Programmes de développement des compétences sociales et d'insertion professionnelle chez les étudiant.e.s : efficacité et limites

Programs to develop social skills and employability for students: effectiveness and limitations

Lucie Hernandez

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5026>

DOI : 10.4000/osp.5026

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2016

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Lucie Hernandez, « Programmes de développement des compétences sociales et d'insertion professionnelle chez les étudiant.e.s : efficacité et limites », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 45/3 | 2016, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5026> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5026>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Programmes de développement des compétences sociales et d'insertion professionnelle chez les étudiant.e.s : efficacité et limites

Programs to develop social skills and employability for students: effectiveness and limitations

Lucie Hernandez

*Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État gérée
par l'Agence nationale de la recherche
au titre du programme Investissements d'avenir
portant la référence n° ANR-11-IDFI-0032*

Introduction

- 1 Dans un contexte socio-économique instable, la question de l'insertion professionnelle des jeunes est centrale et relève d'une préoccupation majeure pour la France et pour de nombreux pays. Les derniers chiffres disponibles sur le chômage en France illustrent ce problème : par rapport à la population générale dont le taux de chômage est relativement stable (10,2 %), celui des jeunes de 15-24 ans représente 24,2 %, avec une augmentation entre 2015 et 2016 (Insee, 2016). Confrontés aux problèmes structurels et conjoncturels du monde du travail, de nombreux jeunes ont en effet des difficultés à s'insérer durablement dans l'emploi à la sortie de leurs études. Les plus désavantagés sont les moins qualifiés (Giret, 2009 ; Ménard, 2014 ; Trottier, 2000), même si la hausse du niveau de formation n'exclut pas celle du chômage (Ménard, 2014). La spécialité de la formation a elle aussi une influence sur l'accès à l'emploi et la qualité de l'insertion professionnelle (Calmand, Giret, & Guégnard, 2014). Mansuy et al. (2001) définissent classiquement ce concept d'insertion professionnelle comme un processus dynamique

qui caractérise le passage du système éducatif à une position d'activité relativement stabilisée. Ce critère de stabilité n'est cependant pas suffisant pour définir un processus aussi complexe, et le recours à plusieurs autres critères paraît indispensable (Giret, 2000). Afin de relever ce défi relatif à l'insertion professionnelle, la priorité est accordée aux politiques visant l'amélioration de la qualité des transitions entre le système éducatif et le milieu professionnel. Ces dernières se traduisent notamment par l'instauration de dispositifs de préparation à l'insertion professionnelle tels que les contrats aidés, les dispositifs d'accompagnement, les actions de formation, ou les aides à l'embauche. L'objectif de ces dispositifs est l'acquisition d'expériences et de compétences pratiques ou professionnelles essentielles pour accéder au marché du travail. Plus récemment, au regard de la situation économique qui continue de s'aggraver et d'un contexte toujours plus évolutif et concurrentiel, des dispositifs visant de nouvelles compétences sont apparus. Parmi eux, on retrouve des dispositifs de formation aux compétences sociales. En effet, les seuls savoir-faire techniques semblent ne plus suffire. À niveau de qualification ou de formation égal, d'autres compétences, dont les compétences sociales, confèrent aux jeunes des « chances supplémentaires pour s'insérer professionnellement » (Jellab, 1998, p. 34) et « durablement » (Duchène, 2010). Dès lors, la notion de compétences sociales devient très présente dans des débats de divers ordres (pédagogique, politique, économique, social, etc.) pour les nombreux enjeux dont elle fait l'objet. En effet, elles favorisent dès l'enfance la réussite scolaire (Morlaix, 2009), puis l'insertion professionnelle des jeunes diplômé.e.s (Duchène, 2010 ; Jellab, 1998). Archer et Davison (2008) concluent dans leur étude auprès de plus de deux cents employeur.e.s que les compétences sociales (*soft skills*) sont même perçues par ces dernier.e.s comme plus importantes que les compétences techniques (*hard skills*) ou le degré de qualification, lors des recrutements. À plus long terme, ces compétences sont par ailleurs des facteurs déterminants de la performance (Witt & Ferris, 2003), de la réussite professionnelle ou encore du salaire (Albandea & Giret, 2016 ; Duchène, 2010 ; Heckman & Kautz, 2013 ; Kautz, Heckman, Diris, Weel, & Borghans, 2014).

- 2 La question des compétences sociales fait en général l'objet de nombreux débats dans la littérature quant à sa définition et sa mesure. En effet, en fonction de la position disciplinaire, théorique et épistémologique adoptée, les compétences sociales n'auront pas le même sens et regrouperont des réalités variées. Cette abondante littérature témoigne de la complexité de cette notion, et ainsi, de la difficulté à la cerner. Dans sa plus simple acception, les compétences sociales sont considérées comme des habiletés permettant aux individus d'adopter des attitudes et des comportements acceptables, c'est-à-dire adaptés et attendus par rapport aux normes sociales de notre société (Segrin, 2000 ; Spence, 2003). La notion de compétences sociales implique cependant bien d'autres aspects. À partir d'une synthèse de plusieurs écrits et réflexions sur la définition de ce concept (Abbet & Moreau, 2012 ; Coulet, 2010 ; Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet, Rayou, & Filisetti, 2002 ; Nangle, Hansen, Erdley, & Norton, 2010), nous avons dégagé quelques éléments-clés permettant de compléter cette définition et de dépasser certains sens communs :
 - 3 – les compétences sociales ne représentent pas uniquement un ensemble d'habiletés ou d'aptitudes mais un processus complexe. Ce processus résulte de trajectoires individuelles et sociales ;

- 4 – elles sont dynamiques, c'est-à-dire qu'elles se construisent et évoluent dans le temps, de manière plus ou moins régulière, sous l'influence de processus développementaux, et de nombreux autres facteurs internes et externes ;
- 5 – elles permettent à l'individu d'être socialement « efficace », c'est-à-dire de créer et de maintenir des relations sociales appropriées au contexte et / ou aux personnes ;
- 6 – elles s'inscrivent dans un contexte ou une situation particulière, comme pour toute compétence, mais elles sont également souvent transférables d'un contexte à l'autre ;
- 7 – les compétences sociales se recoupent selon deux dimensions complémentaires et interdépendantes : une dimension intrapersonnelle (qui relève de la gestion de soi) et une dimension interpersonnelle (qui relève de la gestion des interactions avec l'environnement social) ;
- 8 – elles mobilisent, souvent de manière conjointe, plusieurs ressources, à la fois comportementales, émotionnelles, sociales et cognitives.
- 9 Au regard de l'importance des problèmes actuels sur le marché de l'emploi d'un côté, et du rôle favorable et complémentaire des compétences sociales sur l'insertion sociale et professionnelle d'un autre côté, on constate une importante volonté de développer ces compétences, que ce soit dans le milieu de l'enseignement supérieur ou de l'entreprise. Pour autant, alors que le nombre de dispositifs est particulièrement élevé chez les enfants et adolescents, notamment dans le milieu scolaire, on retrouve peu de dispositifs (et de recensions et d'analyses de ces dispositifs) cherchant à développer les compétences sociales chez des personnes plus âgées. En effet, la priorité semble donnée à la réduction des troubles du comportement social chez les plus jeunes : il est nécessaire d'agir tôt pour prévenir diverses exclusions sociales, scolaires, professionnelles et d'autres problématiques individuelles. Une autre population est particulièrement visée par ce type de programmes : les personnes présentant des troubles pathologiques (autisme, schizophrénie, dépression, phobies sociales, etc.). L'objectif principal de ces programmes est alors de réduire les problèmes comportementaux de ces sujets pour une meilleure insertion sociale.
- 10 Considérant cet état de fait, nous chercherons dans ce travail à répertorier plusieurs des programmes destinés aux étudiant.e.s et visant principalement à améliorer leur insertion professionnelle. Dans ce cadre, nous questionnerons, non seulement la capacité de ces programmes à développer les compétences sociales, mais également la capacité de les évaluer. Une description et une analyse transversale de plusieurs programmes permettront d'établir des comparaisons afin de fournir différentes sources d'explications à l'ensemble de ces questions.
- 11 En d'autres termes, cette recension critique vise à contribuer à la réflexion sur les programmes d'insertion professionnelle en présentant un état des lieux des connaissances actuelles sur ces derniers. Plus spécifiquement, nous proposons de répondre à trois objectifs :
- 12 – Faire état d'un certain nombre de programmes récents, adressés aux étudiant.e.s et validés scientifiquement.
- 13 – Décrire et comparer les principaux éléments permettant d'analyser ces programmes : leur contenu, leur évaluation et les premiers effets qui en découlent, à la fois sur l'augmentation des compétences sociales et sur l'insertion professionnelle.

- 14 – Dégager des pistes de réflexion sur les critères d'efficacité de ces interventions et de leur évaluation, mais également sur leurs limites, dans le but d'offrir des propositions d'actions pour l'élaboration de futurs programmes.

Méthode

- 15 Nous faisons état, dans cet article, d'un certain nombre de programmes répondant à des critères prédéterminés. En effet, en voulant comparer plusieurs dispositifs, nous nous sommes confrontées à deux difficultés importantes. La première est que les programmes sont nombreux mais évaluent des phénomènes très différents. La seconde est que les programmes visent à chaque fois des populations bien spécifiques. Pour limiter au maximum les biais que pourraient engendrer ces éléments, et ainsi pouvoir comparer des programmes similaires quant à leurs objectifs et à la population définie, il était nécessaire d'établir des critères d'inclusion et d'exclusion précis et ciblés pour sélectionner les études.
- 16 Nous nous intéressons spécifiquement au milieu de l'enseignement supérieur, en nous concentrant sur une population étudiante : aucune sélection n'est réalisée de notre part quant à la discipline ou au niveau d'études. Nous nous focalisons également sur les programmes qui visent des étudiant.e.s « tout-venant », c'est-à-dire qui n'ont pas été sélectionné.e.s au préalable sur des critères prédéfinis, tels que des problématiques psychologiques ou sociales. Nous excluons de fait l'ensemble des programmes du type « clinique », c'est-à-dire des programmes de prévention ou de traitement de divers troubles liés par exemple aux problèmes d'alcool, de drogue, d'exclusion sociale, d'anxiété, etc. Ces interventions, élaborées à partir de diagnostics psychologiques ou psychopathologiques, ont un objectif thérapeutique : la prise en charge et le traitement d'un trouble. Afin que les programmes recensés soient comparables, du point de vue de l'objectif visé et de la population ciblée, nous nous focalisons uniquement sur ceux qui visent à aider des étudiant.e.s dans leur future carrière professionnelle. Plus précisément, l'objectif est de favoriser l'insertion professionnelle (objectif ultime) grâce au développement des compétences sociales (objectif intermédiaire). Ces deux éléments doivent être centraux dans les objectifs du programme. Par ailleurs, nous présentons uniquement les programmes qui ont fait l'objet d'au moins une étude publiée dans une revue à comité de lecture et qui suivent une méthodologie scientifique. Ainsi, plusieurs éléments devront être détaillés, notamment les modalités d'intervention, d'évaluation et les résultats, qui soulignent la pertinence, la validité et l'efficacité d'un programme. Enfin, les études incluses dans ce travail sont écrites en langue anglaise ou française et sont publiées après 2000.

Résultats

- 17 Les programmes ou interventions sur le développement des compétences sociales chez les étudiant.e.s, respectant l'ensemble de nos critères et ayant fait l'objet d'une évaluation et d'une publication scientifique sont peu nombreux. À partir de la démarche de recension détaillée ci-dessus, 28 programmes ont d'abord été retenus et analysés. Parmi eux, 8 respectaient finalement l'ensemble des critères d'inclusion et d'exclusion préalablement posés. Ces programmes sont fondés sur des approches et des méthodologies variées pour développer les compétences sociales des étudiant.e.s. Nous

avons réalisé une analyse de ces programmes nous permettant de décrire pour chacun d'eux le type de dispositif et la population concernée, les objectifs visés, les modalités d'intervention, le mode d'évaluation et l'impact de ces programmes sur les individus ciblés. Un tableau synthétisant l'ensemble de ces éléments est présenté ci-dessous (voir tableau 1).

TABLEAU 1. Synthèse des programmes visant l'insertion professionnelle des étudiant.e.s via le développement des compétences sociales

	DESCRIPTION			CONTENU		RESULTATS	
	Type de programme	Objectifs	Étudiants ciblés	Modalités d'intervention	Dimensions des compétences sociales ciblées	Évaluation	Résultats
1. <i>Business Experience – Perruchoud (2011) Suisse</i>	« Entreprise-école »	Devenir entrepreneur.e	Économistes, informaticien.ne.s, ingénieur.e.s (N = 20 / an)	Pédagogie active : responsabilisante, expérientielle, coopérative et réflexive => 2 semestres : 1 jour / semaine	Créativité, esprit d'innovation, coopération, responsabilités, autogestion...	Questionnaire (non détaillé)	Positifs : insertion professionnelle
2. <i>Student Mini-Company (SMC) – Oosterbeek et al., (2010) Pays-Bas</i>	« Entreprise-école »	Augmenter le désir d'entreprendre	Administration, économie, management et droit (N = 219)	Pédagogie active : En groupe, prendre la responsabilité d'une entreprise => 1 année, 5 à 10 heures / semaine	Confiance, créativité, flexibilité, autonomie, pouvoir, accomplissement, efficacité, endurance, prise de risque, orientation sociale	Questionnaire : ESCAN (Driessen & Zwart, 1999) + Groupe témoin + Pré / post test	Significativement négatifs : compétences entrepreneuriales ont diminué
7. <i>Psychosocial Training Programme – Dumitriu & Dumitriu (2011) Roumanie</i>	Multi-méthodes	Aider à l'insertion sociale et professionnelle	Enseignant.e.s débutant.e.s (N = 93)	Séminaires, travail de groupe, activités individuelles d'auto-formation, monitorat via Internet => 13 semaines, 8 heures / semaine	Assumer des rôles sociaux, gérer les situations conflictuelles, intelligence émotionnelle et interpersonnelle, faire des liens entre famille institution.	Questionnaire + Pré / post test	Significatifs et positifs pour les 5 compétences psychosociales travaillées
8. <i>Project based learning method – Senyuva et al. (2014) Turquie</i>	Par projets	Développer des compétences sociales nécessaires dans leur futur métier	Infirmier.ère.s (N = 70)	Travail en groupe sur un projet commun => non précisé	Communication, prise d'initiative, auto-évaluation, résolution de problèmes, autonomie, créativité, autocontrôle...	Questionnaire (SSI, Riggio, 1986) + Pré / post test	Non significatifs
5. <i>Alumni Mentoring Program – Renuga & Ezhilan (2014) Inde</i>	Mentorat	Développer des compétences professionnelles / de carrière : techniques et sociales	Ingénieur.e.s et management (N = 25)	Partage d'expériences avec des « mentor.e.s » => non précisé	Communication, résolutions de problèmes, leadership, compétences interpersonnelles, innovation, motivation, négociation, désir d'apprendre, estime de soi	Entretiens semi-directifs + court questionnaire (étudiant.e.s et « mentor.e »)	Positifs : motivation, idées novatrices, socialisation, résolution de problèmes et connaissance de soi
6. <i>Personal Skills Development – Pang & Hung (2012) Chine</i>	Multi-méthodes	Préparer les étudiant.e.s dans leur carrière professionnelle	École de commerce (N = 145)	Mini-conférences, discussion / réflexion et exercices pratiques en groupe => 1 semestre (14 semaines), 42 heures	Communication, capacité de réaliser des présentations orales, travail d'équipe, créativité et réflexion sur soi-même.	Questionnaire + Pré / post test	Significatifs et positifs pour les 5 compétences personnelles travaillées

	DESCRIPTION			CONTENU		RESULTATS	
	Type de programme	Objectifs	Étudiants ciblés	Modalités d'intervention	Dimensions des compétences sociales ciblées	Évaluation	Résultats
7. <i>Psychosocial Training Programme – Dumitriu & Dumitriu (2011) Roumanie</i>	Multi-méthodes	Aider à l'insertion sociale et professionnelle	Enseignant.e.s débutant.e.s (N = 93)	Séminaires, travail de groupe, activités individuelles d'auto-formation, monitorat via Internet => 13 semaines, 8 heures / semaine	Assumer des rôles sociaux, gérer les situations conflictuelles, intelligence émotionnelle et interpersonnelle, faire des liens entre famille institution.	Questionnaire + Pré / post test	Significatifs et positifs pour les 5 compétences psychosociales travaillées
8. <i>Project based learning method - Senyura et al. (2014) Turquie</i>	Par projets	Développer des compétences sociales nécessaires dans leur futur métier	Infirmier.ère.s (N = 70)	Travail en groupe sur un projet commun => non précisé	Communication, prise d'initiative, auto-évaluation, résolution de problèmes, autonomie, créativité, autocontrôle...	Questionnaire (SSI, Riggio, 1986) + Pré / post test	Non significatif

TABLE 1. Summary of programs aiming to promote employability of young people through the social skills development

- 18 Dans l'ensemble, ces programmes visent un objectif général similaire : aider les étudiant.e.s dans leur insertion professionnelle *via* le développement des compétences sociales. Selon les chercheur.e.s ayant évalué ces programmes, les apprentissages académiques ou techniques « ne sont plus suffisants » pour s'insérer dans le marché du travail actuel. Il est donc nécessaire, pour eux.elles, d'aider les étudiant.e.s à développer les compétences sociales de base, nécessaires à leur insertion et leur succès dans le milieu professionnel.
- 19 Les dispositifs mis en œuvre pour aboutir à ce résultat sont variés, de même que les façons de les évaluer et les résultats obtenus. Ainsi, nous analysons à présent l'ensemble des données afin de mettre en évidence : (A) les objectifs spécifiques, visés et attendus, (B) le contenu des programmes (les différents types d'apprentissage mis en place, les principales compétences sociales travaillées et la durée des interventions), (C) les différentes façons d'évaluer les programmes et (D) les résultats obtenus.
- 20 Étant donné le nombre réduit de programmes recensés, il paraît important de préciser que l'objectif de ce travail n'est pas de tirer des conclusions générales et définitives mais bien de faire état de ce qui existe déjà et d'en dégager des pistes de réflexion et des propositions d'action.

Les objectifs attendus

- 21 En lien avec l'objectif final relatif à l'insertion professionnelle, nous cherchons ici à comprendre quels sont les objectifs plus spécifiques visés par les programmes. Ces derniers se situent à différents niveaux.
- 22 • *Se confronter aux réalités du terrain.* Un des objectifs visés est de faciliter la transition entre l'école et le milieu professionnel en confrontant les étudiant.e.s, directement ou indirectement, aux réalités du terrain. Le but est que les étudiant.e.s, encore en formation, comprennent ce qui les attend dans leur futur métier. Cette confrontation est réalisée à partir de plusieurs procédés : en proposant aux étudiant.e.s de créer leur propre entreprise fictive, en échangeant directement et individuellement avec des professionnel.le.s exerçant dans leur branche, ou en réalisant des stages en entreprise.
- 23 • *Être plus « attractif.ve.s ».* Un autre objectif est que les étudiant.e.s qui arrivent sur le marché du travail, lors des recrutements, soient plus « attractif.ve.s » pour les

employeur.e.s. Pour cela, ils.elles sont préparé.e.s quant aux différents choix qui s'offrent à eux-elles, aux conditions d'entretiens lors de recrutement et à la culture et l'esprit d'entreprise qui les attendent.

- 24 • *Être plus performant.e.s au travail.* Les programmes, en développant les compétences sociales, permettraient aux étudiant.e.s d'être plus performant.e.s et efficaces au travail, que ce soit pour manager une équipe dans le cas des futur.e.s chef.fe.s d'entreprise ou autres dirigeant.e.s, pour communiquer efficacement avec des patient.e.s dans le cas des étudiant.e.s infirmier.ère.s ou simplement pour acquérir des compétences sociales « de base » répondant à une norme sociale valorisée dans ce milieu. En effet, les compétences sociales indispensables à chaque performance ont été travaillées durant le programme (créativité, innovation, motivation, communication, *leadership*, etc.).
- 25 Pour atteindre ces objectifs « ultimes », les programmes visent un objectif intermédiaire commun : le développement des compétences sociales.

Le contenu des programmes

- 26 Dans cette partie, nous nous intéressons au contenu des programmes en cherchant à répondre aux questions suivantes : peut-on développer les compétences sociales et par quel type d'apprentissages, de pédagogies ? Quelles compétences sociales sont plus spécifiquement travaillées ? Quelle est la durée des interventions ?

Les types d'apprentissage mis en place pour développer les compétences sociales

- 27 • *Apprentissage par projet* : Proulx (2004, p. 31) définit précisément l'apprentissage par projet comme un « processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable ». Nous avons regroupé dans ce type de dispositif les « entreprises – école » (programmes 1 et 2) et le programme sur l'apprentissage par projet (programme 8). Ces programmes proposent une pédagogie expérientielle ou active, responsabilisante et coopérative basée à la fois sur le travail en groupe, la mise en pratique fictive (par la résolution d'un problème ou la création d'un projet à développer et à gérer) et des discussions avec des professionnel.le.s.
- 28 • *Apprentissage théorique* : ce type de dispositif (programme 3) propose de développer les compétences sociales via une approche plus « théorique » que « pratique ». L'accent est donc mis sur l'étude, l'information et la sensibilisation plus que sur la pratique et l'expérience. Les étudiant.e.s prennent connaissance de l'importance des compétences sociales dans le milieu professionnel et sont sensibilisé.e.s à leurs influences.
- 29 • *Apprentissage par le mentorat* : Un programme (programme 5) propose un apprentissage via un dispositif de mentorat qui consiste en un accompagnement personnel d'un.e étudiant.e par une personne plus expérimentée, disponible pour répondre à ses besoins et interrogations relatifs à sa future carrière. L'approche proposée est donc à la fois « réflexive » puisque l'étudiant.e est amené.e à analyser ses propres représentations,

ses motivations, ses compétences... et « individuelle » puisqu'il s'agit d'une relation de face-à-face.

- 30 • **Apprentissage multi-modalités** : Trois programmes combinent plusieurs modalités d'intervention dans leur apprentissage des compétences sociales (programmes 4, 6 et 7). Ils utilisent à la fois des apports théoriques, des autoréflexions / métacognition (approche réflexive), des activités de groupe (approche coopérative), des mises en situation / jeux de rôles (approche expérientielle) et du mentorat (le mentorat est uniquement proposé par le programme 7).

Les compétences sociales les plus travaillées

- 31 Dans les différents travaux recensés, le développement des compétences sociales est considéré comme un « objectif intermédiaire » ; l'objectif « final » étant l'insertion professionnelle. En fonction des objectifs recherchés, de la population et du contexte ciblés, du positionnement théorique du/de la chercheur.e... les compétences sociales travaillées durant les programmes vont varier. Lorsque l'on cherche à les regrouper, la liste est longue : créativité, innovation, coopération, responsabilités, autogestion, confiance, flexibilité, autonomie, initiative, pouvoir, efficacité, prise de risque, résolution de problèmes, promptitude, empathie, communication, leadership, motivation, négociation, désir d'apprendre, etc.

TABEAU 2. Tableau récapitulatif des différents types de programmes, leur méthode, leurs outils et leurs résultats

Type d'apprentissage	Par projet	Théorique	Par le mentorat	Multi-modalités
Programmes concernés	1 – 2 – 8	3	5	4 – 6 – 7
Méthode pédagogique	– Expérientielle (a) – Coopérative (b)	– Théorique (c)	– Réflexive (c) – Individuelle (d)	– Expérientielle (a) – Théorique (c) – Coopérative (b) – Réflexive (c)
Outils	– Travail en groupe – Mise en pratique – Discussions avec professionnels	– Exercices de connaissances – Cours	Partages avec professionnel	– Séminaires – Autoréflexions – Activités groupe – Jeux de rôle – (Mentorat)
Résultats	Mitigés	Positifs	Positifs	Positifs + significatifs.

- 32 **Notes.** (a) *Méthode expérientielle* : il s'agit d'une pédagogie fondée sur la pratique, dans laquelle l'apprenant.e est actif.ve. Cette approche permet d'augmenter la motivation des apprenant.e.s tout en développant à la fois des compétences « techniques » et « sociales ».
- 33 (b) *Méthode coopérative* : cette approche est basée sur le travail en groupe et permet ainsi de développer la compétence à travailler en équipe et à comprendre le fonctionnement des relations sociales.
- 34 (c) *Méthode réflexive* : par le biais de cette approche, les apprenant.e.s sont amené.e.s à analyser et comprendre leurs propres représentations, pensées, motivations et désirs. Il est important de pouvoir les amener à se questionner sur ces éléments pour les aider à ouvrir vers une conception plus positive si cette dernière s'avérait être éloignée de la réalité.
- 35 (d) *Méthode personnelle ou individuelle* : il paraît également important de tenir compte de la singularité des individus en intervenant individuellement lorsque cela est possible. Cette approche permet alors de tenir compte des besoins et des désirs de chacun.e.

- 36 (e) *Méthode théorique* : allier la théorie à la pratique est nécessaire pour guider les actes des apprenant.e.s.

TABLE 2. *Summary table of different types of programmes, their method, their tools and their results*

- 37 En analysant l'ensemble de ces compétences, nous avons cherché à repérer les compétences sociales les plus travaillées durant les différents programmes (en matière d'occurrences). Trois reviennent majoritairement dans plusieurs d'entre eux : la créativité ou innovation (6 programmes sur 8), la coopération ou capacité à travailler en équipe (4 programmes sur 8) et la capacité à gérer des situations (des problèmes et des relations) (4 programmes sur 8). Nous verrons dans la partie suivante que ces trois dimensions sont importantes puisqu'elles font également partie des compétences sociales qui évoluent le plus avant et après le programme.

La durée des interventions et le nombre de participant.e.s

- 38 La durée de l'intervention et le nombre de participant.e.s par session sont deux critères importants à prendre en considération pour juger de l'efficacité d'un programme.
- 39 La durée des interventions varie dans les programmes recensés entre dix semaines et une année scolaire. Plusieurs auteur.e.s (Blanchet, Laurendeau, Paul, & Saucier, 1993 ; Grossman & Rhodes, 2002) s'entendent pour affirmer que la durée est importante et qu'elle doit être proche d'une année pour obtenir des résultats positifs et significatifs. Cependant, le temps et l'effort déployés pour participer au programme doivent être proportionnels aux gains suscités. En effet, dans le cas du programme 2, Oosterbeek, Van Praag, et Ijsselstein (2010) montrent que la participation au programme a demandé trop d'investissement, en matière de temps, aux étudiant.e.s par rapport à ce que cela pouvait concrètement leur apporter dans leurs études. Selon les auteur.e.s, c'est pour cette raison que le programme n'a pas été apprécié et a influencé négativement les compétences sociales et l'intérêt des étudiant.e.s pour l'entrepreneuriat.
- 40 Dans chaque dispositif, les groupes sont composés de 4 à 5 étudiant.e.s jusqu'à des classes de 18 à 20. Le seul programme ayant obtenu des résultats significativement négatifs sur le score de compétences sociales met en avant, dans les limites de l'étude, des groupes trop nombreux ($N = 10$) (Oosterbeek et al., 2010). Selon les auteur.e.s, ce critère aurait également eu un effet négatif. En effet, pour un type d'apprentissage comme celui-ci (par projets), il est important de réaliser des petits groupes afin que chacun y trouve un rôle, une place et puisse ainsi s'exprimer.

L'évaluation des programmes

- 41 Nous décrivons dans cette partie la méthodologie utilisée dans les différents programmes pour évaluer leurs effets.

Mesurer l'efficacité du programme

- 42 Afin de mesurer l'efficacité de leur programme, les chercheur.e.s se centrent sur différents niveaux de mesure. Une analyse de l'ensemble de ces techniques, nous permet d'en lister quatre. Ces différents niveaux d'évaluation sont relativement

classiques dans le domaine de l'évaluation. Ils sont d'ailleurs rappelés dans divers travaux (Blouin, 2000 ; Gérard, 2003 ; Martens, Grieten, De Weerd, & Schippers, 2002).

- 43 – Certain.e.s chercheur.e.s mesurent l'efficacité du programme mis en œuvre en matière d'acquis ou de changements (programmes 4, 5, 6, 7 et 8). On se centre ici sur l'impact que produit le programme sur le développement des compétences sociales : ont-elles augmenté après l'intervention par rapport à avant ? Nous verrons dans les deux sous-parties suivantes que cette évaluation peut être réalisée de différentes façons (en comparant les apprentissages en deux temps, T0 et T1, et / ou en comparant les changements par rapport à un groupe témoin). La majorité des études recensées se centre uniquement sur ce niveau d'évaluation pour tester l'efficacité de leur programme.
- 44 – D'autres auteur.e.s vont vérifier comment les compétences acquises sont mises en application dans le travail (par exemple par des observations réalisées par les employeur.e.s) (programme 3). Blouin (2000, p.212) et Gérard (2003) parlent d'évaluation de « transfert des apprentissages » qu'ils définissent comme étant « le rappel de ce qui a été appris et son application à différents contextes ».
- 45 – Il est également possible d'évaluer l'effet d'un programme à plus long terme en vérifiant si l'étudiant.e a réussi à s'insérer professionnellement ou bien en vérifiant sa « performance » au travail (en matière de rendement) (programme 1). Très peu d'études offrent ce type d'évaluation car cela suppose un suivi des personnes concernées sur le long terme. Les chercheur.e.s sont alors notamment confronté.e.s à la perte des sujets.
- 46 – Enfin, l'efficacité du programme peut être évaluée à partir de la satisfaction des apprenant.e.s vis-à-vis du programme (programmes 4 et 6). Selon Bret (1998, cité par Blouin, 2000), cette évaluation est nécessaire car l'impression globale des sujets à la fin d'une intervention restera présente et aura un impact sur leur travail et sur leurs futures expériences de formation. Ce type d'évaluation vient généralement en complément d'une des trois précédentes car elle n'est pas suffisante.

Approche quantitative versus qualitative

- 47 L'approche quantitative est largement privilégiée (dans 7 études sur 8). Pour la majorité, il s'agit d'une auto-évaluation réalisée par les étudiant.e.s pour mesurer leurs compétences sociales. Un seul programme réalise une évaluation écrite par les superviseur.e.s (maîtres de stage) des étudiant.e.s. Par ailleurs, les questionnaires sont généralement construits par les auteur.e.s pour l'étude (N = 5). D'autres chercheur.e.s utilisent des questionnaires existants, standardisés et validés (e.g. Social Skills Inventory, ESCAN). Un seul programme (programme 5) adopte une approche qualitative avec des entretiens menés auprès des étudiant.e.s et de leurs mentor.e.s.
- 48 Les questionnaires, bien que basés uniquement sur la perception des répondant.e.s sont les outils les plus communément utilisés (Segrin, 2000). Ils sont également perçus comme des techniques efficaces pour évaluer les compétences sociales et nécessaires pour une première évaluation (Merrell, 2001). Pour d'autres auteur.e.s, aucun type de mesure n'est idéal. Ainsi, une combinaison de méthodes de mesure, quantitative et qualitative, serait la meilleure façon d'appréhender un phénomène (Schumaker & Hazel, 1984, cités dans Perry & Felce, 2004).

Approches comparative et pré- / post-test

- 49 Trois programmes sur huit effectuent une comparaison avec un groupe témoin n'ayant pas suivi le programme afin de vérifier de manière plus fiable l'impact de ce dernier. L'objectif est donc de voir si, après le programme, les deux groupes se différencient quant aux dimensions évaluées. Cette approche est particulièrement efficace pour mesurer précisément l'importance du changement. Notons que plus les groupes sont équivalents, plus le protocole de recherche est considéré comme valide. Seule l'étude présentant le programme 3 (Bartkus, 2001) semble tenir compte de ce critère.
- 50 Cinq études sur huit réalisent des évaluations avant (pré-test, T0) et après (post-test, T1) le programme. Cette méthode, plus couramment utilisée du fait de la facilité de son application, semble également bénéfique et nécessaire pour mesurer le degré de changement et d'évolution produit à la suite d'une intervention et donc pour évaluer son impact et son efficacité. Seulement deux études précisent l'intervalle de temps entre le pré- et le post-test. Le programme 4 réalise sa deuxième évaluation un mois après la fin du programme alors que le programme 6 la réalise juste à la fin de la formation, après la dernière session. Il s'agit pourtant d'un élément important à préciser et à prendre en compte puisque cet intervalle peut influencer les résultats. Un post-test trop proche de la fin d'une formation peut-être biaisé par une période de fort enthousiasme voire d'euphorie provoquée par l'ambiance généralement positive et conviviale de la formation. On notera ainsi une forte augmentation des compétences sociales à la fin du programme, qui va par la suite redescendre avec le retour à la vie quotidienne. Au contraire, un post-test trop éloigné de la fin du programme augmente le risque d'attribuer des résultats, positifs ou négatifs, au programme alors qu'ils sont liés au développement normal du sujet et de nombreux facteurs externes.

Les résultats

- 51 Comme mentionné ci-dessus, l'efficacité du programme est évaluée principalement par une mesure des compétences sociales : ont-elles augmenté entre le temps 1 et le temps 2 (avant et après le programme) ?
- 52 La majorité des études révèlent des résultats positifs quant au développement de plusieurs des compétences sociales travaillées (programmes 1, 3, 4, 5, 6 et 7, soient 6 études sur 8). Ces études ont utilisé des méthodes d'apprentissage « par projet » (programme 1), « théorique » (programme 3), « de mentorat » (programme 5) et « multi-modalités » (programmes 4, 6 et 7).
- 53 Nous avons repéré, dans la liste des compétences sociales travaillées dans chaque programme, celles qui étaient à la fois communes à la majorité d'entre eux et qui avaient évolué le plus avant et après l'intervention. Nous avons relevé la coopération, la créativité et la capacité à gérer les situations. En effet, les programmes 3, 5 et 7, à partir de dispositifs variés, montrent chacun que la coopération est une des dimensions qui évolue significativement et positivement le plus après le programme. Cette compétence sociale comprend la communication et la capacité à travailler en équipe, à s'adapter dans un groupe. Ces résultats sont intéressants et prometteurs car la coopération est une dimension jugée par plusieurs chercheur.e.s comme une des compétences sociales les plus importantes et les plus valorisées par les employeur.e.s

(Baron & Markman, 2000 ; Bennett, 2002 ; Pearse, 2005 cité dans Pang & Hung, 2012). En effet, les personnes coopératives sont capables de s'adapter à n'importe quelles nouvelles situations sociales (Baron & Markman, 2000). Ces auteurs parlent de « caméléons sociaux » capables de parler de n'importe quel sujet, à n'importe quelle personne, dans n'importe quel contexte. Les programmes 1, 4 et 6, à partir d'apprentissages par projets et par combinaison de différentes méthodes, ont quant à eux permis aux étudiant.e.s de développer, entre autres, leur créativité. Elle est définie comme la capacité à réaliser des productions originales et adaptées aux contraintes d'une situation, une tâche ou un problème (Lubart, Mouchiroud, Tordjman, & Zenasni, 2003). Plusieurs auteur.e.s considèrent également la créativité comme une des compétences les plus recherchées par les employeur.e.s (Lawrence, 2002) et favorisant la réussite (Gutman & Schoon, 2013). Elle est particulièrement recherchée dans le milieu entrepreneurial qui fait face à des changements importants tels que l'ouverture des marchés qui renforce la compétitivité, et l'importance de la connaissance et de la technologie qui demandent une capacité d'évolution et d'innovation élevée. Ainsi, faire preuve de créativité et d'innovation, c'est être capable d'élaborer des projets originaux, innovants et différents et donc, de se démarquer et d'évoluer. Enfin, grâce aux programmes 3, 5 et 7, les étudiant.e.s ont amélioré leurs capacités à gérer les situations (les relations et les problèmes). Selon Le Boterf (2002, p. 20), « la compétence d'un professionnel se reconnaît à sa capacité à gérer efficacement un ensemble de situations professionnelles ». Ce dernier doit être capable de gérer les relations utiles à l'entreprise, c'est-à-dire créer, entretenir et développer des réseaux formels et informels utiles (Schmitt, 2008) mais également gérer les relations à ses pairs, les conflits, les contraintes.

- 54 À l'opposé de ces résultats positifs, une étude met en lumière des résultats significativement négatifs sur les compétences sociales et l'intérêt entrepreneurial des apprenant.e.s (programme 2). Ici, les compétences entrepreneuriales des étudiant.e.s ayant suivi le programme, avec un « apprentissage par projet », ne sont significativement pas plus élevées que celles du groupe témoin et ont même diminué après le programme. Ils montrent également que ce dernier ne garantit pas un gain de compétences ou de qualités entrepreneuriales. Le programme a un effet positif uniquement sur la capacité des étudiant.e.s à se montrer plus autonomes. Les auteur.e.s expliquent cet impact négatif du programme par le fait que les étudiant.e.s, en se confrontant à la réalité de créer leur propre entreprise, ont perdu leur optimisme et ainsi leur intérêt pour l'entrepreneuriat. Une autre interprétation des auteur.e.s est que les étudiant.e.s n'ont peut-être tout simplement pas apprécié le programme pour plusieurs raisons : le fait que ce dernier soit obligatoire, que l'important effort d'implication demandé ne soit pas récompensé par des points gagnés et qu'ils soient trop nombreux par groupe ($N = 10$). Enfin, une dernière étude évaluant un programme ayant également eu recours à un « apprentissage par projet » ne révèle aucun résultat significatif quant à une évolution des compétences sociales (programme 8). Ces deux dernières études viennent donc questionner les effets d'un apprentissage par projet. Il a pourtant été démontré, dans une importante étude mesurant l'effet des dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur sur le début de carrière des jeunes diplômés, que ce type d'apprentissage (également appelé « formation par la recherche ») fait partie des plus efficaces « pour faire acquérir aux étudiants différentes compétences utiles sur le marché du travail » (Chevallier & Giret, 2013, p. 12). Une

méta-analyse sur ce type de programme serait toutefois nécessaire pour offrir des conclusions objectives et fiables à ce questionnement.

Discussion et conclusion

- 55 La problématique actuelle de l'insertion professionnelle a amené chercheur.e.s et praticien.ne.s à questionner l'intérêt de développer, ou de revaloriser, chez les étudiant.e.s, des compétences complémentaires aux compétences pratiques et professionnelles : les compétences sociales. Le recours à ces compétences devient en effet de plus en plus pertinent dans un marché du travail complexe, évolutif et incertain puisqu'elles donnent aux jeunes des chances supplémentaires de s'y insérer. C'est dans cette perspective que nous avons cherché à recenser et à analyser des programmes développés dans l'enseignement supérieur et favorisant le développement des compétences sociales des étudiant.e.s.
- 56 À partir de ce travail, nous pouvons désormais dégager quelques points de discussion sur la notion de compétences sociales, sur les caractéristiques des programmes reconnues comme efficaces mais également sur les limites qu'elles peuvent soulever au niveau théorique et méthodologique. Ces éléments pourront servir de pistes de réflexion pour la création de programmes similaires ou pour guider les pratiques de ceux qui interviennent dans le cadre de ces programmes.

Les compétences sociales : une pluralité de définitions pour une pluralité d'approches

- 57 À travers cette réflexion sur les programmes de développement des compétences sociales, l'objectif de ce travail était aussi de mieux cerner ce concept : quelles compétences sont clairement identifiées comme étant des compétences sociales ? La (longue) liste des compétences travaillées durant les programmes permet d'illustrer de façon intéressante ce que recouvre ce concept pour chaque auteur.e. Mais elle permet également de confirmer qu'il est difficile de circonscrire cette notion à une définition-type et de lister précisément ce que recouvrent les compétences sociales. Cette absence de consensus donne à cette notion une image péjorative, allant de « caverne d'Ali Baba conceptuelle » (Crahay, 2006, p.101), à « mot-valise » ou « concept fourre-tout ». En effet, cette « liste » va varier selon différents éléments : selon les caractéristiques propres au chercheur.e, puisqu'en fonction de ses conceptions, approches, disciplines, objectifs... la « liste » de ces compétences sociales diverge, mais aussi en fonction des caractéristiques propres aux compétences sociales puisque, comme explicité en introduction, elles sont dynamiques et varient selon le contexte ou les processus développementaux de chaque individu. Ce dernier point en fait à la fois sa faiblesse au moment d'opérationnaliser ce processus, mais il en fait également sa richesse en ne le limitant pas à un concept unidimensionnel, stable et figé dans le temps et dans l'espace.
- 58 Finalement, nous pouvons conclure sur la nécessité que tous les programmes reposent sur de solides assises théoriques, qui manquent d'ailleurs souvent dans l'établissement de ce type de programmes. Il s'agit pourtant d'un « fil conducteur » qui établira un lien logique entre ses différentes étapes. En effet, un fondement théorique approprié est nécessaire pour établir clairement les objectifs d'intervention, pour identifier le contenu et les moyens d'intervention (mentorat, jeux de rôle, séminaires, etc.) adaptés

aux besoins des sujets et pour fournir un outil d'évaluation en adéquation avec les comportements et capacités travaillés.

L'évaluation

- 59 D'une façon générale, les résultats montrent que les interventions se sont révélées « efficaces » pour favoriser le développement des compétences sociales des étudiant.e.s. À partir de méthodologies différentes, les programmes recensés ont en effet révélé des résultats plutôt positifs concernant cet objectif. Nous pouvons soulever plusieurs limites ou interrogations par rapport à ces résultats. Il est déjà important de noter que les résultats les moins convaincants ¹ sont révélés par les programmes dont la méthode d'évaluation est la plus rigoureuse : utilisation de questionnaires validés, évaluation pré- / post-test et avec groupe témoin. Ces deux approches (pré- / post-test et comparative) sont complémentaires et indispensables pour obtenir une mesure fiable et valide de l'évolution des compétences sociales. En effet, en réalisant uniquement une évaluation pré- / post-test, il est difficile de certifier que les changements sont bien dus au programme et non à d'autres facteurs externes, internes ou temporels. Comparer les individus ayant suivi le programme avec un groupe témoin permet donc de contrôler efficacement ce biais. Par ailleurs, il est nécessaire que le groupe témoin dispose de caractéristiques similaires au groupe qui reçoit le programme pour une meilleure fiabilité des résultats. Nous notons également que chaque étude propose une approche d'évaluation soit quantitative, soit qualitative. Cependant, de nombreux programmes préconisent une approche de « méthodes mixtes » combinant ces deux approches dans l'objectif de complexifier le processus analytique et ainsi, de renforcer la validité des conclusions. Cette perspective méthodologique permettrait en effet de mieux saisir la complexité de la notion de compétences sociales.
- 60 Une autre limite importante dans l'évaluation est à considérer. L'ensemble de ces programmes n'a pas évalué l'effet de la participation sur l'insertion professionnelle effective de ces jeunes. Or, l'insertion est présentée à chaque fois comme l'objectif final des programmes. Un seul programme (Perruchoud, Lehmann, & Surlemont, 2011) évoque cette dimension dans ses résultats mais aucune précision n'est fournie, ni sur la méthodologie utilisée, ni sur les critères retenus pour évaluer cette « insertion » (stabilité de l'emploi, statut, type de contrat, salaire, etc.). Il est donc impossible d'établir un lien causal entre la participation à ces programmes et l'insertion professionnelle. Pour confirmer que cet objectif ultime a bien été atteint, il est nécessaire, dans l'évaluation, de suivre les participant.e.s à plus long terme pour évaluer, en plus des changements au niveau des compétences sociales, leur insertion professionnelle. Évidemment, cela nécessite également de définir et opérationnaliser précisément ce concept. Dans le prolongement de cette idée, nous pouvons de fait nous questionner sur le caractère durable de ces actions. En effet, aucune évaluation n'est fondée sur une approche longitudinale et de ce fait, ne peut garantir d'effets à long terme. Il ne s'agit pas ici uniquement d'une question temporelle mais d'un rapport au monde, aux autres, à soi, à l'apprentissage qui n'est pas forcément intériorisé « en profondeur » et durablement lorsqu'un programme est appliqué sur une période limitée. À ce propos, Martens et al. (2002) soulignent qu'effectivement, si l'on demande aux participant.e.s d'évaluer un programme directement à la fin de celui-ci, ces dernier.ère.s sont généralement toujours satisfait.e.s.

- 61 Nous concluons cette partie par deux points qui nous semblent importants à prendre en considération. Concernant l'évaluation, afin qu'elle soit complète et globale, il est nécessaire de combiner quatre niveaux de mesure présentés dans les résultats : les acquis, le transfert d'acquis, l'impact de la formation à long terme et la satisfaction. Le deuxième point concerne les finalités d'apprentissage, en général. Il est, selon nous, important que le travail sur les compétences sociales, que nous évoquons tout au long de cet article, ne fasse pas uniquement l'objet d'action limitée dans le temps par des programmes ponctuels. Cette logique doit orienter la pédagogie à tous les niveaux et tout au long de la scolarité afin que les élèves et étudiant.e.s développent de façon durable et continue l'ensemble de ces compétences.

Le contenu des programmes

- 62 L'objectif général est commun à l'ensemble de ces programmes, cependant, ces derniers mettent en œuvre des méthodes d'apprentissages et des actions variées pour développer les compétences sociales : la mise en pratique, le travail en groupe, les discussions ou débats avec des professionnel.le.s, l'intégration dans le milieu professionnel (stages), les apports théoriques, le mentorat, etc. Au regard des différents éléments que nous venons de soulever, il est impossible de conclure objectivement et scientifiquement sur le type d'apprentissage le plus efficace auprès des étudiant.e.s cherchant à s'insérer professionnellement. En effet, aucun des programmes n'a directement comparé plusieurs modalités d'interventions sur une même population. Également, le nombre de programmes recensés par type d'apprentissage n'est pas suffisant pour en tirer des conclusions définitives et généralisables. Cependant, la réflexion menée dans ce travail, enrichie des conclusions issues de la littérature, nous permet d'avancer des pistes sur les programmes qui semblent les plus complets et les plus prometteurs. Ces programmes sont ceux proposant une approche multimodale, c'est-à-dire avec des modalités d'intervention variées et complémentaires, à la fois expérientielle, théorique, coopérative et réflexive (voir tableau 2 : programmes 4, 6 et 7). Par ce biais, les compétences sociales sont travaillées d'une manière plus globale puisque les interventions combinent un travail à la fois sur les représentations et croyances personnelles des sujets (la cognition), sur le social ou le relationnel (travail de groupe) et sur le comportement (mises en situation). Ce point nous amène cependant à soulever une autre limite qui peut concerner l'ensemble des programmes. Cette critique, déjà soulignée depuis plusieurs années notamment par des sociologues, vient du fait que ces dispositifs « sont trop centrés sur la personne, pas assez sur les contextes et situations où elle évolue » (Castra, 2003, p. 230). Selon nous, et en référence à un modèle socioconstructiviste, il est important d'agir, dans une interrelation réciproque, à la fois sur des facteurs personnels et sur des facteurs environnementaux.
- 63 Il paraît également essentiel que les programmes ciblent simultanément plusieurs dimensions des compétences sociales ; chacune amplifiant l'action et le développement des autres. Ces dernières doivent être déterminées en fonction de la demande (marché, employeur.e.s), du contexte et des besoins des apprenant.e.s. Comme évoqué, l'accent ne sera, par exemple, pas mis sur les mêmes compétences pour de futur.e.s entrepreneur.e.s que pour de futur.e.s infirmier.ère.s. À ce propos, ce travail a permis de constater que ces programmes s'adressent à une population d'étudiant.e.s peu hétérogène. Ils réalisent des études plutôt longues, et pour la plupart, dans des filières

relatives à l'économie et la gestion. La filière et le niveau de qualification ne faisaient pourtant pas partie de nos critères de sélection. Il semble ainsi que la notion de compétences sociales soit associée en priorité à des secteurs de métier spécifiques et de fait, à un objectif de rendement. On peut ainsi se demander si dans les représentations collectives et dans les pratiques, la notion de compétences sociales ne se retrouve pas réduite à cet unique objectif mais également confondue avec ce qu'il est commun de nommer la vocation dont les personnes exerçant un métier « du social » seraient naturellement dotées. Cela renverrait ainsi à une naturalisation des qualités et des compétences, qui entre en contradiction avec la définition même de ce processus. Face à ces limites, il paraît important de s'engager vers une plus grande mixité en ouvrant ces programmes à des étudiant.e.s provenant de disciplines variées mais également aux personnes plus ou moins éloignées du marché du travail, qui sont, comme mentionné en introduction, les plus concernées par les problématiques liées à l'insertion professionnelle. Ces actions aideraient de fait à compenser ou à atténuer certaines inégalités d'accès à l'emploi.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbet, J.-P., & Moreau, J. (2012). *Les compétences sociales et leur place dans la formation : résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois, ainsi que de leurs enseignants*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), 12.1.
- Albandea, I., & Giret, J.-F. (2016). L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés. *Net.Doc*, 149.
- Archer, W., & Davison, J. (2008). *Graduate Employability: What do Employers Think and Want?* London: Council for Industry and Higher Education (CIHE).
- Baron, R. A., & Markman, G. D. (2000). Beyond Social Capital: How Social Skills Can Enhance Entrepreneurs' Success. *The Academy of Management Executive*, 14(1), 106-116.
- Bartkus, K. R. (2001). Social Skills and Cooperative Education: A Conceptual Framework. *Journal of Cooperative Education*, 36(1), 48-60.
- Bennett, R. (2002). Employers' Demands for Personal Transferable Skills in Graduates: a Content Analysis of 1000 Job Advertisements and an Associated Empirical Study. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(4), 457-475.
- Blanchet, L., Laurendeau, M.-C., Paul, D., & Saucier, J.-F. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Blouin, S. (2000). L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. *Interactions*, 4(2), 205-231.
- Calmand, J., Giret, J.-F., & Guégnard, C. (2014). Les formations professionnelles de l'enseignement supérieur en France au prisme de l'insertion et de la mobilité sociales des diplômés. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 43(1), 97-122.

- Castra, J.-P. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chevallier, T., & Giret, J.-F. (2013). Dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et insertion des diplômés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(1), online.
- Coulet, J.-C. (2010). Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence. *Travail et apprentissages*, 6, 181-198.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P., Rayou, P., & Filisetti, L. (2002). *Acquisition et régulation des compétences sociales*. Paris : Ministère de la Recherche.
- Duchène, M. (2010). *Le processus de construction identitaire par mimésis du sujet en formation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Provence.
- Gérard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20(3), 13-33.
- Giret, J.-F. (2000). *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes*. Paris : CNRS Éditions.
- Giret, J.-F. (2009). L'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants. In L. Gruel, O. Galland, & G. Houzel (éd.), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp. 331-348). Rennes : Presses universitaires.
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199-219.
- Gutman, M. L., & Schoon, I. (2013). *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People. Literature Review*. London: Institute of Education.
- Heckman, J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That improve Character and Cognition* (Working Paper no 2013-019). Human Capital and Economic Opportunity Working Group.
- INSEE, Enquête Emploi (2016, 19 mai). *Le taux de chômage est stable au premier trimestre 2016*. <http://www.insee.fr/fr/themes/info-rapide.asp?id=14&date=20160519> (page consultée le 20 février 2016).
- Jellab, A. (1998). De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion. *Formation Emploi*, 62, 33-47.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B., & Borghans, L. (2014). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. Paris: OECD.
- Lawrence, T. (2002). Teaching and Assessing Employability Skills Through Skill USA. *Annual Quality Congress*, 56, 286-295.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept avons-nous besoin ? Dossier : les compétences de l'individuel au collectif. *Soins cadres*, 41, 20.
- Lubart, T. I., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Mansuy, M., Coupié, T., Fetsi, A., Scatoli, C., Mooney, P., & Van den Brande, G. (2001). *Transitions entre le système éducatif et la vie active. Chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxembourg : Office des publications officielles et des Communautés européennes.

Martens, H., Grieten, S., De Weerd, S., & Schippers, N. (2002). Experiences with Training in Social Skills: Design and Study of the Effectiveness: a Case Study at the Faculty of Management of the Limburg University Centre. *Argumenta Oeconomica*, 2(13), 149-172.

Ménard, B. (2014). Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage. *Bref du Céreq*, 322.

Merrell, K. W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9, 3-18.

Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes : Presses Universitaires.

Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (eds.) (2010). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York: Springer.

Oosterbeek, H., Van Praag, M., & Ijsselstein, A. (2010). The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Skills and Motivation. *European Economic Review*, 54, 442-454.

Pang, E., & Hung, H. (2012). Designing and Evaluating a Personal Skills Development Program for Management Education. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(3), 159-170.

Perruchoud, A., Lehmann, B. G., & Surlemont, B. (2011). À l'école de l'entreprise : le cas *Business Experience*. *Entreprendre & Innover*, 11-12(3-4), 103-112.

Perry, J., & Felce, D. (2004). *Assessing Work-Related Social Skills: Existing Approaches and Instruments* (Paper prepared for the ATLAS Project). Cardiff University, Welsh Center for Learning Disabilities.

Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Renuga, S., & Ezhilan, S. (2014). Developing Career Skills of Professional Students Through Student Mentees – Alumni Mentoring Program. *Anthropologist*, 18(3), 705-716.

Schmitt, C. (2008). *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Segrin, C. (2000). Social Skills Deficits Associated with Depression. *Clinical Psychology Review*, 20, 379-403.

Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.

Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et Politiques*, 43, 93-101.

Witt, L. A., & Ferris, G. R. (2003). Social Skill as Moderator of the Conscientiousness-Performance Relationship: Convergent Results Across Four Studies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 809-820.

NOTES

1. . Programme 2 : résultats négatifs ; programme 4 : résultats positifs pour seulement deux dimensions travaillées sur cinq ; programme 8 : résultats non significatifs.

RÉSUMÉS

Les problématiques actuelles liées à l'insertion professionnelle des jeunes ont amené chercheur.e.s et praticien.ne.s à s'intéresser à des compétences complémentaires aux compétences professionnelles : les compétences sociales. Dans cette perspective, des programmes destinés aux étudiant.e.s et favorisant le développement de ces compétences ont été créés. Cet article présente huit de ces programmes pour lesquels sont décrits, analysés et comparés objectifs, contenus (pédagogies, compétences ciblées, durée), évaluations et résultats. En soulignant les caractéristiques des programmes reconnues comme efficaces, mais également leurs limites au niveau théorique et méthodologique, l'objectif est de dégager des constats et propositions d'action utiles pour l'établissement de futurs programmes.

The current problems relating to the professional integration of young people led researchers and practitioners to focus on complementary skills to professional skills: social skills. In this context, programs for students aimed at developing these skills have been created. This article presents eight of these programs and for each one, the specific objectives, contents (pedagogies, targeted social skills, and duration), assessments conducted and results are described, compared and analyzed. In highlighting the criteria of effectiveness of these programs and their limitations, the aim is to reveal findings and useful proposals for action for the implementation of future programs.

INDEX

Mots-clés : programmes, compétences sociales, insertion professionnelle, étudiants

Keywords : Programs, social skills, employability, students

AUTEUR

LUCIE HERNANDEZ

est Docteure en Psychologie, Enseignante-Chercheure. Contact : Département de la recherche – CIRAP, Bureau 130 – Énap, 440 avenue Michel Serres; CS 10028 - AGEN cedex 9. Courriel : Lucie.Hernandez@justice.fr