



**Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques**

DÉPARTEMENT DE LA FORMATION,
DE LA JEUNESSE ET DE LA CULTURE

**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**



Mai 2012

*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.
Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

© URSP 2012

Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques
Route de Chavannes 31 – 1014 Lausanne
www.vd.ch/fr/autorites/departements/dfjc/ursp/

ISBN 978-2-607-00173-4
CADEV
Imprimé en Suisse

SOMMAIRE

I^{re} PARTIE : INTRODUCTION, PROBLÉMATIQUE ET MOYENS D'INVESTIGATION

1	Introduction : enjeux et objectifs du projet	9
2	Problématique, cadre de référence et hypothèses	15
3	Moyens d'investigation	43

II^e PARTIE : RÉSULTATS

4	Des résultats connus et des résultats nouveaux	53
5	Description des compétences sociales des apprenants selon les dimensions du questionnaire	57
6	Structure factorielle des questions portant sur les compétences sociales	75
7	Compétences sociales selon les niveaux, types et filières de formation	81
8	Compétences sociales selon le contexte individuel et familial	93
9	Compétences sociales selon l'environnement de formation	127
10	Compétences sociales et intégration dans le milieu de formation	143
11	Compétences sociales et résultats scolaires	163
12	Appréciation des enseignants sur l'intégration et les compétences sociales des apprenants, ainsi que sur l'enseignement de ces aspects	179
13	Compétences sociales des apprenants selon certaines caractéristiques et appréciations des enseignants	207

III^e PARTIE : SYNTHÈSE, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

14 Synthèse de la problématique, de la démarche et des résultats	233
15 Discussion, conclusion et recommandations	255
BIBLIOGRAPHIE	267
TABLE DES MATIÈRES	271
ANNEXES	277

I^{re} PARTIE

INTRODUCTION, PROBLEMATIQUE ET MOYENS D'INVESTIGATION

1 INTRODUCTION : ENJEUX ET OBJECTIFS DU PROJET

1.1 BUT GENERAL DU PROJET DE RECHERCHE

Ce projet met en œuvre le mandat « Intégration dans les systèmes de formation et perspectives d'insertion sociale et professionnelle ». Son but est de circonscrire, de mieux comprendre et de permettre la prise en compte des liens entre, d'une part, certains aspects qui résultent de l'éducation et de la socialisation des apprenants¹ et, d'autre part, la formation dans les branches d'enseignement. Par aspects résultant de l'éducation et de la socialisation, on entend principalement le développement des compétences sociales des apprenants, sachant que ces compétences reposent sur leur vécu dans les milieux familiaux et institutionnels.

Prendre en compte ces liens entre aspects « socioéducatifs » et formation disciplinaire doit permettre, dans le cours de la formation, et à terme, de favoriser l'insertion sociale des jeunes dans la société et dans le monde professionnel.

1.2 CONTEXTE

Si l'évocation des compétences sociales des apprenants est fréquente, la pertinence de leur étude pour l'aide au pilotage des systèmes de formation ne va pas forcément de soi. Pourtant, les effets négatifs de l'absence de ces compétences sont aujourd'hui fréquemment mis en évidence dans l'espace social : incivilités, comportements auto- et hétéro-dommageables, perte de respect personnel et institutionnel, déconnexion entre épanouissement personnel et contribution sociale, manque de repères et de vision de l'avenir, peur de celui-ci et démotivation. On considère que de tels effets concernent directement la politique de la formation. Ils peuvent en effet être compris comme le signe que les liens entre formation

¹ Personne qui apprend. Ce terme est utilisé ici à titre générique, pour désigner aussi bien les élèves, les apprentis ou les gymnasiens. Nous n'ignorons pas, ce faisant, une tentative fédérale d'appliquer ce terme aux seuls apprentis. Nous considérons cependant que cette tentative n'a guère été suivie d'effets et, surtout, que le sens générique originel permet un raccourci qui évite à chaque fois une fastidieuse énumération.
A noter que le masculin est également utilisé à titre générique.

disciplinaire et insertion sociale doivent être mieux articulés, pour agir en connaissance de cause sur de telles difficultés².

Les sources qui font état des besoins dans ce domaine peuvent être regroupées en trois contextes distincts.

Le *contexte institutionnel et politique*. Celui-ci repose notamment sur la Déclaration de la CIIP relative aux « Finalités et objectifs de l'École publique » (CIIP, 2003), l'art. 3 de la Loi scolaire vaudoise (Loi scolaire vaudoise, 1984), le Plan d'études vaudois (DGEO, 2001), le Plan d'études romand (CIIP, 2010), le Plan d'études cadre pour les écoles de maturité (CDIP, 1994), le Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales et les écoles de métiers (OFFT, 2006). Dans tous ces textes, on relève l'intérêt croissant accordé à la prise en compte des compétences personnelles et sociales³ dans le cadre des apprentissages et pour favoriser l'insertion des jeunes apprenants dans la société.

Le *contexte de recherche*. De nombreuses recherches en éducation abordent cette problématique de façon incidente ou complémentaire, à l'exemple de PISA (OCDE, 2006) ou d'EVAMAR, pour citer celles d'envergure nationale ou internationale, et indiquent des tendances à suivre ou à approfondir. Il s'agit donc de s'y intéresser spécifiquement, de façon à savoir pourquoi, où et comment agir dans ce domaine particulier.

Enfin, le *contexte opérationnel*. Le projet de recherche dont le présent mandat fait partie est issu du programme de recherche sur les enjeux socioéducatifs, citoyens et professionnels, élaboré à l'URSP (Abbet, 2001) sur la base d'entretiens avec les différents responsables et partenaires de la formation et de la jeunesse, qui ont pu traduire leur intérêt et leurs préoccupations pour ces aspects.

1.3 OBJECTIFS, CONTENUS ET PERIMETRE DU PROJET ET DES ENQUETES

Pour atteindre le but fixé dans le cadre du mandat, le projet vise les objectifs suivants :

- mieux connaître les aspects éducatifs et sociaux qui interviennent dans le cadre de la formation, de façon à favoriser l'intégration des apprenants;

² Les autorités fédérales se sont saisies à diverses reprises de ces questions concernant les difficultés d'insertion sociale de la jeunesse, dernièrement dans le cadre d'un rapport sur les jeunes et la violence (Conseil fédéral, 2009).

³ Toute compétence personnelle n'ayant d'incidence visible que dans un cadre interpersonnel, et ne nous intéressant qu'à ce titre, nous utilisons dans la suite la seule expression de compétences sociales.

- mettre en évidence les compétences sociales des jeunes ou leurs lacunes et favoriser leur prise en compte dans la formation;
- analyser les liens entre, d'une part, les compétences sociales et l'intégration des apprenants et, d'autre part, certains résultats de la formation dans les branches d'enseignement;
- mieux comprendre pourquoi et comment ces aspects sont pris en compte par les enseignants.

Il s'agit ainsi d'établir les caractéristiques d'une bonne (ou mauvaise) intégration dans les systèmes de formation, en évaluant les compétences sociales effectives qui lui sont associées. Il s'agit aussi de relier les appréciations des apprenants avec, d'une part, l'opinion des enseignants ou formateurs et, d'autre part, les conditions structurelles et organisationnelles des apprentissages.

La prise en considération des contextes mentionnés implique que les investigations sur l'intégration dans la formation et la situation des compétences sociales des apprenants concernent l'ensemble des jeunes en formation. Isoler telle ou telle sous-population pourrait laisser supposer que les autres sont à priori suffisamment intégrées dans les systèmes de formation et que leurs compétences sociales sont suffisamment développées. Même si c'était le cas, la comparaison entre divers sous-ensembles d'apprenants – que l'on serait du reste bien en peine de catégoriser d'emblée – reste la meilleure façon d'en savoir davantage dans ce domaine.

La perspective d'insertion sociale et professionnelle des jeunes en formation permet de limiter les investigations à ceux pour qui cette question devient significative, soit en laissant de côté les débuts de la scolarité⁴. Par ailleurs, sachant que cette perspective prend place dans le cadre du cursus et des transitions qui interviennent au cours de la formation, on cherche à savoir ce qu'il en est avant la fin de la scolarité obligatoire et après le début du niveau post-obligatoire. Ces deux moments sont intéressants à comparer puisqu'ils concernent des apprenants dont on postule que leur horizon est différent, séparé par un changement important. On peut donc tenter d'y lire une évolution, même basée sur deux populations distinctes⁵.

Les populations suivantes ont été retenues :

- élèves de 8^e année de VSO (voie à exigences élémentaires) et VSB (voie à exigences étendues);
- gymnasiens de 2^e année, voies maturité et diplôme⁶;

4 Bien qu'il soit sans doute utile d'en savoir davantage dès les débuts de l'intégration dans des systèmes de formation au sens large, scolaires ou parascolaires.

5 Une enquête longitudinale n'a pas été envisagée, pour des raisons de temps et de coûts.

6 Cette dernière voie s'appelle actuellement Ecole de culture générale et de commerce (ECGC).

– apprentis de 2^e année d'école professionnelle et apprentissage dual. Les élèves des deux voies « extrêmes » permettent des comparaisons sans trop charger la récolte des données; les apprentis et gymnasiens permettent également des comparaisons entre deux voies différentes. En principe, on interroge donc des jeunes en formation qui ont approximativement 14 ans et 17 ans. La problématique spécifique de l'intégration et des compétences sociales, ainsi que le besoin de comparer des sous-populations différentes à cet égard, expliquent le choix d'une population hétérogène quant à son cursus de formation et à ses âges.

De façon complémentaire, l'objectif consistant à relier les appréciations des apprenants avec celles des enseignants et des formateurs peut être rempli en questionnant ces derniers, dans le cadre de la même enquête.

Des échantillons représentatifs des populations d'apprenants ont été constitués. C'est le questionnaire standardisé auto-administré (dans le cadre de la classe) qui est approprié pour une telle investigation. Pour plus de détails concernant la mise en œuvre, se référer au chapitre 3 « Moyens d'investigation ».

La riche matière couverte par ce projet suppose le traitement de nombreux aspects, qui peuvent être schématiquement résumés comme suit.

I. Développement de la problématique et du cadre de référence

1. Explication du postulat de base sur les rôles de l'éducation et de la socialisation dans le cadre des apprentissages et de la formation.
2. Mise en évidence du rôle et des caractéristiques des systèmes de formation en lien avec l'intégration et les compétences sociales.
3. Définition des compétences sociales et professionnelles et détermination des caractéristiques intégratives des systèmes de formation.
4. Discussion des perspectives d'insertion sociale et professionnelle.

II. Enquêtes empiriques et résultats en relation avec le cadre de référence

1. Auprès des *apprenants*, concernant :
 - Les compétences sociales.
 - Le sentiment d'intégration dans la formation et l'avenir.
 - Les résultats dans les branches scolaires.
 - Les niveaux et parcours de formation.
 - Les caractéristiques structurelles et sociodémographiques.

2. Auprès des *enseignants*, concernant :

- L’avis sur les compétences sociales observées chez les apprenants.
- L’avis sur les liens entre compétences sociales et parcours/résultats scolaires des apprenants.
- L’opinion sur l’intégration dans la formation et les perspectives d’insertion professionnelle des apprenants.
- Les opinions et pratiques sur l’enseignement des compétences sociales.
- Les caractéristiques sociodémographiques et celles relatives aux conditions de l’enseignement.

1.4 STATUT ET CONTENUS DU PRESENT RAPPORT

Les objectifs, les moyens mis en œuvre et certains résultats du projet de recherche qui donnent lieu à la présente publication ont déjà été détaillés dans un premier rapport (Abbet, 2010). Certains éléments en sont repris dans différentes parties de ce document, avec des modifications plus ou moins importantes, afin d’épargner au lecteur d’avoir au préalable à prendre connaissance de ce premier rapport. C’est le cas de certains points de cette introduction, de la description des moyens d’investigation empirique de la recherche (chapitre 3), de la nomenclature des résultats (chapitre 4) et d’un rappel des premiers résultats dans la synthèse en fin de rapport (chapitre 14). Celui-ci est donc complémentaire au premier, mais peut être lu de façon indépendante.

Soulignons le fait que la problématique et le cadre de référence qui permettent de fonder l’appréciation des résultats, qui étaient brièvement présentés dans le premier rapport, sont ici largement développés (chapitre 2). L’originalité de cette problématique et la place que l’on cherche ainsi à lui rendre de façon explicite dans la formation des jeunes justifient ce développement. C’est l’objet principal de la première partie du présent ouvrage.

La deuxième partie concerne les résultats de la recherche. Après un bref rappel des aspects envisagés dans le premier rapport, ceux traités dans le présent document sont introduits (chapitre 4). Le lecteur est ainsi convié à en prendre connaissance dans les chapitres suivants, qui composent cette partie (chapitres 5 à 13). Précisons que ces résultats prennent en compte les aspects du questionnaire concernant les compétences sociales proprement dites des apprenants, seul le sentiment des intéressés à cet égard ayant été abordé dans le premier rapport. Ces compétences sont

mises en lien avec l'environnement des apprenants, soit avec des dimensions qui ne dépendent pas d'eux directement. Relevons encore que les résultats du questionnaire qui avait été soumis à leurs enseignants sont également analysés dans cette partie, pour eux-mêmes (chapitre 12) et en lien avec les résultats des apprenants (chapitre 13).

Une troisième partie, enfin, permet de tirer la quintessence de cette recherche. C'est le cas avec une synthèse générale, fondée sur l'ensemble des résultats (chapitre 14), ainsi que par une discussion de ces résultats et des recommandations qui traçent des pistes de réflexion et d'action (chapitre 15). Le lecteur pressé peut se contenter de prendre connaissance de cette troisième partie, suffisante pour une bonne appréhension des tenants et aboutissants de la recherche.

1.5 PUBLICS CONCERNES PAR LES RESULTATS

La recherche traduit des intérêts se situant à différents niveaux du pilotage pédagogique, et doit donc viser à satisfaire ces divers intérêts : politique pédagogique départementale, stratégies des acteurs locaux (dans le cadre des établissements) et pratiques enseignantes. Ce sont donc les responsables des degrés secondaire I et secondaire II, les directions des établissements et les enseignants et formateurs qui sont les premiers concernés. Le monde professionnel et les parents des jeunes en formation devraient y être également intéressés.

2 PROBLEMATIQUE, CADRE DE REFERENCE ET HYPOTHESES

Le cadre théorique qui est à l'origine de ce projet a été développé préalablement à l'enquête auprès des apprenants et des enseignants, comme il est habituel dans toute recherche empirique. Les présentations successives et les discussions qui ont émaillé la phase de constitution de ce cadre de référence se sont cependant poursuivies pendant et après le travail de recueil des données, enrichissant également la réflexion. De plus, les analyses et la synthèse d'une partie des résultats, contenus dans un premier rapport (Abbet, 2010), ont été l'occasion d'une mise à l'épreuve de ce cadre, des questions de recherche et de certaines hypothèses. C'est donc l'ensemble de ces développements qui sont présentés dans le présent chapitre de ce second rapport. Rappelons qu'une partie des éléments déjà exposés succinctement dans le troisième chapitre du document mentionné (*Problématique et questions de recherche*) est reprise ici pour faciliter la tâche du lecteur.

2.1 OBJET DE LA PROBLEMATIQUE

2.1.1 Education, socialisation, intégration dans la formation et compétences sociales

Centrer son intérêt sur la question de l'intégration des apprenants dans les systèmes éducatifs, en vue de leur insertion sociale et professionnelle à venir, n'est pas anodin dans un contexte général où les divers milieux de la formation se concentrent essentiellement sur les apprentissages disciplinaires traditionnels. En tenant compte de son approche indépendante des programmes scolaires, ainsi que de l'intention affichée de ses concepteurs de se démarquer d'un enseignement strictement disciplinaire⁷, on peut noter qu'une enquête aussi connue que PISA est centrée sur des compétences dans des domaines spécifiques où prédomine la cognition, renforçant, dans l'appréciation courante que l'on peut en avoir, la focalisation sur des apprentissages disciplinaires. Il en va de même pour l'intérêt national actuellement porté sur les standards HarmoS, limités à certaines disciplines d'enseignement. Au reste, la formation en général n'est-elle pas faite pour développer des connaissances et des compétences qui seront plus ou moins directement transférables dans le cadre des activités professionnelles ultérieures ?

⁷ En particulier avec la notion de littératie dans le cadre de la langue première.

D'un autre point de vue, nombreuses sont les instances éducatives et même professionnelles qui mettent en évidence la difficulté des systèmes à faire face à la perte de certains repères sociétaux, soulignant que de tels repères sont censés permettre des relations interpersonnelles plus constructives et, en fin de compte, une vie en société moins heurtée ou plus harmonieuse, en un mot plus intégrée. Dans ce cas, les aspects relationnels et l'apprentissage de la vie en groupe et en société prennent le pas sur les apprentissages plus strictement cognitifs concernant des savoirs disciplinaires. Il en résulte que ces aspects qui visent l'intégration sociale, et que l'on reliera à l'éducation générale et aux différents cercles de socialisation, n'ont aucune chance d'être pris en considération si on ne les distingue pas des apprentissages disciplinaires, que ces derniers soient considérés de façon traditionnelle ou revisités selon les diverses approches par compétences.

Concernant les aspects éducatifs, relevons tout d'abord que, si les parents se chargent normalement de l'éducation de base de leurs enfants, l'apprentissage de la vie en groupe, ou en larges groupes (Anzieu & Martin, 1982) comme le sont la classe ou l'établissement de formation, ne peut être de leur ressort (*cf.* schéma 1 à propos des diverses étapes de l'éducation et de la socialisation). On ne peut donc simplement se référer à l'éducation première et prioritaire des parents lorsqu'il est question d'apprentissage de la vie dans la société de la formation et aux manques de repères sociétaux qui s'y manifestent. Il est clair, cependant, que les racines des difficultés liées à ces pertes de repères dépassent largement ce cadre de la formation, dont on peut même penser qu'elle constitue surtout un réceptacle des contradictions sociales dans lesquelles se débattent les adultes, notamment dans le monde du travail et dans la vie sociale en général. Doit-on pour autant se contenter d'un tel constat ? Et les milieux de la formation ne doivent-ils pas agir à cet égard auprès des apprenants qui se forment en leur sein ? Ce point sera développé par la suite. On peut cependant d'ores et déjà admettre que les cursus d'apprentissage fixés dans les divers plans d'études ne se développent pas sans raison en direction de ce que l'on nomme parfois des compétences transversales, bien qu'on en sache fort peu en ce qui concerne leur rôle effectif et les pratiques dans ce domaine.

En se focalisant sur cette problématique des aspects éducatifs et socialisants, on se trouve donc face à une série de préoccupations relatives à la façon d'être au monde et en société des apprenants, qu'il s'agisse d'écoliers, d'apprentis ou de gymnasiens. Il est généralement admis que ces façons d'être peuvent se traduire par des attitudes et des comportements qui doivent avoir une influence sur le travail scolaire et les relations interpersonnelles avec les pairs et les adultes du milieu de formation. Ainsi qu'on vient de l'entrevoir, le problème est que de telles attitudes et com-

portements ne sont habituellement pas formellement pris en considération, puisqu'ils ne sont pas considérés comme des résultats (*outputs*) du système éducatif, mais au mieux comme des processus parallèles à la formation, au pire comme un donné (*input*) qu'il faut bien accepter tel quel et sur lequel on n'a pratiquement pas de prise⁸. C'est peut-être ce qui explique que l'on considère alors que l'attention doit continuer à se porter sur les processus et les résultats des apprentissages des matières scolaires, là où l'influence du système éducatif ne saurait être mise en cause, laissant en friche le vaste et trop peu connu domaine de ce que l'on appelle aujourd'hui les compétences sociales⁹ (cf. schéma 1 : médiation des compétences sociales). Ceci se fait d'autant plus facilement que les conditions structurelles, organisationnelles et fonctionnelles de la mise en œuvre des apprentissages dans les systèmes de formation ne semblent guère favoriser concrètement la prise en compte de ces dimensions sociales et éducatives. Il suffit de penser à la charge des grilles-horaire concernant les apprentissages disciplinaires aux différents niveaux de la formation, et à la difficulté et aux fortes résistances que représente à cet égard la mise en œuvre de compétences dites transversales dans les projets de nouveaux plans d'études régionaux en Suisse.

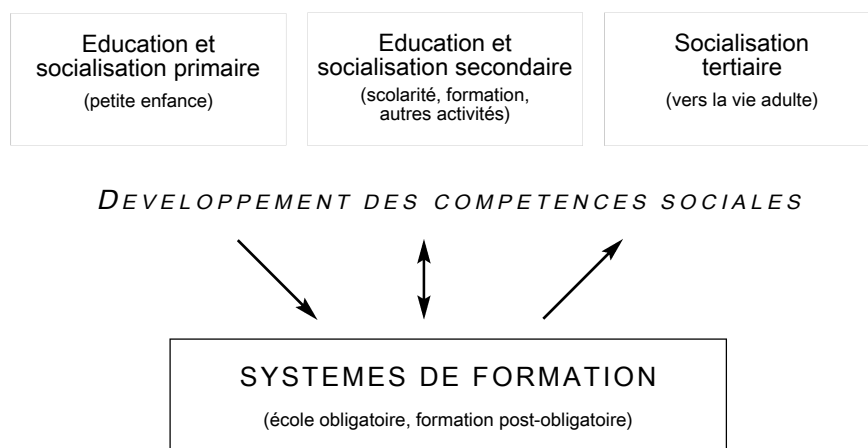


Schéma 1 : Interactions entre éducation – socialisation et systèmes de formation; médiation des compétences sociales

8 A vrai dire, on s'en occupe principalement lorsqu'il est question de cas limites, à la frontière de l'inclusion et de l'exclusion des systèmes de formation. L'exclusion n'est plus alors dans le registre symbolique mais matériel : on sort physiquement les élèves de l'école, par exemple. Ces cas limites sont ceux qui ont été principalement pris en compte par le volet lié à la formation d'un récent Programme national de recherche (Intégration et exclusion – PNR 51). Voir à cet égard Grunder, 2007 et 2009.

9 La notion de compétences sociales est aujourd'hui fréquemment utilisée de façon intuitive, et c'est sur cet usage que l'on s'appuie pour le moment. Une définition formelle et opératoire est précisée plus loin.

On retiendra cependant que, de façon générale, les personnes et instances concernées reconnaissent que les compétences sociales sont valorisées dans le monde du travail, et sont donc à même de favoriser l'insertion sociale et professionnelle future des apprenants. De même, on admet que la faiblesse de la cohésion sociale actuelle ne favorise guère l'insertion dans la société, ce qui préoccupe aujourd'hui également les milieux politiques. Les différentes instances éducatives ont du reste pris soin de signaler l'importance de ces compétences dans la plupart des programmes-cadres ou plans d'études des différents niveaux de formation, qu'il s'agisse de la scolarité obligatoire ou de la formation post-obligatoire, comme cela a déjà été mentionné (cf. *Contexte*, chapitre 1). De même, comme on l'a vu en introduction, la plupart des recherches d'envergure, telles PISA ou encore EVAMAR pour citer les plus importantes en Suisse, font le lien plus ou moins systématique entre les résultats des systèmes de formation et le milieu de socialisation des apprenants¹⁰.

Il convient cependant de relever que le lien entre les résultats des apprenants et leur milieu ne peut être qu'en partie expliqué au moyen de quelques variables clés, tels le milieu socioprofessionnel ou la langue maternelle par exemple. A côté de l'influence directe que les parents peuvent avoir sur le cursus scolaire de leurs enfants (au moment de l'orientation par exemple), il faut souligner le fait que, concernant les résultats des apprenants eux-mêmes, qu'il s'agisse d'apprentissages ou de comportements, *l'appropriation ou le rejet¹¹ des caractéristiques de leur milieu par ces apprenants constitue une médiation individuelle incontournable de leur influence sur ces résultats*. En effet, ce ne sont pas les familles que l'on cherche en définitive à mesurer et à connaître, et que l'on mesure et connaît effectivement, mais bien des élèves, des apprentis ou des gymnasiens, ou plus exactement leurs compétences, comportements, représentations ou sentiments. Insistons sur le fait que cette appropriation ou ce rejet des caractéristiques du milieu par les apprenants se fait en particulier au travers du développement plus ou moins abouti de compétences sociales. Et notons encore que, lorsqu'on évoque l'influence du milieu sur les résultats des apprenants, on pense habituellement à la notion d'habitus social, popularisée par Bourdieu (Mauss et Elias la relèvent déjà), comme espace d'appropriation d'une certaine culture d'origine par des individus. Il n'en demeure pas moins que les enquêtes portent directe-

¹⁰ A noter que l'on n'en a entendu parler que tardivement pour un projet de l'ambition des standards HarmoS, et qu'à notre connaissance ces variables explicatives des résultats que l'on s'apprête à mesurer avec le modèle de compétence sont très réduites comparativement à ce qui existe dans le cadre de l'enquête PISA.

¹¹ Ainsi bien sûr que toute la série intermédiaire entre ces extrêmes.

ment sur ces individus et leurs compétences propres, et de façon indirecte seulement sur leur environnement familial.

Il faut reconnaître aussi qu'à cette difficulté conceptuelle consistant à situer ces compétences sociales et leur place, ainsi qu'à évaluer l'intégration dans les systèmes de formation qui pourraient résulter de leur prise en compte, s'ajoute un problème méthodologique qui n'est pas mince. Après avoir défini ces compétences, il s'agit en effet de construire des indicateurs qui puissent en rendre compte pour, à terme, les relier empiriquement – et non plus seulement conceptuellement – aux processus et résultats d'acquisition des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires et de la formation. Ces deux dimensions des connaissances scolaires et des compétences sociales sont en effet importantes pour elles-mêmes, mais peut-être plus encore dans la relation qu'elles entretiennent, comme cela ressort des premiers résultats et enseignements tirés de cette recherche (Abbet, 2010, *op. cit.*).

On voit alors que si l'on conçoit pourquoi de telles mesures sont intéressantes, il convient d'envisager sur quoi elles peuvent porter précisément, et comment les effectuer. Ce projet de recherche vise précisément à répondre concrètement à ces questions, et le cadre de référence développé ici doit permettre d'interpréter et de comprendre les résultats de ces mesures.

2.1.2 Postulat

Sous-tendant la problématique qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche, et dans le sens des développements qui précèdent, le postulat sur lequel on se repose est le suivant : *le milieu éducatif et l'espace de socialisation* constituent le terrain sur lequel se développent les *compétences sociales* des apprenants et qui, donc, les influence directement et indirectement; ces compétences influençant à leur tour – dans la mesure du possible par rapport aux contraintes du monde extérieur – *l'insertion sociale et professionnelle* future de ces apprenants. Le schéma 2 ci-après synthétise ces interrelations.

On ne peut donc ignorer le fait que les contraintes du monde extérieur (*l'environnement social et politique*) agissent aussi directement et indirectement sur les trois aspects que nous venons de mettre en évidence :

- sur les conditions de l'éducation, et donc les conditions de vie des parents d'abord, mais aussi de l'institution scolaire et de ses acteurs, en soulignant le fait que cette éducation précède l'entrée dans les systèmes de formation, et qu'elle se poursuit tout au long de la formation, dedans – par les enseignants – et dehors;

- sur les compétences sociales des apprenants, notamment par la socialisation générale qui provient de diverses sources (pairs et adultes, médiatisée ou non) et qui exerce une action sur la formation des valeurs et des attitudes des jeunes, là aussi parallèlement à et dans la formation;
- sur leur insertion sociale et professionnelle, en définissant en particulier les conditions structurelles et conjoncturelles du marché de l'emploi et de l'organisation de la vie sociale.

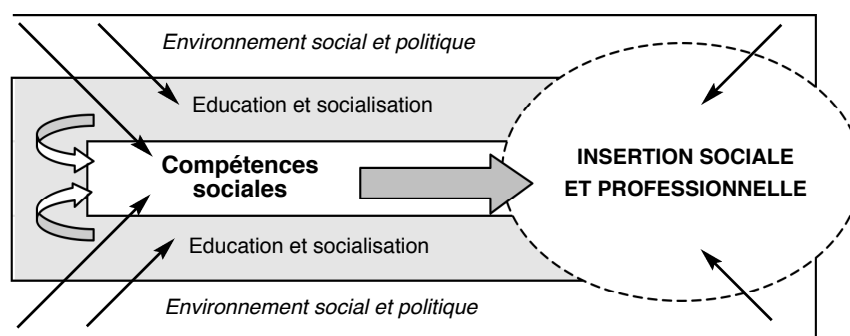


Schéma 2: Facteurs d'influence sur l'insertion sociale et professionnelle

Seule une étude longitudinale de cohorte de grande ampleur, tenant compte du contexte, nous permettrait peut-être de mettre à jour de tels liens, qui sont d'une grande complexité. Le fait d'expérience, largement partagé aujourd'hui comme on l'a vu, qui nous autorise sans autre à reconnaître l'importance des compétences sociales comme vecteur d'une bonne insertion sociale nous dispense heureusement d'une telle investigation. C'est ce qui nous permet de nous appuyer sur ce postulat, en notant que nous discuterons plus précisément ses modalités dans ce qui suit (points 2.3 et 2.4).

2.1.3 Particularités de l'éducation et de la socialisation

Avant de déterminer de quoi relèvent les compétences sociales, et d'en donner une définition, il convient de préciser brièvement ce qui distingue et réunit l'éducation et la socialisation, puisqu'elles constituent la base sur laquelle ces compétences particulières peuvent se développer.

L'éducation précède l'entrée dans les systèmes de formation, puisqu'elle est réalisée par les parents ou leurs représentants depuis la naissance de l'enfant, et elle se poursuit parallèlement à l'école et aussi en son sein, par l'action des enseignants et formateurs, jusqu'à l'âge adulte. Il s'agit, selon la définition du sociologue Emile Durkheim (1922), de l'action volontaire

que les adultes exercent sur les jeunes. Nous retenons cette fonction de base, même si, de nos jours, elle semble passablement problématique et est du reste de plus en plus problématisée par de nombreux éducateurs et pédagogues, qui souhaitent son retour à l'avant-plan de façon plus ou moins directe. Dans notre contexte, nous nous reposons de plus sur l'extension large de cette notion d'éducation que donne le philosophe et pédagogue John Dewey (1916/1983)¹², pour qui elle représente une nécessité biologique, tout en ayant une fonction sociale et en constituant un facteur de croissance (le moyen de direction qu'il lui assigne également rejoignant la définition simple de Durkheim). Cette éducation prenant par ailleurs inévitablement place dans un contexte de vie en société, elle ne peut être détachée de toutes les valeurs sociétales dont les parents et les enseignants sont eux-mêmes imprégnés. C'est toutefois cette caractéristique de directivité qui la distingue de la socialisation.

Cette dernière, que l'on peut sommairement définir comme un ensemble d'interactions entre individus et groupes sociaux, est plus diffuse et provient de nombreuses sources. Elle se réalise principalement avec les pairs, qu'il s'agisse de ceux du milieu de la formation ou de ceux venant d'autres groupes formels (clubs et sociétés diverses) ou informels (camarades, amis, amoureux). Les adultes du monde extérieur constituent eux aussi des repères qui participent à la sociabilité générale, que ce soit comme « modèles » ou comme « contre-modèles ». Cette socialisation peut encore se manifester de façon directe ou médiate, la tendance à la médiation devenant de plus en plus importante, en particulier par l'intermédiaire des réseaux sociaux électroniques, des films et des émissions télévisées. Sans entrer dans plus de détail dans le contexte qui nous intéresse, on se limitera à constater que la socialisation exerce donc une influence directe ou indirecte sur la formation des valeurs et des attitudes des jeunes, là encore parallèlement à et dans la formation. C'est en ce sens qu'elle rejoint l'action de l'éducation.

2.2 RÔLE ET CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES DE FORMATION EN LIEN AVEC L'INTÉGRATION ET LES COMPÉTENCES SOCIALES

2.2.1 Pourquoi les systèmes de formation doivent prendre en compte ces dimensions

En traçant les contours de la problématique, nous nous sommes déjà posé la question : quel est le rôle des institutions de formation par rapport aux aspects éducatifs et socialisants de l'intégration des jeunes en leur sein ?

¹² Dans l'ouvrage *Démocratie et éducation*.

Ou, en d'autres termes : les institutions de formation, l'école en premier lieu, doivent-elles concrètement tenir compte de ces aspects ? Et si oui, les envisager en tant que processus en cours sur lequel elles doivent avoir prise ? Et si oui encore, comment pourraient-elles éviter d'évaluer de tels phénomènes ? Pour approfondir ces aspects, procédons à un petit détour par les sages propos, toujours actuels, d'un grand penseur et philosophe de l'éducation. Ce sera aussi l'occasion de constater que la problématique abordée dans le cadre de ce projet de recherche remonte plus loin que les difficultés actuelles, même si elles nous paraissent aujourd'hui particulièrement évidentes.

L'idée fondamentale que développe Dewey en liant la démocratie et l'éducation (*op. cit.*) est que tout apprentissage est lié à la vie sociale. Les trois rôles de l'école qu'il distingue dans sa fonction sociale, en tant qu'« environnement particulier », sont les suivants : fournir un environnement simplifié ou, plus trivialement dit, découper la matière que l'on souhaite transmettre ; choisir ce qui est bon, c'est-à-dire ce qui est jugé souhaitable, pour améliorer la société et favoriser le progrès social, et donc écarter ce qui lui est jugé nuisible ; « en troisième lieu, il appartient à l'environnement scolaire d'équilibrer les divers éléments de l'environnement social et de veiller à ce que chaque individu ait l'occasion d'échapper aux restrictions du groupe social dans lequel il est né et d'entrer en contact avec un environnement plus large » (*op. cit.*, p. 39). Cet auteur considère que la complexité croissante des sociétés modernes rend d'autant plus nécessaire le développement de cette dernière mission, et donc son équilibrage avec les deux autres. En considérant l'évolution récente du monde globalisé, nous sommes tenté non seulement de lui donner raison, mais de conférer à ses remarques une valeur anticipatrice. On relèvera que les différentes théories de l'équité qui reposent sur l'idée de justice sociale, en particulier les plus récentes qui s'appuient toutes peu ou prou sur la somme de John Rawls (*A Theory of Justice*, 1971), vont en général dans le même sens.

Toujours en considérant le rôle social de l'école et des apprentissages, Dewey estime que

« (...) lorsque les écoles abandonnent les conditions éducatives qui ont cours dans l'environnement extra-scolaire, elles substituent nécessairement un esprit livresque et pseudo-intellectuel à un esprit social. Sans doute, les enfants vont-ils à l'école pour apprendre, mais il reste encore à prouver que l'acquisition du savoir intervienne dans de meilleures conditions quand on en fait une activité consciente et distincte des autres. Lorsqu'on conçoit l'enseignement de cette manière et que, par conséquent, on empêche l'élève d'acquérir le sens social qui résulte de la participation à

une activité d'importance et d'intérêt communs, l'effort isolé d'acquisition du savoir va à l'encontre du but recherché. » (*op. cit.*, p. 60).

Une telle prise en considération du « sens social » dans le cadre de la formation ne va pas, selon Dewey, sans un « (...) accroissement et [une] diversification des intérêts partagés en commun, mais aussi l'attribution d'un rôle plus important aux intérêts mutuels dans la conduite de la vie sociale » (*op. cit.*, p. 113). Il insiste par ailleurs sur l'ajustement continu face aux situations nouvelles créées par la diversification des relations. Il en conclut que « ces deux traits sont précisément ceux qui caractérisent la société démocratiquement constituée » (*ibid.*).

L'un des objectifs assigné à l'éducation par Dewey, parmi d'autres souhaitables ou nécessaires (ressentis comme tel à une époque ou dans un contexte donné), est celui qu'il appelle « l'efficacité sociale » (p. 149). Celle-ci, traduite en objectifs spécifiques, se réfère d'une part aux capacités professionnelles, qui permettent d'exercer l'un ou l'autre métier¹³, et d'autre part à l'efficacité civique. Ce dernier objectif « attire l'attention sur le fait qu'une capacité doit se rapporter à une action à accomplir et sur le fait que les choses qui ont le plus besoin d'être réalisées sont celles qui nous amènent à avoir des relations avec autrui ». Notre auteur ajoute que « l'efficacité sociale signifie ni plus ni moins que la capacité de participer à une expérience partagée » (p. 151).

En se penchant plus précisément sur le contenu de l'enseignement, Dewey met en évidence « le caractère social du contenu des études » (p. 231), qu'il distingue de leur aspect intellectuel, plutôt représenté dans les diverses matières d'enseignement. Il note en effet que puisque « le choix peut se faire parmi une multitude de matières possibles, il importe que l'éducation (...) utilise le critère de la valeur sociale », et il en tire pour conséquence que

« un projet de programme doit tenir compte de l'adaptation des études aux besoins de la vie communautaire existante ; la sélection doit s'opérer avec l'idée d'améliorer la vie que nous vivons en commun pour que l'avenir soit meilleur que le passé » (*ibid.*)

Dans le sens de la finalité des programmes, on voit donc que, en suivant cet auteur, la transformation des rapports sociaux devient une finalité de l'éducation, à l'opposé de leur simple reproduction. Dans ce sens, la seule adaptation au monde social et professionnel tel qu'il existe – ou plutôt en courant derrière les fluctuations diverses qui l'animent inévitablement

13 Ce qui est pour cet auteur l'occasion de préciser que, à son époque déjà, une formation trop spécifique pouvait constituer une entrave à la mobilité professionnelle.

sans qu'on sache pourquoi ni comment – ne saurait constituer une finalité supérieure de l'éducation. Cela, même si un certain utilitarisme ambiant présente, de nos jours, cette adaptabilité comme évidente, voire suffisante. Si elle ne peut constituer une finalité, c'est tout d'abord parce que « l'utilité », ainsi que la norme d'efficacité qui est censée mesurer son degré de réalisation, ne peuvent être fixées de façon intangible, même par la maîtrise des différentes matières scolaires. Ensuite, et surtout, les finalités sociales de l'éducation, en particulier aujourd'hui où la cohésion sociale est de plus en plus mise à mal, ne saurait se réduire à des pratiques adaptatives à ce que le monde économique et de l'emploi juge à un moment donné utile et souhaitable. Il ne s'agit pas d'ignorer ces besoins, il s'agit de les compléter et de les dépasser pour développer une vie sociale et citoyenne où la recherche de cohésion ait toute sa place. Nous aurons l'occasion d'y revenir en déterminant ce qui, pour nous, représente de façon précise des compétences sociales (point 2.3 ci-après).

Concernant la question du rôle et de la place des institutions de formation dans le cadre de notre objet de recherche, on voit donc que nous nous situons dans la perspective de Dewey lorsqu'il définit ainsi sa méthode de connaissance comme un pragmatisme : « (...) maintenir la continuité de la connaissance avec une activité qui modifie intentionnellement l'environnement » (*op. cit.*, p. 406). Cette connaissance *en même temps* qu'une modification de l'environnement, telles que définies par cet auteur, ne peuvent donc pas faire l'économie des dimensions de la socialisation, de l'intégration et de la prise en compte des compétences sociales des apprenants, comme nous l'avons vu en liant, à la suite de Dewey, tout apprentissage à la vie sociale. En effet,

« (...) la valeur de l'administration du programme et des méthodes d'enseignement scolaires se mesure au degré d'esprit social qui les anime. Le grand danger qui menace le travail scolaire est l'absence des conditions permettant la pénétration de l'esprit social sans lequel toute formation morale¹⁴ efficace est impossible. » (*op.cit.*, p. 422).

Ce sont du reste les mêmes préoccupations de liaisons entre formation et vie sociale qui se manifestent dans les divers textes de cadrage de la formation actuelle, ceux que nous avons mentionnés en introduction en situant le contexte de la recherche. Ajoutons que les enseignants eux-mêmes y sont fortement intéressés, comme en témoignent les « lignes de force » du *Livre Blanc du syndicat des enseignants romands* (SER,

14 Concernant ce que l'auteur entend par formation morale : « (...) l'école devient elle-même une forme de vie sociale, une communauté en miniature étroitement liée aux autres modes d'expérience que le groupe vit en dehors de l'école. Toute éducation qui développe la capacité de participer effectivement à la vie sociale est morale. » (p. 424).

2011). Nous sommes plus précisément intéressés à mieux comprendre comment de telles intentions peuvent être transposées dans la pratique des établissements de formation et des classes. Si l'on veut en effet avoir prise sur les processus sociaux qui ont cours dans le cadre de la formation, et en conséquence les évaluer, il importe de situer et de prendre en considération les contingences pédagogiques auxquelles les enseignants doivent faire face, et les choix qui en résultent. De tels choix se répercutent aussi directement sur les apprenants, pour lesquels ils constituent des éléments de contexte.

2.2.2 Des éléments de choix pour les enseignants et de contexte pour les apprenants

En mettant ainsi en évidence la question du rôle et de l'action des institutions de formation par rapport aux compétences sociales des apprenants, nous pouvons relever certaines dimensions pédagogiques de l'enseignement qui impliquent que les institutions ne peuvent ignorer ces compétences.

Deux caractéristiques des systèmes de formation sont en effet déterminantes par rapport au rôle et à l'importance que peuvent avoir les compétences sociales issues des efforts éducatifs et des imprégnations des processus de socialisation. La question des *poids respectifs de l'éducation et de l'instruction, ainsi que leur relation*, est la première de ces caractéristiques. La seconde est relative au *type de transmission des connaissances et compétences*, en référence au débat sur les transmissions indirectes, dites socioconstructivistes, *versus* par transmissions directes, que l'on peut appeler d'autorité.

Instruire et éduquer d'une part, transmettre directement ou susciter des compétences d'autre part. On aurait tort de schématiser trop vite la relation entre ces deux dimensions, en considérant qu'un système qui donne un poids prépondérant à l'instruction le fait automatiquement par transmission d'autorité ou, qu'à l'inverse, un système qui vise d'abord l'éducation des jeunes serait forcément plus enclin à pratiquer une approche socioconstructiviste. Outre le fait que chacune de ces dimensions prise séparément ne peut être que schématiquement dichotomisée, ne répondant pas à la plupart des situations réelles, leur superposition donne également lieu à une grande variété de situations possibles. Sans discuter ici cette problématique de façon détaillée, on peut fort bien imaginer une transmission d'autorité de principes éducatifs (ce qui n'exclut pas leur discussion), comme on peut imaginer une pédagogie et une didactique de la découverte fortement, voire exclusivement, orientée sur des aspects cognitifs dans le cadre des apprentissages de branches scolaires.

La définition des missions et la mise en œuvre des moyens que se donne l'école pour agir dans ces domaines relèvent, qu'on le veuille ou non, de façon manifeste ou latente, de présupposés qui agissent au quotidien dans les classes. Et l'on sait que les normes, et les valeurs qui les sous-tendent, font rarement consensus en la matière. Concernant le débat sur la transmission de connaissances dans les matières scolaires *versus* l'éducation à la vie en commun, on peut admettre que la loi scolaire vaudoise fait bien la part des choses en attribuant des responsabilités respectives aux parents et à l'école qui relèvent du bon sens. L'école, qui intervient après les parents dans la vie de l'enfant, est faite pour transmettre des connaissances et des compétences dans les matières scolaires dont les parents n'ont pas le temps, les moyens ou simplement le souhait de se charger, les parents étant eux prioritairement chargés de poursuivre l'éducation générale de leur enfant. Cependant, en fonction des résultats parfois précaires de l'éducation à la vie sociale lorsque les enfants arrivent à l'école d'une part, et aussi d'autre part en tenant compte du fait que la socialisation hors de la famille suppose d'autres aspects éducatifs qui n'ont par définition pas été abordés dans le cadre familial, une telle définition de la loi serait inutilement dogmatique si elle se voulait rigide. C'est pourquoi cet article de loi relativise ce qu'il y aurait d'absolu dans cette répartition en indiquant, pour chaque domaine, le centre de gravité et non le périmètre et des contenus précis. Le fait que l'on surmonte ainsi ce qui est parfois présenté comme une contradiction ne peut cependant pas résoudre les problèmes nés du chevauchement inévitable entre ces missions et la multiplication des acteurs qui les remplissent.

Toujours est-il que l'influence des compétences sociales des jeunes sur leur plus ou moins grande intégration dans les systèmes de formation ne peut faire abstraction de ces caractéristiques qui ne dépendent pas d'eux. Il importe donc que tout questionnement tienne compte d'une façon ou d'une autre de ce qui, du point de vue de l'apprenant, constitue un contexte à l'expression desdites compétences sociales.

Une troisième caractéristique liée au milieu de formation se rapproche du type de transmission, dans le sens où elle est avant tout l'apanage de l'enseignant. Il s'agit de *l'approche pédagogique collective ou individuelle du travail dans la classe*, qui a elle aussi une incidence sur le type de socialisation scolaire que l'on s'attend à voir à l'œuvre, ainsi que sur les compétences sociales telles qu'elles y sont, ou non, sollicitées et encouragées.

Il est évident que les deux approches existent et que chacune doit être envisagée en tenant compte du fait qu'elles ne sont pas exclusives. C'est cependant le point de départ, l'origine du regard selon l'une ou l'autre

approche, qui fait la différence et va déterminer les missions et moyens différents que se donnera l'institution, par ses différents acteurs, pour prendre en compte et stimuler les ressources individuelles ou collectives des apprenants. Le fait que ces divers acteurs partent souvent de présupposés différents à cet égard, souvent peu explicites, même dans le cas des recherches, ne contribue pas pour peu à l'opacité du débat. Les partisans d'une approche individuelle semblent en général la considérer comme allant de soi. Dans le cas des théories de l'éducation, la tradition d'une pédagogie fondée sur cette approche « psychologique » – simplement dit, celle de « l'école nouvelle » – renforce certainement une telle représentation vue comme évidente. On peut considérer que les praticiens font, de ce point de vue, un contrepoids bienvenu à cette conception individualisante, en fonction de leur ancrage dans la réalité quotidienne, c'est-à-dire dans le cadre de la classe. Ils le font certainement dans leurs pratiques, tenant compte des impératifs qui sont les leurs, sinon dans leurs discours. On peut penser qu'ils estiment à juste titre que la pédagogie est toujours appliquée à la classe, puisque les enseignants ne travaillent pas avec des élèves seuls mais dans des classes nombreuses (voir Crahay, 2000, pp. 281 ss pour des arguments pratiques et historiques). Dans les développements théoriques autour de la pédagogie « différenciée », on semble avoir parfois oublié cette donnée de base. Ou plutôt, par un effet de balancier, il semble que le rejet, à un extrême, d'un enseignement frontal ne tenant pas assez compte des particularités des élèves et de la dynamique de leur développement a pu conduire, à un autre extrême, à se focaliser sur eux de façon individualisée, et à préconiser un enseignement dans ce sens. La centration sur l'élève ayant fait le pari de partir des apprentissages de l'individu, à l'exemple des travaux des psychologues, la tendance qui en résulte a consisté à extraire l'élève de la dynamique de la classe pour favoriser sa dynamique propre face aux apprentissages scolaires¹⁵. Le pari, car c'en est un, revient à penser que plus l'approche de l'élève est individualisée¹⁶, plus sa réussite scolaire en sera favorisée (Crahay, *op. cit.*, p. 281, évoquant Claparède, 1920)¹⁷.

15 Mais en tenant compte de la distinction fondamentale suivante : « Différencier (...) : il s'agit, dans tous les cas, de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. Mais cette prise en compte peut se faire en considération de *deux objectifs différents* [c'est nous qui soulignons] : ou bien, il s'agit d'adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves [ce qui revient à enregistrer les différences entre eux]; ou bien, un objectif commun étant défini et affiché, il convient de prendre en compte la diversité individuelle pour y conduire. » (Legrand, 1995, relevé par Crahay, *op. cit.*).

16 Les tenants de cette approche, présentant sans doute les dérives possibles, tiennent en général fermement à la distinction formelle entre différenciation et individualisation. Sur le plan opérationnel, on ne voit guère ce qui peut rester d'une telle distinction.

17 Pour une remise en cause de l'efficacité de la pédagogie différenciée, voir aussi Crahay, *op. cit.*, début chap. 6 pp. 274 et 275, mais aussi pp. 321 ss., tout le chap. 7, ainsi que les conclusions de l'ouvrage, point 4, pp. 403 ss.

Qu'on le veuille ou non, cette centration sur l'élève et sur ses modes d'apprentissage prend cependant toujours place dans la dynamique de la classe scolaire. C'est tout au moins le cas dans la perspective qui nous intéresse ici, celle de l'enseignement normal et courant, et non celle de l'enseignement dans des classes particulières ou en dehors des leçons. Pour fonder une réflexion sur la pédagogie scolaire, il paraît donc tout aussi légitime de partir de la dynamique de la classe devant laquelle se trouve l'enseignant que de partir de l'élève et de ses apprentissages. D'un point de vue pratique, le rôle social, pédagogique et didactique que l'enseignant tient devant une classe est indissociable de celle-ci, comme les praticiens le savent bien. D'un point de vue théorique, on peut se demander si, pour les jeunes en formation, les inscrire dans une telle dynamique de « pédagogie sociale » ne présente pas des avantages aussi importants que ceux retirés d'une centration sur l'individu qui, pour des raisons matérielles évidentes, ne réussit jamais vraiment à tirer parti de la position où se situe chaque apprenant¹⁸. Il s'agit pour cela que l'enseignant « intégrateur » ne soit pas moins qualifié que l'enseignant « différenciateur » puisque, dans l'un et l'autre cas, on s'éloigne d'un enseignant pour qui la matière à faire passer prenait trop peu en compte ceux auxquels elle était destinée¹⁹.

Lorsqu'on parle de dynamique de classe, on pense à *un ensemble qui dépasse une somme d'élèves*, prenant en compte cette dynamique. On peut à partir de là, en première approximation, considérer qu'une « pédagogie intégrée » part d'un tel ensemble, alors que la « pédagogie différenciée » prendrait pour objet *la classe comme simple somme des élèves* (et l'on pourrait dans ce sens situer la pédagogie frontale traditionnelle comme une situation où la classe n'est que la somme d'elle-même). Dans le premier cas, la dynamique individuelle est d'abord perçue comme prenant place dans un ensemble qui la dépasse, alors que, dans le second, on cherche à sortir l'élève de cet ensemble pour mettre au premier plan ses singularités. On peut aussi considérer que, dans le premier cas, le groupe social de la classe scolaire est vu comme une entité nouvelle par rapport au vécu antérieur de l'enfant, destiné à le conduire vers d'autres entités du même type dans le monde des adultes, alors que, dans le second cas, on tend à remettre l'enfant dans la position privilégiée qui était et est la sienne au sein de la famille (voir encore Crahay, *op. cit.*, qui parle de rôle de précepteur pour les enfants de classes supérieures en tant que fantasme voulu par l'école nouvelle). Ce regard différent sur la classe et les

18 Cette dernière idée n'étant qu'un vœu théorique dans le cadre d'une classe qui comporte un vingtain d'élèves.

19 Il est question ici de l'enseignement frontal dans ce qu'il peut avoir de caricatural, et certains chercheurs ne se sont pas privés d'abuser, pour les besoins de la cause différenciatrice, de cette caricature.

élèves qui la composent dans l'une et l'autre approche pédagogique permet une première distinction dans le cadre d'une typologie qui serait à construire, ce qui ne sera pas le cas ici.

En résumant les tenants et aboutissants de ce débat, on peut retenir que le regard sur la classe scolaire comme un ensemble intégré ou comme une somme différenciée implique que l'on en attend des attitudes et des comportements en principe différents. On favorisera alors un regard orienté plutôt vers les compétences collectives ou plutôt vers les compétences individuelles, ce qui modifie les réponses des apprenants. Là encore, un croisement avec le type de transmission des savoirs permet de décliner une série que l'on aurait tort de réduire à la caricature que l'on en fait trop souvent : à classe comme ensemble intégré, transmission d'autorité; à somme différenciée d'individus, transmission par découverte. Dans la pratique, les choses sont évidemment plus complexes et les diverses formes de transmission des connaissances et compétences peuvent s'appliquer aux diverses formes de prise en compte des apprenants auxquelles elles sont destinées. C'est même probablement ce qui se passe le plus fréquemment dans la pratique de l'enseignement.

De même que précédemment, il importe cependant de bien considérer qu'il s'agit d'un facteur de contexte à prendre en compte pour estimer la relation entre les compétences sociales des apprenants et leur intégration dans le milieu de formation. Cette dernière caractéristique, plus facile à saisir que les deux précédentes, est prise en compte dans le questionnaire aux intéressés.

2.2.3 Liens entre acteurs et dispositifs dans le cadre de la formation

En fonction du postulat de base tel qu'il a été énoncé, ainsi que du rôle et des caractéristiques des systèmes de formation que l'on vient de voir, on peut considérer que la mesure de l'intégration dans les systèmes de formation serait traduite par la mesure des compétences sociales, compte tenu des facteurs de contexte précités. Autrement dit, *le niveau de compétence sociale des apprenants déterminerait le niveau de leur intégration actuelle dans leur milieu de formation, en tenant compte de l'action de ce milieu lui-même, en particulier des enseignants.*

Il s'agit dès lors de déterminer la correspondance entre l'auto-estimation de ces compétences par les apprenants et l'estimation qu'en font les enseignants et formateurs, ainsi que les pratiques et appréciations de ces derniers en référence aux conditions-cadres des plans d'études et, plus généralement, de la politique éducative (voir schéma 3). Il s'agit du lien que nous avons déjà signalé entre la mesure de l'expression de compétences de la part des apprenants et son inscription dans le contexte de la formation.

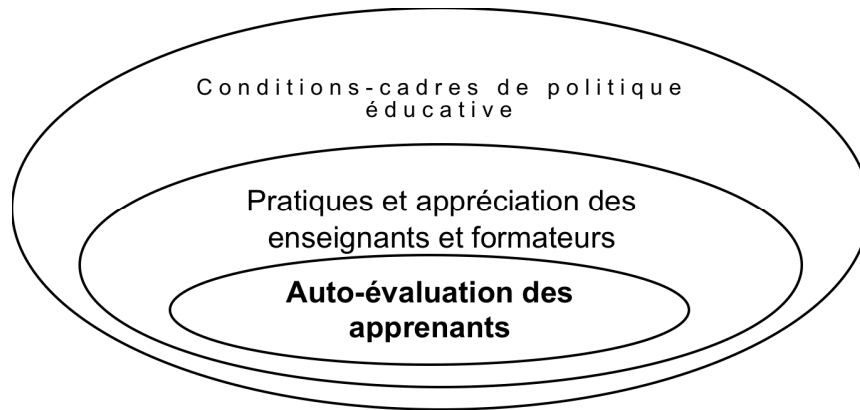


Schéma 3 : Appréciation des compétences sociales en fonction des acteurs et des dispositifs dans le cadre de la formation

Dans le sens des développements qui précèdent, nous considérons que les systèmes éducatifs doivent favoriser les compétences sociales des apprenants, et qu'ils ne peuvent le faire seulement au niveau déclaratif, dans des documents-cadre et dans les plans d'études par exemple. Ceci revient à affirmer que, après avoir pris la mesure effective des compétences sociales et des appréciations des apprenants, ainsi que des opinions et pratiques des enseignants, on doit se donner les moyens d'agir dans ce domaine en mettant ces différents niveaux en adéquation.

2.3 QUELLES COMPETENCES SOCIALES ?

2.3.1 Liens entre intégration dans les systèmes de formation et compétences sociales

Ainsi qu'on vient de le voir, parmi les questions posées aux enseignants, celles relevant de l'approche et du style pédagogiques doivent être considérées, en raison de leur influence sur les résultats des apprenants. En dernière analyse, une telle influence doit être prise en compte lorsqu'il s'agit de fournir des recommandations au système éducatif, mais les éléments transmis par les apprenants relèvent aussi de bien d'autres sources que nous ne serons pas toutes en mesure d'évaluer.

Qualifier l'intégration dépend bien sûr directement du choix de regard que l'adulte – en l'occurrence l'enseignant, le décideur politique ou administratif, le chercheur – porte sur cette notion. Ce choix relève de la caractérisation « intégrative » ou « différenciative » que l'on vient de discuter, mais, au-delà de cette distinction, du choix de faire de l'apprenant un

individu qui est considéré comme étant un acteur du système de formation qu'il fréquente, plutôt qu'un consommateur de savoirs qui sont mis à sa disposition. En disant cela, on écarte l'option extrême selon laquelle les élèves n'ont pas nécessairement à s'intégrer, mais seulement à apprendre, argument que l'on entend pourtant par certains tenants d'une pédagogie fixée dans un passé idéalisé, ou simplement imaginaire.

Caractéristiques d'une bonne (ou mauvaise) intégration dans les systèmes de formation

Selon l'optique retenue dans le cadre de ce projet, on peut juger plus ou moins intégrés dans les systèmes de formation les apprenants qui présentent des attitudes et comportements plus ou moins favorables aux buts de leur présence dans cette formation, pour autant que le système lui-même les favorise. La mise en application de ces buts, voulus par la société et l'institution scolaire, relève donc aussi bien des apprenants eux-mêmes que des conditions structurelles et organisationnelles en vigueur, ainsi que des options pédagogiques mise en œuvre par les enseignants. Il s'agit ici de clarifier ce que l'on entend par attitudes et comportements plus ou moins favorables au but de la formation, en postulant que ces buts eux-mêmes sont connus des apprenants et des enseignants²⁰.

La soumission seule à de tels buts, et donc aux normes et règles en vigueur, n'est pas en soit une preuve d'intégration, puisque cette dernière n'est alors pas assumée, mais au contraire subie. Dans ce dernier cas, on ne parlera pas d'intégration, la différence relevant d'attitudes ou de comportements plutôt actifs – dans le cas de l'intégration – ou plutôt passifs – dans celui de la soumission. Et l'on part de l'option psychologique selon laquelle une attitude de soumission n'est pas un choix librement consenti, mais recèle en germe une opposition potentielle qui ne peut pas s'exprimer. Ainsi, l'on se trouvera en présence d'attitudes et comportements favorables aux buts du système de formation lorsque l'adhésion est consentie, ce qui n'empêche pas l'expression de points de vue critiques. Notons qu'à l'inverse, les attitudes et comportements majoritairement hostiles aux buts en question, qu'ils soient ouvertement assumés ou non, correspondront à une faible ou mauvaise intégration. Non pas que la distinction entre « assumé » ou « non assumé » soit anodine, puisque le premier cas correspond à des individus qui prennent souvent une part active à leur destin et sont parfois socialement brillants, mais ce n'est pas ce qui nous intéresse ici²¹. Nous cherchons à comprendre en quoi l'intégration facilite la vie en commun,

20 Dans le cas des premiers, nous prenons tout de même soin de le vérifier dans le cadre de l'enquête conduite auprès d'eux.

21 On peut considérer qu'il s'agit de cas particuliers.

ayant postulé qu'une vie en commun facilitée favorise l'insertion sociale et professionnelle future de ceux qui y prennent part.

Une seconde dimension, reliée à la première, nous paraît importante à prendre en considération pour caractériser une bonne intégration. Il s'agit de la capacité à mettre en œuvre ses connaissances et compétences dans le cadre de la formation, que celles-ci aient été acquises dans cette formation ou en dehors d'elle, et qu'elles représentent des qualités directement scolaires ou non. Nous verrons plus loin ce qui peut en faire plus précisément partie. Notons avant cela que, de façon conjointe à une telle capacité de mise en œuvre, celle de mise en évidence peut lui être associée. Il ne s'agit pas ici d'accorder de la valeur à des attitudes et comportements manifestement ostentatoires, mais plus simplement au fait de savoir rendre apparentes et tangibles pour les autres des connaissances et compétences socialement utiles.

En complément de ces deux premières dimensions, et de façon plus directement relationnelle, on trouve bien sûr les compétences sociales qui s'expriment dans la façon d'être avec les autres, dans la recherche du contact et de la collaboration avec eux pour un but constructif. Ce troisième aspect, le plus connu de ceux habituellement associés aux compétences sociales, n'est assurément pas le moins remarquable. Nous avons du reste déjà constaté, dans le cadre des premiers résultats de cette recherche (Abbet 2010, *op. cit.*), que les apprenants eux-mêmes le mentionnent le plus spontanément lorsqu'on leur demande ce que cette expression évoque pour eux.

On peut noter, par ailleurs, que ces trois dimensions se recoupent certainement en partie, notamment par le fait que l'adaptation aux buts de la formation et la mise en œuvre des compétences se font dans un contexte relationnel, avec les pairs ou les adultes du milieu de formation.

Compétences sociales qui peuvent être associées à l'intégration

Différentes dimensions ou espaces peuvent constituer autant d'occasions dans lesquelles ces compétences prennent place. Il peut s'agir bien sûr de la classe scolaire, mais aussi de l'établissement scolaire, du groupe d'apprenants, où qu'il se situe, et plus généralement de la communauté éducative, que celle-ci soit constituée de membres stables ou transitoires.

Certaines attitudes et certains comportements peuvent correspondre à ce que l'on entend couramment par compétences sociales dans notre contexte, en particulier concernant les relations avec autrui. Nous nous appuyons ici sur l'ouvrage de Cartron et Winnykamen (1995), *Les relations sociales chez l'enfant*, que l'on peut facilement transposer chez les

adolescents. Les deux compétences suivantes peuvent en toute généralité être mises en évidence.

1. « La communication verbale et la régulation des activités du groupe des pairs : les capacités à se faire comprendre d'autrui » (*op. cit.*, pp. 65 et 66), qui comprennent²² :

- « la *capacité à initier l'acte de communication* en tant qu'émetteur et à attirer l'attention du récepteur;
- la *capacité à émettre un message clair pour autrui*, c'est-à-dire décodable par autrui et adapté aux caractéristiques d'autrui;
- la *capacité à répondre de façon contingente et adaptée* aux demandes du récepteur. »

2. « L'importance du réseau relationnel spécifique à chaque enfant : compétences sociales et habiletés liées au statut sociométrique²³ » (*op. cit.*, p. 67). Nous y relevons en particulier que :

« L'enfant préféré de ses pairs est celui qui participe activement à la régulation des interactions : il *fournit des idées de jeu*, en *rappelle les règles* et *normes sociales*, *fait des suggestions de stratégies utiles* et *trouve des moyens de résolution des problèmes* rencontrés, que ce soit dans un registre cognitif ou social; il *prend en compte les demandes et points de vue de ses partenaires* et aide aux négociations. » (*op. cit.*, p. 81).

A l'inverse, il ressort bien sûr que :

« Les comportements de l'enfant mal intégré dans le groupe des pairs se caractérisent par des conduites parasites par rapport au déroulement des activités, liées souvent à une hyperactivité mal contrôlée, à de nombreuses agressions verbales ou physiques qui seront à l'origine de son rejet. » (*op. cit.*, p. 81).

D'autres compétences sont à relever, notamment liées à la *participation* et à la *collaboration* (Abbet, 1992) dans le cadre des apprentissages. Tous ces aspects demandent bien sûr à être traduits dans le cadre de questions spécifiquement destinées aux apprenants.

²² C'est nous qui soulignons.

²³ Le statut sociométrique s'apprécie en demandant notamment aux différents enfants d'un groupe de situer les autres membres du groupe comme désirés ou rejetés (principe du sociogramme).

2.3.2 Critique du projet DeSeCo de l'OCDE

Dans le prolongement des enquêtes PISA initiées en 1997, l'OCDE a lancé un programme visant à établir un cadre conceptuel pour étendre les évaluations à de nouveaux domaines de compétences. Il s'agit du projet concernant la Définition et la Sélection des Compétences clés (DeSeCo). L'établissement de ce cadre conceptuel dans un contexte participatif de pays, institutions et experts, a donné lieu à un rapport final circonstancié en 2003, dont le titre anglais donne bien l'orientation utilitariste et fonctionnaliste : « *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* ». Les trois compétences clés retenues sont les suivantes :

- se servir d'outils de manière interactive (langue, technologies, etc.);
- interagir dans des groupes hétérogènes;
- agir de façon autonome.

À première vue, ces aspects semblent se recouper, au moins en partie, avec les dimensions que nous avons considérées précédemment. Pour la deuxième de ces compétences, notamment, ne dit-on pas que « les compétences clés qui relèvent de cette catégorie sont indispensables pour apprendre, vivre et travailler avec les autres. Elles présentent de nombreux points communs avec ce que l'on appelle les compétences " sociales ", " interculturelles " ou encore " relationnelles " » (Résumé de 2005, p. 14). Ces trois compétences clés étant déclinées en sous-catégories à peine plus opérationnelles²⁴, on aurait pu imaginer les reprendre pour satisfaire aux exigences de notre recherche, quitte à les adapter un peu à notre contexte. Il importe cependant de savoir que les critères qui ont présidé à la sélection de ces compétences convergent vers la recherche de « bénéfices mesurables pour la vie économique et sociale » (*op. cit.*, p. 9), bénéfices qui ne sont par ailleurs guère discutés.

Comme nous l'avons vu en soulignant l'apport très actuel de Dewey concernant le besoin de cohésion sociale (point 2.2.1 ci-avant), la seule adaptation au monde social et professionnel tel qu'il existe ne saurait constituer une finalité supérieure de l'éducation. Cela, même si un certain utilitarisme ambiant présente, de nos jours, cette adaptabilité comme évidente. La question consiste donc à se demander si, pour remplir les buts visés par une meilleure intégration dans les systèmes de formation, mais aussi favoriser une insertion sociale et professionnelle optimale, il faut adopter en priorité une approche globale, visant la cohésion sociale, ou

²⁴ Toujours avec l'exemple de la deuxième compétence (interagir dans des groupes hétérogènes), on trouve la « capacité à établir de bonnes relations avec autrui » (2A), la « capacité à coopérer » (2B) et la « capacité à gérer et résoudre les conflits » (2C).

une approche plus spécifique, visant plutôt l'employabilité et le « fonctionnalisme social ».

Dans le cadre du projet DeSeCo, il ressort que la valeur du lien social et de la reconnaissance de son rôle intrinsèquement constructif pour la cohésion sociale ne sont pas appréhendés en tant que tels, mais plutôt dans une optique instrumentale adaptative. Pour les buts visés par la prise en compte de compétences sociales dans les systèmes de formation envisagés ici, il apparaît que la recherche d'une meilleure cohésion sociale et d'une meilleure intégration générale des apprenants dans la société ne peut se satisfaire d'une telle optique. Ces buts doivent prendre en compte un sens critique de la vie en société, au-delà d'une adaptation aux buts de la formation, adaptation que nous prenons également en considération. C'est la raison pour laquelle nous conservons au départ des dimensions plus générales (point 2.3.3 ci-après), mieux adaptées à nos finalités, dimensions que nous rendons opérationnelles dans le cadre de la construction des questionnaires (chapitre 3 concernant les moyens d'investigation).

Relevons enfin que, à notre connaissance, il n'existe pas de questionnaire ou de questions utilisables, élaborés à partir des compétences clés du projet DeSeCo, ni d'enquêtes ayant été conduites sur cette base.

2.3.3 Compétences sociales retenues

Dans le cadre du présent projet, la définition²⁵ suivante de la compétence sociale type a été retenue, en toute généralité :

toute manifestation de l'individu qui le fait reconnaître par les autres comme un acteur constructif du lien social.

Dans le prolongement de ce qui a été discuté, on postule ainsi que, d'une part, l'on ne peut s'abstraire du regard des autres pour faire valoir une compétence sociale et aussi que, d'autre part, la constitution du lien social est une finalité en soi.

De façon plus spécifique, la définition des compétences sociales associées à l'intégration dans un système de formation devient ainsi une déclinaison particulière de cette définition générale :

*toute manifestation de l'apprenant qui le fait reconnaître par les autres **apprenants ou enseignants et formateurs** comme*

²⁵ Qui dit définition pense a priori dictionnaire, mais il est difficile de s'appuyer sur l'existant à cet égard. Une vision aussi strictement individuelle, ou prenant aussi peu en compte la dimension interactive, que celle du dictionnaire de Sociologie (Le Robert/Seuil, 1999), par exemple, qui figure sous Compétence sociale, ne peut nous satisfaire : *Ensemble de capacités nécessaires à l'individu pour être intégré à la société*. C'est notamment la raison pour laquelle nous développons notre propre définition.

*acteur constructif du lien social **dans la sphère d'apprentis-sage**, de façon directe ou indirecte.*

Le fait de préciser que l'on situe la compétence sociale mise en œuvre dans ce cadre particulier de l'apprentissage « de façon directe ou indirecte » permet de prendre en compte les actions périphériques à la classe scolaire, dans le sens de la détermination des dimensions que nous avons vues précédemment (compétences développées dans le cadre de la vie sociale en général, associative, etc.).

Ainsi que nous l'avons déjà envisagé (point 2.3.1. ci-avant), nous retenons comme champs des compétences sociales les trois dimensions principales suivantes :

- connaissance, adhésion et adaptation à ce qui est demandé, aux buts et aux exigences de la formation²⁶;
- mise en œuvre et en évidence de ses connaissances et compétences dans le cadre de la formation et en dehors;
- façon d'être avec les autres, recherche du contact et de la collaboration avec eux.

Ce sont ces dimensions qui sont principalement investiguées dans le cadre du questionnaire aux apprenants. Ces dimensions sont appréhendées sous l'angle des représentations, par les apprenants, des caractéristiques liées à l'intégration dans la formation d'une part, aux compétences concrètes que l'on peut y associer d'autre part.

2.4 INTEGRATION DANS LA FORMATION ET PERSPECTIVES D'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE

Etayées par les éléments de réflexion et de références qui précèdent, nos investigations se fondent sur le présupposé selon lequel une bonne intégration dans le milieu de la formation, ainsi que la prise en considération de l'expression des compétences sociales, favorisent une insertion sociale et professionnelle réussie. Dans le contexte qui nous intéresse, des liens directs entre ces deux domaines, ou ces deux périodes de la vie des individus concernés, ne peuvent être démontrés. Il apparaît néanmoins que divers facteurs permettent de mieux les comprendre.

Nous nous intéressons donc brièvement aux compétences qui permettent une insertion sociale et professionnelle réussie, en commençant par les aspects professionnels qui, de nos jours, sont mieux documentés.

²⁶ Ce qui, encore une fois, ne signifie pas une absence de regard critique.

2.4.1 Compétences requises dans le monde professionnel qui permettent d'accéder à une insertion réussie

On ne serait guère étonné de trouver les mêmes caractéristiques en termes de compétences sociales, en particulier relationnelles, que celles qui sont mises en évidence tout au long de la formation et qui permettent une bonne intégration. La déclinaison particulière que l'on peut en faire tient au saut qui est à réaliser, ou à anticiper, entre monde de la formation et monde de l'emploi, ce qui conduit à considérer ces aspects dans une optique plus pragmatique.

Dans le cas de l'emploi, on peut reprendre les questions posées, dans un cadre vaudois, par Emery *et al.* (2005 pour le rapport final) à l'occasion d'un projet de recherche visant à « analyser des facteurs non techniques influençant les décisions d'engagement des employeurs-recruteurs amenés à sélectionner des demandeurs d'emploi (...) » (*op. cit.*, p. 9). Ce document, *Compétences sociales et intégration professionnelle*, précise que :

« La relation employé – employeur est analysée depuis fort longtemps par le domaine de la gestion du personnel traitant spécifiquement du recrutement et de la sélection du personnel. Outre l'approche classique de l'engagement, axée sur l'analyse du poste à pourvoir et les compétences techniques des candidats, il existe un autre angle d'analyse mettant en exergue la dimension psychosociologique de l'engagement (Emery, 1989). Comment candidats et employeurs s'attirent ou se repoussent mutuellement, comment ils entrent en contact, de quelle manière les décisions d'engagement finissent par aboutir et comment les nouveaux venus acquièrent progressivement les valeurs et comportements propres à leur nouvel employeur, de manière à être confirmés dans leur fonction, tels sont les thèmes centraux de l'intégration professionnelle (Wanous, 1980) et de la socialisation organisationnelle (Fischer, 1984). » (*op. cit.*, p. 9).

La même source relève encore que cette approche est valable dans toute situation d'insertion professionnelle puisque, selon elle, « les phénomènes psychosociaux interviennent lorsqu'un groupe social organisé – entreprise, administration – intègre un nouveau membre, quelle que soit la fonction à pourvoir, le niveau de qualification requis et l'expérience recherchée ». L'une des dimensions de compétence sociale relevée par ces auteurs concerne « le *coping*, ou stratégie pour faire face », qui est déclinée en « *coping* visant la résolution de problème », « visant la maîtrise des émotions » ou encore « la recherche d'aide, de soutien ». A noter que ce document vise à comprendre la situation d'insertion des personnes ne disposant pas de qualifications professionnelles. On peut penser que de tels critères sont valables de façon générale, comme le suggèrent les auteurs.

2.4.2 Compétences qui permettent une insertion sociale réussie et relation avec l'insertion professionnelle

Dans la revue de littérature du sociologue Claude Dubar (1998)²⁷, il est fait mention de l'importance des processus identitaires pour la socialisation dans laquelle prennent place toutes compétences sociales et professionnelles. On y distingue les processus identitaires *biographique* et *relationnel*. A propos des premiers, il est relevé que la sphère du travail, de l'emploi, de la formation sont des domaines essentiels à des identifications sociales des individus (école primaire, sortie du système scolaire, confrontation au marché de l'emploi). Il est cependant précisé qu'il ne faut pas pour autant réduire les identités sociales à des statuts d'emploi et à des niveaux de formation.

On peut ajouter que, même si de nombreuses sources relatives à l'insertion sociale mettent directement en évidence les aspects économiques et professionnels²⁸, l'on ne peut se résoudre à admettre sans autre que tout conduit aux questions relatives à ces sphères, même si ces questions se posent souvent – en période de pénurie – en termes de précarité, de tensions ou de conflits plus ou moins liés à l'emploi et à l'activité professionnelle. D'autres sphères non marchandes peuvent être identifiées, en particulier dans le cadre des relations interpersonnelles directes, que ce soit par rapport au milieu familial, à celui des relations amicales, de la vie associative ou du milieu de formation. Là aussi s'exercent des compétences sociales spécifiques, notamment des compétences relationnelles, qui ne peuvent pas se réduire à celles appliquées dans les rapports de travail.

De ce point de vue, on sait déjà que les missions de l'école sont multiples. Crahay (2000), citant Dubet et Martuccelli (1996), distingue trois fonctions de base : éducative, socialisatrice et de distribution. On peut considérer que la première, mise en évidence chez Durkheim, comme la seconde, soulignée par Dewey, se rapportent évidemment à toute forme de vie en société et *non seulement à la sphère de l'activité professionnelle*. Elles préparent donc à la vie sociale en général. Quant à la troisième fonction, dite de distribution, elle correspond en fait à la répartition des connaissances et compétences selon leur utilité sociale, étant donc *directement liée au monde de l'emploi*. De ce point de vue, « l'école répartit des biens ayant une certaine valeur sur les marchés professionnels et la hiérarchie des positions sociales » (Dubet & Martuccelli, 1996, p.23, cité par Crahay, 2000). Il s'agit dès lors de savoir si les qualités demandées pour acquérir

²⁷ Dans son ouvrage *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*.

²⁸ Il suffit de lancer un moteur de recherche sur internet avec les mots clés insertion sociale pour s'en convaincre.

ces compétences élargies se distinguent de celles auxquelles on a fait référence concernant l'insertion professionnelle.

Comme on l'a vu avec Dubar (*op. cit.*), la tendance dans la littérature spécialisée actuelle à propos d'insertion consiste à se contenter de mentionner qu'il existe, outre l'emploi, d'autres aspects de la vie sociale qui contribuent à l'identité des individus. Il est vrai que, depuis deux décennies, la crise structurelle de l'emploi, ses mutations et sa pénurie ont, de façon compréhensible, focalisé l'attention sur l'insertion professionnelle. On peut même se demander si, dans ce mouvement, ce ne sont pas les auteurs spécialisés dans le monde du travail et des organisations qui ont emprunté des qualités autrefois réservées aux relations sociales, en particulier dans leur dimension psychosociologique, pour les appliquer à leur champ d'action. Ce ne serait guère étonnant dans la mesure où la rareté conférant à un objet valeur et intérêt, la crise de l'emploi et sa raréfaction auraient multiplié récemment les angles d'approche et de compréhension du phénomène, sans doute au détriment d'autres champs d'application. Ces derniers, les relations privées, amicales ou associatives, qui faisaient l'objet d'une attention soutenue des sociologues en période de plein emploi, auraient ainsi « prêté » leurs dimensions et qualités à la nouvelle problématique de l'insertion professionnelle, dans la mesure où l'emploi accapare de plus en plus les individus, que ce soit par son trop-plein ou sa pénurie²⁹. On pourrait dire alors que toute la gamme des qualités relationnelles vécues en société accapare en quelque sorte le champ professionnel, là où les difficultés et les inquiétudes sur l'insertion incitent à jouer sur toute cette gamme, ce qui n'était pas nécessaire en période de plein emploi.

Dans cette hypothèse, il n'y a guère à s'étonner que l'on ne puisse distinguer les dimensions de l'insertion aujourd'hui mises en évidence dans un champ professionnel – devenu une préoccupation omniprésente – de celles qui étaient relevées dans le champ des relations sociales au moment où le plein emploi laissait en quelque sorte l'esprit libre pour s'occuper de la qualité des relations interpersonnelles « gratuites ».

En considération de la littérature actuelle sur les compétences sociales, c'est ce point de vue que nous adoptons au moment de définir les dimensions opérationnelles de la recherche et les questions qui en découlent pour les enquêtes. Nous considérerons en effet que les compétences sociales à l'honneur précédemment sont largement celles qui sont deman-

²⁹ On ne développera pas davantage ici cette question spécifique à l'insertion ou à la réinsertion professionnelle des adultes. On notera seulement que cette question se rapporte à la répartition du travail raréfié et qualifié, et que cette répartition est source d'un grand malaise contemporain, où la notion de socle de chômage incompressible a fait son apparition.

dées actuellement comme compétences professionnelles, ce qui relativise le besoin d'une délimitation stricte entre ces deux champs d'application. C'est dans ce sens que l'on peut parler de perspectives d'insertion sociale et professionnelle.

C'est aussi dans ce sens que l'on peut admettre de façon générale que, de même que l'on postule une autonomisation progressive des jeunes basée sur l'éducation des parents, des enseignants et des autres adultes, on postule aussi, conjointement, leur insertion sociale et professionnelle comme étant favorisée par leur intégration dans les systèmes de formation (*via* le développement attendu ou effectif des compétences sociales).

Sur la base des développements qui précèdent, on peut dire qu'un grand pas sera fait en direction d'une meilleure intégration des apprenants dans les systèmes de formation lorsque les compétences sociales des jeunes seront mesurées et prises en compte comme des processus ayant toute leur place aux différents niveaux de la formation, et également comme des résultats des systèmes³⁰. C'est ce à quoi souhaite contribuer cette recherche.

2.5 QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

Comme on l'a déjà mentionné, l'objet de cette recherche porte sur de nombreuses dimensions et donc de nombreux liens, dont certains sont admis à titre de postulat. Par exemple, si l'on observe la situation actuelle des jeunes dans la formation et que l'on porte un regard rétrospectif, on voit bien que les liens entre, d'une part, leur appréciation sur l'intégration ou leurs compétences sociales et, d'autre part, l'éducation et la socialisation qui ont plus ou moins influencé cette situation actuelle ne peuvent être que postulés. De même, en portant un regard prospectif, c'est aussi le cas des liens entre cette actualité de leur intégration et les perspectives d'insertion sociale et professionnelle. Nos investigations empiriques ne permettent donc pas de fournir d'informations spécifiques à cet égard, si ce n'est en relevant ce que peuvent en dire, de façon générale, les acteurs concernés, ou alors en tenant compte de certaines caractéristiques de l'environnement familial que nous aurons pu mesurer. Concernant ces liens macrosociaux, nous nous reposons plutôt sur les éléments que nous venons de discuter.

Il en va différemment lorsque nous restons à l'intérieur du cadre de la formation, et c'est bien ce qui nous intéresse au premier chef. Des liens plus

³⁰ Processus et résultats pour lesquels les systèmes devraient également assumer une part de responsabilité, comme ils le font pour les processus et les résultats des apprentissages dans les branches scolaires traditionnelles.

directs peuvent alors être établis, concernant ce que sont les compétences sociales, leur prise en compte et l'intégration qui peut en résulter, que ce soit du point de vue des apprenants ou des enseignants. De même, nous pouvons mesurer l'influence éventuelle de certaines approches pédagogiques ou caractéristiques du milieu de formation sur les compétences sociales des apprenants, ou ce qu'ils disent de leur intégration dans ce même milieu. Dans ce cadre, un grand nombre de questions peuvent être investiguées. Celles qui sont les plus générales, ou orientées vers les apprenants, peuvent être déclinées notamment comme suit :

- Les apprenants se sentent-ils bien intégrés dans leur milieu de formation ?
- Les contacts entre apprenants et enseignants ou formateurs sont-ils faciles ?
- Quel est le degré de prise en compte des compétences sociales dans la formation ?
- La prise en compte des compétences sociales favorise-t-elle le sentiment d'intégration dans la formation ?
- Du point de vue des apprenants ou enseignants, la communauté éducative et les individus bénéfici(erai)ent-ils de la prise en compte des compétences sociales ?
- Les apprenants dont les compétences sociales sont limitées – et/ou ignorées par la formation – sont-ils davantage en difficulté dans leurs apprentissages disciplinaires ?
- Quelle vision les apprenants ont-ils de leur avenir et quels sont les liens avec leur sentiment d'intégration et leurs compétences sociales ?

D'autres questions sont plus spécifiquement orientées vers les enseignants et formateurs, notamment celles-ci :

- La prise en considération des compétences sociales dans le cadre de la formation et des buts d'intégration est-elle souhaitée par les enseignants ?
- Les conditions d'organisation de la formation permettent-elles de prendre en compte ces aspects ?
- Y a-t-il, selon les enseignants, des liens entre les compétences sociales des apprenants et les orientations et cursus de formation ?
- Selon quelles modalités les compétences sociales des apprenants devraient-elles être concrètement prises en compte, et concernant quels aspects ?

Les réponses à toutes ces questions constituent une riche information pour faire avancer la compréhension de notre problématique. D'un point

de vue méthodologique, on peut noter que de telles questions, présentées non plus sous forme interrogative mais affirmative, dans un sens positif ou négatif, deviendraient des hypothèses. Rappelons que celles-ci, vérifiées ou infirmées (peu importe), ne sont autres que des instruments de travail permettant de répondre à des questions et, ainsi, améliorer notre connaissance de ce domaine. Ces hypothèses se réfèrent donc toujours aux questions de recherche qui les sous-tendent. Par exemple, l'affirmation selon laquelle *les apprenants considèrent que le fait que leurs compétences sociales ne soient pas prises en compte dans les systèmes de formation défavorise leur sentiment d'intégration* – hypothèse que nous avons pu confirmer dans le cadre des premiers résultats de cette enquête (*op. cit.*, p. 76) – repose sur la question mentionnée ci-avant, par laquelle on se demande plus généralement : *la prise en compte des compétences sociales favorise-t-elle le sentiment d'intégration dans la formation ?* Une fois cette distinction faite entre question et hypothèse, on ne s'y attardera pas davantage dans le cadre des analyses qui suivent. Il importe en revanche de relever que des questions ou hypothèses spécifiques, dites de travail, émergeront dans le cours même de la présentation détaillée des résultats, et seront abordées comme telles. Pour des raisons heuristiques et de simplicité de lecture, il ne paraît en effet pas souhaitable ni nécessaire de les détailler ici, hors du contexte de cette présentation.

Rappelons que les résultats qui figurent dans ce rapport complètent ceux du premier document (*op. cit.*), qui visaient essentiellement à éclairer le sentiment d'intégration dans la formation des apprenants, leur évaluation de la prise en compte des compétences sociales et leur sentiment face à l'avenir. Les questions traitées ici concernent plus particulièrement leurs compétences sociales effectives, également en rapport avec l'intégration et la perception de l'avenir. Ces résultats seront développés en parallèle et en relation avec ceux issus du questionnaire rempli par les enseignants et formateurs. Ils font l'objet des chapitres qui suivent.

3 MOYENS D'INVESTIGATION

3.1 PREENQUETE

Une préenquête a été effectuée, dont les objectifs étaient d'évaluer les difficultés liées à l'objet du questionnement, à la façon de remplir le questionnaire, à la formulation des questions, ainsi que d'évaluer le temps nécessaire pour y répondre.

Le questionnaire aux élèves, apprentis et gymnasiens a été testé en juin 2007. 74 apprenants ont rempli le questionnaire : 16 élèves de VSO (8^e année), 25 élèves de VSB (8^e année), 11 apprentis en école professionnelle (2^e année, CFC) et 22 gymnasiens de voie maturité (1^{re} année). Les conditions de passation étaient celles d'enseignants volontaires.

Les durées de passation ont varié entre 45 et 75 minutes, en conséquence de quoi le questionnaire définitif devait être administré sur deux périodes ou raccourci. La deuxième option a été retenue. Le contact du chercheur avec la réalité des classes a permis de mieux comprendre le sens de certaines réactions d'apprenants dans le cadre de cette enquête.

Relevons encore que les enseignants des classes qui ont participé à la pré-enquête ont également été pressentis pour tester une première version du questionnaire destiné aux enseignants et formateurs.

3.2 INSTRUMENTS DE RECUEIL

3.2.1 Thèmes abordés et élaboration des questions aux apprenants

Les thèmes abordés dans le questionnaire peuvent être déclinés en huit points :

1. Adhésion et adaptation aux buts et exigences de la formation (questions 1 à 14)
2. Mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences générales (questions 15 à 30)
3. Façon d'être avec les autres, relations et collaboration (questions 31 à 44)
4. Sentiment d'appartenance au milieu de formation et vision de l'avenir (questions 45 à 53)
5. Parcours scolaire et résultats estimés (questions 54 à 58)

6. Activités extrascolaires (questions 59 et 60)
7. Caractéristiques de l'environnement de formation (questions 61 à 64)
8. Caractéristiques familiales et personnelles (questions 65 à 71).

Les trois premiers points se réfèrent explicitement au développement des compétences sociales des apprenants, et constituent la partie la plus importante du questionnaire, celle qui est principalement analysée dans le présent document. On trouve peu de références dans le domaine investigué, relativement nouveau, et aucun questionnaire préexistant ne pouvait satisfaire les besoins de cette enquête. Le questionnaire utilisé a donc été réalisé de toutes pièces³¹.

Lorsque le questionnaire est standardisé pour être auto-administré par un large échantillon, les questions doivent être préformées, en grande partie fermées, ce qui implique qu'elles doivent pouvoir être comprises de la façon la plus univoque possible. A cet égard, un choix s'imposait concernant le niveau des questions.

3.2.2 Définition du niveau des questions et construction du questionnaire

Celles-ci devaient-elles se référer à des situations concrètes, illustratives du vécu des jeunes dans le cadre de leur formation, qui décrivent des scènes de leur vie quotidienne, et qui leur permettent donc de se situer facilement ? Une telle approche implique une faible couverture de l'éventail des compétences sociales envisagées, sauf à imaginer un questionnaire très détaillé et par conséquent excessivement long. Fallait-il, au contraire, des questions plus génériques, présentant des situations moins directement parlantes, au risque d'être plus abstraites, mais qui permettent une investigation élargie des champs de compétence retenus ? Pour satisfaire à la problématique et aux questions de recherche, c'est la deuxième solution qui a été retenue.

Dans le dessein d'éviter autant que faire se peut les écueils relevés, il a fallu s'appuyer sur une formulation des questions à la fois simple et précise, sur des consignes et définitions figurant en début de questionnaire, ainsi que sur une note de passation, à lire par les enseignants, destinée à favoriser la meilleure compréhension possible pour les apprenants.

L'agencement des différentes parties d'un questionnaire doit évidemment tenir compte d'une articulation logique entre les différentes séquences de questions, qui facilite la continuité des réponses pour celui qui le remplit. Il faut en outre considérer le fait que ce sont les dernières questions qui

³¹ Quelques questions sont adaptées de Blanchard E., Duval D. *et al.* (2000).

ont le plus de risque de ne pas être abordées par le répondant. En tenant compte de ces deux impératifs, le choix retenu a consisté à entrer dans le vif du sujet avec les questions relatives aux compétences sociales, et à conclure avec les caractéristiques familiales et personnelles. Un tel choix est, quoi qu'il en soit, toujours problématique. Dans le cas de cette enquête, les questionnaires ont pu être correctement remplis. Le questionnaire définitif (version 4.3) figure en annexe.

3.2.3 Questionnaire aux enseignants

Comme cela est précisé en introduction (chap.1, point 3), le questionnaire aux enseignants des classes échantillonnées concernait les compétences sociales observées chez les apprenants, les liens entre compétences sociales et parcours et résultats scolaires des apprenants, l'intégration dans la formation et les perspectives d'insertion professionnelle des apprenants, ainsi que les opinions et pratiques concernant l'enseignement des compétences sociales.

3.3 POPULATIONS ET ECHANTILLONS DE L'ENQUETE

Dans le cadre de cette enquête représentative, la constitution d'un échantillon d'apprenants vise à représenter les opinions de l'ensemble de la population concernée. Il s'agit en réalité de différents sous-échantillons, relatifs à différentes sous-populations constituées d'élèves, d'apprentis et de gymnasiens.

3.3.1 Population concernée par l'enquête

Tableau 1 : Effectifs d'élèves, d'apprentis et de gymnasiens concernés par l'enquête (2007-2008)

	VSO	VSB	Total
Ecoliers 8 ^e année	2133 ⁽¹⁾	2682	4815
	Diplôme	Maturité	
Gymnasiens 2 ^e année	935 ⁽²⁾	2327	3262
Apprentis 2 ^e année	5125 ⁽³⁾		5125

(1) Y compris les classes ER

(2) Y compris les diplômes ASE et l'école de diplôme du soir

(3) Sur les 5125 apprentis fréquentant la 2^e année d'apprentissage en 2007-2008, 4373 sont en apprentissage dual, alors que seulement 494 fréquentent une école professionnelle (la base de données en recense 258 sans indication à cet égard).

La population qui nous intéresse est constituée des jeunes vaudois fréquentant les niveaux suivants de la formation : élèves de 8^e année de VSO et VSB; gymnasiens de 2^e année, voies maturité et école de culture générale; apprentis de 2^e année d'école professionnelle et apprentissage dual.

Le tableau 1 indique les effectifs de ces différentes sous-populations pour l'année de référence 2007-2008.

3.3.2 Echantillonnage

Pour effectuer les différentes analyses projetées, et éviter des sous-populations aux effectifs trop peu importants lors du croisement des variables, un échantillon d'environ 1600 apprenants a été retenu. Les proportions d'apprenants des sous-échantillons doivent correspondre autant que possible à celles des sous-populations de référence.

La passation de l'enquête se faisant par classe, sous la direction de l'enseignant lui aussi questionné, les effectifs moyens des classes à l'école obligatoire et au gymnase – trop variables dans le cas des écoles professionnelles – ont permis d'estimer le nombre de classes à tirer pour obtenir les effectifs requis. Ce tirage a été réalisé de façon aléatoire systématique, tenant compte de la stratification par sous-populations de niveaux et voies de formation.

3.3.3 Echantillons retenus pour l'enquête

Les échantillons tirés ont comporté :

- 25 classes de voie secondaire à option, totalisant 372 élèves³²;
- 22 classes de voie secondaire baccalauréat, totalisant 502 élèves;
- 6 classes de voie gymnasiale diplôme, totalisant 128 gymnasiens;
- 14 classes de voie gymnasiale maturité, totalisant 295 gymnasiens;
- 34 classes de cours professionnels, totalisant 441 apprentis.

Ce sont ainsi 101 classes et 1738 apprenants qui ont été échantillonnés, respectivement 47 et 874 du degré secondaire I, 54 et 864 du degré secondaire II. La comparaison entre populations et échantillons figure sur le tableau 2. Cette comparaison peut se faire sur divers plans.

La lecture horizontale du tableau permet de comparer directement la représentativité des échantillons des voies de la scolarité obligatoire entre elles, et des voies du gymnase entre elles. Dans le premier cas, on voit que l'échantillon de VSO par rapport au total est très proche de la population,

³² Les effectifs des classes sont en principe de 18 élèves au maximum en VSO et de 26 élèves en VSB (RLS, art.165).

respectivement 43% et 44%; de façon complémentaire, il en va de même pour l'échantillon et la population de VSB, respectivement 57% et 56%. Dans le second cas, l'échantillon et la population de voie diplôme sont respectivement de 30% et 29% du total, donc également très proches; il en va de même pour les valeurs complémentaires de la voie maturité, avec respectivement 70% et 71%. La comparaison de ces voies entre elles permet de dire que les résultats observés au niveau de l'échantillon sont valables pour l'ensemble de la population.

Tableau 2 : Comparaisons des tirages des échantillons d'élèves, d'apprentis et de gymnasiens avec les populations de référence – effectifs (et pour cent)

	VSO		VSB		Total	
	Popul.	Echant.	Popul.	Echant.	Popul.	Echant.
Ecoliers 8 ^e	2133 (44.3)	372 (42.6)	2682 (55.7)	502 (57.4)	4815 (100) (36.5)	874 (100) (50.3)
Gymnasiens 2 ^e	Diplôme		Maturité		Popul.	Echant.
	Popul.	Echant.	Popul.	Echant.		
	935 (28.7)	128 (30.3)	2327 (71,3)	295 (69.7)	3262 (100) (24.7)	423 (100) (24.3)
Apprentis 2 ^e	Popul. 5125		Echant. 441		Popul. 5125 (100) (38.8)	Echant. 441 (100) (25.4)
Total					13202 (100)	1738 (100)

Plus problématique est la représentativité des sous-populations entre niveaux de formation. Une lecture verticale de la colonne « Total » permet en effet de constater que l'échantillon de la scolarité obligatoire³³ est trop élevé par comparaison avec celui de la population (respectivement 50 et 37%). A l'inverse, celui de l'apprentissage est inférieur à sa population (respectivement 25 et 39%). Seul l'échantillon des gymnasiens est comparable (24 et 25%)³⁴. Pour pallier ce problème de représentativité, les résul-

33 Rappelons que seuls les élèves de VSO et de VSB sont pris en considération. La population totale pour l'année considérée, comprenant les VSG, est de 7154.

34 Le parti pris était, d'une part, de pouvoir comparer des situations qui peuvent comporter peu d'individus, donc d'avoir des échantillons suffisamment importants – dans ce cas les sous-échantillons VSO et VSB – et, d'autre part, de ne pas obtenir des échantillons d'une importance telle qu'ils ne puissent être matériellement traités dans les conditions de cette enquête – dans ce cas le sous-échantillon des apprentis, qui aurait dû être beaucoup plus important.

tats qui concernent l'échantillon total, ou ceux qui concernent la comparaison des deux sous-populations « scolarité obligatoire » et « formation post-obligatoire » sont analysés après avoir appliqué une pondération.

3.4 PASSATION DE L'ENQUETE ET RETOURS

Celle-ci a eu lieu aux mois d'avril et mai 2008. Le matériel d'enquête a été envoyé à chaque classe de l'échantillon : à 47 classes de 39 établissements pour la scolarité obligatoire, à 20 classes de 9 établissements pour le gymnase et à 34 classes de 11 établissements pour l'apprentissage.

Ce matériel comprenait, outre une lettre d'introduction détaillant les objectifs de l'enquête et son déroulement : les questionnaires aux apprenants qui, une fois remplis, devaient être rendus sous enveloppe fermée³⁵; une note de passation à lire au préalable aux apprenants; le questionnaire destiné à l'enseignant; enfin, une feuille de contrôle d'administration de l'enquête à remplir par l'enseignant.

Les enseignants avaient entre deux et trois semaines pour répondre. Nous avons veillé à ne pas approcher exagérément la fin de l'année scolaire, dont les contraintes pédagogiques et administratives sont peu favorables à une telle demande. En fonction du contrôle des retours, une lettre de rappel a été adressée après l'échéance fixée, ce qui a permis de prolonger le délai, comme certains enseignants en avaient fait spontanément la demande, et d'enregistrer des retours supplémentaires.

Tableau 3 : Taux de retours des différents sous-échantillons d'apprenants et au total

	N Envois	N Retours	% de retours
VSO 8 ^e année	372	341	91.7
VS8 8 ^e année	502	485	96.6
Diplôme gymnase 2 ^e	128	111	86.7
Maturité gymnase 2 ^e	295	251	85.1
Apprentis 2 ^e année	441	390	88.4
Total	1738	1578	90.8

35 Il s'agissait de favoriser la liberté de répondre en minimisant le risque, pour les apprenants, de se sentir contrôlés par leur enseignant.

Ce sont au total 97 classes qui ont été enregistrées, correspondant à 1578 élèves. Le détail des taux de retours par niveau de formation figure au tableau 3³⁶.

Au total, l'excellent résultat de 91%, plutôt inespéré, peut s'expliquer par l'intérêt pour l'objet de l'enquête, mais aussi par les conditions de passation. Dans ce dernier cas, l'administration par classe entière joue incontestablement un rôle (le retour par l'enseignant garantit un nombre équivalent de retours à celui des apprenants présents ce jour-là). Cela signifie cependant que, dans le cas présent, presque tous les enseignants ont joué le jeu (97 sur 101), et que relativement peu d'élèves étaient absents durant cette période. Le soin apporté à l'administration et à la présentation de l'enquête ne sont pas sans importance non plus.

Enfin, indépendamment de la réserve déjà mentionnée concernant la pondération des résultats, on peut souligner qu'un tel taux de retours protège de biais systématiques de représentativité qui peuvent exister avec des taux plus bas.

3.5 TRAITEMENT ET ANALYSES

Les analyses concernant les apprenants et les enseignants sont descriptives. De telles analyses permettent de mieux connaître les populations et sous-populations de l'enquête, en les comparant selon un certain nombre de variables qui les caractérisent.

La structure factorielle des réponses aux questions relatives aux compétences sociales a été dégagée grâce à une analyse factorielle en axes principaux. Une analyse de la consistance interne des échelles associées à ces facteurs nous a permis de retenir des facteurs qui résument l'information contenue dans ces questions. Ces aspects sont décrits en relation avec certaines dimensions qui permettent de les comprendre (caractéristiques personnelles ou familiales, niveaux et types de formation, contexte scolaire), ou qui sont reliées avec – voire « expliquées » par – ces compétences (sentiment d'intégration dans la formation et vision de l'avenir, résultats scolaires).

Les réponses aux questions ouvertes ont fait l'objet de post-codifications et de regroupements en catégories.

³⁶ Pour la comparaison de ces retours avec la population, voir tableau A1 en annexe.

