

## Définir et repérer la dimension sociale de la compétence\*

**Compétences sociales, transversales, génériques, émotionnelles** : les appellations sont nombreuses pour qualifier ce qui correspond à la dimension humaine, affective et sociale de la compétence. Au-delà de cette polysémie, la question des compétences sociales représente un enjeu d'actualité en éducation et en formation. En effet, acquérir et développer des compétences sociales est un critère d'insertion professionnelle et sociale (OCDE, 2016 ; Duru-Bellat, 2015 ; Abbet, 2016), dans une société fondée sur le savoir (Le Boterf, 1994).

Cette contribution propose une synthèse des travaux réalisés sur la notion de compétences sociales, à partir d'une revue de la littérature scientifique francophone et anglo-saxonne. Il s'agit de définir la notion de compétence, puis de recenser les différentes définitions et caractéristiques attribuées aux compétences sociales selon le terme employé, et de relever les points de convergence ou de divergence. En second lieu, il s'agit de décrire des méthodes de repérage et/ou d'évaluation des compétences sociales, en situation de formation et en situation de travail. Enfin, des perspectives de recherche en sciences de l'éducation et de la formation sont abordées selon une approche « orientée activité<sup>1</sup> ».

---

MARLÈNE MANACH, membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), EA 3875 ([marlenemanach@hotmail.fr](mailto:marlenemanach@hotmail.fr)).

CATHERINE ARCHIERI, maître de conférences à l'université de Bretagne occidentale, membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), EA 3875 ([catherine.archieri@univ-brest.fr](mailto:catherine.archieri@univ-brest.fr)).

JÉRÔME GUÉRIN, professeur à l'université de Bretagne occidentale, membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), EA 3875 ([jerome.guerin@univ-brest.fr](mailto:jerome.guerin@univ-brest.fr)).

\* Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche bénéficiant du soutien de l'Agence nationale de la recherche au titre du programme des investissements d'avenir (ANR-11-IDFI-0035).

1. La recherche par une approche « orientée activité » (Barbier et Durand, 2003) se centre sur l'observation et l'analyse de l'activité de l'individu dans son interaction avec l'environnement naturel et social et par le sens qu'il lui accorde (Albero et Guérin, 2014 ; Barbier, 2013).

## Compétences sociales : quelle(s) définition(s) ?

### ■ La « compétence »

La compétence est inhérente au contexte professionnel et, de ce fait, à la formation qui s'y rattache (Albero et Nagels, 2011). En raison de sa définition floue, c'est une notion sujette à controverse, que Muller et Plazaola Giger (2012) expliquent par les différences épistémologiques des champs disciplinaires qui définissent la compétence (psychologie cognitive, sociologie, sciences du langage, ergonomie, etc.), mais aussi par la nature même de l'objet compétence. Les définitions mettent en avant quatre caractéristiques : 1) la compétence concerne un individu 2) capable d'agir de manière pertinente 3) dans un certain type de situations 4) grâce à un certain nombre de ressources.

Si l'articulation de ces quatre caractéristiques ne pose pas de problème, les acceptions selon lesquelles sont définis les termes sont différentes. Cela concerne particulièrement les ressources, aussi bien définies comme des connaissances conceptuelles (Gillet, 1991), des savoirs, savoir-faire et conduites types (Montmollin, 1986), des attitudes, motivations et métaconnaissances (Allal, 2000), des ressources affectives, sociales et contextuelles (Jonnaert, 2002), que comme des schèmes de perception, d'évaluation et de décision, ou des invariants opératoires (Perrenoud, 1999 ; Pastré *et al.*, 2006 ; Muller et Plazaola Giger, 2012).

### ■ Une notion polysémique et transdisciplinaire

Dodge (1985) indique qu'il existe probablement autant de définitions des compétences sociales que de chercheurs travaillant sur ce sujet. Dans la littérature francophone, les compétences sociales sont nommées telles quelles, mais aussi compétences non académiques, ou transversales (Duru-Bellat, 2015), génériques (Chauvigné et Coulet, 2010), non cognitives (Bensidoun et Trancart, 2015), socio-affectives (OCDE, 2016), émotionnelles (Mikolajcsak *et al.*, 2009 ; Letor, 2006 ; Goleman, 1997, 1999), relationnelles (Camus, 2011), comportementales (Bellier, 2000), psychosociales (Luis et Lamboy, 2015). Tous ces termes sont en lien avec les termes *soft skills*, *social skills* et *social competences*, apparus dès les années 1960 aux Etats-Unis (Nangle *et al.*, 2010) et issus de la littérature scientifique anglo-saxonne (Heckman et Kautz, 2012 ; Robles, 2012 ; Argyle, 2000 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rubin et Rose-Krasnor, 1992 ; Yeates et Selman, 1989).

Les compétences sociales font l'objet d'études scientifiques aussi bien en psychologie sociale et en psychologie du travail qu'en sciences de l'éducation ou en sciences de gestion. Une comparaison est faite ici entre les compétences sociales, transversales, génériques et émotionnelles, car les termes concernent aussi bien l'éducation et la formation que les situations de travail.

## ■ Les compétences sociales

Les compétences sociales, ou *soft skills*, représentent la dimension affective et sociale de la compétence. Ce sont des capacités mobilisées en situation dans le cadre des interactions humaines. Elles recouvrent deux dimensions interdépendantes et dynamiques : une dimension intrapersonnelle associée aux savoir-être (personnalité, image de soi, attitudes, valeurs, motivation et expérience) et une dimension interpersonnelle associée à la conscience sociale, au soutien social et aux relations avec autrui (empathie, coopération, communication, etc.). Ces ressources internes et externes servent à interagir de façon efficace (Dépret et Filisetti, 2001), cohérente (Danancier, 2011), constructive (Abbet, 2015) et réciproque (Dutrénit, 1997) dans un groupe et un contexte donnés.

Les compétences sociales (et civiques) font partie des huit compétences-clés définies par le Parlement européen (2006) comme étant des compétences dont « les citoyens ont besoin pour leur épanouissement personnel, leur intégration sociale, la pratique d'une citoyenneté active et leur insertion professionnelle dans une société fondée sur le savoir ».

## ■ Les compétences transversales

L'idée d'apprentissage transversal et de compétences transversales est mise en avant à l'époque du rapport de Bourdieu et Gros (1989) qui préconise un développement des apprentissages transversaux à l'école (Duru-Bellat, 2015). Dans le cadre de l'école ou de la formation, il s'agit de « savoir-faire » ou de « savoir-être » communs à plusieurs disciplines (Rey, 1996 ; Morlaix, 2015), que les apprenants possèdent ou qu'il est possible de construire, comme la maîtrise des communications sous toutes ses formes ou la capacité à vivre ensemble. Les compétences transversales appréhendées dans le contexte de l'école et de la formation se développent également par les expériences professionnelles et personnelles (Duru-Bellat, 2015).

## ■ Les compétences génériques

La notion est apparue au moment de l'introduction de l'approche par compétences (années 2000) dans le champ de l'éducation. Les objectifs sont de l'ordre non plus de contenus à transférer mais d'une capacité d'action à atteindre par les apprenants (Hirtt, 2009), afin de les préparer à fonctionner de manière flexible et adaptable dans leur future vie professionnelle, dans un contexte de surproduction et d'innovation technologique.

Dans cette perspective, les compétences génériques sont définies comme étant suffisamment généralisables pour être mobilisables dans un ensemble de

métiers (Chauvigné et Coulet, 2010) ou diverses situations de travail. Dès l'université, les compétences génériques demandées aux étudiants sont, par exemple : l'esprit d'analyse et de synthèse, l'autonomie, la résolution de problème, la maîtrise de la communication écrite et orale, etc. Dans le monde professionnel, ces compétences peuvent être le sens de l'organisation, la fiabilité et le sens des responsabilités ou l'esprit d'équipe, à savoir un ensemble de comportements transférables d'un emploi à un autre (Gallagher et Clément, 2013).

## ■ Les compétences émotionnelles

Les notions d'intelligence puis de compétence émotionnelle font l'objet de recherches en lien avec l'éducation et le monde du travail depuis les années 1980 (Gardner, 2008). Salovey et Mayer (1990 ; Mayer et Salovey, 1993, 1997) sont les premiers à théoriser l'intelligence émotionnelle et la définissent comme l'habileté à guider ses propres émotions et les émotions des autres, à les discriminer et à utiliser cette information pour penser et agir. L'intelligence émotionnelle est parfois rapprochée de l'intelligence sociale (Bar-On, 2005).

Goleman (1997, 1999) a ensuite démocratisé l'appellation d'intelligence émotionnelle. Il distingue l'intelligence émotionnelle (les capacités et les aptitudes fondées sur la conscience de soi, la motivation, la maîtrise de soi, l'empathie et la maîtrise des relations humaines) de la compétence émotionnelle (mobilisation de ces capacités en situation). D'autres auteurs préfèrent le terme compétence à celui d'intelligence émotionnelle, dans le sens où cette intelligence se remarque et se traduit en contexte, dans des situations de la vie quotidienne, sociale et professionnelle (Lator, 2006 ; Mikolajcsak *et al.*, 2009).

## **Convergence et divergence entre compétences sociales, transversales, génériques et émotionnelles**

Les termes relatifs à la dimension affective et sociale de la compétence sont nombreux, et parfois utilisés sans distinction de sens (c'est le cas des termes « transversales » et « génériques »). Les quatre termes définis précédemment présentent cependant des points de convergence et de divergence.

Les définitions des compétences sociales, transversales, génériques et émotionnelles, se rejoignent sur le fait qu'elles sont considérées en opposition avec les compétences techniques et disciplinaires. En s'ouvrant à la dimension sociale de la compétence, l'éducation et la formation visent à répondre à une double exigence dans le monde professionnel : une exigence de performance en termes de production (compétences techniques) ; une exigence en termes relationnels (compétences sociales). Ces exigences sont séparées dans les fiches de poste

ou fiches métier. Un autre point de convergence réside dans la transférabilité de ces compétences. En effet, il s'agit de capacités mobilisables dans différentes situations de travail ou d'apprentissage. Cette transférabilité est en lien avec la nécessité d'être adaptable dans la société actuelle. Enfin, ces définitions évoquent une problématique d'efficacité. Les compétences génériques et transversales sont décrites comme essentielles pour être efficace dans la réalisation d'une tâche. Les compétences sociales et émotionnelles, quant à elles, sont considérées comme des comportements efficaces en situation d'interaction sociale.

Les définitions divergent sur la question de l'acquisition et du développement de ces compétences. Selon certains, elles peuvent être développées à l'école ou en formation (Goleman, 1997 ; Chauvigné et Coulet, 2010). Selon d'autres, elles s'acquièrent par l'environnement social et familial (Rey, 1996), ou par l'activité professionnelle (Gallagher et Clément, 2013). Leur développement peut également résulter d'un ensemble éducation-expérience (Duru-Bellat, 2015). Un autre point de divergence concerne leur classification. Les compétences transversales et génériques recouvrent des « savoir-faire », le plus souvent méthodologiques, dans le cadre de l'éducation (s'exprimer efficacement à l'oral et à l'écrit par exemple), et des « savoir-être », définis comme des savoirs comportementaux (de l'ordre du vivre-ensemble). Les compétences sociales et émotionnelles recouvrent également des savoir-être et des savoir-faire, mais sous des acceptions différentes : les premiers relèvent d'une dimension intrapersonnelle (estime de soi, valeurs par exemple), les seconds d'une dimension interpersonnelle associée aux relations avec les autres (communication, collaboration par exemple).

La distinction entre compétences techniques et compétences sociales se fonde sur l'idée implicite selon laquelle il n'existe pas de relationnel dans le technique, ni de technique dans le relationnel (Durand, 2008 ; Poizat *et al.*, 2015). La dimension technique est associée à une séquence d'actions non humanisée ou déshumanisée, mécanique ; la dimension relationnelle relève de l'émotion, de l'affect et des sentiments liés à la rencontre avec l'autre. En formation, c'est la dimension technique qui est privilégiée au détriment de la dimension relationnelle, cette dernière étant considérée comme non modélisable, non transmissible et à acquérir « sur le tas » (Durand, 2008). Or, technique et relation sont indissociables : il n'existe pas d'interaction patient-soignant ou professeur-élève sans technique et sans relation (Durand, 2008). La compétence est catégorisée en termes de compétences techniques, sociales, relationnelles, etc., alors que ces éléments constituent un savoir-faire global, un ensemble qu'on mobilise dans la vie personnelle et professionnelle (Olry, 2016).

Le rôle de la formation serait donc de rompre cette séparation entre la dimension technique et la dimension relationnelle des métiers, en prenant en compte simultanément ces deux dimensions qui forment la compétence (Durand, 2008).

## Repérage et évaluation des compétences sociales<sup>2</sup>

Les compétences sociales sont dépendantes du jugement d'autrui (Le Boterf, 1994). Leur évaluation est nécessaire et fait office de diagnostic (Hernandez, 2015), pour cibler celles déjà acquises et celles qui font défaut. Nous présentons les différents outils et méthodes de mesure des compétences sociales, puis les contenus et les objectifs de ces évaluations, dans le champ de l'éducation et de la formation ainsi que dans le champ professionnel.

### ■ Méthodes et outils de mesure en éducation et en formation

En contexte scolaire, l'inventaire, l'échelle ou la grille d'observation sont les outils de mesure ou de repérage des compétences sociales. D'autres outils peuvent être les tests sociométriques (qui renseignent le statut social et le degré d'acceptation ou de rejet des pairs), les enregistrements vidéo dans des situations réelles, simulées ou d'entretien, et les dilemmes sociaux (Drozda-Senkowska et Huguet, 2003). La résolution de dilemmes sociaux, par exemple, consiste à présenter aux sujets des situations sous forme d'enregistrement audio, vidéo, ou sous forme écrite. Les sujets expriment ensuite leurs ressentis vis-à-vis de ces situations à l'aide d'une échelle.

Un exemple de questionnaire utilisé dans le contexte scolaire est le *Social Skills Rating System*, de Gresham et Elliott (1990). Son objectif est de renseigner cinq grandes catégories d'habiletés sociales permettant de faciliter les interactions de l'élève avec ses pairs et avec les adultes : la coopération, l'affirmation de soi, la responsabilité, l'empathie et le contrôle de soi.

Dans l'approche par compétences, évaluer consiste à proposer une ou plusieurs situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence qui nécessitera de la part de l'apprenant une production elle-même complexe pour résoudre la situation (De Ketele et Gérard, 2005). Abbet et Moreau (2012) ont dégagé quatre facteurs permettant de repérer les compétences sociales en situation de formation : le respect et l'attention portés aux consignes et au rôle des enseignants ; l'attention, la participation et la collaboration active avec les pairs ; la motivation, la responsabilisation et l'initiative dans les tâches proposées ; la confiance envers les enseignants en fonction de leur soutien.

L'étude de Faulx et Peters (2011) montre que la mise en œuvre de l'évaluation des compétences sociales, en situation de formation, pose différents problèmes : pratique de l'évaluation peu ancrée chez les formateurs d'adultes ; compétences difficiles à identifier et à objectiver ; peu d'espace-temps et de légitimité organisationnelle ; évaluation souvent décontextualisée, etc. Elle nécessite

2. Seul le terme « compétences sociales » est utilisé à partir de ce point.

donc la mise en place de stratégies organisationnelles adéquates, notamment dans le monde de la formation professionnalisante.

## ■ Méthodes et outils de mesure en situation de travail

Il existe également plusieurs méthodes d'évaluation ou de mesure des compétences sociales en situation de travail : l'entretien (libre, semi-directif ou guidé), la grille d'observation, le questionnaire (autodéclaré ou rempli par un tiers) et la sociométrie. Le questionnaire est la méthode la plus utilisée pour la population adulte (Hernandez, 2015).

A l'exception des tests de personnalités de type *Big Five*<sup>3</sup>, peu de questionnaires mesurent les compétences sociales chez la population adulte. En effet, il existe une confusion entre l'évaluation des compétences sociales et l'évaluation du fonctionnement social de façon globale ou des problèmes émotionnels, comportementaux et académiques. Les questionnaires mesurant les compétences sociales concernent plutôt des publics spécifiques (handicap, personnes âgées, insertion).

Un exemple de questionnaire utilisé avec une population adulte « classique » est le *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*, de Mayer *et al.* (2002). Il s'agit non pas d'un questionnaire d'autoévaluation mais d'une évaluation par un tiers. Ce test a pour objectif de renseigner les quatre habiletés qui constituent l'intelligence émotionnelle selon le modèle proposé par Mayer et Salovey (1993) : la perception des émotions, l'assimilation des émotions, la compréhension des émotions et la gestion des émotions (pour soi et les autres).

## Perspectives selon une approche « orientée activité »

La question des compétences sociales et de leur intérêt pour les sciences de l'éducation cible autant la politique éducative que la pratique des enseignants et des formateurs (Abbet, 2015).

Dans une perspective de recherche « orientée activité » (Barbier et Durand, 2003), le terme « dispositions individuelles-sociales » semble plus adapté que celui de « compétences sociales ». La « disposition » est plus en accord avec l'analyse de l'activité humaine, dans son aspect à la fois permanent et changeant : le social et l'individuel, le déjà-là et l'émergent, le régulier et l'inédit (Durand, 2008). Le qualificatif « individuelles-sociales », en lien avec les dimensions intra et interpersonnelles décrites dans la littérature, fait référence au postulat de l'en-

3. En psychologie, l'étude de la personnalité est déterminée par cinq grands traits principaux (*Big Five*, expression introduite par Goldberg) qui ont émergé de l'observation et des études statistiques. Il s'agit de l'extraversion (énergie, enthousiasme), l'agréabilité (altruisme, affection), la conscience (contrôle, contrainte), le névrosisme (émotions négatives, nervosité) et l'ouverture (originalité, ouverture d'esprit). Le *Big Five Inventory* (BFI-Fr pour la version française) permet de mesurer les *Big Five* (Plaisant *et al.*, 2010).

action (Varela, 1991) qui avance que tout être vivant réussit, par l'intermédiaire du couplage structurel (c'est-à-dire le rapport, la rencontre) entre lui et son environnement, à faire émerger un monde de pertinence inséparable de son vécu mais cohérent pour lui. Ce couplage est dynamique (Durand, 2008) et répond à un principe de codétermination entre les structures internes de l'acteur (constitution physiologique, personnalité, histoire, etc.) et les structures externes de l'environnement, y compris l'environnement social, à travers les interactions (Theureau et Jeffroy, 1994).

Dans cette perspective, un enjeu de la recherche « orientée activité » est d'analyser, à travers des enquêtes empiriques, l'activité individuelle-sociale des acteurs en situation de formation, et de déterminer à quelles conditions les « dispositions individuelles-sociales » peuvent se développer pour être actualisées ailleurs et plus tard, dans des classes de situations professionnelles et/ou personnelles. ◆

## Bibliographie

38

- ABBET, J.-P. 2015. *Types de compétences sociales des apprenants et modalités de prise en compte par les enseignants : quelles contraintes et opportunités pour la recherche ?* Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- ABBET, J.-P. 2016. « Pourquoi et comment évaluer les compétences sociales des apprenants ». Dans : J.-F. Giret, S. Morlaix (dir. publ.). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon, Editions universitaires, p. 35-50.
- ABBET, J.-P. ; MOREAU, J. 2012. *Les compétences sociales et leur place dans la formation*. Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- ALBERO, B. ; GUÉRIN, J. 2014. « L'intérêt pour l'"activité" en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? » *Transformations*. N° 11, p. 11-45.
- ALBERO, B. ; NAGELS, M. 2011. « La compétence en formation : entre instrumentalisation de la notion et instrumentalisation de l'activité ». *Education et formation*. N° 296, p. 13-30.
- ALLAL, L. 2000. « Et l'architecture des savoirs ? ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*. N° 22, p. 165-172.
- ARGYLE, M. 2000. « Les compétences sociales ». Dans : S. Moscovici (dir. publ.). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris, Nathan, p. 87-118.
- BAR-ON, R. 2005. « The Bar-On model of emotional-social intelligence ». *Psicothema*. N° 17.
- BARBIER, J.-M. ; DURAND, M. 2003. « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? ». *Recherche et formation*. N° 42, p. 99-117.
- BARBIER, J.-M. 2013. « Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité ». *Savoirs*. N° 33, p. 9-22.
- BELLIER, S. (dir. publ.). 2000. *Compétences en action*. Paris, Liaisons.
- BENSIDOUN, I. ; TRANCART, D. 2015. « Ecart de salaires hommes-femmes : quels rôles des caractéristiques non cognitives ? ». *Centre d'études de l'emploi*. N° 177.



- BOURDIEU, P. ; GROS, F. 1989. *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*. Paris, Imprimerie nationale.
- CAMUS, O. 2011. *La notion de compétences relationnelles : une conception psychotique de la relation à l'autre ? Savoir communiquer : approche critique de l'efficacité persuasive*. Université de Rouen-Haute-Normandie, Agence nationale de la recherche.
- CHAUVIGNÉ, C. ; COULET, J.-C. 2010. « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? ». *Revue française de pédagogie*. N° 172, p. 15-28.
- CHENU, F. 2015. *L'évaluation des compétences professionnelles. Une mise à l'épreuve des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. Berne, Peter Lang.
- DANANCIER, J. 2011. *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif : ROCS, référentiel d'observation des compétences sociales*. Paris, Dunod
- DÉPRET, E. ; FILISETTI, L. 2001. « Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 30, p. 297-315.
- DODGE, K.-A. 1985. « Facets of social interaction and the assessment of social competence in children ». *Dans* : B.-H. Schneider *et al.* (dir. publ.). *Children's Peer Relations : Issues in Assessment and Intervention*. New York, Springer-Verlag, p. 3-22.
- DROZDA-SENKOWSKA, E. ; HUGUET, P. 2003. « Acquisition et régulation des compétences sociales ». *Dans* : M. Kail, M. Fayol (dir. publ.). *Les sciences cognitives et l'école*. Paris, Puf, p. 151-212.
- DURAND, M. 2008. « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement ». *Education et didactique*. Vol. 2, n° 3, p. 97-121.
- DURU-BELLAT, M. 2015. « Les compétences non académiques en question ». *Formation-emploi*. N° 130, p. 13-29.
- DUTRÉNIT, J.-M. 1997. *La compétence sociale : diagnostic et développement*. Paris, L'Harmattan.
- FAULX, D. ; PETERS, S. 2011. « Evaluer les compétences sociales : une nécessité pour les organisations, un défi pour les organismes de formation ». *E-psychologie du travail et des organisations*. N° 16.
- GALLAGHER, S. ; CLÉMENT, Y. 2013. *Guide sur les compétences génériques*. Sudbury, Centre Fora.
- GARDNER, H. 2008. *Les intelligences multiples*. Paris, Retz.
- GILLET, P. 1991. *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris, Puf.
- GOLEMAN, D. 1997. *L'intelligence émotionnelle : accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris, Robert Laffont
- GOLEMAN, D. 1999. *L'intelligence émotionnelle : maîtriser nos émotions pour améliorer nos compétences personnelles et sociales*. Paris, Robert Laffont.
- GRESHAM, F.-M. ; ELLIOTT, S.-N. 1990. *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, American Guidance Service.
- HECKMAN, J.-J. ; KAUTZ, T. 2012. « Hard evidence on soft skills ». *Journal of Labor Economics*. Vol. 19, n° 4, p. 451-464.
- HERNANDEZ, L. 2015. *Les compétences sociales : enjeux conceptuels, méthodologiques et pratiques*. Dijon, Université de Bourgogne.

- HIRT, N. 2009. « L'approche par compétences : une mystification pédagogique ». *L'école démocratique*. N° 39, p. 1-34.
- JONNAERT, P. 2002. *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, De Boeck.
- KETELE, J.-M. de ; GÉRARD, F.-M. 2005. « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences ». *Mesure et évaluation en éducation*. N° 28, p. 1-26.
- LE BOTERF, G. 1994. *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris, Editions d'Organisation.
- LETOR, C. 2006. « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants ». *Cahiers de recherche en éducation et formation*. N° 53, p. 4-36.
- LUIS, E. ; LAMBOY, B. 2015. « Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances ». *La santé en action*. N° 431, p. 12-16.
- MAYER, J.-D. ; SALOVEY, P. 1993. « The intelligence of emotional intelligence ». *Intelligence*. N° 17, p. 433-442.
- MAYER, J.-D. ; SALOVEY, P. 1997. « What is emotional intelligence ? ». *Dans* : P. Salovey, D.-J. Sluyter. *Emotional Development and Emotional Intelligence : Educational Implications*. New York, Basic Books, p. 3-34.
- MAYER, J.-D. ; SALOVEY, P. ; CARUSO, D. 2002. *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. Version 2.0*. Toronto: Multi-Health Systems.
- MIKOLAJCZAK, M. *et al.* 2009. *Les compétences émotionnelles*. Paris, Dunod.
- MONTMOLLIN, M. de. 1986. *L'ergonomie*. Paris, La Découverte.
- MORLAIX, S. 2015. *Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?* Dijon, IREU.
- MULLER, A. ; PLAZAOLA GIGER, I. 2012. « Compétences, travail et formation ». *Dans* : E. Bourgeois, M. Durand (dir. publ.). *Apprendre au travail*. Paris, Puf, p. 215-226.
- NANGLE, D.-W. *et al.* 2010. *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York, Springer.
- OCDE. 2016. *Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives*. Paris.
- OLRY, P. 2016. « Compétences et formation professionnelle continue : malentendu, dérangement, reconception ». *Dans* : S. Fernagu-Oudet, C. Batal (dir. publ.). *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités*. Lille, Presses universitaires du Septentrion, p. 155-181.
- PARLEMENT EUROPÉEN. 2006. *Recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Europe sur les compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles. JO L394.
- PASTRÉ, P. ; MAYEN, P. ; VERGNAUD, G. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*. N° 154, p. 145-198.
- PERRENOUD, P. 1999. « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? ». *Pédagogie collégiale*. Vol. 12, n° 3, p. 14-22.

- PLAISANT, O. *et al.* 2010. « Histoire des *Big Five* : OCEAN des cinq grands facteurs de la personnalité. Introduction du *Big Five Inventory* français ou BFI-Fr. ». *Annales médico-psychologiques*. Vol. 168, n° 7, p. 1-20.
- POIZAT, G. *et al.* 2015. « Analyse du travail et conception dans le cadre de recherches technologiques en formation : illustration sur le terrain de la radiologie médicale ». *Dans* : V. Lussi Borer *et al.* (dir. publ.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck, p. 71-91.
- REY, B. 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.
- ROBLES, M.-M. 2012. « Executive perceptions of the top ten soft skills needed in today's workplace ». *Business Communication Quarterly*. Vol. 75, n° 4, p. 453-465.
- ROSE-KRASNOR, L. 1997. « The nature of social competence : a theoretical review ». *Social Development*. N° 6, p. 111-135.
- RUBIN, K.-H. ; ROSE-KRASNOR, L. 1992. « Interpersonal problem solving and social competence in children ». *Dans* : V.-B. Van Hasselt, M. Hersen (dir. publ.). *Handbook of Social Development : A Lifespan Perspective*. New York, Plenum, p. 283-323.
- SALOVEY, P. ; MAYER, J.-D. 1990. « Emotional intelligence ». *Imagination, Cognition and Personality*. Vol. 9, n° 3, p. 185-211.
- THEUREAU, J. ; JEFFROY, F. 1994. *Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs*. Toulouse, Octarès.
- VARELA, F. 1991. « L'organisme : un maillage de multiples soi dénués de soi ». *Le cercle créateur. Ecrits (1976-2001)*. Paris, Le Seuil.
- YEATES, K.-O. ; SELMAN, R.-L. 1989. « Social competence in the schools : toward an integrative developmental model for intervention ». *Developmental Review*. Vol. 9, n° 1, p. 64-100.

