

Évaluer les compétences sociales : référentiel et analyse de questionnaires existants¹

Lucie Hernandez – Lucie.Hernandez@justice.fr

Centre Interdisciplinaire de Recherche Appliquée au champ Pénitentiaire (CIRAP), Ecole Nationale d'Administration Pénitentiaire (Enap).

Jean-François Giret – jean-francois.giret@u-bourgogne.fr

Institut de Recherche sur l'EDUCation (IREDU), EA7318, Université de Bourgogne Franche-Comté.

Mélanie Souhait – melanie.souhait@ecoletalentcampus.fr

TalentCampus, Fondation de Coopération Scientifique BFC.

Amandine Baude – amandine.baude.1@ulaval.ca

Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF, CIUSSS-CN), Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR), école de psychologie de l'Université Laval.

Pour citer cet article : Hernandez, L., Giret, J.-F., Souhait, M., & Baude, A. (2020). Évaluer les compétences sociales : référentiel et analyse de questionnaires existants. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 53-74.

Résumé

L'évaluation des compétences sociales est un enjeu important dans le monde professionnel, de la formation ou de l'éducation. Cet enjeu se situe à différents niveaux : il est nécessaire d'évaluer à la fois pour « diagnostiquer », pour sélectionner un dispositif ou une formation adapté(e) aux besoins des personnes ciblées et/ou pour attester de l'efficacité et de l'efficience d'un programme ou d'une formation. Pour cela, il est important pour les chercheurs et professionnels de disposer d'instruments d'évaluation de ces compétences, présentant de bonnes qualités psychométriques. Ce travail propose un référentiel et une analyse de questionnaires existants, évaluant les compétences sociales chez les adultes.

À partir d'une méthodologie permettant de cibler les questionnaires selon plusieurs critères d'inclusion et d'exclusion prédéfinis, nous avons répertorié 14 questionnaires. L'analyse comparative réalisée sur ces derniers permet de discuter des spécificités de leur contenu au niveau théorique et méthodologique et de souligner les apports et les limites de chacun. Le regard transversal sur ces outils permet également d'obtenir une vision globale de la notion de compétences sociales, sur un plan définitoire et opérationnel. Ce travail offre ainsi aux chercheurs, psychologues et autres professionnels de la formation, de la santé ou du social, une grille d'analyse de différents outils

¹ Ce travail, réalisé au cours d'un post-doctorat à l'IREDU, a bénéficié d'une aide de l'Etat gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme Investissements d'avenir portant la référence n°ANR-116IDFI-0035.

d'évaluation des compétences sociales existants et/ou des pistes de réflexion pour la conception d'outils similaires.

Mots-clés

Questionnaire ; évaluation ; compétences sociales ; adulte.

Abstract

The evaluation of social skills is a major challenge in the professional world, as well as in the realms of education and training. This issue comprises multiple levels simultaneously: It is necessary to evaluate in order to “diagnose,” in order to select an appropriate training program adapted to the needs of a target population, and in order to confirm the effectiveness and efficiency of a particular training program or course. In order to do so, it is important for researchers and professionals to have instruments for the evaluation of these skills that are reliable, valid, and adapted to their objectives. This study proposes an analytical framework and assessment of existing questionnaires evaluating the social skills of adults.

Using a methodology that allowed us to target questionnaires according to numerous predefined criteria of inclusion and exclusion, we identified 14 questionnaires. A comparative analysis of those chosen allowed us to explore and discuss their specificities in regards to their contents from both theoretical and methodological points of view, as well as to highlight the advantages and limitations of each one. Our transversal approach to these measurement tools also allowed us to maintain a global vision of the concept of social skills, in terms of both definitions and operationalizations. This study thus offers researchers, psychologists, and other professionals in the domains of education, health, or social work an analytical framework and assessment of different existing tools for evaluating social skills, as well as avenues for reflection in the conception and design of similar instruments.

Keywords

Survey ; evaluation ; social skills ; adult.

1. Contexte et objectif de la recherche

De nombreuses études et recherches accordent ces dernières années un intérêt croissant à la notion de compétences sociales dans les champs de l'éducation, de la formation et du travail. Souvent considérées comme des compétences transversales (Becquet & Etienne, 2016 ; Aboubadra-Pauly, Afriat, 2019) ou des compétences non académiques (Giret & Morlaix, 2016), elles sont susceptibles d'avoir des répercussions aussi bien sur la vie personnelle et la santé mentale que sur la réussite et les résultats sociaux, professionnels ou scolaires (OCDE, 2015 ; Moscovici, 2005).

1.1. Un milieu professionnel de plus en plus attentif à la valorisation des compétences sociales

Concernant plus précisément le milieu professionnel, les évolutions du contexte socio-économique et les modifications des attentes entraînent une valorisation de plus en plus marquée des compétences sociales et relationnelles. Ces attentes s'expliqueraient par l'évolution de l'organisation de l'activité économique de la production et les transformations du travail. Le rapport fordiste de production qui mettait l'accent sur des compétences techniques standardisées est remplacé par des modes de production plus flexibles mettant en valeur d'autres compétences, plus générales et davantage ciblées sur le versant relationnel (Gale et al., 2002). Ces compétences sont mêmes centrales dans certains métiers notamment dans le service où la relation avec le client occupe un rôle majeur (Nickson et al., 2005). La nécessité de travailler en collaboration et en réseau impose de nouvelles compétences : savoir communiquer, se comporter, interagir de façon « adéquate » avec les autres (Conrad & Newberry, 2012). De plus, dans un contexte de transformation progressive de la relation d'emploi et de changements plus fréquents d'employeurs, les compétences générales et transférables d'un emploi à l'autre sont supposées prendre de plus en plus d'importance face aux compétences techniques plus spécifiques à certains emplois (Machin et al., 2012). Le rôle de ces compétences est par ailleurs déterminant à plusieurs niveaux. Elles sont, par exemple, une source potentielle de croissance pour les pays développés (Tomer, 2003). L'importance de ces compétences sociales se traduit également dans l'activité des salariés et leurs trajectoires professionnelles. Elles dynamisent leur performance au travail (Witt & Ferris, 2003) et permettent l'accès à des emplois souvent mieux rémunérés (Heckman & Kautz, 2013 ; Kautz et al., 2014). Lors du recrutement, elles peuvent avoir un rôle plus déterminant que le niveau de diplôme (Archer & Davison, 2008) et peuvent se révéler un atout pour la rémunération des jeunes (Albandea & Giret, 2018). Elles apparaissent finalement pour les employeurs comme un complément indispensable aux « *hard skills* », plus techniques, mais souvent jugés insuffisants (Green et al., 1998 ; Borghans et al., 2008 ; Andrews & Higson, 2008).

Le développement de ces compétences devient par conséquent de plus en plus valorisé et nécessaire dans un marché du travail complexe, évolutif et incertain. Certains chercheurs, notamment en économie et sociologie, s'inquiètent néanmoins des risques associés à certaines représentations des compétences non académiques dans le monde de l'entreprise (Bailly & Léné 2013) ou de la formation (Sarfati, 2016, Duc et al., 2018). Le danger serait l'instrumentation d'un discours sur les compétences non académiques qui conduirait à opérer une sélection qui se baserait sur des stéréotypes de classes sociales par exemple et pourrait même générer des comportements discriminatoires.

La question de la définition et de l'évaluation de ces compétences est donc décisive, qu'il s'agisse d'évaluer leur niveau d'acquisition à l'école ou en dehors de l'école. Comme pour l'évaluation de toute compétence, la réponse ne peut pas occulter les débats sémantiques autour de cet objet : les objectifs, les méthodes et les acteurs concernés par l'évaluation doivent être identifiés le mieux possible (Dierendonck et al., 2014). La recherche que nous présentons dans la suite de ce travail, se propose de contribuer plus précisément aux réflexions méthodologiques sur le périmètre de ces compétences sociales et la manière de les évaluer.

1.2. Les compétences sociales : une notion polysémique et pluri déterminée

La question des compétences sociales fait en général l'objet de nombreux débats dans la littérature. Ces débats portent sur sa définition, sa proximité avec d'autres termes, son opérationnalisation ou encore ses caractéristiques (processus multidimensionnel, dynamique, contextualisé, individuel...) (Stasz & Brewer, 1999 ; Gutman & Schoon, 2013 ; Nangle, Hansen, Erdley & Norton, 2010). Certains travaux privilégient le terme de compétences non académiques (Duru-Bellat, 2015 ; Morlaix & Giret, 2018) qui vient même parfois compléter le terme de compétences sociales (Giret & Morlaix, 2016). D'autres optent pour le terme encore plus large de compétences transversales (Berthaud, 2017) qui peuvent tout aussi bien être académiques et communes à plusieurs disciplines. Cette abondante littérature témoigne de la complexité de cette notion, et ainsi de la difficulté de la cerner.

Dans sa plus simple acception, les compétences sociales sont considérées comme des « habiletés » permettant aux individus d'adopter des attitudes et des comportements acceptables, c'est-à-dire adaptés et attendus par rapport aux normes sociales de notre société (Segrin, 2000 ; Spence, 2003). La notion de compétences sociales implique cependant bien d'autres aspects que le concept d'habileté, en la réduisant à une conception plus étroite et souvent comportementale, ne met pas en avant. A partir de travaux récents sur le sujet, nous avons dégagé les éléments clés permettant de définir ce que sont les compétences sociales (Abbet & Moreau, 2013 ; Coulet, 2011 ; Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet, Rayou & Filisetti, 2002 ; Nangle, Hansen, Erdley & Norton, 2010 ; Morlaix, 2015). Nous présentons ci-dessous quelques éléments communs à la majorité de ses travaux, qui, même s'ils ne font pas l'objet de consensus, nous paraissent relativement récurrents :

- Les compétences sociales représentent un processus continu et dynamique. Ce processus résulte d'une trajectoire individuelle et sociale et se construit de manière plus ou moins régulière tout au long de la vie, sous l'influence de processus développementaux et de nombreux autres facteurs internes et externes.
- Elles permettent à l'individu d'être socialement efficace, c'est-à-dire de créer et de maintenir des relations sociales adéquates et de « qualité ».
- Elles s'inscrivent dans un contexte ou une situation particulière, comme pour toute compétence, mais elles sont également souvent transférables d'un contexte à l'autre.
- Elles mobilisent, souvent de manière conjointe, plusieurs ressources comportementales, émotionnelles, sociales et cognitives.

1.3. Enjeux de l'évaluation, objectif de la recherche

Se pose désormais la problématique de l'évaluation, notamment formative, lorsque l'on s'intéresse aux compétences sociales. Si les débats sur ces questions, dans le monde de la formation comme dans le monde de l'éducation, restent virulents (Rey, 2014), on peut penser qu'il est important pour les chercheurs et les professionnels de disposer d'instruments d'évaluation de ces compétences sur lesquels s'appuyer pour évaluer mais également *former* à ces compétences sociales. Il subsiste toutefois un manque de consensus entre chercheurs sur la façon d'évaluer de manière exhaustive les dimensions essentielles de ce construit. Quels sont les outils existants ? Quelles différences existe-t-il entre les questionnaires créés ? Que nous apprennent ces différences sur la façon d'appréhender et d'évaluer les compétences sociales ?

Avant de se demander comment évaluer les compétences sociales, nous pouvons nous questionner sur l'intérêt de leur évaluation et les enjeux qui y sont associés.

Lorsque l'on s'interroge sur l'évaluation, c'est la question du jugement et de l'efficacité qui semble dans un premier temps se poser. En effet, évaluer conduit à porter un jugement de valeur sur les performances des individus ou des groupes sociaux. Selon Guimard (2010), l'évaluation est bien plus que cela. Il s'agit d'un « outil de recueil d'informations et de prise de décision, [qui] contribue à réduire la complexité d'une situation afin de mieux la comprendre et de mieux agir ». Toujours selon cet auteur, elle permet de « mesurer le chemin parcouru, de comparer les résultats réels et attendus, de réajuster les actions et d'anticiper sur l'avenir » (Guimard, 2010, 11).

Dans le cadre scolaire, de nombreuses méthodes d'évaluation des compétences « disciplinaires » ou « scolaires » existent et sont utilisées par les enseignants (interrogations avec questions ouvertes, questionnaires à choix multiples, examens oraux...) (Hubert & Denis, 2000). Ces dernières se basent sur des référentiels de compétences qui définissent en amont des objectifs à atteindre en termes d'apprentissage. La complexité va plutôt résider dans l'évaluation de ces compétences dites sociales. Cette évaluation est pourtant nécessaire. Que le domaine soit scolaire ou professionnel, il faut être capable d'évaluer ces compétences, pour cibler celles qui sont déjà acquises et celles qui font défaut (inexistantes, inhibées, excessives) : pour juger de la nécessité de former les individus à ces compétences et pour déterminer le type de formation spécifique à offrir en fonction des besoins. L'évaluation a donc, dans un premier temps, valeur de diagnostic.

Au-delà de cette évaluation plus « en amont », une évaluation réalisée suite à la mise en place d'une intervention, d'une formation ou d'un programme est également indispensable. Elle permet notamment de vérifier son efficacité (en termes de résultats), c'est-à-dire vérifier si les objectifs visés ont été atteints, et plus précisément si les compétences sociales se sont « améliorées ». Des exemples d'évaluation de programmes précis existent notamment pour les jeunes diplômés (Hernandez, 2016 ; Pang & Hung, 2012 ; Oosterbeek, van Praag, & Ijsselstein, 2010). Cependant, comme le soulignent De Ketele & Gérard (2005), de manière générale, l'évaluation des acquis dans les approches par compétences posent de redoutables problèmes qui questionnent les techniques d'évaluation plus traditionnelles. On peut penser que c'est d'autant plus le cas pour les compétences sociales dont les contours sont encore moins définis.

Pour répondre aux enjeux de cette notion de compétences sociales et faire face à la complexité de son évaluation, divers méthodes et outils ont été créés et développés :

observations, entretiens, questionnaires, tests. Nous nous centrerons, dans cet article, sur les questionnaires. Bien qu'ils comportent certaines limites, ce sont les outils les plus communément utilisés (Segrin, 2000) : ils sont perçus comme des techniques efficaces pour appréhender les compétences sociales et nécessaires pour une première évaluation (Merrell, 2001). Les questionnaires sont également faciles à administrer et prennent moins de temps à remplir que d'autres outils. Enfin, les questionnaires peuvent être administrés sur une large population et pour des études variées, contrairement aux grilles d'observation, par exemple, qui sont créées pour des études et des populations spécifiques (Crowe et al., 2011).

Nous proposons dans ce travail un référentiel et une analyse des questionnaires utilisés pour évaluer les compétences sociales des individus, en nous centrant sur la population adulte. La majorité des instruments étant conçue pour les enfants et adolescents, plusieurs recensions d'outils (systématiques ou non) ont déjà été réalisées sur ces populations (Demaray & Ruffalo, 1995 ; Matson & Wilkins, 2009 ; Merrell, 2001 ; Luiselli et al., 2005 ; Hamond & Haccou, 2006, Nangle, Hansen, Erdley & Norton, 2010 ; Crowe et al, 2011). Cependant, à notre connaissance, aucune synthèse des connaissances sur ces outils pour des populations adultes n'a encore été publiée. Quelques chercheurs ont toutefois répertorié des questionnaires évaluant les compétences sociales chez des adultes, mais sur des populations spécifiques, présentant des troubles cliniques (Hamond & Haccou, 2006 ; Bielecki & Swender, 2004) (exemples : « Matson Evaluation of Social Skills in Individuals with Severe Retardation », Matson, 1995 ; « Assessment of Social Competence for Children and Young Adults with Developmental Disabilities », Meyer et al., 1985). Dans le cadre de ce travail, nous nous centrerons sur des adultes ayant un développement « typique », c'est-à-dire sans trouble psychologique ou psychiatrique diagnostiqué.

Dans une visée plus applicative, l'objectif de ce travail est ainsi de fournir aux chercheurs, psychologues et autres professionnels de la formation, de la santé ou du social, une vue d'ensemble de différents questionnaires existants et une grille d'analyse de ces outils leur permettant de sélectionner celui qui répondra au mieux à leurs objectifs et évaluera le plus efficacement les compétences sociales visées.

2. Méthode

Pour réaliser cette grille d'analyse, nous proposons de décrire et d'analyser les questionnaires répertoriés à partir de différents critères (cf. Tableau 1) :

- La conceptualisation du questionnaire, qui englobe le but de l'instrument et la base théorique sur laquelle il s'appuie.
- La façon d'opérationnaliser les compétences sociales, c'est-à-dire les dimensions ciblées.
- La population et le contexte ciblés.
- Les aspects pratiques de l'outil tels que le type d'évaluation (choix de l'évaluateur), le temps de passation ou le nombre d'items, la facilité d'administration, le coût et la disponibilité du questionnaire.
- La qualité psychométrique de l'outil.

Nous discuterons de l'ensemble de ces éléments à la lumière de leurs intérêts et de leurs limites, en comparant les différents questionnaires. L'objectif est également de fournir des pistes de réflexion en vue de l'amélioration de l'évaluation des compétences sociales.

Afin d'examiner la littérature et de répertorier le maximum de questionnaires, nous nous sommes inspirés de la méthode proposée par Lavis et ses collaborateurs (2005) pour réaliser des recensions systématiques. Ce procédé permet de réaliser l'inventaire des documents existants et de les soumettre à une analyse critique. Une telle démarche comporte plusieurs étapes (Lavis et al., 2005) :

- (a) énoncer clairement la question de recherche (*cf.* ci-dessus) ;
- (b) décrire la méthode utilisée : poser des critères d'inclusion et élaborer une stratégie de localisation des outils ;
- (c) extraire les informations et examiner la qualité des instruments retenus ;
- (d) synthétiser et confronter les résultats (réaliser une discussion mettant en évidence les éléments de cohérence et les contradictions soulevées entre les différents travaux).

Afin d'examiner la littérature, les bases de données suivantes ont été utilisées : ERIC, PubPsych, Science direct et Web of Science. Seuls les articles publiés dans des revues à comité de lecture ont été sélectionnés (les thèses de doctorat, les chapitres de livres et les rapports de recherche n'ont pas été retenus). Dans chacune de ces bases de données, plusieurs mots clés ont été rentrés : compétences sociales / social skills / social competencies (catégorie 1) ; assessment / questionnaire / scale (catégorie 2) ; adults / vocational / students / higher education – en français et en anglais – (catégorie 3). Chaque mot clé appartenant respectivement aux trois catégories a été combiné.

Pour cibler notre objet de recherche et les outils qui nous intéressent, nous avons établi plusieurs critères d'inclusion et d'exclusion :

Les questionnaires inclus dans cette recension ciblent des adultes, à partir de 18 ans, ayant un développement « typique » (population universelle). De fait, nous excluons tous les travaux et questionnaires portant sur des enfants, adolescents et sur les populations « cliniques » (dépressifs, schizophrènes, autistes, personnes ayant des phobies ou des handicaps mentaux...). Pour que le questionnaire soit également inclus, au moins une des dimensions qui compose le questionnaire doit être consacrée entièrement aux compétences sociales. Ainsi, seront inclus les questionnaires ayant une opérationnalisation multidimensionnelle des compétences sociales ou bien ceux qui aboutissent à un score spécifique pour cette dimension. Dans ce cadre, les auteurs explicitent clairement, dans la description de leur outil, que ce dernier sert à évaluer les « compétences sociales » (« social skills » ou « social competencies »), et cela même si le terme n'apparaît pas dans le nom du questionnaire. Par ailleurs, nous excluons les outils qui consacrent leur évaluation exclusivement à une seule dimension des compétences sociales telle que l'affirmation de soi, l'autocontrôle ou encore la gestion des conflits (exemple : Assertion Inventory ou Self-Monitoring Scale). Ces outils sont intéressants et performants pour évaluer un aspect spécifique, considéré par certains auteurs comme une composante des compétences sociales. L'objectif de ce travail est néanmoins d'appréhender ce concept dans sa globalité et sa complexité.

Dans les recherches réalisées sur les bases de données, nous avons sélectionné uniquement les études de 2000 à aujourd'hui afin d'avoir des travaux récents, et dont les questionnaires seraient adaptés à la société actuelle. Parmi ces travaux ayant utilisé un outil pour évaluer les compétences sociales, nous nous focalisons sur les questionnaires anglais et français, et publiés après 1980. Nous nous centrons également sur les questionnaires dont les qualités psychométriques se sont révélées acceptables, tant sur le plan de la fidélité (avec une cohérence interne supérieure à .60) que de la validité (examen de la validité de construit).

Sur la base de ces critères, et à partir de recherches ciblées, nous avons examiné tous les articles utilisant un questionnaire pour évaluer les compétences sociales chez des populations d'adultes.

3. Résultats

L'engouement suscité par l'étude des compétences sociales a entraîné l'apparition d'un grand nombre de questionnaires sur les compétences sociales. Chacun d'eux se base sur des modèles théoriques divers, vise des objectifs variés et cible différents aspects des compétences sociales selon des populations, des âges ou des contextes spécifiques.

Nos recherches ciblées (adultes, population non clinique) ont en effet donné 1098 résultats. Dans ces travaux, 43 questionnaires correspondaient à nos attentes, identifiés dans 62 articles. Parmi eux, 14 remplissaient nos critères d'inclusion. Les autres questionnaires ont été exclus pour plusieurs raisons :

- ils n'existaient pas en version anglaise ou française mais seulement dans la langue d'origine des auteurs (espagnol, portugais, roumain, allemand...);
- ils visaient spécifiquement des personnes âgées ;
- les critères de la qualité psychométrique de l'outil n'étaient pas mentionnés.

Les 14 questionnaires restants sont détaillés ci-dessous et synthétisés dans le tableau 1 (Cf. ci-dessous).

Tableau 1. Questionnaires évaluant les compétences sociales chez l'adulte

Nom de l'instrument	Auteurs et date	Population concernée	Positionnement théorique	Évaluateurs	Nbr items/ temps de passation	Cohérence interne / type d'échelle	Dimensions étudiées
1. Emotional & Social Competency Inventory (ESCI)	Goleman, Boyatzis & Hay Group (1990)	Milieu professionnel : Dirigeants Employés Étudiants	Modèle de l'Intelligence Emotionnelle de Goleman (1998)	360°	72/ 30 à 45 min	De .70 à .85 Likert 6	1. Conscience de soi ; 2. Autogestion (adaptabilité, maîtrise de soi...) ; 3. Compréhension des autres (empathie) ; 4. Gestion relationnelle (gestion des conflits, travail d'équipe...)
2. Social Skills Inventory (SSI)	Riggio (1986)	Individuel Couples Étudiants Professionnels	Théorie de la communication non-verbale : décodage, encodage, régulation	Auto	90/ 30 à 45 min	De .69 à .90 Likert 5	1. Expressivité émotionnelle ; 2. Sensibilité émotionnelle ; 3. Contrôle émotionnel ; 4. Expressivité sociale ; 5. Sensibilité sociale ; 6. Contrôle social
3. Work Profile Questionnaire - Emotional Intelligence (WPQei)	Cameron (1999)	Milieu professionnel	Modèle de l'Intelligence Emotionnelle de Goleman (1998)	Auto	84/ 10 min	De .63 à .79 Likert 5	1. Innovation ; 2. Conscience de soi ; 3. Intuition ; 4. Emotion ; 5. Motivation ; 6. Empathie ; 7. Compétences sociales (= capacités de communication + établir des relations de qualité)
4. Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ)	Buhrmester et al. (1988)	Étudiants Adultes Relations entre amis/de couple	Différents domaines de CS : le soi, la communication, les émotions, la gestion des conflits	Auto	40	De .77 à .86. ND	1. Prise d'initiative, 2. Communication personnelle, 3. Affirmations négatives, 4. Soutien affectif, 5. Gestion des conflits
5. Tromso Social Intelligence Scale (TSIS)	Silvera et al. (2001)	Adolescents Adultes	Approche multidimensionnelle de l'intelligence sociale	Auto	21/5 min	De .79 à .86 Likert 7	1. Traitement de l'information sociale (empathie, capacité à décrypter les messages verbaux et non-verbaux...); 2. Compétences sociales (capacités communicationnelles); 3. La conscience sociale
6. Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test (SSREIT)	Schutte (1998)	Adultes/ Contexte général	Modèle de l'intelligence émotionnelle de Salovey et Mayer (1990)	Auto	33	De .74 à .79 Likert 5	1. Compréhension des émotions des autres, 2. Compréhension de ses propres émotions, 3. Régulation des émotions, 4. Compétences sociales, 5. Utilisation des émotions et 6. Optimisme.
7. Social Performance Survey Schedule (SPSS)	Lowe et Cautela (1978)	Étudiants, Adultes/ contexte général	Non précisé – social performance = social skills	Auto + par autrui	100	De .93 à .97 Likert 4	1. Comportement social positif (prosociaux) ; 2. Comportement social négatif (antisociaux)

8. Emotional Quotient Inventory (EQi)	Bar-on (1997)	Professionnels Étudiants	Modèle de l'intelligence émotionnelle	Auto	133/30 min	.97 (échelle) Likert 5	1. Compétences interpersonnelles, 2. Compétences intrapersonnelles, 3. Adaptabilité, 4. Gestion du stress, 5. Humeur
9. Empathy Quotient (EQ)	Baron-Cohen (2004)	Adultes	Modèle « empathisation-systématisation »	Auto	60	De .57 à .84 Likert 4	1. Empathie cognitive ; 2. Réactivité émotionnelle ; 3. Compétences sociales
10. Work Personality Profile-Self Report (WPP-SR)	Bolton (1992)	Employés/ Futurs employés	Approche comportementale	Auto + professionnel	58	De .83 à .93 Likert 4	1. Réalisation de la tâche ; 2. Compétences sociales (capacités à établir des relations positives) ; 3. Motivation au travail ; 4. Conformité au travail ; 5. Présentation personnelle
11. Developmental Work Personality Scale (DWPS)	O'Sullivan & Strauser (2010)	Employés	Modèle développemental de la personnalité au travail – (Approche analytique)	Auto	27	De .60 à .90 Likert 5	1. Tâches de travail ; 2. Compétences sociales (troubles dans relations sociales) ; 3. Rôle / modèle familial
12. Self-efficacy Questionnaire for Social Skills (SEQSS)	Moe & Zeiss (1982)	Adultes	Théorie de Bandura – auto-efficacité	Auto	12 situations	> .80	1. Chaleur ; 2. Attrait ; 3. Convivialité ; 4. Habilités sociales ; 5. Confiance ; 6. Avoir de l'humour ; 7. Assertion ; 8. Ouverture ; 9. Être capable de se révéler...
13. Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)	Pétrides et al. (2001)	Adultes	Trait EI theory	Auto ou 360°	153 /25 min 30/7 min	-	1. Bien-être ; 2. Capacités d'autogestion ; 3. Compétences émotionnelles ; 4. Compétences sociales
14. Employability Skills Instruments (EIS)	Husain et al. (2014)	Etudiants ingénieurs	Non précisé	Auto	57	> .80	1. Communication ; 2. Travail d'équipe ; 3. Leadership ; 4. Gestion de l'apprentissage ; 5. Pensée critique et résolution de problème ; 6. Entreprenariat ; 7. Ethique et morale ; 8. Utilisation de technologie ; 9. Compétences sociales et 10. Spiritualité

Dans un premier temps, nous détaillerons les aspects opérationnels et méthodologiques des questionnaires recensés : propriétés psychométriques, type d'évaluation, facilité d'utilisation des outils. Nous aborderons dans un deuxième temps des éléments plus théoriques et définitoires permettant de mieux comprendre comment le concept de compétences sociales a été appréhendé et évalué.

3.1. Aspects opérationnels et méthodologiques des questionnaires

3.1.1. Qualité psychométrique des questionnaires

Une lecture de la qualité psychométrique des instruments retenus a été réalisée afin d'apporter la preuve que ces derniers « mesurent bien ce qu'ils prétendent mesurer ». Deux qualités psychométriques ont été retenues : la fidélité et la validité.

Concernant les critères de fidélité, deux méthodes d'estimation de la fidélité ont été utilisées par les concepteurs de ces instruments. La première méthode, la cohérence interne (homogénéité), a été utilisée pour les 14 questionnaires. Elle repose généralement sur le calcul du coefficient alpha de Cronbach, qui reflète l'intercorrélation des items selon les dimensions attendues (André, Loye et Laurencelle, 2015). Ainsi, l'ensemble des questionnaires recensés offre une cohérence interne considérée comme « acceptable » jusqu'à « excellente » (Alpha de Cronbach compris entre .60 et .97) (Cf. Tableau 1). La deuxième méthode utilisée, généralement en complément de la première, est la méthode de stabilité (fidélité test-retest). Elle fait référence à la stabilité des scores relativement à diverses passations du même test. Nous avons recensé 12 questionnaires ayant utilisé cette méthode complémentaire² : les auteurs ont obtenu une corrélation élevée entre la première et la seconde passation, démontrant la stabilité de leur outil.

La validité de l'instrument, ou du moins « la validité de l'interprétation des mesures qu'il fournit » (Cronbach, 1971, cité par André, Loye et Laurencelle, 2015), a également fait l'objet d'analyses pour l'ensemble des questionnaires (généralement sur la population du pays d'origine). Différentes démarches, parfois combinées, ont été suivies pour examiner cette qualité. Une majorité d'auteurs a testé la « validité de construit » à travers un examen de la validité convergente et discriminante de leur questionnaire. Dans ce cadre, ils ont obtenu des corrélations élevées en comparant le questionnaire testé à d'autres instruments évaluant le même construit (ici, les compétences sociales). Les questionnaires concernés sont : WPQ-EI, ICQ, SSI, SSEIT, ESCI, SPSS, EQi, EQ, WPP, DWPS, SEQSS, TEIque, EIS.... Pour tester la validité de construit, certains auteurs ont également réalisé des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires au travers desquelles ils ont démontré des propriétés factorielles appropriées pour chaque élément de chaque échelle. Ces analyses concernent les questionnaires suivants : SSI, ESCI, ICQ, TSIS, EQ, WPP, DWPS, TEIque, EIS.... Enfin, des chercheurs ont testé la validité prédictive de leur outil. Elle fait référence au degré d'association entre les résultats de l'instrument et un critère futur, pour lequel l'évaluation ne sera disponible que plus tard. Les questionnaires concernés sont minoritaires : ESCI, SSEIT, EQi, WPP, SEQSS, TEIque.

² A notre connaissance, cette méthode n'a pas été utilisée pour l'ESCI et pour l'EIS.

3.1.2. Les compétences sociales : différentes approches d'évaluation

- *L'autoévaluation :*

10 questionnaires sur les 14 recensés utilisent ce type d'évaluation. Dans le cadre d'une autoévaluation, les sujets se prononcent par rapport à une liste d'items et se positionnent sur une échelle. Ces évaluations sont les plus utilisées dans la littérature puisqu'il s'agit d'une méthode simple et peu coûteuse. Cependant, dans ce type d'évaluation, l'individu exprime davantage la perception de son comportement ou de ces compétences que son comportement réel. De ce fait, de nombreux biais peuvent émerger, relatifs à la subjectivité, la désirabilité sociale, l'honnêteté...

- *L'évaluation multi-sources :*

Ces instruments, proposés par 4 des questionnaires recensés, sont communément appelés « instruments à 360° ». Leur particularité est de faire appel à un ou plusieurs évaluateurs, en plus de la personne qui s'évalue elle-même. Généralement, l'évaluation réalisée par un tiers est fournie par un collègue, un pair ou un superviseur / directeur ou tout autre personne susceptible d'observer et d'apprécier les dimensions des compétences sociales étudiées. Les concepteurs de ces outils (par exemple l'ESCI) proposent de fournir, à la suite de l'évaluation, un feedback au participant. L'objectif principal est d'améliorer sa performance, en pointant « ses forces et ses faiblesses » : il s'agit de mieux se connaître et de mieux se situer au niveau professionnel. Si l'on fait appel à ce système et donc à des consultants externes pour sa gestion, cette formule peut donc s'avérer très coûteuse et lourde à mettre en place. Au-delà de son coût, ce type d'évaluation peut également présenter des biais et/ou des effets pervers qu'il est nécessaire de prendre en considération. La subjectivité ou la partialité de l'évaluateur, son expérience (de l'évaluation) ou son savoir-faire, le degré de connaissance ou de familiarité avec la personne évaluée ou encore le rapport social entre l'évaluateur et l'évalué (jeux de pouvoir, compétition, rivalité, solidarité...) peuvent représenter autant de biais ou d'erreurs pouvant nuire à la valeur de l'évaluation (Bégin et Vénard, 2013 ; Bracken & Rose, 2011 ; Martucelli, 2010). Dans ce type d'évaluation, les biais peuvent également être liés au contexte : les évaluateurs n'ont pas la même visibilité sur les compétences déployées par les individus selon les situations spécifiques dans lesquelles ils se trouvent. Ainsi, par exemple, un supérieur hiérarchique peut se baser uniquement sur « un résultat » atteint par rapport à des objectifs, mais n'aura « pas de visibilité sur la manière dont celui-ci a pu être réalisé, ni sur les compétences déployées ou non lors de ce processus » (Bégin et Vénard, 2013, 40). Il est donc nécessaire de faire intervenir un grand nombre de points de vue afin que les résultats soient plus fiables et qu'ils reflètent le plus fidèlement possible le processus évalué (Bégin et Vénard, 2013 ; Martucelli, 2010). Finalement, il est intéressant de combiner ce type d'évaluation à l'auto-évaluation afin de pouvoir comparer les résultats et limiter les biais évoqués.

3.1.3. Utilisation des outils

Pour appréhender la facilité d'utilisation de l'outil nous nous basons sur quatre critères : le nombre d'items / temps d'administration du questionnaire, le type d'échelles utilisé, le traitement des données et la disponibilité du questionnaire.

Le nombre d'items proposés dans les questionnaires est très variable puisqu'il s'étend de 21 à 153. La moyenne est de 66 items. Le temps d'administration varie en fonction de ce nombre. Pour les questionnaires les plus longs (exemple : TEIque) une version courte est disponible. En effet, un questionnaire court présentera plusieurs avantages. Les répondants

sont plus motivés à répondre à un questionnaire qui prendra peu de temps ; ils ont également davantage tendance à terminer le questionnaire alors que le taux d'abandon sera plus élevé pour les questionnaires trop longs.

L'ensemble des questionnaires recensés utilise une échelle fermée (de type Likert) sur laquelle le sujet doit se positionner. Les choix de réponses varient sur des échelles allant de 3 à 7 points. Sur l'ensemble des questionnaires recensés, les échelles les plus communément utilisées sont celles en 5 points. Les débats et les recherches sur le choix d'une échelle paire ou impaire et du nombre d'items sont en effet nombreux et souvent contradictoires (Croasmun & Ostrom, 2011).

La majorité des questionnaires propose de réaliser des scores de compétences sociales pour chaque sous-échelle mentionnée. D'autres proposent, en plus, un score global de compétences sociales (ex : TEIQue, SSI). Ce score s'établirait en référence à une norme « binaire » compétent / non-compétent (voire incompetent) qui rentre selon nous en contradiction avec l'approche multidimensionnelle des compétences sociales et avec leur complexité. D'un point de vue opérationnel, cela conduirait à nier l'hétérogénéité des besoins de compétences sociales, aussi bien pour les entreprises que pour les individus. Le risque de cette classification dichotomique est également de nier le caractère évolutif (dynamique) de ces compétences.

Certains questionnaires recensés sont payants mais consultables sur internet (dans certains articles), en langue anglaise. Il est cependant nécessaire de payer pour obtenir le guide d'utilisation ou des versions traduites en d'autres langues que l'anglais.

Par ailleurs, principalement créés et utilisés par des chercheurs issus du domaine de la psychologie, ces questionnaires peuvent toutefois être utilisés par des chercheurs de différentes disciplines : sciences de l'éducation, anthropologie, économie et management... Par exemple, des chercheurs en psychologie ont évalué le lien entre compétences sociales et style d'attachement chez des étudiants à partir du SSI (Dereli & Karakus, 2011). D'autres chercheurs en management ont utilisé ce même questionnaire pour étudier le lien entre compétences sociales et leadership dans le milieu professionnel (Groves, 2005). Ce constat souligne le caractère généralisable et transposable de ces questionnaires.

3.2. Les compétences sociales : apports théoriques et empiriques

Les compétences sociales appréhendées comme un concept multidimensionnel ou comme une dimension d'un concept plus « large »

Parmi les 14 questionnaires recensés, l'évaluation des compétences sociales est appréhendée de deux façons différentes :

- *Les compétences sociales englobent plusieurs dimensions (N= 6 : ESCI, SSI, ICQ, SPSS, EQi, SEQSS)*

Ces questionnaires ciblent les compétences sociales et les appréhendent d'un point de vue multidimensionnel. Ces questionnaires ont été conçus pour évaluer de 2 à 9 (selon les outils) dimensions distinctes (l'empathie, la gestion des émotions, la résolution de problèmes...) (Cf. tableau 1, dernière colonne). Les scores obtenus à chaque sous-échelle viennent donc donner un score global de compétences sociales, mais peuvent aussi être analysés de façon indépendante. Il n'existerait donc pas de compétences sociales généralisées mais des compétences sociales sectorisées en fonction de domaines variés, étudiés. Ce point de vue

met ainsi en avant toute la complexité de cette notion. Les auteurs de ces questionnaires utilisent soit directement le terme de « social skills » pour désigner le concept qu'ils étudient, soit un terme proche tels que « compétences interpersonnelles », « performance sociale » ou « intelligence émotionnelle ».

- *Les compétences sociales sont une dimension (parmi d'autres) d'un concept plus large, multidimensionnel (N=8 : WPQei, TSIS, EQ, WPP-SR, DWPS, TEIque, CIS)*

Dans ces questionnaires, la dimension « compétences sociales » est intégrée à des outils d'évaluation qui ciblent des comportements ou des fonctionnements sociaux plus « larges » : l'intelligence sociale pour le TSIS, l'intelligence émotionnelle pour le WPQei, le SSEIT et le TEIque, la personnalité au travail pour le DWPS et le WPP-SR, et l'empathie pour le EQ. Dit autrement, la dimension « compétences sociales » fournit un score qui, additionné aux scores des autres dimensions, fournira le score global du concept étudié. Dans ce cadre, les valeurs de cohérence interne (*cf.* tableau 1) correspondent aux différentes dimensions du concept étudié, dont les compétences sociales. Dans ces questionnaires, les échelles qui ciblent les compétences sociales sont unidimensionnelles, c'est-à-dire qu'elles évaluent une seule dimension de ces compétences à l'aide de quelques items. Un élément important à soulever aussi est que les auteurs utilisant ces échelles unidimensionnelles ne spécifient pas quelle dimension des compétences sociales ils ont voulu évaluer.

3.2.1. Dimensions interpersonnelles et dimensions intrapersonnelles

Ce qui ressort largement de cette synthèse est que les auteurs attribuent le plus souvent deux dimensions aux compétences sociales : une dimension intrapersonnelle et une dimension interpersonnelle. Cependant, chaque auteur va viser quelques facteurs en particulier (sous-dimensions des compétences sociales) en fonction de son objet d'étude ou de son positionnement théorique. Nous avons recensé l'ensemble de ces facteurs et en proposons une synthèse :

La **dimension intrapersonnelle** relève de la gestion de soi. Nous pouvons la décomposer en trois sous-dimensions :

- l'affirmation de soi (conscience de soi, affirmation de soi, réalisation de soi) ;
- l'autogestion (compréhension et gestion de ses propres émotions : gestion de la colère, du stress...)
- l'humeur générale (optimisme, joie, colère...).

La **dimension interpersonnelle** relève de la gestion des interactions avec l'environnement social. Nous pouvons la décomposer en cinq sous-dimensions :

- la conscience sociale (empathie, compréhension des autres et de leurs émotions),
- la gestion relationnelle (gérer des conflits / des problèmes, capacité de travailler en équipe, leadership et habileté à diriger les autres),
- l'affirmation sociale (être capable de s'intégrer dans un groupe, d'interagir avec les autres et de maintenir des relations),
- la capacité à offrir du soutien (apporter de l'aide, être soutenant, exprimer des sentiments positifs) et
- les capacités communicationnelles (capacité à se dévoiler, à se faire comprendre, à engager une conversation).

Chacune de ces sous-dimensions est appréhendée selon différents aspects, différents domaines de développement : des aspects plutôt émotionnels (ex : gestion du stress ou de la colère), des aspects affectifs et relationnels (ex : empathie, soutien), des aspects comportementaux (ex : aller vers les autres, regarder dans les yeux), des aspects communicationnels (ex : engager une conversation, se faire comprendre) et des aspects plus cognitifs (ex : motivation, résolution de problème).

Enfin, dans les différents questionnaires, le consensus existe sur la nécessaire coprésence de ces deux dimensions « intra » et « inter ». Cependant, en fonction des positionnements théoriques de chacun et de l'objet étudié, l'accent va être mis sur un aspect spécifique. Par exemple, l'ESCI, le SSI, le SSEIT, l'EQi, l'EQ sont principalement centrés sur les aspects émotionnels et affectifs des compétences sociales. L'ICQ, le SPSS visent davantage des compétences à la fois comportementales et communicationnelles. Le TSIS, le WPP-SR se focalisent prioritairement sur des aspects comportementaux. Il est important selon nous de faire intervenir autant que possible chacun de ces aspects développementaux dans la construction des items du questionnaire afin d'appréhender le processus étudié de la façon la plus globale et la plus complète possible.

Enfin, nous notons que la majorité des questionnaires appréhende les compétences sociales en termes de ressources, c'est-à-dire d'éléments positifs mobilisables pour faire face à une situation sociale. Seuls les questionnaires DWPS, SPSS et EQ évaluent également les compétences sociales en termes de déficits ou de troubles. Ainsi, ils appréhendent des « incompétences sociales » relatives à des troubles du comportement social ou des problèmes dans les relations aux autres. Ces « déficits » sont davantage pris en considération dans les questionnaires destinés aux enfants et aux adolescents (Demaray & Ruffalo, 1995 ; Nangle, Hansen, Erdley & Norton, 2010 ; Crowe et al, 2011). En effet, les objectifs semblent différents. Les questionnaires évaluant les compétences sociales chez les enfants et les adolescents sont davantage destinés à « dépister » des troubles du fonctionnement social (rejet, isolement, agressivité...) alors que les questionnaires pour les adultes ont des visées plus « positives » relatives à l'insertion sociale et professionnelle. Nous discutons de ces objectifs ci-dessous.

3.2.2. Situation sociale visée (population et situation)

Cinq questionnaires se concentrent de manière générale sur la population adulte, sans cibler de contexte spécifique (TSIS, SSEIT, EQ, SEQSS, TEIQue). Dans ces derniers, on cherche alors à savoir si l'individu dispose de capacités à s'intégrer dans un groupe, à maintenir des relations, à comprendre l'autre, à communiquer, *etc.*

Les autres questionnaires, en majorité, tiennent compte du contexte pour évaluer les compétences sociales des individus. Dans le cas de l'évaluation des compétences sociales chez les adultes, il s'agit du contexte professionnel ou préprofessionnel qui est le plus largement ciblé (ESCI, SSI, ICQ, WPQei, WPP-SR, DWPS, EIS). Dans ce cadre, un nombre important de facteurs correspondent précisément aux compétences attendues dans le monde du travail : travail en équipe, leadership, influence, coaching, motivation, innovation, intuition, capacité à gérer le stress, la conformité au travail...

3.2.3. Fonctions et finalités des compétences sociales

Les éléments relevés à la fois sur les dimensions prises en considération dans les questionnaires et sur les contextes ciblés nous permettent désormais de mener une réflexion

sur les finalités que les auteurs accordent à ce processus. En d'autres termes, les compétences sociales vont être appréhendées comme un processus mais qui ne va pas avoir les mêmes fonctions ni les mêmes finalités. Nous relevons deux façons d'appréhender les compétences sociales : les approches centrées sur l'efficacité du rendement au travail et les approches centrées sur la qualité de la relation aux autres.

- Efficacité du rendement au travail : pour ces approches, les compétences sociales sont appréhendées en termes de performances. Elles sont contextualisées puisque centrées sur le versant professionnel. L'objectif est alors de gérer des situations interpersonnelles, des conflits, de maîtriser des capacités de persuasion et d'influence... afin de rendre les relations aux autres plus efficaces et productives. La finalité de cette action est d'améliorer sa performance ou son rendement au travail (réussite professionnelle ou insertion professionnelle) (ESCI, WPQei, WPP-SR, DWPS, EIS). Ainsi, dans cette perspective, les compétences sociales semblent avoir une visée plus utilitariste ou stratégique. Elles sont davantage comprises en termes de capacité à se comporter de façon adéquate (par rapport à une « norme » attendue) dans l'objectif d'obtenir un résultat positif.
- Qualité de la relation aux autres : les compétences sociales sont appréhendées ici en termes de capacité à comprendre l'autre ou une situation sociale dans l'objectif d'aboutir, de façon générale (dans n'importe quel contexte), à des interactions sociales positives, de « bonne qualité » (SSI, TSIS, SSEIT, EQ, TEIque, ICQ, SPSS, EQi). Dans ce cadre, la nature même de la compétence est prise en considération. Les compétences sociales sont constructives (et coconstruites) et ont une visée adaptative et de bien-être personnel et social.

L'ensemble de cette réflexion nous permet d'appréhender la complexité de la notion de compétences sociales. Ainsi, sur la base de ce travail d'analyse des questionnaires, nous proposons un schéma donnant une vision globale et opératoire du concept de compétences sociales, compris comme un processus complexe et multidimensionnel. Le détour par les instruments dans cette recherche permet de saisir le périmètre de ce concept même s'il n'a pas vocation à se substituer à des explications plus théoriques. Ce schéma met ainsi en avant les éléments clés relevés dans chaque modèle (cf. figure 1).

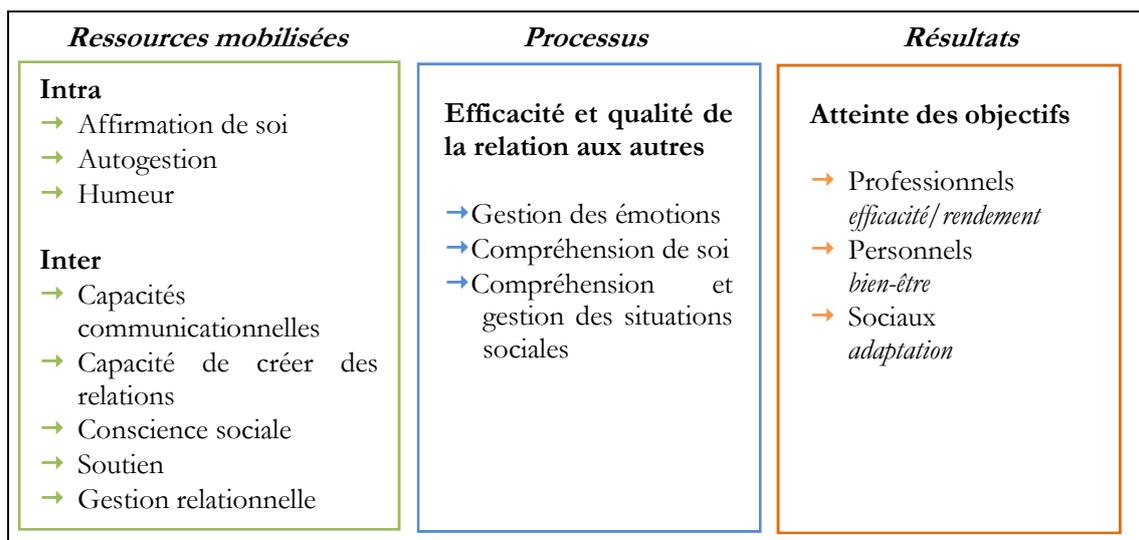


Figure 1. Synthèse des éléments clés (ressources, processus et résultats) relevés dans chaque modèle recensé proposant une vision globale du concept de compétences sociales

4. Discussion et conclusion

De nombreuses études et recherches soulignent l'importance des compétences sociales dans la vie professionnelle et sociale des individus. Ce travail a permis d'identifier plusieurs questionnaires évaluant les compétences sociales chez les adultes, dans ces contextes. Il peut, en ce sens, fournir une grille d'analyse permettant aux chercheurs et praticiens de choisir le questionnaire qui répondra au mieux à leurs objectifs. Un des enjeux reste également la définition des compétences sociales, et celle que nous proposons dans ce texte n'a pas la prétention de figer les débats.

Le nombre de questionnaires recensés témoigne de la complexité de ce concept de compétences sociales et de son évaluation. Pourquoi est-il si difficile de définir et donc d'opérationnaliser cette notion ? Selon Belliet (2000), nous sommes dans un domaine qui relève du « culturel » et non du « technique ». Leur valeur dépend ainsi de plusieurs facteurs sociaux ou contextuels tels que la norme sociale partagée par un groupe à un moment donné, le statut ou l'origine sociale, *etc.* Pour d'autres auteurs (Camus, 2011 ; Peyré, 2000), les compétences sociales renvoient à des qualités personnelles subjectives, relatives à l'histoire singulière de l'individu et à ses expériences émotionnelles, affectives (internes). Elles seraient donc non directement « objectivables » et donc difficilement « mesurables ». Un autre problème que l'on rencontre pour évaluer les compétences sociales est qu'elles sont largement méconnues par les personnes elles-mêmes et ainsi difficiles à reconnaître chez soi (Argyle, 1988, cité par Faulx & Peters, 2011). La reconnaissance de ses propres compétences va d'autant plus être influencée ou biaisée par divers facteurs internes tels que l'estime de soi ou le sentiment d'efficacité personnelle. Finalement, une des caractéristiques principales des compétences sociales étant qu'elles sont dynamiques, et donc qu'elles s'acquièrent sur le long terme, il va falloir être en mesure de les évaluer de manière continue et progressive (Hubert & Denis, 2000). Cette démarche représente un défi supplémentaire.

Pour tenir compte et/ou réduire les biais et les limites mentionnés, il nous paraît important de prendre en considération plusieurs éléments :

Il s'agit tout d'abord d'appréhender les compétences sociales comme un concept multidimensionnel en ciblant plusieurs facteurs/dimensions et en les déclinant selon divers domaines du développement (affectifs, sociaux, émotionnels, cognitifs...). En effet, ces dimensions interagissent les unes avec les autres de façon dynamique et en s'influençant mutuellement. Il semble donc difficile d'en appréhender toute la complexité de manière unidimensionnelle. Cette dernière approche semble donner une vision trop réductrice des compétences sociales alors qu'il s'agit par définition d'un concept complexe et multidimensionnel, dans la mesure où les individus différencient leur jugement selon les différentes dimensions proposées.

Par ailleurs, le choix de ces facteurs et/ou de l'outil doit se baser sur plusieurs critères contextuels et personnels. Le contexte (formation, professionnel, familial...) est un premier élément à prendre en compte dans l'évaluation des compétences sociales : les objectifs, les valeurs, les normes, les codes et les rôles sociaux... diffèrent selon le contexte et l'activité auxquels les compétences sont rattachées. Par exemple, un individu qui n'a pas de difficultés à engager des conversations dans le contexte familial peut avoir des difficultés à le faire dans le contexte professionnel. D'un point de vue contextuel, un autre élément est à prendre en considération quant à une éventuelle utilisation des questionnaires recensés dans ce travail. Ces instruments, principalement anglo-saxons, doivent être adaptés au contexte culturel

français avant leur utilisation. Pour cela, au-delà d'une procédure de traduction, il est important de tester la compréhension et la « recevabilité » (afin d'évaluer la qualité de la traduction), et d'évaluer les degrés de validité et de fidélité du questionnaire, auprès d'un échantillon de personnes cibles³.

D'autres éléments sont importants à prendre en considération mais ne le sont pas dans les questionnaires recensés dans ce travail. Il est notamment important de cibler les questions en fonction de l'objectif visé (insertion professionnelle, réussite professionnelle, travail en équipe, direction...) et du statut de l'individu (étudiants, employés, dirigeants...). En effet, une personne cherchant à s'insérer dans le monde du travail après ses études ne pourra pas être évaluée sur les mêmes compétences sociales qu'un dirigeant d'une grande entreprise qui cherche à être plus « performant » professionnellement. Ce point est d'autant plus important si le but du questionnaire est d'aboutir ensuite à un programme de formation aux compétences sociales.

Enfin, une évaluation conjointe (auto déclarée et à 360°) paraît également la plus objective et la plus complète pour évaluer les compétences sociales (Hubert & Denis, 2000). Ce type d'évaluation permet de comparer les résultats entre les évaluateurs et selon les contextes spécifiques dans lesquels elles se déploient, et ainsi de fournir une appréciation plus complète et plus fidèle de la dimension étudiée (Goleman & Boyatzis, 2007). Pour le dire autrement, agréger les scores des rapporteurs multiples et de la personne elle-même, sur une même variable étudiée, permettrait de dépasser les biais des autoévaluations et des évaluations multi-sources évoqués plus haut. Il s'agit cependant d'un système d'évaluation exigeant (notamment en termes de temps) et souvent complexe à utiliser.

Pour conclure, nous pouvons souligner, d'un point de vue méthodologique, quelques limites à ce travail. Il est, par exemple, toujours possible de questionner l'exhaustivité de ce type d'inventaire. En effet, des critères d'inclusion plus larges et la sélection d'autres bases de données et de mots clés auraient pu permettre de discuter d'autres questionnaires. Cependant, les quatre bases de données choisies restent significatives dans la littérature et le choix très ciblé des critères d'inclusion (et d'exclusion) permet justement de recenser précisément les questionnaires qui nous intéressent pour le concept que l'on cherche à mieux comprendre - les compétences sociales - mais également pour la population qu'ils visent, leurs objectifs et leur qualité psychométrique.

Par ailleurs, nous nous sommes centrés dans ce travail uniquement sur les questionnaires alors qu'il existe une variété d'outils permettant d'évaluer les compétences sociales. Pour appréhender ce concept complexe et multidimensionnel, plusieurs auteurs préconisent ainsi de combiner divers instruments (Nangle et al., 2000). En effet, l'autoévaluation comporte plusieurs biais qu'il est possible de limiter par une approche méthodologique mixte, croisant les résultats de questionnaires avec ceux d'entretiens ou d'observations.

³ Méthode développée dans : Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.

5. Références bibliographiques

- Abbet, J.-P., & Moreau, J. (2012). *Les compétences sociales et leur place dans la formation : résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vandois, ainsi que de leurs enseignants*. URSP, Unité de Recherche pour le Pilotage des Systèmes Pédagogiques.
- Aboubadra-Pauly, S., & Afriat C. (2019). Les compétences transversales : quels usages sur le marché du travail ? *Education Permanente*, HS13 - 2019-1.
- André, N., Loye, N. & Laurencelle, L. (2015). La validité psychométrique : un regard global sur le concept centenaire, sa genèse, ses avatars. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 125–148.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, Soft Skills Versus Hard Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411- 422.
- Archer, W., & Davison, J. (2008). *Graduate employability: What do employers think and want*. London: CIHE (Council for Industry & Higher Education).
- Bailly, F., & Léné, A. (2013). The personification of the service labour process and the rise of soft skills: a French case study. *Employee Relations*, 35(1), 79-97.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient (EQ): An investigation of adults with Asperger Syndrome and high-functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175.
- Becquet, V., & Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41). Consulté le 14 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1634>.
- Bégin, L. & Vénard, A. (2013). L'évaluation à 360° : le rôle du feedback par les pairs comme outil de développement des compétences comportementales des futurs managers. *Management & Avenir*, 62(4), 32-51.
- Bellier, S. (2000). *Compétences en action, expérimentations, implications, réflexions pratiques*. Éditions Liaisons.
- Berthaud, J. (2017). Mesurer les compétences transversales des étudiants : apports et limites d'une grille d'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(3), 1-35
- Bolton, B. (1992). *Manual for the Work Personality Profile: Self-report version*. Research and Training Center in Vocational Rehabilitation.
- Borghans, L., terWeel, B., & Weinberg, B. (2008). Interpersonal styles and labor market outcomes. *Journal of Human Resources*, 43 (4), 815-58.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In Bar-on, R. & Parker, J. D. (Eds.). *Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass.
- Boyatzis, R., & Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI*. Hay/McBer Group.
- Buhrmester, D., & Furman, W., Wittenberg, M.T., & Reis, H.T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991.
- Bracken, D-W., & Rose, D-S. (2011). When does 360-degree feedback create behavior change ? And how would we know it when it does?, *Journal of Business Psychology*, Vol. 26, 183-192.
- Cameron, A. (1999, 2004). *WPPQei user's guide*. The Test Agency Limited.
- Camus, O. (2011). *L'évaluation des compétences relationnelles et sociales*. HAL, SHS.

- Conrad, D., & Newberry, R. (2012). Identification and instruction of important business communication skills for graduate business education. *Journal of Education for Business*, 87(2), 112-120.
- Cooper, H., Hedges L. V., & Valentine J. C. (Eds.). (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. Russel Sage Foundation.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.
- Croasmun, J., & Ostrom, L. (2011). Using Likert-type scale in the social sciences. *Journal of Adult Education*, 40(1), 19-22.
- Cronbach, L. J. (1971). *Test validation*. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2nd ed., pp. 443-507). American Council on Education.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C., & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31, 767-785.
- De Ketele, J. M., & Gerard, F. M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Demaray, M. K., Ruffalo, S. L., Carlson, J., Busse, R. T., & Olson, A. E. (1995). Social skills assessment: A comparative evaluation of six published rating scales. *School Psychology Review*, 24, 648-671.
- Dereli, E., & Karakus, O. (2011). An examination of attachment styles and social skills of university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 1692-2095.
- Dierendonck, C., Loarer, E., & Rey, B. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, P., & Filisetti, L. (2002). *Acquisition et régulation des compétences sociales*. Ministère de la Recherche.
- Duc, B., Perrenoud, D., & Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (47). Consulté le 14 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2818>.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. Débats théoriques et interrogations empiriques, *Formation Emploi*, 130, avril-juin 2015, 13-29.
- Faulx D. & Peters S. (2011). Evaluer les compétences sociales : une nécessité pour les organisations, un défi pour les organismes de formation. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 16(2).
- Gale, Jr., H. F., Wojan, T. R., & Olmsted, J. C. (2002). Skills, Flexible Manufacturing Technology, and Work Organization. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 41, 48-79.
- Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, 20(3), 13-33.
- Giret, J. F., & Morlaix S. (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Éditions Universitaires de Dijon.
- Goleman, D., & Boyatzis, R. (2007). *Emotional and Social Competence Inventory (ESCI)*. The Hay Group.
- Green, F., Machin, S., & Wilkinson, D. (1998). The meaning and determinants of skills shortages. *Oxford Bulletin of Economics & Statistics*, 60(2), 165-187.
- Groves, K. S. (2005). Linking leader skills, follower attitudes, and contextual variables via an integrated model of charismatic leadership. *Journal of Management*, 31, 255-277.
- Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Presses Universitaires de Rennes.

- Gutman, L.M., & Schoon, I. (2013). The Impact of Non - cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review. Education Endowment Foundation.
- Hamond, B. van, & Haccou, R. (2006). Gaining and Proving Yourself in Social Competence: The ATLAS Way. Garant.
- Heckman, J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition* (Working Paper No. 2013-019). Human Capital and Economic Opportunity Working Group.
- Hernandez, L. (2016). Programmes de développement des compétences sociales et d'insertion professionnelle chez les étudiants : efficacité et limites. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 43(3), 303-329.
- Hubert, S. & Denis, B. (2000). « Des outils pour évaluer les compétences transversales », *Actes du 1er Congrès des chercheurs en Education*, 24-25 mai 2000, Bruxelles.
- Husain, M. Y., Mustapha, R., Malik, S. A., & Mokhtar, S. B. (2014). Verification of Employability Skills Inventory using Confirmatory Factor Analysis, *Journal of Asian Vocational Education and Training*, 6, 1-9.
- Kautz, T., Heckman, J.J., Diris, R., terWeel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. *OECD Education Working Papers*, 10.
- Lavis, J.N., Davies, H.T.O., Oxman, A.D., Denis, J.-L., Golden-Biddle, K., & Ferlie, E. (2005). Towards Systematic Reviews That Inform Health Care Management and Policy-Making. *Journal of Health Services Research and Policy*, 10 (Supplement 1), 35-48.
- Lowe, M. R., & Cautela, J. R. (1978). A self-report measure of social skill. *Behavior Therapy*, 9(4), 535-544.
- Luiselli, J. K., McCarty, J. C., Coniglio, J., Zorrilla-Ramirez, C., & Putnam, R. F. (2005). Social Skills Assessment and Intervention. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 21-38.
- Machin, S., Salvanes, K. G., & Pelkonen, P. (2012). Education and Mobility. *Journal of the European Economic Association*, 10, 417-450.
- Martuccelli, D. (2010). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*, 128-129(1), 27-52.
- Matson, J. L., & Wilkins, J. (2009). Psychometric testing methods for children's social skills. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 249-274.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3-18.
- Moe, K. O., & Zeiss, A. M. (1982). Measuring Self-Efficacy expectations for Social Skills: A methodological inquiry. *Cognitive Therapy and Research*, 6(2), 191-205.
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, 40, 183-200.
- Morlaix, S., & Giret, JF. (2018). « Compétences non académiques et ambitions scolaires d'élèves scolarisés en éducation prioritaire », *Orientation scolaire et professionnelle*, 47(3), 421-440.
- Moscovici, S., Argyle, M., Beauvois, J.-L., & Doise, W. (2005). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Armand Colin.
- Nangle, D.W., Hansen, D.J., Erdley, C.A., & Norton, P.J. (Eds.) (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. Springer.

- Nickson, D., Warhurst, C., & Dutton, E. (2005). The importance of attitude and appearance in the service encounter in retail and hospitality. *Managing Service Quality: An International Journal*, 15(2), 195-208.
- O'Sullivan, D., & Strauser, D. R. (2010). Validation of the developmental work personality model and scale. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 54, 46-56.
- OCDE. (2015). Skills for social progress. The power of social and emotional skills. OECD Publishing.
- Oosterbeek, H., van Praag, M., & Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, 54, 442-454.
- Pang, E., & Hung, H. (2012). Designing and Evaluating a Personal Skills Development Program for Management Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(3), 159-170.
- Pétrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Peyré, P. (2000). Compétences sociales et relations à autrui. Une approche complexe. l'Harmattan.
- Rey, B. (2014). La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes. De Boeck.
- Riggio, R. E. (2003). *Carney Social Skills Inventory Manual* (2nd ed.). Mind Garden Inc, Menlo Park, CA.
- Riggio, R. E. (2005). The Social Skills Inventory (SSI): Measuring nonverbal and social skills. In V. Manusov (Ed.), *The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words* (pp. 25–33). Erlbaum.
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- Riggio, R.E. (1989). *Manual for the Social Skills Inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Sall, H.N. & De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et Evaluation en éducation*, 19, 119-142.
- Sarfati, F. (2015). Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences ? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 130, 31-48.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golder, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review*, 20, 379-403.
- Segrin, C., & Flora, J. (2000). Poor social skills are a vulnerability factor in the development of psychosocial problems. *Human Communication Research*, 26(3), 489-514.
- Silvera, D. H., Martinussen, M., & Dahl, T. I. (2001). The tromso social intelligence scale: A self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-329.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Stasz, C., & Brewer, D. J. (1999). *Academic Skills at Work: Two Perspectives*. National Center for Research in Vocational Education.
- Tomer, J. F. (2003). Personal capital and emotional intelligence: an increasingly important intangible source of economic growth. *Eastern Economic Journal*, 29(3), 453-470.
- Witt, L. A., & Ferris, G. R. (2003). Social skill as moderator of the conscientiousness–performance relationship: Convergent results across four studies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 809–820.