aident à réfléchir au problème qui les occupe, à leur soumettre des problèmes qui peuvent être résolus de différentes façons ou à les amener à tirer des leçons de leurs erreurs, tendent à se distinguer par des degrés supérieurs de persévérance et d'ouverture à la résolution de problèmes en mathématiques. La façon dont les contenus pédagogiques sont structurés et présentés a donc un grand impact sur la façon dont les élèves développent et utilisent leurs compétences cognitives et socio-affectives.

Source : Kautz, T. et al. (2014), « Fostering and Measuring Skills : Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success », OECD Education Working Papers, no 110, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.

Les effets de la participation à des activités sportives sur les compétences sociales et affectives ont été abondamment étudiés. La littérature donne à penser que la participation à des activités sportives a des effets positifs, même s'ils sont relativement peu importants. La méta-analyse de Lewis (2004) suggère que les activités sportives réduisent dans une mesure modérée, mais significative, la propension aux comportements à risques : les élèves qui y participent sont moins susceptibles de consommer des substances psychoactives ou d'être agressifs. Il en ressort également que les activités sportives sont en corrélation avec des degrés supérieurs d'estime de soi et d'efficacité perçue. Selon Bailey (2006), la mesure dans laquelle l'éducation physique contribue au développement des compétences dépendrait de trois aspects propres aux cours, à savoir 1) les cours promeuvent le plaisir, la diversité et l'engagement de tous ; 2) les cours sont dispensés par des enseignants engagés et entraînés ; et 3) les cours bénéficient du soutien des parents, lesquels sont tenus informés.

D'autres études suggèrent que les activités en rapport avec les arts du spectacle, le théâtre ou la danse par exemple, peuvent renforcer des compétences sociales et affectives, telles que l'estime de soi, la maîtrise de soi, la persévérance, la sociabilité, la maîtrise des émotions et la sympathie (pour un examen de ces études, voir Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin, 2013).

Dans les pays de l'OCDE, il est courant que les élèves participent à la gouvernance des établissements et à la gestion des classes, ce qui constitue aussi des activités extrascolaires. Les élèves

peuvent être délégués de classe ou peuvent siéger dans des conseils d'élèves, ce qui peut développer les compétences requises dans l'exercice de la démocratie, par exemple la faculté de négocier, de travailler en équipe et de prendre des responsabilités (Taylor et Johnson, 2002). Selon certaines études, le fait de siéger dans un conseil d'élèves est une variable prédictive probante de l'engagement politique futur (Davies et al., 2006). Les élèves peuvent également se charger de corvées en classe, ce qui peut améliorer leur efficacité perçue et leur donner un plus grand sens des responsabilités.

Les activités sociales sont également supposées promouvoir les capacités des élèves à prendre des initiatives, à s'autoréguler, à croire en soi et à travailler en groupe. Il apparaît en particulier que l'apprentissage qui combine les cours en salle de classe avec les services à la communauté est une méthode pédagogique de plus en plus souvent adoptée, dont des études ont établi les effets positifs. Une méta-analyse d'études relatives à des programmes basés sur cette forme d'apprentissage suggère par exemple que ces programmes améliorent sensiblement les résultats scolaires, les compétences sociales, l'engagement civique et les attitudes à l'égard de soi, de l'école et de l'apprentissage (Celio, Durlak et Dymnicki, 2011).

La plupart des établissements n'ont pas nécessairement les moyens d'introduire des innovations majeures dans leurs activités scolaires et extrascolaires, à cause de leurs ressources limitées. Ils peuvent toutefois être en mesure d'adapter leurs pratiques existantes à la marge et d'y introduire des pratiques novatrices pour renforcer les compétences sociales et affectives, sans procéder à des changements majeurs. Certains éléments donnent à penser que les compétences sociales et affectives peuvent être enseignées dans des matières classiques, en mathématiques ou en langue maternelle, si les programmes intègrent bien ces compétences dans le processus d'apprentissage (Trilling, à paraître). On peut par exemple y parvenir par l'inclusion de projets qui impliquent la résolution dynamique et interactive de problèmes inspirés de la vie réelle. Les approches basées sur des projets (ou des problèmes) doivent être assorties d'objectifs clairs et de consignes explicites, de ressources appropriées (la possibilité de se rendre à la bibliothèque ou dans des musées) et d'évaluations multidimensionnelles ciblant les diverses compétences que les élèves sont censés acquérir (Barron et Darling-Hammond, 2008). Ces innovations peuvent être introduites à la marge, mais elles requièrent tout de même un grand soutien de la part des chefs d'établissement, des enseignants et des parents.

Les enseignants peuvent engager leurs élèves sur la voie de la réussite en développant leurs compétences sociales et affectives autant que leurs compétences cognitives. Cela peut sembler évident, mais aucune étude n'a à ce jour identifié les caractéristiques des enseignants qui promeuvent le développement de la personnalité. Une étude évoque le rôle important que les enseignants peuvent jouer dans le renforcement des compétences sociales et affectives de leurs élèves. Jackson (2013) a montré, sur la base de données recueillies en Caroline-du-Nord (États-Unis), que les professeurs de mathématiques et d'anglais en poste en neuvième année influent, de façon causale, sur les compétences cognitives et les compétences sociales et affectives de leurs élèves, ainsi que l'attestent les indicateurs d'absence, de suspension, de résultats scolaires et de passage de classe. Selon Jackson, les enseignants ont plus d'impact sur les compétences sociales et affectives que sur les compétences cognitives. De plus, cette étude montre que les capacités des enseignants à influencer sur les compétences cognitives et sur les compétences sociales et affectives sont largement indépendantes, dans la mesure où certains enseignants peuvent être particulièrement efficaces quand il s'agit de renforcer les compétences sociales et affectives de leurs élèves, mais qu'ils ne le sont pas nécessairement autant quand il s'agit de renforcer leurs compétences cognitives, et inversement. Cela suggère l'existence, chez les enseignants, de certaines caractéristiques particulièrement favorables au renforcement des compétences sociales et affectives.

#### **Les communautés peuvent aussi renforcer les compétences sociales et affectives en proposant de bons contextes d'apprentissage informel**

La caractéristique la plus importante des contextes d'apprentissage communautaire est l'apprentissage informel. L'apprentissage informel, qui implique une série d'activités extrascolaires, civiques et culturelles en dehors du cadre scolaire, est associé à des changements positifs dans les retombées académiques, sociales et citoyennes qui profitent aux élèves (Conway, 2009). Les

élèves qui participent à des activités sociales et à des activités en rapport avec les arts du spectacle sont plus susceptibles d'avoir une identité positive et une meilleure image de soi (Lewis, 2004). L'apprentissage informel dépend de l'offre d'activités communautaires en dehors du cadre scolaire. Il dépend dès lors des ressources et des caractéristiques des communautés, entre autres leur milieu socio-économique et leurs valeurs. De plus, les réseaux sociaux des parents peuvent influencer sur la qualité et l'intensité des possibilités d'apprentissage informel qui s'offrent à leurs enfants. Sampson, Morenoff et Earls (1999) soutiennent que les réseaux d'amis des parents peuvent être de ressources efficaces de proximité pour la formation des compétences. Les autres parents peuvent non seulement fournir un soutien social direct et des informations sur la parentalité, mais aussi contribuer à améliorer les normes souhaitées et les comportements désirés (Noelke, à paraître).

### **Les interventions sont très utiles pour développer les compétences sociales et affectives des enfants défavorisés**

De nombreux éléments donnent à penser que grandir dans des contextes d'apprentissage défavorables peut avoir des effets négatifs sur les compétences cognitives, sociales et affectives des enfants (Shonkoff et Phillips, 2000 ; Feinstein, 2003 ; Schady et al., 2014). Dans les familles à bas revenu, il est courant non seulement que les ressources manquent pour acheter des biens et services utiles à la formation des compétences, mais aussi qu'à cause de leur stress et de leur façon d'élever leurs enfants, les parents répondent moins bien aux besoins de leurs enfants (Elder et Caspi, 1988). De plus, des éléments recueillis récemment suggèrent que le stress associé au fait de grandir dans la pauvreté a un impact négatif sur le développement cérébral des enfants, puis sur leur fonctionnement cérébral à l'âge adulte (Angstadt et al., 2013). Les interventions ont donc toute latitude pour renforcer les compétences sociales et affectives des enfants défavorisés, afin de les aider à mieux grandir dans un environnement difficile et de les mettre sur la voie de la mobilité sociale.

Le tableau 4.2 dresse une liste d'interventions prometteuses décrites dans les travaux de Kautz et al. (2014), complétée par d'autres interventions menées ailleurs qu'aux États-Unis qui ont été identifiées par l'OCDE. Cette liste reprend des interventions qui ont été évaluées de façon rigoureuse et dont il a été établi qu'elles avaient directement ou indirectement renforcé des compétences sociales et affectives. Le tableau est présenté de façon à mettre en évidence les principales caractéristiques des interventions, dont leurs groupes cibles, leurs cadres, leurs contextes et leurs compétences cibles.

### **Les interventions efficaces durant la petite enfance et l'enfance tendent à privilégier l'attachement positif entre les parents et les enfants et impliquent directement les parents qui suivent des formations**

Le tableau 4.2 présente un certain nombre d'interventions ciblant la petite enfance et l'enfance qui ont réussi à renforcer les compétences sociales et affectives des enfants (en particulier leurs compétences sociales et leur faculté de maîtriser leurs émotions) et, par la suite, leurs retombées à l'âge adulte. Il en ressort que la plupart des interventions efficaces mises en œuvre pour réduire la pauvreté des familles ont consisté à impliquer à la fois les enfants et leurs parents. C'est pourquoi ces programmes se sont pour la plupart déroulés dans le cadre scolaire et familial.

La forte implication des familles, les interactions parents-enfants et la formation des parents sont autant de caractéristiques communes aux interventions prometteuses reprises dans le tableau 4.2. Les formations pour parents qui consistent à donner à ceux-ci des conseils sur les manières d'élever leurs enfants afin d'établir avec eux des relations solides peuvent être des stratégies efficaces d'améliorer les retombées des enfants. D'ailleurs, certains éléments montrent que les enfants dont les parents sont chaleureux, fermes et justes tendent à être plus matures sur le plan psychologique et moins enclins à internaliser ou externaliser leurs problèmes que les enfants dont les parents les élèvent autrement (Steinberg, Blatt-Eisengart et Cauffman, 2006 ; Steinberg, 2004). La formation des parents est souvent assortie de conseils aux mères et à d'autres membres de la famille.

Tableau 4.2. Renforcement des compétences sociales et affectives : interventions prometteuses dans les pays à l'étude

Intervention	Cible		Cadre				Contenus				Compétences ciblées					
	Objectif	Enfants	Parents	Scolaire	Familial	Professionnel	Implication de la famille	Attachement parents-enfants	Mentor <sup>1</sup>	Orientation <sup>2</sup> , conseils		Formation pour parents	Enseignants formés	Services sociaux	Formation professionnelle	Services de santé <sup>3</sup>
<b>Petite enfance</b>																
Nurse-Family Partnership (États-Unis)	Réduction de la pauvreté	Stade prénatal à 1 an	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Compétences lexicales, atténuation de l'internalisation des comportements, prévention des comportements antisociaux
Abecedarian Project (États-Unis)	Réduction de la pauvreté	Moins de 1 an	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Atténuation de l'externalisation des comportements, prévention des comportements antisociaux, aptitude aux études
Supplementation Study (Jamaïque)	Santé	1 à 2 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Estime de soi, maîtrise des émotions, atténuation des comportements antisociaux et des comportements d'opposition
Head Start Program (États-Unis)	Réduction de la pauvreté	3 à 5 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Relations sociales, concept de soi, efficacité perçue, autorégulation, maîtrise des émotions, aptitude aux études
Perry Preschool Program (États-Unis)	Réduction de la pauvreté, QI	3 à 4 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Atténuation de l'externalisation des comportements, motivation pour les études, QI
Chicago Child Parent Center (États-Unis)	Réduction de la pauvreté	3 à 4 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Prévention des comportements antisociaux, maîtrise des émotions, aptitude aux études, QI
Sure Start Programme (Royaume-Uni)	Réduction de la pauvreté	3 à 4 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Comportements sociaux (coopération, partage, empathie), autonomie/ autorégulation de l'enfant

Tableau 4.2. Renforcement des compétences sociales et affectives : interventions prometteuses dans les pays à l'étude (suite)

Intervention	Cible		Cadre					Contenus					Compétences ciblées	
	Objetif	Enfants	Parents	Scolaire	Familial	Professionnel	Implication de la famille	Attachement parents-enfants	Mentor <sup>1</sup>	Orientation <sup>2</sup> , conseils pour parents formés	Services sociaux	Formation professionnelle		Services de santé <sup>3</sup>
<b>Enfance</b>														
Project STAR (États-Unis)	Renforcement de la qualité de l'éducation	5 à 6 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Prévention des comportements antisociaux, efforts déployés par les élèves, initiative, comportements non participatifs, valeur de soi dans la classe, QI
Seattle Social Development Project (États-Unis)	Prévention de la criminalité	6 à 7 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Communication, prise de décisions, compétences de négociation et de résolution des conflits
Montreal Longitudinal Experimental Study (Canada)	Prévention de la criminalité	7 à 9 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Compétences sociales et comportementales : interactions positives avec les enseignants, les parents et les autres élèves ; résolution de problèmes et autorégulation
<b>Adolescence</b>														
Big Brothers Big Sisters (États-Unis)	Réduction de la pauvreté	10 à 16 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Estime de soi, confiance en soi, motivation, acception sociale et comportements sociaux, prévention des comportements antisociaux, aptitude aux études
Entrepreneurs for Social Inclusion (Portugal)	Réduction des taux d'abandon	13 à 15 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Motivation, maîtrise de soi, compétences en résolution de problèmes, compétences sociales
Becoming a Man (États-Unis)	Réduction des taux d'abandon et prévention de la violence	15 à 16 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	Compétences sociales et cognitives : maîtrise de l'impulsivité, autorégulation des émotions, résolution de conflits, renforcement des aspirations pour le futur et sens des responsabilités personnelles

Tableau 4.2. Renforcement des compétences sociales et affectives : interventions prometteuses dans les pays à l'étude (suite)

Intervention	Cible		Cadre				Contenus				Compétences ciblées			
	Objetif	Enfants	Parents	Scolaire	Familial	Professionnel	Implication de la famille	Attachement parents-enfants	Mentor <sup>1</sup>	Orientation <sup>2</sup> , Formation pour parents conseillers formés		Services sociaux	Formation professionnelle	Services de santé <sup>3</sup>
Pathways to Education (Canada)	Réduction des taux d'abandon	15 à 18 ans	Parents	●			●		●	●				Aptitude aux études et compétences sociales : résolution de problèmes, esprit d'équipe, communication et négociation
National Guard Challenge (États-Unis)	Réduction des taux d'abandon	16 à 18 ans		●									●	Confiance et sens des responsabilités, sentiment de maîtrise de soi, sens du « leadership » et des potentialités, aptitude aux études
Job Corps (États-Unis)	Réduction de la pauvreté	16 à 24 ans		●					●				●	Communication interpersonnelle, résolution de problèmes, compétences sociales et compétences en gestion, compétences techniques et aptitudes aux études
Youth Employment Program (Dominique)	Employabilité	16 à 28 ans		●					●			●		Estime de soi, résolution de problèmes, prise de décisions, résolution de conflits, empathie, coopération, sens des responsabilités, maîtrise des émotions, atténuation des comportements à risques, communication, créativité
Year-up (États-Unis)	Employabilité	18 à 24 ans		●						●		●		Gestion du temps, travail en équipe, résolution de problèmes, résolution de conflits et compétences techniques
Joven/Young Program (Chili)	Employabilité	18 à 25 ans		●						●		●		Compétences sociales, compétences techniques, aptitude aux études

Note : 1. Le mentorat se concentre sur le développement professionnel et personnel, et consiste à échanger des informations et des expériences, à donner et recevoir des conseils. Il s'agit d'une relation suivie pouvant s'étendre sur une période assez longue. 2. Le conseil porte sur le comportement d'un employé. Son objectif est de remédier aux problèmes d'ordre psychosocial, ainsi qu'aux problèmes liés à la performance d'un individu lorsque celle-ci semble affectée par ses comportements. Il s'agit souvent d'une intervention de courte durée. 3. Les services de santé désignent les soins médicaux (vaccination, par exemple), les services de santé mentale et/ou la formation à la nutrition, selon les interventions. Ce tableau a été élaboré à partir de données et de documentations issues des travaux de Kautz et al. (2014).

Un certain nombre d'interventions ont été menées en faveur de la petite enfance ailleurs qu'aux États-Unis, mais rares sont celles qui ont fait l'objet d'évaluations rigoureuses. Le programme « Sure Start » mis en œuvre au Royaume-Uni en est un bon exemple. Cette intervention ciblée est associée à des améliorations dans 7 des 14 retombées souhaitables, dont le développement social et affectif des enfants (NESS, 2008). Ainsi, les enfants qui ont participé au programme « Sure Start » se distinguent par des comportements sociaux plus positifs, une plus grande indépendance et une meilleure maîtrise de leurs émotions que les enfants qui n'y ont pas participé. Ce programme a également mis l'accent sur l'implication de la famille et a proposé des formations aux parents. En dépit de ces résultats, le programme « Sure Start » ne pourra faire l'objet d'une évaluation rigoureuse, faute d'attribution aléatoire des sujets.

Les interventions prometteuses durant l'enfance telles que le projet « STAR » et le « Seattle Social Development Project » (SSDP) ont de nombreux points communs avec des interventions fructueuses mises en place durant la petite enfance. L'implication des familles est la composante la plus fréquente de ces interventions. De plus, la formation des enseignants en est aussi un axe prioritaire. Les enseignants participant au SSDP suivent par exemple des formations intensives au sujet de la gestion de la classe, de l'apprentissage collaboratif et de l'enseignement interactif. D'autres cours, sur la gestion comportementale par exemple, sont aussi dispensés pour apprendre aux enseignants comment aider les enfants à mettre fin aux conflits qui les opposent à leurs pairs, ce qui contribue à améliorer leurs compétences en résolution de problèmes.

### **Les interventions efficaces à l'adolescence mettent l'accent sur le mentorat dans le cadre de stages en entreprise**

L'adolescence est une période de changements biologiques, physiologiques et sociaux tumultueux. C'est aussi, par voie de conséquence, une période durant laquelle il est fréquent d'adopter des comportements négatifs, antisociaux. Les adolescents tendent à prendre plus de risques que les adultes, ce qui peut compromettre le bon déroulement des interventions (Steinberg, 2004). Dans ce contexte, les programmes mobilisateurs, qui contribuent à améliorer les compétences sociales et affectives des adolescents, comme l'autodiscipline ou la résilience, peuvent être utiles pour les aider à faire les bons choix.

Toutefois, les interventions ciblant les adolescents sont peu nombreuses et ont toutes été menées aux États-Unis ; la plupart d'entre elles n'ont pas fait l'objet d'évaluations rigoureuses permettant de déterminer leurs effets à long terme. Il ressort de l'analyse des rares interventions existantes qu'elles donnent la priorité au mentorat, en particulier pour structurer l'expérience d'apprentissage, enseigner par l'exemple et proposer des schémas sur lesquels les jeunes peuvent s'appuyer pour acquérir les compétences voulues par le biais de l'imitation et de l'observation (Kautz et al., 2014). Par ailleurs, le monde du travail offre aussi aux jeunes, en particulier ceux qui ont quitté l'école, de bonnes possibilités d'acquérir les compétences voulues. Les formations en entreprise peuvent montrer aux adolescents l'importance de diverses compétences, dont l'esprit d'équipe, l'efficacité et la motivation. Elles peuvent aussi instiller en eux un sens de l'identité professionnelle (Rauner, 2007).

La valeur accordée à la combinaison de l'expérience professionnelle et du développement des compétences utiles dans la vie est une caractéristique déterminante des interventions efficaces à l'adolescence pour améliorer l'employabilité des jeunes. Le programme dominicain en faveur de l'emploi des jeunes allie par exemple une formation en milieu scolaire et un stage en entreprise. La formation scolaire a pour but d'amener les jeunes à acquérir des compétences professionnelles ainsi que des compétences utiles dans la vie, notamment l'estime de soi et la motivation, et des compétences de communication. Dans les interventions efficaces, le contenu de la formation professionnelle est choisi en concertation avec les employeurs locaux afin de garantir que les

compétences visées sont pertinentes. Ces compétences sont renforcées durant les stages en entreprise, grâce au mentorat. Le mentorat est une caractéristique courante des interventions efficaces à l'adolescence, dont celles qui visent à réduire les taux d'abandon scolaire (par exemple le programme « Big Brothers Big Sisters »), et à amener les jeunes à entrer dans la vie active.

## Conclusion

Les compétences sociales et affectives se développent progressivement, sur la base des compétences acquises durant la petite enfance, grâce à de nouveaux investissements, à des environnements d'apprentissage novateurs et à des interventions. Il ressort des éléments dont on dispose que les investissements dans les compétences sociales et affectives doivent débiter tôt chez tous les enfants. Investir dans ces compétences suffisamment tôt chez les enfants défavorisés est un moyen efficace de réduire les inégalités socio-économiques. Les compétences sociales et affectives sont particulièrement malléables entre la petite enfance et l'adolescence. Le développement précoce des compétences sociales et affectives contribue par la suite au développement des compétences cognitives et au renforcement des compétences sociales et affectives.

Le développement des compétences doit être holistique et cohérent : la famille, l'école et la communauté ont toutes un rôle important à jouer dans le développement des compétences, et leur action doit être cohérente pour que les efforts déployés dans chaque contexte portent leurs fruits. En milieu scolaire, les pratiques pédagogiques peuvent être progressivement améliorées grâce à l'intégration de projets inspirés de la vie réelle dans les activités prévues au programme. Les programmes de cours ont tendance à être efficaces lorsqu'ils sont structurés, actifs, ciblés et explicites. Les programmes existants peuvent être améliorés au travers de la promotion de relations positives entre parents et enfants ainsi qu'entre mentors et enfants. Les conclusions sont similaires au sujet des interventions ciblant les groupes défavorisés. Les interventions doivent débiter tôt, cibler toutes les parties prenantes, y compris la famille et l'école, et prévoir un volet substantiel de formation pour les parents. Les interventions efficaces accordent également de l'importance à l'établissement de relations fiables et solidaires entre les mentors (les parents et les enseignants) et les enfants.

## Note

1. Dans cette section, l'analyse porte sur les parents ; toutefois, d'autres membres de la famille – les frères et sœurs et les grands-parents – jouent un rôle important dans le développement de l'enfant. Les grands-parents jouent un rôle de plus en plus important, car bon nombre d'entre eux viennent en renfort des parents et des structures institutionnelles d'accueil (voire s'y substituent). Il est clair que la relation des enfants avec leurs frères et sœurs et avec leurs grands-parents peut contribuer à façonner leurs compétences sociales et affectives. Toutefois, les recherches sont moins nombreuses dans ce domaine.

## Références

- Angstadt, M. et al. (2013), « Effects of childhood poverty and chronic stress on emotion regulatory brain function in adulthood », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 110, No. 46, pp. 18442-18447.
- Bailey, R. (2006), « Physical education and sports in school: A review of benefits and outcomes », *Journal of School Health*, Vol. 76, No. 8, pp. 397-401.
- Barron, B. et L. Darling-Hammond (2008), « Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning », The George Lucas Educational Foundation, [www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf](http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf).
- Baxter, J. et D. Smart (2011), « Fathering in Australia among couple families with young children », *Occasional Paper*, No. 37, Département de la famille, du logement, des services communautaires et des affaires autochtones, Gouvernement Australien, Canberra.
- Belsky, J. et D. Eggebeen (1991), « Early and Extensive Maternal Employment and Young Children's Socioemotional Development: Children of the National Longitudinal Survey of Youth », *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 53, pp. 1083-1099.
- Belsky, J. et al. (1988), « The 'effects' of infant day care reconsidered », *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 3, No. 2, pp. 235-272.
- Brooks-Gunn, J., W. Han et J. Waldfogel (2010), « First-year maternal employment and child development in the first 7 years », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 75, No. 2, pp. 144-45.
- Cabrera, N.J., J.D. Shannon et C. Tamis-LeMonda (2007), « Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-k », *Applied Developmental Science*, Vol. 11, No. 4, pp. 208-13.
- Celio, C.I., J. Durlak et A. Dymnicki (2011), « A meta-analysis of the impact of service-learning on students », *Journal of Experiential Education*, Vol. 34, No. 2, pp. 164-181.
- Conger, R. et G.H. Elder (1994), *Families in Troubled Times: Adapting to Change in Rural America*, Aldine de Gruyter Publishing, New York, NY.
- Conway, A. (2009), *An Investigation into the Benefits of Extracurricular Activities Like Clubs and Societies to Students and Colleges: Are These Benefits Evident in the Opinions and Perceptions of Staff and Students in DIT?*, Institut de Technologie de Dublin.
- Covay, E. et W. Carbonaro (2010), « After the bell: participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement », *Sociology of Education*, Vol. 83, No. 1, pp. 20-45.
- Cunha, F. et J.J. Heckman (2008), « Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation », *Journal of Human Resources*, Vol. 43, No. 4, pp. 738-782.
- Cunha, F., J.J. Heckman et S. Schennach (2012), « Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation », *Econometrica*, Vol. 78 (3), pp. 883-931.
- Davies, L. et al. (2006), *Inspiring Schools: A Literature Review: Taking up the Challenge of Pupil Participation*, Carnegie Young People Initiative, Esmee Fairbairn Foundation, Londres.
- Durlak, J.A. (2003), « The long-term impact of preschool prevention programs: A commentary », *Prevention & Treatment*, Vol. 6, No. 1.

- Durlak, J. et al. (2011), « The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions », *Child Development*, Vol. 82, No. 1, pp. 405-432.
- Durlak, J.A., R.P. Weissberg et M. Pachan (2010), « A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents », *American Journal of Community Psychology*, Vol. 45, pp. 294-309.
- Dweck, C. (2010), *Changer d'état d'esprit*, Éditions Mardaga, Bruxelles.
- Elder, G.H. et A. Caspi (1988), « Economic stress in lives: Developmental perspectives », *Journal of Social Issues*, Vol. 44, No. 4, pp. 25-45.
- Feinstein, L. (2003), « Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort », *Economica*, Vol. 70, No. 277, pp. 73-97.
- Gregg, P. et al. (2005), « The effects of a mother's return to work decision on child development in the United Kingdom », *The Economic Journal*, Vol. 115, pp. F48-F80.
- Hart, B. et T. R. Risley (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Brookes Publishing, Université du Michigan, Ann Arbor, MI.
- Heckman, J.J. (2008), « Schools, skills and synapses », *Economic Inquiry*, Vol. 46, No. 3, pp. 289-324.
- Huerta, M. et al. (2011), « Early maternal employment and child development in five OECD countries », Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations, No. 118, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5kg5dlmtxhvh-en>.
- Jackson, C. K. (2013), « Non-cognitive ability, test scores, and teacher quality: Evidence from 9th grade teachers in North Carolina », *NBER Working Paper*, No. 18624.
- Kautz, T. et al. (2014), « Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, No. 110, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>.
- Kiernan, K. et M. Huerta (2008), « Economic deprivation, maternal depression, parenting and child's cognitive and emotional development in early childhood », *The British Journal of Sociology*, Vol. 59, No. 4, pp. 783-806.
- Lewis, C.P. (2004), *The Relation Between Extracurricular Activities with Academic and Social Competencies in School Age Children: A Meta-Analysis*, Texas A&M University, TX.
- NESS (2008), « The Impact of Sure Start Local Programmes on Three Year Olds and Their Families », Report 27, National Evaluation of Sure Start Research Team, Ministère de l'Éducation et des Compétences, Londres.
- Noelke, C. (à paraître), *The Effects of Learning Contexts on Skills*, OCDE, Paris.
- OCDE (2013a), *Résultats de PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre (Volume III) : Engagement, motivation et image de soi*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-fr>.
- OCDE (2013b), *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 : Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent : Principaux résultats du PISA 2012*, Éditions OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>.
- OCDE (2012), *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179981-fr>.
- OCDE (2011), *Assurer le bien-être des familles*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264098794-fr>.

- Rauner, F. (2007), « Vocational education and training: A European perspective », dans A. Brown, S. Kirpal and F. Rauner (éd.), *Identities at Work*, Springer, Dordrecht.
- Sampson, R.J., J.D. Morenoff et F. Earls (1999), « Beyond social capital: Spatial dynamics of collective efficacy for children », *American Sociological Review*, Vol. 64, No. 5, pp. 633-660.
- Schady, N. et al. (2014), « Wealth gradients in early childhood cognitive development in five Latin American countries », *Policy Research Working Paper*, No. 6779, La Banque Mondiale, Washington.
- Shonkoff, J.P. et D.A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, National Academies Press, Washington, D.C.
- Skinner, E.A. et M.J. Belmont (1993), « Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year », *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 4, pp. 571-581.
- Steinberg, L. (2004), « Risk-taking in adolescence: What changes, and why? », *Annals of the New York Academy of Sciences*, Vol. 1021, pp. 51-58.
- Steinberg, L., I. Blatt-Eisengart et E. Cauffman (2006), « Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders », *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 16, No. 1, pp. 47-58.
- Taylor, M. et R. Johnson (2002), *School Councils: Their Role in Citizenship and Personal and Social Education*, National Foundation for Educational Research, Slough.
- Trilling, B. (à paraître), « Roadmaps to deeper learning », dans *Pathways to Deeper Learning*, Solution Tree Press, Bloomington, IN.
- Winner, E., T. Goldstein et S. Vincent-Lancrin (2013), *L'art pour l'art ? : L'impact de l'éducation artistique*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264183841-fr>.



## Chapitre 5

# Les politiques, les pratiques et les évaluations au service du renforcement des compétences sociales et affectives

Les gouvernements reconnaissent que les compétences sociales et affectives sont des compétences importantes à développer durant la scolarité. Les compétences les plus souvent ciblées dans les programmes scolaires nationaux sont, entre autres, l'autonomie, le sens des responsabilités, la tolérance, l'esprit critique et la compréhension interculturelle. Les pays organisent un éventail d'activités scolaires et extrascolaires pour promouvoir ces compétences. La plupart des programmes nationaux comprennent des cours qui ciblent les compétences sociales et affectives des élèves, soit dans des matières traditionnelles, par exemple dans les cours d'éducation physique, d'éducation à la santé, d'éducation civique, d'éducation à la citoyenneté, de morale ou de religion, soit dans des cours spécifiques. Certains pays intègrent aussi le développement des compétences sociales et affectives dans l'ensemble du programme de base. Les activités extrascolaires, qui sont susceptibles d'avoir un effet positif sur le développement social et affectif, sont également très répandues. Citons entre autres les activités sportives et artistiques, les conseils d'élèves et le bénévolat. Les pays n'imposent pas aux établissements d'utiliser des évaluations normalisées des compétences sociales et affectives, mais ils leur donnent généralement des orientations pour les aider à évaluer leurs élèves. Toutefois, les systèmes d'éducation qui fournissent des orientations détaillées sur la façon de renforcer le développement social et affectif sont peu nombreux. Cela laisse une certaine liberté aux établissements et aux enseignants dans la conception de leurs cours, mais n'aide pas les enseignants qui hésitent sur la meilleure façon d'enseigner ces compétences.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

## Introduction

C'est en forgeant qu'on devient forgeron, dit l'adage. Cela vaut aussi pour les compétences sociales et affectives. Les responsables politiques, les enseignants et les parents savent depuis toujours à quel point il est important d'apprendre aux enfants à atteindre des objectifs ambitieux, à interagir avec autrui et à gérer leur stress. En soi, le développement social et affectif est une composante importante des activités scolaires et extrascolaires. Ce chapitre montre l'importance accordée au développement des compétences sociales et affectives dans les politiques de l'éducation, les activités scolaires et les évaluations dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires à l'étude. Les informations fournies et les analyses présentées sont basées sur les questionnaires remplis par les pays<sup>1</sup> ainsi que sur des examens de la littérature.

## Objectifs de l'éducation

### **Le renforcement des compétences sociales et affectives est un objectif clé dans tous les systèmes d'éducation**

Les systèmes d'éducation des pays de l'OCDE et des économies partenaires reconnaissent que les compétences sociales et affectives sont indispensables pour préparer les jeunes à leur avenir. Dans tous les pays à l'étude, les objectifs généraux de l'éducation, qui sont généralement définis dans les lois sur l'éducation et les documents de politique, consistent entre autres à renforcer les compétences sociales et affectives (voir le tableau 5.1 et l'annexe 5.A). Ces objectifs mettent généralement l'accent sur le développement holistique des individus et insistent sur l'importance de veiller à l'épanouissement de leur personnalité et de les amener à adopter des attitudes et des valeurs tout en leur inculquant des savoirs et en développant leurs facultés intellectuelles. Ils précisent aussi qu'un développement équilibré de ces compétences contribue à la démocratie, à l'égalité, à la liberté et à la paix.

Certains de ces objectifs mentionnent des dimensions spécifiques des compétences sociales et affectives en rapport avec celles présentées au chapitre 2 (voir la figure 2.3), à savoir atteindre des objectifs, travailler avec autrui et gérer ses émotions. Le tableau 5.1 résume les types de constructs qui ressortent des documents de politique étudiés. Par exemple, dans la catégorie « Atteindre des objectifs », figurent entre autres compétences le sens des responsabilités, l'autonomie et le zèle. La catégorie « Travailler avec d'autres » inclut des compétences telles que le respect des autres, la coopération et le sens de la solidarité. Enfin, la catégorie « Gérer ses émotions » comporte des compétences telles que la confiance en soi, l'estime de soi et l'indépendance. Ces objectifs ne mentionnent pas tous spécifiquement ces compétences, mais ils renvoient tous, en termes généraux, aux compétences sociales et affectives, telles que les attitudes, les compétences sociales et le développement affectif.

Que les documents de politique fassent une large place aux compétences sociales et affectives n'est pas nécessairement neuf. Certaines des lois sur l'éducation datent du siècle dernier, comme au Japon, où la loi-cadre sur l'éducation remonte à 1947 (mais a été révisée en 2006), et en Autriche, où la loi sur l'organisation de la scolarité remonte à 1962. Les documents de politique indiquent clairement que les objectifs de l'éducation sont de développer des personnalités épanouies et de promouvoir la citoyenneté, au travers de compétences transversales. Le développement social et affectif est donc au cœur de l'éducation dans les pays depuis longtemps.

## Les programmes scolaires nationaux

Les documents de politique se concrétisent par des pratiques scolaires de différentes façons. Pour les gouvernements, les normes et orientations des programmes sont des moyens directs de promouvoir les compétences sociales et affectives de manière systématique et cohérente. Cette section passe en revue les approches adoptées par les pays pour renforcer les compétences sociales et affectives, en particulier les pratiques observées dans les programmes scolaires nationaux et sous-nationaux de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Tableau 5.1. **Types de compétences sociales et affectives couvertes par les objectifs des systèmes nationaux d'éducation**

	Compétences sociales et affectives d'ordre général	Compétences sociales et affectives liées à des catégories spécifiques		
		Atteindre des objectifs	Travailler avec autrui	Gérer ses émotions
Australie	●	○	○	●
Autriche	●	●	●	○
Belgique (Communauté flamande)	●	●	●	●
Belgique (Communauté française)	●	●	●	●
Canada (Ontario) <sup>1</sup>	○	○	●	●
Chili	●	●	●	●
République tchèque	●	○	○	○
Danemark	●	●	●	●
Estonie	●	●	●	●
Finlande	●	○	○	○
France	●	○	○	○
Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) <sup>1</sup>	●	●	●	●
Grèce	●	○	○	○
Hongrie	●	●	●	○
Islande	●	●	●	●
Irlande	●	●	●	●
Israël	●	○	○	○
Italie	●	○	○	○
Japon	●	●	●	●
Corée	●	○	○	○
Luxembourg	●	○	○	●
Mexique	●	○	○	○
Pays-Bas	●	○	○	○
Nouvelle-Zélande	●	○	○	○
Norvège	●	○	○	○
Pologne	●	○	○	○
Portugal	○	○	○	○
République slovaque	●	●	●	●
Slovénie	●	○	●	●
Espagne	●	●	○	●
Suède	●	○	○	○
Suisse (Canton de Zurich) <sup>1</sup>	●	●	●	○
Turquie	●	●	●	○
Royaume-Uni (Angleterre) <sup>1</sup>	●	○	○	○
États-Unis (Californie) <sup>1</sup>	○	○	○	○
Brésil	●	○	○	○
Fédération de Russie	●	○	○	○

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163849>

Note : ● : mentionnées spécifiquement ; ○ : mentionnées de manière implicite.

1. Concernant le Canada, l'Allemagne, la Suisse, le Royaume-Uni et les États-Unis, la législation et les politiques sur l'éducation relèvent entièrement ou dans une large mesure de la responsabilité des gouvernements sous-nationaux. Les informations présentées dans ce tableau reflètent par conséquent la situation de l'entité sous-nationale la plus peuplée dans chacun de ces pays.

Source : Ce tableau a été élaboré sur la base des documents de politique mentionnés à l'annexe 5.A, identifiés à l'aide des questionnaires adressés aux pays et du travail de recherche documentaire effectué par l'OCDE. Ces documents de politique sont essentiellement des législations relatives à l'enseignement général. Les législations relatives à l'enseignement primaire ont servi de référence pour les Pays-Bas et la Fédération de Russie.

Tableau 5.2. **Types de compétences sociales et affectives couvertes dans les cadres des programmes scolaires nationaux**

	Compétences sociales et affectives d'ordre général	Compétences sociales et affectives liées à des catégories spécifiques		
		Atteindre des objectifs	Travailler avec autrui	Gérer ses émotions
Australie	●	○	●	●
Autriche	●	●	●	●
Belgique (Communauté flamande)	●	●	●	●
Belgique (Communauté française)	●	●	●	●
Canada (Ontario) <sup>1</sup>	..	..	..	..
Chili	●	●	●	●
République tchèque	●	●	●	●
Danemark	..	..	..	..
Estonie	●	●	●	●
Finlande	●	●	●	●
France	●	●	●	●
Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) <sup>1</sup>	..	..	..	..
Grèce	●	●	●	○
Hongrie	●	●	●	●
Islande	●	●	●	●
Irlande	●	●	●	●
Israël	..	..	..	..
Italie	●	●	●	●
Japon	●	●	●	●
Corée	●	○	●	○
Luxembourg	●	●	●	●
Mexique	●	●	●	●
Pays-Bas	●	●	●	●
Nouvelle-Zélande	○	●	●	●
Norvège	●	●	●	●
Pologne	●	●	●	●
Portugal	○	○	○	○
République slovaque	●	●	●	●
Slovénie	●	●	●	●
Espagne	●	●	○	○
Suède	●	●	●	○
Suisse (Canton de Zurich) <sup>1</sup>	..	..	..	..
Turquie	..	..	..	..
Royaume-Uni (Angleterre) <sup>1</sup>	..	..	..	..
États-Unis (Californie) <sup>1</sup>	..	..	..	..
Brésil	●	○	○	○
Fédération de Russie	●	●	●	●

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163853>

Note : ● : compétences mentionnées spécifiquement ; ○ : compétences mentionnées de manière implicite ; .. : cadres des programmes scolaires non disponibles ou non identifiés par le Secrétariat de l'OCDE.

1. Concernant le Canada, l'Allemagne, la Suisse, le Royaume-Uni et les États-Unis, où les programmes scolaires sont définis par les gouvernements sous-nationaux, les informations présentées dans ce tableau reflètent la situation de l'entité sous-nationale la plus peuplée dans chacun de ces pays.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Source : ces informations se basent sur les cadres des programmes scolaires mentionnés à l'annexe 5.A exclusivement.

### **Les compétences sociales et affectives sont ciblées dans les cadres des programmes scolaires nationaux**

Les programmes scolaires nationaux sont souvent basés sur un cadre national de compétences que le système d'éducation des pays est supposé développer. Ce cadre est souvent associé aux objectifs nationaux de l'éducation et décrit de façon plus détaillée les compétences à cibler. Le cadre définit les priorités transversales de tous les niveaux d'enseignement, alors que les programmes scolaires décrivent les contenus spécifiques à enseigner à chaque niveau d'enseignement. Le tableau 5.2 passe en revue les cadres des pays à l'étude dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir l'annexe 5.A pour plus de détails).

Tous les cadres à l'étude traitent des compétences sociales et affectives, dont la définition exacte varie toutefois entre les pays. Bon nombre des cadres à l'étude décrivent les compétences sociales et affectives qui se classent dans les trois catégories de compétences socio-affectives reprises dans le tableau 5.2. Par exemple, les compétences visées dans les cadres sont entre autres l'autonomie et le sens des responsabilités, qui se classent dans la catégorie « Atteindre des objectifs » ; la tolérance de la diversité, dans la catégorie « Travailler avec d'autres » ; et l'estime de soi et le sens de l'autodiscipline, dans la catégorie « Gérer ses émotions ».

L'« Australian Curriculum for Foundation to Year 10 » est un bon exemple à cet égard, car il se distingue par une forte composante sociale et affective. Ce cadre identifie sept aptitudes d'ordre général, dont les aptitudes sociales et personnelles, l'éthique et la compréhension interculturelle. Ces aptitudes ne sont propres à des matières du programme, mais sont traitées de manière transversale, dans l'ensemble des matières. Par exemple, le programme de mathématiques peut renforcer les aptitudes personnelles et sociales des élèves en offrant à ceux-ci la possibilité de prendre des initiatives, de prendre des décisions, d'expliquer des processus et des constats et de travailler seuls et en groupe. De même, les cours d'anglais peuvent aider les élèves à comprendre comment utiliser le langage pour peser sur des jugements à propos de comportements, spéculer à propos de conséquences et influencer des opinions.

### **Dans la plupart des pays à l'étude, des matières spécifiques sont sélectionnées pour renforcer les compétences sociales et affectives**

Dans la plupart des pays à l'étude, les programmes nationaux ou sous-nationaux prévoient de développer les compétences sociales et affectives des élèves dans des matières spécifiques (voir l'aperçu fourni dans le tableau 5.3). Ces matières sont, entre autres, l'éducation physique, l'éducation à la santé, l'éducation civique, l'éducation à la citoyenneté et les cours de morale ou de religion.

L'éducation physique est une matière obligatoire dans tous les pays à l'étude, dont les objectifs sont, en règle générale, de développer des compétences sociales et affectives, en plus de promouvoir l'épanouissement physique et l'adoption de modes de vie sains. Ces cours sont censés offrir aux élèves la possibilité d'apprendre comment se fixer des objectifs et comment s'y prendre pour les atteindre, comment travailler en équipe et comment gérer leurs émotions. L'éducation à la santé, qui est souvent combinée à l'éducation physique, vise généralement à développer l'estime de soi et la stabilité émotionnelle des élèves.

L'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté sont une autre composante du programme qui a pour but de développer les compétences sociales et affectives. Elles ont souvent pour objectif, entre autres, de développer les compétences des élèves en matière de règlement des conflits et leur faculté de réfléchir par eux-mêmes. Dans certains pays, l'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté sont intégrées dans les cours de sciences sociales.

Tableau 5.3. **Matières abordant le développement des compétences sociales et affectives dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire**

	Éducation physique et éducation à la santé	Éducation civique et éducation à la citoyenneté	Morale / religion	Autres matières
Australie	●	● (8-)	..	
Autriche	●	● (12-14)	●	
Belgique (Communauté flamande)	●	○	●	
Belgique (Communauté française)	●	○	●	
Canada (Ontario) <sup>1</sup>	●	○	●	
Chili	●	●	●	
République tchèque	●	○	●	L'homme et le monde (6-11), l'homme et la société (11-), l'homme et le monde du travail
Danemark	●	○	●	
Estonie	●	○	●	
Finlande	●	○	●	
France	●	●	..	Heures de vie scolaire (11-)
Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) <sup>1</sup>	●	○	●	
Grèce	●	●	●	
Hongrie	●	○	..	L'homme et la société, incluant l'éducation civique
Islande	●	●	●	Sciences sociales comprenant les cours de sciences sociales, l'éducation religieuse, les compétences utiles dans la vie, les questions relatives à l'égalité des droits, l'éthique
Irlande	●	●	●	Programme d'orientation scolaire (12-)
Israël	●	●	●	Les compétences utiles dans la vie
Italie	●	○	▲	
Japon	●	○	●	Cours consacré aux études intégrées (9-), activités spécifiques
Corée	●	●	●	Activités créatives expérientielles
Luxembourg	●	○	●	
Mexique	●	●	●	
Pays-Bas	●	○	▲	
Nouvelle-Zélande	●	○	▲	Sciences sociales incluant l'éducation civique
Norvège	●	○▲	●	Cours de sciences sociales, norvégien
Pologne	●	●	▲	
Portugal	●	●	▲	Développement personnel (en option)
République slovaque	●	● (10-)	●	
Slovénie	●	● (12-)	● (12-15)	
Espagne	●	● (15-)	▲	
Suède	●	○	●	
Suisse (Canton de Zurich) <sup>1</sup>	●	●	●	
Turquie	●	●	● (9-)	Cours de développement affectif et social (7-14), activités artistiques, jeux et activités physiques, théâtre
Royaume-Uni (Angleterre) <sup>1</sup>	●	● (11-)	●	Éducation à la santé, au développement personnel et social et à l'économie (11-)
États-Unis (Californie) <sup>1</sup>	●	○	..	
Brésil	●	○	▲	
Fédération de Russie	●	● (14)	● (10-12)	Le monde qui nous entoure (6-10)

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163865>

Note : ● : matière enseignée ; ○ : matière enseignée mais intégrée à d'autres matières ; ▲ : matière enseignée mais non obligatoire ; .. : matière non enseignée. Les chiffres entre parenthèses indiquent les âges habituels auxquels les élèves suivent l'enseignement de la matière si celle-ci n'est pas incluse au programme de tous les niveaux de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire.

1. Concernant le Canada, l'Allemagne, la Suisse, le Royaume-Uni et les États-Unis, où les programmes scolaires sont définis par les gouvernements sous-nationaux, les informations présentées dans ce tableau reflètent la situation de l'entité sous-nationale la plus peuplée dans chacun de ces pays.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Source : ces informations se basent sur les réponses des pays aux questionnaires et sur le travail de recherche documentaire effectué par le Secrétariat de l'OCDE.

Des cours de morale et de religion sont dispensés dans de nombreux pays de l'OCDE. Ces matières sont censées aider les élèves à affirmer leur personnalité, dans la mesure elles permettent de leur expliquer les défis moraux de la vie moderne et de leur transmettre les valeurs associées à la justice et au respect des autres. Elles peuvent aussi renforcer les compétences requises pour traduire des idéaux moraux en actes, en reconnaissant l'importance de compétences telles que la maîtrise de soi ou la volonté (Lapsley et Yaeger, 2012).

Par ailleurs, certains pays viennent d'introduire dans leurs programmes des matières spécialement destinées à développer les compétences sociales et affectives des élèves. L'encadré 5.1 présente quelques exemples. Ces matières sont toutefois souvent facultatives, et elles restent secondaires par rapport aux matières principales des programmes.

#### Encadré 5.1. **Matières consacrées au développement des compétences sociales et affectives dans les programmes scolaires : exemples**

En Israël, une composante spécifique aux compétences utiles dans la vie a été intégrée dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire en 1997. Cette composante vise à développer les compétences sociales et affectives des élèves et à améliorer leur capacité à faire face à diverses situations de la vie. Elle s'articule autour de cinq groupes de compétences en rapport avec 1) l'identité ; 2) l'autorégulation ; 3) les relations interpersonnelles ; 4) l'apprentissage, l'orientation professionnelle et les loisirs ; et 5) la gestion du stress. Elle est enseignée durant des cours spécifiques, mais différentes disciplines des programmes doivent également servir ses objectifs.

En Angleterre, l'éducation à la santé, au développement personnel et social et à l'économie (Personal, Social, Health and Economic Education, PSHE) est proposée à titre d'option dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Cette matière est censée contribuer à l'épanouissement personnel des élèves en les aidant à se construire leur identité, à améliorer leur confiance en soi et leur estime de soi, à choisir leur orientation professionnelle et à comprendre les facteurs, y compris financiers, qui interviennent dans leurs décisions. En l'absence de cadre ou de programme normalisé, les enseignants sont libres d'enseigner cette matière à leur guise, en fonction des besoins de leurs élèves. Le ministère de l'Éducation soutient la PSHE Association, qui a pour mission de travailler en étroite collaboration avec les établissements et de les aider à concevoir leur propre programme de PSHE et à améliorer la façon dont il est enseigné. Il soutient également l'Alcohol and Drug Education and Prevention Information Service, qui fournit des ressources au sujet de la sensibilisation à la consommation d'alcool et de substances psychoactives. Les établissements sont libres de travailler avec les organisations et les ressources de leur choix.

Source : Israël, ministère de l'Éducation (2008), « Life skills in primary schools » (en hébreu), site Web du ministère de l'Éducation, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytavivut/KishureiHaimLeYesody.htm>; Royaume-Uni, ministère de l'Éducation (2013), « Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education », site Web du ministère de l'Éducation, [www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education](http://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education).

#### **Les pays tendent également à intégrer les compétences sociales et affectives dans les matières enseignées du programme**

Un nombre croissant de pays encouragent les établissements à adapter leurs programmes pour développer les compétences sociales et affectives des élèves dans toutes les matières, y compris dans des matières principales comme les mathématiques et la langue. En Corée par exemple, l'épanouissement de la personnalité est intégré dans le programme à titre de thématique générale et compte parmi les objectifs de toutes les activités pédagogiques. La Corée a introduit le concept de l'épanouissement de la personnalité dans sa politique d'éducation en 1995. L'épanouissement de la personnalité est essentiellement un objectif du cours de morale, mais il est également intégré à titre de thématique transversale dans d'autres matières du programme. En 2009, la révision des programmes a en grande partie porté sur la créativité et l'épanouissement de la personnalité ; elle a donné lieu à l'introduction d'activités d'apprentissage créatif par la pratique dans les programmes primaires et secondaires dans le but d'améliorer la créativité des élèves et d'épanouir leur personnalité (National Youth Policy Institution, 2009). L'encadré 5.2 donne d'autres exemples en Australie, aux États-Unis et en République tchèque.

Quelques pays préparent actuellement de nouveaux programmes pour accorder plus d'importance au développement social et affectif dans toutes les matières. En Irlande par exemple, un nouveau programme, qui met davantage l'accent sur le développement social et affectif des élèves dans toutes les matières, est en vigueur dans le premier cycle de l'enseignement secondaire depuis septembre 2014. Ce nouveau programme, le « Junior Cycle Framework », s'articule autour des compétences associées à la littératie et à la numératie ainsi que de six compétences sociales et affectives clés : 1) se maîtriser ; 2) rester en bonne santé ; 3) communiquer ; 4) être créatif ; 5) travailler avec d'autres ; et 6) traiter l'information et réfléchir. Ces compétences figurent dans les objectifs d'apprentissage de toutes les matières, et les enseignants seront encouragés à en tenir compte dans la préparation de leurs cours, dans leurs pratiques pédagogiques et dans leurs évaluations (ministère de l'Éducation et des Compétences, 2012).

### Encadré 5.2. L'approche transversale des compétences sociales et affectives dans les programmes de cours : exemples

En Australie, le « National Safe Schools Framework » qui a été adopté en 2003 et a été révisé et approuvé par tous les ministères de l'Éducation du pays en 2010, fournit aux communautés scolaires des orientations qui les aident à concevoir et à appliquer des modules relatifs à la sécurité et au bien-être. Ce cadre reconnaît les fortes interactions entre la sécurité des élèves, leur résilience, le bien-être et leurs résultats scolaires et encourage tous les membres de la communauté scolaire à participer activement aux efforts déployés pour créer un environnement scolaire sûr. Un large éventail de ressources gratuites sont disponibles en ligne, sur le site Web « Safe Schools Hub », pour aider les communautés scolaires à appliquer le cadre d'orientation. Au nombre de ces ressources, citons le « School Audit Tool », qui aide les établissements à déterminer dans quelle mesure ils ont créé un environnement d'apprentissage sûr et propice, ainsi que les modules de formation pour chefs d'établissement, enseignants, spécialistes et futurs enseignants.

En République tchèque, le programme de l'enseignement primaire comporte six thèmes transversaux pertinents dans la société moderne. Ces thèmes sont : 1) l'éducation personnelle et sociale ; 2) l'éducation à la citoyenneté démocratique ; 3) la réflexion à l'échelle européenne et mondiale ; 4) l'éducation multiculturelle ; 5) l'éducation environnementale ; et 6) l'éducation aux médias. Ces thèmes sont transversaux, ce qui permet aux élèves de considérer les problématiques sous une perspective globale et d'appliquer un éventail plus large de compétences. La thématique « Éducation personnelle et sociale » regroupe par exemple trois aspects : le développement personnel, le développement social et le développement moral. Elle est abordée dans divers cours, par exemple la langue et la communication, l'homme et le monde, l'homme et la société et les arts et la culture.

Les États-Unis promeuvent l'épanouissement de la personnalité dans les programmes depuis les années 1990. Approuvé par le Congrès en 1994, le « Partnerships in Character Education Program » a pour but d'accorder des bourses à des autorités chargées de l'éducation dans les États et les collectivités locales afin de favoriser l'épanouissement de la personnalité des élèves. Entre 1995 et 2008, le ministère de l'Éducation a accordé 97 bourses qui ont aidé leurs bénéficiaires à concevoir, à mettre en œuvre et à pérenniser des mécanismes qui offrent aux élèves la possibilité de s'épanouir et de comprendre à quel point il est important d'avoir une forte personnalité dans la vie. Une majorité d'États ont légiféré pour imposer ou encourager l'intégration de l'épanouissement de la personnalité dans les programmes scolaires. Ces États intègrent le développement social et affectif dans les programmes scolaires généraux pour promouvoir l'épanouissement de la personnalité dès la préscolarisation. L'Illinois est le premier État qui ait imposé à chaque district scolaire d'élaborer un plan d'action pour intégrer le développement des compétences sociales et affectives dans les programmes scolaires. De plus, les compétences sociales et affectives figurent désormais dans les normes d'apprentissage de l'Illinois State Board of Education, du début de la préscolarisation à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'apprentissage social et affectif (Social and Emotional Learning, SEL) a pour objectif d'amener les élèves : 1) à acquérir les compétences associées à la conscience de soi et à la maîtrise de soi pour réussir à l'école et dans la vie ; 2) à utiliser leur conscience sociale et leurs compétences interpersonnelles pour établir et entretenir des relations positives ; et 3) à acquérir les compétences associées à la prise de décisions et à adopter des comportements responsables dans leur vie personnelle, scolaire et sociale.

Source : Australie, Standing Council on School Education and Early Childhood (2013), « National Safe Schools Framework », <http://www.safeschoolshub.edu.au/documents/nationalsafeschoolsframework.pdf>; République tchèque, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007), [www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf); États-Unis, ministère de l'Éducation (2005), « Character education... Our shared responsibility », site Web du ministère de l'Éducation, <http://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html>; États-Unis, Illinois, Illinois Board of Education (non daté), « Illinois Learning Standards : Social/Emotional Learning (SEL) », [http://isbe.net/ils/social\\_emotional/standards.htm](http://isbe.net/ils/social_emotional/standards.htm) (consulté le 10 septembre 2014).

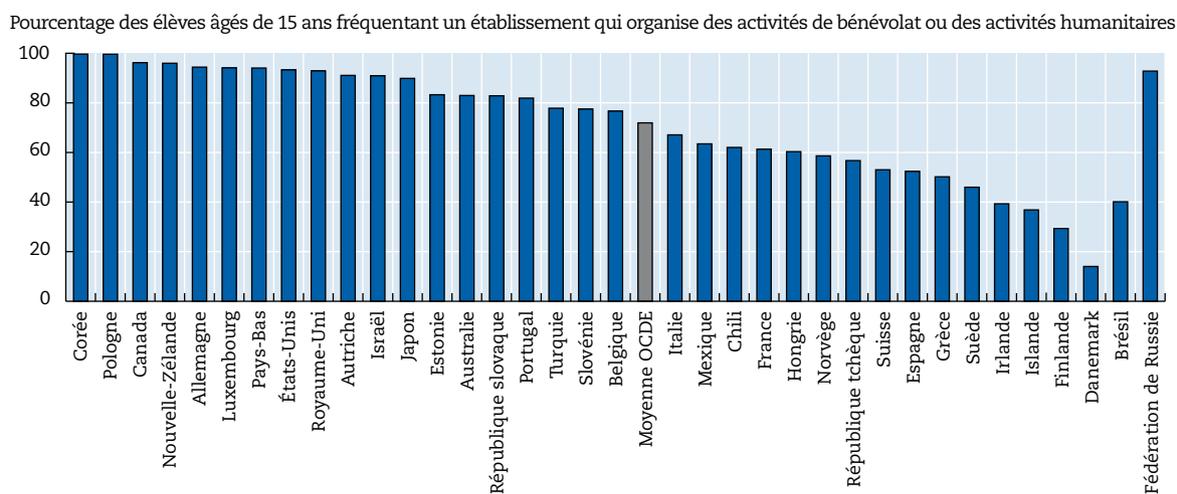
## Les activités extrascolaires à l'école

Par activités extrascolaires, on entend les activités qui viennent en complément des activités académiques prévues au programme, par exemple les activités sportives, les clubs, les conseils d'élèves, le bénévolat et les corvées scolaires. Elles constituent un autre théâtre d'opérations, grâce auquel les établissements peuvent faciliter le renforcement des compétences sociales et affectives de leurs élèves. Dans ces activités, les élèves se trouvent face à des situations de la vie réelle, en dehors de la salle de classe, mais avec l'aide de facilitateurs adultes, qui peuvent leur tenir lieu de mentors. Par ces activités, les élèves peuvent apprendre des compétences pertinentes, par exemple le sens des responsabilités, la persévérance, l'esprit d'équipe et la confiance en soi. Cette section porte essentiellement sur les activités proposées par les établissements d'enseignement, mais d'autres activités du même type peuvent se dérouler dans des salles communautaires, par exemple des complexes sportifs ou des centres culturels.

### Les établissements organisent des activités extrascolaires dans tous les pays de l'OCDE et économies partenaires à l'étude

Des activités extrascolaires sont organisées dans tous les pays de l'OCDE et économies partenaires à l'étude. Selon le questionnaire contextuel rempli par les élèves en 2012 dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 73 % des élèves âgés de 15 ans fréquentent un établissement qui organise des activités de bénévolat ou des activités humanitaires (voir la figure 5.1) (OCDE, 2013a). De même, 90 % d'entre eux fréquentent un établissement qui organise des activités sportives, et plus de 60 % d'entre eux, un établissement qui propose des compétitions de mathématiques et des activités artistiques ou théâtrales. L'offre d'activités de ce type varie toutefois fortement entre les pays. Cela peut s'expliquer par des différences, entre les pays, dans le volume de ressources qui peut être affecté en faveur des activités extrascolaires, dont le temps de travail des enseignants. La variation de la mesure dans laquelle les parents sont demandeurs d'activités de ce type peut également l'expliquer. Dans certains pays, des associations extérieures aux établissements organisent des activités extrascolaires.

Figure 5.1. Offre d'activités de bénévolat ou d'activités humanitaires dans les établissements d'enseignement



StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933163837>

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant selon le pourcentage des élèves fréquentant un établissement qui organise des activités de bénévolat ou des activités humanitaires.

Source : OCDE (2013a), « PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices », PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

### **La plupart des pays laissent l'organisation des activités extrascolaires à la discrétion des districts scolaires et des établissements**

Les approches à l'égard de l'organisation d'activités extrascolaires à l'école varie selon les pays. Dans une majorité des pays de l'OCDE, l'organisation des activités extrascolaires n'est pas réglementée officiellement. L'organisation de ces activités est souvent laissée à la discrétion des autorités locales ou de la direction des établissements. En toute logique, la portée et la nature de ces activités varient entre les pays et au sein même de ceux-ci.

Au Luxembourg par exemple, ce sont les administrations scolaires locales qui fixent leurs propres objectifs s'agissant des activités extrascolaires, sans avoir à respecter de directives nationales. Tous les établissements y proposent des activités extrascolaires, dont l'éventail et le contenu ne sont toutefois déterminés qu'en fonction des objectifs définis par les administrations scolaires locales. En France, une initiative prise en 2013, le « Projet éducatif territorial » (PEDT), impose aux municipalités d'organiser des activités extrascolaires (sportives, culturelles et artistiques) avec le soutien financier du gouvernement. Cette initiative vise à promouvoir les activités extrascolaires existantes et à en créer de nouvelles ainsi qu'à garantir l'égalité d'accès à la culture et aux sports à tous les élèves. Les municipalités se chargent de la mise en œuvre du PEDT, mais d'autres acteurs en rapport avec le secteur de l'éducation y participent, notamment des organismes gouvernementaux, des associations ainsi que des institutions culturelles et sportives.

#### **Encadré 5.3. Activités extrascolaires organisées par les établissements pour renforcer les compétences sociales et affectives des élèves : exemples**

En Allemagne, le Land de Bavière mène le projet de mentorat sportif « Mentor Sport nach 1 » dans l'enseignement secondaire depuis 2007. Ce projet permet à des élèves sélectionnés de devenir les mentors de leurs camarades de classe lors d'activités sportives qu'ils organisent eux-mêmes en dehors des cours (basket, football, handball, volleyball, badminton, tennis, tennis de table, jonglerie et danse). Les établissements ont la responsabilité de superviser et de soutenir des activités, et les enseignants donnent des avis au besoin. Le projet est axé non seulement sur la santé, mais également sur le développement de la personnalité en rapport avec la démarche d'appropriation. Ce projet contribue donc dans une grande mesure à promouvoir la transmission des valeurs dans le cadre scolaire.

Au Luxembourg, 17 des 36 établissements d'enseignement secondaire proposent le projet de médiation scolaire de pairs. Dans ce programme, des élèves volontaires suivent une formation externe pour apprendre à faire office de médiateur dans les conflits entre élèves au sein de leur établissement. La formation est dispensée par le Service national de la Jeunesse, en collaboration avec le ministère de l'Éducation. Durant cette formation, les élèves apprennent à adopter des attitudes et à utiliser des techniques de base pour améliorer la communication et à mieux comprendre la nature des conflits et l'origine de la violence et simulent un processus de médiation avec des pairs. La formation dure 42 heures et est organisée durant les week-ends ou à titre d'activité « parascolaire ». Après la formation, les élèves travaillent régulièrement en groupe dans leur établissement, avec l'aide d'adultes. Ce programme permet non seulement aux élèves d'acquérir des compétences de médiation, mais également d'apprendre à faire face à des conflits et à la violence dans la vie de tous les jours. Il enseigne aux élèves les techniques de gestion des conflits et développe leurs compétences interpersonnelles et leur estime de soi, ce qui leur permet de s'engager activement dans la vie de la communauté.

Source : Allemagne, Bavière, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007), Leitfaden für Schulleiter und Mentorenbetreuer, Druckhaus Schmid, Jesenwang ; Luxembourg, Peer-mediation (2014), site Web du programme Peer-mediation, [www.peermediation.lu/](http://www.peermediation.lu/) (consulté le 10 septembre 2014).

Dans certains pays, les activités extrascolaires sont encadrées par des directives nationales officielles, qui précisent leur durée et leur nature. Les activités extrascolaires font par exemple partie intégrante de la scolarité au Japon. Au Japon, les programmes de l'enseignement primaire précisent le nombre minimum d'heures que les établissements doivent consacrer à quatre types d'activités spécifiques : les activités en classe, la gestion des élèves, les activités en club et les événements scolaires. Concernant les événements scolaires, les programmes proposent d'organiser des activités spécifiques, par exemple des voyages scolaires au cours desquels les élèves peuvent vivre des interactions intensives au sein de leur groupe et apprendre à respecter les autres. En dehors de ces activités spécifiées dans les

programmes, la plupart des établissements organisent des activités lors desquelles les élèves nettoient les locaux scolaires. C'est l'occasion pour les élèves d'apprendre à collaborer avec d'autres personnes et à se discipliner, mais c'est aussi un moyen de faire en sorte que l'environnement d'apprentissage reste propre. En Corée, des directives similaires encadrent les activités extrascolaires et précisent le temps à consacrer aux activités créatives par l'expérience, dont les activités autorégulées, les activités en groupe, le bénévolat et les activités relatives à l'orientation professionnelle.

Qu'il existe ou non une réglementation officielle, les établissements et les autorités locales de l'éducation jouissent d'une plus grande autonomie concernant l'organisation des activités extrascolaires que l'organisation des activités scolaires. Pour cette raison, les activités extrascolaires permettent aux établissements de tester des initiatives expérimentales pour renforcer les compétences sociales et affectives (voir l'encadré 5.3). Comme le cloisonnement entre les classes (voire, dans certains cas, entre les établissements) n'est pas aussi contraignant dans les activités extrascolaires, les facilitateurs ou les mentors peuvent organiser avec toute la souplesse voulue des activités et imaginer des scénarios en rapport avec la vie réelle pour enseigner des compétences utiles dans la vie qui font appel à un solide bagage social et affectif. Les activités extrascolaires consistent souvent à stimuler les élèves pour leur permettre de concevoir leur propre expérience d'apprentissage. Elles peuvent aussi offrir aux établissements la possibilité de renforcer leurs liens avec la communauté.

## Les évaluations

Déterminer les compétences sociales et affectives des élèves et comprendre leurs niveaux de compétences est indispensable pour identifier les lacunes à combler et améliorer les pratiques pédagogiques. Par leur feedback aux élèves, les enseignants récompensent certains comportements et attitudes dans le but de favoriser leur développement social et affectif. Force est de constater cependant que l'évaluation des compétences sociales et affectives tend à être moins transparente que l'évaluation des acquis scolaires. Le feedback des enseignants peut aussi avoir des effets négatifs sur l'estime de soi des élèves à défaut de suivi approprié.

### ***Dans bon nombre des nombreux pays de l'OCDE et économies partenaires à l'étude, les établissements disposent de directives pour évaluer les compétences sociales et affectives des élèves***

Les pays à l'étude n'imposent pas officiellement d'évaluer les compétences sociales et affectives des élèves sur la base d'indicateurs normalisés, mais dans bon nombre d'entre eux, des directives nationales ou locales encadrent ces évaluations (voir le tableau 5.4). L'évaluation des compétences sociales et affectives des élèves n'intervient généralement pas dans les décisions relatives à la réussite des élèves ou à leur passage de classe, ni dans l'évaluation des enseignants. Les évaluations des compétences sociales et affectives tendent à être administrées pour des raisons formatives, afin d'aider les enseignants et les élèves à identifier leurs forces et faiblesses.

Dans de nombreux pays, les évaluations des élèves en fin de trimestre comportent un volet spécifique aux compétences sociales et affectives. En Ontario (Canada) par exemple, les établissements reçoivent des modèles de bulletin dans lesquels les comportements et les compétences d'apprentissage sont notés séparément des matières. Le volet des comportements et les compétences d'apprentissage contient six catégories — responsabilité, organisation, autonomie, collaboration, initiative et autorégulation — que les enseignants doivent évaluer en choisissant entre quatre notes : excellent, bon, satisfaisant ou à améliorer. Dans les bulletins de la première à la huitième année, la section relative aux comportements et compétences d'apprentissage précède les sections relatives aux acquis des élèves selon les normes des programmes. Dans les bulletins de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, un espace est prévu pour permettre aux enseignants d'évaluer les comportements et compétences d'apprentissage dans chaque matière.

Tableau 5.4. **Approches nationales pour l'évaluation des compétences sociales et affectives.**

Enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire

	Directives nationales (ou sous-nationales) pour l'évaluation des compétences sociales et affectives	Compétences sociales et affectives incluses dans les bulletins scolaires traditionnels
Australie	●	●
Autriche	●	..
Belgique (Communauté flamande)	..	●
Belgique (Communauté française) <sup>2</sup>	●	x
Canada (Ontario) <sup>1</sup>	●	●
Chili	●	●
République tchèque	●	●
Danemark	●	..
Estonie	..	●
Finlande	●	●
France	●	●
Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) <sup>1</sup>	●	●
Grèce	●	●
Hongrie	●	●
Islande <sup>2</sup>	●	x
Irlande	●	●
Israël	●	●
Italie	●	●
Japon	●	●
Corée	●	●
Luxembourg	..	..
Mexique	..	..
Pays-Bas	..	..
Nouvelle-Zélande	..	●
Norvège	●	●
Pologne	●	●
Portugal	..	●
République slovaque	●	●
Slovénie	●	..
Espagne	..	..
Suède <sup>3</sup>	..	x
Suisse (Canton de Zurich) <sup>1</sup>	●	●
Turquie	●	●
Royaume-Uni (Angleterre) <sup>1</sup>	..	●
États-Unis (Californie) <sup>1</sup>	●	●
Brésil	●	●
Fédération de Russie	..	..

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933163879>

Note : ● : Disponibles ; .. : non disponibles ; x : non applicables ; m : le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes. 1. Concernant le Canada, l'Allemagne, la Suisse et le Royaume-Uni, les politiques sur l'éducation relèvent de la responsabilité des gouvernements sous-nationaux. Les informations présentées dans ce tableau reflètent par conséquent la situation de l'entité sous-nationale la plus peuplée dans chacun de ces pays.

2. En Belgique (Communauté française) et en Islande, l'inclusion de l'évaluation des compétences sociales et affectives dans les bulletins scolaires est optionnelle.

3. En Suède, les bulletins scolaires ne sont pas utilisés.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Source : ce tableau a été élaboré à l'aide des questionnaires adressés aux pays et du travail de recherche documentaire effectué par l'OCDE.

Les évaluations des compétences sociales et affectives peuvent se baser sur les observations des enseignants et sur les jugements qu'ils portent au sujet du comportement de leurs élèves au quotidien, dans différentes situations. Dans certains cas, les enseignants disposent d'outils spécifiques pour concevoir leur évaluation (voir les exemples dans l'encadré 5.4). Certains pays préconisent l'autoévaluation, car c'est un moyen d'amener les élèves à prendre conscience de leurs compétences sociales et affectives. L'autoévaluation est pratiquée en Irlande et est utilisée dans les cours d'éducation personnelle, sociale et sanitaire. Dans l'enseignement secondaire, à l'autoévaluation viennent s'ajouter les évaluations par les pairs, sur la base de critères définis.

#### Encadré 5.4. Outils d'évaluation des compétences sociales et affectives dans les établissements : exemples

En Colombie britannique (Canada), le ministère de l'Éducation a élaboré des normes de responsabilité sociale que les établissements sont libres d'utiliser. Ces normes comportent quatre critères d'évaluation : 1) contribuer à la vie de la classe et de la communauté scolaire ; 2) régler les différends par des moyens pacifiques ; 3) valoriser la diversité et défendre les droits de l'homme ; et 4) exercer ses droits démocratiques et assumer ses responsabilités. Des échelles différentes s'appliquent aux quatre groupes d'années d'études (de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année ; la 4<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année ; de la 6<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année ; et de la 8<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année). Cette évaluation se base sur les observations faites au fil du temps, à la fois en classe et durant les récréations.

En Communauté flamande de Belgique, des outils sont proposés pour évaluer l'engagement des élèves et leur bien-être en classe dans l'enseignement primaire. L'outil le plus connu et le plus utilisé est celui élaboré par le Centre pour l'enseignement par l'expérience (CEGO). Les établissements peuvent utiliser cette échelle dans l'enseignement primaire pour évaluer le comportement des élèves à divers égards, entre autres, leur spontanéité, leur ouverture d'esprit et leur confiance en soi.

Aux États-Unis, l'Illinois propose des descriptions de performance et des référentiels détaillés au sujet de chacune des normes prédéfinies de l'apprentissage social et affectif (voir l'encadré 5.2). Ces descriptions de performance aident les enseignants à concevoir leurs propres cours et évaluations dans le domaine des compétences sociales et affectives. Comme les normes applicables à l'enseignement primaire et secondaire sont cohérentes avec les normes applicables à la préscolarisation dans cet État, la continuité de l'apprentissage social et affectif est assurée de la petite enfance à l'adolescence.

Source : Canada, Colombie britannique, ministère de l'Éducation (non daté), « BC Performance Standards - Social Responsibility : A Framework », site Web du ministère de l'Éducation, [www.bced.gov.bc.ca/perf\\_standards/social\\_resp.htm](http://www.bced.gov.bc.ca/perf_standards/social_resp.htm) (consulté le 10 septembre 2014) ; Belgique, CEGO (non daté), site Web du Centre pour l'enseignement expérientiel, [www.cego.be](http://www.cego.be) (consulté le 10 septembre 2014).

### **Certains pays évaluent les compétences sociales et affectives des élèves pour améliorer les systèmes d'éducation**

Certains pays évaluent les compétences sociales et affectives des élèves dans le cadre d'études à l'échelle nationale pour évaluer la performance de leur système d'éducation. Ces évaluations ne servent pas nécessairement à informer les élèves ou les enseignants sur leurs performances, mais plutôt à déterminer les performances du système d'éducation, à l'échelle des établissements, des régions ou du territoire national. Les données recueillies sont analysées pour identifier les forces et les faiblesses du système ainsi que pour formuler des recommandations en vue de continuer à améliorer les performances. Les études longitudinales analysées dans les chapitres 3 et 4 comptent au nombre de ces évaluations (voir l'encadré 3.1). L'encadré 5.5 décrit d'autres évaluations menées en Nouvelle-Zélande et en Norvège à titre d'exemple.

## **Les initiatives à l'échelle locale et à l'échelle des établissements**

### **Les initiatives locales peuvent grandement contribuer à promouvoir les compétences sociales et affectives dans toutes les activités scolaires**

Outre les politiques nationales et sous-nationales, un certain nombre d'initiatives locales bénéficient d'un grand soutien de la part des chefs d'établissement, des responsables politiques locaux et d'organisations non gouvernementales. Ces initiatives tendent à se caractériser par

l'implication d'acteurs différents du secteur de l'éducation, et elles sont prises en vue d'identifier des moyens efficaces et pertinents à l'échelle locale pour améliorer les activités scolaires. L'encadré 5.6 décrit les programmes de ce type mis en œuvre à Rio de Janeiro (Brésil), à Ottawa (Ontario, Canada) et à Versailles (France).

#### Encadré 5.5. **Enquêtes nationales comportant une évaluation des compétences sociales et affectives : exemples**

En Nouvelle-Zélande, des modules sur le climat scolaire ont été intégrés dans l'enquête nationale sur la santé et le bien-être des élèves dans l'enseignement secondaire. En 2012, 91 établissements sélectionnés de façon aléatoire sur tout le territoire ont participé à cette enquête. Le module sur le climat scolaire a été administré en vue de décrire l'environnement social des établissements à divers égards, à savoir le soutien aux élèves et au personnel, les relations entre le personnel et les élèves et la sécurité des élèves et du personnel. Le questionnaire adressé aux enseignants comportait par exemple des échelles relatives à la sensibilité des élèves (« Dans l'ensemble, mes élèves respectent les points de vue différents des leurs »), aux comportements perturbateurs des élèves (« Mes élèves perturbent souvent les autres élèves ») et à la gentillesse des élèves (« La plupart des élèves sont gentils avec le personnel »). Le questionnaire adressé aux élèves contenait aussi plusieurs questions sur le climat scolaire, dont une où il leur était demandé d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non avec l'affirmation suivante sur leur établissement : « Les élèves ne s'entendent pas bien dans cet établissement ».

En Norvège, une enquête est administrée aux élèves dans différentes années d'études de l'enseignement primaire et secondaire afin, entre autres, d'évaluer leur bien-être social et affectif à l'école. La Direction norvégienne de l'éducation et de la formation mène plusieurs enquêtes, dont l'enquête susmentionnée auprès des élèves ainsi que des enquêtes auprès des enseignants et des parents, pour permettre aux élèves, aux enseignants et aux parents de donner leur avis sur l'apprentissage et le bien-être à l'école. Les résultats de ces enquêtes peuvent être utilisés pour analyser les environnements d'apprentissage en milieu scolaire et les améliorer. Le questionnaire adressé aux élèves comporte des questions telles que « Aimez-vous l'école ? », « Avez-vous des camarades de classe avec qui passer les récréations ? » et « Apprendre à l'école vous intéresse-t-il ? ».

Source : Nouvelle-Zélande, Université d'Auckland (non daté), « Youth '12 - survey conducted in 2012 », site Web de l'Université d'Auckland, <https://www.fmhs.auckland.ac.nz/en/faculty/adolescent-health-research-group/youth2000-national-youth-health-survey-series/youth2012-survey.html> (consulté le 10 septembre 2014) ; Norvège, Direction de l'éducation et de la formation (non daté), « Information for pupils, teachers and parents », <http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Informasjonsbrev/Informasjon-Elevundersokelsen-engelsk.pdf> (consulté le 10 septembre 2014).

Dans de nombreux pays membres et partenaires de l'OCDE, il existe aussi des programmes indépendants qui promeuvent le développement des compétences sociales et affectives dès le plus jeune âge. Ils s'inscrivent en marge des programmes scolaires standard. La plupart d'entre eux se distinguent par la priorité qu'ils donnent explicitement au développement social et affectif afin de promouvoir les compétences cognitives et le bien-être. Les écoles Montessori et Steiner-Waldorf font figure de pionnier à cet égard. La pédagogie Montessori couvre en général l'enseignement préprimaire et primaire et cherche avant tout à développer l'autonomie des enfants, leur confiance en soi, leur estime de soi et leur créativité. Son approche consiste entre autres à intégrer le jeu dans l'apprentissage et à amener les enfants à apprendre par la pratique plutôt que par l'instruction directe et à prendre soin d'eux-mêmes et de l'environnement. Il n'existe pas d'évaluations rigoureuses à long terme de la pédagogie Montessori et autres courants similaires, mais les éléments dont on dispose suggère que cette approche renforce les émotions positives, l'énergie et la motivation des enfants tout en développant leurs aptitudes cognitives (pour un examen, voir Dohrmann et al., 2007).

#### **Les initiatives locales peuvent également contribuer grandement à promouvoir les compétences sociales et affectives au travers des activités extrascolaires**

Les partenariats entre les établissements et les communautés peuvent offrir d'autres possibilités de développement social et affectif aux élèves en améliorant leur accès à des activités extrascolaires et, ce faisant, renforcer leur engagement dans la communauté. On a constaté ces derniers temps que les établissements étaient encouragés à établir le contact avec des acteurs extérieurs, dont des établissements d'enseignement supérieur, des entreprises et des associations communautaires, dans le but de renforcer leurs programmes pédagogiques. L'encadré 5.7 propose des exemples de cette tendance au Danemark et au Royaume-Uni.

### Encadré 5.6. Initiatives locales et régionales prises pour promouvoir les compétences sociales et affectives dans les activités scolaires : exemples

Un programme mixte a été créé en 2008 par l'État de Rio de Janeiro, au Brésil pour encadrer les modèles globaux dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette approche met l'accent sur le développement des compétences cognitives, sociales et affectives, dont les attitudes et les valeurs qui sont essentielles pour améliorer les perspectives professionnelles et l'engagement civique des élèves à l'avenir. Le lycée public Chico Anyisio, situé dans la ville de Rio de Janeiro, a été l'un des premiers établissements à adopter ce programme. Ce programme scolaire est mené par l'Institut Ayrton Senna et le ministère de l'Éducation de l'État de Rio de Janeiro. Dans ce programme à temps plein, les cours sont conçus pour aider les élèves à acquérir des compétences techniques et sociales qui leur seront utiles durant la poursuite de leurs études, sur le marché du travail et dans la vie en société. Les enseignants suivent des formations axées sur les méthodologies intégratives et bénéficient d'un appui technique et pédagogique. L'établissement se concentre explicitement sur le développement du leadership et de l'autonomie des jeunes au travers de projets pluridisciplinaires, une approche équilibrée visant à donner aux jeunes d'excellentes compétences académiques et socio-affectives et à leur apprendre à utiliser les technologies numériques. Par ailleurs, le programme prévoit des séminaires en marketing et en commerce et promeut fortement le sport.

Au Canada, l'Ottawa-Carleton District School Board a défini une série de compétences et de caractéristiques, appelées « Exit Outcomes », que tous les élèves doivent acquérir avant la fin de leurs études secondaires. Ces compétences sont jugées indispensables pour améliorer le bien-être des élèves et en faire des citoyens actifs. Les « Exit Outcomes » couvrent un éventail de compétences cognitives, sociales et affectives, qui s'alignent dans l'ensemble sur celle du cadre conceptuel décrit dans le chapitre 2. Ce programme encourage les élèves à être résilients, à être conscients du monde dans lequel ils vivent, à collaborer, à être novateurs et créatifs et à s'efforcer d'atteindre leurs objectifs. Parmi les autres compétences désirables, citons celles associées à la pensée critique, à la communication, à la diversité académique, à la maîtrise de l'informatique et à la prise de décision éthique. Pour atteindre ces objectifs, le programme intègre explicitement ces compétences dans les cours, informe les établissements de formation pédagogique et fournit des contextes d'apprentissage appropriés. Cette initiative a été conçue en partenariat avec les élèves et bénéficie d'un grand soutien de la part du corps enseignant local et des entreprises de la région.

Depuis 2005, les établissements français ont le droit de concevoir leurs propres programmes expérimentaux, en accord avec les autorités responsables de l'enseignement. Le programme « Raconte en corps : Le Boléro de Ravel » est un projet local lancé en 2012 par le réseau scolaire Marcel-Pagnol, à Versailles. Il s'adresse aux élèves dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire et implique les parents et les enseignants. Les activités consistent à développer une série de compétences différentes : la maîtrise de la langue française et la maîtrise des mouvements (au travers d'une création chorégraphique basée sur la langue), ainsi que la culture musicale, l'éducation physique (au travers d'activités physiques) et la technologie. Le programme a pour objectif de faciliter les échanges de vues entre les élèves et entre les générations ; de développer leur faculté d'écoute attentive ; de les encourager à s'engager dans un projet collectif ; et de développer leur esprit critique ; et il vise également à guider les élèves défavorisés sur la voie de l'épanouissement et de l'estime de soi. Le programme est évalué au quotidien par le coordinateur du Réseau scolaire, qui participe aux séances de travail, examine les analyses écrites des élèves et entretient des relations étroites avec les enseignants et les partenaires.

Source : France, Académie de Versailles (2012), « Raconte en corps : le Boléro de Ravel », [http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1\\_147748/raconte-en-corps-le-bolero-de-ravel](http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_147748/raconte-en-corps-le-bolero-de-ravel) (consulté le 10 septembre 2014) ; Canada, Ottawa-Carleton District School Board (2013), « Exit outcomes » ; Brésil, Educação para o Século 2 (2013), « Chico Anyisio High School », Institut Ayrton Senna, <http://educacaoec21.org.br/colégio-chico-anyisio/>.

### Encadré 5.7. Initiatives visant à encourager les partenariats entre les établissements et la communauté pour promouvoir les compétences sociales et affectives au travers d'activités extrascolaires : exemples

Au Danemark, une réforme de l'enseignement public est entrée en vigueur en 2014 en vue d'établir des liens plus solides entre les établissements et les communautés, l'objectif étant d'améliorer les activités extrascolaires. Avec cette réforme, les établissements sont désormais tenus de collaborer avec leur communauté et d'impliquer les clubs sportifs, les centres culturels, les académies de musique et diverses associations. Les municipalités sont également tenues de veiller à la coopération entre les établissements et la communauté.

Au Royaume-Uni, le programme « Outward-facing Schools » de la Sinnott Foundation favorise l'établissement de liens entre les établissements et les communautés par le biais de l'octroi de bourses à des professionnels de l'éducation dans l'enseignement secondaire. Parmi les initiatives, citons la collaboration active des établissements avec des groupes et des entreprises pour offrir aux élèves la possibilité de travailler au service de la communauté, par exemple de faire du bénévolat dans des maisons de repos et de donner cours dans des écoles primaires locales (Bubb, 2011).

Source : Danemark, ministère de l'Éducation (2014), « Improving the public school », [http://eng.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/English/PDF/140708\\_20\\_Improving%20the%20Public%20School.ashx](http://eng.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/English/PDF/140708_20_Improving%20the%20Public%20School.ashx) ; Royaume-Uni, Bubb, S. (2011), Outward-facing Schools : The Impact of the Sinnott Fellowship, DFE-RR139, Londres.

Par ailleurs, dans les pays de l'OCDE, un certain nombre d'établissements conçoivent des approches novatrices pour favoriser le développement social et affectif des élèves (OCDE, 2013b). Ces initiatives consistent entre autres à amener les élèves à contrôler leur attention grâce à des exercices mentaux et à la pratique des arts martiaux et de l'escalade et à développer leurs compétences sociales et leurs compétences de communication lors de séminaires, de jeux de rôle et d'activités de relaxation, ce qui a le mérite de rendre l'évaluation de l'apprentissage social plus systématique et plus visible.

## Conclusion

La plupart des pays de l'OCDE et économies partenaires à l'étude reconnaissent la nécessité de développer les compétences sociales et affectives des élèves. Ils abordent généralement ce besoin dans leurs documents de politique nationale et sous-nationaux, qui insistent sur l'importance d'améliorer l'autonomie des élèves, leur sens des responsabilités et leur capacité à coopérer. Cette priorité se reflète également dans les programmes nationaux et sous-nationaux, où les compétences sociales et affectives sont abordées à la fois spécifiquement dans chaque matière, et globalement, toutes matières confondues. Dans la plupart des pays, les établissements organisent de surcroît un large éventail d'activités extrascolaires pour renforcer les compétences sociales et affectives de leurs élèves.

Les pays fournissent généralement des directives pour l'évaluation des compétences sociales et affectives des élèves aux établissements, lesquels tendent à les évaluer et à en rendre compte dans les bulletins trimestriels. Toutefois, les systèmes d'éducation qui fournissent des orientations détaillées sur la façon de renforcer le développement social et affectif des enfants ne sont pas nombreux. Les programmes scolaires nationaux ne donnent pas nécessairement d'instructions explicites et concrètes pour décrire la façon optimale d'enseigner les compétences sociales et affectives dans le cadre scolaire. Cela laisse une certaine liberté aux établissements et aux enseignants dans la conception de leurs cours, mais n'aide pas les enseignants qui hésitent sur la meilleure façon d'enseigner ces compétences. Ce manque d'instructions peut être plus déroutant encore pour les enseignants qui peinent à préparer leurs élèves à réussir dans des matières principales du programme, en mathématiques ou en langue, par exemple.

Les mesures législatives et les programmes ne sont certes pas les seuls leviers qui peuvent être utilisés pour façonner les environnements scolaires, mais les responsables des systèmes d'éducation pourraient envisager de renforcer leurs directives existantes — en s'inspirant des bonnes pratiques et des exemples décrits dans la littérature. Les initiatives prises dans certains districts et dans certains établissements proposent des pistes prometteuses dans le domaine de la collecte systématique de données utiles sur les compétences sociales et affectives ; elles permettront d'identifier les compétences qui nécessitent une meilleure approche pédagogique et un encadrement plus efficace.

Il existe déjà un certain nombre d'approches pédagogiques et de contextes d'apprentissage qui peuvent être explorés (voir le chapitre 4). L'échange systématique d'informations à ce sujet parmi les professionnels de l'éducation et les chercheurs pourrait offrir à d'autres la possibilité d'expérimenter ces pratiques et d'enrichir la base de connaissances. Il n'existe peut-être pas d'approche universelle, sachant que les enfants sont issus de milieux sociaux et culturels très divers, mais identifier des stratégies prometteuses et les mettre en œuvre à plus grande échelle pourrait améliorer l'efficacité et l'efficience des systèmes d'éducation avec pour but le renforcement des compétences sociales et affectives des élèves.

## Note

1. Un questionnaire sur les politiques et les pratiques relatives aux compétences sociales et affectives a été envoyé aux membres du Conseil directeur du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE ainsi qu'aux représentants du Brésil, de la Fédération de Russie et de la Grèce en novembre 2013. L'Australie, l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande), le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, l'Irlande, Israël, le Japon, le Luxembourg, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni (Angleterre), la République slovaque, la République tchèque, la Slovénie, la Suède, la Suisse, la Turquie, le Brésil et la Fédération de Russie ont renvoyé le questionnaire rempli. Les tableaux présentés dans le chapitre 5 ont été validés par les personnes de contact des pays en septembre 2014.

## Références

- Académie de Versailles (2012), « Raconte en corps : le Bolero de Ravel », [http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1\\_147748/raconte-en-corps-le-bolero-de-ravel](http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/p1_147748/raconte-en-corps-le-bolero-de-ravel) (consulté le 10 septembre 2014).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007), *Leitfaden für Schulleiter und Mentorenbetreuer*, Druckhaus Schmid, Jesenwang.
- Bubb, S. (2011), *Outward-facing Schools: The Impact of the Sinnott Fellowship*, DFE-RR139, Londres.
- CEGO (non daté), site Internet du Centre pour l'enseignement expérientiel, [www.cego.be](http://www.cego.be) (consulté le 10 septembre 2014).
- Colombie britannique, Ministère de l'Éducation (non daté), « BC Performance Standards – Social Responsibility: A Framework », site Internet du Ministère de l'Éducation, [www.bced.gov.bc.ca/perf\\_stands/social\\_resp.htm](http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/social_resp.htm) (consulté le 10 septembre 2014).
- Danemark, Ministère de l'Éducation (2014), « Improving the public school », <http://eng.uvm.dk/~media/UVM/Filer/English/PDF/140708%20Improving%20the%20Public%20School.ashx>.
- Direction norvégienne de l'éducation et de la formation (non daté), « Information for pupils, teachers and parents », <http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/Informasjonsbrev/Informasjon-Elevundersokelsen-engelsk.pdf> (consulté le 10 septembre 2014).
- Dohrmann, K. R. et al. (2007). « High school outcomes for students in a public Montessori program ». *Journal of research in childhood education*, Vol. 22.(2), pp. 205-217.
- Educacao para o Seculo 2 (2013), « Chico Anysio High School », Instituto Ayrton Senna, <http://educacaoec21.org.br/colégio-chico-anysio/>.
- États-Unis, Ministère de l'Éducation (2005), « Character education ... Our shared responsibility », site Internet du Ministère de l'Éducation, [www.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html](http://www.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html).
- Illinois Board of Education (non daté), « Illinois Learning Standards: Social/Emotional Learning (SEL) », [http://isbe.net/ils/social\\_emotional/standards.htm](http://isbe.net/ils/social_emotional/standards.htm) (consulté le 10 septembre 2014).
- Israël, Ministère de l'Éducation (2008), « Life skills in primary schools » (en hébreu), site Internet du Ministère de l'Éducation, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/KishureiHaimLeYesody.htm>.

- Lapsley, D. et D.S. Yeager (2012), « Moral character education », dans W.M. Reynolds, G.E. Miller and I.B. Weiner (éd.), *Handbook of Psychology: Vol. 7. Educational Psychology*, 2<sup>ème</sup> éd., John Wiley and Sons, Inc., New Jersey.
- Ministère de l'Éducation et des Compétences (2012), « A Framework for Junior Cycle », Ministère de l'Éducation et des Compétences, Dublin.
- National Youth Policy Institution (2009), « Introduction to creative activities », Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, Notice 41, National Youth Policy Institutions, Séoul, Corée, [www.nypi.re.kr/eng/data/2010/creative\\_activities.pdf](http://www.nypi.re.kr/eng/data/2010/creative_activities.pdf).
- OCDE (2013a), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr>.
- OCDE (2013b), *Environnements pédagogiques et pratiques novatrices*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203587-fr>.
- OCDSB (2013), « Exit outcomes », Ottawa-Carleton District School Board, Ottawa.
- Peer-mediation (2014), site Internet du programme Peer-mediation, [www.peermediation.lu/](http://www.peermediation.lu/) (consulté le 10 septembre 2014).
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, [www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- Royaume-Uni, Ministère de l'Éducation (2013), « Personal, Social, Health and Economic (PSHE) Education », site Internet du Ministère de l'Éducation, [www.gov.uk/government/publications/personal-social-healthand-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education](http://www.gov.uk/government/publications/personal-social-healthand-economic-education-pshe/personal-social-health-and-economic-pshe-education).
- Standing Council on School Education and Early Childhood (2013), « National Safe Schools Framework », <http://www.safeschoolshub.edu.au/documents/nationalsafeschoolsframework.pdf>.
- Université d'Auckland (non daté), « Youth'12 - survey conducted in 2012 », site Internet de l'Université d'Auckland, <https://www.fmhs.auckland.ac.nz/en/faculty/adolescent-health-research-group/youth2000-national-youth-health-survey-series/youth2012-survey.html> (consulté le 10 septembre 2014).

## Annexe 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives

La colonne « Objectifs du système d'éducation » reproduit des extraits des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux qui figurent dans les textes législatifs sur l'éducation ou d'autres documents de politique sur l'enseignement de base. La colonne « Cadres des programmes scolaires » reproduit des extraits des cadres nationaux des programmes scolaires. Les termes et expressions jugés en rapport avec les compétences sociales et affectives sont indiqués en gras.

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Australie</b></p> <p>Il est essentiel que le système scolaire australien soit de très bonne qualité et équitable pour permettre aux jeunes Australiens de devenir des apprenants performants, <b>des individus confiants et créatifs, ainsi que des citoyens actifs et informés.</b></p> <p>– Texte législatif australien sur l'éducation, 2013</p>	<p>Le programme scolaire F-10 comporte sept aptitudes d'ordre général qui sont intégrées dans tous les domaines d'apprentissage.</p> <p>Ces aptitudes d'ordre général sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La littératie</li> <li>• La numératie</li> <li>• Les aptitudes relatives aux technologies de l'information et de la communication (TIC)</li> <li>• La créativité et la pensée critique</li> <li>• <b>Les aptitudes personnelles et sociales</b></li> <li>• L'éthique</li> <li>• <b>La compréhension interculturelle.</b></li> </ul> <p>– Programme scolaire australien <a href="http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Overview/general-capabilities-in-the-australian-curriculum">www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Overview/general-capabilities-in-the-australian-curriculum</a></p>
<p><b>Autriche</b></p> <p>Les enfants et les adolescents doivent être formés pour devenir des membres de la société et des citoyens de la République démocratique et fédérale d'Autriche en bonne santé, compétents, <b>consciencieux et responsables.</b> Ils doivent être encouragés à <b>développer leur capacité à exercer un jugement indépendant ainsi que leur compréhension sociale, à faire preuve d'ouverture d'esprit à l'égard de la philosophie et des conceptions politiques d'autrui</b> ; ils doivent être capables de participer à la vie économique et sociale autrichienne, européenne et mondiale, et d'apporter leur contribution, dans l'amour de la liberté et de la paix, aux tâches communes à l'humanité.</p> <p>– Texte législatif sur l'organisation des établissements d'enseignement de 1962, adapté de la traduction en anglais issue de Brock et Tulasiewicz (2002) « Education in a single Europe »</p>	<p>Selon le programme scolaire de l'enseignement primaire, les enfants doivent recevoir une éducation de base équilibrée sur le plan <b>social, affectif, intellectuel et physique.</b> Compte tenu des acquis des élèves, l'enseignement primaire doit accomplir ce qui suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stimuler et favoriser le désir d'apprendre, les compétences, l'intérêt et les talents</li> <li>• renforcer et développer <b>la confiance des élèves en leurs propres aptitudes</b></li> <li>• renforcer ou construire <b>les compétences sociales (comportement responsable, esprit d'équipe, adaptation, élaboration et acceptation de règles et de normes, pensée critique)</b></li> <li>• renforcer les compétences linguistiques (communication, expression)</li> <li>• développer et transmettre les connaissances, compétences, perceptions et attitudes de base en vue de l'acquisition des trois compétences fondamentales que sont la lecture, l'écriture et le calcul (y compris l'utilisation des technologies de l'information et de la communication actuelles adaptée aux enfants), de la compréhension de l'environnement et d'une attitude saine à son égard, et développer de manière générale les compétences artistiques, musicales et techniques, les habiletés motrices et les aptitudes physiques</li> <li>• développer progressivement les attitudes appropriées à l'égard de l'apprentissage et du travail (<b>persévérance, sollicitude, précision, servabilité, considération</b>)</li> <li>• opérer la transition vers un apprentissage intentionnel, autonome et ciblé (au lieu des formes d'apprentissage orientées sur le jeu dans l'enseignement préscolaire)</li> </ul> <p>– Lehrplan der Volksschule, Erster Teil, Allgemeines Bildungsziel, Stand: BGBL II Nr. 368/2005, Novembre 2005, Erster Teil: Allgemeines Bildungsziel <a href="https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp_vs_erster_teil_14043.pdf?4dzgm2">https://www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp_vs_erster_teil_14043.pdf?4dzgm2</a> (adapté de la traduction en anglais issue du site Internet EURYDICE <a href="https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education">https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education</a>)</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Belgique (Communauté flamande)</b></p> <p>L'éducation doit former des individus ouverts d'esprit, polyvalents et forts. Une éducation de base diversifiée permettra aux enfants et aux adolescents de construire leur propre avenir. L'éducation doit par conséquent couvrir des aspects tels que les <b>compétences sociales</b>, la créativité, la curiosité, la santé, le sens critique, le respect, le zèle, l'autonomie, l'estime de soi et le sens de l'initiative.</p> <p>– Lettre de politique sur l'éducation, 2013-14</p>	<p>Le Gouvernement flamand a ratifié en 1997 un ensemble d'objectifs minimaux (ontwikkelingsdoelen) jugés souhaitables et réalisables pour les enfants dans les établissements préscolaires. Les « ontwikkelingsdoelen » mettent l'accent sur une approche diversifiée et harmonieuse de l'éducation et identifient trois domaines inter-reliés relevant de la compétence éducative :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les caractéristiques personnelles : avoir une image positive de soi, être motivé et prendre des initiatives ;</li> <li>• Le développement d'ordre général : être capable de communiquer et de coopérer, être autonome, appréhender le monde extérieur de manière créative et en utilisant ses capacités à résoudre des problèmes, déterminer sa propre voie dans le cadre de l'apprentissage ;</li> <li>• et les compétences spécifiques : éducation physique, arts expressifs, langues, étude du milieu et mathématiques.</li> </ul> <p>– <i>Ontwikkelingsdoelen voor het gewoon basisonderwijs 2010</i>, adapté de la traduction en anglais issue du document de l'OCDE (2000) « Early Childhood Education and Care Policy in the Flemish Community of Belgium »</p>
<p><b>Belgique (Communauté française)</b></p> <p>Les objectifs généraux de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser la confiance en soi et le développement personnel de tous les élèves ;</li> <li>• Permettre à tous les élèves d'acquérir les connaissances et les aptitudes qu'ils doivent apprendre tout au long de la vie et dont ils ont besoin pour participer activement à la vie économique, sociale et culturelle ;</li> <li>• Préparer tous les élèves à devenir des citoyens responsables, à contribuer à une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte à l'ensemble des autres cultures ;</li> <li>• Offrir à tous les élèves des possibilités égales de progression sociale.</li> </ul> <p>– Décret « Missions » du 24 juillet 1997</p>	<p>Les compétences sociales occupent une place importante dans l'ensemble des normes relatives aux compétences et des différents programmes (enseignement préprimaire, primaire et secondaire).</p> <p>– Les Sociés de compétences</p>
<p><b>Canada (Ontario)</b></p> <p>L'objectif de l'éducation est d'offrir aux élèves la possibilité de réaliser leur potentiel et de devenir des citoyens hautement compétents, instruits et bienveillants, qui apportent leur contribution à leur société.</p> <p>– Texte législatif de l'Ontario, 1990 0.1(2)</p> <p>Nos objectifs révisés pour l'éducation sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atteindre l'excellence : Les enfants et les adolescents de tous âges doivent atteindre des niveaux élevés de performance scolaire, acquérir les compétences utiles et faire preuve de civisme. Les enseignants doivent être encouragés à se former continuellement et doivent être reconnus comme parmi les meilleurs au monde.</li> <li>• Assurer l'équité : Tous les enfants et les adolescents doivent être encouragés à atteindre leur plein potentiel et accéder à des expériences d'apprentissage riches dès la naissance et se poursuivant à l'âge adulte.</li> <li>• Favoriser le bien-être : Tous les enfants et les adolescents doivent développer une santé mentale et physique solides, un sens positif de soi et de la propriété, ainsi que les compétences leur permettant de faire des choix positifs.</li> <li>• Renforcer la confiance de la population : La population de l'Ontario doit continuer à avoir confiance en un système d'éducation public qui aide à former de nouvelles générations de citoyens confiants, compétents et bienveillants.</li> </ul> <p>– Atteindre l'excellence : Une vision nouvelle de l'éducation en Ontario, 2014</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Chili</b></p> <p>Article 2. L'éducation est un processus d'apprentissage qui s'étend tout au long de la vie avec pour objectif le développement spirituel, éthique, moral, affectif, intellectuel, artistique et physique, à travers la transmission et le développement de valeurs, de connaissances et de compétences. Elle est encadrée dans le respect et la considération des droits de l'homme et des libertés fondamentales, de la multi-culturalité, de la paix et de la diversité de notre identité nationale, en formant les individus à vivre pleinement leur vie, à participer à la vie de la communauté de manière responsable, tolérante, démocratique, active et avec compassion, à travailler et contribuer au développement national.</p> <p>Article 19. L'éducation de base est le niveau de l'enseignement orienté vers la formation complète des élèves dans les dimensions physique, affective, cognitive, sociale, culturelle, morale et spirituelle ; elle développe leurs aptitudes selon les connaissances, les compétences et les attitudes définies dans les programmes qui doivent être déterminés en accord avec le présent texte législatif, et leur permet de poursuivre le processus d'éducation scolaire.</p> <p>Article 29. Les objectifs de l'éducation de base doivent être globaux, sans que chacun des objectifs individuels ne constitue nécessairement un sujet en rapport avec lequel les apprenants doivent développer des connaissances, des compétences et des attitudes en vue de :</p> <p>DANS LE DOMAINE PERSONNEL ET SOCIAL :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se développer sur le plan moral, spirituel, intellectuel, affectif et physique en fonction de leur âge.</li> <li>Développer une estime de soi et une confiance en soi positives.</li> <li>Agir selon les valeurs et les normes d'une coexistence civique et pacifique, connaître leurs droits et leurs obligations, et assumer leurs engagements vis-à-vis d'eux-mêmes et d'autrui.</li> <li>Reconnaître et respecter la diversité culturelle, religieuse et ethnique, les différences entre les individus, l'égalité des droits des hommes et des femmes, et développer des aptitudes d'empathie envers autrui.</li> <li>Travailler de manière autonome et en équipe, en faisant preuve d'efforts, de persévérance, de responsabilité et de résistance face à la frustration.</li> <li>Pratiquer des activités physiques adaptées à leurs intérêts et à leurs aptitudes.</li> <li>Acquérir de bonnes habitudes en matière d'hygiène, d'entretien du corps et de santé.</li> </ol> <p>– Texte législatif sur l'enseignement général de 2009, Loi No. 20370 (traduction non officielle)</p>	<p>Le programme de l'éducation de base définit des objectifs d'apprentissage transversaux (OAT) qui comprennent : les dimensions physique, affective, cognitive, socioculturelle, morale et spirituelle, la proactivité et le travail, ainsi que les technologies de l'information.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La dimension affective vise la croissance et le développement personnel des élèves à travers soi perçue, le développement de l'aptitude à établir des relations amicales et la valeur accordée au rôle de la famille et des groupes de pairs, ainsi que la réflexion sur le sens de leurs actions et de leur vie.</li> <li>La dimension socioculturelle situe la personne en tant que citoyen dans un contexte démocratique, engagé dans son environnement et avec le sens de la responsabilité sociale. Elle comprend en outre l'aptitude à développer la coexistence sociale fondée sur le respect d'autrui et la résolution pacifique des conflits, ainsi que sur la connaissance et la compréhension de leur environnement.</li> <li>La proactivité et la dimension du travail favorisent l'intérêt et l'engagement vis-à-vis de la connaissance, avec effort et persévérance, et l'aptitude à travailler de manière autonome comme en équipe, en affirmant l'engagement à obtenir des résultats de qualité tout en laissant la possibilité d'exercer et de développer leurs propres initiatives ainsi que leur originalité.</li> </ul> <p>– Bases Curriculaires 2013 (traduction non officielle)</p>
<p><b>République tchèque</b></p> <p>Les objectifs généraux de l'éducation doivent notamment être les suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>le développement personnel d'individus qui doivent posséder les connaissances et les compétences sociales, les valeurs éthiques et spirituelles pour leur vie personnelle et citoyenne pour l'exercice de leur profession ou d'activités professionnelles, ainsi que pour l'acquisition de connaissances et l'apprentissage au cours de la vie ;</li> <li>l'acquisition d'une éducation générale ou d'une éducation générale et professionnelle ;</li> <li>la compréhension et l'application des principes de la démocratie et d'un état de droit, des libertés fondamentales et des droits de l'homme, ainsi que le sens des responsabilités et le sens de la cohésion sociale ;</li> <li>la compréhension et l'application des principes d'égalité des femmes et des hommes au sein de la société ;</li> <li>la formation d'une conscience citoyenne nationale et relative à l'état, ainsi que le respect de l'identité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse de chaque individu ;</li> <li>la connaissance des valeurs et des traditions culturelles au niveau mondial et au niveau européen, la compréhension et l'acquisition des principes et des règles émergeant de l'intégration européenne comme fondement pour la coexistence au niveau national et au niveau international ;</li> <li>l'acquisition et l'application des connaissances liées à l'environnement et à sa protection en accord avec les principes de développement durable, de sécurité et de protection de la santé.</li> </ol> <p>– Texte législatif No. 561 du 24 septembre 2004 sur les enseignements préscolaire, de base, secondaire, tertiaire, professionnel et autre</p>	<p>L'enseignement élémentaire vise à remplir les objectifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>encourager les élèves à s'engager dans une communication efficace et ouverte sur toutes les questions possibles ;</li> <li>développer l'aptitude des élèves à coopérer et à respecter leur propre travail et leurs propres accomplissements, ainsi que ceux d'autrui ;</li> <li>préparer les élèves à se comporter en individus indépendants, libres et responsables jouissant de leurs droits et remplissant leurs obligations ;</li> <li>faire émerger chez les élèves le besoin d'exprimer des sentiments positifs dans leurs comportements et leurs attitudes face aux diverses situations de la vie ; développer en eux la perspicacité et la capacité à établir des relations sensibles avec autrui, l'environnement et la nature ;</li> <li>enseigner aux élèves à développer activement leur santé physique, mentale et sociale, à la protéger et à en être responsables ;</li> <li>orienter les élèves vers la tolérance et la considération à l'égard des individus, de leur culture et de leurs valeurs spirituelles, et leur apprendre à vivre avec les autres.</li> </ul> <p>– Programme scolaire encadrant l'enseignement élémentaire (2007), Partie C, Section 3 <a href="http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP_ZV_EN_Final.pdf">http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP_ZV_EN_Final.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Danemark</b></p> <p>Les objectifs du « Folkeskole »</p> <p>(1) Le Folkeskole doit, avec la coopération des parents, transmettre aux élèves les connaissances et les compétences qui les prépareront aux apprentissages et aux formations futures, et insuffler en eux le désir d'apprendre davantage ; les familiariser avec la culture et l'histoire du Danemark ; leur permettre de comprendre les autres pays et cultures ; contribuer à leur compréhension des relations entre les êtres humains et l'environnement ; et favoriser le <b>développement harmonieux</b> de chaque élève.</p> <p>(2) Le Folkeskole vise à développer les méthodes de travail et à créer un cadre qui offre des possibilités d'expérience et d'études approfondies, et qui permette l'initiative de sorte que les élèves développent leur <b>conscience, leur imagination ainsi que la confiance en leurs propres possibilités et leurs acquis</b>, afin qu'ils puissent s'engager et qu'ils soient disposés à agir.</p> <p>Le Folkeskole doit préparer les élèves à pouvoir <b>participer, faire preuve d'un sens des responsabilités mutuelles, et comprendre leurs droits et leurs devoirs dans une société libre et démocratique</b>. Les activités quotidiennes d'un établissement d'enseignement doivent par conséquent être conduites dans un esprit de liberté intellectuelle, d'équité et de démocratie.</p> <p>– Site Internet du Ministère de l'Éducation danois, <a href="http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-Lower-Secondary-Education/The-Folkeskole/The-Aims-of-the-Folkeskole">http://eng.uvm.dk/Education/Primary-and-Lower-Secondary-Education/The-Folkeskole/The-Aims-of-the-Folkeskole</a> (consulté le 10 septembre 2014)</p> <p>Les élèves doivent être capables d'utiliser diverses méthodes d'apprentissage et d'évoluer dans un environnement scolaire où les exigences en matière d'autonomie personnelle et de coopération sont importantes.</p> <p>Le programme doit adopter une perspective générale de l'apprentissage mettant l'accent sur le développement de <b>l'autorité personnelle</b>. Les élèves doivent par conséquent apprendre à se montrer <b>réfléchis et responsables par rapport à leur environnement – les hommes, la nature et la société – et à leur propre développement personnel</b>. La formation doit également développer les compétences de créativité et d'innovation des élèves ainsi que leur pensée critique.</p> <p>L'éducation et la culture scolaire dans leur ensemble doivent préparer les élèves à <b>une participation active, une responsabilité partagée</b>, aux droits et aux devoirs dans une société fondée sur la liberté et la démocratie. L'enseignement et la vie quotidienne dans les établissements scolaires doivent donc s'appuyer sur la liberté intellectuelle, l'égalité et la démocratie. Les élèves acquerront ainsi les aptitudes pré-requises pour participer activement à une société démocratique et comprendre les possibilités offertes aux individus, ainsi que pour contribuer à la compréhension, au développement et à l'évolution de la société, dans une perspective à la fois locale, européenne et mondiale.</p> <p>– Texte législatif sur les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Estonie</b></p> <p>L'enseignement général est un système de connaissances, de compétences, d'expérience, de valeurs et de normes de comportement qui permet à un individu d'évoluer continuellement et d'être capable de vivre dans la dignité, le respect de soi, de sa famille, d'autrui et de la nature, de choisir et d'exercer une profession adaptée, d'agir de manière créative et d'être un citoyen responsable.</p> <p>- Texte législatif sur l'éducation</p>	<p>Le programme scolaire définit les compétences d'ordre général suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) la <b>compétence d'appréciation</b> – l'aptitude à évaluer les relations et les activités humaines sous l'angle des normes morales généralement acceptées ; à ressentir et à accorder de la valeur aux liens que l'on a avec autrui, avec la nature, avec l'héritage culturel de son pays et de sa nation ainsi qu'avec celui des autres pays et nations, et avec les événements inscrits dans la culture contemporaine ; à accorder de la valeur à l'art et à développer le sens esthétique ;</li> <li>2) la <b>compétence sociale</b> – l'aptitude à se réaliser pleinement, à se comporter comme un citoyen conscient et consciencieux, et à soutenir le développement démocratique de la société ; à connaître et adopter les valeurs et les normes acceptées dans la société ainsi que les règles relatives à divers environnements ; à s'engager dans la coopération avec autrui ; à accepter les différences interpersonnelles et à en tenir compte dans les interactions avec autrui ;</li> <li>3) la <b>compétence associée à la maîtrise de soi</b> – l'aptitude à se comprendre soi-même et s'évaluer, à comprendre et évaluer ses propres forces et faiblesses ; à adopter des modes de vie sains ; à trouver des solutions aux problèmes liés à soi, à sa santé mentale et physique ainsi qu'aux problèmes intervenant dans les relations humaines ;</li> <li>4) la <b>compétence associée au savoir apprendre</b> – l'aptitude à organiser l'environnement d'apprentissage et à se procurer les informations nécessaires pour l'apprentissage ; à planifier les études et à suivre le programme prévu ; à utiliser les résultats de l'apprentissage, y compris les compétences et les stratégies d'apprentissage, dans différents contextes et pour la résolution de problèmes ; à analyser ses propres connaissances et compétences, ses forces et faiblesses, et sur cette base, déterminer ses besoins d'apprentissage ;</li> <li>5) la <b>compétence de communication</b> – l'aptitude à s'exprimer clairement et avec pertinence, en tenant compte des situations et des partenaires impliqués dans la communication ; à présenter et justifier ses points de vue ; à lire et comprendre des informations et des ouvrages de littérature ; à écrire différents types de textes, en utilisant les outils linguistiques et un style appropriés ; à privilégier un usage correct de la langue et un langage expressif et riche ;</li> <li>6) la <b>compétence en mathématiques</b> – l'aptitude à utiliser le langage, les symboles et les méthodes caractéristiques des mathématiques, à résoudre des situations variées dans tous les domaines de la vie et tous les domaines d'activité ;</li> <li>7) la <b>compétence entrepreneuriale</b> – l'aptitude à générer des idées et à les mettre en œuvre, en utilisant les connaissances et les compétences acquises dans différents domaines de la vie ; à identifier les problèmes et les possibilités qu'ils recèlent ; à définir des objectifs et les réaliser ; à organiser des activités collectives, à faire preuve d'initiative et à assumer la responsabilité des résultats ; à réagir avec flexibilité aux changements et à prendre des risques judicieux.</li> </ol> <p>- Programme scolaire de l'enseignement de base, <a href="http://www.be.unesco.org/curricula/estonia/ef-befw_2011_eng.pdf">www.be.unesco.org/curricula/estonia/ef-befw_2011_eng.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

	Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<b>Finlande</b>	<p>L'objectif de l'éducation mentionné dans ce texte législatif est d'aider les élèves à se développer dans un esprit d'<b>humanité</b> et de <b>participation éthiquement responsable à la société</b>, et de leur transmettre les connaissances et les compétences nécessaires dans la vie.</p> <p>- Texte législatif sur l'éducation de base 628/199 ; <a href="http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf">http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf</a></p>	<p>Les thématiques transversales représentent des priorités centrales pour le travail éducatif et l'enseignement. Leurs objectifs et contenus sont intégrés à de nombreuses matières ; elles font partie intégrante de l'éducation et de l'enseignement. À travers celles-ci, les défis éducatifs actuels sont aussi relevés.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Le développement personnel</b></li> <li>2. <b>L'identité culturelle et l'internationalisme</b></li> <li>3. Les compétences associées aux médias et à la communication</li> <li>4. <b>La citoyenneté participative et l'entrepreneuriat</b></li> <li>5. <b>La responsabilité à l'égard de l'environnement, du bien-être et d'un avenir durable</b></li> <li>6. La sécurité et la circulation routière</li> <li>7. La technologie et l'individu</li> </ol> <p>- Programme commun de l'enseignement de base, 2004, <a href="http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education">http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education</a></p>
<b>France</b>	<p>Le droit à l'éducation est garanti pour tous les élèves afin de leur permettre de développer leur personnalité, d'élever leur niveau d'éducation et de formation, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, et d'exercer leur citoyenneté.</p> <p>- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation</p>	<p>Le socle commun des connaissances et des compétences définit sept compétences clés que les enfants et les adolescents doivent développer :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La maîtrise de la langue française</li> <li>2. L'utilisation d'une langue vivante étrangère</li> <li>3. Les éléments clés en mathématiques et dans le domaine de la culture scientifique et technologique</li> <li>4. La maîtrise des techniques courantes de l'information et de la communication</li> <li>5. La culture humaniste</li> <li>6. <b>Les compétences sociales et civiques</b></li> <li>7. <b>L'autonomie et l'initiative</b></li> </ol> <p>Les attitudes clés concernant les compétences sociales et civiques comprennent le <b>respect de soi et le respect d'autrui. La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser</b> sont des attitudes essentielles pour « l'autonomie et l'initiative ».</p> <p>- Le socle commun des connaissances et des compétences 2006, <a href="http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf">http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie)</b></p> <p>Le respect de Dieu, le respect de la dignité des individus et donner les moyens à la communauté de s'engager dans l'action sociale constituent les objectifs majeurs pour parvenir à de bonnes relations. Les enfants et les adolescents doivent être éduqués dans un esprit d'humanité, de démocratie et de liberté, de tolérance et de respect pour les convictions d'autrui, de responsabilité vis-à-vis de la vie animale et de la conservation des fondements naturels de la vie, dans l'amour d'autrui et de la patrie, de la communauté internationale et de la paix de l'esprit.</p> <p>Les élèves doivent notamment apprendre :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. à agir de manière indépendante et responsable</li> <li>2. à apprendre pour eux-mêmes et avec les autres, à rendre service</li> <li>3. à exprimer leur propre opinion et à respecter celle d'autrui</li> <li>4. à réfléchir aux questions religieuses et philosophiques ainsi qu'à leurs décisions personnelles pour développer leur compréhension et leur tolérance à l'égard d'autrui</li> <li>5. à rencontrer sans préjugés des individus de différentes origines, à appréhender les valeurs de différentes cultures, et à promouvoir une coexistence pacifique libre de toute discrimination</li> <li>6. à comprendre les normes fondamentales de la constitution et la constitution de l'état, ainsi qu'à prôner la démocratie</li> <li>7. à développer leurs propres perceptions, sensations et modes d'expression ainsi que leurs compétences musicales et artistiques</li> <li>8. à développer le plaisir de l'activité physique et du sport d'équipe, à se nourrir et à vivre sainement</li> <li>9. à adopter un comportement responsable et prudent vis-à-vis des médias</li> </ol> <p>– Articles 2, 4 et 5 du texte législatif <i>Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen</i> (traduction non officielle)</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>
<p><b>Grèce</b></p> <p>L'objectif de base de l'enseignement primaire et secondaire est de contribuer au développement complet, harmonieux et équilibré du potentiel intellectuel, psychologique et physique des élèves de sorte que, quels que soient leur sexe ou leur origine, ils puissent devenir des individus épanouis et vivre dans l'harmonie.</p> <p>– Texte législatif 1566/1985</p>	<p>Selon la décision ministérielle qui décrit le cadre commun du programme interdisciplinaire, l'enseignement général doit également :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• assurer le développement physique, mental, moral, esthétique et affectif des élèves de manière harmonieuse ;</li> <li>• contribuer à encourager et à cultiver les centres d'intérêts et les compétences spécifiques de chaque élève ;</li> <li>• assurer l'accès à diverses sources d'information ;</li> <li>• cultiver l'aptitude à examiner et interpréter les choix individuels selon leur valeurs et leurs besoins personnels ;</li> <li>• cultiver l'aptitude à exprimer des idées et des points de vue dans le cadre du développement des compétences intellectuelles, sociales et de communication, et assurer que les élèves soient capables de coopérer avec les autres pour atteindre des objectifs communs et agir de manière responsable.</li> </ul> <p>– Décision ministérielle 21072a/G2</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Hongrie</b></p> <p>L'objectif de ce texte législatif est de constituer un système d'enseignement public qui contribue au développement mental, physique et intellectuel des enfants et des adolescents de manière harmonieuse, à travers le développement conscientieux de leurs compétences, de leurs aptitudes, de leurs connaissances, de leurs capacités, de leurs caractéristiques affectives, de leur volonté et de leur éducation culturelle en fonction de leur âge, formant ainsi des individus et des citoyens responsables, vertueux, capables de mener une vie autonome et de réaliser leurs objectifs, tout en harmonisant les intérêts privés avec les intérêts publics. Son objectif prioritaire est de prévenir l'élargissement de l'écart social et de favoriser le talent au moyen des outils éducatifs.</p> <p>- Texte législatif sur l'éducation, 1993</p>	<p>Les compétences clés spécifiées dans le programme de la Hongrie comprennent « les compétences sociales et civiques » et « le sens de l'initiative et de l'entrepreneuriat ».</p> <p>Les éléments de base de la compétence sociale et civique comprennent l'aptitude à communiquer efficacement dans différents domaines de la vie, à prendre en considération des points de vue variés et les comprendre, à susciter la confiance des partenaires dans les négociations et à faire preuve d'empathie. Elle comprend également l'aptitude à faire face au stress et à la frustration, ainsi que la réactivité face aux changements. En ce qui concerne les attitudes, la coopération, l'assertivité et l'intégrité sont les plus importantes avec l'intérêt pour le développement social et économique, la communication interculturelle et la reconnaissance de la diversité. L'ambition de vaincre les préjugés personnels et de parvenir à des compromis est également un élément en rapport avec ces attitudes.</p> <p>Le sens de l'initiative et de l'entrepreneuriat comprend des compétences et des aptitudes telles que la planification, l'organisation, la direction, la gestion, la délégation, l'analyse, la communication, l'évaluation des expériences, ainsi que l'évaluation du risque et de la prise de risques, le travail individuel et le travail en équipe.</p> <p>- Programme de base hongrois, <a href="http://www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-cofe">www.nefmi.gov.hu/english/hungarian-national-cofe</a></p>
<p><b>Islande</b></p> <p>Le rôle des établissements d'enseignement obligatoire est de coopérer avec les familles pour favoriser le développement intégral de tous les élèves et leur participation à une société démocratique en évolution constante. Le mode de fonctionnement des établissements d'enseignement obligatoire doit être caractérisé par la tolérance et la charité, guidé par l'héritage chrétien de la culture islandaise et marqué par les notions d'égalité, de coopération démocratique, de responsabilité, de considération, de pardon et de respect de la valeur des individus. Les établissements d'enseignement obligatoire doivent également s'efforcer d'organiser leur travail de telle sorte qu'il corresponde autant que possible aux situations et aux besoins des élèves, et de favoriser le plein épanouissement, le bien-être et l'éducation de chaque individu. Les établissements d'enseignement obligatoire doivent encourager l'ouverture d'esprit chez les élèves, renforcer leur maîtrise de la langue islandaise et leur compréhension de la société islandaise, de son histoire et de ses spécificités, des conditions de vie de la population, ainsi que des obligations des individus envers la communauté, l'environnement et le monde. La possibilité doit être donnée aux élèves de faire preuve de créativité et d'acquiescer des connaissances et des compétences dans la poursuite constante de l'éducation et de la maturité. L'enseignement doit apporter les bases nécessaires permettant aux élèves de faire preuve d'initiative et d'une pensée indépendante, et doit renforcer leur compétences de coopération. Les établissements d'enseignement obligatoire doivent encourager une coopération étroite entre la famille et l'établissement en vue d'assurer la réussite scolaire ainsi que le bien-être général et la sécurité des élèves.</p> <p>- Texte législatif sur l'enseignement obligatoire No. 91/2008, Article 2 <a href="http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/law-and-regulations/Compulsory-School-Act-No.-91-2008.pdf">http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/law-and-regulations/Compulsory-School-Act-No.-91-2008.pdf</a></p>	<p>La politique en matière d'éducation qui figure dans les orientations du programme scolaire est fondée sur six piliers fondamentaux sur lesquels les orientations du programme s'appuient. Ces piliers fondamentaux sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'aptitude à lire et à écrire</li> <li>• La durabilité</li> <li>• La démocratie et les droits de l'homme</li> <li>• L'égalité</li> <li>• La santé et le bien-être</li> <li>• La créativité</li> </ul> <p>Chacun de ces piliers fondamentaux découle de textes législatifs sur l'enseignement préscolaire, l'enseignement obligatoire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il est également fait référence à d'autres textes législatifs qui comprennent des dispositions législatives relatives à l'éducation et à l'enseignement dans le système scolaire.</p> <p>Les piliers fondamentaux s'appuient sur l'éducation sociale, culturelle, environnementale et écologique, de sorte que les enfants et les adolescents puissent se développer sur le plan intellectuel et sur le plan physique, s'épanouir au sein de la société et coopérer avec autrui. Les piliers fondamentaux s'appuient également sur une vision de l'avenir, sur l'aptitude et la volonté d'influencer et de préserver activement la société, de la faire évoluer et de la développer.</p> <p>Les piliers fondamentaux s'appuient sur le principe qui figure dans la législation sur l'éducation : à la fois les objectifs sociaux et les objectifs éducatifs de l'individu doivent être réalisés.</p> <p>- Guide du programme islandais pour les établissements d'enseignement obligatoire <a href="http://brumm.stjir.is/mrr/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/abmmmodres/dominio/OpenAttachment/mrr/utgafuskra/utgafa.nsf/C590D16C8C8439C500257A240030AE7F/Attachment/adskr_grsk_ens_2012.pdf">http://brumm.stjir.is/mrr/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/abmmmodres/dominio/OpenAttachment/mrr/utgafuskra/utgafa.nsf/C590D16C8C8439C500257A240030AE7F/Attachment/adskr_grsk_ens_2012.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Irlande</b></p> <p>Un établissement d'enseignement reconnu doit utiliser ses ressources disponibles pour <b>favoriser le développement moral, spirituel, social et personnel des élèves</b> et les éduquer en matière de santé, en consultation avec leurs parents, en tenant compte de l'esprit caractéristique de l'établissement.</p> <p>- Section 9(e) du texte législatif sur l'éducation, 1998</p> <p>Le programme de l'enseignement primaire stipule explicitement qu'il vise à développer l'enfant dans toutes les dimensions de sa vie – spirituelle, morale, cognitive, <b>affective</b>, imaginative, esthétique, <b>sociale</b> et physique.</p> <p>Cette vision de l'éducation peut être exprimée sous la forme de trois objectifs d'ordre général :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• permettre à l'enfant de vivre pleinement sa vie en tant qu'enfant et de réaliser son potentiel en tant qu'individu unique</li> <li>• permettre à l'enfant de devenir un <b>être social</b> en l'amenant à vivre et à coopérer avec les autres, et ainsi contribuer au bon fonctionnement de la société</li> <li>• préparer l'enfant aux futurs apprentissages et à l'apprentissage tout au long de la vie.</li> </ul> <p>- Programme de l'enseignement primaire (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1999)</p> <p>Huit principes sous-tendent le cadre pour le « Cycle junior » :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La qualité</li> <li>• La créativité et l'innovation</li> <li>• <b>L'engagement et la participation</b></li> <li>• La continuité et le développement</li> <li>• <b>Le bien-être</b></li> <li>• Le choix et la flexibilité</li> <li>• L'éducation inclusive</li> <li>• Apprendre à apprendre</li> </ul> <p>- Cadre du « Cycle junior » (Ministère de l'Éducation et des Compétences, 2012)</p>	<p>Le programme de 1971 était fondé sur une philosophie de l'éducation qui intégrait les cinq principes suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le <b>développement complet et harmonieux</b> de l'enfant</li> <li>• l'importance de tenir compte des différences individuelles</li> <li>• l'importance de l'activité et des méthodes de découverte</li> <li>• la dimension intégrée du programme</li> <li>• l'importance de l'apprentissage basé sur l'environnement.</li> </ul> <p>- Programme de l'enseignement primaire (Ministère de l'Éducation et de la Science, 1999)</p> <p>L'apprentissage au cœur du cycle junior est décrit sous la forme de vingt-quatre principes.</p> <p>L'élève :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. est conscient des valeurs personnelles et comprend le processus de prise de décision morale</li> <li>6. comprend et respecte l'apport de diverses valeurs, croyances et traditions aux communautés et à la culture dans lesquelles il vit</li> <li>7. accorde de la valeur à ce qu'être un citoyen actif signifie, avec ses droits et ses obligations dans un contexte local et dans des contextes plus larges</li> <li>11. agit pour protéger et promouvoir son bien-être ainsi que celui des autres</li> <li>22. prend des initiatives, se montre innovant et développe des compétences entrepreneuriales</li> <li>24. utilise la technologie et les outils numériques de l'information pour apprendre, communiquer, travailler et penser de manière collaborative et créative, responsable et éthique</li> </ol> <p>- Cadre du « Cycle junior » (Ministère de l'Éducation et des Compétences, 2012)</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Israël</b></p> <p>Objectifs du système d'éducation</p> <p>L'un des objectifs du système d'éducation est de <b>développer la personnalité de l'enfant</b>, sa créativité et ses talents, et d'assurer son bien-être et son aptitude à mener une vie pleine de sens.</p> <p>– Texte législatif sur l'enseignement public, 1953</p>	<p>Le programme sur les « compétences utiles dans la vie » a été publié pour la première fois en 1997. En 2008, le Ministère de l'Éducation a publié une version révisée du programme pour les établissements d'enseignement primaire et pour les élèves de l'enseignement intermédiaire. Une version révisée du programme pour les établissements d'enseignement secondaire a été publiée en 2013 et le programme pour les élèves des établissements préscolaires a été publié en 2014.</p> <p>Les compétences enseignées sont organisées autour de cinq thèmes principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'identité personnelle (par exemple : la conscience de soi, l'identification des sentiments, la perception du corps, le concept de soi, etc.)</li> <li>• L'autorégulation (par exemple : la gestion de la colère, la gestion du temps, la prise de décision, etc.)</li> <li>• La relation interpersonnelle (établir des relations amicales et de partenariat, faire preuve d'empathie, s'élever contre l'agression et le harcèlement, etc.)</li> <li>• Les loisirs : le choix d'une carrière professionnelle et l'apprentissage (par exemple : faire des choix concernant les loisirs, planifier et gérer le temps, etc.)</li> <li>• Faire face au stress (par exemple : demander de l'aide, appliquer des stratégies d'allègement du stress, identifier les situations à risque, etc.)</li> </ul> <p>Le programme est adapté aux caractéristiques culturelles (culture religieuse, culture arabe, etc.)</p> <p>– Site Internet du Département de soutien psychologique, <a href="http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meyaviyut/KishureiHaim/LeYesody.htm">http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meyaviyut/KishureiHaim/LeYesody.htm</a></p>
<p><b>Italie</b></p> <p>L'enseignement primaire, partie intégrante de l'enseignement obligatoire, contribue à la formation des individus et des citoyens selon les principes inscrits dans la Constitution et dans le respect et la considération de la diversité des droits individuels, sociaux et culturels. Il a pour objectif le développement de la <b>personnalité</b> de l'enfant et prend en charge la première éducation culturelle.</p> <p>– Texte législatif du 5 juin 1990 148 sur la réforme de l'enseignement élémentaire (traduction non officielle), <a href="http://www.edscuola.it/archivio/horme/leggi/148_90.html">www.edscuola.it/archivio/horme/leggi/148_90.html</a></p> <p>Les objectifs des établissements d'enseignement doivent être définis en s'appuyant sur l'apprenant, en tenant compte de l'originalité de son parcours personnel et des possibilités offertes par le réseau des relations qui relient l'environnement familial et l'environnement social. La définition et la mise en œuvre des stratégies éducatives et pédagogiques doivent toujours prendre en compte la complexité et la singularité de chaque personne, son identité multiple, ses aspirations, ses aptitudes et ses faiblesses, dans les différents stades du développement et de la formation.</p> <p>L'élève est placé au centre de l'éducation dans tous ses aspects : cognitif, affectif, interpersonnel, physique, esthétique, éthique, spirituel, religieux. Dans cette perspective, les enseignants devront penser et mettre en œuvre leurs projets éducatifs et didactiques non pour des individus abstraits, mais pour des personnes vivant ici et maintenant, qui soulèvent des questions spécifiques sur la vie et sont à la recherche de sens.</p> <p>– <i>Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i> (traduction non officielle) <a href="http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf">http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf</a></p>	<p>Les orientations du programme scolaire de 2012 pour l'enseignement préprimaire, l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire indiquent comme points de référence les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie définies par le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne, c'est-à-dire les compétences de communication dans la langue maternelle et en langues étrangères, les compétences en mathématiques et les compétences de base en science et en technologie, les compétences numériques, apprendre à apprendre, <b>les compétences sociales et civiques, le sens de l'initiative et de l'entrepreneuriat</b>, ainsi que la sensibilité et l'expression culturelles.</p> <p>– <i>Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i> <a href="http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf">http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Japon</b></p> <p>(Finalités de l'éducation)</p> <p>Article 1. L'éducation doit avoir pour finalité le <b>plein épanouissement de la personnalité</b> et doit s'efforcer d'éduquer des citoyens, sains de corps et d'esprit, ayant acquis les qualités nécessaires pour pouvoir contribuer à un état et une société pacifiques et démocratiques.</p> <p>(Objectifs de l'éducation)</p> <p>Article 2. Afin de parvenir aux finalités définies précédemment, l'éducation doit être conduite de manière à atteindre les objectifs suivants, tout en respectant la liberté d'enseignement des établissements :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. encourager une attitude propice à l'acquisition de connaissances et d'une culture larges, à la recherche de la vérité, à l'épanouissement d'une sensibilité et d'un sens de la moralité profonds, tout en développant un corps sain,</li> <li>2. développer les aptitudes des individus tout en respectant leur valeur ; développer leur créativité ; <b>favoriser un esprit d'autonomie et d'indépendance</b> ; et encourager une attitude positive envers le travail tout en mettant l'accent sur les liens existant entre le travail, la carrière professionnelle et la vie pratique,</li> <li>3. <b>encourager une attitude qui se caractérise par la valeur accordée à la justice, à la responsabilité, à l'égalité des hommes et des femmes, au respect mutuel et à la coopération, ainsi que par une contribution active, dans un esprit civique, à la construction et au développement de la société,</b></li> <li>4. encourager une attitude caractérisée par le respect de la vie, la préservation de la nature et la contribution à la protection de l'environnement,</li> <li>5. encourager une attitude caractérisée par le respect de nos traditions et de notre culture, l'amour du pays et de la région dans lesquels les enfants et les adolescents ont grandi, ainsi que par le respect des autres pays et le désir de contribuer à la paix dans le monde ainsi qu'au développement de la communauté internationale.</li> </ol> <p>- Texte législatif fondamental sur l'éducation, révisé en 2006 (traduction non officielle par le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie)</p>	<p>Les normes du programme révisées en 2008 portent sur la « joie de vivre » qui met l'accent sur une combinaison équilibrée des trois composantes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des aptitudes scolaires solides : acquérir les aptitudes de base et les aptitudes fondamentales ; cultiver l'introspection, le désir d'apprendre et de penser, la prise de décision et l'action indépendantes, ainsi que le talent et l'aptitude relatifs à la résolution de problèmes</li> <li>• <b>Une humanité profonde : cultiver l'autodiscipline en adéquation avec la considération à l'égard d'autrui et un sens de l'inspiration, en harmonie avec l'esprit de coopération</b></li> <li>• La santé et la force physique : une bonne santé et une bonne condition physique pour mener une vie dynamique</li> </ul> <p>- Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (2008), « The Revisions of the Courses of Study for Elementary and Secondary Schools », <a href="http://www.mext.go.jp/english/elsec/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf">www.mext.go.jp/english/elsec/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Corée</b></p> <p>L'éducation en Corée a pour objectif d'aider chaque citoyen à construire sa <b>personnalité</b> sur la base de l'humanisme, à mener une existence empreinte d'humanité en développant les compétences nécessaires pour une vie autonome et les qualifications nécessaires pour un citoyen qui participe à la démocratie, à contribuer au développement d'un pays démocratique et à réaliser l'idéalisme public de l'humanité.</p> <p>À partir de cet objectif pour l'éducation, ce programme vise à concrétiser la vision d'un individu éduqué défini comme suit :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Un individu qui adopte une approche novatrice du développement de l'individualité et de la carrière professionnelle ainsi que d'un <b>développement holistique</b></li> <li>Un individu qui fait preuve de créativité avec une nouvelle façon de penser et de nouveaux défis en s'appuyant sur des capacités de base</li> <li>Un individu qui mène une vie digne fondée sur la compréhension des connaissances culturelles et de valeurs pluralistes</li> <li>Un individu qui <b>participe au développement de la communauté dans un esprit de considération et de partage</b>, comme un citoyen communiquant avec le monde.</li> </ol> <p>– Cadre de conception du programme, programme pour les établissements d'enseignement élémentaire et d'enseignement secondaire, 2009 <a href="http://ncc.kice.re.kr/english/ktc.org/inventory/list.do">http://ncc.kice.re.kr/english/ktc.org/inventory/list.do</a></p>	<p>L'éducation en Corée a pour objectif d'aider chaque citoyen à développer sa <b>personnalité</b> et les compétences nécessaires pour être un citoyen indépendant dirigé par un idéal humaniste, qui s'engage pour le bien-être du pays et de l'ensemble de l'humanité.</p> <p>Ce programme vise à développer des individus bien éduqués qui :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>cherchent à <b>développer leur individualité propre sur la base d'une personnalité épanouie</b>.</li> <li>sont capables de développer leur créativité, de rechercher des connaissances et des compétences et de les appliquer.</li> <li>explorent un parcours professionnel avec une conception libérale de la société.</li> <li>développent de nouvelles valeurs fondées sur l'héritage culturel coréen.</li> <li><b>s'engagent pour améliorer la vie de la communauté en tant que citoyens</b>.</li> </ol> <p>– Programme scolaire de la République de Corée, 2008</p>
<p><b>Luxembourg</b></p> <p>L'éducation scolaire favorise le développement de l'enfant, sa créativité et la <b>confiance en ses aptitudes</b>. Elle lui permet d'acquérir des connaissances générales, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités de citoyen dans une société démocratique. Elle enseigne des valeurs éthiques fondées sur la Déclaration universelle des droits de l'homme et encourage le respect de l'égalité des filles et des garçons. Elle constitue la base d'une éducation permanente.</p> <p>– Texte législatif sur l'enseignement obligatoire, 6 février 2009</p>	<p>Des compétences transférables sont développées dans le cadre de l'éducation de base dans les divers domaines du développement et de l'apprentissage :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Les opérations intellectuelles (par exemple, obtenir des informations, traiter des informations, mémoriser des informations, utiliser des informations, produire de nouvelles informations, communiquer des informations)</li> <li>Les modalités d'apprentissage (par exemple, apprendre à apprendre, apprendre consciemment et de manière autonome, gérer son propre apprentissage, associer l'apprentissage et le bien-être)</li> <li>Les <b>attitudes relationnelles</b> (par exemple, faire connaissance d'autrui et accepter les différences, adapter ses propres comportements, mettre en pratique les valeurs démocratiques)</li> <li>Les <b>attitudes affectives</b> (par exemple, se motiver soi-même, éprouver de la confiance et la développer, s'identifier dans les études)</li> </ol> <p>– Plan d'études de l'enseignement fondamental, 2011, traduction non officielle, <a href="http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2011/0178/a178.pdf#page=49">http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2011/0178/a178.pdf#page=49</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Mexique</b></p> <p>L'objectif général de l'enseignement de base est d'assurer que tous les enfants et les adolescents acquièrent les connaissances fondamentales, qu'ils développent les <b>compétences utiles dans la vie, les valeurs et les comportements nécessaires pour mener une vie personnelle épanouie</b>, qu'ils concrétisent une <b>vie citoyenne responsable et engagée</b>, qu'ils s'engagent dans un travail productif et qu'ils poursuivent l'apprentissage tout au long de la vie.</p> <p>– Ley General de Educación</p>	<p>Le programme de l'enseignement de base définit un ensemble de compétences utiles dans la vie devant être développées dans les trois niveaux de l'enseignement de base :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les <b>compétences pour l'apprentissage</b> tout au long de la vie</li> <li>• les <b>compétences pour la gestion de l'information</b></li> <li>• les <b>compétences pour la gestion de situations diverses</b></li> <li>• les <b>compétences pour la coexistence</b></li> <li>• les <b>compétences pour la vie en société.</b></li> </ul> <p>Le développement des compétences pour la gestion de situations comprend les éléments suivants : faire face au risque et à l'incertitude, planifier et mener à terme des procédures avec efficacité ; gérer le temps, faciliter et faire face aux changements qui interviennent ; prendre des décisions et en assumer les conséquences ; gérer l'échec, la frustration et la désillusion ; agir de façon autonome dans l'élaboration et le développement des projets de vie.</p> <p>Le développement des compétences pour la coexistence comprend les éléments suivants : faire preuve d'empathie, se comporter de manière harmonieuse avec autrui et avec la nature ; faire preuve d'assertivité ; travailler en collaboration avec autrui ; établir des accords et négocier avec autrui ; se développer avec autrui ; reconnaître et accorder de la valeur à la diversité sociale, culturelle et linguistique.</p> <p>– Plan de estudios 2011, Educación Básica</p>
<p><b>Pays-Bas</b></p> <p>L'éducation :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. doit aussi être pensée pour des élèves qui grandissent dans une société pluraliste,</li> <li>b. vise en partie à encourager la <b>citoyenneté active et l'inclusion sociale</b>, et</li> <li>c. vise également à assurer que les élèves aient à la fois une connaissance et une expérience des différentes cultures et des conditions de vie de leurs pairs.</li> </ol> <p>– Texte législatif sur l'enseignement primaire, 1981</p> <p>Article 17 L'éducation dans une société pluraliste ; la citoyenneté ; l'inclusion sociale</p> <p>L'éducation :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. part du principe que les élèves grandissent dans une société pluraliste,</li> <li>b. vise en partie à encourager la <b>citoyenneté active et l'inclusion sociale</b>, et</li> <li>c. vise également à assurer que les élèves aient à la fois une connaissance et une expérience des différentes cultures et des conditions de vie de leurs pairs.</li> </ol> <p>– Texte législatif sur l'enseignement secondaire, 1963</p>	<p>Le Cadre des qualifications néerlandais (NLQF) spécifie des normes relatives au <b>sens des responsabilités et à l'autonomie</b> qui doivent être acquises à l'issue de chaque niveau d'enseignement. Ces normes évoluent pour les niveaux d'enseignement les plus élevés. Par exemple, les normes concernant les élèves qui terminent l'enseignement secondaire général sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Collaborer avec ses pairs, les superviseurs et les clients.</li> <li>• Assumer la responsabilité des résultats de ses activités, de son travail et de ses études.</li> <li>• Assumer la responsabilité partagée des résultats du travail d'autrui.</li> </ul> <p>– Cadre des qualifications néerlandais (NLQF), <a href="http://www.nlqf.nl/nlqf-niveaus">www.nlqf.nl/nlqf-niveaus</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Nouvelle-Zélande</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le plus haut niveau de réussite, au moyen de programmes permettant à tous les élèves de réaliser leur plein potentiel individuel et de développer les valeurs nécessaires pour devenir des membres à part entière de la société néo-zélandaise.</li> <li>2. L'égalité des possibilités éducatives pour tous les Néo-Zélandais, en identifiant et en éliminant tous les obstacles à la réussite.</li> <li>3. Le développement des connaissances, de la compréhension et des compétences nécessaires pour que les Néo-Zélandais puissent être compétitifs dans un monde moderne en constante évolution.</li> <li>4. L'acquisition d'une base solide au cours des premières années pour l'apprentissage et la réussite futurs, au moyen de programmes qui incluent le soutien des parents dans leur rôle essentiel en tant que premiers éducateurs de leurs enfants.</li> <li>5. Une éducation large via un programme équilibré couvrant les domaines d'apprentissage essentiels. La priorité doit être donnée à l'acquisition de hauts niveaux de performance (connaissances et compétences) dans les domaines de la littérature, de la numératie, de la science, de la technologie et de l'activité physique.</li> <li>6. L'excellence, obtenue en définissant des objectifs d'apprentissage clairs, en contrôlant la performance des élèves par rapport à ces objectifs, et en élaborant des programmes qui prennent en compte les besoins individuels.</li> <li>7. La réussite de l'apprentissage pour les élèves présentant des besoins spécifiques, en s'assurant qu'ils soient identifiés et qu'ils reçoivent un soutien approprié.</li> <li>8. L'accès des élèves à un système de qualifications reconnu au niveau national et international afin d'encourager un niveau élevé de participation à l'enseignement supérieur en Nouvelle Zélande.</li> <li>9. La participation et la réussite accrues de la population Māori au moyen de la promotion des initiatives relatives à l'éducation des Māoris, notamment l'enseignement en langue Te Reo Māori, en cohérence avec les principes du Traité de Waitangi.</li> <li>10. Le respect de l'héritage ethnique et culturel diversifié de la population de Nouvelle Zélande, avec la reconnaissance du statut unique des Māoris, le rôle de la Nouvelle Zélande dans le Pacifique et en tant que membre de la communauté internationale des nations.</li> </ol> <p>– Objectifs de l'éducation nationale, 2004</p>	<p><b>Norvège</b></p> <p>Les formulations clés des textes législatifs encadrant l'éducation en Norvège sont regroupées dans les thèmes suivants : la conscience morale, les aptitudes de créativité, le travail, l'éducation générale, la coopération et l'environnement naturel.</p> <p>– Programme de base pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et la formation adulte en Norvège, <a href="http://www.udir.no/upload/lareplanej/laerplaner/generell_de/Core_Curriculum_English.pdf">www.udir.no/upload/lareplanej/laerplaner/generell_de/Core_Curriculum_English.pdf</a></p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Pologne</b></p> <p>L'objectif de l'éducation de base est de construire une base solide pour les « connaissances intellectuelles, éthiques, affectives, sociales et physiques » des enfants. Parmi les aptitudes les plus importantes devant être enseignées dans le cadre de cette matière figurent : le travail d'équipe et l'aptitude à découvrir ses propres centres d'intérêt, entre autre. De même, l'un des objectifs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur est de développer davantage ces compétences non cognitives.</p> <p>– <i>Rozporządzenie o podstawie programowej</i> - Dziennik Ustaw 15. 01. 2009, nr 4, poz 7</p>	<p>Le Cadre des qualifications polonaises spécifie les qualifications qui doivent être acquises en termes de compétences cognitives et sociales dans tous les niveaux de l'enseignement de base et de l'enseignement supérieur. Certaines des compétences devant être renforcées dans le cadre de l'enseignement de base comprennent : <b>la compréhension des rôles sociaux, le travail d'équipe, l'exercice des responsabilités associées à sa fonction dans la société, la coopération, les compétences de communication.</b> Les niveaux plus élevés de l'enseignement ont vocation à préparer les adolescents à : <b>travailler indépendamment, penser de manière éthique, se comporter de manière responsable, etc.</b></p> <p><a href="http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/">www.kwalifikacje.edu.pl/pl/</a></p>
<p><b>Portugal</b></p> <p>Section II. Organisation du programme de l'enseignement primaire</p> <p>Article 15. <b>Développement personnel et social</b> des élèves. Les établissements d'enseignement, dans la mesure de leur autonomie, doivent élaborer des projets et des activités qui contribuent au <b>développement personnel et social</b> des élèves, portant sur l'éducation civique, l'éducation à la santé, l'éducation économique, l'éducation aux médias, l'éducation à la sécurité routière, l'éducation à la consommation, l'éducation à l'entrepreneuriat, l'éducation religieuse et morale, avec une fréquence laissée à leur appréciation.</p> <p>Section IV. Gestion du programme de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire</p> <p>Article 21. Favoriser la réussite scolaire</p> <p>e) Mettre en œuvre des actions pour renforcer l'épanouissement et le <b>développement personnel et social</b> des élèves, incluant la promotion de la santé et la prévention des comportements à risque.</p> <p>– <i>Decreto-Lei n.º 139/2012</i> (traduction non officielle)</p>	<p>Section II. Organisation du programme de l'enseignement primaire</p> <p>Article 15. <b>Développement personnel et social</b> des élèves. Les établissements d'enseignement, dans la mesure de leur autonomie, doivent élaborer des projets et des activités qui contribuent au <b>développement personnel et social</b> des élèves, portant sur l'éducation civique, l'éducation à la santé, l'éducation économique, l'éducation aux médias, l'éducation à la sécurité routière, l'éducation à la consommation, l'éducation à l'entrepreneuriat, l'éducation religieuse et morale, avec une fréquence laissée à leur appréciation.</p> <p>Section IV. Gestion du programme de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire</p> <p>Article 21. Favoriser la réussite scolaire</p> <p>e) Mettre en œuvre des actions pour renforcer l'épanouissement et le <b>développement personnel et social</b> des élèves, incluant la promotion de la santé et la prévention des comportements à risque.</p> <p>– <i>Decreto-Lei n.º 139/2012</i> (traduction non officielle)</p>

## Annex 5.A. Cadres et objectifs des systèmes d'éducation nationaux et sous-nationaux en rapport avec le développement des compétences sociales et affectives (suite)

République slovaque	Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p>Selon l'Article 4 du nouveau texte législatif sur l'éducation de 2008, l'objectif de l'éducation est de permettre aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'acquérir des compétences, notamment les compétences de communication, les compétences orales et écrites, l'aptitude à utiliser les technologies de l'information et de la communication dans la langue nationale, en langue maternelle et en langues étrangères, les compétences en mathématiques et les compétences dans le domaine de la science et de la technologie, l'apprentissage tout au long de la vie, les compétences sociales et les compétences civiques, les compétences entrepreneuriales et les compétences culturelles ;</li> <li>• d'apprendre et utiliser au moins deux langues étrangères ;</li> <li>• d'apprendre comment identifier et analyser des problèmes, proposer des solutions et des méthodes de résolution ;</li> <li>• de développer les compétences manuelles, les compétences de créativité, les compétences artistiques et les compétences psychomotrices ;</li> <li>• de renforcer le respect des parents et d'autrui, le respect des valeurs et des traditions culturelles et nationales de l'état ainsi que la langue maternelle ;</li> <li>• de renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, des principes de la Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ;</li> <li>• d'être préparé à une vie responsable dans une société libre, dans un esprit de compréhension et de tolérance, d'égalité des hommes et des femmes, d'amitié entre les nations, de tolérance nationale, ethnique et religieuse ;</li> <li>• d'apprendre comment développer leur personnalité et leur apprentissage tout au long de la vie, à travailler en équipe et à assumer les responsabilités ;</li> <li>• d'apprendre à contrôler et à réguler leurs comportements, à prendre soin de leur santé et de l'environnement et à les protéger, ainsi qu'à respecter les valeurs éthiques et humaines universelles.</li> </ul> <p>- Texte législatif sur l'éducation 245/2008, adapté de la traduction en anglais issue de la documentation de l'UNESCO (2012) « World Data on Education 7<sup>th</sup> édition 2010/11 »</p>	<p>L'enseignement primaire établit la base initiale du développement progressif des compétences clés des élèves comme fondement de l'enseignement général à travers les objectifs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir aux élèves de nombreuses opportunités d'examiner leur environnement culturel et naturel le plus proche afin de développer leur imagination, leur créativité et leur intérêt pour l'exploration de leur environnement,</li> <li>• Permettre aux élèves d'explorer leurs propres compétences et leurs possibilités de développement, ainsi que d'acquérir la capacité de base d'apprendre à apprendre et de se connaître soi-même,</li> <li>• Renforcer les processus cognitifs et les capacités des élèves afin de leur permettre de penser de manière critique et créative grâce à l'acquisition de leurs propres compétences cognitives et à la résolution active de problèmes,</li> <li>• Développer de manière équilibrée les aptitudes des élèves à communiquer et se comprendre soi-même, à évaluer (sélectionner et décider) et à agir de manière proactive en s'appuyant sur la maîtrise de soi et l'introspection,</li> <li>• Favoriser le développement des capacités intrapersonnelles et interpersonnelles, notamment pour permettre aux élèves d'être ouverts dans leurs relations sociales, de coopérer avec efficacité, de développer leur réactivité sociale et leur sensibilité à l'égard de leurs camarades, des enseignants, des parents, des autres personnes de leur entourage, ainsi qu'à l'égard de leur propre environnement culturel et naturel,</li> <li>• Inciter les élèves à faire preuve de tolérance et à accepter les autres individus, leurs valeurs spirituelles et culturelles,</li> <li>• Enseigner aux élèves à la fois à jouir de leurs droits et à remplir leurs obligations, à prendre soin de leur santé et à la protéger activement.</li> </ul> <p>- Programme de l'enseignement primaire (traduction non officielle), <a href="http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/stzts/isced1/isced1_spu_uprava.pdf">http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/stzts/isced1/isced1_spu_uprava.pdf</a></p>	

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Slovenie</b></p> <p>L'un des objectifs principaux de l'éducation de base est de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• favoriser le développement physique, cognitif, affectif, moral, spirituel et social des individus en respectant les mécanismes du développement</li> <li>- Texte législatif sur l'enseignement de base</li> </ul> <p>Les objectifs de l'éducation en République de Slovénie comprennent les éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• éduquer pour développer la <b>tolérance mutuelle</b>, promouvoir la sensibilisation à l'égalité des sexes, le <b>respect de la diversité humaine et la coopération mutuelle</b>, le respect des droits de l'homme, des droits de l'enfant et des libertés fondamentales, favoriser des possibilités égales pour les femmes et les hommes, et ainsi développer les compétences nécessaires à la vie dans une société démocratique,</li> <li>• promouvoir la sensibilisation à l'<b>intégrité de l'individu</b> ;</li> <li>• développer la <b>conscience de la citoyenneté</b> et de l'identité nationale ainsi que la connaissance de l'histoire de la Slovénie et de sa culture ;</li> <li>• éduquer en vue du développement durable et de la participation active à une société démocratique, ce qui inclut le développement d'une connaissance approfondie et d'une <b>attitude responsable à l'égard de soi-même, de sa santé, d'autrui, de sa propre culture et d'autres cultures, des environnements naturels et sociaux, ainsi qu'envers les générations futures</b></li> <li>- Texte législatif sur l'organisation et le financement de l'éducation</li> </ul>	<p>Les objectifs de l'éducation en rapport avec l'ESP sont également poursuivis dans le cadre de plans pour l'enseignement scolaire obligatoire (au sens positif) définis par la loi fondamentale sur l'éducation et visent à soutenir le développement de ces compétences au moyen de différents types d'activités, dont des cours en classe réguliers. Enfin, ces objectifs constituent une partie importante de la mission poursuivie par les services d'action sociale des établissements d'enseignement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réponse du représentant de la Slovénie au questionnaire concernant les programmes des matières obligatoires de l'enseignement primaire</li> </ul>
<p><b>Espagne</b></p> <p>Les compétences cognitives sont essentielles mais ne sont pas suffisantes. Il est nécessaire d'acquérir des compétences transférables dès le plus jeune âge, notamment la pensée critique, la <b>gestion de la diversité</b>, la créativité et l'aptitude à communiquer, ainsi que des attitudes clés telles que la <b>confiance individuelle, l'enthousiasme, la constance et l'acceptation du changement</b>.</p> <p>- <i>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa</i></p>	<p>Un certain nombre de compétences de base ont été identifiées et introduites dans le programme de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire. Ces compétences comprennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les compétences de communication</li> <li>• Les compétences en mathématiques</li> <li>• La connaissance du monde physique et l'interaction avec celui-ci</li> <li>• Le traitement de données et les compétences numériques</li> <li>• <b>Les compétences sociales et civiques</b></li> <li>• Les compétences culturelles et artistiques</li> <li>• Apprendre à apprendre</li> <li>• <b>L'autonomie et l'initiative personnelle</b></li> </ul> <p>- Site Internet du Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sports, <a href="http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/sistema-educativo/ensenanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html">http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/sistema-educativo/ensenanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html</a> (consulté le 10 septembre 2014)</p>

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Suède</b></p> <p>L'objectif de l'éducation dans le cadre du système scolaire est d'aider les enfants et les adolescents à acquérir et développer des connaissances et des valeurs. Elle doit favoriser le développement, l'apprentissage et le désir d'apprendre tout au long de la vie chez tous les enfants et les adolescents. L'éducation a également pour objectif, en coopération avec les familles des enfants et des adolescents, de favoriser leur développement personnel de manière équilibrée pour leur permettre de devenir des individus et des citoyens actifs, créatifs, compétents et responsables.</p> <p>- Chapitre 1 du texte législatif sur les établissements d'enseignement</p>	<p>Les objectifs des établissements d'enseignement sont d'assurer que chaque élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• puisse consciemment élaborer et exprimer des points de vue éthiques fondés sur la connaissance des droits de l'homme et des valeurs démocratiques fondamentales, ainsi que sur les expériences personnelles,</li> <li>• respecte la valeur intrinsèque d'autrui,</li> <li>• réproouve la soumission d'individus à l'oppression et à des traitements dégradants, et qu'il contribue à aider autrui,</li> <li>• puisse faire preuve d'empathie et comprendre les situations dans lesquelles se trouvent d'autres personnes, et qu'il développe également la volonté d'agir en ayant à cœur l'intérêt supérieur de ces personnes, et</li> <li>• respecte l'environnement proche ainsi que l'environnement dans une perspective plus large.</li> </ul> <p>- Programme de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement préscolaire et des centres de loisirs, 2011</p>
<p><b>Suisse (Canton de Zurich)</b></p> <p>Le système d'éducation dote l'individu de connaissances en accord avec ses prédispositions, ses aptitudes et ses centres d'intérêt. Il favorise le développement d'une personnalité mature, tolérante et responsable, et construit une base solide pour la vie professionnelle et la coexistence dans la société et la démocratie.</p> <p>- Texte législatif sur l'éducation, 2002 (traduction non officielle)</p> <p>L'enseignement élémentaire apporte les connaissances et les compétences de base ; il conduit à l'identification de connexions. Il encourage le respect des individus et de l'environnement, et vise le développement complet des enfants pour leur permettre de devenir des individus indépendants et socialement compétents. Les établissements d'enseignement s'efforcent de susciter et de maintenir le plaisir dans l'apprentissage et dans d'autres types de performances. Ils favorisent notamment le sens des responsabilités, l'engagement, le jugement, l'aptitude à évaluer et à se montrer critique, ainsi que l'ouverture au dialogue. L'enseignement prend en compte les inclinations et les talents individuels des enfants, et établit les bases de l'apprentissage tout au long de la vie.</p> <p>- Texte législatif de 2005 sur l'enseignement obligatoire (traduction non officielle)</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Turquie</b></p> <p>L'objectif général du système d'éducation est de former tous les citoyens turcs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>comme des individus engagés en faveur des principes d'Atatürk, de la révolution et du nationalisme d'Atatürk défini dans la Constitution ; comme des individus déterminés à protéger et développer les valeurs nationales, humaines, morales et culturelles de ceux qui aiment leur famille et s'efforcent sans cesse de subvenir à ses besoins, qui sont conscients de leurs devoirs et de leurs responsabilités envers la République turque, un état de droit démocratique, laïc et social fondé sur les droits de l'homme et les principes fondamentaux définis dans la Constitution ;</li> <li>comme des individus dotés d'une personnalité et d'un caractère équilibrés et sains, qui se sont développés sur le plan physique, intellectuel, moral, spirituel et affectif, qui sont libres, possèdent des aptitudes pour la pensée scientifique et ont une vision ouverte du monde ; des individus respectant les droits de l'homme, accordant de la valeur à la personnalité et à l'entreprise, responsables envers la société, constructifs, créatifs et productifs ;</li> <li>en accord avec leurs propres centres d'intérêt et aptitudes, afin de les préparer pour la vie en leur permettant d'acquérir les connaissances, les compétences, les comportements et les habitudes de travail en coopération nécessaires, et assurer qu'ils exercent une profession qui les rende heureux et qu'ils contribuent au bonheur de la société.</li> </ul> <p>– Texte législatif fondamental sur l'éducation de 1973</p>	<p>Les programmes de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire ont pour objectif de permettre aux élèves d'acquérir les compétences suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Un usage correct et efficace de la langue turque,</li> <li>La pensée critique,</li> <li>La pensée créative,</li> <li>La pensée analytique,</li> <li>La prise de décisions,</li> <li>L'entrepreneuriat,</li> <li>La perception du changement et de la continuité,</li> <li>La gestion des émotions,</li> <li>La communication et l'empathie,</li> <li>La résolution de problèmes,</li> <li>La recherche,</li> <li>L'utilisation des technologies de l'information,</li> <li>L'inclusion sociale et la citoyenneté,</li> <li>La conscience démocratique.</li> </ul> <p>– Réponse du représentant de la Turquie au questionnaire concernant les programmes</p>
<p><b>Royaume-Uni (Angleterre)</b></p> <p>Directives générales relatives au programme</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Le programme des établissements d'enseignement publics et des écoles maternelles publiques doit satisfaire aux exigences définies dans cette section pour présenter les qualités d'un programme équilibré et diversifié qui –       <ol style="list-style-type: none"> <li>favorise le développement spirituel, moral, culturel, intellectuel et physique des élèves dans le cadre scolaire et pour la vie en société, et</li> <li>prépare les élèves aux possibilités, responsabilités et expériences de leur vie future.</li> </ol> </li> </ol> <p>– Texte législatif sur l'éducation de 2002</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>
<p><b>États-Unis (Californie)</b></p> <p>Chaque enfant est une personne unique avec des besoins uniques, et la finalité du système d'éducation de cet état est de permettre à chaque enfant de développer tout son potentiel.</p> <p>– Plan stratégique de 2002-07</p>	<p>Le Secrétariat de l'OCDE n'est pas parvenu à identifier des informations pertinentes.</p>

Objectifs du système d'éducation	Cadres des programmes scolaires en rapport avec les compétences
<p><b>Brésil</b></p> <p>L'enseignement fondamental obligatoire s'étend sur neuf années, est gratuit dans les établissements publics et commence à l'âge de six ans. Il a pour finalité l'éducation de base des citoyens, à travers les objectifs suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. le développement de l'aptitude à apprendre, l'acquisition de capacités de base telles que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul ;</li> <li>II. la compréhension de l'environnement naturel et social, du système politique, de l'économie, de la technologie, des arts, de la culture et des valeurs sur lesquelles repose la société ;</li> <li>III. le renforcement de l'aptitude à apprendre en vue d'acquies des connaissances et des compétences et de <b>développer des attitudes et des valeurs</b> ;</li> <li>IV. le renforcement des liens familiaux, de la solidarité entre les hommes et du respect mutuel, valeurs sur lesquelles la société est fondée.</li> </ol> <p>- Texte législatif relatif au cadre et aux orientations pour l'éducation 9.394/1996, Article 32 (traduction non officielle fournie par le Ministère de l'Éducation)</p>	<p>Selon ces principes et en conformité avec les articles 22 et 32 du texte législatif No. 9.394/96 (LDB), les propositions de programme pour l'enseignement fondamental ont pour finalité de développer l'apprentissage, d'assurer l'instruction commune indispensable à la citoyenneté et d'apporter les moyens de progresser dans le travail et dans les études ultérieures à travers les objectifs définis pour ce niveau de la scolarité, notamment :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. le développement de l'aptitude à apprendre, l'acquisition de capacités de base telles que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul ;</li> <li>II. la compréhension de l'environnement naturel et social, du système politique, de l'économie, de la technologie, des arts, de la culture et des valeurs sur lesquelles repose la société ;</li> <li>III. l'acquisition de connaissances et de compétences, <b>le développement d'attitudes et de valeurs</b> comme instruments permettant de poser un regard critique sur le monde ;</li> <li>IV. le renforcement des liens familiaux, de la solidarité entre les hommes et du respect mutuel, valeurs sur lesquelles la société est fondée.</li> </ol> <p>- Résolution No. 7 du 14 décembre 2010, orientations des programmes pour le cycle de l'enseignement primaire d'une durée de neuf années, Article 7 (traduction non officielle fournie par le Ministère de l'Éducation)</p>
<p><b>Fédération de Russie</b></p> <p>La mission de l'éducation en Fédération de Russie est de permettre à chaque citoyen russe de réaliser son potentiel positif, social, culturel et économique, et de permettre le développement socio-économique de la Fédération de Russie.</p> <p>- Normes éducatives fédérales pour l'enseignement primaire, 2010</p>	<p>Les normes éducatives pour chaque niveau de l'enseignement comprennent plusieurs capacités relatives au développement de la personnalité et au développement social. Ces capacités sont les suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'éducation patriotique : la citoyenneté et l'identité ethnique ; les valeurs humaines, démocratiques et traditionnelles ; la connaissance de la langue, de l'histoire et de la culture russes ;</li> <li>2. <b>Le développement et l'éducation autonomes, l'approche globale des études et de l'orientation professionnelle, l'autonomie</b> ;</li> <li>3. La formation d'un état d'esprit adapté à la science et aux pratiques sociales modernes, faisant preuve de considération envers la diversité ethnique, culturelle, linguistique, sociale et religieuse ;</li> <li>4. <b>Les compétences de communication, qui englobent le respect d'autrui, la disposition à coopérer avec autrui dans tous les domaines, la bonne volonté</b> ;</li> <li>5. <b>Le développement moral, qui comprend le comportement moral et une attitude responsable à l'égard de son propre comportement</b> ;</li> <li>6. Les valeurs associées à un comportement sain et sans risque ;</li> <li>7. L'éducation esthétique ;</li> <li>8. Les valeurs familiales.</li> </ol> <p>- Normes éducatives de l'état fédéral pour l'enseignement général <a href="http://xn--80abucijibhv9a.xn-p1a1/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543">http://xn--80abucijibhv9a.xn-p1a1/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543</a></p>

## Chapitre 6

# Comment renforcer les compétences sociales et affectives ?

*Les responsables politiques, les enseignants et les parents peuvent jouer un rôle important dans le renforcement des compétences sociales et affectives des enfants. Ces compétences sont, avec les compétences cognitives, essentielles pour le bien-être individuel et le progrès social. Les compétences sociales et affectives peuvent être mesurées de manière fiable au sein d'un territoire culturel ou linguistique. Les responsables politiques peuvent utiliser ces informations pour mieux comprendre les déficits de compétence et concevoir des politiques plus efficaces pour y remédier, tandis que les enseignants peuvent élargir la notion de besoins de compétence des enfants et créer des environnements d'apprentissage positifs. On peut renforcer et mobiliser les compétences sociales et affectives pour donner plus de chances aux enfants dans la vie et améliorer la société. Ce rapport a identifié les types de compétences qui importaient et les politiques, pratiques et interventions qui visaient à les renforcer. Ce chapitre de conclusion évalue l'écart entre les méthodes efficaces et les applications concrètes pour concevoir de meilleures stratégies en vue de renforcer les compétences essentielles pour la réussite des enfants dans la vie et pour l'avènement du bien-être et du progrès des sociétés.*

« *Cependant vous fûtes toujours un homme exact, habile en affaires, Jacob* », balbutia Scrooge [...].

« *Les affaires !, s'écria le fantôme en se tordant de nouveau les mains. C'est l'humanité qui était mon affaire ; c'est le bien général qui était mon affaire ; c'est la charité, la miséricorde, la tolérance et la bienveillance ; c'est tout cela qui était mon affaire. Les opérations de mon commerce n'étaient qu'une goutte d'eau dans le vaste océan de mes affaires.* »

Un conte de Noël, Charles Dickens

## Messages politiques

Un certain nombre d'implications politiques ressortent de la synthèse des éléments présentés dans ce rapport.

### **Les enfants ont besoin d'un éventail bien équilibré de compétences cognitives, sociales et affectives pour réussir dans la vie et contribuer au progrès social.**

Il a toujours fallu posséder un large éventail de compétences cognitives, sociales et affectives pour réussir dans la vie, il en a été ainsi tout au long de l'histoire de l'humanité et dans tous les territoires géographiques et culturels. Ce rapport montre qu'il en va de même pour nos enfants. Cette génération d'enfants aura besoin d'un large ensemble de compétences cognitives, sociales et affectives pour mieux affronter les défis du XXI<sup>e</sup> siècle. Les types de compétences les plus déterminants varient selon les retombées. Les compétences cognitives sont particulièrement importantes pour améliorer les retombées propres à l'éducation et au marché du travail. Les compétences sociales et affectives jouent un rôle majeur quand il s'agit de promouvoir les modes de vie plus sains et une citoyenneté active, d'améliorer la satisfaction à l'égard de l'existence et de rendre les sociétés plus sûres. Toutefois, les compétences cognitives et les compétences sociales et affectives n'agissent pas nécessairement indépendamment les unes des autres pour promouvoir des retombées et des comportements positifs. Ces compétences interagissent et se renforcent mutuellement, ce qui accroît leur contribution au progrès individuel et social.

### **La faculté des enfants d'atteindre des objectifs, de travailler efficacement avec d'autres et de gérer leurs émotions contribue à améliorer leurs retombées dans la vie. Des compétences sociales et affectives telles que la persévérance, la sociabilité et l'estime de soi jouent un rôle crucial.**

L'étude empirique de l'OCDE ainsi que l'examen des études sur les interventions mettent en avant les compétences sociales et affectives déterminantes pour les retombées des enfants à l'avenir. Ce sont les compétences qui sont utiles pour affronter diverses situations de la vie, en particulier pour atteindre des objectifs, travailler avec les autres et faire face à des événements stressants. Il ressort des éléments disponibles que la persévérance, la sociabilité et l'estime de soi comptent parmi les compétences sociales et affectives dont le développement bénéficie aux enfants et à la société. Il importe toutefois d'analyser les besoins de compétences de manière nuancée, car les compétences sociales et affectives n'entraînent pas toutes des retombées socio-économiques positives. En Norvège par exemple, il apparaît qu'un renforcement du niveau des compétences sociales et affectives associées à l'extraversion réduit la propension des individus à faire état de dépression, mais augmente leur propension à faire état d'obésité.

### **On peut renforcer les compétences sociales et affectives moyennant l'amélioration des environnements d'apprentissage et la mise en œuvre d'interventions.**

Les compétences sociales et affectives sont des aptitudes que les individus peuvent apprendre et qui leur permettent de mener systématiquement à bien des tâches données ; il est de surcroît possible de les renforcer grâce à l'apprentissage. Les éléments recueillis dans quelques pays de l'OCDE suggèrent que des réformes politiques, des innovations pédagogiques et des efforts de la part des parents peuvent contribuer à améliorer les compétences des enfants. Un certain nombre d'interventions positives

ont des caractéristiques en commun : 1) elles insistent sur l'établissement de relations chaleureuses et solidaires entre les parents, les enseignants et les enfants et sur le mentorat ; 2) elles veillent à la cohérence qualitative de l'environnement d'apprentissage dans le cadre familial, scolaire, professionnel et social ; 3) elles proposent aux enfants et aux enseignants des activités de formation basées sur des pratiques pédagogiques structurées, actives, ciblées et explicites ; 4) elles sont programmées entre la petite enfance et l'adolescence et s'inscrivent dans le prolongement des investissements antérieurs ou en sont complémentaires.

Les interventions peuvent être particulièrement utiles aux groupes défavorisés, qui ne bénéficient généralement pas d'environnements d'apprentissage stimulants dans le cadre familial et tendent à être exposés à des situations plus stressantes, deux facteurs qui entravent le développement des compétences. Comme les compétences sociales et affectives s'apprennent dans différents contextes à l'intérieur et à l'extérieur du cadre scolaire institutionnel, les efforts déployés par les différents acteurs sont plus efficaces s'ils sont concertés. Les établissements doivent unir leurs forces avec les familles et les communautés locales pour améliorer la formation et le développement des compétences.

***Les éléments recueillis suggèrent que les « compétences appellent les compétences » et que les investissements précoces dans les compétences sociales et affectives sont cruciaux pour l'amélioration des perspectives de la population défavorisée dans la vie et de la réduction des inégalités socio-économiques.***

Les enfants s'appuient sur les compétences de base qu'ils ont acquises durant leurs premières années. Les compétences appellent les compétences : le niveau actuel de compétences des enfants détermine la mesure dans laquelle ils acquerront des compétences à l'avenir. Cela s'explique en partie par le fait que les individus qui possèdent plus de compétences tirent meilleur parti des nouveaux investissements dans l'apprentissage et des nouveaux contextes d'apprentissage. Ce sont donc les investissements précoces qui génèrent les rendements les plus élevés, car ils garantissent de meilleurs niveaux de compétences et des retombées positives à l'âge adulte. Il ressort des éléments recueillis que la période clé pour le développement des compétences cognitives se situe dans les premières années de l'existence, tandis que le développement des compétences sociales et affectives se poursuit durant les années suivantes et l'adolescence. Chez les populations les plus défavorisées, commencer à investir suffisamment tôt dans le développement des compétences sociales et affectives et continuer à le faire tout au long du parcours scolaire peut être efficace pour réduire les inégalités dans les retombées propres à l'éducation et au marché du travail ainsi que dans les retombées sociales.

***Les évaluations régulières des compétences sociales et affectives peuvent fournir des informations précieuses pour améliorer les contextes d'apprentissage et faire en sorte qu'ils soient propices au développement des compétences.***

On peut à tout le moins mesurer les compétences sociales et affectives de manière fiable dans des territoires culturels et linguistiques. Il est établi que certains indicateurs existants sont des variables prédictives probantes d'un éventail de retombées à l'avenir. Mesurer de façon appropriée des compétences sociales et affectives peut, moyennant une certaine régularité, fournir aux responsables politiques, aux enseignants et aux parents des informations précieuses sur les déficits et les tendances dans le domaine des compétences sociales et affectives. Des mesures probantes de ces compétences associées à des informations sur les environnements d'apprentissage contribueront à identifier les apports et les contextes d'apprentissage en corrélation avec le développement des compétences sociales et affectives des élèves. Ces informations sont précieuses pour les responsables politiques qui doivent identifier les priorités de la politique de l'éducation, pour les établissements qui doivent réformer les activités scolaires et extrascolaires et pour les parents qui doivent adapter la

façon dont ils élèvent leurs enfants et l'environnement d'apprentissage qu'ils leur offrent. Mesurer les compétences sociales et affectives permettrait aussi d'améliorer la sensibilisation à l'importance de ces types de compétences pour promouvoir la réussite des enfants dans la vie et le progrès social.

***Les responsables politiques sont conscients de l'importance des compétences sociales et affectives dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires, mais des différences s'observent dans les politiques et les interventions mises en œuvre pour aider les établissements et les familles à développer ces compétences.***

Dans les pays de l'OCDE, la plupart des systèmes d'éducation reconnaissent la nécessité de développer chez les élèves des compétences sociales et affectives telles que l'autonomie, le sens des responsabilités et la faculté de coopérer avec autrui. Des initiatives locales et expérimentales consistent à proposer du matériel et des pratiques pédagogiques utiles pour développer des compétences sociales et affectives. Toutefois, l'importance des politiques et des interventions mises en œuvre pour aider les établissements d'enseignement et les familles à développer ces compétences varie. De plus, les politiques et les interventions spécialement conçues pour renforcer les compétences sociales et affectives sont rares à l'échelle des systèmes. Il pourrait être utile de diffuser largement les informations relatives aux initiatives locales ainsi que d'étendre des pratiques efficaces à l'ensemble des systèmes pour identifier des approches probantes et examiner, de manière critique, les forces et faiblesses des interventions expérimentales. Cela aiderait les pays à mieux comprendre les méthodes efficaces pour renforcer les compétences sociales et affectives et à déterminer dans quelles conditions et au bénéfice de qui elles le sont.

***De nombreux pays et économies partenaires fournissent généralement des directives pour l'évaluation des compétences sociales et affectives des élèves aux établissements, lesquels tendent à les évaluer et à en rendre compte dans les bulletins trimestriels. Toutefois, les enseignants et les parents n'ont que peu accès à des directives détaillées sur les moyens à mettre en œuvre pour renforcer ces compétences.***

Les bulletins scolaires comptent parmi les moyens les plus couramment utilisés par les établissements pour évaluer et rendre compte des compétences sociales et affectives des élèves dans les pays de l'OCDE et les économies partenaires. De nombreux pays fournissent aux établissements des directives pour évaluer ce type de compétences. Cela permet aux parents de constater où leurs enfants en sont arrivés dans leur développement social et affectif. Toutefois, les systèmes d'éducation qui fournissent aux enseignants et aux parents des directives détaillées sur la façon d'aider les enfants à développer leurs compétences sociales et affectives ne sont pas nombreux. Cela laisse une certaine liberté aux établissements et aux enseignants dans la conception de leurs cours, mais n'aide pas ceux qui ont moins d'expérience dans l'enseignement de ces compétences ou qui sont moins informés sur les méthodes pédagogiques y afférentes.

## Principaux constats de ce rapport

	Ce que nous savons	Ce que nous ignorons
Compétences sociales et affectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elles ont un impact important sur les retombées sociales et le bien-être subjectif.</li> <li>• Leur impact peut être en partie expliqué par leur influence directe sur les comportements et les modes de vie des individus, qui à leur tour influencent les retombées socio-économiques. Leur impact réside également dans le fait qu'elles permettent aux individus de tirer meilleur parti de leurs études.</li> <li>• Les compétences cognitives, sociales et affectives se renforcent mutuellement. Les individus dont les niveaux de compétences sociales et affectives sont plus élevés tirent de meilleurs rendements du renforcement des compétences cognitives en termes de santé. Les individus dont les niveaux de compétences sociales et affectives sont plus élevés développent plus rapidement leurs compétences cognitives.</li> <li>• Les compétences qui renforcent la faculté des enfants d'atteindre des objectifs (la persévérance, par exemple), de travailler avec les autres (la sociabilité, par exemple) et de gérer leurs émotions (l'estime de soi, par exemple) comptent parmi les facteurs les plus déterminants des retombées tout au long de la vie.</li> <li>• Elles sont malléables au cours de l'enfance et de l'adolescence.</li> <li>• Des instruments de mesure validés applicables à l'intérieur d'un territoire culturel et linguistique sont disponibles. Il existe des méthodologies permettant de réduire les biais liés au type de réponse et aux différences entre les cultures. Ces méthodologies doivent être améliorées en s'appuyant sur les efforts réalisés dans le cadre de l'enquête PISA. Le projet ESP de l'OCDE examinera cette question plus en détail à l'avenir.</li> <li>• Les compétences sociales et affectives peuvent aussi avoir des effets négatifs sur les retombées socio-économiques. Certaines de ces compétences (l'extraversion, par exemple) ont un impact positif sur l'une des retombées (la réduction de la dépression, par exemple) mais ont un impact négatif sur une autre (la réduction de l'obésité, par exemple) en Norvège.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On en sait peu sur les mécanismes de causalité existant entre les contextes d'apprentissage, les compétences et les retombées.</li> <li>• Seules quelques études ont évalué l'impact à long terme (au moins sur une période de 10 années) de ces compétences sur les retombées socio-économiques.</li> <li>• Il n'existe pas d'instruments qui mesurent de manière fiable les niveaux et le développement des compétences sociales et affectives entre les territoires culturels et linguistiques.</li> <li>• On dispose de peu d'éléments factuels pour expliquer pourquoi certaines compétences sociales et affectives ont des effets positifs sur l'une des retombées et des effets négatifs sur une autre.</li> </ul>
Compétences cognitives	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elles ont un impact important sur les retombées associées à l'éducation et au marché du travail.</li> <li>• Elles sont malléables. La période sensible pour ces compétences se situe relativement tôt dans la vie en comparaison des compétences sociales et affectives.</li> <li>• Plusieurs instruments internationaux et interculturels validés sont disponibles, notamment ceux utilisés dans le cadre de l'enquête PISA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il n'existe pas d'instruments internationaux et interculturels validés permettant d'évaluer le développement des compétences cognitives.</li> </ul>
Contextes d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La famille, l'école et la communauté importent dans le cadre du développement des compétences sociales et affectives.</li> <li>• L'attachement et l'engagement des parents ont un impact considérable sur le développement précoce des compétences sociales et affectives de leurs enfants. Il s'agit de caractéristiques importantes souvent identifiées dans les interventions efficaces.</li> <li>• Les établissements d'enseignement peuvent développer les compétences sociales et affectives en renforçant les interactions entre les enseignants/mentors et les élèves dans le cadre d'activités scolaires et extrascolaires en rapport avec des situations de la vie réelle.</li> <li>• Les contextes d'apprentissage familiaux, scolaires et communautaires peuvent se renforcer mutuellement.</li> <li>• L'importance des différents contextes d'apprentissage varie en fonction des stades de la vie des individus.</li> <li>• Le niveau actuel des compétences d'un individu détermine la mesure dans laquelle il peut tirer parti de nouveaux investissements dans l'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seules quelques études (notamment celles qui évaluent l'efficacité des programmes d'intervention) permettent d'établir des liens de causalité entre l'impact des contextes et des pratiques d'apprentissage d'une part et les compétences d'autre part.</li> <li>• On en sait peu sur les contextes d'apprentissage communautaires qui favorisent le développement social et affectif.</li> <li>• Peu d'études ont évalué l'impact à long terme (au moins sur une période de 10 années) des contextes d'apprentissage et des interventions sur le développement social et affectif.</li> </ul>

## Écarts entre les méthodes efficaces et les applications concrètes

Les différents acteurs de l'éducation se trouvent face à des déficits de connaissances, de normes et de capacités concernant la façon optimale de renforcer les compétences sociales et affectives des enfants. Ces déficits sont à l'origine de manques d'efficience : ils retardent les investissements dans les compétences ; interrompent la continuité des investissements entre les différents niveaux

d'enseignement ; et créent des inégalités dans la qualité des environnements d'apprentissage. Comblé ces déficits est essentiel, car un large éventail d'acteurs de l'éducation doivent conjuguer leurs efforts pour que les interventions en faveur du développement des compétences soient efficaces.

Les chercheurs ont commencé à réunir des informations sur l'importance des compétences sociales et affectives et la façon de les développer, mais il apparaît que cette base de connaissances n'est pas largement diffusée parmi les responsables politiques et les professionnels de l'éducation. L'expérience de certains enseignants et le savoir-faire de certains parents fournissent des éléments importants pour déterminer la façon d'améliorer les compétences sociales et affectives des enfants, certes, mais des éléments objectifs dérivés d'interventions et d'études longitudinales à grande échelle peuvent aussi être riches d'enseignements. Les chercheurs pourraient à leur tour s'informer auprès des professionnels de l'éducation pour identifier les types de compétences sociales et affectives et les contextes d'apprentissage auxquels ils ne se sont pas encore intéressés. Les chercheurs peuvent uniquement donner des informations sur des compétences qui peuvent être mesurées et pour lesquelles il est établi qu'elles peuvent avoir une certaine importance. Des échanges entre les chercheurs et les professionnels de l'éducation seraient donc utiles pour combler les lacunes dans les théories et pratiques pédagogiques.

Certains éléments suggèrent qu'il importe de veiller à la cohérence des contextes d'apprentissage entre les cadres familial, scolaire et social, mais il apparaît que peu d'informations s'échangent entre ces cadres dans les politiques et les pratiques. Bien que les échanges d'informations soient souvent réguliers entre les établissements et les parents, ils tendent à porter davantage sur les aptitudes académiques des enfants. Les échanges d'informations sur les compétences sociales et affectives des enfants sont moins intenses. De plus, rares sont les informations transmises entre les différents niveaux d'enseignement des systèmes d'éducation. On en sait peu sur la mesure dans laquelle des informations sur les compétences cognitives, sociales et affectives des enfants sont transmises de niveau d'enseignement en niveau d'enseignement, au fil de leur parcours scolaire (de l'enseignement préprimaire à l'enseignement primaire, puis de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire). Comme les « compétences appellent les compétences » ainsi que le souligne ce rapport, il devrait être impératif que les établissements transmettent des informations détaillées sur les compétences de leurs élèves et leur parcours à mesure qu'ils progressent de niveau d'enseignement en niveau d'enseignement.

Les écarts entre la théorie et la pratique se combler dans le domaine des investissements précoces. Un grand nombre de pays de l'OCDE s'intéressent de près à la préscolarisation et à l'accueil de la petite enfance et ont commencé à adapter leurs systèmes d'éducation (OCDE, 2012). Il est crucial que ces efforts contribuent à renforcer un large éventail de compétences, y compris les compétences socio-affectives, pour donner aux enfants les meilleures chances dans la vie et leur offrir les meilleures perspectives à l'avenir ainsi que pour favoriser le progrès social.

L'une des raisons qui explique les écarts entre les chercheurs et les professionnels de l'éducation tient au fait que les enseignants et les chefs d'établissement ont le sentiment qu'investir dans le développement social et affectif est une entreprise qui demande beaucoup d'efforts et de ressources supplémentaires. Comme les chapitres 4 et 5 l'ont montré, l'expérience de certains pays donne à penser que ce n'est pas nécessairement le cas. On peut renforcer les compétences sociales et affectives en même temps que l'on renforce les compétences cognitives. On peut favoriser le développement social et affectif des élèves en adaptant à la marge les pratiques pédagogiques existantes. Les programmes les plus efficaces en matière de renforcement des compétences sont ceux qui intègrent des pratiques d'apprentissage qui structurent la formation, prévoient des formes actives d'apprentissage, concentrent le temps et l'attention sur les tâches de développement des compétences et fixent des objectifs explicites d'apprentissage (les normes du principe « SAFE »). Une approche holistique de formation des compétences peut — et devrait — être intégrée dans les pratiques en classe.

## La voie à suivre

Ce chapitre se termine par la présentation de suggestions aux parties prenantes désireuses d'améliorer les politiques, les pratiques et les recherches concernant la formation et le développement des compétences sociales et affectives chez l'enfant.

### **Pour les responsables politiques**

- Réfléchir aux objectifs clés du système d'éducation pour déterminer si les politiques et pratiques actuelles sont efficaces pour renforcer un ensemble global de compétences — dont les compétences sociales et affectives — chez les enfants ou si de nouvelles politiques s'imposent pour renforcer ces compétences.
- Prendre des mesures concrètes pour adopter des pratiques qui renforcent un éventail plus large de compétences — dont les compétences sociales et affectives — afin de créer une société plus productive et plus écologique qui soit plus ouverte et plus inclusive et pour fournir un appui suffisant à l'adoption de ces pratiques.
- Promouvoir, à l'échelle du système, l'adhésion au développement social et affectif et l'intégration de cette composante dans les programmes scolaires. Cela permettra d'encourager les enseignants convaincus de l'importance du développement social et affectif qui subissent déjà des pressions pour préparer les élèves à obtenir de bons résultats dans les matières principales du programme, en mathématiques et en langue par exemple.
- Envisager de mesurer les compétences cognitives, sociales et affectives de la petite enfance jusqu'à l'âge adulte pour recueillir davantage d'éléments à l'appui des politiques et pratiques.

### **Pour les professionnels de l'éducation**

- Déterminer si le système scolaire investit suffisamment dans le renforcement et l'évaluation des compétences sociales et affectives.
- Déterminer si les évaluations et les méthodologies utilisées pour renforcer les compétences sociales et affectives sont appropriées.
- Encourager les parents et la communauté au sens large à s'impliquer et veiller à ce qu'ils appuient les efforts déployés dans les établissements pour renforcer les compétences sociales et affectives.
- Promouvoir, à l'échelle du système, l'adhésion au développement social et affectif et l'intégration de cette composante dans les programmes scolaires. Cela permettra d'encourager les enseignants convaincus de l'importance du développement social et affectif qui subissent déjà des pressions pour préparer les élèves à obtenir de bons résultats dans les matières principales du programme, en mathématiques et en langue par exemple.

### **Pour les chercheurs**

- Identifier les contextes d'apprentissage et les compétences sociales et affectives qui sont déterminants pour les perspectives des enfants à l'avenir. L'objectif est d'identifier non seulement les conditions dans lesquelles les contextes d'apprentissage (dont il est établi qu'ils sont efficaces) fonctionnent, mais également les contextes d'apprentissage susceptibles d'être efficaces et les compétences susceptibles d'être déterminantes qui sont moins bien connus. Il pourrait être important d'élaborer un cadre global pour mieux comprendre la multiplicité des interventions, des contextes d'apprentissage et des leviers politiques susceptibles de jouer un rôle. Des études qualitatives pourraient être utiles à cet égard.

- Identifier les compétences sociales et affectives pertinentes de la petite enfance au début de l'adolescence qui pourraient être mesurées de manière fiable et qui sont comparables entre les territoires culturels et linguistiques.
- Clarifier les mécanismes de causalité qui expliquent les relations entre les contextes d'apprentissage, les compétences et les retombées. Il est en particulier important d'identifier la façon dont différents contextes d'apprentissage se conjuguent pour stimuler le développement des compétences. Il est tout aussi important d'identifier comment les différentes compétences se conjuguent pour améliorer les retombées sociales et les retombées propres à l'éducation et au marché du travail.
- Examiner les études sur les interventions, y compris celles menées en dehors des États-Unis, car elles foisonnent d'éléments intéressants.

### **Pour l'OCDE**

- Continuer à résumer les informations sur les politiques, les pratiques et les recherches relatives aux compétences sociales et affectives. Il est possible par exemple de travailler avec les pays et dans le cadre d'autres activités de l'OCDE (dont celles qui portent sur l'accueil de la petite enfance et la préscolarisation et sur les enseignants) pour identifier les pratiques des parents et des enseignants qui sont favorables au renforcement de ces compétences.
- Continuer les études empiriques sur la base des données longitudinales de pays de l'OCDE et d'économies partenaires pour enrichir le corpus de connaissances.
- Continuer à diffuser largement les constats et conclusions auprès des parties prenantes.
- Continuer à déployer des efforts pour élaborer et valider des indicateurs de compétences sociales et affectives qui soient comparables entre les territoires culturels et linguistiques, sur la base des investissements antérieurs dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).
- Élaborer des stratégies pour initier une collecte internationale de données longitudinales sur la dynamique des compétences sociales et affectives.

Concernant ce dernier point, l'OCDE prépare actuellement une étude longitudinale internationale sur le développement des compétences dans des grandes villes. Ce travail est motivé par le fait qu'on manque de données longitudinales comparables entre les pays sur l'évolution des compétences des enfants au fil du temps. Les analyses empiriques présentées dans les chapitres 3 et 4 ont dû être faites sur la base d'études longitudinales existantes dont les indicateurs de compétence étaient limités et n'étaient pas comparables entre les pays. La nouvelle collecte de données de l'OCDE a pour but de suivre l'évolution de deux cohortes d'élèves, en l'occurrence les élèves de première et de septième année (soit ceux âgés de 6 et de 12 ans respectivement) et de recueillir des informations sur une série de compétences sociales et affectives, de contextes d'apprentissage et de retombées socio-économiques. À court terme, les microdonnées seront utilisées pour évaluer la distribution des compétences sociales et affectives et pour identifier les contextes d'apprentissage associés à leur développement. À moyen terme, les données seront utilisées pour évaluer la formation des compétences sociales et affectives au fil du parcours scolaire des élèves. À long terme, les données seront utilisées pour déterminer en quoi l'action publique pourrait améliorer les compétences sociales et affectives et identifier les compétences essentielles pour la réussite des individus dans la vie, par exemple décrocher un diplôme tertiaire, passer sans accroc des études à la vie active, adopter des modes de vie sains et devenir des citoyens actifs. L'encadré 6.1 résume les principales caractéristiques de l'étude proposée.

### Encadré 6.1. Étude longitudinale internationale de l'OCDE sur le développement des compétences en milieu urbain

• Objectifs	Identifier le processus de la formation des compétences sociales et affectives et ses retombées socio-économiques
• Répondants	Élèves, enseignants et parents
• Cohortes cibles	Élèves de première et de septième année (soit ceux âgés de 6 et de 12 ans, respectivement)
• Couverture géographique	Grandes villes, provinces ou entités fédérées (avec une option de couverture nationale)
• Méthode d'échantillonnage	Sélection aléatoire d'établissements. Échantillonnage des classes de première et de septième année dans les établissements
• Durée	Trois ans minimum. Idéalement jusqu'au début de l'âge adulte
• Mesures de compétences cibles	Diverses mesures de compétences sociales et affectives
• Mesures des contextes	Contextes d'apprentissages familiaux, scolaires et communautaires
• Mesures des retombées	Éducation, marché du travail, santé, harcèlement, engagement civique, bien-être subjectif, etc.

## Conclusion

Le renforcement des compétences sociales et affectives des enfants est plus important que jamais dans la conjoncture économique actuelle. Pour aider les individus à relever les défis du monde moderne, les responsables politiques doivent élargir leur réflexion et examiner un large éventail d'aptitudes, où les compétences sociales et affectives importent tout autant que les compétences cognitives. Les éléments dont on dispose montrent que l'apprentissage a lieu dans différents contextes, à l'intérieur et à l'extérieur des structures institutionnelles de l'éducation, et que différents types d'apprentissage sont indispensables pour renforcer les diverses compétences qui importent. Les responsables politiques, les chercheurs, les chefs d'établissement, les enseignants et les parents doivent travailler main dans la main et partager leur expérience sur les méthodes qui sont efficaces pour renforcer les compétences sociales et affectives. Mettre tout en œuvre pour mieux investir dans le développement des compétences des enfants peut contribuer à leur offrir une vie plus prospère, plus saine et plus gratifiante.

### Référence

OECD (2012), *Starting Strong III: A Quality Tool Encadré for Early Childhood Education and Care*, Édition OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.



## **ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES**

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

# Les compétences au service du progrès social

## LE POUVOIR DES COMPÉTENCES SOCIO-AFFECTIVES

Les enfants d'aujourd'hui auront besoin d'un ensemble équilibré de compétences cognitives, sociales et affectives pour réussir dans la vie moderne. Leur faculté à atteindre les objectifs, à travailler avec autrui et à gérer leurs émotions sera essentielle pour affronter les défis du XXI<sup>e</sup> siècle.

Si tout le monde s'accorde à reconnaître l'importance des compétences sociales et affectives, telles que la persévérance, la sociabilité et l'estime de soi, on ne peut pas en dire autant des moyens à mettre en œuvre pour améliorer ces compétences et des efforts déployés pour les mesurer et les renforcer. Les enseignants et les parents ne savent peut-être pas si les efforts qu'ils déploient pour développer ces compétences portent leurs fruits et n'ont peut-être pas connaissance de ce qu'ils pourraient faire de mieux. L'offre de politiques et programmes conçus pour mesurer et renforcer les compétences sociales et affectives varie fortement entre les pays et les régions.

Ce rapport résume la recherche analytique menée par l'OCDE sur le rôle des compétences socio-affectives et propose des stratégies pour les renforcer. Il analyse les effets que les compétences peuvent avoir sur divers aspects du bien-être individuel et du progrès social, allant de l'éducation aux retombées associées au marché du travail, la santé, la vie familiale, l'engagement civique et la satisfaction à l'égard de l'existence. Ce rapport montre également comment les pouvoirs publics, par leurs interventions, l'école et les enseignants, par leurs pratiques pédagogiques, et les parents, par la façon dont ils élèvent leurs enfants, peuvent faciliter le développement des compétences sociales et affectives. Ce rapport présente des pistes prometteuses pour favoriser le développement socio-affectif et montre, par ailleurs, que les compétences sociales et affectives peuvent être mesurées de façon valable à l'intérieur des frontières culturelles et linguistiques.

### Sommaire

Chapitre 1. Le rôle de l'éducation et des compétences dans le monde d'aujourd'hui

Chapitre 2. Les contextes d'apprentissage, les compétences et le progrès social : un cadre conceptuel

Chapitre 3. Les compétences qui favorisent la réussite dans la vie

Chapitre 4. Les contextes d'apprentissage qui déterminent la formation des compétences

Chapitre 5. Les politiques, les pratiques et les évaluations au service du renforcement des compétences sociales et affectives

Chapitre 6. Comment renforcer les compétences sociales et affectives ?

Veillez consulter cet ouvrage en ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264256491-fr>.

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.

Rendez-vous sur le site [www.oecd-ilibrary.org](http://www.oecd-ilibrary.org) pour plus d'informations.

