

II^e PARTIE

RESULTATS

4 DES RESULTATS CONNUS ET DES RESULTATS NOUVEAUX

La compilation et l'analyse des nombreux résultats de ce projet de recherche sont à la mesure des efforts consentis par les apprenants, surtout, et les enseignants qui ont remplis de longs questionnaires. Rappelons que seule une partie du questionnaire aux élèves, apprentis et gymnasiens avait été dépouillée dans le cadre du premier rapport (Abbet, 2010, *op. cit.*). Les résultats étaient pourtant déjà relativement détaillés, ce qui implique que comprendre les tenants et aboutissants de ces résultats lorsque certaines questions ou variables sont rappelées ici suppose de se référer à ce premier document. En ce qui concerne les résultats nouveaux qui sont explorés dans cet ouvrage, ils donnent bien sûr lieu aux explications nécessaires, ce qui est fait dans le cours des chapitres qui suivent.

De façon à faciliter la lecture de ces résultats, déjà connus ou nouveaux, un bref rappel de la nomenclature des premiers et une présentation des seconds est proposée dans ce court chapitre introductif.

4.1 NOMENCLATURE DES RESULTATS DU PREMIER RAPPORT

Afin de fournir rapidement des résultats sans avoir à développer et dépouiller l'ensemble de la matière couverte, le premier rapport se concentrait sur les seuls résultats des apprenants – quantitatifs et qualitatifs – concernant *l'intégration dans la formation, la perception de la prise en compte des compétences sociales dans ce cadre et leur sentiment face à l'avenir*. On peut considérer ces aspects comme un ensemble de variables de synthèse, résumant les sentiments et opinions des apprenants dans ce domaine. Pour les expliquer, ces aspects ont été mis en rapport avec les *résultats dans les branches scolaires, les niveaux et parcours de formation*, ainsi que les *variables personnelles, familiales et d'environnement de formation*.

Un premier chapitre a permis de décrire la population de l'enquête. Sur le plan sociodémographique, les caractéristiques personnelles et l'environnement familial des apprenants ont été présentés, de même que, sur le plan de la formation, le niveau actuel et le type de celle-ci, ainsi que le parcours des apprenants. Des liens ont été établis entre ces deux plans. Les appréciations de l'enquête et du questionnaire par les jeunes enquêtés ont conclu cette partie.

Le deuxième chapitre a abordé spécifiquement les résultats scolaires des élèves, des apprentis et des gymnasiens. Les moyennes dans différentes branches – en particulier français et mathématiques – rapportées par les répondants, ainsi que les résultats scolaires comparés (estimation de faire partie des bons ou mauvais apprenants) ont permis de construire un indice d'auto-estimation scolaire. Ces résultats ont ensuite été comparés en fonction du niveau et du type de formation, de l'environnement de formation et des caractéristiques personnelles.

Suivant la problématique de cette recherche, le thème central de ces premiers résultats a été traité dans le troisième chapitre. Le sentiment d'intégration des apprenants en général, ou plus spécifiquement dans le cadre de leurs apprentissages, ont d'abord été mis en évidence, puis reliés. On s'est ensuite intéressé à leur appréciation de ce que sont les compétences sociales dans le cadre de la formation, à leur sentiment qu'elles sont – ou non – prises en compte dans ce même cadre, et aussi au lien qu'ils établissent entre cette prise en compte et leur sentiment d'intégration. On a évalué, enfin, les liens entre formation et perception de l'avenir des jeunes concernés. Cette perception de l'avenir a été envisagée sous l'angle des activités prévues à l'âge de vingt ans et, surtout, sous celui du sentiment de confiance. Ce sentiment a été relié à la perception des apprenants de la prise en compte de leurs compétences sociales, ainsi qu'à leur sentiment d'intégration dans le milieu de formation.

Les chapitres suivants ont été consacrés aux éléments explicatifs de ces résultats « bruts ». D'abord, au quatrième chapitre, en examinant le sentiment d'intégration, la prise en compte des compétences sociales et la perception de l'avenir selon les caractéristiques personnelles (âge et sexe) et l'environnement familial (parents, fratrie, habitat, nationalité, langue). Puis, au cinquième chapitre, en différenciant ces aspects selon le niveau et le type de formation. En les liant, ensuite, à l'environnement de formation, soit la taille de la classe et le nombre d'enseignants intervenant dans celle-ci (sixième chapitre), ainsi qu'au style d'enseignement, plutôt intégrateur ou différenciateur (septième chapitre). Ces résultats ont finalement été mis en relation avec les résultats scolaires déjà envisagés, au huitième et dernier chapitre des résultats de ce premier rapport.

4.2 INTRODUCTION AUX RESULTATS DU PRESENT RAPPORT

Les résultats qui suivent complètent et approfondissent notre connaissance de la problématique. Les analyses des dimensions des compétences sociales des apprenants sont développées pour les comprendre de façon tout d'abord détaillée, puis pour les synthétiser. C'est l'objet principal des

chapitres qui suivent. Les appréciations des enseignants sur l'intégration et les compétences sociales de leurs élèves, apprentis ou gymnasiens, ainsi que sur l'enseignement de ces aspects sont également analysées.

Pour commencer, les compétences sociales des apprenants sont décrites en suivant les dimensions telles qu'elles ont été élaborées pour le questionnaire (chapitre 5 ci-après). La connaissance et l'adaptation aux buts et exigences de la formation constituent la première de ces dimensions; la mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences des apprenants, la deuxième; la façon d'être avec les autres, les relations et la collaboration avec eux, la troisième. Chacune de ses dimensions est présentée pour l'ensemble des apprenants, puis selon les niveaux et types de formation (élèves de VSO, de VSB, gymnasiens et apprentis).

Une structure factorielle des questions portant sur les compétences sociales est ensuite mise en évidence (chapitre 6). Les axes qui ressortent de cette analyse résument en quelque sorte ces compétences d'une façon qui, à la fois, se recoupe et se distingue des dimensions établies à priori dans le cadre de la problématique. Ces facteurs sont considérés, au chapitre 7, selon les niveaux et types de formation, qui sont désormais toujours pris en considération.

Au chapitre 8, ces dimensions des compétences sociales issues de l'analyse factorielle sont expliquées en fonction des contextes individuels et familiaux (sexe, nationalité, langue, situation de famille et fratrie).

L'environnement de formation, caractérisé par le nombre d'apprenants dans la classe et le nombre d'enseignants intervenant dans celle-ci, donne ensuite un éclairage spécifique sur l'incidence de cet environnement sur les compétences sociales (chapitre 9). Dans ce même chapitre, le rôle joué par l'approche pédagogique collective ou individuelle du travail en classe est également pris en considération.

Le 10^e chapitre met en évidence la relation entre compétences sociales et intégration dans le cadre des apprentissages. Ce sont la plus ou moins grande facilité à poser des questions, et aussi le sentiment d'être entendu lorsqu'elles sont posées, qui traduisent une telle intégration, et également le sentiment actuel des répondants face à l'avenir.

Ces sont ensuite les résultats dans les branches scolaires qui sont mis en relation avec les compétences sociales (chapitre 11). Ce que l'on entend par résultats scolaires correspond tout d'abord aux résultats scolaires comparés avec les autres, selon l'estimation faite par les apprenants, mais

aussi à l'indice d'auto-estimation scolaire, qui traduit l'évaluation plus ou moins correcte que ceux-ci font de leur situation.

Puis, dans le cadre du dépouillement du questionnaire spécifique qui était destiné aux enseignants, un chapitre permet de décrire leurs appréciations de la situation concernant les compétences sociales de leurs apprenants, concernant les liens entre ces compétences et leur scolarité, l'intégration dans la formation et les perspectives d'insertion professionnelle, ainsi qu'à propos de l'enseignement des compétences sociales (chapitre 12).

Enfin, le chapitre 13 relie les compétences sociales des apprenants avec certaines caractéristiques personnelles et professionnelles de leurs enseignants, avec les appréciations sur de telles compétences que ces derniers portent sur eux et, pour conclure, avec leur avis et pratiques concernant la prise en compte des compétences sociales dans leur enseignement.

5 DESCRIPTION DES COMPÉTENCES SOCIALES DES APPRENANTS SELON LES DIMENSIONS DU QUESTIONNAIRE

De façon à baliser les questions relatives aux compétences sociales des apprenants telles qu'elles sont apparues aux répondants du questionnaire, nous procédons dans un premier temps à une description des réponses en fonction des trois dimensions déterminées dans le cadre de la problématique (voir chapitre 2). Rappelons qu'il s'agit de :

- la connaissance, l'adhésion et l'adaptation à ce qui est demandé, aux buts et aux exigences de la formation;
- la mise en œuvre et la mise en évidence des connaissances et compétences, dans le cadre de la formation et en dehors;
- la façon d'être avec les autres, l'importance des contacts, des relations et de la collaboration avec eux.

Pour ce faire, nous décrivons, dans chaque cas, d'abord les résultats pour l'ensemble des apprenants, puis en fonction des niveaux et types de formation, ce qui permet de dégager leurs spécificités.

5.1 CONNAISSANCE, ADHESION ET ADAPTATION AUX BUTS ET AUX EXIGENCES DE LA FORMATION

Les réponses aux questions de cette première dimension sont ordonnées en fonction de la fréquence des avis favorables, de celles qui sont unanimes à celles qui divisent les répondants pris dans leur ensemble. Le tableau 4 reprend les principales questions de cette dimension, en regroupant les modalités de réponse en deux catégories : « avis favorables » (*très ou assez bien, très ou assez important, dans tous ou la plupart des cas, tout à fait ou en grande partie, chaque fois ou le plus souvent, etc.*) et « avis défavorables » (*pas assez ou pas du tout bien, pas très ou pas du tout important, dans certains ou en aucun cas, pour une petite part ou pas du tout, parfois ou jamais, etc.*). De tels regroupements pouvant cacher certaines disparités du détail des réponses originelles, nous prenons soin de signaler ces écarts lorsqu'ils sont remarquables (voir les résultats figurant sur le questionnaire en annexe).

Un premier groupe de questions concerne celles dont les avis sont très majoritairement favorables, à plus de 90%. Le fait de « savoir à quoi sert

l'école et la formation » recueille ainsi 97% d'avis positifs, mais seule une courte majorité le sait *très bien* (55%). Il en va de même pour le fait de « respecter les exigences et les règles de l'école et de la formation par rapport à la vie commune en classe », qui regroupe 96% d'avis positifs des apprenants, alors que ce n'est *tout à fait* le cas que pour 40% d'entre eux; et même pour seulement 27% lorsque cette question du respect des règles et exigences concerne « le travail d'apprenant » (91% d'avis positifs au total). La même distinction doit être signalée concernant la plus ou moins bonne « connaissance des règles et des habitudes qui doivent être respectées dans le lieu de formation » : une telle connaissance concerne au moins *suffisamment bien* 94% des répondants, mais ils ne sont que 39% à répondre *très bien*. Quant à la question de « savoir ce que les enseignants attendent des apprenants », la réponse est oui pour 91% d'entre eux, alors qu'ils ne sont plus que 34% à le savoir *très bien*.

Tableau 4 : Importance des compétences sociales relatives aux buts et exigences de la formation, pour l'ensemble des apprenants, en pour cent (échantillon pondéré)

Choix de questions relatives aux buts et exigences de la formation	Avis favorables (1)	Avis défavorables (2)	N
Savoir à quoi sert l'école, la formation	97.0	3.0	1576
Respect des consignes pour les tâches demandées personnellement	96.4	3.6	1570
Respect des exigences et des règles de la formation dans le cadre de la vie de la classe	95.5	4.5	1565
Connaissance des règles et habitudes à respecter dans le lieu de formation	93.7	6.3	1564
Respect des exigences et des règles de la formation dans le cadre du travail d'apprenant	91.3	8.7	1568
Connaissance des attentes des enseignants	90.5	9.5	1571
Correspondance des comportements des enseignants aux règles de la formation	86.7	13.3	1564
Participation aux tâches demandées dans le cadre du travail d'apprenant	82.7	17.3	1568
Prise en compte des remarques faites par les enseignants	77.9	22.1	1556
Nécessité pour les responsables d'affirmer des exigences concernant les comportements	68.3	31.7	1560
Prise en compte des remarques faites par les camarades	61.5	38.5	1569
Existence de remarques positives faites par des adultes	51.3	48.7	1563

(1) La rubrique « avis favorables » regroupe les modalités de réponse aux diverses questions telles que : très ou assez bien, très ou assez important, dans tous ou la plupart des cas, tout à fait ou en grande partie, chaque fois ou le plus souvent, etc.

(2) De façon complémentaire, la rubrique « avis défavorables » regroupe les modalités de réponse : pas assez ou pas du tout bien, pas très ou pas du tout important, dans certains ou en aucun cas, pour une petite part ou pas du tout, parfois ou jamais, etc.

Un deuxième groupe de questions distingue celles, moins unanimes, dont les avis favorables se situent dans une fourchette de 70 à 90%. Ainsi, 87% des apprenants considèrent qu'une majorité de leurs enseignants « ont des comportements qui correspondent aux exigences et aux règles de la formation », ce qui reste un résultat élevé; il convient toutefois de le relativiser puisque seuls 19% estiment que *tous* ou *presque tous* sont dans ce cas. De façon moins marquée, on relève encore que les 83% qui participent « *souvent* ou *toujours* de manière active aux tâches liées au travail d'apprenant qui sont demandées par les enseignants » ne sont que 25% pour la modalité de réponse la plus favorable. Le fait de « tenir compte des remarques constructives des enseignants » (78%) se répartit de façon plus équilibrée entre ceux qui le font *toujours* ou *presque toujours* (33%) et ceux pour qui c'est le cas *le plus souvent* (45%).

Enfin, parmi les questions dont les réponses restent majoritairement favorables – de 50 à 70% d'avis favorables – on relève celle qui interroge sur le fait que « les responsables de la formation doivent affirmer des exigences concernant la manière dont les apprenants se comportent en général », ce qui est approuvé par 68% des répondants, mais seulement par 17% *dans tous les cas*. Quant au fait de « tenir compte des remarques constructives des camarades » (62%), ce n'est *toujours* ou *presque toujours* le cas que pour 21% des jeunes. Notons cependant que, pour prendre en considération de telles remarques destinées à aider, encore faut-il qu'elles soient prodiguées ! On constate en effet que les apprenants sont à peine plus d'un sur deux à estimer que c'est habituellement le cas de la part de camarades (53%, mais à peine 10% *très souvent* contre 37% *rarement*); et surtout un sur deux à estimer que c'est habituellement le cas de la part des enseignants ou d'autres adultes (51%, mais 8% *très souvent* contre 37% *rarement*). Un tel état de fait est inquiétant, et incite à voir plus en détail de quels enseignants il s'agit, c'est-à-dire dans quel type et niveau de formation ils pratiquent. C'est ce que nous allons faire maintenant.

Précisons avant cela que, lorsqu'on considère les différentes questions de cette dimension des compétences sociales, il est logique que celles qui font davantage l'unanimité, tous répondants confondus, soient également celles qui sont le moins différenciées en fonction des niveaux et types de formation. Dans le cas de cette dernière distinction, ce sont cependant ces différences entre sous-populations qui nous intéressent. C'est ce qui explique que, par rapport au choix de questions présentées, d'autres puissent venir en avant-plan que celles vues pour l'ensemble des répondants.

Nous les considérons selon un ordre décroissant des écarts entre les pourcentages minimums et maximums des niveaux de formation (tableau 5).

Tableau 5 : Importance des compétences sociales relatives aux buts et exigences de la formation, selon le niveau et le type de formation des apprenants, en pour cent (échantillon pondéré)

Choix de questions relatives aux buts et exigences de la formation	Avis favorables (1), dans l'ordre décroissant des écarts entre niveaux de formation				Différence min./max.
	VSO	VSB	Gymn.	Appr.	
Existence de remarques positives faites par des adultes	64.9	47.9	41.7	54.1	23.2
Soin accordé à l'environnement matériel dans le lieu de formation	79.9	64.7	65.1	80.6	15.9
Prise en compte des remarques faites par les camarades	53.8	69.6	66.9	56.5	15.8
Renseignement spontané sur le travail à rattraper au retour d'une absence	62.9	77.7	75.4	76.8	14.8
Existence de remarques positives faites par des camarades	52.5	60.9	56.4	46.5	14.4
Importance accordée à la rapidité pour une tâche demandée collectivement	64.8	54.0	59.9	67.4	13.4
Participation aux tâches demandées dans le cadre de la vie de la classe	67.5	66.9	57.5	70.5	13.0
Importance accordée à la rapidité pour une tâche demandée personnellement	76.4	71.7	72.7	82.4	10.7
Prise en compte des remarques faites par les enseignants	70.3	77.4	80.3	79.5	10.0
Participation aux tâches demandées dans le cadre du travail d'apprenant	77.5	86.6	82.3	82.9	9.1
Nécessité pour les responsables d'affirmer des exigences concernant les comportements	71.8	64.9	71.5	66.8	6.9
Importance accordée à la précision pour une tâche demandée collectivement	88.5	86.2	92.8	92.7	6.6

(1) Pour la rubrique « avis favorables », voir note (1) du tableau 4.

La première question qui apparaît, avec l'écart de loin le plus important (23%), est précisément celle que nous venons de voir concernant l'existence de remarques constructives des enseignants, destinées à aider les apprenants. Si la moitié de ces derniers considèrent que c'est le cas (*très*) *souvent*, ce résultat masque un écart important entre les élèves de VSO, qui sont 65% dans cette situation favorable, alors que les gymnasiens ne sont que 42%. Autrement dit, ce résultat montre qu'une majorité de ces derniers estiment que leurs enseignants ne leur adressent des remarques

constructives que (*très*) *rarement*. Un tel constat va dans le sens de ceux mis en évidence dans le cadre du premier rapport (Abbet, 2010, *op. cit.*), où l'on relevait que « les gymasiens sont systématiquement moins socialement à l'aise que les autres apprenants, ou alors moins satisfaits de leur encadrement par les enseignants concernant ces aspects [sentiment d'intégration, de prise en compte des compétences sociales, de confiance en l'avenir] » (p. 128). Dans le même sens, il était précisé que « cela met aussi en évidence le rôle et la responsabilité [des systèmes de formation] concernant un sentiment que d'aucuns auront peut-être tendance à écarter de leur préoccupation, comme externe à leur action d'enseignement » (p. 130). Cette remarque désigne ici directement les enseignants du gymnase, mais aussi les enseignants de VSB, les élèves de cette voie n'étant guère mieux lotis à cet égard. Ce résultat tend à montrer que la voie des études longues ne paraît guère propice à de telles remarques encourageantes, peut-être sous le prétexte que ces apprenants-là n'en auraient pas besoin, ou alors parce que ces classes sont trop nombreuses pour que les enseignants puissent y être suffisamment attentifs à leur élèves.

Un autre groupe de questions peut être distingué par la proximité des écarts entre pourcentages minimums et maximums, situés entre 13 et 16%. On constate en particulier que les élèves de VSO et les apprentis sont proportionnellement plus nombreux à *prendre soin* (*de soi-même* ou *sur demande*) de leur environnement matériel – 80% dans les deux cas – que les élèves de VSB et les gymnasiens, qui ne sont que 65% dans ce cas. Les filières d'apprentissage ou d'étude se distinguent là encore, indépendamment du niveau où elles se situent, école obligatoire ou formation post-obligatoire. On retrouve encore le même phénomène avec la prise en compte des remarques faites par les camarades, qui concerne moins les élèves de VSO et les apprentis (respectivement 54 et 56%) que les VSB et les gymnasiens (70 et 67%). Des profils de distinction un peu différents peuvent par contre être signalés dans d'autres questions. Ainsi, le fait de se « renseigner spontanément sur le travail à rattraper au retour d'une absence » est nettement plus élevé pour les élèves de VSB ou du post-obligatoire (entre 75 et 78%) que pour les élèves de VSO (63%), qui se distinguent ici par une moindre responsabilisation. Quant à l'existence de remarques positives faites par des camarades, elle est la plus élevée chez les élèves de VSB (61%), et la plus basse chez les apprentis (47%). Citons encore le cas de la « participation aux tâches demandées dans le cadre de la vie de la classe », qui oppose les apprentis, chez qui elle est la plus élevée (71%), aux gymnasiens, chez qui elle est la plus basse (58%).

Les écarts sont moins importants dans le troisième groupe de questions, aux environs de 10% et en dessous. Relevons seulement que « la prise en

compte des remarques faites par les enseignants » concerne davantage les gymnasiens et apprentis (80%) que les élèves de VSO (70%), ou encore que « la nécessité pour les responsables d'affirmer des exigences concernant les comportements des apprenants » est approuvée davantage par les élèves de VSO (72%) que de VSB (65%).

*

Une dernière question abordée au chapitre des buts et exigences de la formation concerne précisément les buts de celle-ci, indiqués par les apprenants en suivant leur propre expérience. Le contenu et le format particulier de cette question incitent à la traiter à part. La demande vise en fait une double information. Il s'agit, d'une part, de savoir « quelle importance est donnée par les apprenants à divers buts de l'école et de la formation » *pour eux personnellement*, selon qu'ils les jugent plus ou moins utiles pour eux-mêmes et, d'autre part, la même demande est formulée *pour toute la société*, selon la plus ou moins grande utilité de ces buts pour tous. Pratiquement, cela revient, pour les répondants, à distinguer ce que l'on juge relativement plus important pour soi ou pour les autres.

Tableau 6 : Importance des différents buts de la formation selon les apprenants, pour eux personnellement et pour toute la société, en pour cent (N=1562 à 1574, échantillon pondéré)

Buts de l'école et de la formation	Très ou assez important pour soi-même	Très ou assez important pour la société
Transmettre des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires	96.1	94.3
Préparer les élèves à une activité professionnelle	95.9	95.0
Favoriser l'orientation professionnelle des élèves	91.0	88.3
Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général	82.3	86.3
Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur	78.7	79.2
Permettre aux élèves d'apprendre à mieux vivre ensemble	77.3	83.8
Faire apprendre l'ordre et la discipline	76.7	87.3
Préparer les élèves à leur rôle de citoyen	74.2	85.3

Comme on peut le voir au tableau 6, qui classe dans un ordre dégressif ces buts selon leur importance *pour soi*, les aspects qui se rapportent directement au rôle instrumental et aux perspectives d'insertion professionnelle de la formation sont ceux qui font l'unanimité, que ce soit pour les répondants eux-mêmes ou, selon eux, pour toute la société. Il semble

que l'on puisse trouver là confirmation de l'hypothèse que nous faisons au chapitre précédent concernant la prépondérance des préoccupations relatives au travail, d'autant plus lorsque celui-ci est raréfié dans le contexte de crise structurelle du marché de l'emploi que nous connaissons depuis deux décennies³⁷. Une telle unanimité, avec plus de 90% de *très* ou *assez important* confondu, est d'autant plus révélatrice que cette préoccupation se marque particulièrement pour le but « préparer les élèves à une activité professionnelle », qui recueille 72% de mentions *très important* (pour les répondants eux-mêmes), et environ 50% concernant les buts conjoints « transmettre des connaissances et compétences » et « favoriser l'orientation professionnelle ».

Les buts de l'école et de la formation qui concernent le « vivre ensemble » et l'épanouissement personnel semblent secondaires, même s'ils recueillent environ trois quarts d'avis favorables quant à leur importance. On relèvera que les apprenants les considèrent plus importants *pour toute la société* que *pour eux personnellement*, comme si « permettre aux élèves d'apprendre à mieux vivre ensemble » et « préparer au rôle de citoyen » était *très important* pour que « la société » contribue en priorité à une meilleure cohésion sociale.

Par rapport aux propositions du questionnaire, relevons encore que la rubrique « autre but » a été peu utilisée, et comporte des mentions assez disparates, parfois redondantes. On peut toutefois souligner le fait « qu'aider les élèves en difficulté » est vu comme un but important pour quelques répondants, de même « qu'apprendre à travailler et à s'organiser », ou encore « faire des rencontres, des connaissances ».

5.2 MISE EN OEUVRE ET EN EVIDENCE DES CONNAISSANCES ET COMPETENCES GENERALES

Les réponses aux questions de cette seconde dimension sont également ordonnées en fonction de la fréquence des avis favorables, de celles qui sont quasi unanimes à celles qui divisent davantage les répondants. Les principales d'entre elles figurent au tableau 7.

Avec plus de 85% d'avis favorables, on trouve des questions qui font la (quasi-)unanimité parmi les répondants. On y relève celle relative à « l'importance donnée à l'hygiène corporelle » (99% des répondants), qui groupe même 83% de *très important*, ou celle qui concerne « l'importance donnée à la forme physique – notamment par la pratique sportive ou

³⁷ N'oublions pas que les jeunes de notre enquête sont immergés dans un tel contexte depuis leur naissance, alors que les générations précédentes ont connu le plein emploi, tout au moins en Suisse.

un bon sommeil », qui concerne 92% des répondants (mais « seulement » 54% de *très important*). Ces résultats montrent des jeunes attentifs à leur santé, ce qui est réjouissant mais peut-être guère surprenant. Moins attendus à priori³⁸ sont les résultats relatifs à la « facilité à situer son histoire personnelle par rapport aux relations familiales et amicales », « à envisager différents moyens pour réaliser un projet de nouvelle activité avec des amis » ou surtout « à accepter les responsabilités données lorsqu'elles sont liées au travail d'apprenant ». Si l'histoire des relations personnelles est située *très facilement* par deux tiers des apprenants et *assez facilement* par 3 sur 10 d'entre eux, ce n'est le cas que pour, respectivement, 41% et 50% lorsqu'il s'agit d'envisager (et non réaliser, voir paragraphe suivant) un nouveau projet avec des amis. Quant à accepter les responsabilités liées au travail d'apprenant, cela ne se fait *très facilement* que pour 29% des répondants, 58% ayant répondu *assez facilement* à cette question.

Comportant entre 70 et 85% d'avis favorables, les questions suivantes ne font pas l'unanimité, mais sont tout de même largement approuvées. Ainsi, « faire preuve d'esprit critique et se faire sa propre opinion » concerne *toujours ou systématiquement* 37% d'apprenants et *le plus souvent* 46% d'entre eux. « Mettre un moyen en action (dans le cadre d'une démarche inhabituelle) pour réaliser un projet avec des amis » semble pourtant moins facile que de l'envisager : ce n'est *très facile* que pour 29% des répondants, alors que plus de 17% jugent cette action *pas très* ou *pas du tout facile*. De même, si un quart des jeunes interrogés considèrent avoir *tout à fait* du « plaisir à mettre en œuvre ses connaissances et compétences dans le cadre du travail d'apprenant » (4 sur 5 si l'on y ajoute ceux pour qui c'est le cas *en grande partie*), ils sont tout de même 1 sur 5 à estimer qu'ils n'éprouvent que *pour une petite part* ou *pas du tout* un tel plaisir.

On retrouve la même proportion d'un apprenant sur cinq qui ne parvient que *parfois, exceptionnellement* ou *jamais* à « affirmer (ou assumer) une position différente des autres », les 4/5 restant y parvenant *toujours* ou *systématiquement* (35%) ou *le plus souvent* (44%). Si la « concentration sur la tâche à accomplir » n'est *pas très* ou *pas du tout facile* pour un répondant sur quatre, les trois autres quarts y arrivent *assez* (60%) ou *très* (14%) *facilement*. Le fait d'être « curieux par rapport aux relations humaines » ou la « faculté d'argumenter ses choix dans le cadre d'un projet scolaire ou professionnel » caractérise encore 7 apprenants sur 10, *toujours* ou *le plus souvent* dans le premier cas, *très* ou *assez facilement* dans le second.

38 Sans doute aussi parce que ces aspects sont rarement investigués.

Tableau 7 : Importance des compétences sociales relatives à la mise en œuvre des connaissances et compétences générales, pour l'ensemble des apprenants, en pour cent (échantillon pondéré)

Choix de questions relatives à la mise en œuvre des compétences	Avis favorables (1)	Avis défavorables (2)	N
Importance donnée à l'hygiène corporelle	98.6	1.4	1564
Facilité à situer son histoire personnelle par rapport aux relations familiales et amicales	94.8	5.2	1560
Importance donnée à la forme physique	91.6	8.4	1565
Facilité à envisager différents moyens pour réaliser un projet avec des amis	90.6	9.4	1553
Facilité à accepter les responsabilités liées au travail d'apprenant	88.0	12.0	1562
Facilité à se repérer dans l'espace physique (emprunter différents moyens de transport)	86.8	13.2	1553
Faculté d'esprit critique et à se faire sa propre opinion	83.4	16.7	1563
Facilité à mettre un moyen en action pour réaliser un projet avec des amis	82.6	17.4	1548
Plaisir à mettre en œuvre ses connaissances et compétences dans le cadre du travail d'apprenant	80.6	19.4	1569
Faculté d'assumer une position différente des autres (de la majorité)	78.8	21.2	1567
Facilité à se concentrer sur son travail	74.1	25.9	1558
Curiosité concernant ce qui est nouveau dans le cadre des relations humaines	72.2	27.8	1560
Faculté d'argumenter ses choix dans le cadre d'un projet scolaire et/ou professionnel	71.0	29.0	1558
Fait de proposer des initiatives utiles pour la classe liées au travail d'apprenant	64.0	36.0	1554
Fait de manifester son intérêt ou sa motivation au-delà du minimum demandé	54.1	45.9	1561

(1) Voir la note correspondante du tableau 4

(2) *Ibid.*

A moins de 65% d'avis favorables, enfin, les deux questions qui concernent la « faculté d'initiative des répondants » – considérée lorsqu'elle est « utile à la bonne marche de la classe » – recueillent encore une nette majorité d'avis positifs en étant « liée au travail d'apprenant » d'une part, « liée à la vie de la classe » d'autre part (64% dans les deux cas). Mais nous observons que proposer de telles initiatives n'est fréquent que pour 15% dans la première situation contre 20% dans la seconde. « Manifester

son intérêt ou sa motivation au-delà du minimum demandé par un enseignant ou formateur » ne concerne par contre qu'à peine plus d'un apprenant sur deux, *toujours* ou *systématiquement* (10%) ou *le plus souvent* (44%), ce qui constitue déjà un résultat surprenant dans le cas d'une question aussi exigeante.

Voyons maintenant quelles sont les questions relatives à la mise en œuvre et en évidence des compétences des apprenants qui distinguent particulièrement ceux-ci en fonction des niveaux et types de formation (tableau 8).

Deux questions présentent des écarts compris entre 20 et 25% des réponses. Ces écarts importants concernent dans les deux cas les gymnasiens et apprentis, les élèves de la scolarité obligatoire se situant entre ces extrêmes. Qu'il s'agisse de la « curiosité concernant les nouveautés par rapport à l'environnement matériel et aux objets » ou de l'« intérêt ou motivation manifestée au-delà du minimum demandé par l'enseignant ou le formateur », dont nous venons de voir qu'elle partageait en deux les répondants dans leur ensemble, ce sont en effet les apprentis qui sont proportionnellement les plus nombreux à en témoigner *toujours* ou *le plus souvent* (62%). A la seconde question, la plus probante en termes d'intégration, on constate même que les gymnasiens sont, au contraire, une nette majorité de 60% à ne manifester une telle motivation que *parfois, exceptionnellement* ou *jamais*. Ce résultat va dans le sens de ce qui a été relevé précédemment concernant la situation des gymnasiens. Cela permet aussi de relever l'implication des apprentis, qui tient peut-être au fait que leur engagement professionnel plus concret facilite un investissement au-delà de la stricte demande de la formation.

Un second groupe de questions, dont les écarts sont compris entre 11 et 20%, se caractérise plutôt – à une exception près – par une opposition entre gymnasiens et élèves de VSO. Ainsi, le fait de « proposer des initiatives utiles à la bonne marche de la classe », que ce soit dans le cadre des « relations avec les autres » (76%) ou dans celui du « travail d'apprenant » (72%), de même que « l'intérêt perçu des enseignants pour les apprentissages des apprenants » (80%), caractérise très majoritairement les élèves de VSO, alors que ce n'est le cas que pour une faible majorité des gymnasiens (respectivement 56%, 54% et 61%). On retrouve cette même opposition, mais favorable aux gymnasiens, lorsqu'on envisage la « capacité d'esprit critique et à se faire sa propre opinion » (88%), ou, de façon corrolaire, celle « d'assumer une position différente des autres » (83%). Notons que, dans le premier cas, les élèves de VSB (86%), et dans les deux cas les apprentis (respectivement 83 et 80%) sont proches de ces résultats. Ce sont donc les élèves de VSO qui sont un peu moins à l'aise

face à la critique, étant tout de même plus de 70% à répondre *toujours* ou *le plus souvent*.

Tableau 8 : Importance des compétences sociales relatives à la mise en œuvre des connaissances et compétences générales, selon le niveau et le type de formation des apprenants, en pour cent (échantillon pondéré)

Choix de questions relatives à la mise en œuvre des compétences	Avis favorables (1), dans l'ordre décroissant des écarts entre niveaux de formation				Différence min./max.
	VSO	VSB	Gymn.	Appr.	
Curiosité concernant les nouveautés dans le cadre de l'environnement matériel	67.5	58.4	52.0	74.6	22.6
Fait de manifester son intérêt ou sa motivation au-delà du minimum demandé	58.8	52.9	39.7	62.1	22.4
Fait de proposer des initiatives utiles pour la classe liées aux relations avec les autres	76.1	67.0	56.4	62.5	19.7
Intérêt perçu des enseignants pour les apprentissages des apprenants	79.9	70.9	60.8	74.0	19.1
Fait de proposer des initiatives utiles pour la classe liées au travail d'apprenant	71.7	61.4	53.7	69.1	18.0
Faculté d'esprit critique et à se faire sa propre opinion	71.4	86.4	88.1	83.3	16.7
Faculté d'assumer une position différente des autres (de la majorité)	70.0	76.6	83.4	80.5	13.4
Plaisir à mettre en œuvre ses connaissances et compétences dans le cadre du travail d'apprenant	80.2	73.9	79.5	85.3	11.4
Importance donnée à l'apparence physique	83.7	79.3	72.8	77.1	10.9
Facilité à se concentrer sur son travail	73.0	77.8	66.9	77.0	10.9
Fait d'être actif et entreprenant face aux obstacles	71.3	82.1	73.5	79.2	10.8
Facilité à travailler et à progresser seul	73.9	84.3	81.1	80.2	10.4
Facilité à mettre un moyen en action pour améliorer un résultat scolaire dans une branche	59.5	57.7	49.4	59.6	10.2
Plaisir à mettre en œuvre ses connaissances et compétences dans le cadre de la vie de la classe	84.4	74.9	81.1	80.6	9.5
Facilité à situer son histoire personnelle par rapport au parcours scolaire et de formation	84.4	91.5	93.3	89.9	8.9

(1) Voir la note correspondante du tableau 4

Le dernier groupe de questions concernant cette dimension permet de relever des écarts situés à environ 10% ou un peu moins, qui opposent des groupes de répondants de façon variée – niveau ou type de formation –

suivant les questions. Ces moindres écarts et cette variété dans les contrastes rendent les constats plus incertains et incitent à moins s'attarder sur ce groupe. On relèvera toutefois que la plus ou moins grande « facilité à se concentrer sur son travail » est à l'avantage des élèves de VSB et des apprentis, encore une fois au détriment des gymnasiens. Dans le cas de la « facilité à travailler et progresser seul », par contre, ce sont sans surprise les élèves de la voie à exigences moindres, les VSO, qui semblent moins à l'aise que les autres apprenants. Enfin, on notera que, par rapport aux trois autres groupes d'apprenants, ce sont encore les gymasiens qui paraissent préférentiels dans une situation qui devrait de prime abord leur être favorable : « mettre en action un moyen pour améliorer un résultat dans une branche scolaire ».

5.3 FACON D'ETRE, RELATIONS ET COLLABORATION AVEC LES AUTRES

Concernant cette troisième dimension, le tableau 9 ordonne, encore une fois, les principales questions en fonction de la fréquence des avis favorables.

Tableau 9 : Importance des compétences sociales relatives aux relations et à la collaboration avec les autres, pour l'ensemble des apprenants, en pour cent (échantillon pondéré)

Choix de questions relatives aux relations et à la collaboration avec les autres	Avis favorables (1)	Avis défavorables (2)	N
Fait de chercher et entretenir des relations en dehors de l'école	96.1	3.9	1558
Respect du travail des autres apprenants	91.9	8.1	1565
Facilité à situer le point de vue des autres	90.0	10.0	1554
Facilité à tenir compte de l'avis des autres	88.7	11.3	1557
Facilité à travailler en groupe	84.4	15.6	1556
Facilité à communiquer clairement	81.6	18.4	1557
Offre d'aide en cas de besoin en tenant compte de son propre travail	78.5	21.5	1557
Demande d'aide en cas de besoin en tenant compte de la disponibilité de l'autre	70.7	29.3	1555
Critique des idées et réalisations des autres de façon constructive	58.9	41.1	1555
Jugement de la part des enseignants sur l'importance des relations entre apprenants	54.8	45.2	1537

(1) Voir la note correspondante du tableau 4.

(2) *Ibid.*

A plus de 80% d'avis positifs, on trouve, en premier lieu, pour 96% des répondants – en proportion égale de mentions *très* ou *assez important* –, le « fait de chercher et d'entretenir des relations en dehors de l'école » (89% pour la variante « à l'école, dans le cadre du travail d'apprenant »). Ce résultat presque unanime correspond bien à l'intérêt affirmé, par les jeunes de l'enquête, pour les aspects relationnels des compétences sociales, intérêt qui ressortait des analyses du premier rapport (*op. cit.*). On trouve ensuite, en decrescendo de 92 à 82% d'avis positifs, le « respect du travail des autres apprenants » (*systématiquement* ou *le plus souvent*), la « facilité à situer le point de vue des autres », « à tenir compte de cet avis des autres », « à travailler en groupe », ou encore à « communiquer clairement ce que l'on veut dire » (*plutôt assez* que *très facilement*). De telles compétences relationnelles peuvent donc être considérées comme solidement établies, même si l'appréciation majoritaire, *assez facilement*, relativise un peu cet acquis.

Avec 70 à 80% d'avis positifs, il semble plus facile aux apprenants d'« offrir de l'aide lorsque les autres en ont besoin (en tenant compte de son propre travail³⁹) » (79%) que de « demander de l'aide (en tenant compte de la disponibilité de l'autre) » (71%), surtout si l'on considère que cela ne se fait *systématiquement* que pour 22% des répondants dans ce dernier cas, contre 32% dans le premier. On pourrait penser à priori que ceux qui offrent ou demandent de l'aide ne sont pas les mêmes, ce que dément un résultat aussi nettement favorable dans les deux cas. Il est probable que ces attitudes dépendent, pour la même personne, des moments et des situations.

Enfin, avec une légère majorité d'avis favorables (moins de 60%), les apprenants ne développent la capacité de « critiquer les idées et les réalisations des autres de façon constructive » que *parfois* ou *exceptionnellement* pour 41% d'entre eux⁴⁰, et sont même 45% à considérer que seule *une minorité*, voire *aucun* ou *presque* parmi leurs enseignants « jugent importantes les relations que leurs apprenants ont avec les autres ». Notons qu'une telle appréciation peut être entendue diversement selon l'approche pédagogique individuelle ou collective du travail en classe que l'on cherche à favoriser (voir point 2.2.2 du deuxième chapitre). Cependant, compte tenu de la sensibilité des adolescents à cet aspect

39 Pour ne pas que ce soit à son détriment.

40 Remarquons qu'une telle compétence est très exigeante, peut-être pas très répandue de façon générale.

relationnel, il semble difficile de comprendre qu'un enseignant puisse ne pas y attacher d'importance.

Tableau 10 : Importance des compétences sociales relatives aux relations et à la collaboration avec les autres, selon le niveau et le type de formation des apprenants, en pour cent (échantillon pondéré)

Choix de questions relatives aux relations et à la collaboration avec les autres	Avis favorables (1), dans l'ordre décroissant des écarts entre niveaux de formation				Différence min./max.
	VSO	VSB	Gymn.	Appr.	
Jugement de la part des enseignants de l'importance des relations entre apprenants	65.0	56.6	42.8	57.7	22.2
Facilité à travailler en groupe	89.9	92.5	80.3	80.2	12.3
Offre d'aide en cas de besoin en tenant compte de son propre travail	79.3	84.1	73.6	78.3	10.5
Fait d'être attentif aux autres apprenants	86.8	92.5	86.1	82.6	9.9
Fait d'être attentif aux enseignants	76.2	77.3	85.0	85.9	9.7
Facilité à communiquer clairement	81.9	86.6	76.9	81.7	9.7
Fait de chercher et entretenir des relations à l'école	94.1	93.8	86.1	85.4	8.7
Demande d'aide en cas de besoin en tenant compte de la disponibilité de l'autre	64.9	72.7	72.7	70.7	7.8
Critique des idées et réalisations des autres de façon constructive	55.5	62.2	58.9	58.4	6.7
Facilité à proposer des activités aux autres	77.9	81.7	77.2	75.1	6.6

(1) Voir la note correspondante du tableau 4

Cette même question de l'appréciation des répondants quant à l'importance accordée par les enseignants à leurs relations est celle qui les divise le plus – et de loin – en fonction de leur niveau et type de formation. Comme on le constate au tableau 10, la prise en compte de cet aspect relationnel par les enseignants caractérise manifestement davantage ceux de VSO (65% de répondants estiment que c'est le cas pour *tous* ou *une majorité* de leurs enseignants), que ceux du gymnase (cette proportion chute alors à 43%). De façon complémentaire, on peut dire que plus de la moitié des gymasiens (57%) considèrent que leurs enseignants sont *une minorité* ou qu'il n'y en a *aucun ou presque aucun* qui jugent importantes leurs relations avec les autres. Un tel constat n'est guère adouci par

le fait que cette appréciation n'est pas objectivable⁴¹, puisque c'est sa subjectivité même qui opère dans le cas du malaise des gymasiens, que nous avons déjà identifié auparavant.

Si les autres écarts sont nettement moins importants (entre 12 et 7%), on relèvera tout d'abord qu'ils opposent des groupes d'apprenants différents suivant les questions. On observe toutefois une constante dans le cas des élèves de la voie de baccalauréat : pour 7 des 9 questions, ils sont proportionnellement les plus nombreux à exprimer un avis favorable concernant les relations et la collaboration avec les autres. Dans le détail, on voit que la « facilité à travailler en groupe » est davantage le fait des apprenants du niveau de formation obligatoire que post-obligatoire; qu'« offrir de l'aide en cas de besoin » est le plus fréquent chez les élèves de VSB et le moins fréquent chez les gymnasiens, alors que ces deux groupes demandent davantage d'aide que les élèves de VSO. On voit encore que le « fait d'être attentif aux enseignants » ou « aux autres apprenants » diffère en ce sens qu'il distingue les apprenants du post-obligatoire (plus favorables) des élèves dans le premier cas, et les élèves de VSB (également plus favorables) des apprentis dans le second. On constate enfin que la « facilité à communiquer clairement » est un peu plus élevée chez les élèves de VSB que chez les gymasiens et que, de façon compréhensible au vu de leurs âges différents, « chercher et entretenir des relations à l'école » est un peu davantage le fait des élèves que des apprentis et gymnasiens.

*

Pour conclure la description de cette dimension relationnelle des compétences sociales, et ce premier chapitre de résultats, nous nous intéressons à une question particulière. Son format ne permet pas qu'elle soit intégrée au « classement » des autres questions, mais la richesse de son information concernant le sentiment d'intégration et la faculté à se situer face aux autres lui confère un intérêt spécifique. Il s'agit en fait d'une double question, qui compare « comment les apprenants se situent lorsqu'ils sont dans un groupe dans le cadre de l'école ou de leur formation » avec la même situation « en dehors » de ce milieu de formation.

Pour ce faire, les répondants avaient à choisir, dans chaque cas, la situation qui leur correspondait le mieux dans la liste suivante de modalités (présentée, dans le questionnaire, sans ordre particulier) :

1. *Je me sens intégré dans le groupe et je fais part de ma propre opinion lorsqu'il y a lieu;*

41 Il serait surprenant que ces appréciations correspondent à une attitude inverse de la part des enseignants.

2. *Je me sens intégré dans le groupe et je recherche toute occasion de faire valoir ma propre opinion;*
3. *Je me sens intégré dans le groupe et je cherche à adhérer aux opinions exprimées par les autres;*
4. *Je ne me sens pas intégré dans le groupe et j'essaie systématiquement de le faire remarquer;*
5. *Je ne me sens pas intégré dans le groupe et j'essaie de passer inaperçu.*

L'intention de cette liste partiellement ordonnée est de présenter des situations qui vont de la première, la plus favorable en termes d'intégration et de sociabilité, aux deux dernières, les plus défavorables à cet égard. On notera que le couple de situations intermédiaires (2 et 3) et le couple des situations les plus défavorables (4 et 5) se distinguent chacun par les individus qui manifestent ou au contraire dissimulent un certain malaise dans l'expression.

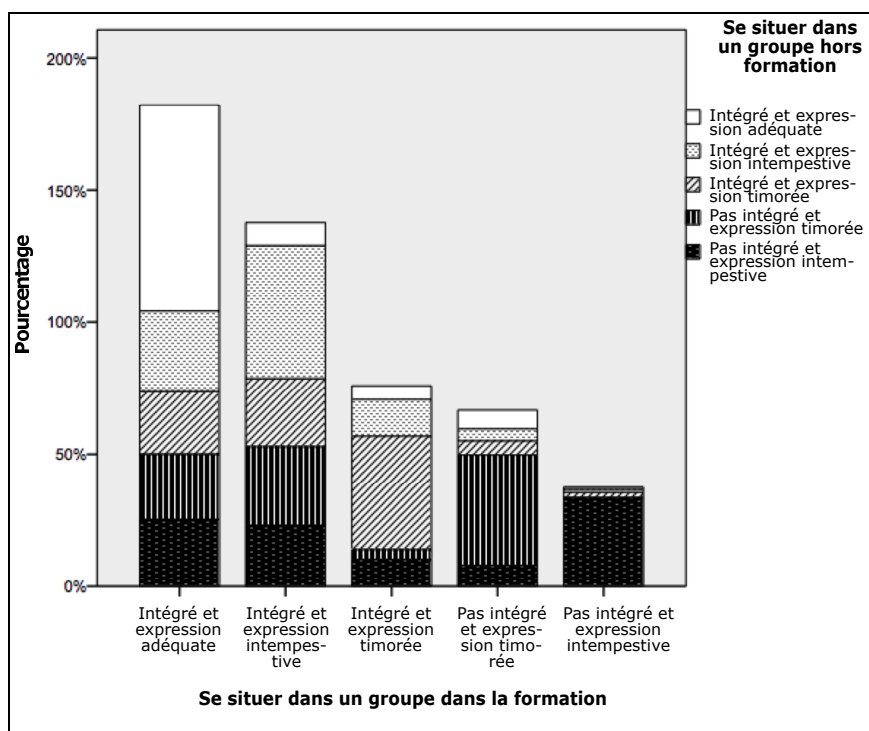
Les résultats bruts qui figurent sur le questionnaire en annexe permettent tout d'abord de constater que, dans le cadre de la formation, c'est la situation la plus favorable (1) qui recueille le plus de suffrages (44%), suivie des deux situations intermédiaires (2 et 3), respectivement 29 et 19%. Il est rassurant de constater que les deux situations les plus défavorables (4 et 5) ne recueillent, à elles deux, que 8% des mentions. Il en va un peu différemment en dehors de la formation : les apprenants qui se sentent intégrés mais dont l'extraversion est systématique⁴² (2) sont cette fois les plus nombreux (35%), dans une proportion comparable à ceux qui, intégrés, savent faire valoir leur opinion « lorsqu'il y a lieu » (1), c'est-à-dire en tenant compte des autres (33%). Un tel résultat peut être compris par le besoin de « se faire valoir » davantage dans un cadre choisi (dans une groupe d'amis, un club ou une société). On trouve ensuite, un peu moins représentée (28%), la deuxième situation intermédiaire (le groupe de ceux qui cherchent à se conformer aux autres). Finalement, là encore, les deux situations les plus défavorables – le fait de ne pas se sentir intégré – ne recueillent ensemble que 4% des avis. On trouve là confirmation de ce sentiment d'intégration presque unanime, relevé dans le premier rapport (*op. cit.*), lorsque la question est posée directement aux apprenants⁴³.

Il est évidemment intéressant de croiser les réponses aux deux situations (interne et externe à la formation), pour distinguer simultanément les apprenants en fonction de leur réponse à l'une et à l'autre. Les cinq croisements (sur vingt-cinq) qui correspondent à la même réponse, que ce soit « dans le cadre » ou « en dehors » de la formation, totalisent 56,9%

42 Ceux que les autres considèrent en général comme un peu « envahissants ».

43 Voir les résultats de la question 48 du questionnaire en annexe.

de toutes les réponses (tableau non présenté). Les réponses identiques concernent un répondant sur quatre (25,8%) dans le cas de l'intégration avec expression adéquate, près d'un répondant sur six (17,6%) dans le cas de l'intégration avec expression intempestive, et un peu plus d'un sur huit (12%) dans le cas de l'intégration avec expression timorée. Plus significatifs sont les vingt croisements qui marquent une variation dans les réponses. La plupart ne regroupent que quelques, voire une ou deux dizaines de répondants, alors que ressortent trois principaux croisements.



Graphique 1 : Façon de se situer dans un groupe dans le cadre de la formation et hors de la formation, pour l'ensemble les apprenants, en pourcentage (N=1528, échantillon pondéré)

Le plus important est constitué de ceux qui sont intégrés dans les deux cas, mais avec expression adéquate dans le cadre de la formation et intempestive en dehors (10,7%), ce qui correspond à une socialisation favorable, dans laquelle on s'exprime de façon moins codifiée lorsque les règles ne sont plus aussi prégnantes. Le second en importance de ces regroupements « hybrides », moins directement évident, caractérise ceux qui sont intégrés avec expression intempestive dans le cadre de la forma-

tion, mais qui, bien que toujours intégrés, sont plus timorés en dehors, cherchant à adhérer aux opinions des autres (7,3%). On peut deviner là un malaise diffus, qui peut être caractérisé par un besoin de contrer les règles, mais révèle simultanément une sociabilité mal assurée. Le troisième regroupement, presque aussi important (6,7%), est le fait de ceux qui sont dans la situation la plus favorable en milieu de formation (intégration avec expression adéquate), mais se révèlent moins sûrs d'eux en dehors (intégration avec expression timorée).

Une autre façon de croiser les résultats, en cumulant les pourcentages de la question « hors formation » sur celle « dans la formation », traduit de façon imagée les mêmes tendances (graphique 1).

6 STRUCTURE FACTORIELLE DES QUESTIONS PORTANT SUR LES COMPÉTENCES SOCIALES

On se propose d'analyser de façon statistique la structure factorielle des questions portant sur les compétences sociales⁴⁴, afin de réduire et structurer l'information disponible en la regroupant selon des axes de compétences distincts. Un tel regroupement permet également de déterminer dans quelle mesure il recoupe les dimensions établies à priori dans le cadre de la problématique et reprises dans le questionnaire (*cf.* chap. 2 et 3). Nous nous attendons en particulier à des différences entre les facteurs obtenus par cette analyse factorielle et les dimensions établies pour le questionnaire, dans la mesure où la construction de ce dernier répond à certains impératifs⁴⁵ auxquels l'analyse des réponses n'est pas soumise. Mais nous nous attendons aussi à des recoupements dans la mesure où la problématique envisagée, traduite par les questions, n'a rien d'arbitraire. Comme cela a déjà été relevé (*cf.* point 2.3.1), il est par exemple évident que les questions portant sur l'adaptation aux buts de la formation (première dimension du questionnaire) et celles portant sur la mise en œuvre des compétences (deuxième dimension) traduisent aussi certains aspects du contexte relationnel avec les pairs ou les adultes du milieu de formation (dont les questions spécifiques figurent plutôt dans la troisième dimension)⁴⁶.

Issues de cette structure factorielle, différentes échelles sont élaborées, permettant l'évaluation de différentes compétences sociales. Des analyses de consistance internes accompagnent ces résultats. Nous avons fait le choix d'une analyse factorielle en axes principaux (PAF, *Principal Axis Factoring*) avec une rotation VARIMAX.

Nous avons retenu, dans un premier temps, 7 facteurs qui décrivent la structure factorielle des questions portant sur les compétences sociales des apprenants. Deux facteurs définis essentiellement par une seule question n'ont pas été retenus. Une analyse de la consistance interne des

44 Questions 1 à 44 du questionnaire en annexe, à l'exception des questions 3a et 3b, 31a et 31b.

45 Il s'agit de traduire la problématique établie à priori, dans un certain ordre, mais aussi d'assurer une logique de continuité pour celui qui remplit le questionnaire, logique propre qui peut conduire à regrouper différemment les questions.

46 Autrement dit, les questions classées dans une dimension du questionnaire peuvent donner lieu à des réponses qui sont également pertinentes sous le « chapeau » d'une autre dimension. Des facteurs non problématisés peuvent en outre apparaître à la lumière de l'analyse factorielle; c'est du reste là une part importante de son intérêt.

échelles associées à ces facteurs (coefficient alpha de Cronbach) nous permet de ne retenir que 4 facteurs qui seront pris en compte dans les analyses ultérieures.

Le tableau 11 présente les saturations des différentes questions sur les axes principaux. Dans la plupart des cas, nous n'avons pris en compte que les questions ayant une saturation supérieure à .03. Certaines questions ayant une saturation plus faible sont néanmoins retenues lorsqu'elles présentent une saturation maximale pour un facteur et une relation pertinente avec celui-ci. Les items qui saturent sur plusieurs facteurs ont ainsi été attribués au facteur où elle est maximale.

Tableau 11 : Structure factorielle du questionnaire sur les compétences sociales (méthode des axes principaux avec rotation varimax)

Questions (*)	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
q11ba	0.69	0.13	-0.03	0.09	0.13	-0.01	-0.07
q11bb	0.65	0.04	0.07	0.05	0.07	0.03	0.08
q11aa	0.60	0.15	-0.02	0.15	0.15	0.01	-0.02
q11ab	0.55	0.11	0.09	0.02	0.11	0.06	0.13
q9b	0.29	0.10	0.05	0.22	0.27	-0.02	-0.06
q34a	0.28	0.25	0.02	0.23	0.22	0.02	0.04
q39	0.10	0.57	-0.05	0.12	0.12	0.07	0.01
q40	0.06	0.46	0.19	0.05	0.07	0.01	0.14
q38	-0.02	0.43	0.26	0.13	0.01	0.23	0.14
q34b	0.14	0.41	0.11	0.09	0.04	0.11	0.03
q42	0.09	0.38	0.21	0.00	-0.03	-0.05	0.08
q44	0.06	0.37	0.16	0.09	0.12	-0.01	0.01
q43	0.11	0.34	0.04	0.03	0.13	0.09	-0.02
q37	0.06	0.33	0.06	0.03	0.02	-0.03	0.28
q10b	0.14	0.33	0.30	0.16	0.16	0.02	0.07
q35	0.17	0.31	-0.17	0.19	0.28	-0.09	-0.07
q30b	-0.01	0.16	0.73	0.06	-0.01	0.04	0.02
q30a	0.02	0.07	0.69	0.05	0.08	0.03	0.11
q41	0.04	0.22	0.36	-0.03	-0.04	0.10	0.19
q23	0.10	0.11	0.31	0.14	0.15	0.07	0.01
q36	0.01	0.12	0.29	0.06	0.02	0.16	0.28
q29b	0.05	0.24	0.27	0.03	-0.02	0.05	-0.03
q32a	0.05	0.24	0.26	0.13	-0.04	0.14	-0.06

q16	0.04	0.10	0.04	0.61	0.08	-0.05	0.05
q7	0.10	0.10	-0.09	0.51	0.05	0.01	-0.04
q8b	0.09	0.06	0.19	0.47	0.05	0.03	0.00
q2	0.17	-0.03	0.05	0.41	0.12	0.10	0.06
q33	-0.02	0.10	0.13	0.40	0.07	0.04	-0.01
q12	0.14	0.05	0.03	0.07	0.61	0.04	0.00
q13	0.21	0.13	0.07	0.09	0.50	-0.01	-0.07
q14	0.07	0.18	0.01	0.16	0.37	0.00	-0.05
q6a	0.24	0.03	-0.02	0.21	0.30	0.12	0.04
q17e	-0.05	0.02	0.09	-0.01	-0.05	0.66	0.03
q17d	0.04	0.04	0.03	0.00	0.08	0.57	0.04
q17c	0.12	0.10	-0.01	0.10	0.05	0.41	-0.02
q17a	0.10	0.05	0.15	0.08	0.08	0.21	0.01
q18a	0.01	0.06	0.05	0.00	0.02	-0.02	0.47
q18b	0.03	0.04	0.10	0.04	-0.11	0.07	0.38
q27a2	-0.02	0.04	0.07	-0.03	-0.05	0.10	0.36
q27a1	0.04	0.06	0.01	-0.02	-0.05	0.08	0.31

(*) Pour les numéros de questions, se référer au questionnaire en annexe.

La consistance interne des échelles est examinée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Ce coefficient, situé entre 0 et 1, permet d'apprécier la fidélité d'une mesure. On souhaite un alpha supérieur à 0.7, seuil généralement admis. Les trois premières échelles sont dans ce cas avec respectivement les valeurs 0.78, 0.74, 0.72. La quatrième échelle, correspondant à un alpha égal à 0.63, a également été retenue. Comme cela a déjà été mentionné, les trois dernières échelles, avec des alpha inférieurs à 0.6, ne sont pas prises en compte dans les analyses ultérieures. On remarque du reste que ces facteurs sont soit extrêmement spécifiques, soit partiellement redondants avec l'un des facteurs déjà considérés⁴⁷.

Ces analyses permettent donc de décrire la structure factorielle du questionnaire en termes de compétences sociales. On retient et distingue :

- **La capacité de respect et d'attention aux consignes et au rôle des enseignants.** Cette compétence est définie par les questions 11aa, 11ab, 11ba, 11bb, 34a et 9b. Elle est associée au premier facteur issu de l'analyse factorielle. Ce facteur traduit le fait que les répon-

⁴⁷ La description des 3 facteurs non retenus figure dans l'annexe 2.

dants se situent par rapport au respect des consignes et à la précision dans l'exécution des tâches scolaires demandées par les enseignants et les formateurs (Q11), par rapport à la prise en compte des remarques constructives de ces derniers et des adultes en général dans le cadre de la formation (Q9), ainsi qu'au fait qu'ils soient plus généralement attentifs à ce que disent et font ces mêmes adultes (Q34).

On peut donc considérer ce facteur comme mettant en évidence des compétences sociales de respect, d'attention et de prise en compte de l'autorité éducative des adultes du milieu de formation. A cette échelle correspond un alpha de 0.78.

- **La capacité d'attention, de participation et de collaboration active avec les pairs.** Cette compétence est définie par les questions 10b, 34b, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43 et 44. Elle est associée au second facteur issu de l'analyse factorielle. Ce facteur met en évidence le poids de la participation des apprenants aux tâches demandées par les enseignants et autres adultes du milieu de formation (Q10), mais dans la mesure spécifique où cette participation est liée à la vie de la classe avec les autres (Q10b) et non au travail d'apprenant. Ce facteur se réfère aussi au fait d'être plus ou moins attentif à ce que disent et font les autres apprenants (Q34b), ainsi qu'aux dimensions de respect du travail de ces derniers (Q35), du fait de situer leur point de vue (Q37) et d'en tenir compte (Q39), de la faculté de travailler en groupe (Q38) et de résoudre des problèmes en commun (Q40), et encore au fait de critiquer de façon constructive les idées et réalisations des autres (Q42), de savoir leur demander de l'aide (Q43) ou de leur en offrir (Q44) de façon adéquate en cas de besoin.

On peut donc considérer ce facteur comme une mise en évidence des compétences sociales d'attention aux autres, de participation et de collaboration active dans le cadre de la classe, spécifiquement avec les pairs du milieu de formation. A cette échelle correspond un alpha de 0.74.

- **La capacité de motivation, de responsabilisation et d'initiative pour les tâches de formation.** Cette compétence est définie par les questions 36, 23, 30a, 30b, 41, 29b et 32a. Elle est associée au troisième facteur issu de l'analyse factorielle. Elle traduit le fait que les répondants manifestent leur intérêt à l'enseignant et expriment leur motivation au-delà du minimum demandé (Q23), acceptent facilement les responsabilités que les enseignants leur donnent dans le cadre de la vie de la classe avec les autres (Q29b) et non au travail d'apprenant, et qu'ils proposent des initiatives utiles à la bonne marche de la classe, que ce soit par rapport à leur travail d'apprenants (Q30a) ou dans le cadre de la vie de la classe avec les autres (Q30b).

Ce facteur se réfère également à l'importance accordée aux relations avec les autres dans le cadre de la formation (Q32a) plutôt qu'en dehors, à la faculté de communiquer clairement ce que l'on veut dire (Q36) et à la facilité à proposer des activités aux autres (Q41).

Cette échelle est associée aux compétences sociales de motivation, de responsabilisation et d'initiative dans le cadre des relations en classe et du travail d'apprenant, et met aussi en évidence la recherche de relations dans le cadre spécifique de la formation et de bonne communication avec les autres. A cette échelle correspond un alpha de 0.72.

- **La capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur attitude et de leur soutien.** Cette compétence est définie par les questions 2, 7, 8b, 16 et 33. Elle se réfère à la connaissance des apprenants sur ce que les enseignants et formateurs attendent d'eux (Q2), à l'estimation qu'ils font de la conformation de leurs enseignants aux exigences et règles de l'école et de la formation (Q7), et aussi au fait que des remarques positives et qui les aident leur soient faites par les enseignants et autres adultes (Q8b), mais non par des camarades. Ce facteur représente aussi l'estimation des apprenants concernant l'intérêt de leurs enseignants pour leurs apprentissages scolaires (Q16), ainsi que l'estimation concernant l'importance que ces enseignants accordent à leurs relations – en tant qu'apprenants – avec les autres (Q33).

Cette échelle se caractérise donc par la relation aux enseignants et adultes, mettant en évidence des compétences d'adaptation et d'évaluation de ceux-ci dans leur rôle d'encadrement et de référence éducative. A cette échelle correspond un alpha de 0.63.

Ces quatre facteurs font systématiquement référence aux aspects relationnels des compétences sociales, que ce soit spécifiquement avec les pairs (2^e facteur) ou avec les adultes du milieu de formation, principalement les enseignants. Un tel résultat n'est évidemment pas surprenant, dans la mesure où ces relations constituent la vie même dans ce milieu. Ces facteurs mettent cependant également en évidence des rôles plus spécifiques de l'école et de la formation, auxquels les apprenants semblent attachés. C'est le cas par rapport à la recherche d'un milieu de travail cadrant et sécurisant (1^{er} et surtout 4^e facteur), dans lequel ils puissent exprimer – ou non – leur motivation et leur capacité d'initiative (3^e facteur) tout en investissant plus ou moins leurs apprentissages proprement scolaires, toujours dans un cadre relationnel (1^{er} et surtout 3^e facteur).

On peut relever que ces quatre facteurs issus de l'analyse statistique présentent un recoupement important avec les dimensions établies dans le cadre de la problématique. Le premier facteur, celui de respect et d'attention aux consignes et au rôle des enseignants, emprunte la majorité des

questions qui le constituent à la première dimension du questionnaire, celle relative à la connaissance et à l'adaptation aux buts et exigences de la formation, ce qui paraît logique, avec toutefois une question issue de la troisième de ces dimensions, celle relative à l'importance de la collaboration avec les autres. Le deuxième facteur, celui de la participation et de la collaboration active avec les pairs, voit logiquement 9 questions sur les 10 qui le constituent empruntées à cette troisième dimension du questionnaire. Le troisième facteur, celui de la motivation pour les tâches de formation, caractérise aussi bien des compétences situées dans la deuxième dimension (mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences), ce qui est attendu, que la troisième (qui concerne les aspects relationnels). Le quatrième facteur, enfin, celui de confiance avec les enseignants en fonction de leur attitude et de leur soutien, comporte moins de questions et les emprunte à chacune des trois dimensions préalables.

On peut en conclure que la forte prégnance et l'importance manifeste que les apprenants considérés dans cette enquête⁴⁸ accordent aux aspects relationnels se retrouvent à un degré ou à un autre dans chaque facteur issu de l'analyse factorielle. Ce résultat tend à accorder à ces aspects relationnels des compétences sociales la place primordiale que les jeunes leur confèrent quand on leur pose directement la question (*cf.* Abbet 2010, p. 68 à 73).

Dans les chapitres qui suivent, les analyses basées sur ces facteurs et les questions qui les sous-tendent nécessitent une précision méthodologique. En attribuant une moyenne égale à 0 et un écart-type égal à 1 pour l'ensemble des réponses, on construit, à partir des quatre facteurs issus de cette analyse, des indices associés aux différentes compétences sociales (échelle centrée-réduite, ou score Z). Ces indices nous permettent de comparer l'importance des compétences sociales pour certains groupes d'élèves (niveaux scolaires, filles et garçons, nationalité, etc.). Nous prenons également en compte les taux de réponses aux questions associées à ces différents facteurs. Dans ce cas, ce sont les différences de pourcentages entre ces groupes qui sont dans chaque cas envisagées. Le faible effectif de certains groupes d'élèves ne nous permet souvent pas de déterminer (par des tests) si les différences considérées sont statistiquement significatives. Nous pallions à cette difficulté en nous bornant à commenter les écarts qui apparaissent les plus importants.

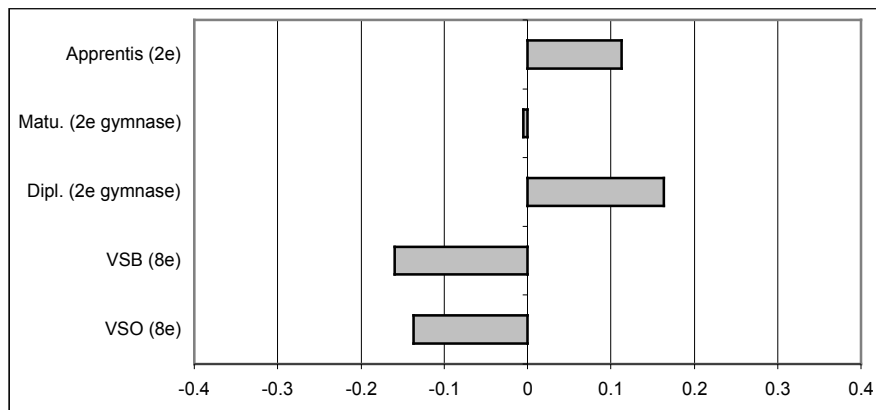
⁴⁸ Des adolescents, ou de très jeunes adultes dans le cas des apprentis.

7 COMPETENCES SOCIALES SELON LES NIVEAUX, TYPES ET FILIERES DE FORMATION

Les réponses des apprenants au questionnaire nous ont permis de construire plusieurs indices permettant d'apprécier certaines compétences sociales développées par les jeunes au cours de leur formation. Nous avons retenu les compétences générales suivantes : le respect et l'attention au rôle des enseignants, la collaboration active avec les pairs, la motivation pour les tâches de formation et la confiance dans les enseignants. Nous nous proposons d'analyser dans ce chapitre dans quelle mesure ces compétences des apprenants peuvent différer selon les niveaux et types de formation, tout d'abord de façon générale. Dans un deuxième temps, de façon à mieux mettre en évidence les enjeux de ces compétences particulières dans le cadre des cursus de formation, nous envisagerons leur importance relative, ainsi que celle des questions qui les sous-tendent, en fonction des filières de formation.

7.1 COMPETENCES SOCIALES SELON LES NIVEAUX ET TYPES DE FORMATION

7.1.1 Respect et attention aux consignes et au rôle des enseignants

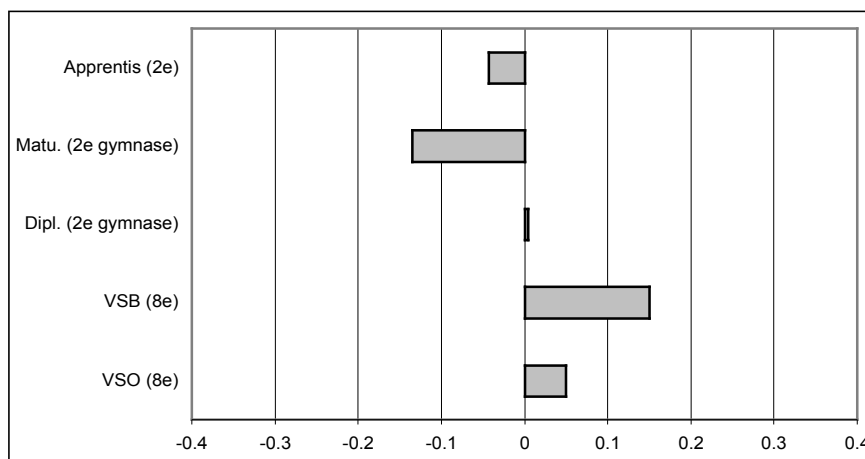


Graphique 2 : Indice de respect et d'attention au rôle des enseignants selon les niveaux et types de formation

La première de ces compétences, *le respect et l'attention des apprenants aux consignes et au rôle des enseignants*, semble plus importante au

niveau de l'enseignement post-obligatoire, en particulier chez les apprentis et plus encore chez les gymnasiens de la voie diplôme (graphique 2). Concernant le détail des questions, on peut relever par exemple que 86.4% des élèves de classe diplôme et 84.4% en maturité indiquent « être attentifs aux autres adultes » (*toujours ou le plus souvent*), alors qu'ils ne sont que 76.2% en VSO et 77.3% en VSB dans le même cas. En outre, 82.9% des élèves en classe diplôme « tiennent compte des remarques des adultes » (*toujours ou le plus souvent*), alors qu'il sont 70.3% en VSO à faire de même. On peut être frappé de cet écart si l'on considère que la scolarité obligatoire représente une phase de la formation marquée par les apprentissages de nombreuses normes. Les enseignants observent cependant parfois que l'avant-dernière année d'école, la 8^e, correspond à une importante dissipation, voire à une réaction négative à de tels apprentissages. On peut penser que, d'une part, la période pubertaire n'y est certainement pas étrangère, mais aussi que, d'autre part, il s'agit en quelque sorte du dernier moment où une certaine insouciance à cet égard est possible, avant le « grand saut » marqué par la fin de la scolarité et le certificat d'études qui la couronne dans le canton de Vaud, en fin de 9^e année. Le fait d'assumer son choix de formation au niveau post-obligatoire, et l'attitude d'adaptation qui lui correspond, semblent donc ici manifestes.

7.1.2 Attention, participation et collaboration active avec les pairs



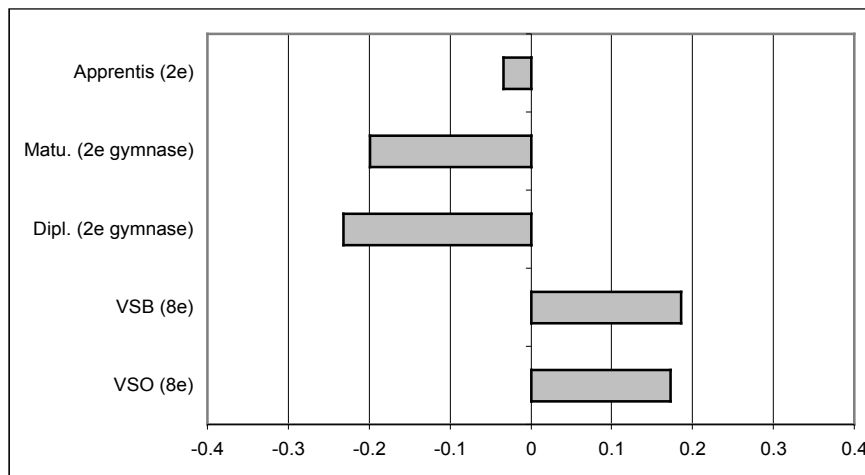
Graphique 3 : Indice de participation et collaboration active avec les pairs selon les niveaux et types de formation

Si l'on considère la seconde compétence issue de l'analyse factorielle, *l'attention, la participation et la collaboration active des apprenants*

avec leurs pairs, on constate qu'elle est plus élevée en VSB qu'au gymnase, en particulier en voie de maturité (graphique 3). Par exemple, 66.9% des élèves de VSB indiquent qu'ils « participent aux tâches liées à la vie de la classe » (de façon *toujours* ou *souvent active*), alors qu'ils ne sont que 52.6% en classe de maturité dans le même cas. De même, 84.1% des élèves de VSB « offrent de l'aide *systématiquement* ou *le plus souvent* », alors que cette proportion diminue à 72% en classe de maturité.

Là encore, c'est l'opposition ente les niveaux de la scolarité obligatoire et de l'enseignement post-obligatoire qui frappe surtout. Il apparaît que la collaboration entre apprenants s'amointrit avec le passage de l'un à l'autre niveau, et il sera intéressant de voir dans quelle mesure ce changement peut être lié à l'enseignement et au rôle des enseignants.

7.1.3 Motivation, responsabilisation et initiative pour les tâches de formation



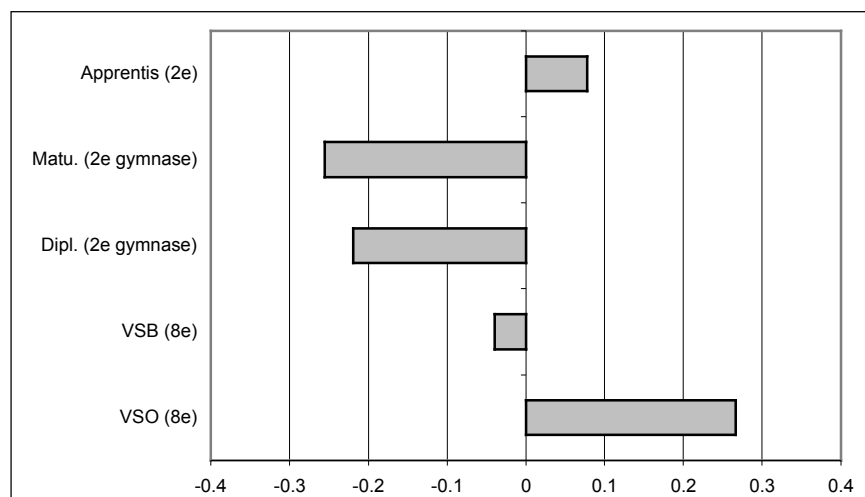
Graphique 4 : Indice de motivation et de responsabilisation pour les tâches de formation selon les niveaux et les types de formation

Concernant le facteur de *motivation, de responsabilisation et d'initiative des apprenants pour les tâches de formation*, la même opposition entre niveaux de formation obligatoire et post-obligatoire se retrouve. Les élèves du secondaire I sont plus nombreux à exprimer leur motivation ou à faire preuve d'initiative pour ces tâches que ceux du gymnase (graphique 4). On constate ainsi que les apprenants ne sont que 35.7% en classe de maturité à « manifester un intérêt au-delà du minimum » (*toujours* ou *le plus souvent*), alors qu'ils sont 58.7% en VSO et 52.9% en

VSB. Par ailleurs, les gymnasiens sont 54% en voie maturité et 53.1% en classe de diplôme à « proposer des initiatives ou des idées liées au travail d'apprenant » (*souvent* ou *de temps à autre*), alors qu'ils sont 71.7% en VSO et 61.4% en VSB. Notons que la description des réponses séparément, au premier chapitre de résultats, avait déjà mis en évidence la motivation des élèves de VSO.

Ce résultat, qui contraste avec ce que l'on a observé pour le premier facteur, tend à montrer que le fait d'avoir opéré un choix au niveau de formation post-obligatoire, ce qui correspond à une meilleure adaptation à celui-ci, n'empêche apparemment pas un amoindrissement de l'esprit d'initiative et de la motivation, y compris par rapport aux aspects relationnels, ce qui peut paraître paradoxal. Les apprenants plus âgés se révèlent peut-être plus retenus, davantage dans le « quant à soi ».

7.1.4 Confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien



Graphique 5 : Indice de confiance dans les enseignants selon les niveaux et types de formation

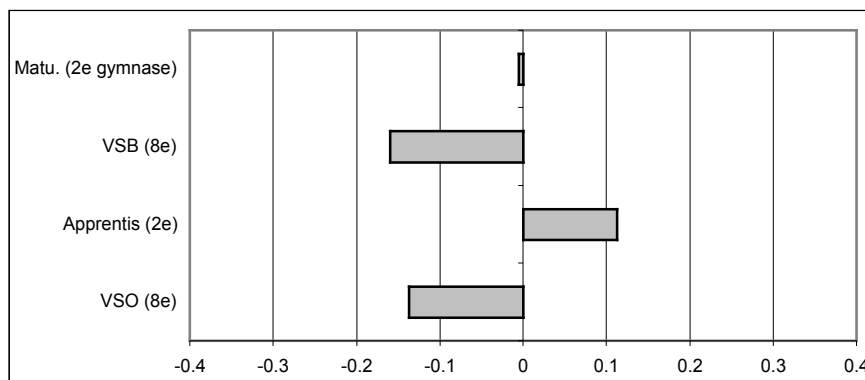
Une répartition un peu différente des résultats caractérise le dernier facteur en fonction des niveaux et types de formation. *La confiance dans les enseignants en fonction de leur attitude et de leur soutien* est là encore plus souvent manifeste au secondaire I, mais ce n'est le cas que pour les élèves de VSO, alors que ceux de VSB tendent à rejoindre les gymnasiens, dont la confiance est moindre (graphique 5). On peut déceler chez ces der-

niers une certaine distance, peut-être une moindre identification, un moindre respect, ou des encouragements moins fréquents ou marqués de la part des enseignants. On note aussi que les apprentis ont ici un résultat favorable. On peut relever que les élèves de VSO sont 79.9% à indiquer que « les enseignants s'intéressent à leurs apprentissage » (*tous ou une majorité*), alors qu'il ne sont que 57% en voie diplôme et 62.4% en voie maturité.

De même que pour la collaboration avec les pairs, il sera intéressant de considérer la position des enseignants à cet égard.

7.2 COMPETENCES SOCIALES SELON LES FILIERES DE FORMATION

Ce que nous appelons ici filières de formation correspond à ce que l'on nomme fréquemment filière générale d'une part, menant aux études longues, pour laquelle nous relierons les élèves de VSB aux gymnasiens de la voie maturité⁴⁹, et filière (pré)professionnelle d'autre part, conduisant plus rapidement à l'exercice d'une profession, pour laquelle nous relierons les élèves de VSO aux apprentis. Les résultats qui suivent reprennent en partie ceux de la section précédente, présentés toutefois de façon à faire ressortir cet effet de filière.



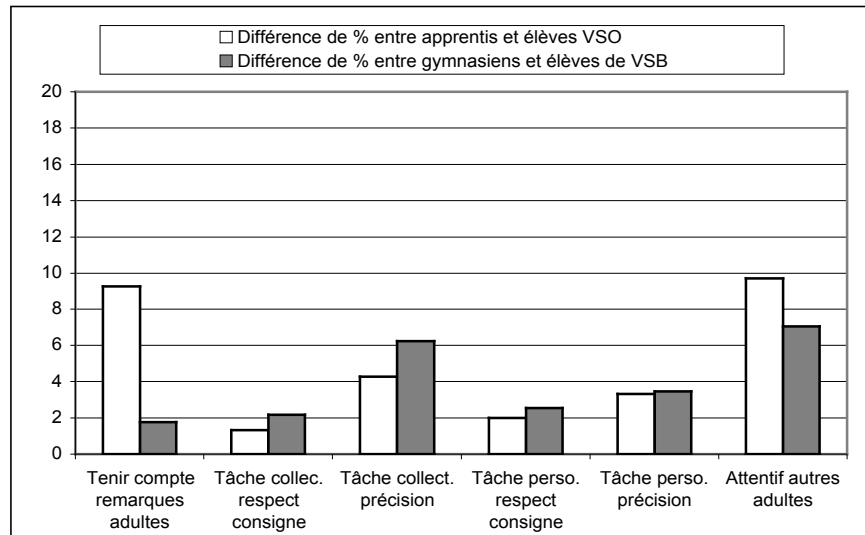
Graphique 6 : Indice de respect et d'attention au rôle des enseignants, selon les filières de formation

Concernant la **capacité de respect et d'attention aux consignes et au rôle des enseignants** (facteur 1), il est intéressant de constater que l'écart le plus marqué entre niveaux se situe dans la filière (pré)professionnelle, entre élèves de VSO et apprentis (graphique 6). Cette capacité

⁴⁹ Pour mieux cerner les caractéristiques de ces filières, nous ne tenons pas compte dans cette partie de l'ECGC du gymnase, dont les élèves proviennent de différentes voies du secondaire I.

de respect et d'attention aux enseignants, plus développée chez les apprentis, s'explique probablement par le fait que ceux-ci sont confrontés à des réalités professionnelles, avec des formateurs mais aussi des patrons, exigeant plus immédiatement une telle capacité.

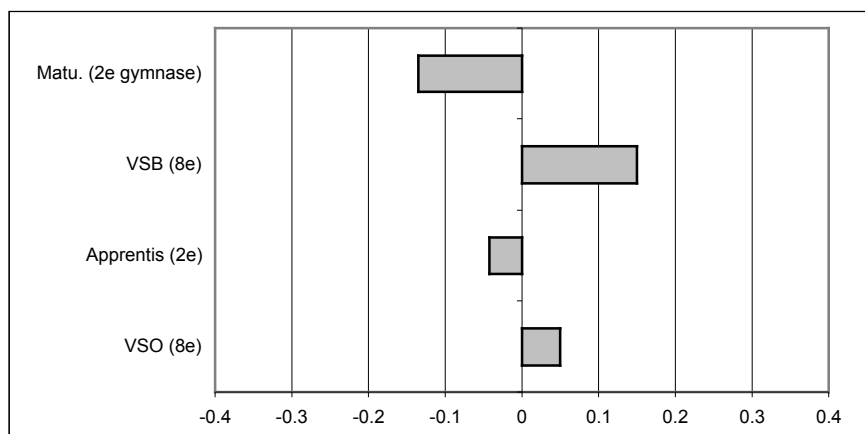
C'est ce que l'on observe en examinant les questions qui sous-tendent cette dimension des compétences sociales, en particulier celle qui distingue le plus nettement les apprentis des élèves de VSO : le fait de « tenir compte des remarques faites par des enseignants ou d'autres adultes du milieu de formation » (graphique 7). Cette question discrimine en revanche très peu les apprenants de la filière de formation générale, pour qui ces réalités sont encore relativement éloignées.



Graphique 7 : Différence de pourcentages de réponses à diverses questions associées au respect et à l'attention au rôle des enseignants, selon les filières de formation

Dans le même sens, une question proche qui concerne le fait d'« être attentif aux autres », spécifiquement « aux enseignants et autres adultes » mais non « aux autres apprenants » présente un écart important entre apprenants de la filière (pré)professionnelle. C'est du reste aussi le cas, dans une moindre mesure, entre ceux de la filière de formation générale. C'est peut-être un effet de l'âge, et donc d'une maturité relationnelle plus grande, qui explique les écarts dans ce cas. On peut encore relever que l'importance accordée à la précision dans l'exécution d'une tâche, dans le cas spécifique où celle-ci est demandée à l'ensemble de la classe (et non-

personnellement), montre des écarts notables selon le niveau de formation, cette fois-ci un peu davantage dans le cadre de la filière générale.

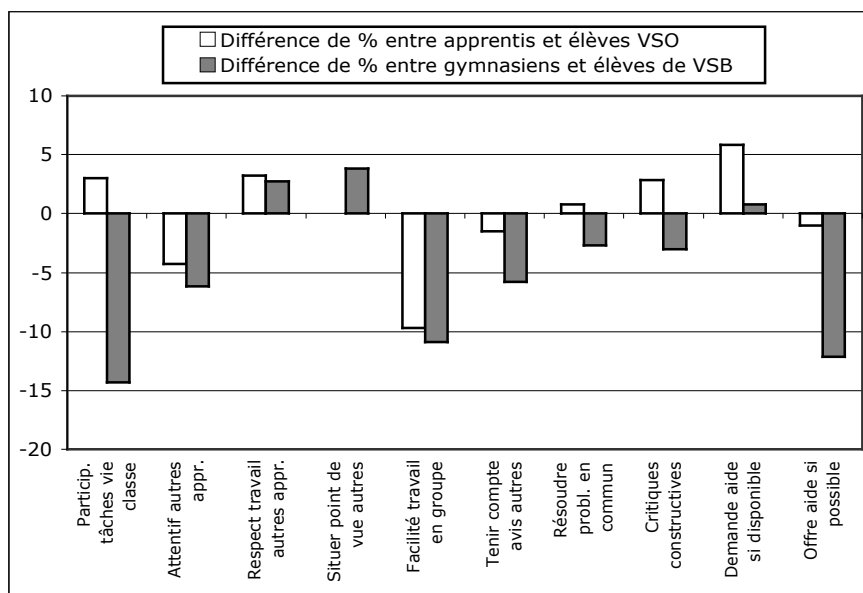


Graphique 8 : Indice de participation et collaboration active avec les pairs, selon les filières de formation

En s'intéressant maintenant à la **capacité d'attention, de participation et de collaboration active avec les pairs** (facteur 2), et toujours concernant la distinction en fonction des filières d'enseignement, on voit au graphique 8 que nous ne pouvons tenir compte de la différence entre élèves de VSO et apprentis, qui n'est pas statistiquement significative. En revanche, dans le cadre de la filière de formation générale, cette différence est très marquée. La collaboration active entre pairs est très favorisée chez les élèves de VSB, alors qu'elle est nettement moins présente, ou peu favorisée, chez les gymnasiens de la voie de maturité. D'autres résultats de cette recherche (Abbet, 2010), ou d'une autre (Stocker, 2006), montrent un besoin non satisfait dans ce domaine concernant la population spécifique des gymnasiens, où semble prévaloir un certain individualisme « académique » négativement ressenti.

En détaillant quelque peu les questions qui sous-tendent cette dimension des compétences sociales (graphique 9), on voit que c'est la plus ou moins grande facilité à travailler en groupe qui distingue le plus nettement les élèves de la scolarité obligatoire des apprenants du niveau post-obligatoire, en faveur des premiers, tant dans la filière générale que (pré)professionnelle. Deux questions favorables à la collaboration avec les pairs chez les élèves de VSB, mais défavorables chez les gymnasiens, sont aussi notables dans la filière générale : la participation plus ou moins active aux tâches liées à la vie de la classe d'une part, et le fait d'offrir de l'aide aux

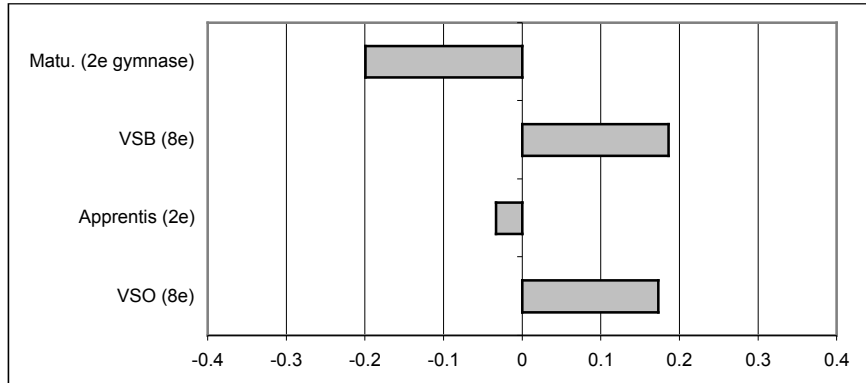
autres en tenant compte de son propre travail d'autre part. Ces constats illustrent bien la baisse du niveau de la collaboration chez les gymnasiens.



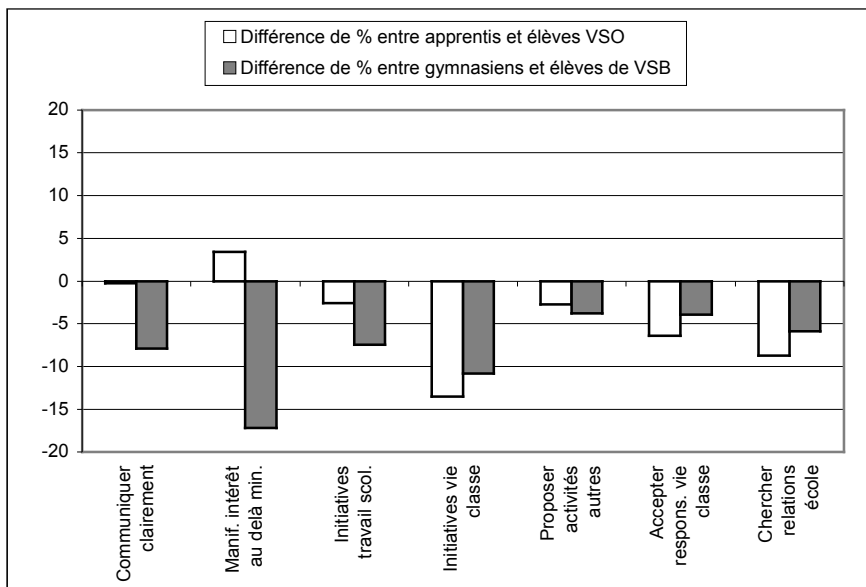
Graphique 9 : Différence de pourcentages de réponses à diverses questions associées à la participation et collaboration active avec les pairs, selon les filières de formation

On retrouve une structure analogue pour la troisième dimension issue de l'analyse factorielle, celle qui concerne la **capacité de motivation, de responsabilisation et d'initiative pour les tâches de formation**. Cette dimension, plus proche du travail scolaire au sens traditionnel du terme, mais traduisant une certaine prise en charge de sa formation, met aussi en évidence les élèves de la scolarité obligatoire, plus concernés, ici également ceux de la voie à exigences élémentaires, ou VSO (graphique 10). Comme pour la dimension précédente, on est frappé de la différence importante qui existe entre apprenants de la filière de formation générale. Cet indice montre encore une fois que les plus âgés, les gymnasiens sont très nettement en retrait, plutôt passifs, ce qui traduit à nouveau un certain malaise pour ces apprenants du niveau de formation post-obligatoire, censés pourtant assumer un choix face à leur avenir.

Les différences dans les réponses aux questions rattachées à cet aspect des compétences sont pratiquement toutes négatives pour les apprenants de 17 ans et plus, quelle que soit la filière de formation (graphique 11).



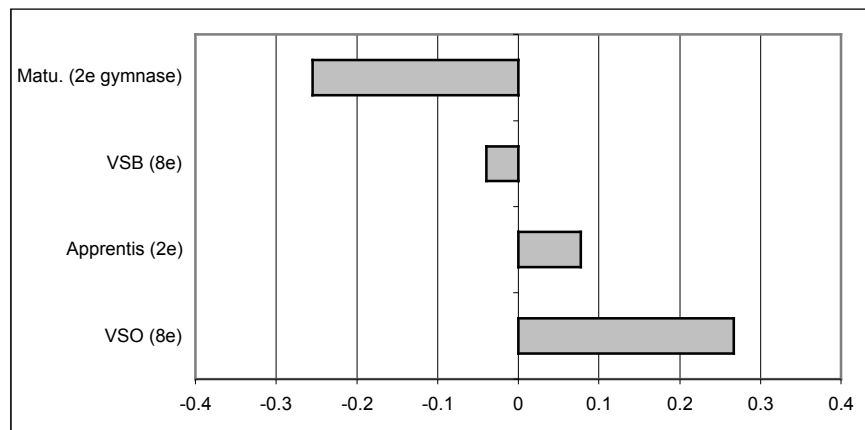
Graphique 10 : Indice de motivation pour les tâches de formation, selon les filières de formation



Graphique 11 : Différence de pourcentages de réponses à diverses questions associées à la motivation pour les tâches de formation, selon les filières de formation

Dans des proportions analogues pour les deux filières, c'est notamment le cas pour le fait de proposer des initiatives utiles à la bonne marche de la classe, dans le sens de la vie de la classe, un peu moins dans le sens du travail scolaire. On trouve par contre une configuration différente suivant la filière concernant le fait de manifester son intérêt ou sa motivation au-

delà du minimum demandé par l'enseignant : alors que la différence est faible et légèrement en faveur des élèves les plus jeunes dans le cas de la filière (pré)professionnelle, elle est la plus forte et en défaveur des plus âgés dans le cas de la filière générale. On retrouve de façon concrète la caractéristique de passivité ou de manque d'intérêt des gymnasiens, déjà mise en évidence avec le facteur qui résume cette dimension.



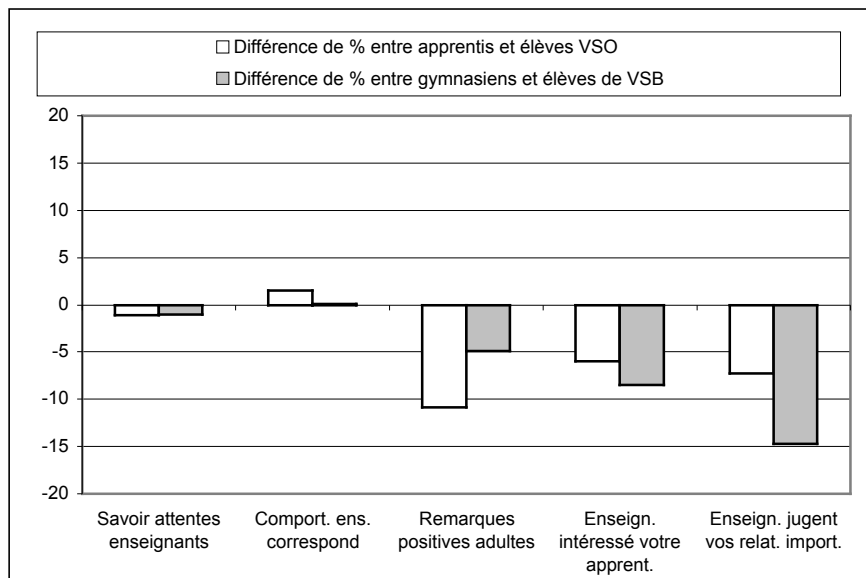
Graphique 12 : Indice de confiance dans les enseignants, selon les filières de formation

Quant à la quatrième et dernière des dimensions mises en évidence par nos analyses, la **capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur soutien**, elle présente une répartition des résultats particulière selon les filières de formation et les âges des intéressés (graphique 12).

En considérant les extrêmes, on constate que, des élèves les plus jeunes et les moins « scolaires » (8^e VSO) aux plus âgés et destinés aux études supérieures (2^e de maturité gymnasiale), les enseignants deviennent de moins en moins une référence fiable en qui les apprenants pourraient avoir confiance.

Par rapport aux différences de pourcentage de réponses aux questions associées à cette dimension, on constate que la plus marquée d'entre elles pour la filière d'études longues concerne l'estimation de l'importance que les enseignants attribuent aux relations entre pairs (graphique 13). Pour les gymnasiens, leurs enseignants s'en préoccupent nettement moins que pour les élèves de la scolarité obligatoire. La différence la plus marquée dans le cas de la filière (pré)professionnelle, toujours au détriment des

plus âgés, les apprentis, concerne par contre le fait que des remarques positives, qui aident les apprenants dans leur formation, leur soient faites par les enseignants. On notera encore qu'une question aussi importante que celle qui a trait à l'estimation de l'intérêt des enseignants pour les apprentissages de leurs apprenants présente également une différence négative en défaveur du niveau post-obligatoire. Cette baisse significative de l'intérêt des enseignants tel qu'il est ressenti par des apprenants, qui sont pourtant encore des adolescents, nous interroge sérieusement.



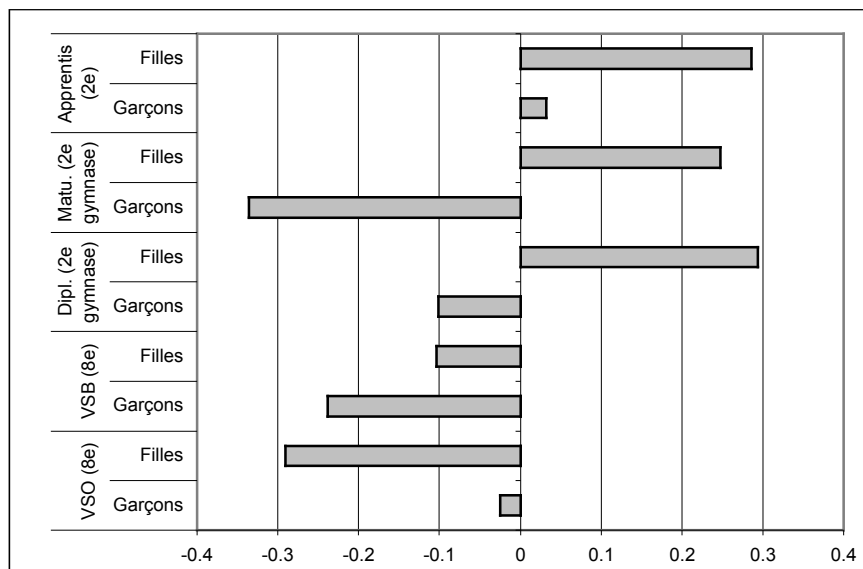
Graphique 13 : Différences de pourcentages de réponses à diverses questions associées à la confiance dans les enseignants, selon les filières de formation

8 COMPETENCES SOCIALES SELON LE CONTEXTE INDIVIDUEL ET FAMILIAL

Par rapport à des résultats synthétiques tels que le sentiment d'intégration, l'appréciation de la prise en compte des compétence sociales dans la formation ou le sentiment face à l'avenir, on avait noté dans le premier rapport que les variables personnelles pouvaient avoir une incidence, mais non les variables familiales (parents, fratrie, habitat, nationalité, langue). Il est donc intéressant de mettre à l'épreuve le pouvoir explicatif de telles variables sur les compétences sociales effectives. Nous reprenons pour ce faire les quatre facteurs déjà envisagés et, dans chaque cas, les mettons en relation avec le sexe, la nationalité, la langue parlée, le contexte parental et la fratrie des apprenants.

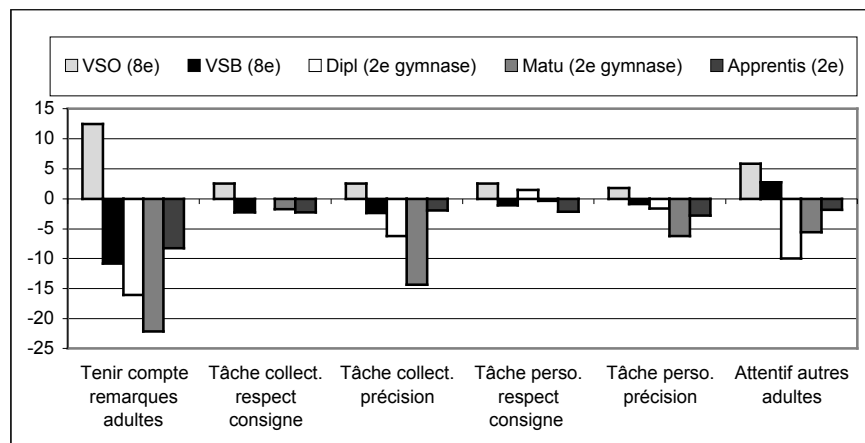
8.1 RESPECT ET ATTENTION DES APPRENANTS AUX CONSIGNES ET AU ROLE DES ENSEIGNANTS

8.1.1 Différences selon le sexe en fonction des niveaux et types de formation



Graphique 14 : Indice de respect et attention au rôle des enseignants selon le sexe, en fonction des niveaux et types de formation

On constate que, dans tous les niveaux de formation, à la notable exception de la VSO, les filles développent une capacité de respect et d'attention au rôle des enseignants plus importante que les garçons (graphique 14). Les différences selon le sexe sont particulièrement remarquables au niveau post-obligatoire, surtout au gymnase, en voie de maturité. Ce plus grand respect et cette meilleure attention des filles ou jeunes femmes à ce que l'on attend d'elles est un phénomène connu. L'exception de la VSO peut s'expliquer par le fait que les garçons qui la fréquentent sont largement majoritaires. Ainsi les filles, généralement plus adaptées aux exigences de la scolarité, peuvent « légitimement » s'attendre à faire partie de la grande majorité dont on attend davantage, ce qui pourrait expliquer leur réaction de moindre adaptation dans cette voie. Mais il faut insister sur le fait que cette possibilité prend place dans un contexte de résultats où les élèves de la scolarité obligatoire sont généralement moins adaptés. Notons que le même argument (faire partie de la minorité) peut être avancé, dans le sens inverse, pour tenter d'expliquer le grand écart des gymnasiens de la voie de maturité, écart dont l'importance reste toutefois un peu surprenante.



Graphique 15 : Différences de pourcentage de réponses selon le sexe, pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « respect et attention au rôle des enseignants »

Pour mieux comprendre ces différences, on peut examiner les questions qui sous-tendent cette dimension des compétences sociales (graphique 15). On constate alors que, en classe de maturité (différence de plus de 20%) et de diplôme (plus de 15%), les jeunes femmes sont plus nombreuses que les jeunes hommes à tenir compte (*toujours* ou *le plus*

souvent) des remarques des adultes, ce qui est au contraire le fait des garçons en classe de VSO. Une autre question marque également bien cette différence à l'avantage des jeunes gymnasiennes de la voie de maturité (différence de presque 15%) : le fait de considérer comme *très* ou *assez important* d'être précis dans le travail lorsque la tâche est demandée collectivement. C'est par ailleurs la question se rapportant au fait d'être attentif aux autres, ici les enseignants et adultes de la formation, qui avantage les jeunes gymnasiennes de la voie de culture générale.

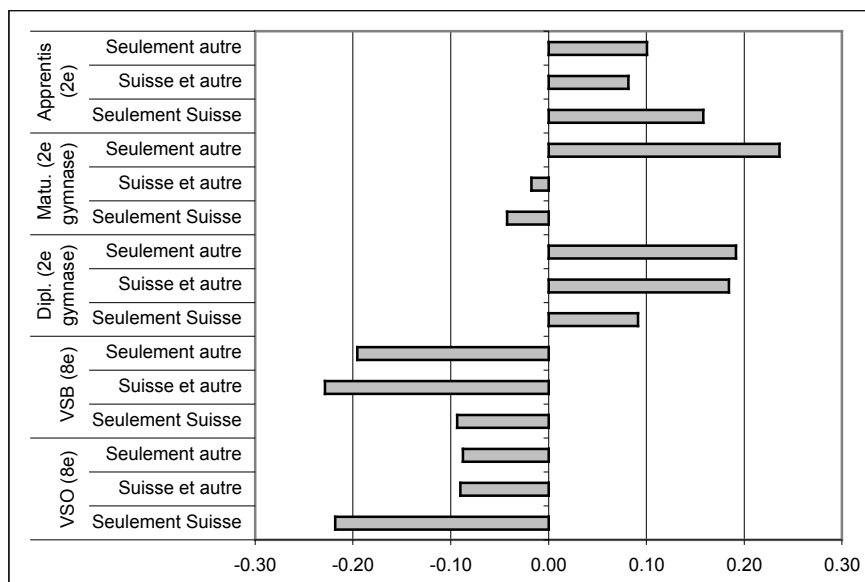
8.1.2 Différences selon la nationalité en fonction des niveaux et types de formation

En différenciant les apprenants selon la nationalité, et hormis la distinction très nette entre niveaux de formation que nous avons déjà relevée précédemment, on constate à l'école obligatoire une différence en fonction de la voie suivie : si les élèves de VSO d'origine seulement suisse sont proportionnellement plus nombreux à faire preuve de lacunes dans la capacité de respect et d'attention, ce sont les élèves d'une autre origine, ou d'origine mixte, qui sont dans ce cas en VSB (graphique 16). C'est peut-être la même explication que précédemment (faire partie de la minorité) qui prévaut là aussi, puisqu'on sait par ailleurs que l'origine nationale influe sur l'orientation scolaire. Au niveau post obligatoire, les apprenants originaires d'une nationalité autre que suisse sont plus nombreux à développer cette compétence au gymnase, surtout ceux qui fréquentent la voie de maturité, alors que c'est plutôt le cas des Suisses pour ceux qui sont en apprentissage. En fonction du niveau de formation (qui correspond aussi à des âges différents), on assiste en quelque sorte à un croisement de filières⁵⁰ : les élèves d'origine suisse semblent plus portés à un respect et à une attention aux enseignants dans la filière à exigences étendues à l'école (VSB), alors qu'ils sont plus nombreux dans ce cas à être en apprentissage au post-obligatoire. On se gardera toutefois d'interpréter de façon simple un tel résultat. Les différences, bien que frappantes, peuvent être reliées à des aspects non pris en compte dans nos analyses.

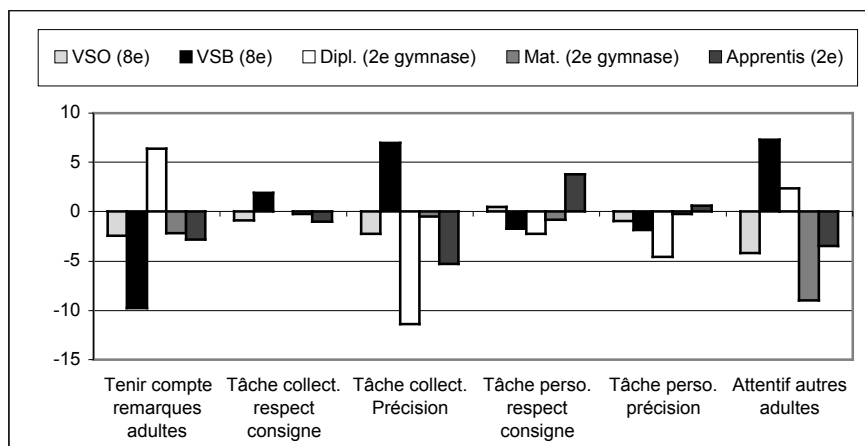
Les questions discriminantes associées à cette dimension des compétences sociales se révèlent être les mêmes que précédemment. On exclut ici les cas de mixité nationale pour « opposer » les situations exclusives, Suisses *versus* étrangers. Comme on le voit au graphique 17, tenir compte des remarques des adultes oppose les élèves de VSB aux gymnasiens de voie de culture générale, en ce sens que les étrangers sont plus nombreux que les

⁵⁰ En partant du constat, comme nous l'avons déjà envisagé, que les élèves de VSO vont majoritairement en apprentissage (filiale (pré)professionnelle), et ceux de VSB au gymnase (filiale générale).

Suisse à avoir un déficit dans ce domaine pour les élèves, alors que les étrangers expriment davantage cette compétence chez les gymnasiens.



Graphique 16 : Indice de respect et d'attention au rôle des enseignants selon la nationalité, en fonction des niveaux et types de formation



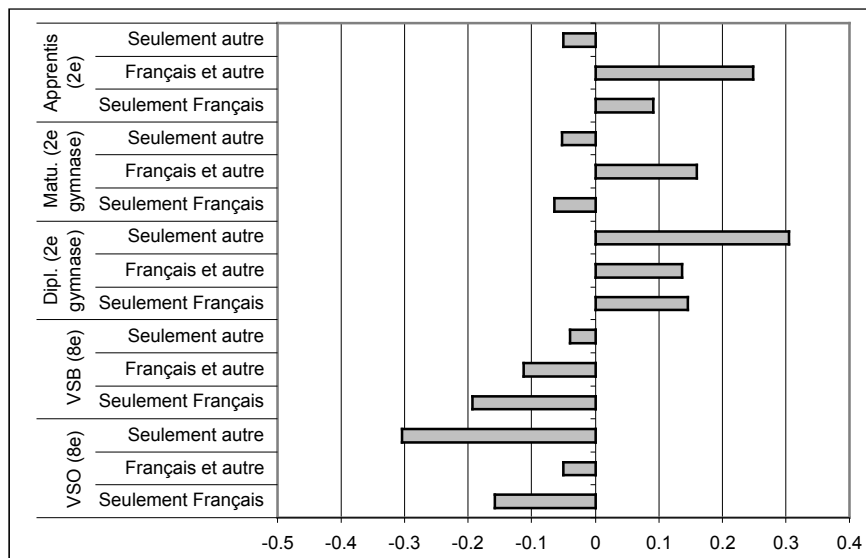
Graphique 17 : Différences de pourcentage de réponses selon la nationalité (seulement suisse versus seulement autres), pour les modalités toujours ou le plus souvent des questions associées à la compétence « respect et attention au rôle des enseignants »

Si l'on postule une présence en Suisse qui se pérennise pour les mêmes individus, on peut y voir la marque d'une adaptation favorable. On trouve la même différence, mais inversée, concernant la question relative au fait d'être précis dans le travail lorsque la tâche est demandée collectivement. Le fait d'être attentif aux enseignants et autres adultes du milieu de formation présente une même opposition, mais entre élèves de VSB et gymnasiens de la voie de maturité.

Le fait d'être attentif aux enseignants et autres adultes du milieu de formation présente une même opposition, mais entre élèves de VSB et gymnasiens de la voie de maturité.

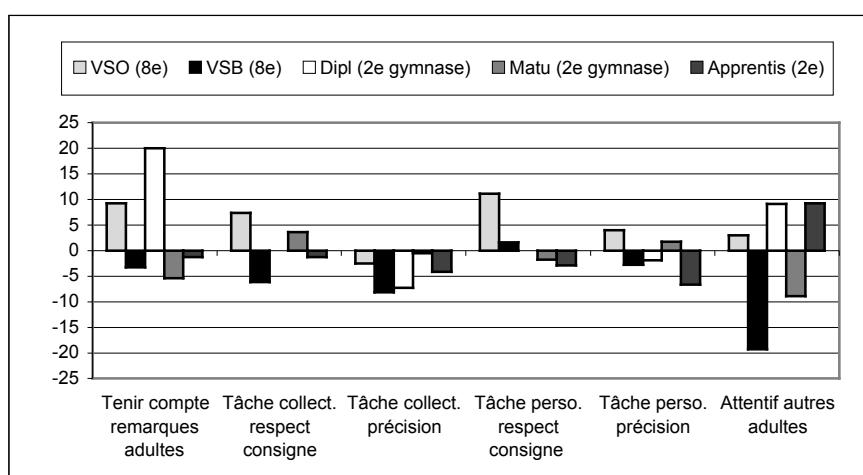
8.1.3 Différences selon la langue parlée en fonction des niveaux et types de formation

Si l'on considère les habitudes linguistiques des apprenants, dont on sait déjà qu'elles se recoupent avec la nationalité d'origine (premier rapport, p. 34), on observe pourtant ici une situation un peu différente de ce que nous venons de voir (graphique 18).



Graphique 18 : Indice de respect et d'attention au rôle des enseignants selon la langue parlée, en fonction des niveaux et types de formation

A l'école, la compétence de respect et d'attention est davantage le fait de ceux qui parlent seulement une autre langue en VSB, ces allophones étant au contraire les moins adaptés en VSO. Pouvoir « tenir » en VSB suppose peut-être une adaptation plus importante de la part de ceux dont la langue parlée à la maison n'est pas le français. Au post-obligatoire, cette compétence est plus développée chez ceux qui ont pour bagage une mixité linguistique, dans le cas des apprentis et des gymasiens de la voie maturité, alors que c'est le cas des allophones exclusifs pour les gymasiens de l'école de culture générale.



Graphique 19 : Différences de pourcentage de réponses selon la langue parlée (seulement français *versus* seulement autres), pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « respect et attention au rôle des enseignants »

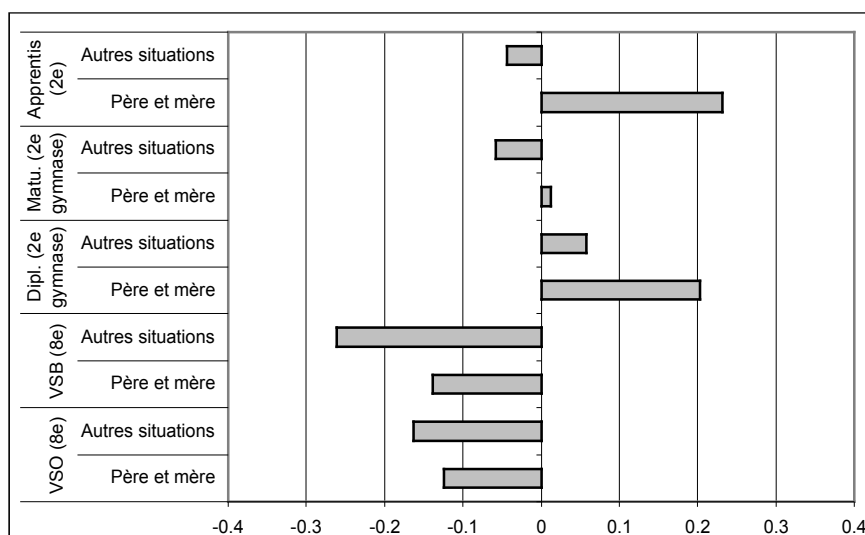
On retrouve encore deux des trois questions précédentes, associées à cette dimension des compétences sociales, qui discriminent les répondants en fonction de la langue parlée, ici le français ou une langue étrangère exclusivement (graphique 19). Ces questions, être attentif aux enseignants et adultes de la formation et tenir compte de leurs remarques, mettent en évidence des apprenants de niveaux et types de formation différents.

Dans le premier cas, avec une différence de près de 20%, les élèves francophones de VSB sont nettement moins attentifs aux enseignants que les allophones. Dans le second cas, avec une même différence, ce sont les gymnasiens allophones de la voie de culture générale qui tiennent mieux compte des remarques des enseignants que les francophones. Dans les deux cas, les meilleurs résultats des allophones peuvent s'expliquer par

leur souci de suivre une voie de formation plutôt exigeante (le cas de la voie maturité étant réservé).

8.1.4 Différences selon le contexte parental en fonction des niveaux et types de formation

On analyse ici l'influence de la composition de la famille des apprenants sur leurs compétences sociales. On a en effet noté que la famille est un lieu où se développent les compétences sociales avant la scolarité et parallèlement à celle-ci. Ces compétences se construisent sous l'action éducative des parents et dans les interactions entre les membres de la famille. Certaines caractéristiques du contexte familial peuvent donc avoir une influence sur les compétences sociales développées par certains élèves : les adultes avec lesquels ils vivent (ici, les deux parents ou non), ainsi que le nombre de frères et sœurs.



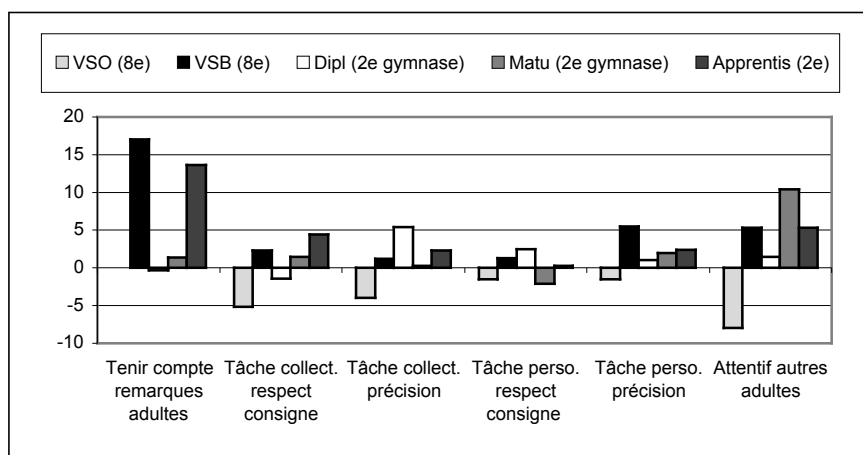
Graphique 20 : Indice de respect et attention au rôle des enseignants selon le contexte parental, en fonction des niveaux et types de formation

Le graphique 20 montre que, dans tous les niveaux de formation, les apprenants vivant avec leur père et leur mère développent une capacité de respect et d'attention au rôle des enseignants un peu plus importante que ceux qui sont dans une autre situation familiale⁵¹. Les différences sont

⁵¹ Rappelons que ces autres situations regroupent 30% du total des apprenants de la population de l'enquête : famille monoparentale, grands-parents, autres parents, foyer, famille d'accueil, etc. (cf. Abbet 2010).

notables en VSB, en classes de culture générale et pour les apprentis, mais ne sont pas significatives en classe de maturité.

En considérant les réponses de façon plus détaillée, on constate par exemple que, avec une différence de plus ou moins 15%, les élèves de VSB et les apprentis vivant avec leurs deux parents sont plus nombreux à « tenir compte des remarques constructives des adultes » que leurs camarades ayant une autre situation (graphique 21). Mais nous notons aussi que, en réponse à la même question, les élèves de VSO ne présentent aucune différence selon le contexte parental. De façon inattendue, ces derniers sont toutefois plus nombreux à être attentifs aux adultes lorsqu'ils ne vivent pas avec leur père et leur mère, peut-être parce qu'ils sont dans ces cas à la recherche d'une figure parentale partiellement absente. Notons que, par rapport à la même question, les gymnasiens de la voie de maturité sont au contraire plus attentifs dans la situation familiale avec deux parents.

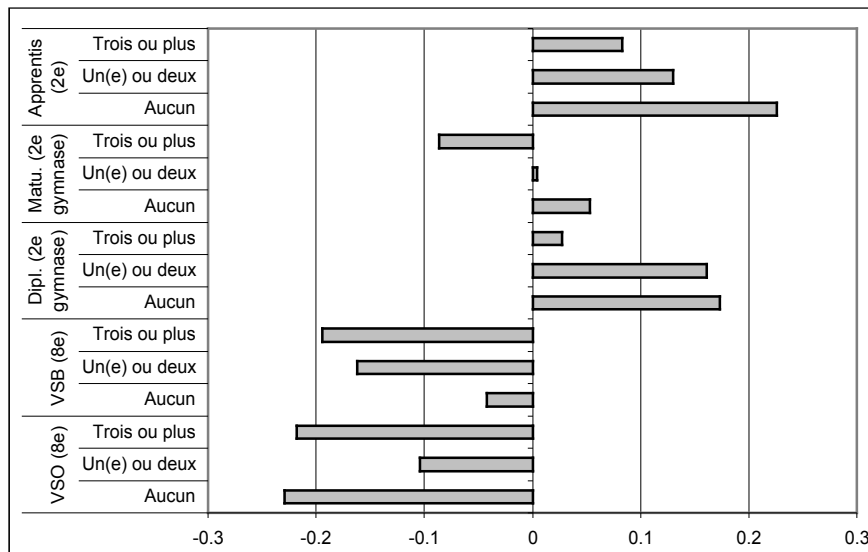


Graphique 21 : Différences de pourcentage de réponses selon le contexte parental, pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « respect et attention au rôle des enseignants »

8.1.5 Différences selon la fratrie en fonction des niveaux et types de formation

La taille de la fratrie ne semble pas non plus étrangère au développement de certaines compétences sociales envisagées ici. Comme le révèle le graphique 22, il apparaît que les apprenants issus des familles les moins nombreuses développent une meilleure capacité de respect et d'attention

au rôle des enseignants, et cela à tous les niveaux et types de formation; la VSO de l'école obligatoire fait exception à ce constat, présentant une situation atypique. Ce résultat global ne serait guère surprenant si l'on considère que les fratries multiples peuvent favoriser une plus grande dissipation par rapport à l'autorité des adultes.



Graphique 22 : Indice de respect et attention au rôle des enseignants selon le nombre de frères et sœurs, en fonction des niveaux et types de formation

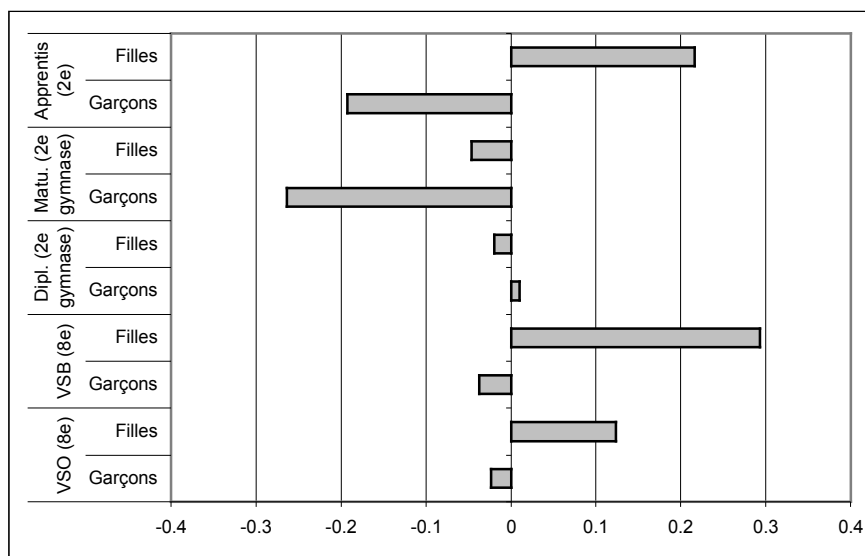
Précisons que la distribution des réponses à cette question de la fratrie défie tout regroupement en deux modalités que l'on pourrait opposer (premier rapport, pp. 32 et 33). Le graphique des différences de pourcentage pour les réponses aux diverses questions qui composent ce facteur des compétences sociales n'est en conséquence pas présenté ici.

Concernant ce premier facteur de respect et d'attention à l'adulte, on peut encore relever qu'une analyse de régression prenant simultanément en compte les diverses variables personnelles et familiales fait ressortir le poids prépondérant du sexe pour expliquer les différences de résultat au niveau de la formation post-obligatoire, et également de la fratrie en ce qui concerne les apprentis.

8.2 PARTICIPATION ET COLLABORATION ACTIVE DES APPRENANTS AVEC LEURS PAIRS

8.2.1 Différences selon le sexe en fonction des niveaux et types de formation

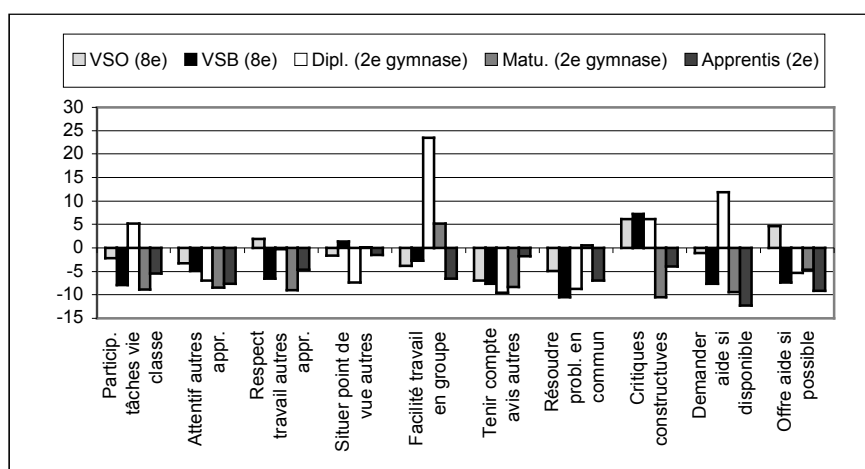
Les filles, ou jeunes femmes, développent également plus que les garçons, ou jeunes hommes, une meilleure participation et collaboration avec leurs pairs dans la plupart des niveaux de formation, sauf en classe de diplôme, où la différence n'est pas significative (graphique 23). Cette différence est particulièrement marquée chez les élèves de VSB et chez les apprentis. On voit là ressortir un sens de la relation sociale dont on gratifie encore plus volontiers les femmes que les hommes.



Graphique 23 : Indice de collaboration active avec les pairs selon le sexe, en fonction des niveaux et types de formation

Le graphique 24 illustre également bien cette différence négative, en défaveur des garçons, concernant les réponses aux différentes questions qui composent cette dimension. Les filles sont, par exemple, en général plus nombreuses que leurs homologues masculins à chercher à résoudre les problèmes en commun (différence de 10% en VSB), ou à demander de l'aide en cas de besoin (différence de 12% chez les apprentis). Remarquons qu'une question particulière est à l'avantage des garçons de la scolarité obligatoire et des jeunes hommes de la voie de culture générale, même si la différence est moins prononcée : le fait d'émettre des cri-

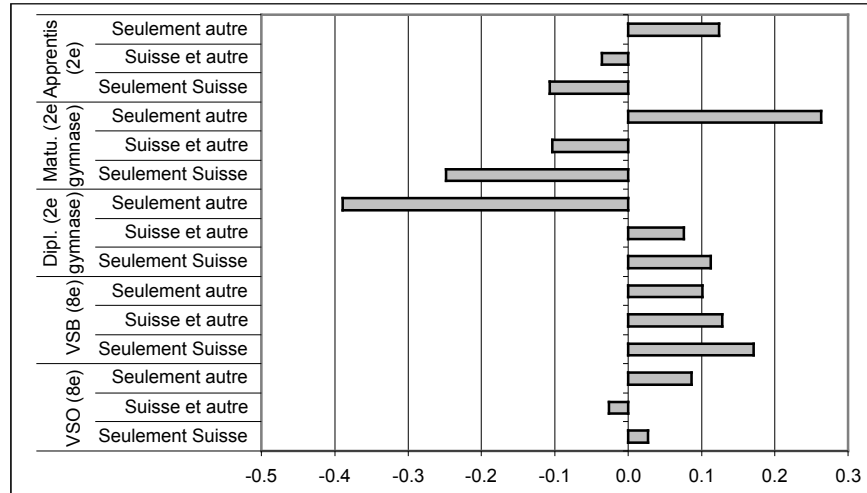
tiques constructives concernant les idées et réalisations des autres. Et relevons aussi que ces gymnasiens de la voie de culture générale se mettent en évidence par rapport aux gymnasiennes, surtout concernant la faculté à travailler en groupe (différence de près de 25%), mais aussi concernant la demande d'aide en cas de besoin (12%). A la lecture des résultats détaillés, on constate donc que la situation est plus nuancée que le laissent entrevoir les résultats globaux, même si ces résultats particuliers ne remettent pas en cause la tendance générale.



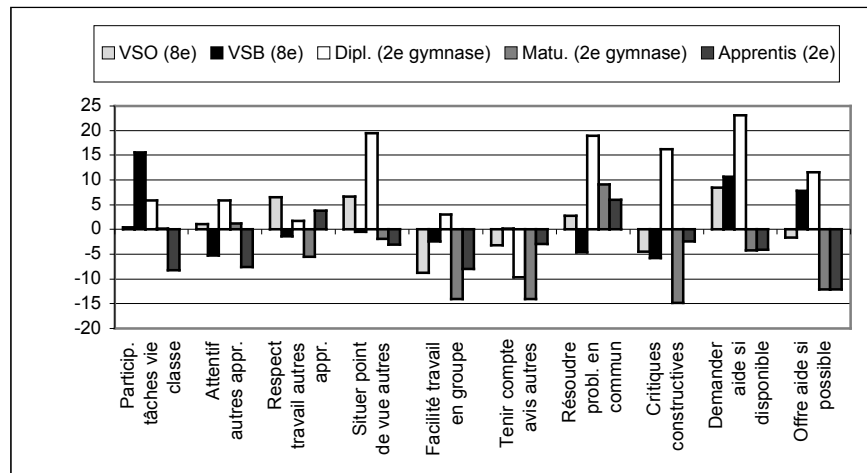
Graphique 24 : Différences de pourcentage de réponses selon le sexe, pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « collaboration active avec les pairs »

8.2.2 Différences selon la nationalité en fonction des niveaux et types de formation

Au niveau secondaire I, l'origine nationale ne semble pas être liée à la capacité de développer une plus grande collaboration avec les pairs (graphique 25). Par contre, au niveau post-obligatoire, on distingue les élèves de maturité et les apprentis d'origine étrangère qui semblent avoir une meilleure capacité de collaboration que leurs camarades, en rappelant que les premiers présentent généralement un déficit dans ce domaine. Dans les classes de culture générale du gymnase, ce sont plutôt les élèves suisses qui collaborent activement avec leurs pairs.



Graphique 25 : Indice de collaboration active avec les pairs selon la nationalité, en fonction des niveaux et types de formation



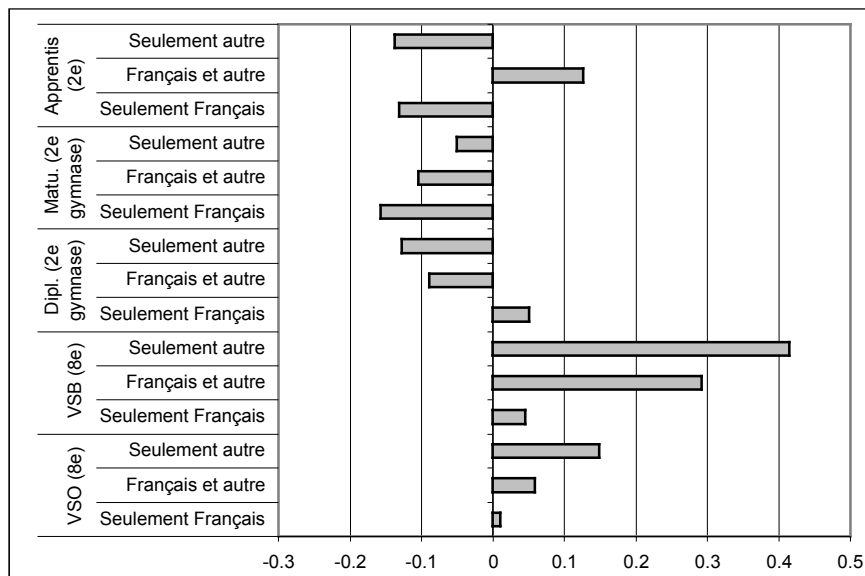
Graphique 26 : Différences de pourcentage de réponses selon la nationalité (suisse *versus* autres), pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « collaboration active avec les pairs »

Les questions spécifiques qui marquent particulièrement, dans les différents niveaux et types de formation, une différence en faveur des étrangers sont celles qui concernent la facilité à travailler en groupe et à tenir compte des avis des autres (graphique 26). La collaboration plus active des Suisses en classes de culture générale est illustrée par des différences

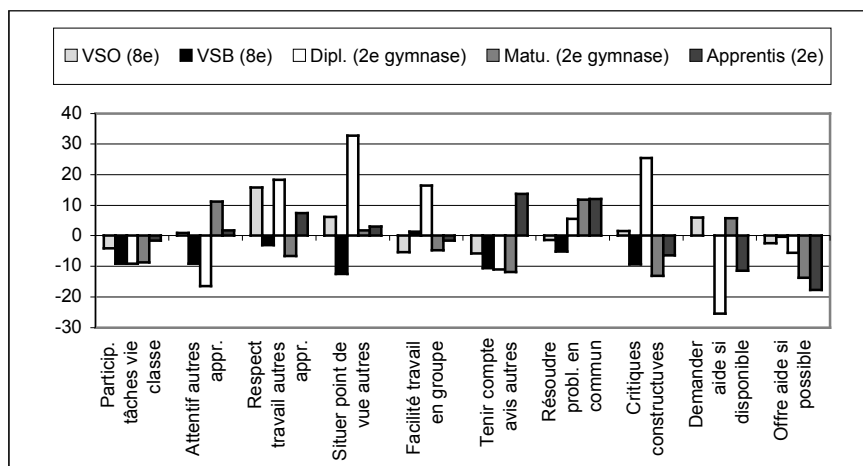
importantes dans le fait de savoir demander de l'aide en tenant compte de la disponibilité des autres, dans la capacité à situer leur point de vue, à résoudre des problèmes en commun, ou encore à offrir de l'aide en tenant compte de son propre travail. L'impression générale qui se dégage de ces constats est que la situation est variable suivant les questions, le point principal à retenir étant que les différences ne se marquent qu'au niveau post-obligatoire.

8.2.3 Différences selon la langue parlée en fonction des niveaux et types de formation

Concernant la langue parlée à la maison, on voit au graphique 27 que les élèves de la scolarité obligatoire ont un profil similaire, qu'ils fréquentent la VSO ou la VSB. Dans les deux cas, mais à un niveau plus élevé en VSB, leur participation et collaboration active avec leurs pairs est plus affirmée quand ils parlent une langue étrangère, par rapport à ceux qui ne parlent que le français à la maison; ceux qui ont des habitudes linguistiques mixtes sont dans une situation intermédiaire. Peut-être des dimensions culturelles interviennent-elles en arrière-plan d'un tel résultat. Au niveau post-obligatoire, l'amointrissement général de la collaboration semble peser sur des situations contrastées en fonction du type de formation.



Graphique 27 : Indice de collaboration active avec les pairs selon la langue parlée, en fonction des niveaux et types de formation



Graphique 28 : Différences de pourcentage de réponses selon la langue parlée (seulement français *versus* seulement autres), pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « collaboration active avec les pairs »

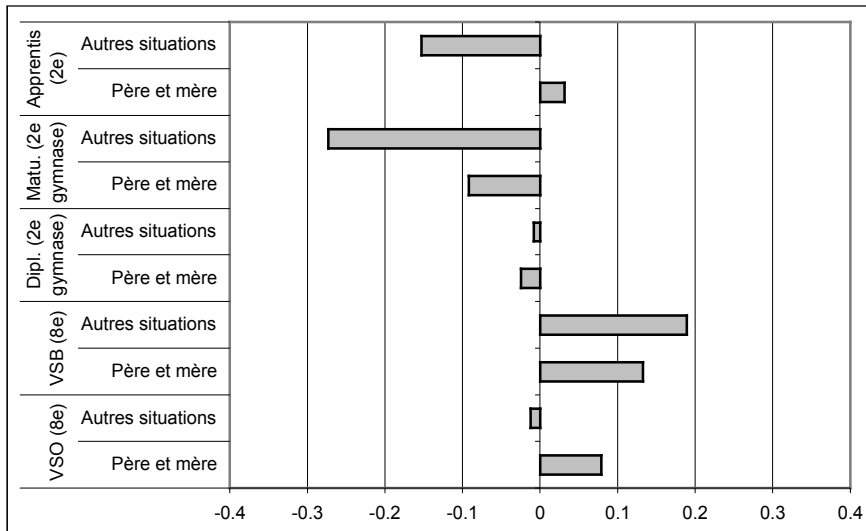
Les questions qui différencient le mieux les répondants en fonction de la langue parlée impliquent généralement les gymnasiens de la voie de culture générale (graphique 28). C'est le cas des francophones, qui situent plus facilement le point de vue des autres ou émettent plus systématiquement des critiques constructives, et c'est au contraire le cas des allophones, qui demandent plus systématiquement de l'aide en tenant compte de la disponibilité des autres.

8.2.4 Différences selon le contexte parental en fonction des niveaux et types de formation

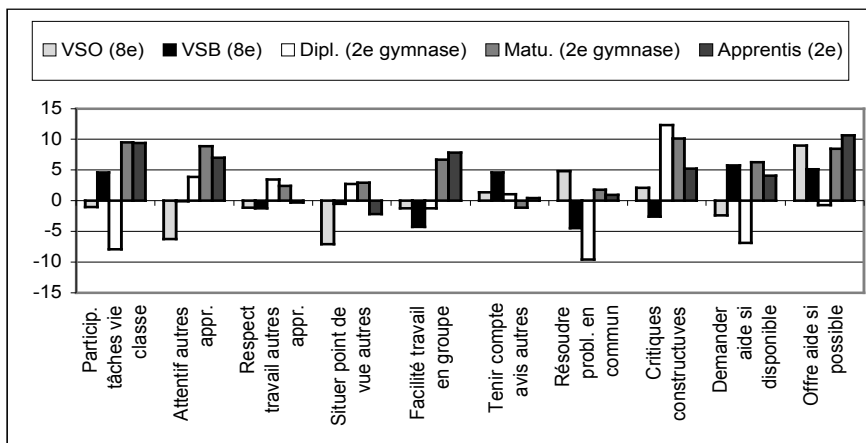
Il semble que les apprenants vivant avec leurs deux parents développent une capacité de collaborer avec les pairs plus importante que ceux qui sont dans une autre situation familiale (graphique 29). Les différences sont les plus manifestes dans les classes de maturité et pour les apprentis.

On relève, par exemple, que les élèves de maturité et les apprentis vivant avec leurs deux parents sont près de 10% de plus à indiquer « participer aux tâches de la vie en classe *toujours* ou *souvent* » que leurs camarades ayant une autre situation familiale (graphique 30). On retrouve les mêmes apprenants, dans la même situation de famille, qui sont plus fréquemment attentifs aux autres apprenants, ou qui travaillent plus facilement en groupe. Ce sont par contre les seuls gymnasiens qui présentent une différence

nettement favorable à la capacité à critiquer de façon constructive lorsqu'ils vivent avec leur père et leur mère. Ces résultats s'expliquent peut être par une expérience relationnelle moins différenciée dans le cadre familial lorsque les deux parents ne sont pas présents, expérience qui serait d'une certaine façon transférée aux relations avec les pairs. Il convient toutefois d'insister sur la relativement faible amplitude des écarts relevés.



Graphique 29 : Indice de collaboration active avec les pairs selon le contexte parental, en fonction des niveaux et types de formation

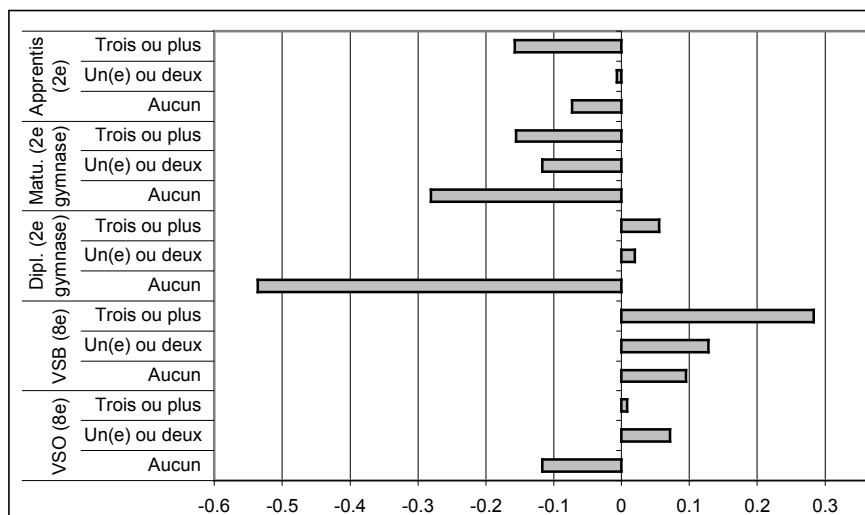


Graphique 30 : Différences de pourcentage de réponses selon le contexte parental, pour les modalités toujours ou le plus souvent des questions associées à la compétence « collaboration active avec les pairs »

8.2.5 Différences selon la fratrie en fonction des niveaux et types de formation

Pour ce qui concerne la participation et la collaboration active avec les pairs, et contrairement à ce qu'on a vu précédemment concernant l'adaptation au rôle des enseignants, le fait d'être enfant unique paraît pénalisant à tous les niveaux de la formation, en particulier chez les gymnasiens de la voie de culture générale (graphique 31). Autrement dit, le fait d'avoir des frères et sœurs permet de développer une plus grande capacité de collaborer avec ses pairs, ce que l'on imagine aisément : dans tous les niveaux de formation, cette compétence est plus développée chez les apprenants qui bénéficient de cette configuration familiale. A l'exception des élèves de VSB, on note toutefois une limite à ce constat : c'est la configuration « un(e) ou deux frères et sœurs », soit une fratrie de deux ou trois enfants, qui est la plus favorable; une fratrie plus importante semble péjorer cette compétence, peut-être parce que les familles nombreuses impliquent un besoin de distance ou de particularisation de leurs membres.

Concernant ce second facteur de collaboration, l'analyse de régression prenant simultanément en compte les diverses variables personnelles et familiales fait encore ressortir le poids prépondérant du sexe pour expliquer les différences de résultats chez les élèves de VSB et chez les apprentis, conformément à ce que nous venons de voir, et également de la nationalité au niveau post-obligatoire, dans le sens déjà décrit.

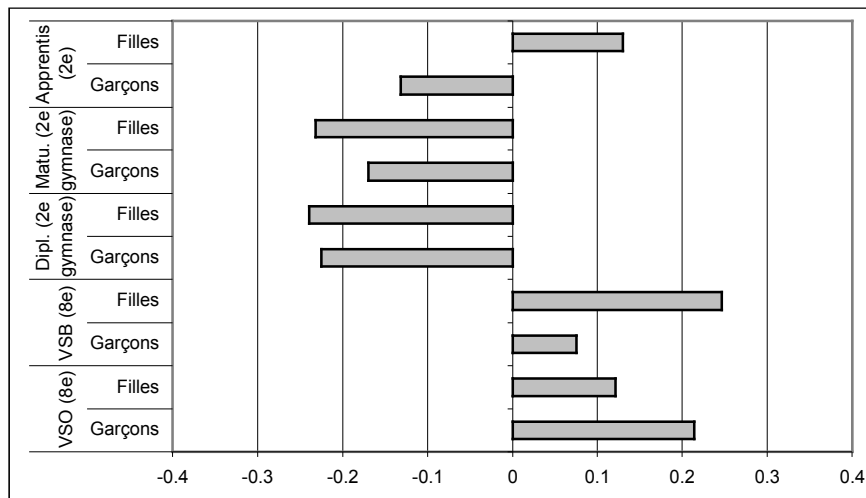


Graphique 31 : Indice de collaboration active avec les pairs selon le nombre de frères et sœurs, en fonction des niveaux et types de formation

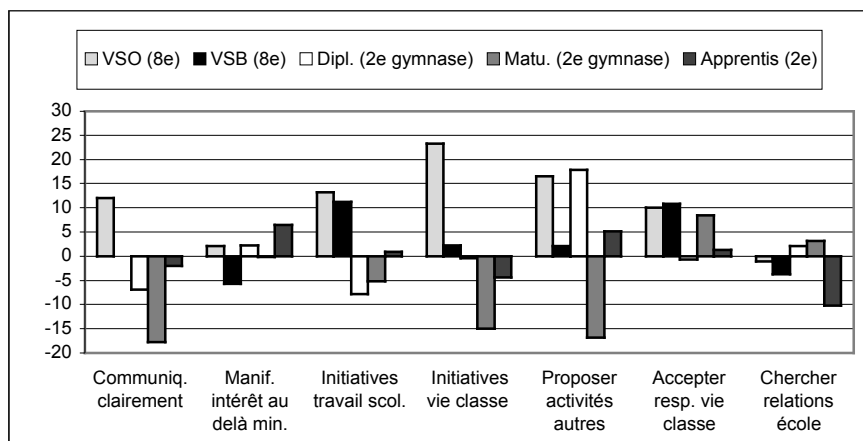
8.3 MOTIVATION ET RESPONSABILISATION DES APPRENANTS POUR LES TÂCHES DE FORMATION

8.3.1 Différences selon le sexe en fonction des niveaux et types de formation

Concernant la différence selon le sexe, on se trouve encore dans une configuration où les niveaux obligatoire et post-obligatoire sont nettement distincts. A l'école, la motivation et responsabilisation pour les tâches de formation est la plus importante là où la voie différencie nettement un sexe de l'autre : chez les garçons en VSO et chez les filles en VSB; peut-être par une meilleure identification des élèves à la voie en question (graphique 32). C'est l'inverse qui est vrai au post-obligatoire : les jeunes femmes, minoritaires en apprentissage, sont plus motivées que les jeunes hommes, alors que cette motivation est au contraire un peu plus le fait des jeunes hommes (moins nombreux) en voie maturité du gymnase. A ce niveau de formation, où les apprenants assument certains choix, on peut donc avancer une interprétation inverse elle aussi : la nécessité de se faire une place en tant que minoritaire.



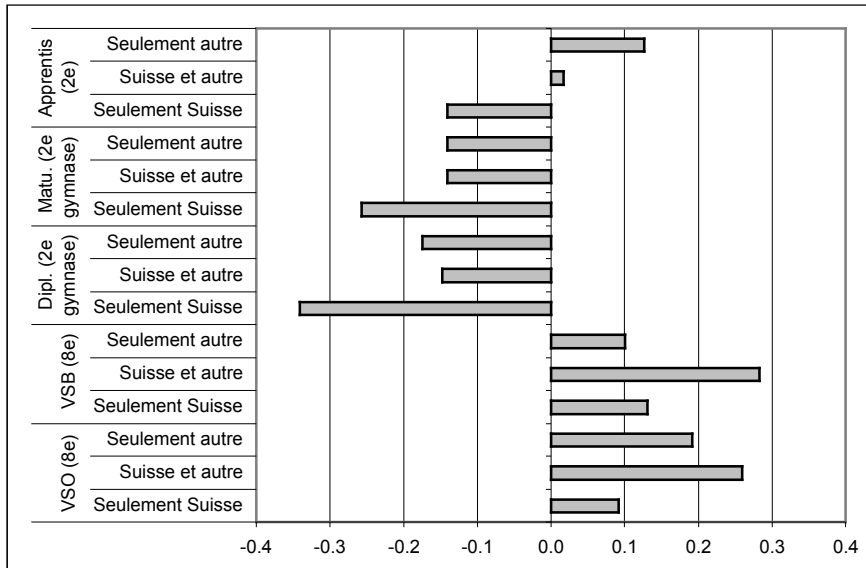
Graphique 32 : Indice de motivation et de responsabilisation pour les tâches de formation selon le sexe, en fonction des niveaux et types de formation



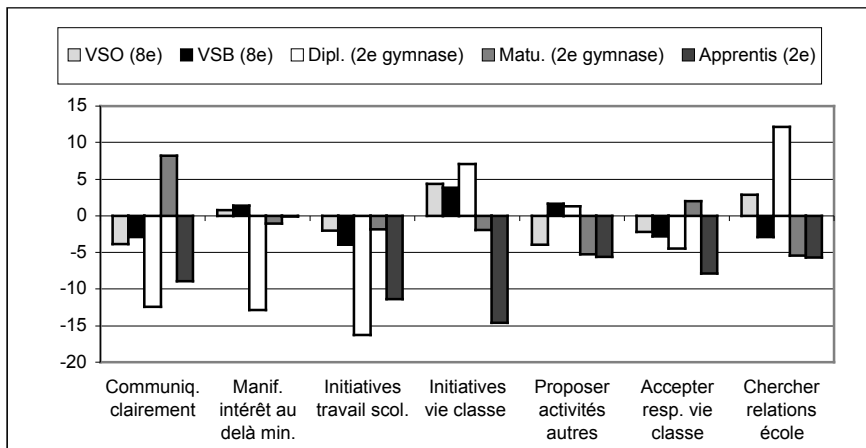
Graphique 33 : Différences de pourcentage de réponses des apprenants selon le sexe, pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « motivation pour les tâches de formation »

En différenciant les questions de cette dimension des compétences sociales, on peut faire plusieurs constats (graphique 33). Dans les niveaux de formation dans lesquels les filles ou jeunes femmes sont plus nombreuses que leurs homologues masculins à exprimer leur motivation pour les tâches de formation, en apprentissage et en VSB, elles sont par exemple plus nombreuses à manifester leur intérêt au-delà du minimum, *toujours* ou *le plus souvent* (différence de 15% en apprentissage, de près de 10% en VSB). Dans tous les niveaux de formation, elles acceptent aussi plus volontiers les responsabilités liées à la vie de la classe. On relèvera cependant le cas particulier de la VSO, particulièrement frappant sur ce graphique : pour cinq des sept questions, ce sont les garçons qui se montrent plus motivés pour les tâches de formation, qu'il s'agisse par exemple de proposer des initiatives liées au travail scolaire, de manifester son intérêt au-delà du minimum demandé, ou encore de proposer aux autres des activités. Il ressort d'un tel résultat l'impression que les garçons s'approprient davantage cette voie particulière de la scolarité obligatoire. A propos de l'adaptation au rôle des enseignants, on avait déjà relevé que les filles, généralement mieux adaptées aux exigences de la scolarité, pouvaient « légitimement » s'attendre à faire partie de la grande majorité dont on attend davantage. C'est ce qui, *a contrario*, peut aussi expliquer ici leur réaction de moindre appropriation de cette voie.

8.3.2 Différences selon la nationalité en fonction des niveaux et types de formation



Graphique 34 : Indice de motivation et de responsabilisation pour les tâches de formation selon la nationalité, en fonction des niveaux et types de formation



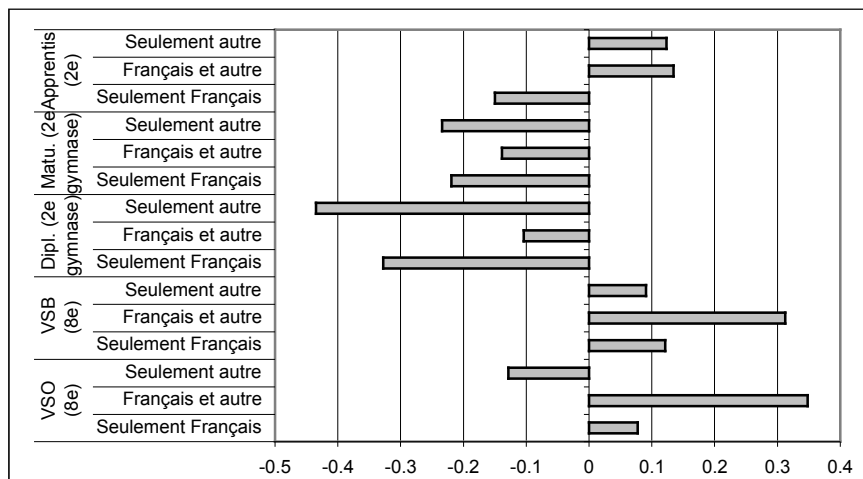
Graphique 35 : Différences de pourcentage de réponses selon la nationalité (suisse versus autres), pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence et responsabilisation pour les tâches de formation »

Dans les différents types de formation du niveau post-obligatoire, les apprenants d'origine uniquement suisse semblent manifester une moindre motivation que leurs camarades pour les tâches qui leur sont proposées (graphique 34). Au niveau secondaire I, ce sont les élèves qui présentent une origine nationale mixte (suisse et autre) qui se distinguent de leurs camarades par une plus grande motivation et responsabilisation pour ces tâches de formation.

On retrouve cette moindre motivation des apprenants exclusivement suisses en considérant les différences négatives qui ressortent de façon générale au graphique 35. Les quelques différences positives, en faveur des apprenants exclusivement suisses, concernent les gymnasiens de la voie de culture générale, qui cherchent davantage à entretenir des relations avec les autres dans le cadre du travail scolaire et, dans une moindre mesure, ceux de la voie de maturité, qui ont plus de facilité à communiquer clairement ce qu'ils veulent dire.

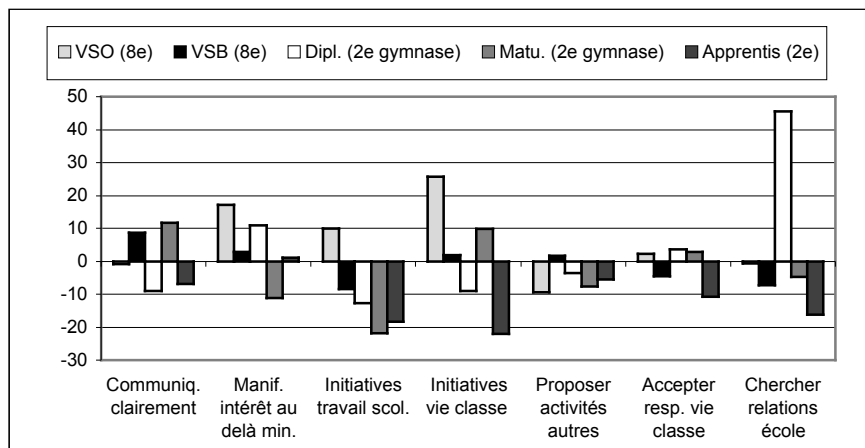
Les apprenants qui sont (aussi) d'une origine autre que suisse paraissent donc plus investis dans cette dimension des compétences relationnelles favorisant les tâches de formation, ou peut-être simplement plus motivés.

8.3.3 Différences selon la langue parlée en fonction des niveaux et types de formation



Graphique 36 : Indice de motivation et de responsabilisation pour les tâches de formation selon la langue parlée, en fonction des niveaux et types de formation

Concernant les habitudes linguistiques, on voit au graphique 36 que les résultats sont semblables à ceux qui concernaient la seule nationalité, à l'exception de ceux de VSO. En effet, pour ces élèves, si les mixités linguistiques sont aussi les plus favorables à la motivation et à la responsabilisation, ceux qui ne parlent qu'une autre langue que le français se retrouvent par contre nettement préférentiels. Ce résultat ne peut nous surprendre lorsqu'on sait que les allophones de la VSO ont quelques difficultés à s'insérer dans le système scolaire. Quant au post-obligatoire, c'est le fait de ne parler que le français qui est pénalisant chez les apprentis dans ce registre de compétences, alors que la situation est plus contrastée pour les gymnasiens (avantage à la mixité linguistique). On voit que la mixité linguistique présente incontestablement des avantages par rapport à cette dimension des compétences sociales.



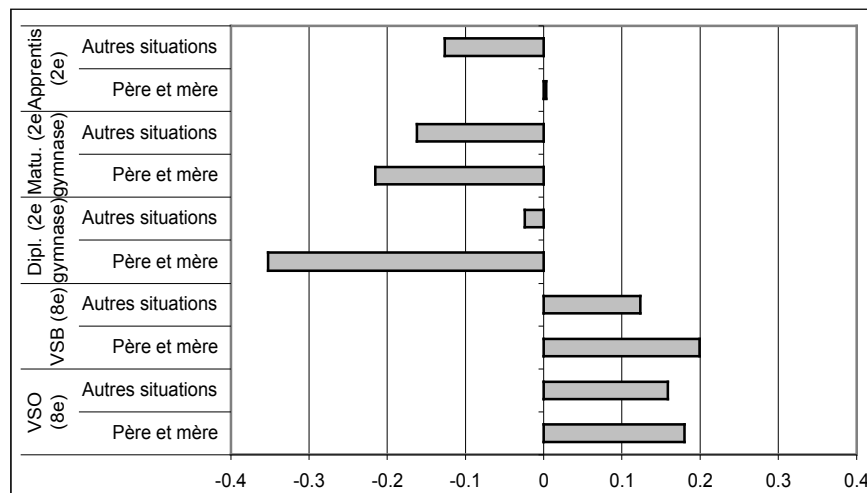
Graphique 37 : Différences de pourcentage de réponses selon la langue parlée (seulement français *versus* seulement autres), pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « motivation et responsabilisation pour les tâches de formation »

En considérant les différentes questions associées à cette compétence, on voit aussi de façon générale que les écarts entre francophones et allophones sont plus différenciés qu'elles ne le sont pour les écarts que nous avons constatés entre Suisses et étrangers (graphique 37). Les amplitudes de ces écarts sont aussi plus grandes, bien que les cas de mixité linguistique ne soient pas représentés ici. Dans le cadre de la filière (pré)professionnelle, on trouve les écarts les plus marqués avec la question portant sur la capacité d'initiative liée à la vie de la classe : cette capacité est favorisée par la francophonie exclusive pour les élèves de VSO, mais au

contraire par l’allophonie exclusive pour les apprentis. Cette situation est compréhensible dans la mesure où la langue joue un rôle beaucoup plus important dans le cadre de la scolarité qu’en apprentissage, où la partie « métier » devient prépondérante. Notons encore l’écart extrêmement élevé (plus de 45%) entre les répondants francophones et allophones, à l’avantage des premiers, chez les gymnasiens de la voie de culture générale.

8.3.4 Différences selon le contexte parental en fonction des niveaux et types de formation

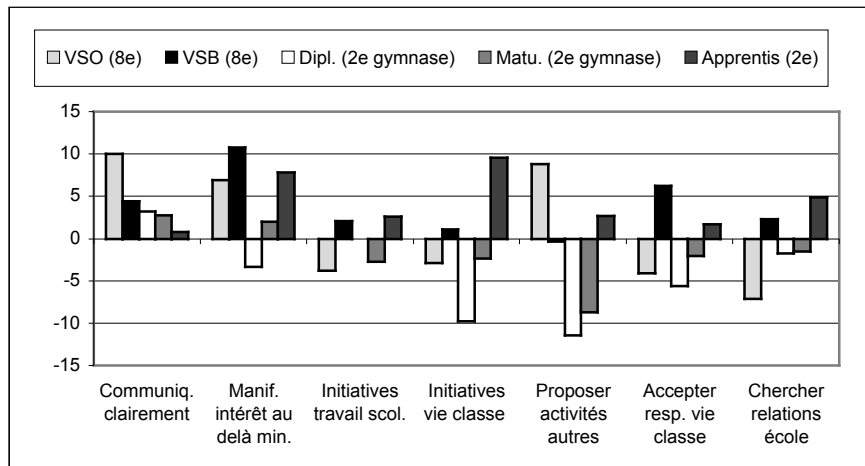
Comme le montre le graphique 38, il n’apparaît pas que la motivation des apprenants pour les tâches de formation soit très liée à la configuration familiale dans le cas de l’école obligatoire. Il apparaît en revanche que la présence des deux parents est plus favorable pour les apprentis, alors que les « autres situations » paraissent plus favorables au gymnase, surtout pour les apprenants de la voie de culture générale. Il semble que, pour poursuivre dans la voie des études, les jeunes issus de milieux familiaux plus complexes doivent développer une plus forte motivation pour leurs activités de formation.



Graphique 38 : Indice de motivation et de responsabilisation pour les tâches de formation selon le contexte parental, en fonction des niveaux et types de formation

Les questions associées à cette dimension des compétences sociales montrent du reste plus fréquemment des différences favorables aux apprenants qui bénéficient de la configuration parentale la plus fréquente, celle où les deux parents sont présents (graphique 39). Prendre des initiatives, propo-

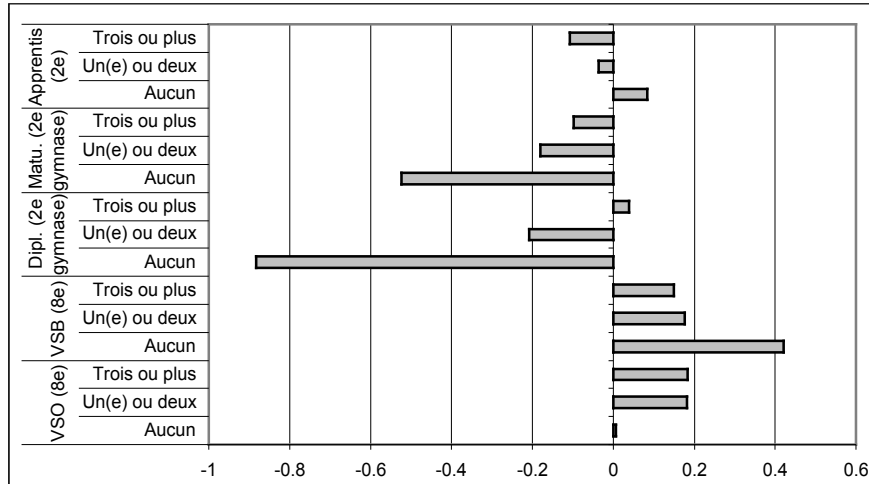
ser des activités aux autres ou accepter des responsabilités sont cependant des caractéristiques davantage répandues en classes de culture générale du gymnase chez ceux qui sont dans une autre configuration parentale.



Graphique 39 : Différences de pourcentage de réponses selon le contexte parental, pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « motivation et responsabilisation pour les tâches de formation »

8.3.5 Différences selon la fratrie en fonction des niveaux et types de formation

Les situations sont plus différenciées, et les différences plus marquées, en ce qui concerne les liens avec la fratrie (graphique 40). La présence de frères et de sœurs avantage incontestablement les élèves de VSO, alors que ce sont au contraire les enfants uniques qui présentent la meilleure motivation pour les tâches de formation chez les élèves de VSB. Peut-être cela tient-il au fait que la fréquentation d'une voie scolairement plus exigeante, ici sur le plan de la responsabilisation et du sens de l'initiative, est favorisée par un encadrement exclusif, et donc plus soutenu. Une telle explication, envisageable au niveau de la scolarité obligatoire, ne l'est plus pour des apprenants plus âgés, lorsqu'ils ont opéré un choix au post-obligatoire. On constate alors que ce sont les gymnasiens dont la motivation est d'autant meilleure que la fratrie est plus importante, alors que cette distinction n'est pas significative dans le cas des apprentis.



Graphique 40 : Indice de motivation et de responsabilisation pour les tâches de formation selon le nombre de frères et sœurs, en fonction des niveaux et types de formation

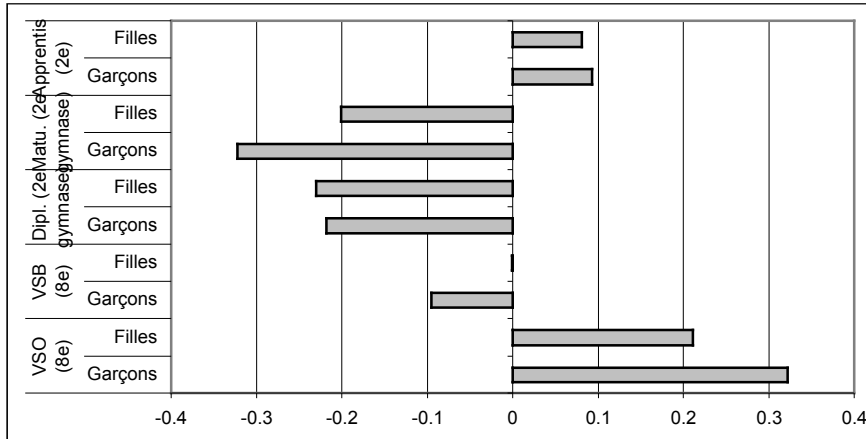
Avec l'analyse de régression prenant simultanément en compte les diverses variables personnelles et familiales, la langue en VSO, le sexe et la nationalité en apprentissage sont les aspects dont le poids apparaît prépondérant pour ce facteur de responsabilisation.

8.4 CONFIANCE DES APPRENANTS DANS LES ENSEIGNANTS EN FONCTION DE LEUR SOUTIEN

La confiance que les apprenants entretiennent vis-à-vis des enseignants se décline selon différents aspects : clarté de la communication avec les enseignants, appréciation de l'intérêt que les enseignants portent à leur apprentissage et à leur relation avec les autres apprenants, appréciation du soutien des enseignants, ainsi que de leur comportement par rapport aux exigences et aux règles de l'école.

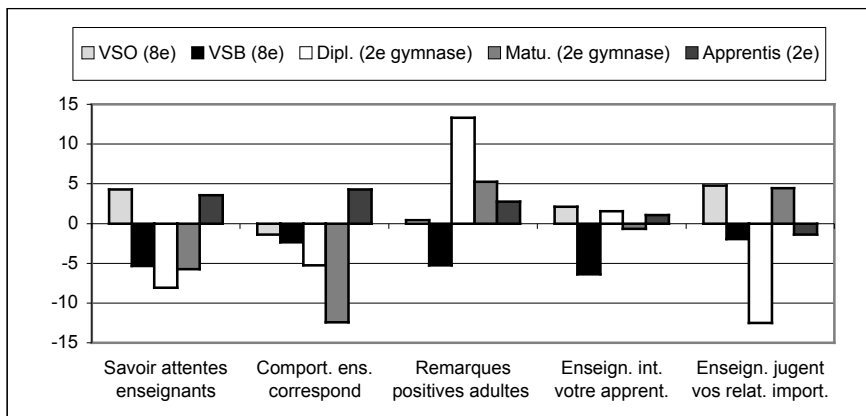
8.4.1 Différences selon le sexe en fonction des niveaux et types de formation

On constate que la confiance des apprenants dans leurs enseignants diffère peu selon le sexe dans les différents niveaux de formation, ou alors légèrement à l'avantage des filles ou jeunes femmes en voie maturité du gymnase ou en VSB, et à l'avantage des garçons en VSO (graphique 41).



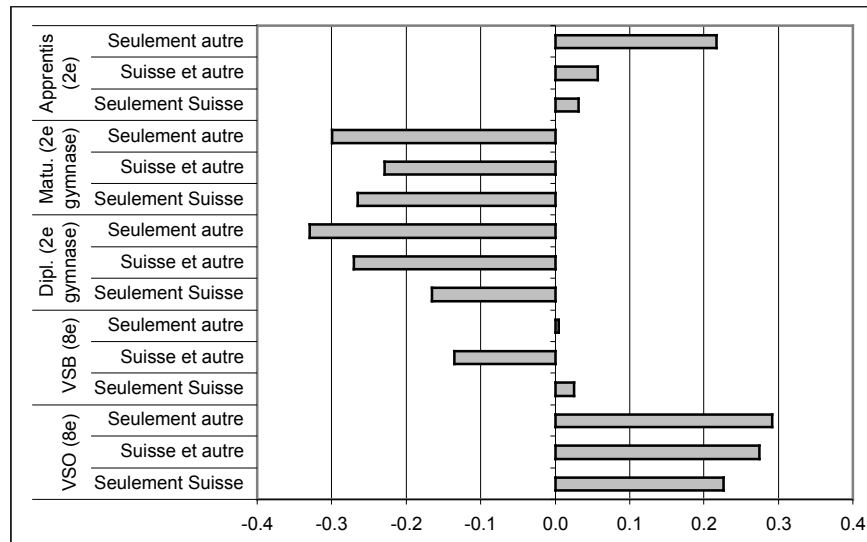
Graphique 41 : Indice de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien selon le sexe, en fonction des niveaux et types de formation

En considérant le détail des écarts par question, cette plus grande confiance des jeunes femmes se révèle en particulier dans l'estimation du comportement « adéquat » des enseignants par les gymnasiennes de la voie de maturité (+ 12,5%), ou dans l'estimation que leurs enseignants jugent leurs relations importantes chez celles de la voie de diplôme (+ 12,5%). A l'inverse, ce sont les jeunes hommes de la même voie de diplôme (+ 13,2%) qui considèrent davantage que les enseignants et autres adultes leur font des remarques positives qui les aident (graphique 42).

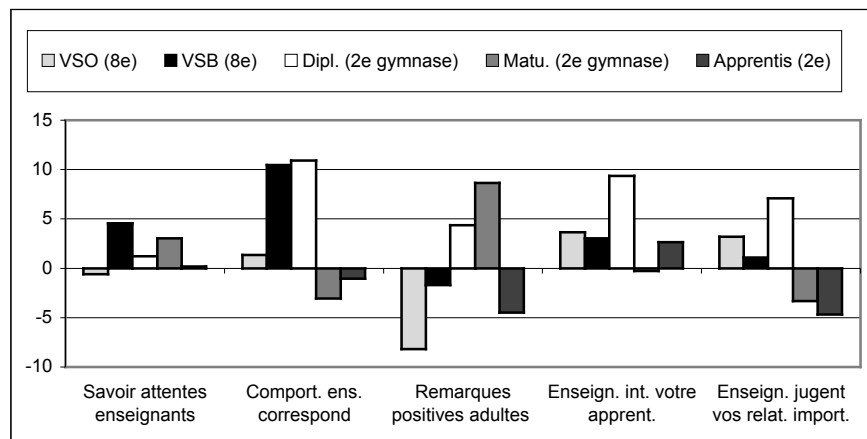


Graphique 42 : Différences de pourcentage de réponses selon le sexe, pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien »

8.4.2 Différences selon la nationalité en fonction des niveaux et types de formation



Graphique 43 : Indice de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien selon la nationalité, en fonction des niveaux et types de formation

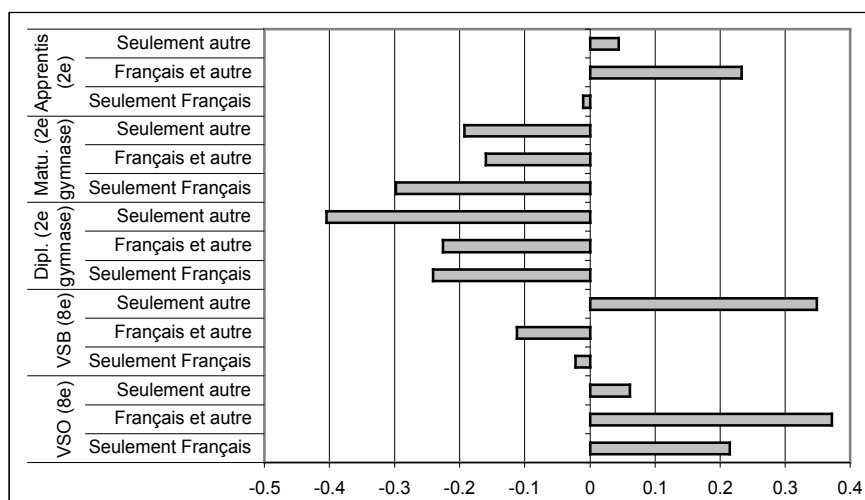


Graphique 44 : Différences de pourcentage de réponses selon la nationalité (suisse versus autres), pour les modalités toujours ou le plus souvent des questions associées à la compétence « confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien »

Comme le montre le graphique 43, les apprentis d'une autre origine nationale que suisse sont plus nombreux à manifester leur confiance à leurs formateurs que leurs camarades. Dans les autres niveaux de formation, il est difficile de distinguer les apprenants en fonction de leur origine pour cette compétence.

Les écarts par rapport aux différentes questions sont variés et relativement peu importants, comme on peut le constater au graphique 44. Seul le fait d'indiquer que *tous* ou *une majorité* des enseignants ont un comportement qui leur paraît correspondre aux exigences de l'école caractérise les classes de VSB et de culture générale dont l'origine est suisse, avec une différence de plus de 10%.

8.4.3 Différences selon la langue parlée en fonction des niveaux et types de formation

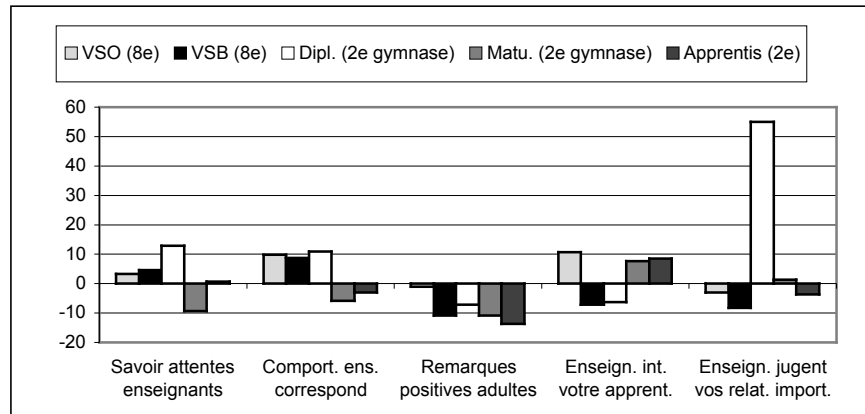


Graphique 45 : Indice de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien selon la langue parlée, en fonction des niveaux et types de formation

Par rapport à la langue parlée à la maison, des différences sont observables selon le niveau de formation (graphique 45). La mixité linguistique apparaît là encore favorable à une meilleure confiance, sauf dans le cas des élèves de VSB, où c'est le fait de parler seulement une autre langue qui correspond à la situation la plus favorable, peut-être parce que la confiance est plus particulièrement nécessaire pour suivre cette voie

exigeante. La même tendance avait du reste été observée concernant le respect et l'attention aux enseignants (graphique 18).

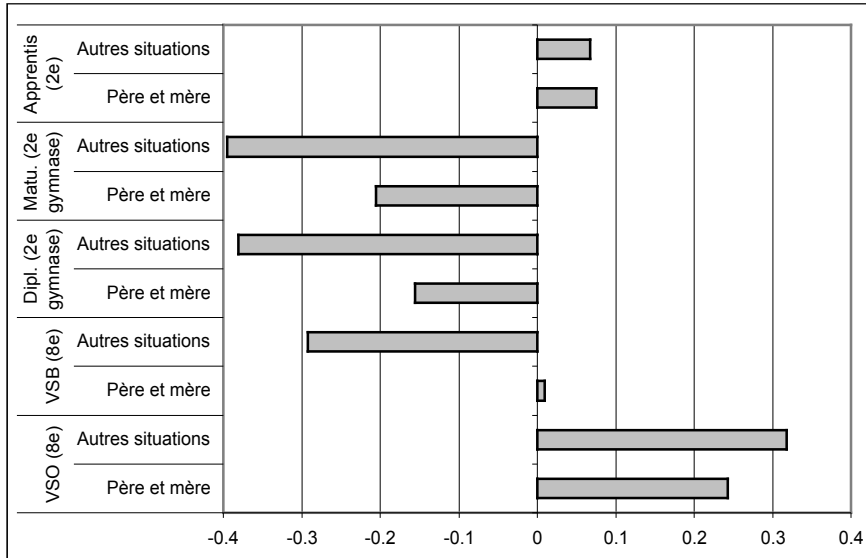
Le graphique 46 ne prenant pas en compte ces cas de mixité linguistique, on peut y lire la faiblesse des écarts qui caractérise l'opposition entre allophones et francophones dans les réponses aux diverses questions. Une notable exception concerne les gymnasiens de la voie de culture générale, comme on l'avait déjà constaté concernant la dimension de motivation pour les tâches de formation (au graphique 37). Ce sont là encore les francophones qui, avec une différence de plus de 50%, considèrent que leurs enseignants jugent importantes les relations qu'ils entretiennent avec les autres. Ces apprenants semblent avoir un besoin particulier de reconnaissance par les adultes qui encadrent leur formation.



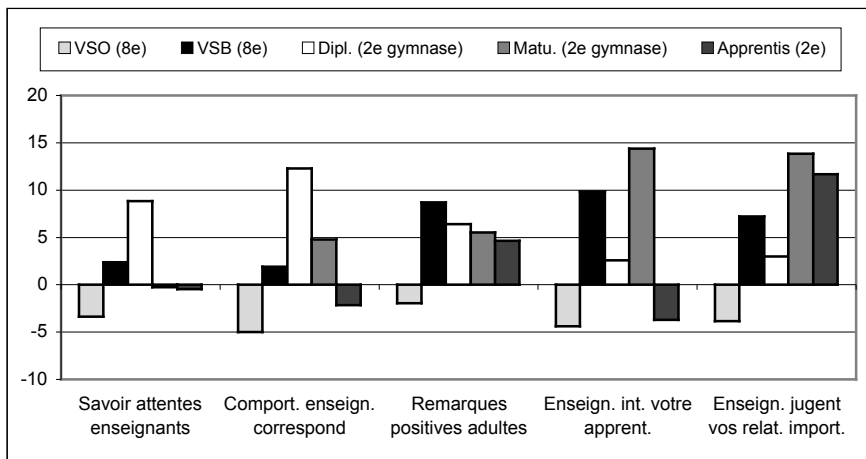
Graphique 46 : Différences de pourcentage de réponses selon la langue parlée (seulement français *versus* seulement autres), pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien »

8.4.4 Différences selon le contexte parental en fonction des niveaux et types de formation

On constate que la capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur soutien est généralement plus développée lorsque les apprenants bénéficient à la maison de la présence de leurs deux parents par rapport aux « autres situations » (graphique 47). Ceci est manifestement le cas au gymnase et en VSB. On relève, par exemple, une différence de presque 15% en faveur des gymnasiens de maturité vivant avec leurs



Graphique 47 : Indice de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien selon le contexte parental, en fonction des niveaux et types de formation

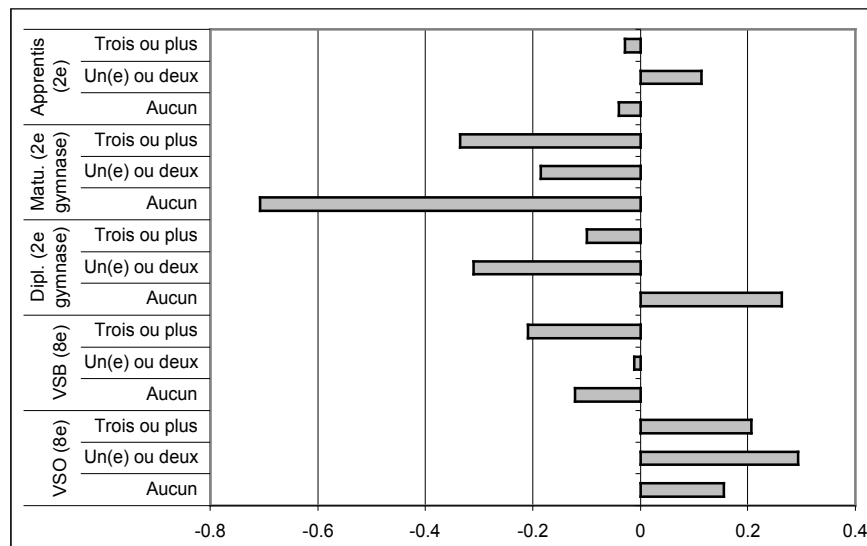


Graphique 48 : Différences de pourcentage de réponses selon le contexte parental, pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien »

deux parents par rapport à leurs camarades ayant une autre situation familiale en réponse à la question « estimez-vous que vos enseignants s'intéressent à votre apprentissage des connaissances et compétences » (graphique 48). C'est aussi le cas de ces gymnasiens et des apprentis concernant le fait de savoir s'ils considèrent que leurs enseignants jugent importantes leurs relations avec les autres.

Pour les apprentis et en VSO, où cette compétence est plus marquée, on ne peut distinguer ces différentes configurations familiales dans le premier cas, et on relève un léger avantage aux configurations parentales « autres » dans le second. Pour ces élèves aux compétences scolaires de base, il est possible que la confiance placée dans la figure du maître soit plus recherchée, et qu'ils mettent davantage en œuvre une capacité d'évaluation du rôle de soutien et de reconnaissance de celui-ci.

8.4.5 Différences selon la fratrie en fonction des niveaux et types de formation



Graphique 49 : Indice de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien selon le nombre de frères et sœurs, en fonction des niveaux et types de formation

Le graphique 49 révèle par ailleurs le rôle joué par la composition de la fratrie. Ce sont les familles de deux ou trois enfants (le répondant compris) qui semblent liées à une meilleure expression de cette confiance. Une exception est à relever, qui concerne la voie de culture générale du

gymnase. Ces gymnasiens, qui se particularisent une fois encore, expriment davantage leur capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur soutien lorsqu'ils sont enfants uniques.

L'analyse de régression qui prend simultanément en compte les variables personnelles et familiales confirme enfin que la nationalité a un poids prépondérant chez les apprentis pour ce facteur de confiance en fonction du soutien des enseignants, dans le sens déjà relevé.

8.5 IMPORTANCE DU CONTEXTE INDIVIDUEL ET FAMILIAL

De façon à situer l'influence des aspects sociodémographiques sur les compétences sociales, nous les reprenons ici en regroupant les résultats des différentes dimensions de ces compétences : respect et attention au rôle des enseignants, capacité d'être en confiance avec eux en fonction de leur soutien, responsabilisation et initiative pour les tâches de formation et participation et collaboration active avec les pairs.

Le fait d'être une fille ou un garçon, une jeune femme ou un jeune homme, a incontestablement un impact sur la sociabilité dans le milieu de la formation. Sauf en VSO, voie que les garçons semblent s'approprier davantage, les jeunes filles sont plus nombreuses à être respectueuses et attentives aux enseignants, surtout au gymnase. La différence en leur faveur se réduit sensiblement concernant le fait de témoigner à ces mêmes enseignants de la confiance en fonction de leur soutien et de leur intérêt. On trouve toutefois le même avantage des filles concernant la responsabilisation et le sens de l'initiative pour les tâches de formation, toujours à l'exception de la VSO. Concernant la compétence relationnelle « horizontale » de la collaboration active avec les pairs, enfin, ce sont encore les filles et jeunes femmes qui en font davantage preuve, y compris en VSO. Ces dernières témoignent donc généralement de meilleures compétences sociales que les garçons, ce qui n'est guère surprenant, l'avance en termes de maturité sexuelle, émotionnelle et sociale étant un fait sociologiquement établi aux âges considérés.

Concernant la nationalité des intéressés, le respect et l'attention au rôle des enseignants semble « moins négatifs » chez les élèves étrangers ou d'origine mixte en VSO, peut-être parce que la stigmatisation associée à cette voie est ressentie moins vivement chez ceux-ci. Ce respect et cette attention semblent au contraire « moins négatifs » chez les élèves suisses en VSB, peut-être parce que les codes sociaux d'adaptation de ces derniers sont mieux intégrés. C'est le contraire qui se passe au niveau post-

obligatoire, où le choix de la formation devient prépondérant, et où les jeunes étrangers doivent en quelque sorte se suradapter pour poursuivre dans une voie exigeante (la voie de maturité du gymnase). La confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien ne se différencie en revanche que très peu en fonction de l'origine nationale, à la notable exception près des apprentis, qui témoignent davantage d'une telle confiance quand ils sont d'origine exclusivement étrangère. La capacité de responsabilisation et d'initiative pour les tâches de formation semble favorisée par la mixité nationale au secondaire I, et péjorée pour les apprenants exclusivement suisses au secondaire II. Quant à la collaboration active avec les pairs, si elle ne se distingue que très peu selon l'origine nationale à l'école, elle est plus marquée chez les apprentis et gymnasiens (voie maturité) d'origine étrangère. Les jeunes étrangers, ou d'origine mixte, semblent donc de façon générale faire montre de compétences sociales plus développées que leurs homologues exclusivement Suisses.

La langue parlée à la maison peut également permettre de situer les apprenants, en tant que variable d'habitus culturel, même si on sait qu'elle est étroitement reliée à la nationalité. On a relevé à ce propos un résultat divergeant pour les élèves allophones concernant le respect et l'attention aux enseignants : à l'école, ces aspects sont moins bons en VSO et meilleurs en VSB. Ces mêmes élèves allophones témoignent également d'une confiance plus élevée en VSB, peut-être parce qu'ils doivent s'appuyer davantage sur leurs enseignants. La responsabilité pour les tâches de formation est plus élevée en cas de mixité linguistique, et ceci pour les deux voies de la scolarité obligatoire, alors qu'on relève un engagement moindre chez les francophones exclusifs parmi les apprentis pour cette compétence. Par rapport à la capacité de collaboration, on relève enfin qu'elle est également plus élevée chez les allophones de la scolarité obligatoire, la mixité linguistique favorisant les apprenants plus âgés (en exceptant toujours le cas un peu particulier des gymnasiens de la voie de culture générale, dont les compétences sociales semblent meilleures pour les Suisses et les francophones). En règle générale, il en est de l'allophonie ou des compétences langagières mixtes comme des nationalités étrangères ou multiples : elles correspondent à de meilleures compétences sociales, et paraissent donc favorables à l'intégration.

La situation de famille des parents, soit le contexte parental des enfants, n'est pas sans incidence non plus sur les compétences qui nous intéressent. On a constaté que, en règle générale⁵², les apprenants vivant avec

⁵² Différences non significatives en VSO et en voie maturité du gymnase.

leur père et leur mère développent une capacité de respect et d'attention plus importante que ceux qui vivent dans une autre situation familiale. Concernant la confiance placée dans les enseignants en fonction de leur soutien, on retrouve la même situation dans le cas de la filière générale (VSB, gymnase). Dans le cas de la filière (pré)professionnelle, où cette compétence est globalement plus marquée, on ne distingue en revanche aucune différence chez les apprentis, et un léger avantage au contexte parental « autre » chez les élèves de VSO. La responsabilisation pour les tâches de formation n'est pas liée à ce contexte parental à l'école obligatoire, et dans des sens différents au niveau post-obligatoire : à l'avantage des familles biparentales pour les apprentis, des situations « autres » au gymnase. Quant à la collaboration active avec les pairs, elle semble manifestement favorisée par la présence des deux parents au post-obligatoire et pour les élèves de VSO, les autres situations étant légèrement plus favorables en VSB. On voit donc que l'importance de ce contexte, loin d'être univoque, influence de façon différenciée les compétences sociales des apprenants. On retrouve ici la faiblesse de l'impact de cette variable, ou au moins son aspect non univoque, que nous avons déjà relevée dans le premier rapport concernant l'intégration et la perception de l'avenir.

La taille de la fratrie, enfin, joue un certain rôle par rapport aux compétences sociales envisagées. Les apprenants issus des familles les moins nombreuses, les enfants uniques en particulier, développent une meilleure capacité de respect et d'attention, ce que l'on peut expliquer par le fait que les enfants successifs dans une famille prennent souvent davantage de libertés que l'aînée ou l'aîné. La capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur soutien est par contre favorisée par une fratrie de deux ou trois enfants, répondant compris. La responsabilisation et le sens des initiatives caractérisent de façon différente les apprenants des divers niveaux de formation : être enfant unique avantage incontestablement les élèves de VSB dans ce domaine, mais désavantage les élèves de VSO. Si l'on raisonne en termes de filières, celle qui conduit aux études longues présente un changement de cap au post-obligatoire, puisque les gymnasiens enfants uniques sont alors en retrait concernant cette capacité de responsabilisation. Le fait d'avoir des frères et sœurs permet enfin de développer une plus grande capacité de collaborer avec ses pairs, ce qui n'est guère surprenant. On voit donc se dessiner une influence différenciée de la fratrie sur les compétences sociales des apprenants : meilleure adaptation pour les enfants uniques, mais meilleure confiance et sentiment de soutien, de sens des responsabilités et, surtout, de collaboration avec la présence de frères et de sœurs. En revanche, faire partie des familles les plus nombreuses – plus de trois enfants – ne semble pas forcément représenter un avantage.

