

LES COMPETENCES SOCIALES ET LEUR PLACE DANS LA FORMATION

*Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois,
ainsi que de leurs enseignants*

JEAN-PIERRE ABBET ET JEAN MOREAU

Janvier 2013

Résumé de lecture

Cette note de synthèse permet une lecture autonome, sous forme résumée, des principaux enjeux et résultats du projet relatif aux compétences sociales. Elle introduit également à la lecture du dernier rapport complet sur cette recherche, paru en 2012 (voir référence en fin de document).

Deux rapports pour de nombreux résultats

Le mandat « intégration dans les systèmes de formation et perspectives d'insertion sociale et professionnelle » a donné lieu à un premier rapport : *Intégration dans la formation, compétences sociales et avenir des apprenants* (Abbet, 2010). La richesse de l'information contenue dans l'enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens du canton avait alors

conduit à n'exploiter qu'une partie de celle-ci. Le présent rapport – *Les compétences sociales et leur place dans la formation* (Abbet et Moreau, 2012) – développe en particulier l'analyse détaillée des compétences sociales des apprenants, mais aussi l'avis et les pratiques de leurs enseignants à cet égard.

Un rapport final, et comment y accéder facilement

Ce rapport final développe les enjeux, la problématique et les résultats relatifs à l'intégration et aux compétences sociales dans le cadre de la formation. Cet aspect important de la vie des élèves, apprentis et gymnasiens est encore peu mis en évidence dans le cadre de la politique éducative, et même des pratiques pédagogiques, bien que les besoins à ce propos soient souvent relevés, en particulier par les enseignants et les directeurs d'établissement. Cela a nécessité de le constituer comme objet de recherche. Une problématique à construire, une enquête originale, un questionnaire conséquent et beaucoup de résultats expliquent que ce document soit dense et volumi-

neux. On notera cependant que les résultats principaux du premier rapport sont rappelés (leur nomenclature, chap. 4, point 4.1, p. 53 et 54, et leur contenu, point 14.2, p. 235 à 239), ce qui permet de lire ce nouveau volume indépendamment du premier. C'est aussi l'ensemble des résultats qui est pris en compte pour tirer les enseignements de cette recherche, dans le chapitre final consacré à la conclusion et aux recommandations (chap. 15, p. 253 à 263). Le lecteur désireux d'aller à l'essentiel peut encore se dispenser des analyses détaillées qui ont été nécessaires pour rédiger une synthèse. Celle-ci en reprend les éléments importants (chap. 14, p. 231 à 252).

Rappel des objectifs du projet (chap. 1, p. 9 à 14)

Au premier chapitre, les auteurs rappellent le but général de cette recherche, qui est de comprendre et de faciliter le lien entre les deux missions fondamentales de la formation, l'éducation (ainsi que la socialisation qui lui est liée) et l'instruction, en se concentrant sur la première, la moins investiguée. Il s'agit de favoriser l'intégration des jeunes dans la formation, pour leur permettre de trouver leur place dans la société et dans le monde professionnel, ce qui exige des compétences particulières, autres que celles mobilisées dans le cadre des apprentissages disciplinaires.

Ce besoin de favoriser l'intégration et les compétences sociales qui y contribuent est du reste formellement encouragé par divers textes cantonaux, intercantonaux ou fédéraux qui cadrent la formation. Concernant la scolarité obligatoire, le plan d'étude romand prévoit expressément d'en tenir compte dans le cadre de compétences dites transversales. Ce projet vise donc à donner un tour opérationnel à toutes ces intentions, en sensibilisant de façon concrète les enseignants et les responsables pédagogiques et politiques à ces enjeux scolaires et sociétaux.

Les questions que l'on se pose (chap. 2, p. 15 à 42) et comment on y répond (chap. 3, p. 43 à 49)

En partant du principe que l'intégration dans la formation et le développement des compétences sociales reposent sur la base de l'éducation familiale et sur la socialisation avec l'entourage, les auteurs constatent que la formation a aussi un rôle spécifique à jouer : l'apprentissage de la vie en groupe dans le cadre de la classe et de l'établissement en relève directement (section 2.1). Ils mettent aussi en évidence le fait que la sociabilité des apprenants, qui doit être développée pour elle-même, gagne aussi à être prise en compte pour favoriser les apprentissages disciplinaires, puisque la dynamique de groupe dans le travail scolaire est nécessairement à l'œuvre dans une classe ou dans une école. L'étude repose donc sur l'idée que la formation a tout intérêt à prendre ces aspects en compte de façon concrète, en tenant compte des dimensions pédagogiques qui la favorisent ou non dans le cadre de l'enseignement : poids relatifs de l'instruction et de l'éducation, mode de transmission des connaissances ou encore approche collective ou individuelle du travail en classe (section 2.2). Les compétences sociales proprement dites se réfèrent à trois domaines dans le cadre de cette recherche : a) la connaissance, l'adhésion et l'adaptation aux buts et aux exigences de la formation ; b) la mise en œuvre et en évidence de ses connaissances et compétences au sens large ; c) la façon d'être avec les autres et la collaboration avec eux.

La vision élargie de l'intégration adoptée par les auteurs (recherche de sa place en société et de cohésion sociale), est traduite par la définition type suivante de la compétence sociale : *toute manifestation de l'apprenant qui le fait reconnaître par les autres apprenants*

ou enseignants comme acteur constructif du lien social dans la sphère d'apprentissage. On peut noter qu'un tel choix s'écarte de la visée plus étroitement utilitariste adoptée par l'OCDE dans le cadre d'un projet inabouti (DeSeCo – Définition et Sélection des Compétences clés) qui se voulait parallèle à PISA (section 2.3). Les auteurs discutent enfin les perspectives d'insertion sociale et professionnelles des jeunes, par rapport aux exigences actuelles en la matière, et aux liens que l'on peut établir entre l'intégration dans la formation et la préparation à ces exigences (section 2.4). Ils concluent ce cadrage – qui doit permettre d'évaluer les résultats obtenus – par une série de questions de recherche qui se réfèrent à la problématique (section 2.5).

L'enquête qui avait été conduite en 2008 concernait, par un échantillon représentatif de 1600 apprenants, les élèves de 8^e année (~14 ans), les apprentis et gymnasiens de 2^e année (17 ans et plus). Il s'agit en effet d'une investigation comparative à deux moments importants des cursus, séparés par la fin de l'obligation scolaire. Rappelons qu'un excellent taux de retours de 91 % était garant de la qualité des résultats. Leurs enseignants principaux, qui administraient l'enquête, avaient eux aussi rempli un questionnaire les concernant. Il s'agissait de savoir comment ils jugeaient les compétences sociales de leurs apprenants, leur intégration dans la formation, ainsi que de situer leurs opinions et pratiques concernant l'enseignement de ces aspects (chapitre 3). A noter que le questionnaire avec les taux de réponses figure en annexe du rapport, ce qui permet de consulter les questions concrètes auxquelles les apprenants ont répondu (annexe 3).

De nombreux résultats (chap. 5 à 13, p. 57 à 229) **et des recommandations pour agir** (chap. 15, p. 255 à 265)

Pour commencer, les compétences sociales sont décrites de façon détaillée, en suivant les dimensions telles qu'elles ont été élaborées pour le questionnaire – les trois dimensions a, b et c mentionnées ci-avant (chap. 5, p. 57 à 74). Ces résultats étant par la suite synthétisés dans le cadre d'une procédure statistique, relevons seulement ici qu'une question

particulière a notamment donné lieu à un résultat intéressant : « dans le cadre de la formation », la plupart des jeunes font valoir leur opinion *lorsqu'il y a lieu* tout en se sentant *intégré*, alors que, « hors de la formation » (dans un cadre choisi), ils sont les plus nombreux à s'exprimer *en toute occasion*, mais en se sentant également *intégrés*.

Des apprenants généralement bien intégrés et qui s'expriment

→ Selon les recommandations des auteurs, le fait de se sentir intégré dans le groupe, conjugué avec une expression adéquate à l'école, plutôt intempestive hors de celle-ci, correspond à une image de la jeunesse sérieuse dans sa formation et exubérante au-dehors, qui présente donc tous les signes de la « normalité ». On peut se réjouir d'un tel résultat qui caractérise une très grande majorité des répondants, et s'appuyer sur une telle « norme » que les cas extrêmes ont parfois tendance à faire oublier.

Une procédure statistique, l'analyse factorielle, a permis ensuite de structurer et réduire l'information contenue dans les nombreuses questions portant sur les compétences sociales (chap.6, p. 75 à 80). Il en ressort quatre facteurs, qui sont systématiquement repris dans les analyses ultérieures :

1. La capacité de respect et d'attention aux consignes et au rôle des enseignants.
2. La capacité d'attention, de participation et de collaboration active avec les pairs.
3. La capacité de motivation, de responsabilisation et d'initiative pour les tâches de formation.
4. La capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur attitude et de leur soutien.

A relever que les deux facteurs qui concernent la relation aux enseignants (1 et 4) se distinguent en ceci que le premier concerne la faculté d'adaptation au milieu de formation, alors que le quatrième marque, de

façon plus investie, voire même affective, un besoin de soutien confiant, conditionné par l'intérêt de l'enseignant.

Un tel résultat global prend sens lorsqu'il est appliqué au contexte dans lequel vivent les apprenants. C'est ce qui est fait ensuite en distinguant ces quatre facteurs selon le niveau et le type de formation, ce qui permet d'y lire des différences en fonction de la filière, générale (VSB – gymnase) et (pré)professionnelle (VSO – apprentissage) (chap. 7, p. 81 à 91). Si *le respect et l'attention au rôle des enseignants* caractérisent davantage les apprentis – surtout – et les gymnasiens, *la collaboration active avec les pairs* s'amointrit en revanche au niveau post-obligatoire (surtout au gymnase), ce qui est aussi le cas, de façon plus surprenante, de *la motivation et responsabilisation pour les tâches de formation* (là encore, surtout au gymnase). Quant à *la confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien*, ce sont les élèves de VSO, surtout, mais aussi les apprentis qui y sont le plus sensibles.

Des compétences sociales différenciées selon le niveau et la filière de formation

→ Dans le cas de la filière professionnelle, la proximité plus grande avec les réalités du travail pourrait avoir un effet de conformité et de mise en relation avec les demandes de la formation et du monde de l'emploi. Chez les répondants de la filière générale, plus loin de ces réalités, on constate une certaine distance avec les enseignants. Peut-être cette distance est-elle aussi due aux enseignants de ces degrés. Dans ces différentes situations, la position de ces derniers est évidemment primordiale.

Le rapport s'attache ensuite à mettre en évidence l'influence de caractéristiques personnelles et familiales (chap. 8, p. 93 à 126). On notera que ces variables sociodémographiques habituelles – âge, sexe, nationalité, langue, situation de famille et fratrie – avaient frappé par leur impact quasi inexistant sur les questions abordées dans le premier rapport : sentiment d'intégration, de prise en compte des compétences sociales, face à l'avenir. Il en va différemment lorsque ces variables sont croisées avec les facteurs de compétences sociales, qui plongent plus profondément dans la vie des individus. De façon générale, les filles ou jeunes femmes témoignent de meilleures compétences sociales que les garçons ou jeunes hommes (moins nettement chez les élèves de VSO), ce qui ne surprend pas. La nationalité ou la langue parlée à la maison jouent aussi un certain rôle, puisque les jeunes étran-

gers ou d'origine mixte, de même que les allophones ou mixtes témoignent de compétences sociales plutôt meilleures que les jeunes exclusivement suisses, peut-être par besoin d'adaptation ou d'intégration. A noter qu'un tel résultat relativise clairement les situations particulières souvent mises en exergues par les médias à propos des jeunes étrangers. Pour sa part, l'impact du contexte parental, différencié selon la compétence sociale ou le niveau de formation, peut-être qualifié de faible. On voit enfin se dessiner une influence plus marquée – mais elle aussi différenciée – de la grandeur de la fratrie sur les compétences sociales des apprenants : meilleure adaptation pour les enfants uniques, mais meilleure confiance et sentiment de soutien, de sens des responsabilités et, surtout, de collaboration avec la présence de frères et de sœurs.

L'origine personnelle et sociale des apprenants influe sur leurs compétences sociales

→ Les caractéristiques sociodémographiques ne peuvent évidemment pas être changées par les enseignants, mais la connaissance des particularités qui s'y attachent peut permettre de faciliter leur approche pédagogique et éducative en classe. C'est en particulier le cas à propos des jeunes étrangers ou d'origine mixte, qui font en général preuve de meilleures capacités d'adaptation et d'intégration, loin de la fréquente focalisation sur des cas particuliers problématiques.

L'environnement de formation des apprenants, qui intéresse plus directement le système, est caractérisé par la taille de la classe et le nombre d'enseignants qui interviennent dans celle-ci (chap. 9, p. 127 à 141). C'est surtout *la confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien* qui est tributaire de ces caractéristiques. De façon générale, il paraît compréhensible qu'un soutien soit plus difficile à mettre en oeuvre dans le cadre de classes nombreuses, ou de classes où beaucoup

d'enseignants interviennent. Du point de vue des jeunes concernés, ces situations sont plus défavorables à la capacité d'être en confiance avec des enseignants, dont le rôle d'encadrement et de référence éducative est pourtant jugé important par les intéressés. On notera que l'approche pédagogique des enseignants, jugée individuelle ou collective, ne distingue pas très clairement les apprenants, qui ont dû donner à cet égard un avis sans doute trop général.

Les conditions du travail en classe sont liées à la « confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien »

→ Les pédagogues savent qu'il est très facile de passer d'un cercle vertueux – où l'activation des intérêts induit de meilleurs résultats et où ces derniers induisent à leur tour des intérêts nouveaux – à une spirale négative inverse, dont la conséquence est une baisse dommageable de l'estime de soi. On connaît en effet l'importance de cette estime au moment crucial de l'adolescence. Qu'il s'agisse de la forme du travail ou de son sens, développer des pratiques de soutien dans un cadre relationnel est bien sûr plus difficile dans des classes nombreuses, où beaucoup d'enseignants interviennent. On peut donc se demander si l'on donne à ces derniers les moyens de mettre en pratique ces compétences si importantes aux yeux des apprenants.

Les auteurs relèvent aussi que l'intégration spécifique au milieu de formation (estimée par le fait d'oser

poser des questions ou de se sentir entendu lors de questions) est étroitement reliée aux compétences

sociales. Il en va de même du sentiment de confiance face à l'avenir (chap. 10, p. 143 à 161). On soulignera à cet égard le fait que prendre une part active à sa for-

mation, s'y responsabiliser, correspond systématiquement à davantage de confiance en l'avenir.

La collaboration active avec les pairs est fortement liée au sentiment d'être entendu par les adultes et la responsabilisation personnelle à la confiance en l'avenir

→ Puisqu'elle est liée à la confiance en l'avenir, la capacité personnelle à se responsabiliser devrait être systématiquement encouragée, même et surtout chez ceux qui éprouvent de la difficulté dans ce domaine. De même on peut penser que la collaboration active avec les pairs dans le cadre de la formation, fortement liée au sentiment d'être entendu par les adultes, dépend elle aussi du fait que les enseignants la favorisent plus ou moins. Il s'agirait donc de donner une part plus importante à cette collaboration dans les pratiques d'enseignement.

Un point remarquable concerne la liaison entre compétences sociales et résultats scolaires (chap. 11, p. 163 à 178). Les jeunes de cette enquête devaient indiquer s'ils se considèrent comme faisant globalement partie des meilleurs ou des moins bons apprenants. Plus ou moins fondée sur la réalité des performances scolaires, on peut estimer qu'un tel indicateur de comparaison traduit non seulement un certain résultat de l'enseignement, mais est également relié à l'estime de soi. Le lien entre cette estimation et les notes obtenues en français et mathématiques a aussi permis de construire un indice d'auto-estimation (correcte, sur- ou sous-estimation). C'est cependant l'indicateur de la seule comparaison qui présente des liens intéressants avec les compétences sociales : le fait de se situer parmi les bons ou meilleurs apprenants correspond systématiquement au développement de meilleures compé-

tences sociales (pour les quatre dimensions envisagées), ce dont l'enseignement devrait tirer parti.

Il importe encore de souligner que les gymnasiens de l'ECGC sont dans une situation particulièrement précaire à cet égard. Il est frappant de constater que, pour ceux-ci, la capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur soutien est beaucoup plus défavorable pour ceux qui se sous-estiment scolairement parlant. Le manque de responsabilisation pour les tâches de formation pénalise aussi lourdement ces gymnasiens, qui sont alors tout aussi nombreux à se sous-estimer, à s'estimer correctement ou à se surestimer du point de vue de leurs résultats scolaires. Quant à la capacité de collaboration active avec les pairs, si importante à cette période de l'adolescence, sa faiblesse est fortement reliée à la sous-estimation de ces résultats. Un tel constat est préoccupant.

Manque d'estime scolaire et basses compétences sociales sont fortement liées chez les gymnasiens de l'ECGC

→ L'approche par les jeunes de la voie de l'ECGC du gymnase pourrait être en cause face à cette précarité, mais ne devrait pas dispenser les enseignants et responsables de s'interroger sur l'importance et la considération qu'eux-mêmes lui confèrent. On peut en effet penser qu'une représentation défavorable et pénalisante de cette voie par les jeunes dépend étroitement de la considération qui lui – et qui leur – est faite par les adultes du milieu de formation. Nos résultats peuvent être mis en parallèle avec les redoublements et les abandons, qui sont nettement plus importants qu'en voie de maturité, alors que le choix même de cette voie semble se faire souvent par défaut (rapport URSP de Stocker, 2006). Les enseignants de cette voie de formation sont-ils suffisamment attentifs et intéressés à l'estime de soi de leurs apprenants? L'enseignement dans cette voie n'est-il pas lui-même dévalorisé? De telles questions devraient trouver des réponses auprès des intéressés.

Bien que non représentatifs statistiquement parlant, les avis des enseignants présentent l'intérêt d'être liés à ceux des classes interrogées. La position des enseignants est d'abord décrite pour elle-même (chap. 12, p. 179 à 206), puis en relation avec les compétences

sociales des apprenants (chap. 13, p. 207 à 229). Les différents aspects envisagés dans cette enquête sont majoritairement jugés importants, un peu davantage pour les enseignants de la filière professionnelle que générale. Globalement, les répondants voient leurs

élèves, apprentis et gymnasiens comme plutôt bien intégrés et socialement compétents. Il existe cependant de sérieuses zones d'ombre dès que les compétences sociales envisagées deviennent un peu exigeantes, comme c'est le cas en faisant appel à leur sens de l'initiative, de la critique constructive ou en jugeant de leur facilité à communiquer clairement. Indiquant leur propre acception de ce que représentent les compétences sociales, deux catégories émergent : la première se rapporte à des aspects éducatifs fondamentaux, la seconde est liée aux spécificités du travail en groupe dans le cas de la vie en classe. Dans le premier cas, les enseignants semblent devoir faire face à ce qui peut apparaître comme des lacunes éducatives de base, qu'il s'agit de tenter de combler puisqu'elles constituent certainement un « handicap », tant social que proprement scolaire. Dans le second cas, les moyens mis en œuvre dans le cadre du travail en classe dépendent plus directement des enseignants eux-mêmes. Par ailleurs, on constate que les liens entre compétences sociales et scolarité sont plébiscités dans le cas de la

filière professionnelle (VSO et apprentissage), considérés de façon un peu plus lâche dans le cas de la formation générale (VSB et gymnase). Il existe aussi un accord sur la nécessité d'un large faisceau de compétences sociales pour s'insérer, à terme, dans le monde professionnel. Par rapport à ces constats, les pratiques enseignantes correspondant à ces aspects semblent passablement freinées par le manque de temps et de moyens pour s'en occuper de façon soutenue, c'est-à-dire autrement qu'en faisant face au coup par coup.

Concrètement, les enseignants semblent en particulier vouloir développer davantage le travail en groupe, qui favoriserait les aspects relationnels entre apprenants. Des obstacles importants apparaissent cependant : le fait que les enseignants considèrent que ces aspects ne sont pas concrètement favorisés par les autorités, la formation étant presque exclusivement orientée vers le travail disciplinaire ; le fait que leur propre formation en la matière est jugée insuffisante ; ou encore la mention selon laquelle ces dimensions ne figurent pas dans les programmes scolaires.

La prise en compte des compétences sociales dans le travail d'enseignement demande une volonté et des moyens

→ Pour en tenir compte dans le cadre de la formation, il faut tout d'abord considérer que ces dimensions éducatives et socialisatrices relèvent bien du travail d'enseignement, comme cela est longuement discuté dans ce rapport. Pour que des actions concrètes comme le travail en groupe, par exemple, puissent être organisées de façon constructive, visant des acquis disciplinaires plus motivants, les praticiens ne peuvent éviter d'avoir un regard orienté vers ces aspects. Il n'est en effet pas possible envisager un tel travail sans devoir le réguler d'une façon ou d'une autre, donc sans porter un regard « socialisant » sur la vie de la classe. On peut certes considérer que les niveaux antérieurs de la scolarité sont plus favorables à la prise en compte des compétences sociales, et que celles-ci devraient être déjà acquises à quatorze ou dix-sept ans. Mais on ne peut méconnaître que des compétences aussi simples que l'attention aux enseignants, les prises de responsabilités scolaires ou les interactions entre pairs évoluent et ne se situent pas au même niveau ni ne portent sur les mêmes objets aux différents âges des jeunes en formation (sachant que la phase entre enfance et autonomie de l'âge adulte tend aujourd'hui à s'allonger, favorisant l'étalement de ces phases et de leurs acquis).

Pour terminer, en relation avec les résultats des apprenants, trois dimensions du questionnaire aux enseignants sont considérées : des caractéristiques personnelles et professionnelles d'abord (sexe et expérience) ; des appréciations à propos des compétences sociales de leurs apprenants ensuite ; enfin, leurs avis concernant l'enseignement de ces compétences (le fait d'y être ou non favorable par principe, et d'aborder ou non concrètement ces aspects). Si les résultats varient en fonction du niveau ou type de formation, les ten-

dances générales semblent plutôt cohérentes, sous la réserve de relations faibles dues au nombre limité d'enseignants de cette enquête. On ne peut manquer de souligner le fait que, concernant les gymnasiens de l'ECGC, leurs enseignants ne sont favorables ni en principe, ni concrètement à ces aspects de la formation. Il paraîtrait surprenant que cette situation n'ait aucune influence sur les difficultés éprouvées par ces jeunes.

EN CONCLUSION

Les résultats de cette recherche montrent que l'on n'a pas encore pris toute la mesure des besoins en matière de socialisation scolaire, et qu'il y a encore du travail pour se situer à la hauteur des enjeux et défis que la formation actuelle doit affronter. Dans le cas de l'école obligatoire, la mise en œuvre du PER pourrait être l'occasion de favoriser la prise en compte concrète de ces aspects. Pour la formation post-obligatoire, notamment gymnasiale, la question reste ouverte, mais devrait être abordée au vu des résultats préoccupants mis en évidence, en particulier dans le cas de l'ECGC.

Pour en savoir plus :

ABBET, J.-P. ET MOREAU, J. (2012). *Les compétences sociales et leur place dans la formation. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois, ainsi que de leurs enseignants.* (308 p.) Lausanne : URSP, 12.1.

ABBET, J.-P. (2010). *Intégration dans la formation, compétences sociales et avenir des apprenants. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois.* (174 p.) Lausanne : URSP, N° 146.

CES DOCUMENTS PEUVENT ETRE COMMANDES OU TELECHARGES SUR LE SITE DE L'URSP :

www.vd.ch/fr/autorites/departements/dfjc/ursp

Jean-Pierre ABBET
et Jean MOREAU

12.1

LES COMPÉTENCES SOCIALES ET LEUR PLACE DANS LA FORMATION

*Résultats d'une enquête auprès des
élèves, apprentis et gymnasiens vaudois,
ainsi que de leurs enseignants*



Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques