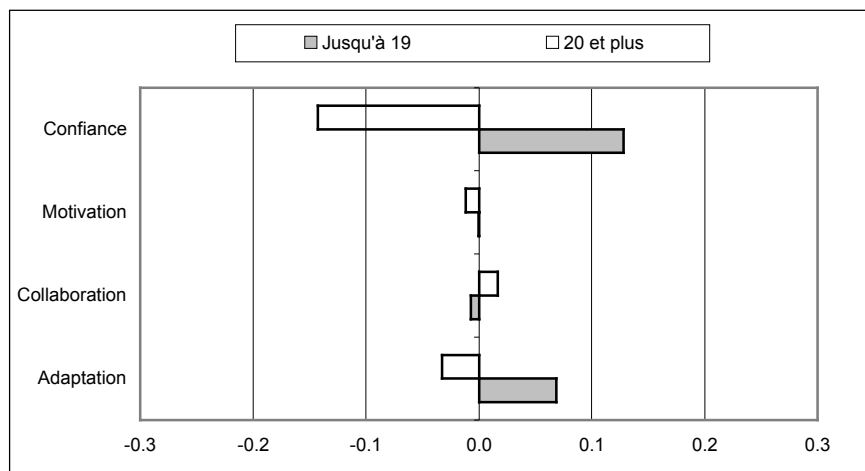


9 COMPÉTENCES SOCIALES SELON L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION

Une dimension interne à la formation correspond à cet environnement pour les répondants. Cette dimension est traduite ici par le nombre d'apprenants en classe (la taille de la classe) et par le nombre d'enseignants intervenant dans celle-ci. On sait déjà que ces variables sont nettement reliées à celles du type et du niveau de formation, que nous prenons systématiquement en compte dans la présentation de tous nos résultats. Il sera donc intéressant de constater dans quelle mesure l'environnement de formation considéré sous l'angle des personnes, apprenants et enseignants, présente aussi une influence directe, et le cas échéant laquelle.

Le type de pédagogie, « intégrative » *versus* « différenciatrice », proche de la vie scolaire et des apprentissages, est également envisagé à la fin de ce chapitre.

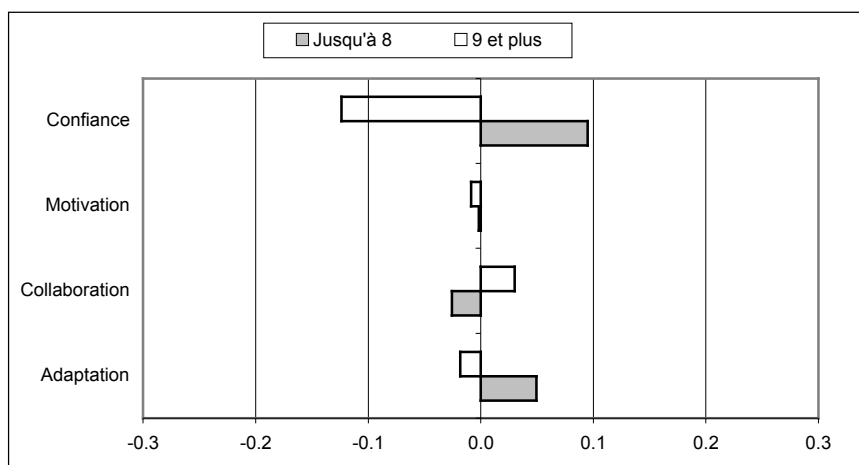


Graphique 50 : Compétences sociales selon le nombre d'apprenants en classe

En considérant tout d'abord l'ensemble des apprenants, on voit au graphique 50 que l'influence de la taille de la classe est différente suivant le type de compétence sociale. Elle est inexistante dans le cas des compétences les plus (pro)actives, celles qui se rapportent à la collaboration active avec les pairs et à la responsabilisation pour les tâches de formation. Le respect et l'attention au rôle des enseignants (adaptation), et sur-

tout la confiance en fonction de leur soutien, sont en revanche nettement différenciées. Les classes où il y a moins d'apprenants (jusqu'à 19) sont plus favorables à l'expression de ces compétences. On sait que ces classes se trouvent surtout en VSO pour le niveau secondaire I, et chez les apprentis pour le secondaire II.

C'est également la confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien qui est différemment influencée par le nombre d'enseignants intervenant dans la classe (graphique 51). Lorsque ce nombre est moindre (jusqu'à 8), ce qui caractérise les mêmes types de classes (VSO et apprentis), cette capacité d'être en confiance est plus développée.



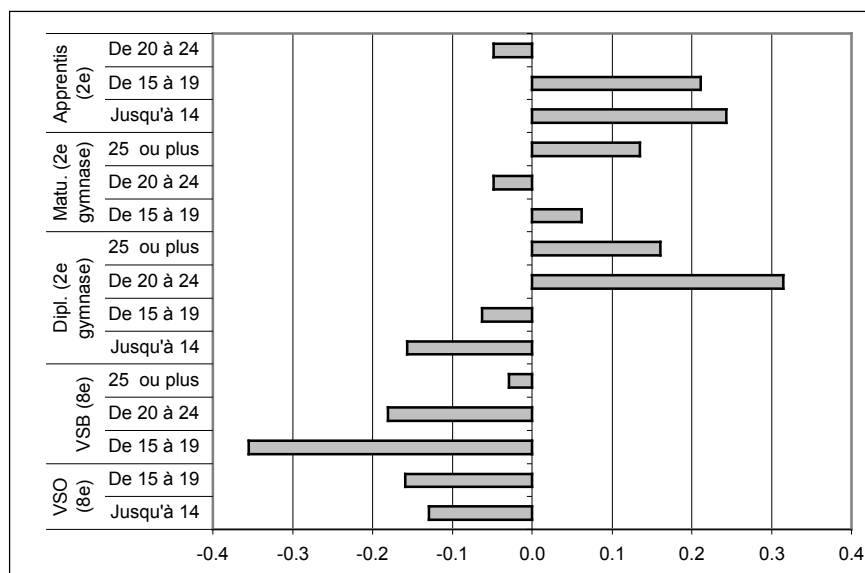
Graphique 51 : Compétences sociales selon le nombre d'enseignants intervenant dans la classe

Nous reprenons maintenant l'évaluation de l'incidence de ces deux variables d'environnement de formation sur nos quatre dimensions des compétences sociales, cette fois en tenant compte des niveaux et types de formation.

Notons avant cela que les différences de pourcentages de réponses des apprenants aux questions associées à chacun des facteurs – que nous avons vues au chapitre précédent – ne sont que partiellement envisagées ici. La raison en est double. D'abord, et en considérant ces différences pour les apprenants dans leur ensemble, celles-ci sont peu importantes (quelques pour cent) voire quasi inexistantes concernant les deux facteurs de respect et de collaboration, légèrement plus importantes, de cas en cas, pour les deux facteurs de motivation et de confiance. Les résultats sont

donc présentés dans ces deux derniers cas seulement (points 9.3 et 9.4). Ensuite, on a vu que les écarts selon le type et le niveau de formation se recourent assez directement avec les caractéristiques du nombre d'apprenants et d'enseignants dans la classe. C'est ce qui explique que, dans ce chapitre, les différences de pourcentages de réponses aux questions soient présentées uniquement pour l'ensemble des répondants.

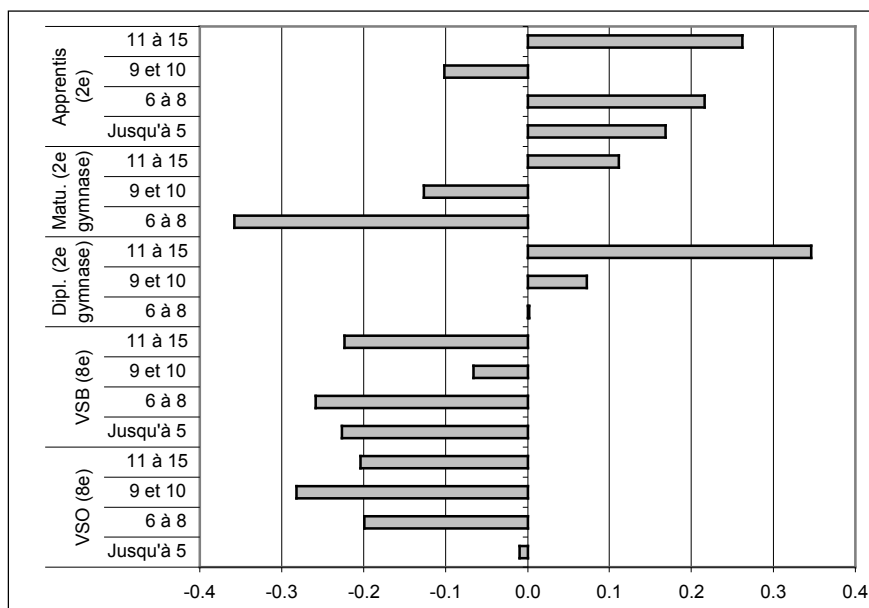
9.1 RESPECT ET ATTENTION DES APPRENANTS AU RÔLE DES ENSEIGNANTS



Graphique 52 : Indice de respect et attention au rôle des enseignants selon le nombre d'apprenants en classe, en fonction des niveaux et types de formation

Concernant ce premier facteur, on constate à l'école obligatoire que la taille de la classe ne joue pas de rôle en VSO, mais intervient nettement en VSB (graphique 52). Dans ce dernier cas, ce respect devient moins problématique lorsque les effectifs d'élèves augmentent, peut-être parce que ce respect et cette attention aux enseignants deviennent une condition de « survie » dans cette voie, lorsque les classes comportent beaucoup d'élèves. Au niveau post-obligatoire, on note l'inverse chez les apprentis, puisque le respect et l'attention se détériorent lorsque le nombre d'apprenants atteint ou dépasse les 20. Les gymnasiens de la voie de culture générale présentent une situation particulière : le respect s'améliore avec l'augmentation du

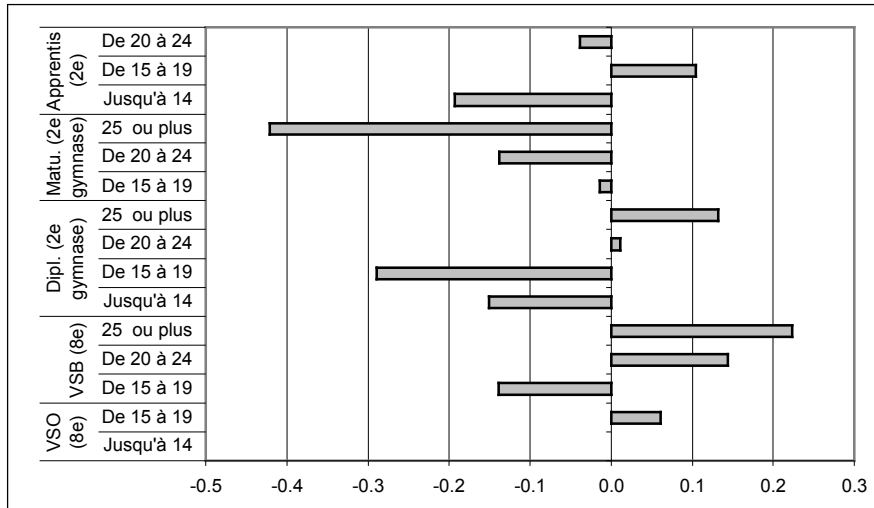
nombre d'apprenants (comme en VSB), puis se péjore dans les plus grandes classes (comme en apprentissage), à 25 ou plus de 25 individus.



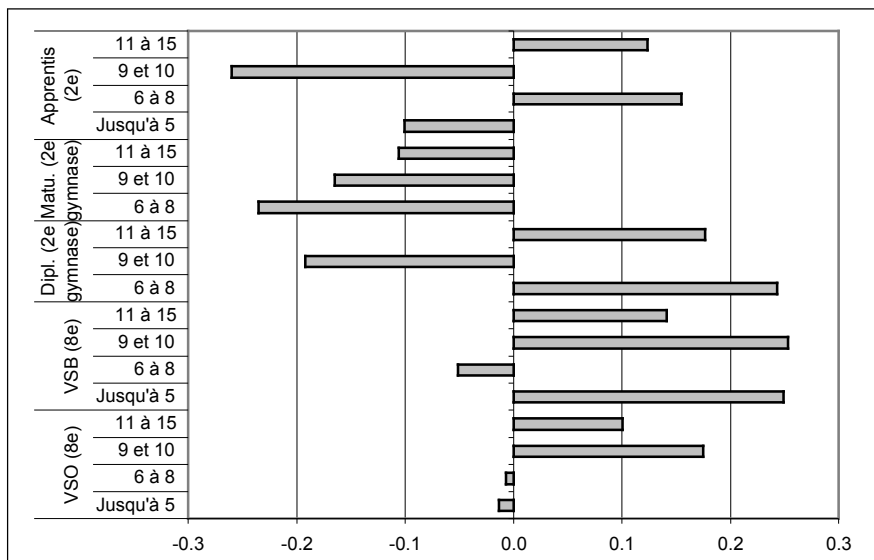
Graphique 53 : Indice de respect et attention au rôle des enseignants selon le nombre d'enseignants intervenant dans la classe, en fonction des niveaux et types de formation

Lorsqu'on considère ce facteur de respect en fonction du nombre d'enseignants intervenant dans la classe, on constate à l'école obligatoire que ce sont les situations les moins dispersées (jusqu'à 5 enseignants), ou intermédiaires (9 et 10 enseignants) qui sont les plus favorables respectivement pour les élèves de VSO et de VSB (graphique 53). Au niveau post-obligatoire, cette dernière catégorie de 9 et 10 enseignants est par contre la plus défavorable au respect chez les apprentis. Chez les gymnasiens, où le respect et l'attention sont meilleurs en voie de culture générale qu'en voie de maturité, un plus grand nombre d'enseignants est dans les deux cas plus favorable. Suivant les niveaux et types de formation, on constate donc que la présence successive de nombreux enseignants en classe peut soit perturber, soit au contraire stimuler le respect et l'attention à ceux-ci.

9.2 PARTICIPATION ET COLLABORATION ACTIVE DES APPRENANTS AVEC LEURS PAIRS



Graphique 54 : Indice de collaboration avec les pairs selon le nombre d'apprenants en classe, en fonction des niveaux et types de formation



Graphique 55 : Indice de collaboration avec les pairs selon le nombre d'enseignants intervenant dans la classe, en fonction des niveaux et types de formation

Dans la scolarité obligatoire, la taille de la classe n'intervient pratiquement pas concernant la collaboration avec les pairs pour les élèves de VSO, mais influence en revanche nettement les élèves de VSB (graphique 54). Ces derniers, qui sont dans l'absolu peu nombreux à bénéficier de classes aux effectifs peu élevés, développent davantage cette compétence s'ils font partie d'une classe aux effectifs élevés. La participation et collaboration active avec les pairs est peut-être davantage sollicitée de la part des enseignants dans ces cas-là.

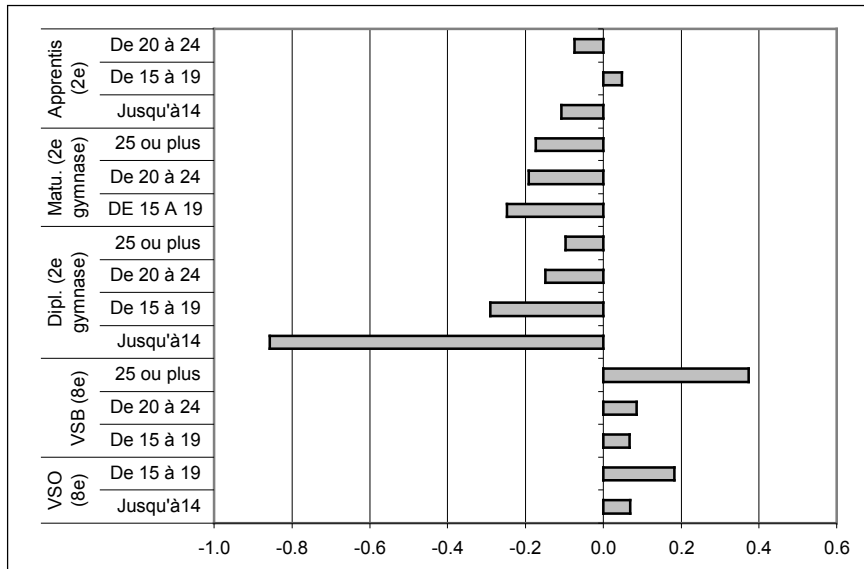
Concernant le niveau post-obligatoire, on relève que, en ECGC du gymnase, où les classes les plus nombreuses sont les plus fréquentes, on peut faire le même constat, alors qu'en voie de maturité, ces classes les plus nombreuses sont au contraire les plus défavorables à une telle collaboration.

La situation la plus favorable à cette collaboration dans la scolarité obligatoire paraît être la catégorie intermédiaire de 9 et 10 enseignants intervenant dans la classe et, pour les élèves de VSB, la catégorie « jusqu'à 5 enseignants », en rappelant que celle-ci est très peu fréquente pour ces élèves (graphique 55). Il est difficile de déceler une relation nette à cet égard au niveau post-obligatoire, si ce n'est en voie maturité du gymnase. Dans ce dernier cas, on discerne une tendance à une collaboration légèrement meilleure dans les cas où davantage d'enseignants interviennent, pour des raisons déjà mentionnées.

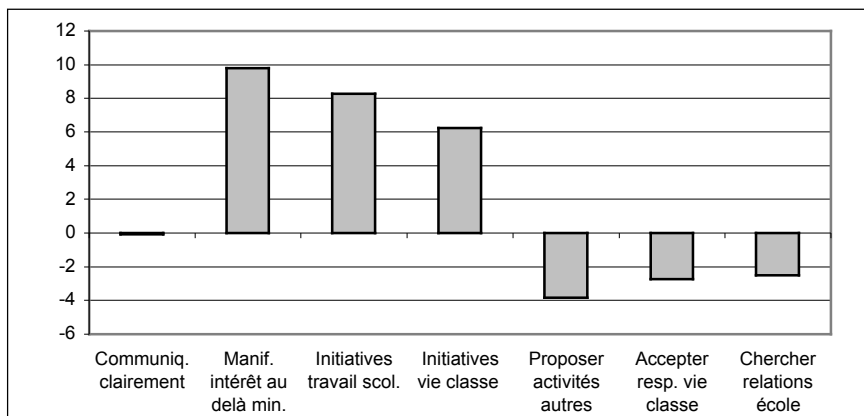
9.3 MOTIVATION ET RESPONSABILISATION DES APPRENANTS POUR LES TÂCHES DE FORMATION

La motivation pour les tâches de formation semble dans tous les cas un peu plus favorable dans les classes aux effectifs les plus importants, bien que les différences soient en général faibles (graphique 56). La situation est cependant frappante dans le cas particulier de l'ECGC du gymnase, où cette capacité est extrêmement réduite dans les petites classes comportant jusqu'à 14 élèves.

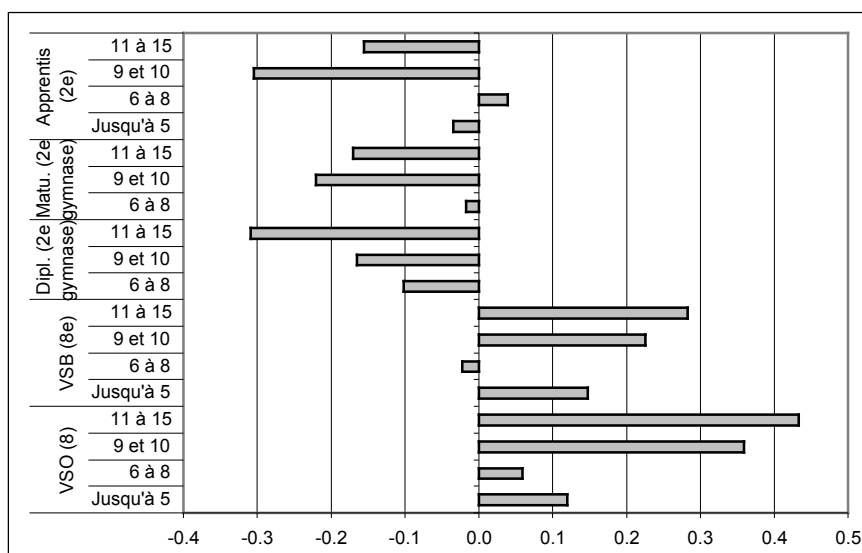
En considérant les répondants dans leur ensemble et non plus par niveaux (pour les raisons mentionnées au début du chapitre), on constate que les questions qui les différencient le plus, cette fois à l'avantage des classes les moins nombreuses, sont le fait de manifester son intérêt au delà du minimum demandé, ainsi que de prendre des initiatives liées au travail scolaire et à la vie de la classe (graphique 57).



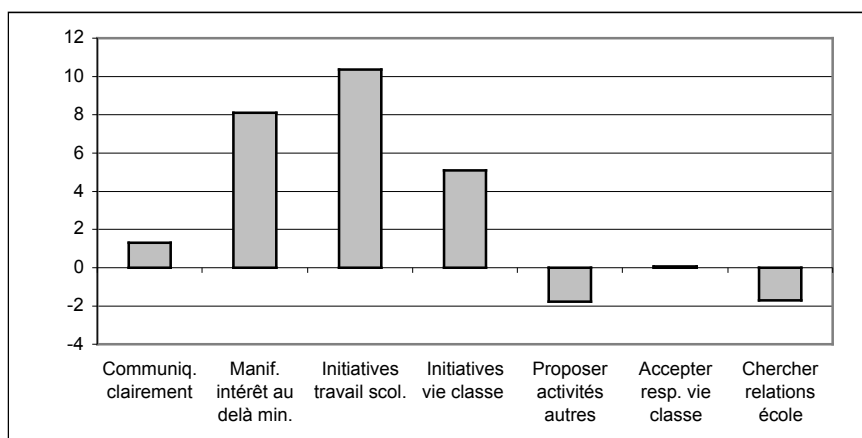
Graphique 56 : Indice de motivation et de responsabilisation pour les tâches de formation selon le nombre d'apprenants en classe, en fonction des niveaux et types de formation



Graphique 57 : Différences de pourcentage de réponses des apprenants selon la taille de la classe (<20; >19) pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « motivation des apprenants »



Graphique 58 : Indice de motivation et de responsabilisation pour les tâches de formation selon le nombre d'enseignants intervenant dans la classe, en fonction des niveaux et types de formation



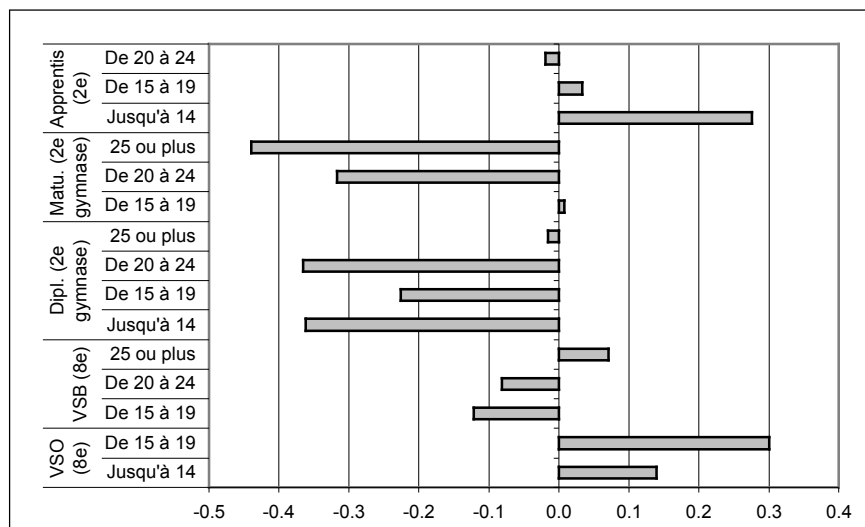
Graphique 59 : Différences de pourcentage de réponses des apprenants selon le nombre d'enseignants (<9; >8) pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « motivation des apprenants »

Par rapport au nombre d'enseignants intervenant dans la classe, ce sont encore les classes où interviennent le plus grand nombre de ceux-ci qui paraissent les plus favorables à l'expression de cette motivation dans le

cadre de la scolarité obligatoire, y compris pour les élèves de VSO (graphique 58). Ce dernier résultat peut surprendre, dans la mesure où l'on considère habituellement comme bénéfique à leur travail un encadrement soutenu des élèves les moins scolaires, par un nombre restreint d'enseignants qui les connaissent bien et auxquels ils puissent mieux s'identifier.

Pour l'ensemble des apprenants, on retrouve les mêmes questions qui les différencient le plus⁵³, dans un ordre toutefois différent, à l'avantage des classes où interviennent le moins grand nombre d'enseignants. Il s'agit du fait de prendre des initiatives liées au travail scolaire, de manifester son intérêt au delà du minimum demandé et de prendre des initiatives liées à la vie de la classe (graphique 59).

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



Graphique 60 : Indice de confiance dans les enseignants selon le nombre d'apprenants en classe, en fonction des niveaux et types de formation

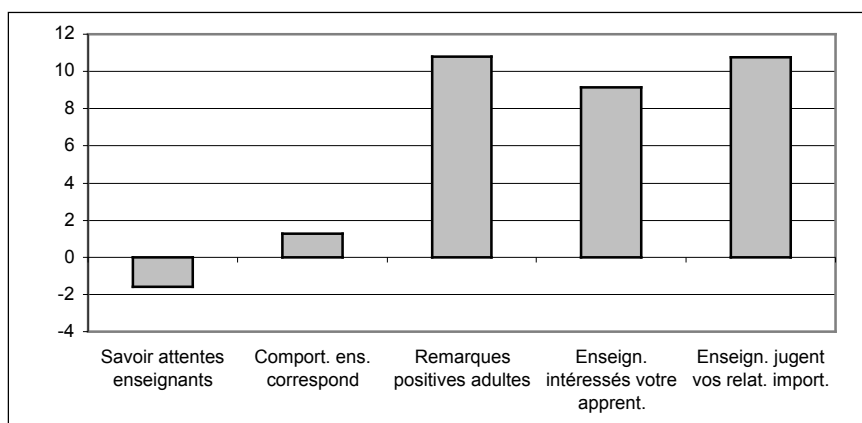
Par rapport au nombre d'apprenants en classe, hormis pour les gymnasiens de l'ECGC pour lesquels aucune tendance nette ne se dégage, on constate une différence marquée entre école obligatoire et formation

53 Cf. graphique 57.

post-obligatoire concernant cette dimension des compétences sociales (graphique 60). Dans le premier cas, cette confiance est en effet plus importante chez les élèves qui fréquentent des classes aux effectifs plus élevés, que ce soit en VSO ou en VSB. Dans le second cas au contraire, que ce soit pour les gymnasiens de la voie de maturité ou pour les apprentis, c'est dans les classes aux effectifs les moins importants que cette confiance semble pouvoir le mieux s'exprimer.

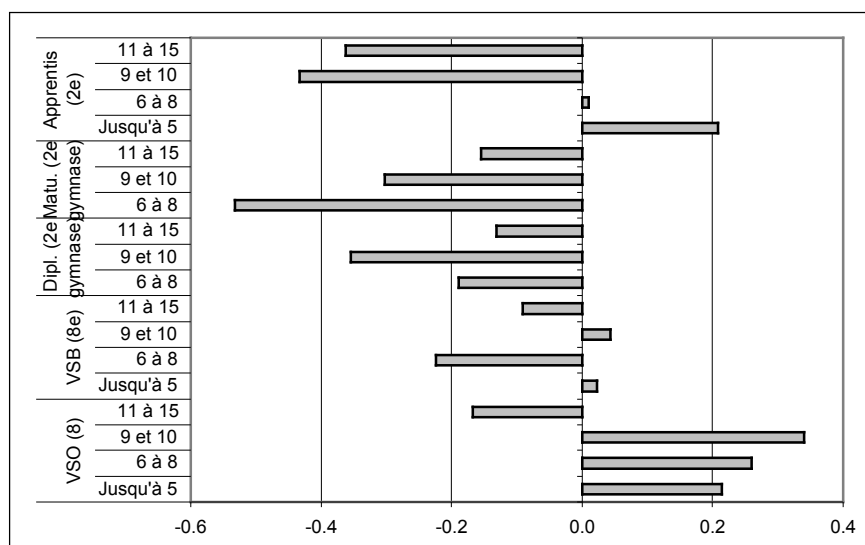
Il est possible que la recherche d'un rapport davantage personnalisé avec les enseignants, qui puisse engendrer davantage de confiance de la part des répondants les plus âgés et les plus matures soit, en moyenne, la cause d'un tel constat. Cette recherche de rapport plus personnel est évidemment plus facile dans une classe de 15 que de 25 apprenants.

Dans le détail, mais pour l'ensemble des répondants, les questions particulières associées à cette confiance les différencient le plus à l'avantage des classes les moins nombreuses (graphique 61). Ces questions concernent l'existence de remarques positives faites par des enseignants ou autres adultes du milieu de formation, le fait que les enseignants jugent importantes les relations que leurs apprenants entretiennent avec les autres et, aussi, l'estimation de l'intérêt des enseignants pour leurs apprentissages.



Graphique 61 : Différences de pourcentage de réponses des apprenants selon la taille de la classe (<20; >19) pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « confiance dans les enseignants »

Par rapport au nombre d'enseignants intervenant dans la classe, on ne retrouve pas la même tendance univoque au niveau de la scolarité obligatoire (graphique 62).

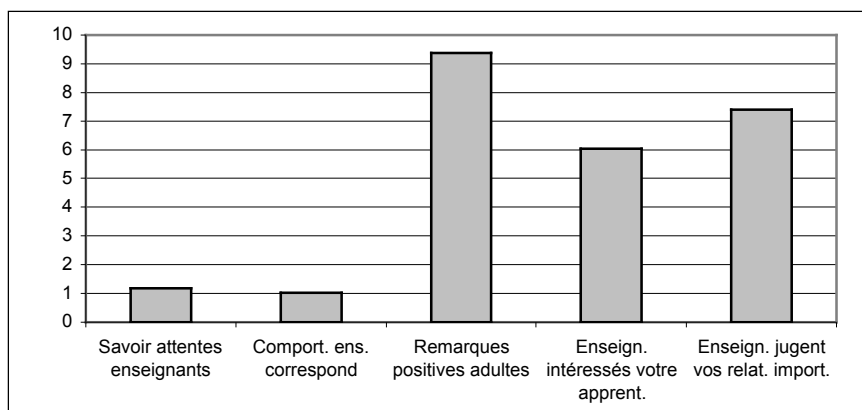


Graphique 62 : Indice de confiance dans les enseignants selon le nombre d'enseignants intervenant dans la classe, en fonction des niveaux et types de formation

Alors qu'un plus grand nombre d'enseignants intervenant dans la classe paraît également plus favorable à cette confiance conditionnelle pour les élèves de VSO, aucune tendance particulière ne se dégage pour les élèves de VSB. Au niveau de formation post-obligatoire, et hormis le cas toujours particulier des gymnasiens de l'ECCG, on observe cette fois-ci deux tendances contraires. Chez les gymnasiens de la voie de maturité, la capacité d'être en confiance semble un peu moins négative lorsque davantage d'enseignants interviennent, alors que, pour les apprentis, cette confiance est nettement meilleure lorsque très peu d'enseignants (jusqu'à 5) interviennent. Dans le cas de ces derniers, peut-être leur maturité affective (ils sont en moyenne plus âgés) et sociale (plus engagés dans le monde du travail) est-elle en cause par rapport à cette recherche de rapports plus personnels et confiants. Peut-être aussi que leurs enseignants sont plus disponibles dans ce sens. Loin de s'exclure, ces deux approches peuvent du reste être complémentaires.

Concernant les questions particulières qui composent ce facteur, on retrouve les trois mêmes questions qui différencient le plus les répondants pris dans leur ensemble, encore une fois à l'avantage de ceux qui voient moins d'enseignants intervenir dans leur classe. Ces questions sont, dans l'ordre décroissant de leurs écarts : l'existence de remarques positives faites par des enseignants ou d'autres adultes, le fait que ces

mêmes adultes jugent importantes les relations que leurs apprenants entretiennent avec les autres et, enfin, l'estimation de l'intérêt de leurs enseignants pour leurs apprentissages (graphique 63).



Graphique 63 : Différences de pourcentage de réponses des apprenants selon le nombre d'enseignants (<9; >8) pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « confiance dans les enseignants »

9.5 IMPORTANCE DE L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION

Les résultats de ce chapitre ont montré que l'importance de la taille de la classe ou du nombre d'enseignants étaient variables selon de type de compétences sociales envisagées. De façon générale, soit sans distinction de niveau et de type de formation, on a constaté que c'est surtout la confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien qui était largement tributaire du nombre d'apprenants comme du nombre d'enseignants intervenant dans la classe. Ainsi que cela avait été relevé en conclusion du premier rapport, il paraît compréhensible qu'une approche tenant compte des compétences sociales soit difficile à mettre en œuvre « dans le cadre de classes nombreuses, où beaucoup d'enseignants interviennent » (*op. cit.*, p. 137). Il se confirme concrètement ici que, du point de vue des jeunes concernés, ces situations sont plus défavorables à la capacité d'être en confiance avec des enseignants dont le rôle d'encadrement et de référence éducative est jugé manifestement important.

De façon plus particulière, ce constat doit être nuancé en fonction des niveaux et types de formation, mais aussi des types de compétences. Concernant le nombre d'élèves dans la classe, cette question de confiance

conditionnelle doit en effet être distinguée entre école obligatoire et formation post-obligatoire. Le constat général est largement dû à ce dernier niveau, où la recherche d'un rapport plus personnalisé avec les enseignants doit peser de tout son poids et où les classes moins nombreuses y sont manifestement favorables; ce n'est pas encore le cas chez les écoliers. Par rapport aux autres dimensions des compétences sociales, on observe même un phénomène inverse pour les élèves de VSB, qui sont orientés de façon exigeante sur leurs compétences scolaires, et qui s'adaptent en moyenne mieux dans les plus grandes classes, mais aussi collaborent mieux avec leurs pairs dans cette situation. Dans tous les niveaux de formation, mais avec de faibles différences, il semble aussi que la motivation et la responsabilisation pour les tâches de formation soit plutôt plus facile dans les grandes classes. Dans ces situations pédagogiquement moins favorables, les apprenants ont dans tous les cas intérêt à développer une telle prise en charge personnelle de leur formation.

Par rapport au nombre d'enseignants intervenant dans la classe, on a vu que la situation était différenciée suivant le type de formation concernant l'influence de cette variable d'environnement sur la capacité de respect et d'attention : l'intervention de nombreux enseignants dans la classe peut soit être favorable (VSB, gymnase), soit défavorable (VSO et apprentissage), selon un découpage entre filière de formation générale et (pré)professionnelle. Il n'en va pas de même par rapport à la confiance conditionnelle dans les enseignants et à la responsabilisation pour les tâches de formation, tout au moins à l'école obligatoire, où un plus grand nombre d'enseignants paraît plus favorable, en particulier en VSO. On a noté que ce résultat était surprenant par rapport à la proximité de l'encadrement que l'on préconise en général dans ce cas. Au niveau post-obligatoire, la situation prévalant pour la capacité de respect et d'adaptation, par contre, se retrouve à l'identique ici. Concernant la collaboration active entre pairs, enfin, la situation la plus favorable paraît être celle de la catégorie intermédiaire de 9 et 10 enseignants chez les écoliers.

9.6 IMPORTANCE DE L'APPROCHE PEDAGOGIQUE

Parmi les caractéristiques de l'enseignement dont nous avons souligné l'importance comme contexte pour le développement des compétences sociales des apprenants (cf. point 2.2.2), nous avons mentionné l'approche pédagogique collective ou individuelle du travail en classe. Dans le premier rapport issu de cette enquête, il était rappelé que cette dimension se référait à l'appréciation générale, par les apprenants, du fait que la plupart de leurs enseignants, en classe, les considèrent plutôt comme un groupe, les

intègrent, ou les considèrent plutôt comme des individus, les différencient (Abbet, 2010, *op. cit.* p. 103). Une échelle de neuf positions, regroupées en trois catégories, leur permettait de se situer dans un sens (intégration), dans l'autre (différenciation), ou de façon intermédiaire (mixte). Il était également rappelé (*op. cit.*, p. 104) que ces appréciations étaient bien sûr conditionnées par le fait que la demande portait sur un ensemble d'enseignants, restituant par là une sorte de « moyenne » des pratiques pédagogiques à cet égard. On trouve probablement là une part de l'explication des résultats en courbe de Gauss de la distribution des réponses aux neuf modalités (*op. cit.*, graph. 53), qui donne une importance prépondérante aux situations mixtes. C'est probablement aussi ce qui explique, pour une part, la relative faiblesse de l'impact de cette variable pédagogique sur les questions qui avaient été examinées dans ce premier rapport.

Rappelons tout d'abord que les avis dans les différents niveaux de formation étaient clairement différenciés, le type différenciateur caractérisant davantage les gymnasiens et apprentis. Quant à l'impact de cette approche pédagogique, il ne se manifestait que sur le fait d'oser poser des questions aux enseignants⁵⁴ et sur la confiance en l'avenir (au post-obligatoire), légèrement plus favorable dans le cas de la différenciation. Il semblait donc ressortir qu'avec l'avance en âge, et le développement de l'adolescence, la prise en compte de l'individu par les enseignants était plus favorable à une certaine ouverture aux autres et à l'avenir. Concernant la faiblesse générale de l'influence de cette pratique pédagogique sur les questions alors envisagées, nous posons pour conclure la question de l'intérêt à savoir s'il en irait différemment lorsque ce sont les diverses dimensions des compétences sociales des apprenants qui sont analysées à la lumière de cette pratique d'enseignement (*op. cit.*, p. 107). C'est ce que nous nous proposons de faire maintenant.

Dans la première partie de ce chapitre, on a vu que la situation à l'égard de l'environnement de formation (taille de la classe et, plus encore, nombre d'enseignants par classe) présentait des situations contrastées selon le niveau et le type de formation. Par rapport au style d'enseignement, porté vers le travail plutôt collectif ou individuel, nous pouvons dire maintenant que les résultats sont très contrastés eux aussi, et pas systématiquement significatifs. Il s'agit donc d'une première indication qui va dans le sens des résultats antérieurs, traduisant une relative faiblesse de l'influence de cette approche pédagogique sur les compétences

54 Indicateur spécifique d'intégration dans le cadre des apprentissage, avec le fait de se sentir entendu par ceux-ci lors de questions. Voir le chapitre suivant pour plus de détails sur ces éléments d'intégration.

sociales des apprenants. Pour cette raison, et pour alléger la présentation des résultats, seul un commentaire de ceux-ci est apporté ici, sans les graphiques correspondants.

Les éléments suivants méritent d'être soulignés :

- On trouve tout d'abord un résultat très contrasté concernant la scolarité obligatoire. Alors que, pour les élèves de VSO, on ne distingue aucune tendance nette entre intégration, différenciation ou mixité, et ceci pour chacune des quatre dimensions des compétences sociales, on relève au contraire une tendance très marquée pour les élèves de VSB. Dans ce cas, pour chaque dimension, il ressort que la situation la plus favorable du point de vue pédagogique est celle de l'intégration des apprenants, considérés comme un groupe, la plus défavorable étant celle de la différenciation (les apprenants considérés comme des individus); la position « mixte » est évidemment dans une situation intermédiaire. Ce résultat différencié, difficile à comprendre à première vue, montre que l'effet de l'âge ne peut être considéré comme seul déterminant.
- Au niveau post-obligatoire, les résultats sont moins systématiques. Concernant les apprentis, deux des quatre dimensions des compétences sociales ne donnent lieu à aucune tendance particulière : la confiance dans les enseignants et la collaboration avec les pairs. Dans les deux autres dimensions, le respect et l'attention aux enseignants, ainsi que la responsabilisation pour les tâches de formation, les avis sont plus favorables dans le cas d'un enseignement différencié, qui prend davantage en compte les individus. Quant aux gymnasiens, ils présentent encore une fois une différence de résultats importante selon la voie. Dans le cas de la maturité, seul le facteur de respect et d'attention n'indique aucune tendance, alors que les trois autres facteurs montrent que c'est la différenciation qui est la plus favorable, celle qui donne plus de poids aux individus. Dans le cas de l'ECGC, la pratique pédagogique intégrative est au contraire la plus favorable concernant la dimension de respect et d'attention, alors que les trois autres dimensions ne révèlent aucune tendance.

Ces résultats nous confirment que, tout au moins dans la configuration et le format de questionnement de cette enquête, on ne peut tirer que des enseignements marginaux concernant l'influence potentielle de cette approche pédagogique sur l'expression des compétences sociales des apprenants. On remarque une différence en fonction du niveau, et donc de l'âge, dans le sens où l'on prend davantage en compte les individus les plus « grands », qui ressort de façon compréhensible, et aussi la situation particulière des élèves de VSB, pour qui l'intégration est la plus favorable.

10 COMPETENCES SOCIALES ET INTEGRATION DANS LE MILIEU DE FORMATION

Concernant la relation entre sentiment d'intégration et développement des compétences sociales, nous avons considéré dans l'exposé de la problématique (cf. chap. 2) que le niveau de ces compétences traduisait, en quelque sorte, le niveau de leur intégration actuelle dans leur milieu de formation (en tenant notamment compte de l'action des enseignants). Cela ne signifie pas que d'autres variables ad hoc qui rendent compte de cette intégration ne puissent être prises en compte, ce qui était du reste le cas dans les résultats du premier rapport. Dans ce chapitre, nous relierons donc ces deux dimensions en prenant en considération de telles variables.

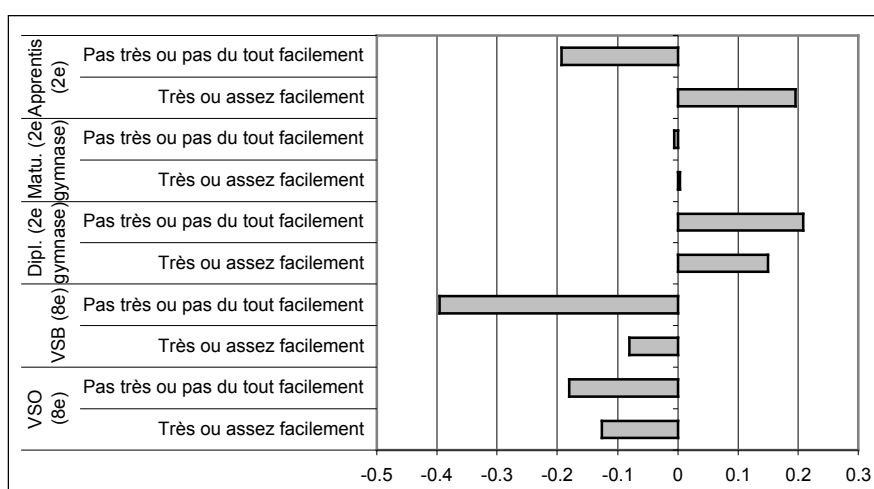
On considère ici deux indicateurs spécifiques de l'intégration dans le cadre des apprentissages, le fait d'oser poser des questions plus ou moins facilement et de se sentir plus ou moins entendu par les enseignants lorsqu'on en pose, ainsi que le fait d'envisager l'avenir avec plus ou moins de confiance. On les considère comme des révélateurs du sentiment général d'intégration. La question se pose dès lors ainsi : dans quelle mesure les compétences sociales développées par les apprenants sont-elles favorables au sentiment d'intégration dans le milieu de formation ? Nous analysons cette relation en comparant les compétences sociales des apprenants qui osent facilement poser des questions, respectivement de ceux qui se sentent souvent entendus ou qui ont un fort sentiment de confiance face à l'avenir, avec celles des autres apprenants.

10.1 RESPECT ET ATTENTION DES APPRENANTS AU ROLE DES ENSEIGNANTS

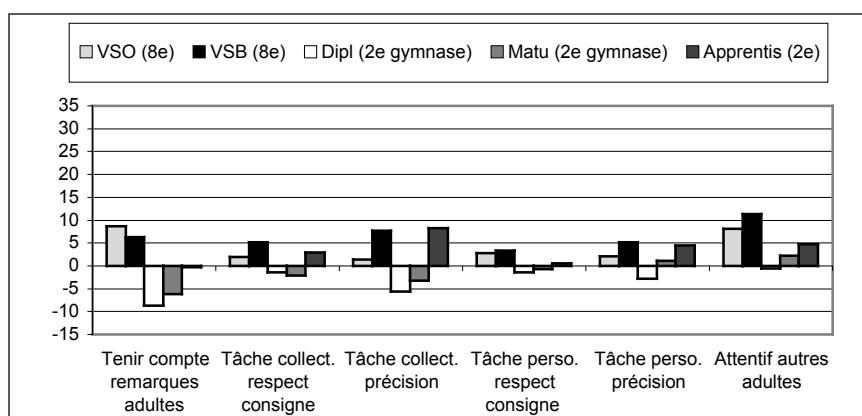
On constate que les élèves de 8^e année, particulièrement ceux de VSB, ainsi que les apprentis qui osent *facilement* ou *très facilement* poser des questions à leurs enseignants sont aussi ceux qui ont une plus grande capacité de respect et d'attention au rôle de ces derniers, par rapport à leurs camarades (graphique 64). Pour les élèves du gymnase, l'aisance à poser des questions ne semble pas être liée à cette compétence. On ne discerne pas non plus d'effet de la filière de formation – générale ou (pré)professionnelle – sur cette relation.

On peut comparer les fréquences de réponses des apprenants aux questions associées à cette compétence selon leur plus ou moins grande facilité

té à poser des questions à leurs enseignants (graphique 65). On remarque que c'est en particulier l'attention aux adultes et la prise en compte de leurs remarques qui sont plus développées chez les élèves de 8^e année qui osent poser des questions. On peut faire la même observation s'agissant de la question relative à la précision dans l'exécution des tâches demandées collectivement, mais concernant cette fois spécifiquement les élèves de VSO et les apprentis.

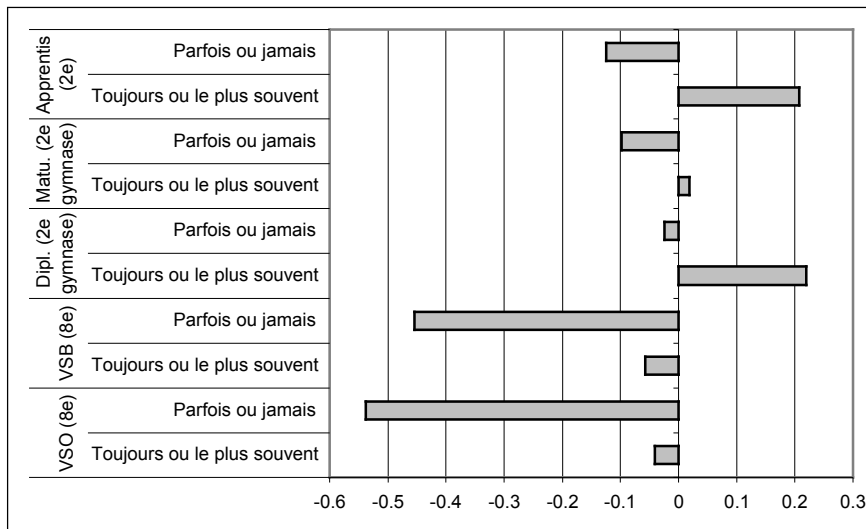


Graphique 64 : Relation entre aisance à poser des questions et respect/attention au rôle des enseignants, en fonction des différents niveaux et types de formation

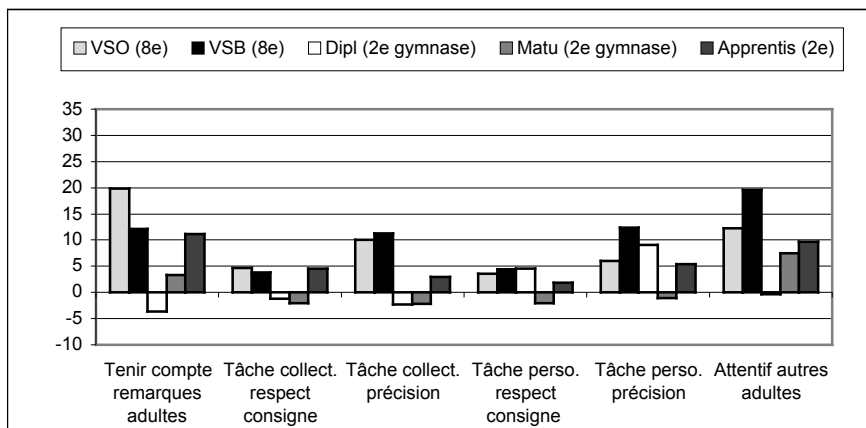


Graphique 65 : Différences de pourcentage de réponses selon l'aisance à poser des questions, pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « respect et attention au rôle des enseignants »

De façon remarquable, on constate également que, dans tous les niveaux et types de formation, les apprenants qui ont *toujours* ou *le plus souvent* le sentiment d'être entendus par leurs enseignants sont ceux qui manifestent la plus grande capacité de respect et d'attention au rôle de ceux-ci (graphique 66). On peut penser que, dans ce cas, cette capacité n'est pas sans relation avec l'attitude des enseignants eux-mêmes.



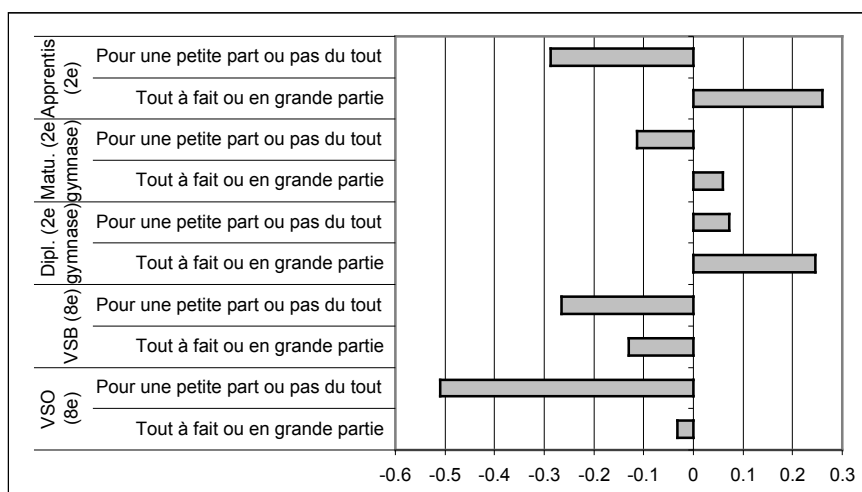
Graphique 66 : Relation entre sentiment d'être entendu et respect/attention au rôle des enseignants, en fonction des différents niveaux et types de formation



Graphique 67 : Différences de pourcentage de réponses selon le sentiment d'être entendu pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « respect et attention au rôle des enseignants »

De façon plus détaillée, on constate notamment que les élèves de 8^e année qui ont le sentiment d’être entendus sont plus nombreux que leurs camarades à indiquer qu’ils sont attentifs aux adultes et qu’ils tiennent compte de leurs remarques (graphique 67). Ceux de VSO, par exemple, sont 74.4% « à tenir compte des remarques des adultes » parmi ceux qui ont le sentiment d’être entendus, contre 54.6% pour les autres, ce qui va dans le sens déjà mentionné.

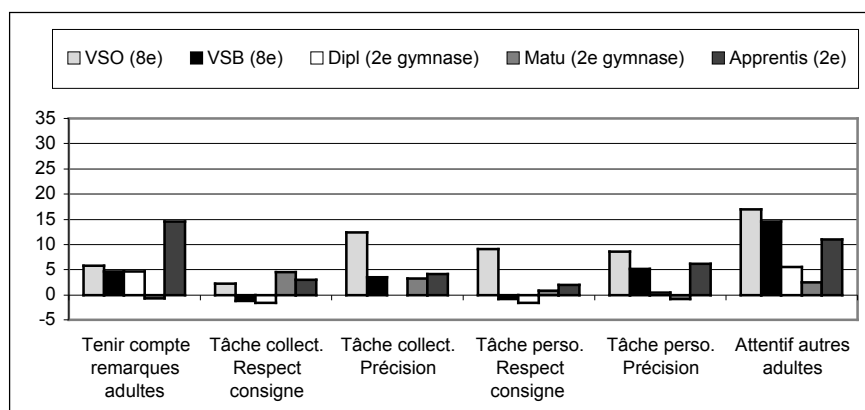
Dans le même sens, une plus grande confiance face à l’avenir est associée à une plus grande capacité de respect et d’attention au rôle des enseignants, quels que soient le niveau et le type de formation, mais cette tendance est plus marquée chez les élèves de VSO et chez les apprentis (graphique 68). Un tel résultat est intéressant dans la mesure où, aux âges considérés dans cette enquête, la référence à l’adulte reste importante. Cette importance, qui se marque ici par rapport à leur confiance dans l’avenir, tend dès lors à montrer que ces adolescents sentent et acceptent généralement plutôt bien cet encadrement, contrairement à ce que l’on entend dire parfois.



Graphique 68 : Relation entre confiance face à l’avenir et respect/attention au rôle des enseignants, en fonction des différents niveaux et types de formation

En VSO, notamment, les élèves qui ont *toujours* ou *le plus souvent* confiance dans l’avenir sont 79% à être attentifs aux adultes alors que les autres élèves ne sont que 62% dans ce cas (graphique 69). A noter que les différences sont peu marquées au gymnase. Le fait que cette association entre respect de l’adulte et confiance face à l’avenir concerne davantage la

fièvre de formation (pré)professionnelle pourrait être relié à une plus grande conscience ou implication dans les réalités du monde du travail, à un certain réalisme en quelque sorte.



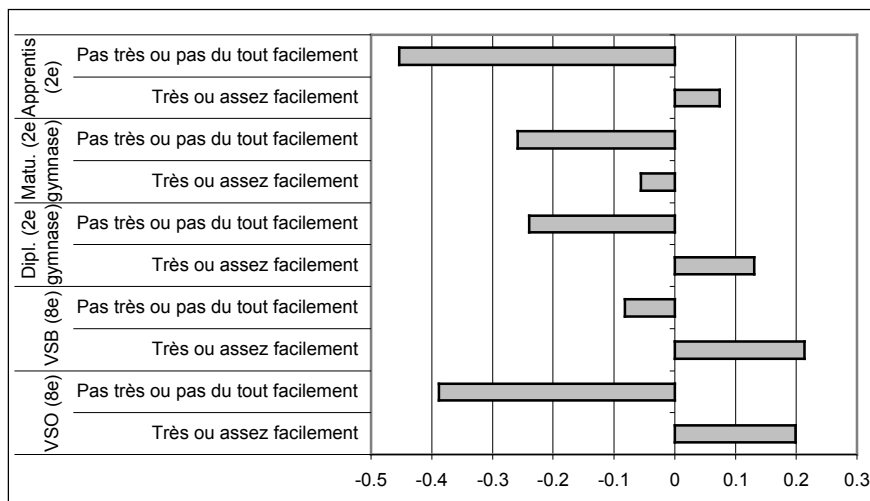
Graphique 69 : Différences de pourcentage de réponses selon la confiance face à l'avenir pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « adaptation au rôle des enseignants »

10.2 PARTICIPATION ET COLLABORATION ACTIVE DES APPRENANTS AVEC LEURS PAIRS

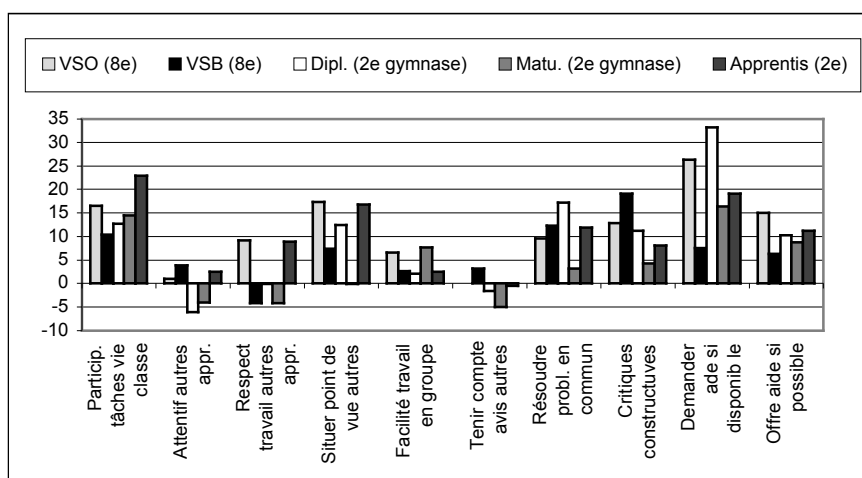
Par rapport à cette deuxième dimension des compétences sociales, on constate encore que, dans tous les milieux de formation, les apprenants qui osent *facilement* ou *très facilement* poser des questions aux enseignants sont ceux qui collaborent le plus avec leurs pairs (graphique 70).

C'est peut-être un effet de sociabilité générale qu'il convient de mettre en évidence ici, qui distinguerait les jeunes cherchant le contact et s'exprimant facilement de ceux plus introvertis.

On relèvera plus précisément que ces apprenants qui posent aisément des questions participent plus *facilement* ou *très facilement* à la vie de la classe (dans le cas des apprentis à 74.8% contre 51.9%). Ils demandent également plus souvent de l'aide en fonction de la disponibilité d'autrui (à 82% contre 49% pour les élèves des classes de diplôme) ou offrent plus souvent de l'aide en tenant compte de leur propre disponibilité (graphique 71).



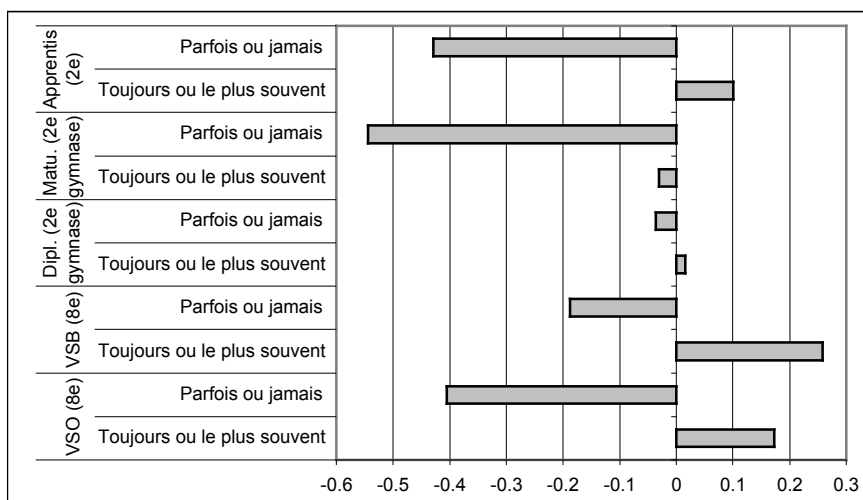
Graphique 70 : Relation entre l'aisance à poser des questions et la collaboration active avec les pairs, en fonction des différents niveaux et types de formation



Graphique 71 : Différences de pourcentage de réponses selon l'aisance à poser des questions pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « collaboration active avec les pairs »

On constate également dans la plupart des milieux de formation, à la notable exception près des gymnasiens de l'ECGC où cette relation n'existe pas, que les apprenants qui ont le sentiment d'être entendus *toujours* ou *le plus souvent* par leurs enseignants sont aussi ceux qui collaborent le plus

avec leurs pairs (graphique 72). Si l'on se souvient de la forte liaison qui existe entre le fait d'oser poser des questions, que l'on vient de voir, et de se sentir entendus lorsqu'on en pose (Abbet, 2010, *op. cit.*⁵⁵), un tel résultat n'a rien d'étonnant. A l'explication précédente d'un effet de sociabilité générale, on peut ajouter ici un possible effet de renforcement de la sociabilité entre pairs lorsque l'écoute des adultes vient en quelque sorte conforter un meilleur sentiment d'intégration dans le cadre des apprentissages.



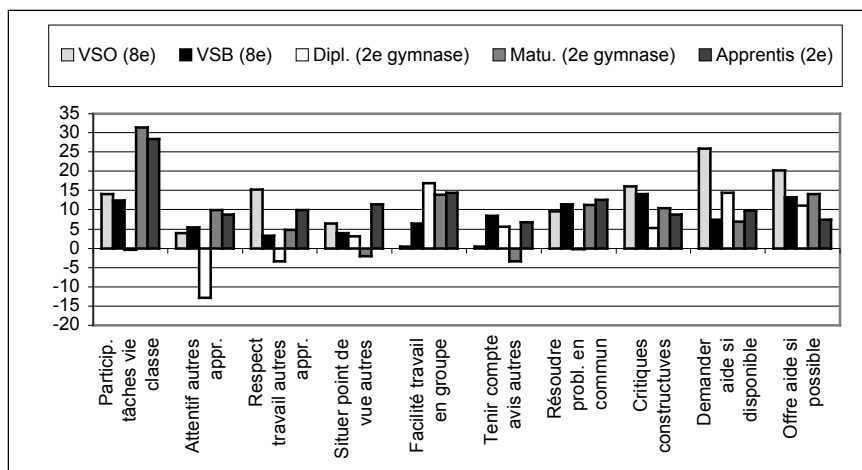
Graphique 72 : Relation entre le sentiment d'être entendu et la collaboration active avec les pairs, en fonction des différents niveaux et types de formation

Comme le révèle le graphique 73, qui détaille la contribution des différentes questions à ce facteur de collaboration, les différences les plus nettes concernent la participation active aux tâches liées à la vie de la classe pour les élèves de maturité et les apprentis, la facilité à travailler en groupe pour les gymnasiens et les apprentis, ainsi que la demande et l'offre d'aide pour les élèves de VSO.

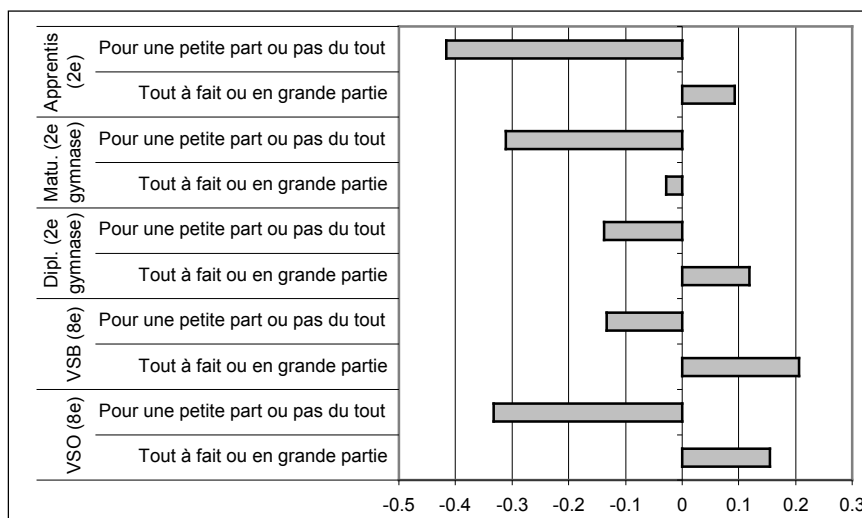
On retrouve la même configuration particulièrement nette dans le lien avec le sentiment face à l'avenir (graphique 74). Une plus grande collaboration avec les pairs est là encore associée, dans tous les niveaux de formation, à une plus grande confiance dans l'avenir. Les jeunes concernés accordant une importance très grande à ces aspects relationnels « horizontaux », il est bien compréhensible qu'une collaboration active entre

⁵⁵ Voir les pages 65 à 67, où il est notamment postulé que c'est le fait de se sentir plus ou moins entendu qui influence la plus ou moins grande facilité à poser des questions, et non l'inverse.

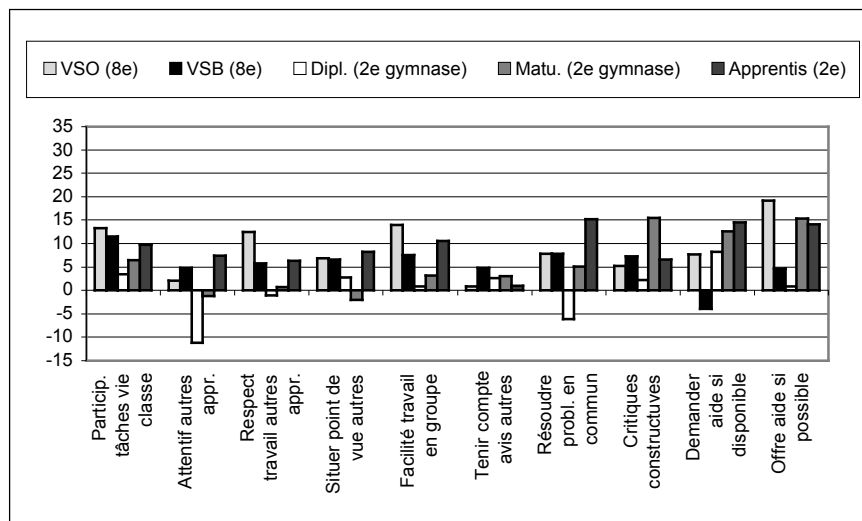
eux favorise une perception plus ouverte et confiante de l'avenir, celui-ci impliquant largement des perspectives relationnelles, que ce soit sur le plan professionnel ou privé.



Graphique 73 : Différences de pourcentage de réponses des apprenants selon le sentiment d'être entendu pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « collaboration avec les pairs »



Graphique 74 : Relation entre la confiance face à l'avenir et la collaboration active avec les pairs, en fonction des différents niveaux et types de formation

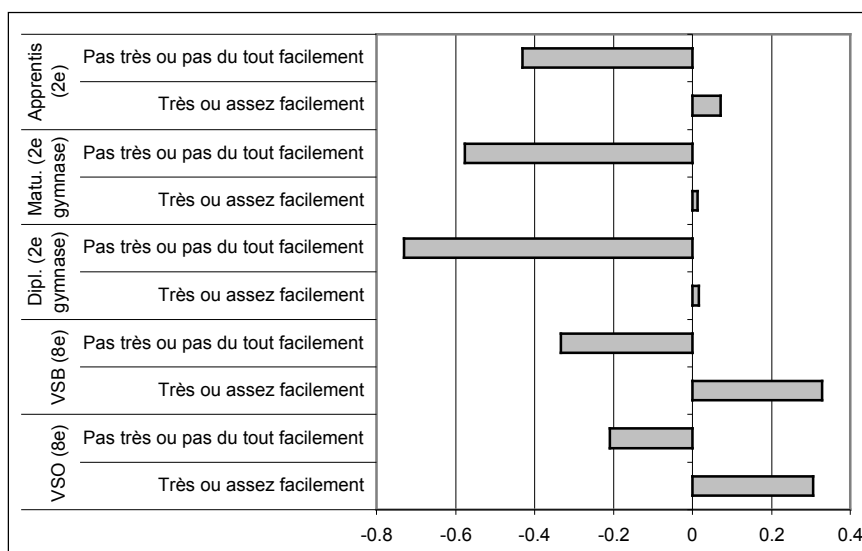


Graphique 75 : Différences de pourcentage de réponses selon la confiance face à l'avenir pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « collaboration active avec les pairs »

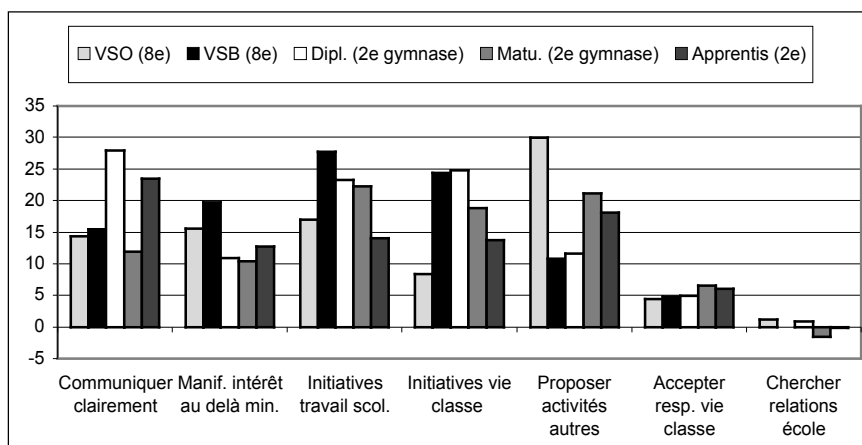
Le graphique 75 détaille, par rapport à cette confiance, les questions associées à la compétence de collaboration. Il montre que le fait d'offrir de l'aide lorsque c'est possible est particulièrement lié à une confiance élevée pour les élèves de VSO, dans une moindre mesure pour les gymnasiens de la voie de maturité et les apprentis. Ces derniers se distinguent également à deux autres questions, soit dans la capacité à critiquer les autres de façon constructive pour les gymnasiens, dans la volonté de résoudre des problèmes en commun pour les apprentis.

10.3 MOTIVATION ET RESPONSABILISATION DES APPRENANTS POUR LES TACHES DE FORMATION

On constate dans tous les milieux de formation que les apprenants qui osent facilement ou très facilement poser des questions sont ceux qui expriment le plus de motivation et de responsabilisation pour les tâches de formation (graphique 76). Le lien paraît ici plus direct, voire même évident, dans la mesure où cette dimension des compétences sociales est la plus proche de l'activité de formation ou du travail d'enseignement. En fonction de cette proximité, on s'attend logiquement à une plus grande discrimination entre les répondants qui posent facilement des questions et ceux qui le font peu par rapport à cette compétence sociale de motivation.



Graphique 76 : Relation entre l'aisance à poser des questions et la motivation et responsabilisation pour les tâches de formation, en fonction des différents niveaux et types de formation

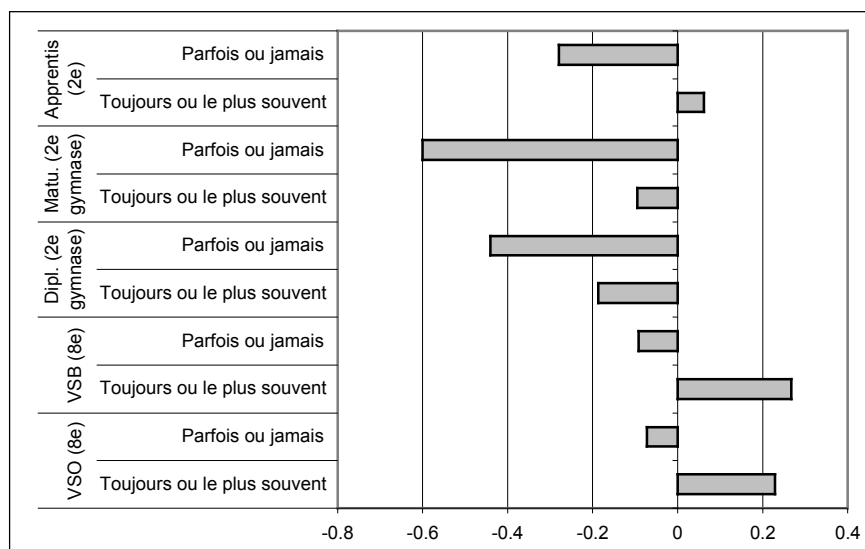


Graphique 77 : Différences de pourcentage de réponses selon l'aisance à poser des questions pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la motivation et responsabilisation pour les tâches de formation

Dans le détail des questions qui constituent cette compétence, on constate effectivement que les différences dans les réponses des jeunes selon leur

aisance à s'exprimer sont nettement plus importantes que celles relevées précédemment, atteignant des écarts de 25 et même 30% (graphique 77). Ces questions concernent les initiatives prises dans le cadre de la vie de la classe et dans le cadre du travail scolaire, la capacité à proposer des activités aux autres, l'intérêt manifesté pour les tâches au-delà du minimum demandé et l'aptitude à communiquer clairement. Elles concernent moins, voire pas du tout, l'acceptation des responsabilités liées à la vie de la classe et l'importance donnée au fait de chercher et entretenir des relations dans le cadre de la formation.

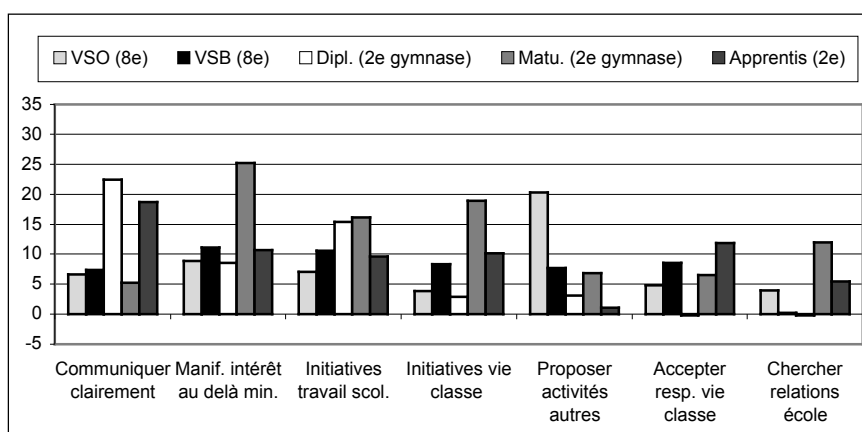
Des différences importantes dans la motivation existent également, dans tous les niveaux de formation, en fonction du sentiment d'être entendu par les enseignants (graphique 78). Se motiver et se responsabiliser dans le cadre de sa formation ne peut en effet se réaliser de façon seulement intrinsèque, mais dépend fortement des conditions d'écoute et d'attention des enseignants et formateurs. Un tel lien, qui paraît bien compréhensible, est encore une fois clairement illustré par nos résultats.



Graphique 78 : Relation entre le sentiment d'être entendu et la motivation et responsabilisation pour les tâches de formation, en fonction des différents niveaux et types de formation

En classe de maturité, notamment, les élèves qui ont *toujours* ou *le plus souvent* « le sentiment d'être entendu » sont 40.9% à « manifester (*toujours* ou *le plus souvent*) un intérêt au-delà du minimum », alors que leurs camarades ne sont que 15.7% dans ce cas; c'est ce que montrent les

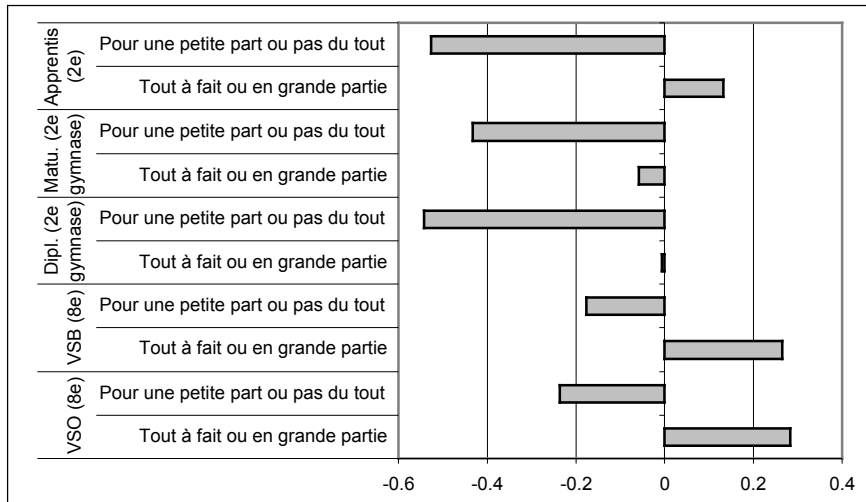
25% d'écart que l'on peut lire au graphique 79. Dans le même sens, des écarts importants sont encore notables concernant la capacité à communiquer clairement, pour les gymnasiens de l'ECGC surtout, mais aussi pour les apprentis. Il en va de même concernant les capacités à proposer des activités aux autres (pour les élèves de VSO) et à prendre des initiatives dans le cadre de la vie de la classe (encore une fois pour les gymnasiens de l'ECGC). Dans le cas de ces derniers, dont on a noté que la situation était par ailleurs souvent fragile, il est intéressant de souligner l'importance de cette liaison entre sentiment d'être entendu et investissement scolaire. Une telle liaison peut en effet être mise en rapport avec une caractéristique de cette voie de formation, qui est d'avoir un statut peu affirmé entre l'apprentissage d'une part, la voie vers les études universitaires d'autre part. Une telle reconnaissance de leurs intérêts particuliers permet peut être un meilleur investissement de leur part.



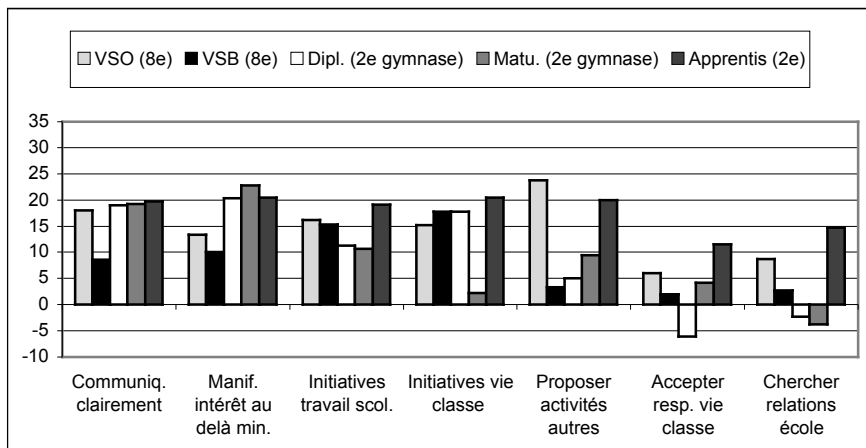
Graphique 79 : Différences de pourcentage de réponses selon le sentiment d'être entendu pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la motivation et responsabilisation pour les tâches de formation

On relève également des différences dans la motivation et la responsabilisation des apprenants en fonction du sentiment de confiance face à l'avenir, et ceci, comme précédemment, dans tous les niveaux de formation (graphique 80).

Le fait de prendre une part active dans sa formation en lien avec les aspects relationnels de celle-ci correspond systématiquement à une vision plus positive de l'avenir. Une telle vision manifeste sans doute aussi l'importance que l'on donne à ses propres choix pour pouvoir influencer cet avenir, ce qui est un résultat réjouissant.



Graphique 80 : Relation entre la confiance face à l'avenir et la motivation et responsabilisation pour les tâches de formation, en fonction des différents niveaux et types de formation



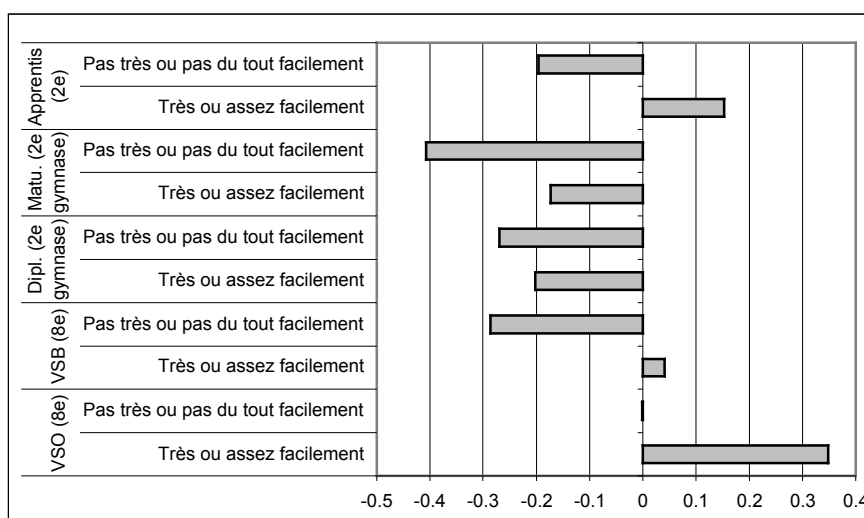
Graphique 81 : Différences de pourcentage de réponses selon la confiance face à l'avenir pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la motivation et responsabilisation pour les tâches de formation

On constate par exemple que les apprenants exprimant un fort sentiment de confiance face à l'avenir manifestent plus souvent un intérêt au delà du minimum demandé par l'enseignant; c'est notamment le cas pour les

gymnasiens de la voie de maturité, avec 44.2% contre seulement 21.5% pour ceux dont le sentiment de confiance face à l'avenir est faible – écart de 22.7% –, mais aussi des apprentis et des gymnasiens de l'ECGC, avec des écarts de 20% environ (graphique 81). Une autre question distingue les élèves de VSO, et dans une moindre mesure les apprentis : le fait de proposer des activités aux autres dans le cadre d'échanges à deux ou à plusieurs, qui correspond à un plus fort sentiment de confiance dans l'avenir. Notons encore que la capacité à communiquer clairement pour se faire comprendre des autres contribue nettement à une plus grande confiance dans l'avenir, mais de façon amoindrie pour les élèves de VSB.

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

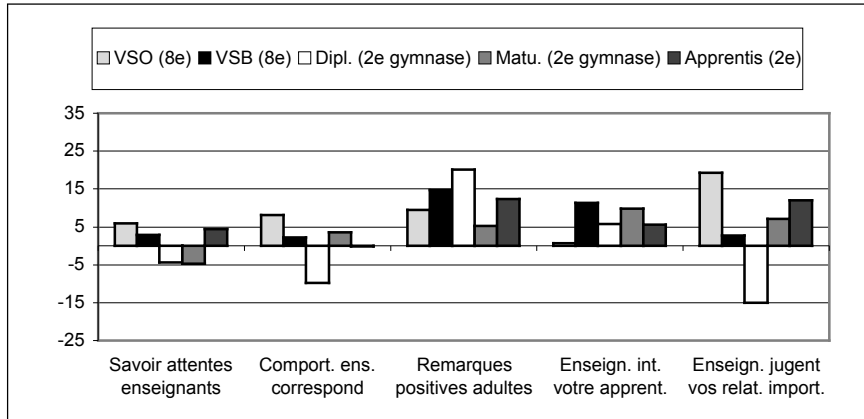
Concernant ce quatrième facteur, on constate en général que les apprenants qui osent *facilement* ou *très facilement* poser des questions sont ceux qui ont le plus confiance dans les enseignants en fonction du soutien de ceux-ci (graphique 82).



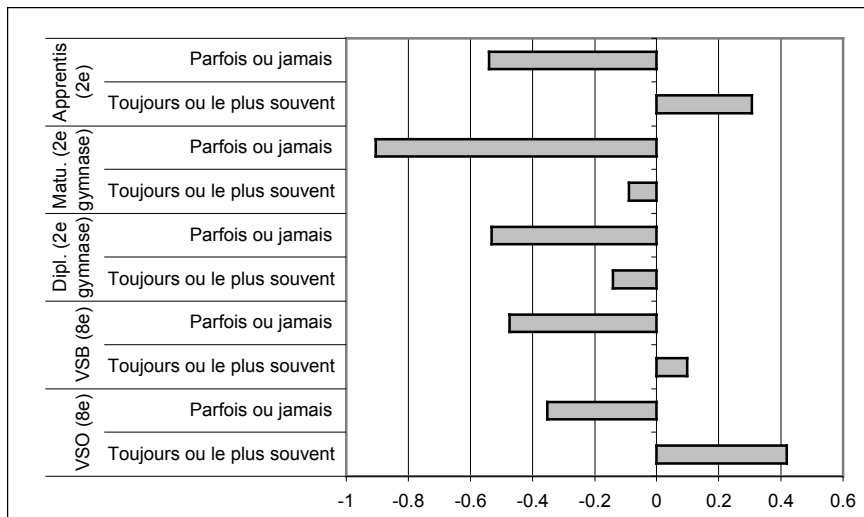
Graphique 82 : Relation entre l'aisance à poser des questions et la confiance des apprenants dans les enseignants, en fonction des différents niveaux et types de formation

Ce constat est surtout vrai pour les élèves de VSO, mais pas très pertinent pour les gymnasiens d'ECGC. Il paraît là encore assez compréhensible que la confiance conditionnelle que les apprenants peuvent développer

envers leurs enseignants facilite leurs interactions générales avec eux, plus particulièrement en osant leur poser des questions.



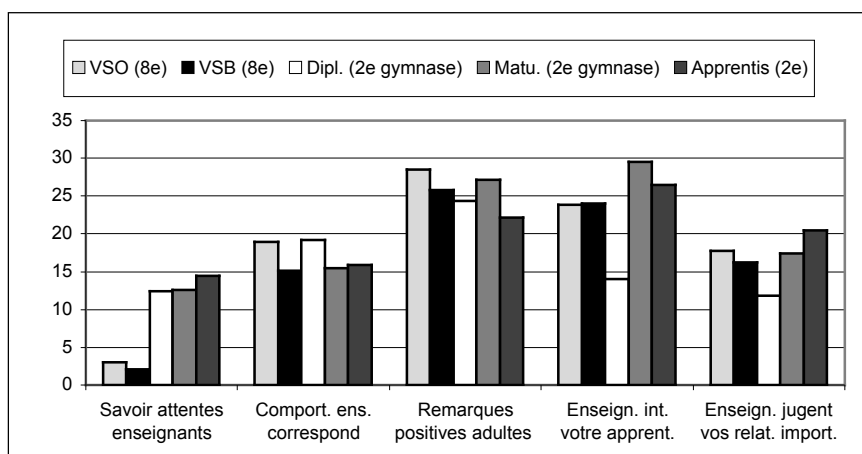
Graphique 83 : Différences de pourcentage de réponses selon l'aisance à poser des questions pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la confiance des apprenants dans les enseignants



Graphique 84 : Relation entre le sentiment d'être entendu et la confiance dans les enseignants, en fonction des différents niveaux et types de formation

Dans le détail, on note que le fait de tenir compte des remarques positives des adultes semble encourager les apprenants de tous les niveaux de formation à poser des questions, plus particulièrement les gymnasiens de l'ECGC, les élèves de VSB et les apprentis (graphique 83).

Dans une moindre mesure, soit avec des écarts plus faibles, avoir le sentiment que les enseignants sont intéressés à leurs apprentissages encourage aussi les répondants à leur poser des questions, surtout pour les apprenants de la filière générale, la plus exigeante rappelons-le (VSB et matu). Les réponses à une troisième question, qui définit cette dimension des compétences sociales en lien avec l'aisance à poser des questions, sont plus contrastées, voire surprenantes. Il s'agit de l'estimation que font les répondants de l'importance que leurs enseignants confèrent à leurs relations avec les autres. Dans ce cas, si les élèves de VSO posent plus facilement des questions lorsque leurs relations sont jugées importantes, c'est l'inverse qui est vrai pour les gymnasiens de l'ECGC ! Bien que difficile à comprendre, un tel résultat n'en est pas moins troublant. Le fait que ces gymnasiens osent moins facilement poser des questions lorsqu'ils considèrent que leurs relations avec les autres sont jugées importantes par les enseignants pourrait traduire une tendance à un certain repli, voire un manque de confiance dans ces derniers.

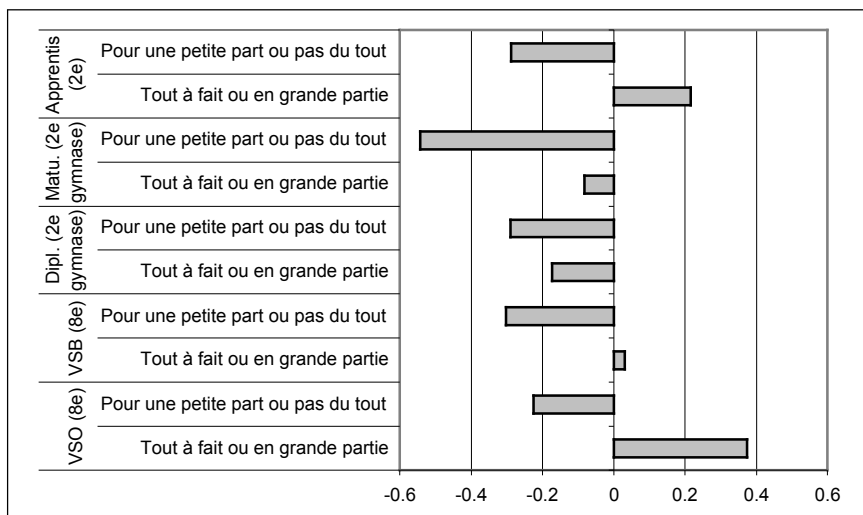


Graphique 85 : Différences de pourcentage de réponses selon le sentiment d'être entendu pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la confiance des apprenants dans les enseignants

Le sentiment d'être entendu est nettement associé lui aussi avec la confiance des apprenants envers leurs enseignants, et ceci dans tous les milieux de formation, mais plus particulièrement chez les gymnasiens de voie de maturité (graphique 84). Il semble assez compréhensible qu'une telle confiance puisse être reliée avec ce sentiment. Les différences de réponses aux questions associées à cette compétence sociale sont même ici importantes.

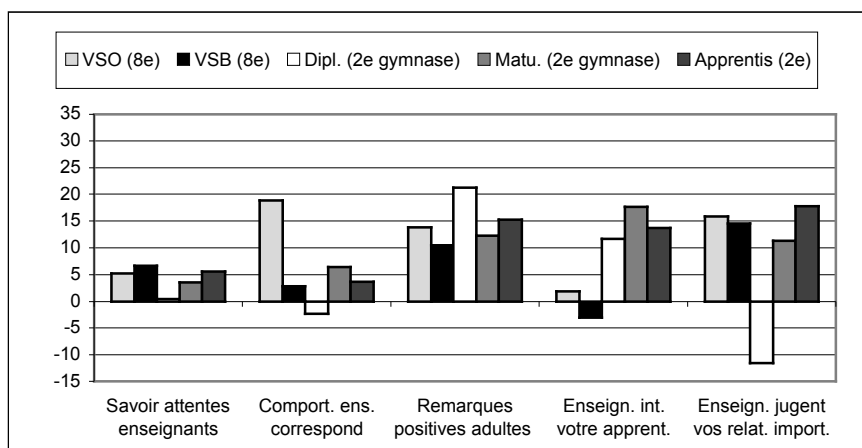
Par exemple, les apprenants qui se sentent *toujours* ou *le plus souvent* entendus sont beaucoup plus nombreux à considérer que leurs enseignants leur font des remarques positives qui les aident (*souvent* ou *très souvent*), tous niveaux et types de formation confondus (graphique 85). C'est aussi le cas de ceux qui estiment que leurs enseignants s'intéressent à leurs apprentissages scolaires, mais dans ce cas de façon moindre pour les gymnasiens de l'ECGC, ce qui ne nous surprend plus.

Dans tous les niveaux de formation, enfin, mais dans une moindre mesure à l'ECGC, les apprenants qui indiquent fréquemment un sentiment de confiance face à l'avenir sont plus nombreux à avoir également confiance en leurs enseignants (graphique 86).



Graphique 86 : Relation entre la confiance face à l'avenir et la confiance des apprenants dans les enseignants, en fonction des différents niveaux et types de formation

Ces répondants dont la perception de l'avenir est meilleure sont en particulier plus nombreux à considérer que leurs enseignants leur font *souvent* ou *très souvent* des remarques positives qui les aident (graphique 87).



Graphique 87 : Différences de pourcentage de réponses selon le sentiment de confiance face à l'avenir pour les modalités toujours ou le plus souvent des questions associées à la confiance des apprenants dans les enseignants

Relevons encore que, au niveau post-obligatoire, les apprenants les plus optimistes face à l'avenir sont plus nombreux à considérer que « les enseignants s'intéressent à leurs apprentissages », ce qui n'est pas le cas des élèves de 8^e année. Ces mêmes apprenants optimistes sont aussi plus nombreux à indiquer (*souvent* ou *très souvent*) que les enseignants « jugent importantes les relations qu'ils ont avec les autres ». Mais soulignons que, dans ce dernier cas comme précédemment, c'est l'inverse qui est vrai pour les gymnasiens de l'ECGC. Ce sont alors ceux qui ont moins confiance en l'avenir qui considèrent que leurs relations avec les autres sont jugées importantes par leurs enseignants ! Une certaine méfiance, pour ne pas dire un certain trouble, semble ressortir ici, sans que nous ayons les éléments qui permettent de l'expliquer.

10.5 IMPORTANCE DE L'INTEGRATION DANS LE MILIEU DE FORMATION

Les deux indicateurs spécifiques du sentiment d'intégration dans ce milieu, le fait d'oser poser des questions aux enseignants et autres adultes de la formation et le fait de se sentir entendu lorsqu'on en pose, sont

étroitement reliés aux compétences sociales telles que nous les avons envisagées par toute une série de questions et telles qu'elles ressortent des quatre facteurs qui les résument. Le sentiment actuel des répondants face à leur avenir, qui traduit leur sentiment plus ou moins important de confiance et d'ouverture, est lui aussi étroitement relié à ces compétences. On peut facilement imaginer que de telles compétences se sont formées dans la durée, et qu'elles peuvent donc influencer sur les sentiments plus actuels d'intégration et de confiance face à l'avenir. Respect et attention aux enseignants, capacité d'être en confiance en fonction de leur soutien, motivation et responsabilisation pour les tâches de formation, collaboration active avec les pairs constituent donc des compétences qui, lorsqu'elles sont présentes, faciliteraient l'intégration dans le milieu de formation. C'est tout au moins le sens de la relation qui paraît le plus raisonnable concernant l'influence de ces compétences sociales sur la vision de l'avenir. On soulignera à cet égard le fait que prendre une part active à sa formation, s'y responsabiliser, correspond systématiquement à davantage de confiance en l'avenir. L'importance ainsi conférée à ses propres choix pour pouvoir influencer cet avenir paraît être un levier que la formation devrait favoriser autant que faire se peut.

Un effet en retour des liens entre compétences et intégration doit pourtant être considéré lui aussi. Même si les réponses des apprenants à ces questions relevant de l'intégration ne peuvent être sans autre rapportées à l'action effective des enseignants, on peut penser que l'attitude de ces derniers n'y est pas étrangère. C'est notamment le cas du sentiment des répondants d'être entendus par eux, ici clairement relié au fait de les respecter et d'y être attentifs, ainsi qu'au fait d'avoir confiance en eux. Il pourrait en aller de même concernant le fait d'oser poser des questions et de se sentir entendu, qui semblent influencer nettement la motivation et la responsabilisation pour le travail quotidien. On peut encore penser que la collaboration active avec les pairs dans le cadre de la formation, fortement liée au sentiment d'être entendu par les adultes, dépend elle aussi du fait que les enseignants la favorisent plus ou moins. Il s'agirait donc d'en tenir compte dans les pratiques d'enseignement.

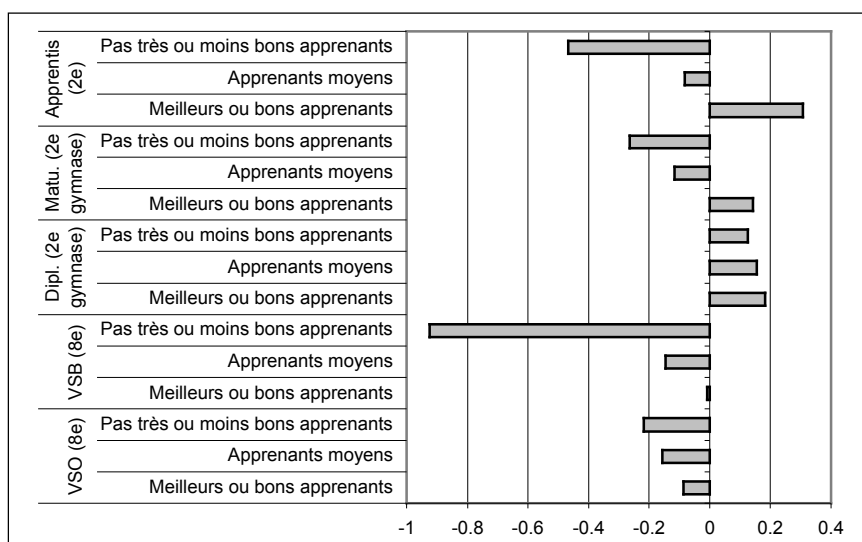
11 COMPÉTENCES SOCIALES ET RESULTATS SCOLAIRES

On cherche à déterminer dans ce chapitre si les compétences sociales des apprenants sont liées à leurs performances scolaires. Il n'est à priori pas facile d'établir si le développement de bonnes compétences sociales pourrait expliquer les bonnes performances scolaires ou, inversement, si c'est la réussite scolaire qui serait favorable au développement de telles compétences. Nous suivrons cependant ici le principe d'éducabilité, dérivé de la pédagogie de maîtrise de Bloom (1972), et également le principe d'antériorité chronologique, et nous considérons que ce sont les caractéristiques socioéducatives – par exemple la capacité d'être en confiance en fonction du soutien apporté – qui influencent la perception des résultats scolaires, et non l'inverse. En d'autres termes, ce ne sont pas les résultats scolaires qui influenceraient les compétences sociales, mais ces dernières – plus ou moins encouragées, à la maison comme à l'école – qui pèseraient sur les résultats dans les branches d'enseignement. On n'ignore pas, pourtant, que certains effets de retour peuvent aussi être envisagés, de façon secondaire. Quoi qu'il en soit, le constat de la seule liaison entre ces dimensions invite déjà à la réflexion.

Les jeunes de cette enquête devaient indiquer s'ils se considéraient comme faisant globalement partie des meilleurs ou des moins bons apprenants. Plus ou moins fondée sur la réalité de leurs résultats scolaires, on peut estimer qu'une telle indication traduit non seulement un certain résultat de l'enseignement, mais est également reliée à l'estime de soi, tout au moins en milieu de formation. Mettre en relation une telle comparaison des résultats scolaires avec les compétences sociales que nous avons dégagées présente donc l'intérêt de lier ces dernières avec un objectif central de l'enseignement. Rappelons aussi que nous avons construit un indice d'auto-estimation scolaire basé sur le croisement entre les moyennes des notes dans une branche (français – retenu ici – ou mathématiques), telles que fournies par les répondants, et ce sentiment d'appartenance aux meilleurs ou moins bons répondants (Abbet, 2001, *op. cit.*, pp. 51 à 54). Ce sont ces deux indicateurs des résultats scolaires qui sont maintenant considérés.

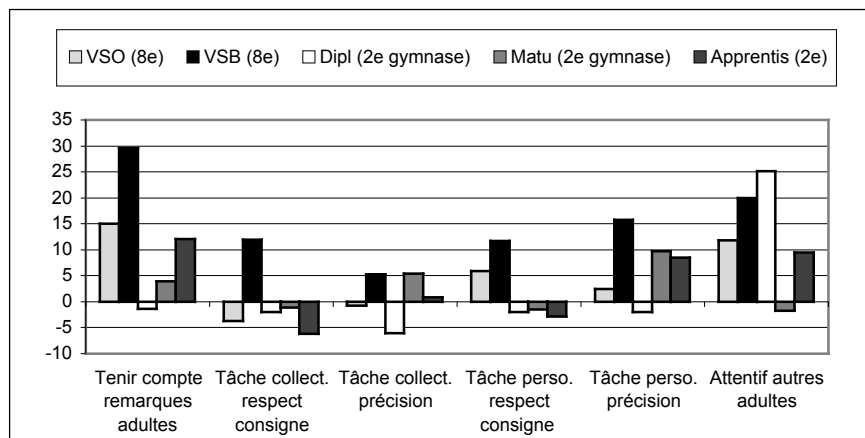
11.1 RESPECT ET ATTENTION DES APPRENANTS AU ROLE DES ENSEIGNANTS

Comme le révèle le graphique 88, les apprenants qui considèrent faire partie des meilleurs apprenants sont précisément ceux qui manifestent une plus grande capacité de respect et d'attention au rôle des enseignants. Ce fait se vérifie dans les différents niveaux et types de formation, sauf pour les gymnasiens de l'ECGC, où les différences ne sont pas notables. Dans le détail, on constate par exemple que ceux qui s'estiment faire partie des bons élèves de VSB sont 80.5% à indiquer « tenir compte des remarques des adultes », alors leurs camarades qui s'estiment moins bons ne sont que 51% dans ce cas (d'où la différence de 29,5% que l'on observe au graphique 89).



Graphique 88 : Indice de respect et d'attention au rôle des enseignants en fonction des résultats scolaires comparés des apprenants dans les différents niveaux de formation

Même s'il n'est guère étonnant que respect et attention aux enseignants soient reliés à la qualité du travail scolaire, une telle confirmation devrait favoriser la valorisation d'une telle compétence sociale. Cela non seulement pour le résultat du travail scolaire mais, encore une fois, pour l'estime de soi que suppose ce sentiment d'appartenance aux bons apprenants. Il est clair, cependant, que le développement d'une telle compétence de respect et d'attention trouve aussi ses racines hors de l'école et de la formation.

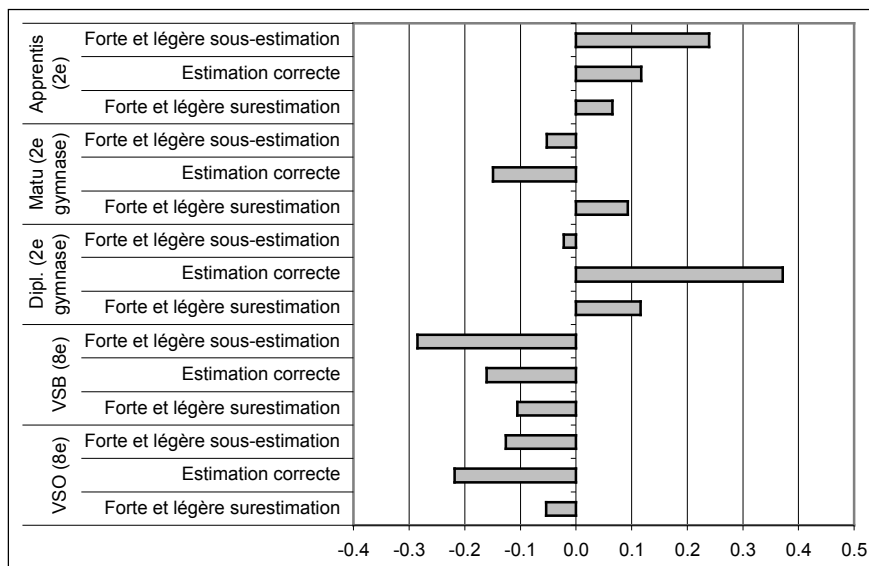


Graphique 89 : Différences de pourcentage de réponses selon les résultats scolaires comparés pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « respect et attention au rôle des enseignants »

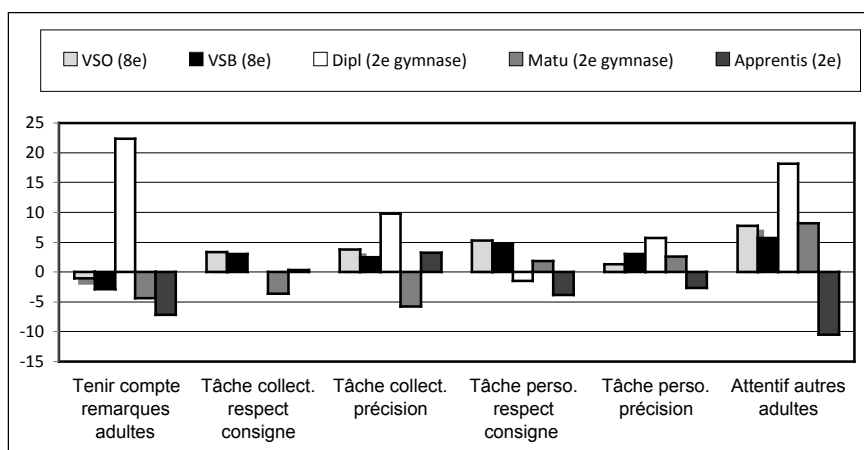
En considérant maintenant l'indicateur d'auto-estimation scolaire, on voit se dessiner des tendances différentes que celle que nous venons d'envisager⁵⁶. Le graphique 90 indique que les élèves de la scolarité obligatoire qui ont une tendance à la surestimation sont précisément ceux qui manifestent une plus grande capacité de respect et d'attention au rôle des enseignants. L'amplitude de l'effet est cependant moindre que dans le cas de l'indicateur des résultats comparés (meilleurs apprenants). Au niveau post-obligatoire, le cas particulier des apprentis est remarquable, dans le sens où ce sont au contraire ceux qui se sous-estiment qui manifestent davantage cette compétence sociale. Une forte capacité de respect et d'attention semble aller ici de pair avec une certaine modestie, peut-être excessive⁵⁷, face aux réalités plus proches du monde de l'emploi. On note encore, chez les gymnasiens, une tendance contraire pour la modalité la plus marquée, l'estimation correcte du travail scolaire. Alors que cette dernière est très favorable chez ceux de l'ECGC, elle est la plus défavorable chez ceux de la voie de maturité. De tels résultats divergents restent difficiles à interpréter, et l'on a confirmation que l'indice d'auto-estimation produit des résultats moins univoques que celui des seuls résultats comparés.

56 Rappelons que les résultats bruts à cet indicateur traduisaient une tendance plus forte à la surestimation qu'à la sous-estimation, même si la proportion de répondants s'estimant correctement était importante.

57 On avait noté dans le premier rapport que si une surestimation ne pouvait sans autre être qualifiée de positive, elle valait mieux, en termes d'estime de soi, qu'une dépréciation injustifiée.



Graphique 90 : Indice de respect et d'attention au rôle des enseignants en fonction de l'auto-estimation scolaire des apprenants dans les différents niveaux de formation

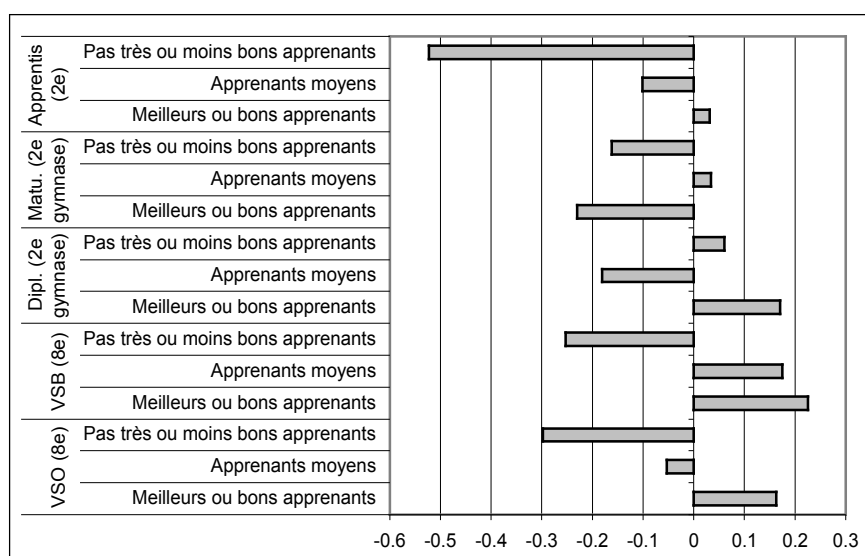


Graphique 91 : Différences de pourcentage de réponses selon l'auto-estimation scolaire des apprenants pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « respect et attention au rôle des enseignants »

En considérant les différences de résultats (entre sur- et sous-estimation) aux questions particulières qui composent cette compétence, on voit au graphique 91 que le fait de « tenir compte des remarques des adultes et enseignants » distingue nettement les gymnasiens de l'ECGC qui se surestiment. Il en va de même pour le fait « d'être, de façon générale, attentif aux autres (dans le cas des adultes et enseignants) », cette dernière question présentant par contre un écart négatif chez les apprentis.

11.2 PARTICIPATION ET COLLABORATION ACTIVE DES APPRENANTS AVEC LEUR PAIRS

On constate également que les apprenants qui estiment faire partie des meilleurs sont le plus souvent – sauf au gymnase – ceux qui collaborent le plus activement avec leurs pairs, l'inverse étant également vrai (graphique 92).

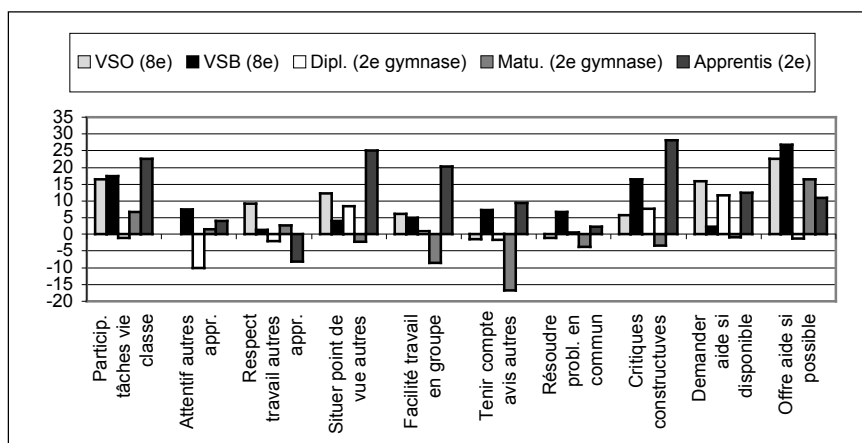


Graphique 92 : Indice de collaboration active avec les pairs en fonction des résultats scolaires comparés des apprenants dans les différents niveaux de formation

Les répondants qui s'estiment comme « moyens » quant à leurs résultats scolaires sont aussi dans une situation intermédiaire. Le cas particulier des gymnasiens interpelle une nouvelle fois. Dans la voie de maturité, ce sont précisément ceux qui se situent comme « moyens » qui collaborent le plus facilement, alors que ceux de l'ECGC présentent une situation plus

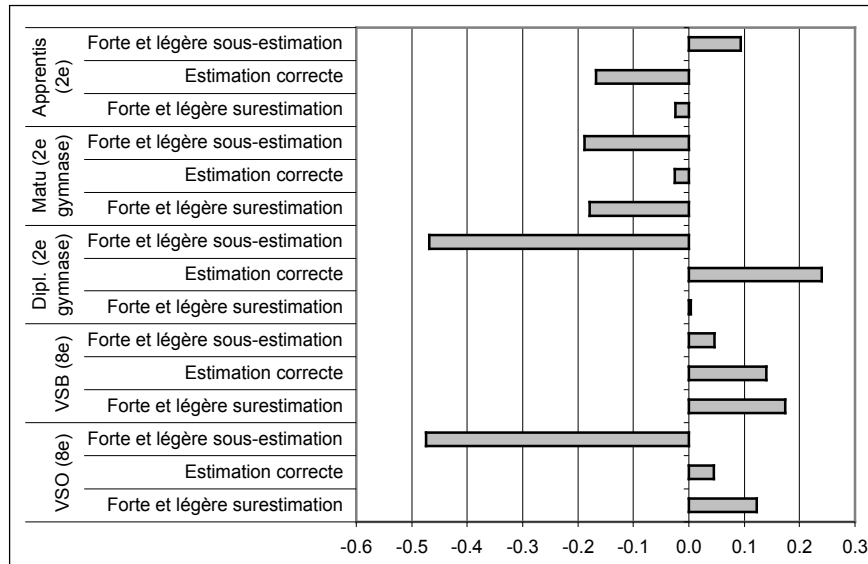
cahotique, les plus collaborants étant bien ceux qui se situent parmi les « meilleurs », mais étant suivis des « moins bons », puis des « moyens ». Il est bien difficile de savoir si ce sont les besoins de collaboration entre pairs dans ce cadre, leur soutien plus ou moins marqué par les enseignants ou l'attitude des gymnasiens eux-mêmes qui est en cause pour produire un résultat aussi particulier.

Dans le détail des questions qui composent cette dimension des compétences sociales, on voit en particulier que les apprenants qui « offrent de l'aide en cas de besoin (en tenant compte de leur propre travail) » sont systématiquement plus nombreux à se compter parmi les meilleurs apprenants, avec une différence dépassant les 25% ou les 20%, respectivement dans le cas des élèves de VSB et de VSO (graphique 93). On remarque aussi que les apprentis sont souvent dans la même situation, que ce soit par rapport à la capacité de critique constructive, au fait de pouvoir situer le point de vue des autres, de participer aux tâches de la vie en classe ou encore d'avoir de la facilité à travailler en groupe.

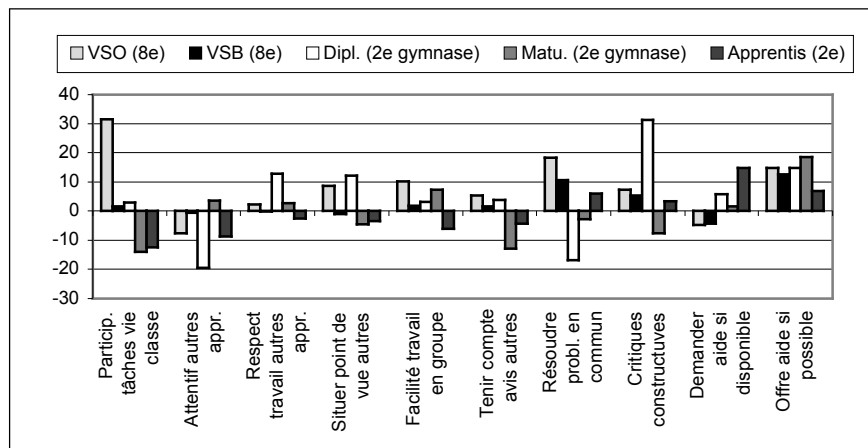


Graphique 93 : Différences de pourcentage de réponses selon les résultats scolaires comparés pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « collaboration active avec les pairs »

Pour ce qui concerne l'indicateur d'auto-estimation scolaire, on retrouve la même tendance à un effet positif de la surestimation des écoliers pour cette compétence de collaboration, également avec une moindre amplitude que dans le cas des résultats scolaires comparés (graphique 94).



Graphique 94 : Indice de collaboration active avec les pairs en fonction de l'auto-estimation scolaire des apprenants dans les différents niveaux de formation



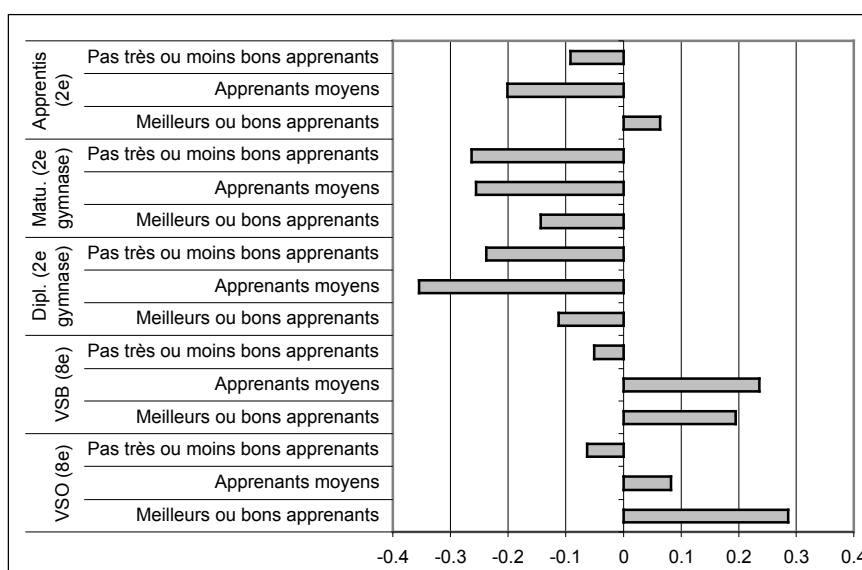
Graphique 95 : Différences de pourcentage de réponses selon l'auto-estimation scolaire des apprenants pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « collaboration active avec les pairs »

On est cependant frappé par les cas particuliers des répondants de VSO et de la voie diplôme du gymnase. Même pour cette qualité de relation entre

camarades, si importante à ces âges, on voit qu'elle est nettement moindre pour ceux qui ont une tendance (*légère* ou *forte*) à la sous-estimation des résultats scolaires. Ces résultats tendraient à montrer qu'il existe un malaise, la conjonction de la sous-estimation de ses résultats et d'un retrait relationnel mettant en évidence un certain danger social.

Dans le détail des questions, on voit pour ces deux groupes de répondants que les écarts entre ceux qui se surestiment et ceux qui se sous-estiment, à l'avantage des premiers, ressortent particulièrement dans le cas de la participation aux tâches demandée dans le cadre de la vie de la classe pour les élèves de VSO, et dans le cas de la capacité à émettre des critiques constructives pour les gymnasiens de la voie de diplôme (graphique 95).

11.3 MOTIVATION ET RESPONSABILISATION DES APPRENANTS POUR LES TÂCHES DE FORMATION

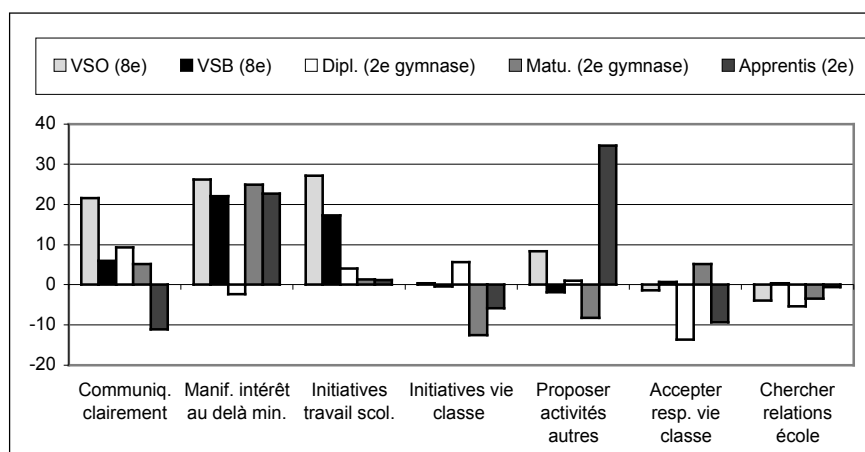


Graphique 96 : Indice de motivation et de responsabilisation pour les tâches de formation en fonction des résultats scolaires comparés des apprenants dans les différents niveaux de formation

Comme le révèle le graphique 96, les répondants qui se situent parmi les meilleurs ou les bons apprenants sont en général aussi ceux qui ont une plus grande motivation ou responsabilisation pour les tâches de formation. Ce résultat est particulièrement net au niveau de la scolarité obliga-

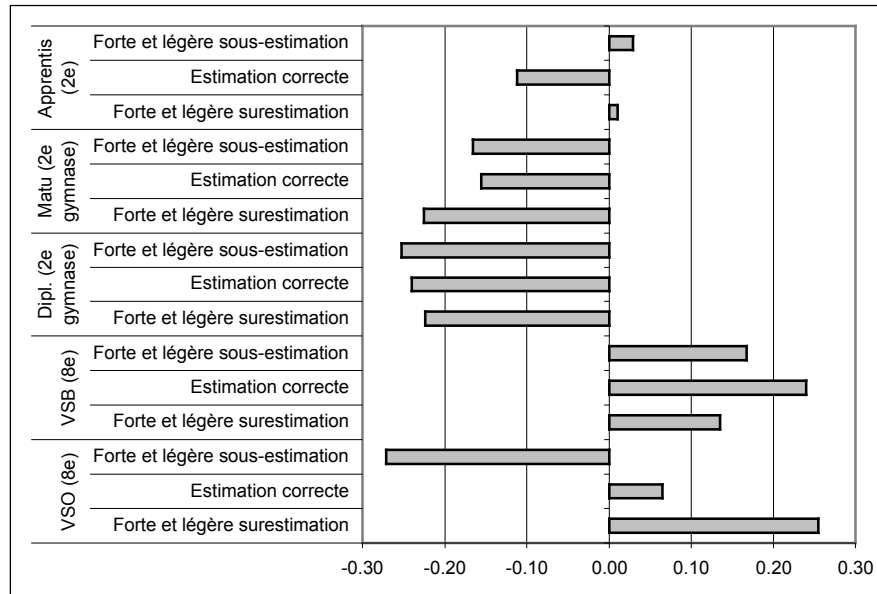
toire, bien que, pour les élèves de VSO, se situer parmi les apprenants moyens ne constitue pas un handicap à cet égard, contrairement aux gymasiens de l'ECGC et aux apprentis.

Un tel lien est illustré par le fait que pour tous les apprenants, hormis ceux de l'ECGC, manifester un intérêt au-delà du minimum pour les tâches de formation correspond à un écart d'environ 25% en faveur de ceux qui se situent parmi les meilleurs scolairement parlant (graphique 97). Des écarts importants dans le même sens sont aussi notables pour les élèves de VSO et (un peu moins) de VSB concernant la capacité à prendre des initiatives dans le cadre scolaire, ou pour les apprentis concernant la capacité à proposer des activités aux autres (écart d'environ 35% dans ce dernier cas).

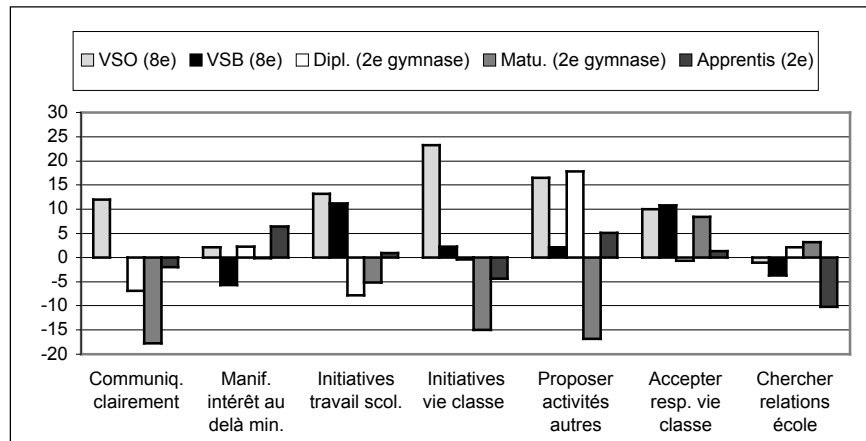


Graphique 97 : Différences de pourcentage de réponses selon les résultats scolaires comparés pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « motivation et responsabilisation pour les tâches de formation »

Par rapport à cette compétence sociale très directement liée à l'activité scolaire, la question du sens de la liaison avec les résultats comparés se pose à vrai dire un peu différemment. On peut penser que la compétence de motivation ou de responsabilisation induit le fait de se situer parmi les meilleurs apprenants, mais aussi, par un effet de retour, que les résultats scolaires qui font que l'on se situe parmi les meilleurs favorisent motivation et responsabilisation pour les tâches de formation. Dans ce cas, on voit bien que le sens de la liaison est moins important que le constat de son existence, dans la cadre d'une dynamique favorable aux jeunes concernés.



Graphique 98 : Indice de motivation et responsabilisation pour les tâches de formation en fonction de l'auto-estimation scolaire des apprenants dans les différents niveaux de formation



Graphique 99 : Différences de pourcentage de réponses selon l'auto-estimation scolaire des apprenants pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence et responsabilisation pour les tâches de formation »

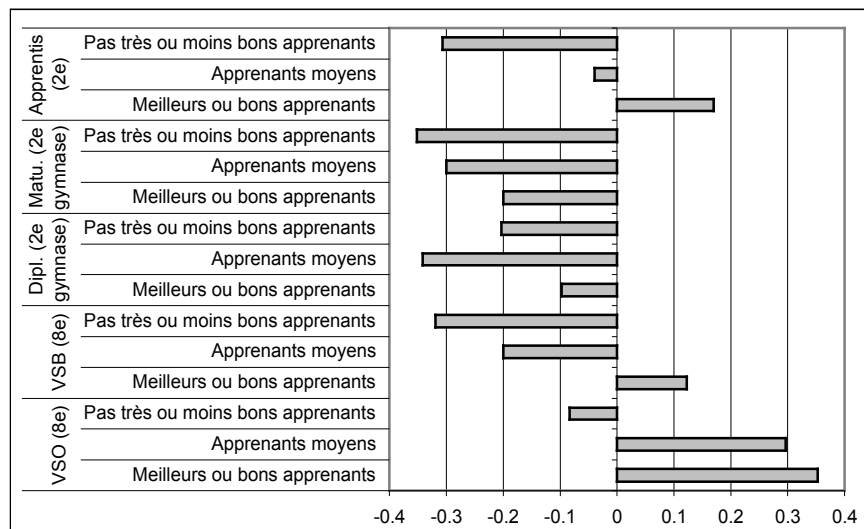
Dans le cas de l'auto-estimation, on voit au graphique 98 que l'estimation des résultats scolaires ne différencie pas particulièrement les répondants des différents niveaux de formation, à une exception près. Dans le cas des élèves de VSO, on constate en effet que la surestimation scolaire est encore une fois l'apanage de ceux qui se sentent davantage motivés et responsables pour leurs tâches de formation (l'inverse étant vrai pour la sous-estimation), comme si cette dimension des compétences sociales donnait une confiance en soi particulièrement marquée.

Une question particulière à cette dimension de motivation montre cet écart favorable aux élèves de VSO qui se surestiment : la « capacité à proposer des initiatives dans le cadre de la vie de la classe » (graphique 99). Notons que, par rapport à cette même question, ce sont au contraire les gymnasiens de maturité se sous-estimant qui se signalent. Le fait de « proposer des activités aux autres » est également à l'avantage des élèves de VSO et des gymnasiens de l'ECGC qui se surestiment, à l'inverse, encore une fois, de ceux de la voie de maturité. La même opposition est notable entre élèves de VSO et gymnasiens de maturité concernant la faculté à « communiquer clairement ce que l'on veut dire ».

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

Parmi les compétences sociales qui ressortent de cette enquête, celle relative à la capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur soutien se marque par des écarts selon les niveaux et filières de formation particulièrement remarquables, comme nous l'avons déjà observé au chapitre 7. Considérés sous cet angle, soit en comparant la filière de formation générale (VSB – maturité) à celle de formation (pré)professionnelle (VSO – apprentissage), les résultats du graphique 100 indiquent que la relation entre confiance dans les enseignants et auto-estimation scolaire est progressive pour chacun des niveaux et types de formation. On voit en effet que cette confiance se détériore dans tous les cas de façon concomitante avec le fait de se situer comme un moins bon apprenant. En d'autres termes, dit de façon positive, la confiance dans les enseignants est plus manifeste chez les apprenants estimant obtenir de bons ou de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades. Chez les élèves de la voie à exigences élémentaires (VSO), dont on a vu que la confiance en leurs enseignants était élevée, se considérer comme un apprenant moyen protège en quelque sorte d'une perte de confiance qui devient en revanche marquée pour ceux qui estiment faire partie des pas très bons ou des moins bons apprenants. Chez les élèves de la voie à exigences éten-

dues (VSB), par contre, seuls ceux qui se situent parmi les meilleurs ou bons apprenants ont une capacité d'être en confiance positive. Concernant les gymnasiens, pour qui la confiance est particulièrement négative, on l'a également vu, la situation est à peine moins défavorable pour ceux qui se situent parmi les meilleurs.

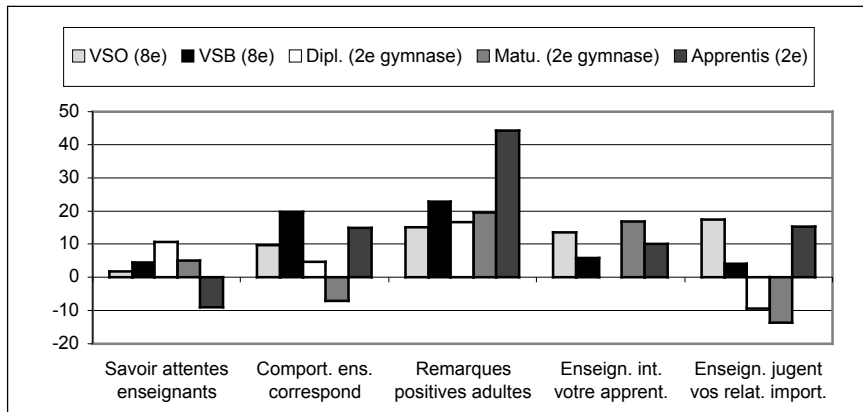


Graphique 100 : Indice de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien selon les résultats scolaires comparés des apprenants dans les différents niveaux de formation

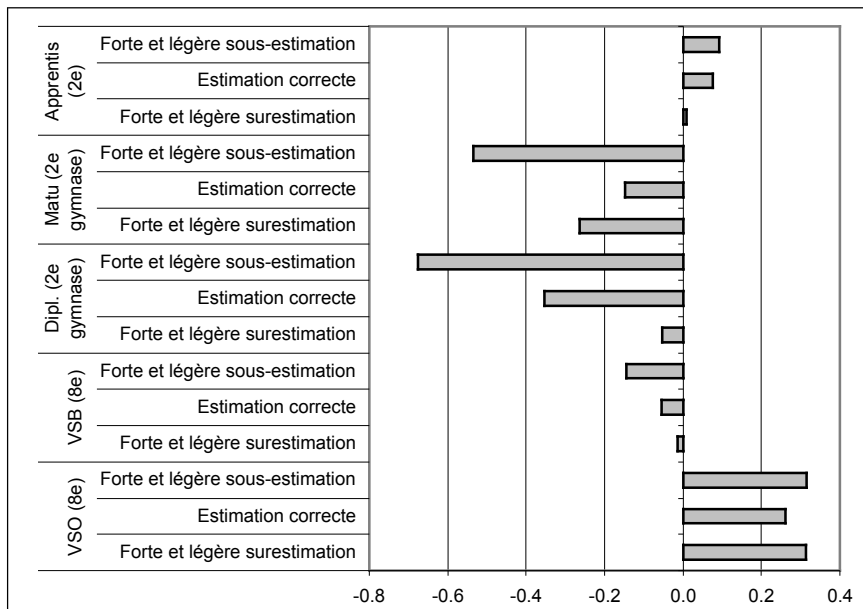
Ainsi qu'on le constate au graphique 101, les répondants qui estiment obtenir de bons résultats sont beaucoup plus nombreux que leurs camarades à indiquer que les enseignants (ou les adultes) « leur font des remarques positives qui les aident ». De façon remarquable, c'est en particulier le cas à 58% contre 14% pour les apprentis, la différence étant ici de 44% ! Une telle dynamique dans le milieu professionnel, proche des réalités de l'emploi et d'une motivation dont l'objet devient concret, gagnerait sans doute à être encore davantage développée dans les autres niveaux et types de formation, et pas seulement pour les meilleurs. En effet, l'influence d'un tel encadrement positif devrait s'exercer sur tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés scolaires.

Pour les élèves de VSB et pour les gymnasiens de l'ECGC, la confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien est plus élevée chez les répondants qui ont tendance à surestimer leurs résultats scolaires (graphique 102). Ce n'est le cas ni pour les élèves de VSO ni pour les apprentis

– où les différences sont insignifiantes – et pas davantage pour les gymnasiens de la voie de maturité – où elles ne sont pas « linéaires ».

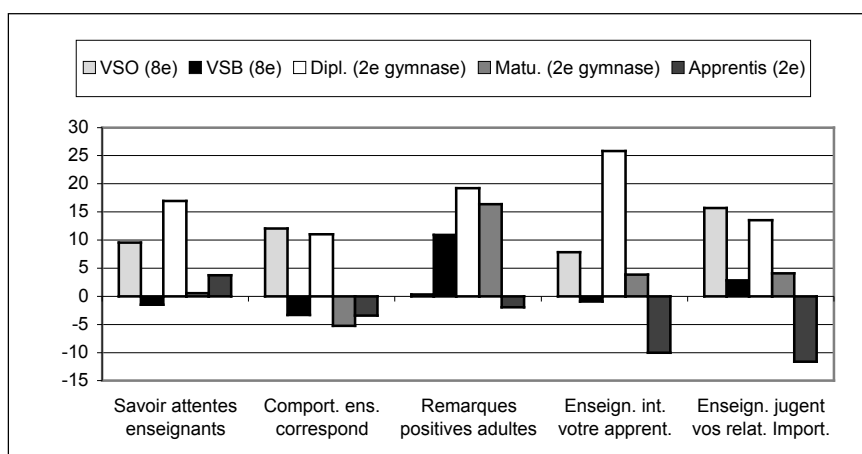


Graphique 101 : Différences de pourcentage de réponses selon les résultats scolaires comparés des apprenants pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien »



Graphique 102 : Indice de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien selon l'auto-estimation scolaire des apprenants dans les différents niveaux de formation

Quant aux questions associées à cette dernière dimension des compétences sociales, deux d'entre elles marquent des écarts importants entre catégories de répondants (graphique 103). Les gymnasiens de la voie de diplôme qui se surestiment scolairement parlant sont plus nombreux à répondre que « leurs enseignants sont intéressés par leur apprentissage des connaissances et compétences », alors que c'est le cas de ceux qui se sous-estiment chez les apprentis. Le contraste est identique entre les mêmes gymnasiens (et cette fois-ci également les élèves de VSO) et les apprentis concernant le fait « d'estimer que leurs enseignants jugent importantes les relations qu'ils entretiennent avec les autres ».



Graphique 103 : Différences de pourcentage de réponses selon l'auto-estimation scolaire des apprenants pour les modalités *toujours* ou *le plus souvent* des questions associées à la compétence « confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien »

11.5 IMPORTANCE DES RESULTATS SCOLAIRES

Nous avons analysé dans ce chapitre deux indicateurs de résultats scolaires retenus dans le contexte qui nous intéresse, celui de comparaison avec les autres apprenants et celui d'auto-estimation (qui combine cette comparaison avec les moyennes obtenues dans une branche essentielle, le français). Le premier indicateur marque davantage les écarts entre répondants, et dans un sens généralement plus univoque. Ce résultat confirme la différence entre ces deux indicateurs déjà relevée lorsqu'ils étaient reliés à l'intégration et la perception de l'avenir (Abbet, 2010). Se situer parmi les bons ou meilleurs apprenants correspond systématiquement au développement de meilleures compétences sociales, qu'il s'agisse du res-

pect et de l'attention aux enseignants, de la confiance en ceux-ci en fonction de leur soutien, de la responsabilisation pour les tâches de formation et, *last but not least*, de la collaboration active avec les pairs. Une dynamique favorable d'estime de soi et d'échange avec autrui paraît à l'œuvre dans ces situations, ce dont la formation devrait bien sûr tirer parti.

L'auto-estimation scolaire, dont on avait noté dans le précédent rapport qu'elle penchait passablement vers la surestimation, par une sorte d'effet de compensation⁵⁸, permet également de mettre en évidence une estime de soi qui se trouve plutôt renforcée par les compétences sociales que nous venons de voir, mais pas systématiquement et avec un amplitude plus faible. Dans le cas du respect des enseignants, on trouve même une relation inverse chez les apprentis, et une tendance divergente entre les gymnasiens des voies de maturité et de culture générale. Concernant la confiance dans les enseignants, les tendances ne sont pas non plus univoques, et la motivation pour les tâches de formation ne présente une différence marquée et attendue (une surestimation scolaire chez ceux qui se sentent davantage motivés) que chez les élèves de VSO.

Le cas particulier des gymnasiens de l'ECGC doit cependant être souligné. Dans cette voie de formation, soit les différences selon les modalités de nos indicateurs des résultats scolaires ne sont pas notables, voire non significatives, soit elles traduisent une situation plus défavorable que celle que l'on relève pour les autres répondants. Dans le cas d'une compétence qui concerne directement les enseignants, il est frappant de constater que, pour ces apprenants, la capacité d'être en confiance avec ceux-ci est très nettement défavorable pour ceux qui se sous-estiment scolairement parlant. Surtout, concernant les deux compétences qui requièrent le plus d'autonomie et de sociabilité, la responsabilisation pour sa formation et l'attitude active avec les pairs, les constats sont préoccupants. Le manque de la première de ces compétences, la responsabilisation, pénalise lourdement ces gymasiens, qui sont aussi nombreux dans ce cas à se sous-estimer, à s'estimer correctement ou à se surestimer du point de vue de leurs résultats scolaires. Quant à la deuxième, la capacité de collaboration active avec les pairs, si importante à cette période de l'adolescence, son manque est lui aussi fortement relié à la sous-estimation de ces résultats, marquant un net contraste avec ceux qui s'estiment correctement. On

58 Un tel effet intervenant par rapport à la réalité des notes, suivant l'hypothèse selon laquelle il est plus facile de s'estimer correctement avec de meilleurs résultats. Cette hypothèse paraissait du reste confirmée par le constat d'une plus forte surestimation des garçons en français et des filles en mathématiques.

peut dire ici que la conjonction de la sous-estimation de ses résultats et d'un retrait relationnel met en évidence un certain danger social.

Il est certes difficile de savoir si ce sont des caractéristiques particulières à cette voie de formation ou si c'est l'attitude des enseignants et leur soutien plus ou moins marqué qui sont en cause, ou encore si c'est l'approche de leur formation par ces gymnasiens qui n'est pas favorable. Notons que ces différentes causes possibles ne sont pas mutuellement exclusives. Il n'en demeure pas moins que, en termes d'estime de soi, un tel résultat est pour le moins préoccupant.

12 APPRECIATION DES ENSEIGNANTS SUR L'INTEGRATION ET LES COMPETENCES SOCIALES DES APPRENANTS, AINSI QUE SUR L'ENSEIGNEMENT DE CES ASPECTS

Rappelons que les questionnaires destinés aux enseignants ont été recueillis en même temps que ceux auprès des élèves, apprentis et gymnasiens. Ces enseignants sont, en principe, les maîtres de classe ou enseignants principaux des apprenants à qui ils administraient l'enquête. Les 97 enseignants des 97 classes en retour ont fait parvenir leur questionnaire et/ou la feuille de classe qui permettait le contrôle de l'enquête. Dans 9 cas, le questionnaire n'était pas rempli ou seule la feuille de classe a été retournée, sans indication particulière concernant ce refus de répondre. Dans les résultats qui suivent, les analyses porteront donc sur les réponses à 88 questionnaires au maximum.

Bien que le lien entre les réponses de l'enseignant et celles des apprenants de sa classe soit particulièrement précieux, ce nombre modeste incite à la plus grande prudence quant aux constats généraux que l'on peut tirer du regard du premier sur les seconds. Avant de tenir compte de « l'effet maître » sur les résultats des jeunes concernés par cette enquête (dernier chapitre), nous nous attachons toutefois à décrire les diverses appréciations des enseignants sur la problématique de l'intégration et des compétences sociales, en considérant qu'il s'agit d'une première exploration. La faiblesse de ces effectifs justifie aussi que ces résultats ne soient pas fixés dans des tableaux ou graphiques, et exprimés en nombres absolus plutôt qu'en pourcentages.

12.1 DESCRIPTION DE LA POPULATION ET COMMENTAIRES SUR L'ENQUETE

Cette partie contient la description des variables personnelles, professionnelles et de l'environnement de formation des enseignants. Il ne s'agit ici que de « tirer le portrait » des répondants à cette enquête. Notons que les réponses aux aspects qui nous intéressent principalement (points 12.2 à 12.5 de ce chapitre) ont été systématiquement « filtrées » en fonction de certaines de ces caractéristiques, qu'elles soient personnelles (le sexe), professionnelles (le niveau et type d'enseignement, le nombre de

branches enseignées, les années d'expérience, la fonction complémentaire) ou encore relatives à l'environnement de formation (taille de l'établissement).

Cette première section se conclut par la mise en évidence des remarques et commentaires des enseignants concernant le questionnaire et, plus largement, concernant cette enquête.

12.1.1 Caractéristiques personnelles

Age et sexe

A partir des 81 réponses sur 88 apportées à la question sur leur âge, il est facile de regrouper les enseignants en deux groupes équivalents (critère de la médiane) : 40 d'entre eux, les plus jeunes, ont entre 27 et 47 ans, alors que 41 ont entre 48 et 61 ans.

Avec le même nombre de répondants, on distingue deux tiers d'hommes (53) pour un tiers de femmes (28), ce qui s'explique par les niveaux de formation considérés (les débuts de la scolarité ont un corps enseignant plus féminisé).

12.1.2 Caractéristiques professionnelles

Niveau et type d'enseignement

Les réponses à cette question qui structure la population de notre enquête de façon prépondérante pouvaient différer de celles de l'échantillon. Les réponses obtenues montrent que cela n'a pas été le cas. Les proportions représentées ici sont toutefois différentes de celles rapportées par les apprenants, en raison du nombre de réponses limité à 78 (sur les 97 classes de l'enquête, rappelons-le). Ce sont les enseignants du gymnase et ceux de la formation professionnelle qui ont le moins fréquemment précisé où ils enseignaient (respectivement 13 sur 19 et 23 sur 32), alors que ceux de VSO et de VSB ont respectivement répondu dans la proportion de 21 sur 24 et 21 sur 22.

Années d'expérience

Le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignant (N=81), qui se recoupe évidemment avec celui de l'âge, permet également de distinguer deux moitiés, dont l'une, entre 1 et 18 ans d'expérience, correspond à 42 répondants, alors que l'autre, de 19 à 38 ans, regroupe les 39 autres.

Branches enseignées

La diversité des branches enseignées alliée à la diversité du nombre de branches par enseignant multiplie les situations, alors que nous ne disposons que d'un nombre restreint de répondants. En conséquence, une lecture synthétique de cette caractéristique peut être faite en ne retenant que le nombre de branches, regroupées en deux catégories. On constate alors que ce sont plus de la moitié des répondants (48) qui enseignent une ou deux branches seulement, alors que les autres (32) enseignent de trois à six branches.

Formation

L'adéquation de la formation générale et professionnelle des enseignants aux niveaux et types d'enseignement qu'ils pratiquent dispense de prendre en compte cet aspect pour mesurer son influence sur notre problématique.

Fonctions complémentaires

La liste des fonctions complémentaires possibles à l'activité principale d'enseignement comportait la mention « maître de classe ». Cette fonction étant remplie par 72 répondants sur 75 (plus 5 qui n'ont aucune fonction complémentaire), nous avons regroupé cette caractéristique en deux catégories : ceux qui sont maîtres de classe avec une fonction complémentaire⁵⁹ d'une part (23), et ceux qui ne sont « que » maîtres de classe (52).

12.1.3 Environnement de formation

Nombre d'apprenants de la classe

La distribution des réponses à cette question s'étend de 4 (dans deux classes d'apprentis) à 27 (dans une seule classe). En procédant au même regroupement que pour la question posée aux apprenants, mais sur la base de 81 réponses sur les 97 possibles, on trouve les mêmes ordres de grandeur : un peu moins de 1 répondant sur 5 (15) enseigne dans une classe comportant jusqu'à 14 apprenants; 2 sur 5 (33) dans une classe comportant entre 15 et 19 apprenants; 3 sur 10 (25) pour 20 à 24 apprenants; 1 sur 10 (8) pour 25 apprenants ou davantage. On se souvient que cette caractéristique dépend largement du niveau et du type d'enseignement (Abbet, 2010, *op. cit.*, pp. 40–41 et graphique 11).

⁵⁹ Cette fonction peut être animateur de santé, médiateur, doyen, et, pour la plupart, chef de file ou répondant méthodologique (16).

Nombre d'apprenants de l'établissement

Les répondants (77) se répartissent en deux moitiés qui indiquent, pour l'une (40), de 50 à 900 apprenants dans leur établissement et, pour l'autre (37), entre 950 et 4500 (sic !) apprenants. Là encore, on rappelle que la question de la taille de l'établissement a été posée aux apprenants et enseignants pour élargir l'appréciation subjective du contexte dans lequel ont lieu les interactions sociales (*op. cit.*, p. 39), plutôt que pour vérifier objectivement s'ils travaillent effectivement dans de grands ou petits établissements.

12.1.4 Commentaires sur l'enquête et le questionnaire

Une question ouverte, en fin de questionnaire, permettait aux enseignants de communiquer leurs commentaires au sujet de l'enquête. Les remarques transmises concernent tant le fond que la forme, l'objet de la recherche que les conditions de sa réalisation, notamment le mode de questionnement auprès des apprenants. De telles appréciations librement exprimées permettent de comprendre comment cette démarche a été reçue par les intéressés.

Concernant les conditions de passation, et à une exception près (« pas de problèmes particuliers, les élèves sont intéressés à remplir les questionnaires »), la plupart des commentaires des 12 enseignants de 8^e VSO qui ont pris la peine de se prononcer se rapportent au manque de temps pour remplir le questionnaire. Une remarque l'illustre bien : « Questionnaire passé en deux temps car pas assez de temps en une période. Une période en fin de journée et 15 min. le lendemain en début de matinée »; cet enseignant prenant la peine de préciser que, « entre-temps, les questionnaires étaient sur mon bureau ». Une autre remarque illustre la difficulté à remplir le questionnaire pour ces élèves : « Les questions posées sont parfois extrêmement compliquées. Je me demande vraiment comment les élèves de VSO auront compris ces questions. J'aurais trouvé bien de séparer les questionnaires pour les élèves et ceux pour les apprentis et les étudiants -> simplifier les questions ». Certaines autres remarques qui vont dans le même sens pourraient nous faire craindre une incompréhension massive, ce que le dépouillement des résultats des élèves de cette voie de formation n'a pas confirmé, tout au moins si l'on se fie à leur propre appréciation de l'enquête, la plus positive des différents niveaux et types de formation (*op. cit.*, pp. 44 à 47). Il est vrai que, concernant une question spécifique, celle qui leur demande d'apprécier la notion de compétence sociale, ils sont les moins nombreux à répondre (*op. cit.* graphique 31, p. 69), confirmant ainsi la remarque de cet enseignant : « (...) compé-

tences sociales, cela reste très compliqué comme terme, même après explication ». Concernant l'intérêt pour l'objet de l'enquête, seules quelques remarques de ces mêmes enseignants de VSO permettent de s'en faire une idée. Un maître soutien la démarche en disant : « Je trouve (...) votre démarche assez intéressante pour les enseignants, qui devraient être plus nombreux à être sollicités ». Par contre, cet autre se montre critique, tout en nuancant lui-même, lorsqu'il affirme :

« il ne faudrait pas croire que c'est quelques fiches sur l'apprentissage des compétences sociales qui vont changer radicalement la façon de se comporter de quelques adolescents inadaptés socialement: l'éducation est un travail de fond et si le travail réalisé à l'école est miné par la réalité familiale, alors les choses sont difficiles..., mais pas impossibles ! »

Parmi les commentaires fournis par les 13 enseignants de VSB qui se sont prononcés, on trouve aussi quelques mentions concernant le temps nécessaire aux apprenants pour remplir leur questionnaire (moins nombreuses qu'en VSO), ainsi que les difficultés rencontrées pour y répondre. Les mentions « les questions étaient parfois difficiles pour des élèves de 14 ans... (certains ont encore 13 ans !); l'enquête était un peu longue... », ainsi que « certains élèves ont eu besoin de beaucoup plus de temps que 45 minutes; les élèves ont eu beaucoup de mal à saisir le sens des questions... » illustrent ces observations. Sur le fond, on peut mettre en évidence des remarques qui portent sur la manière d'aborder les compétences sociales dans le cadre de la formation. Deux citations détaillées permettent de s'en faire une idée :

« L'établissement scolaire expérimente l'ajout d'une période de vie de classe à l'horaire des élèves, pour aborder des questions liées aux relations (entre élèves, profs, institution) et non à l'apprentissage. Les séances les plus bénéfiques étaient toutes consacrées à l'organisation du camp de classe. Aborder frontalement, thématiquement, la question du relationnel n'a pas donné grand-chose. Faut-il en conclure (...) que les relations ne peuvent changer (...) que si les acteurs sont engagés dans un projet ? »

« – J'ai peine à imaginer un "enseignement des compétences sociales" avec moyens pédagogiques et objectifs. Cela se fait en montrant l'exemple dans notre relation aux élèves et en intervenant, discutant, expliquant chaque fois que l'occasion se présente en classe ou ailleurs. Seul un maître qui a cette sensibilité-là peut le faire. Comment enseigner ce que l'on ne vit pas soi-même ? – Je trouve que vous insistez beaucoup sur la relation aux autres, les élèves de 8^e année sont des adolescents qui doivent aussi se trouver eux-mêmes, se construire, avoir des repères propres et cela me semble tout aussi important pour leur intégration et leurs perspectives d'insertion professionnelle. – Cette enquête a permis une intéressante discussion en classe. »

Des commentaires apportés par les 7 enseignants de gymnase qui se sont prononcés, et outre une manifestation de désaccord avec l'existence même d'une telle enquête (« Les décisions politiques devraient se prendre autrement qu'avec des questionnaires... remplis pendant les heures de cours ! »), on retient ceux qui illustrent, là encore, la façon d'aborder les compétences sociales, relativisant le besoin éventuel d'en faire un enseignement spécifique :

« L'éducation à la vie ensemble est une tâche importante de l'école mais je ne crois pas qu'en faire une formation en tant que telle soit très heureux. En effet, ce serait donner un mauvais message aux parents, dont cela reste un devoir primordial. Nous leur dirions, une fois de plus, pas de souci, l'école se charge de tout. »

Concernant la deuxième partie de cette remarque, on peut rappeler le postulat sur lequel repose cette recherche, selon lequel les rôles respectifs des parents et de l'école en matière d'éducation au « vivre ensemble » ne peuvent pas être les mêmes, mais sont complémentaires. C'est tout au moins dans ce sens que la remarque suivante peut notamment être comprise :

« Je pense que l'intégration des élèves et le développement de leurs compétences sociales peuvent être favorablement influencés par l'attitude générale et le comportement des différents enseignants ainsi que par leurs pratiques pédagogiques, mais je ne crois pas à un enseignement spécifique des compétences sociales. »

Dans un cas, où l'enseignant argumente longuement son point de vue, et dont on extrait l'essentiel, on se préoccupe directement de finalité au sens de Dewey (*cf.* chap. 2) :

« (...) Le volet peut-être le plus important à considérer reste encore la cible même de cette étude, à savoir l'adéquation du contenu enseigné au rapport social ou même horizon social que ce contenu fait miroiter dans les horizons d'attente de l'apprenant. (...) Alors que l'école aborde un nouveau virage vers un retour de l'autorité⁶⁰, il est très important de mener la réflexion qui préside à cette enquête. »

Pour conclure ce bref tour d'horizon des commentaires sur l'enquête, voyons encore ce qu'en disent les enseignants d'écoles professionnelles. Tant sur le principe que sur le fond de la question, la grande majorité des 13 enseignants qui s'expriment soulignent l'intérêt de prendre en compte les compétences sociales des jeunes qu'ils forment. Formellement d'abord, on note ainsi une « très bonne réaction des apprentis, qui prennent au sérieux cette enquête et sont favorablement touchés de ce que l'on

60 « Ce que je crains (...), c'est un retour vers un autoritarisme aveugle et abêtissant. »

sollicite leur avis ». En fonction de l'âge de certains apprentis⁶¹, qui « sont sensibles au bon fonctionnement du groupe » et « règlent beaucoup de chose par la discussion », il semble que ces compétences puissent être déjà acquises, et donc ne sont plus à développer dans le cadre de la formation. Dans un autre cas, on relève que, de façon générale :

« [Il est] intéressant de souligner et développer davantage les compétences sociales chez les apprenants, principalement chez les élèves ayant des difficultés. (...) Ces compétences sont la base d'intégration des apprenants, tant dans la formation professionnelle que sur le lieu de travail. C'est une base de réussite pour l'AVENIR. »

De façon plus spécifique, deux commentaires mettent le doigt sur des lacunes instrumentales et/ou sociales qui peuvent avoir des conséquences sur l'estime de soi et le sentiment d'intégration des jeunes, mais aussi sur la façon d'enseigner :

« Je constate que les apprentis, à leur arrivée, ont de la difficulté à : faire des synthèses; faire des travaux en groupe, à s'exprimer; écrire correctement en français; gérer les difficultés et les résoudre. Ils manquent de confiance en eux (ex. je suis nul en maths). Le décalage entre la dernière année scolaire et le début de la 1^{re} année d'apprentissage est énorme. C'est deux réalités différentes. En 2^e année, ils ont pour la plupart la perception que leur métier n'est pas vraiment valorisé, donc eux non plus. Il y a trop de cas où l'apprenti(e) n'est pas suffisamment suivi(e), encadré(e), soutenu(e) par son employeur. »

« J'ai le sentiment que nos élèves ont globalement de moins bonnes compétences sociales que par le passé... Cela ne me dérange pas mais m'oblige à modifier ma manière d'enseigner. Je dois expliquer aux 1^{re} année pourquoi il est important d'avoir un "comportement professionnel". »

Un enseignant précise enfin que, selon lui, il s'agit d'une « Perte de temps. Ne comprends pas le sens de ces questions ! ».

Au travers de ces commentaires, souvent critiques, on remarque tout d'abord que la problématique soulevée est loin de laisser les enseignants et formateurs indifférents. C'est en soi un résultat non négligeable, dans la mesure où la prise en compte de ces aspects n'était à priori pas évidente. On remarque aussi le souci des enseignants de ne pas avoir à embrasser trop directement ces questions de compétences sociales, mais de les traiter de façon plus instrumentale, en rapport avec des objets d'enseignement ou des projets particuliers. Nous y reviendrons dans la partie qui concerne

61 « (...) la proportion importante de la population âgée de 19 ans ou plus (...) est due aux apprentis qui, tout en étant effectivement en 2^e année, le sont dans le cadre d'une reprise de formation ou d'une formation initiale décalée (...) » (*op. cit.*, p. 29).

plus spécifiquement l'enseignement des compétences sociales. On peut enfin relever que ce sont les enseignants du niveau post-obligatoire, en particulier ceux qui sont les plus proches de la vie professionnelle, qui sont les plus sensibles à ces aspects. Sans doute voient-ils plus directement les problèmes qui se posent au-delà de l'« intégration dans les systèmes de formation », pour reprendre les termes de ce projet de recherche, situant mieux les capacités qui sont requises dans l'optique des « perspectives d'insertion sociale et professionnelle ». En fonction de ce que signalent ces enseignants et formateurs, on peut du reste se demander s'il n'y aurait pas intérêt à ce que ceux des degrés précédents prennent davantage en compte ces dimensions de la formation. Là aussi, nous y reviendrons.

12.2 APPRECIATION DES COMPETENCES SOCIALES DES APPRENANTS

Une telle appréciation des enseignants sur les apprenants de leur classe n'est pas sans poser un problème. Outre les différences normales qui existent entre les individus rassemblés temporairement dans une classe, et malgré des âges et des parcours qui les rassemblent, certains jeunes ont tendance à marquer le plus possible leurs différences et à les exprimer de façon plus ou moins visible, voire véhémence. Ce fait est bien connu des enseignants. Beaucoup de ces derniers éprouvent dès lors de grandes difficultés à ne pas laisser leur énergie et leur temps aspirés [pour ne pas dire pompés !] par ces situations. Il peut en résulter que les avis « de tendance générale » peuvent malgré tout être influencés par le poids de ces cas particuliers. C'est la raison pour laquelle un avertissement à ce propos figurait en tête du questionnaire aux enseignants. On sait, par ailleurs, que les enseignants reconnaissent en général aussi qu'il existe « un esprit de classe », ou de volée, qui donne à cette entité des caractéristiques qui lui sont propres, et qui permettent donc de situer « en moyenne », ou pour la plus grande part, les apprenants qui la composent. C'est sur cette base que les appréciations suivantes ont été fondées.

Aux deux premières questions générales consistant à se demander si les enseignants considèrent que leurs apprenants « savent à quoi sert l'école et la formation » et « savent ce que les enseignants, attendent d'eux », trois quarts des répondants (62, respectivement 63 sur 83) considèrent que c'est le cas. On notera toutefois que seul 1 sur 5 d'entre eux (18, respectivement 20) estime qu'ils le sait *très bien*, alors que les autres (44 et 43) mentionnent *assez bien*. L'appréciation à la première de ces questions est par ailleurs influencée par le niveau et le type d'enseignement et aussi, directement, par les années d'expérience. Dans le premier cas, la proportion de trois quarts de répondants ou plus qui disent que leurs apprenants savent *très* ou *assez bien* à quoi sert l'école concerne les enseignants de

l'école obligatoire et de la formation professionnelle, alors que les enseignants du gymnase sont plus de la moitié à répondre *pas assez bien*. La différence en fonction de l'expérience est un peu moins sensible, mais on relève tout de même que ce sont les enseignants les moins expérimentés qui sont les plus positifs (ingénus ?) à cet égard, pour plus de 4 sur 5 d'entre eux (35 sur 42), cette proportion étant de deux tiers (26 sur 39) dans le cas des enseignants les plus expérimentés. On se gardera de surinterpréter de telles questions fondamentales, qui sont en même temps extrêmement générales.

Selon les enseignants, cette connaissance partielle du sens même de la présence des apprenants dans leur formation ne les empêche pourtant pas d'accepter, dans leur grande majorité, que « les responsables de l'école et de la formation aient certaines exigences concernant la manière dont ils se comportent ». Ils sont *tous* ou *presque tous* dans ce cas pour 6 enseignants sur 10 (49 sur 83). Si l'on y ajoute ceux qui mentionnent *environ les trois quarts*, cette acceptation est plébiscitée par les répondants (81 sur 83). Le niveau et le type de formation, ou d'autres variables explicatives, ne jouent ici aucun rôle. Sur le principe, on est donc loin de l'idée parfois exprimée selon laquelle les jeunes souhaiteraient un encadrement laxiste par les autorités, directeurs et enseignants. Cet aspect de leurs **compétences d'adaptation aux buts et exigences de la formation** est plutôt clairement reconnu par leurs enseignants.

Quant à savoir plus concrètement si, du point de vue des enseignants, leurs apprenants « connaissent les règles et les habitudes qui doivent être respectées dans le lieu de formation », ils sont unanimes à dire que c'est au moins *suffisamment* le cas (78 sur 83), mais seulement 2 sur 5 (36) à répondre qu'ils les connaissent *très bien*, ce qui relativise un peu le constat précédent (là encore, aucun autre facteur explicatif ne distingue les répondants).

Accepter le principe d'un encadrement, ou même avoir connaissance des règles qui y président, ne signifie pas que celles-ci soient effectivement respectées. Il est ainsi important de savoir si les enseignants « considèrent que leurs apprenants respectent les exigences et les règles de l'école et de la formation ». Cette question leur a été posée « par rapport au travail d'apprenant » d'une part, « dans le cadre des relations » d'autre part. 7 enseignants sur 10 répondent que ce respect est effectif pour au moins *les trois quarts* des apprenants dans le cas du travail scolaire, et même 8 sur 10 dans le cas des relations avec les autres. Mais seul 1 sur 4 répond, à chacune de ces questions, que c'est le cas pour *tous* ou *presque tous* les apprenants (20 sur 82, respectivement 21 sur 81). Une ombre plane donc sur ce constat globalement positif. Quant aux enseignants eux-mêmes,

s'ils sont unanimes à être *tout à fait* ou *en grande partie* « en accord, dans [leurs] pratiques, avec les exigences et les règles de l'école et de la formation » (80 sur 83), c'est la seconde modalité qui recueille le plus de suffrages (46), ce qui là aussi laisse une légère zone d'ombre. L'exemple des enseignants expliquerait-il les comportements des apprenants ? Cela est peut être vrai en partie, ou dans certains cas particuliers.

Au chapitre de la **mise en œuvre des connaissances et compétences** de leurs apprenants, les enseignants sont un peu moins affirmatifs quant à savoir si ces derniers « ont du plaisir » à cette mise en œuvre. Que ce soit « par rapport au travail d'apprenant » ou « dans le cadre des relations », ils sont 7 sur 10 à relever que ce plaisir existe pour *les trois quarts* des jeunes (56, respectivement 58 sur 83), mais ils sont plus nombreux à répondre la *moitié ou moins* (27 et 25) que *tous ou presque tous* (14 et 16). Ce constat un peu moins optimiste n'est significativement différent ni en fonction du niveau de formation, ni en fonction du nombre de branches enseignées, des années d'expérience ou d'autres éléments d'explication⁶².

Plus exigeantes sont les deux compétences consistant à faire « preuve d'esprit critique pour se faire sa propre opinion » et, « dans les situations problématiques (...) face à un obstacle », se montrer « actifs et entrepreneurs ». Dans le premier cas, seuls 3 répondants sur 10 considèrent que cet esprit critique est le fait des *trois quarts ou plus* de leurs apprenants, alors que 7 sur 10 (59 sur 83) estiment que ce n'est le cas que pour *la moitié ou moins* de ceux-ci. Ces résultats généraux correspondent aux réponses des enseignants des voies gymnasiale et d'apprentissage, alors qu'à l'école obligatoire, on observe une nette différence entre élèves de VSO et de VSB (1 enseignant sur 10 seulement pour les premiers, plus de 4 sur 10 pour les seconds, indiquent les *trois quarts ou plus*). De façon similaire dans le deuxième cas (bien que sur une autre échelle), une même proportion de 3 répondants sur 10 considèrent en général que leurs apprenants se montrent *toujours ou le plus souvent* actifs et entrepreneurs face à un obstacle, alors que les 7 autres sur 10 (56 sur 82) disent que ce n'est que *parfois ou jamais* le cas. On observe des différences identiques selon le niveau et le type d'enseignement, à ceci près que les enseignants du gymnase se montrent encore plus optimistes (près d'un sur deux considère que les gymasiens sont *toujours ou le plus souvent* actifs et entrepreneurs face à un obstacle). Comme on l'a dit, le fait que de telles compétences soient exigeantes implique à l'évidence qu'elles sont moins répandues. Elles correspondent sans doute à une plus grande détermination pour

62 Nous ne mentionnons désormais de telles différences que dans la mesure où elles sont significatives.

s'approprier et réussir sa formation, ce qui correspond un peu davantage aux apprenants du post-obligatoire, en particulier ceux du gymnase.

« Accepter les responsabilités données par les enseignants » est une chose, « les mettre en pratique » en est une autre. Ces deux phases de l'attitude face aux responsabilités peuvent de surcroît se situer a priori de façon différente par rapport au travail d'apprenant ou dans le cadre des relations avec les autres. Les réponses à ces questions montrent que plus de 4 enseignants sur 5 estiment que leurs apprenants acceptent en majorité *facilement* (plutôt) ou *très facilement* (plus rarement) les responsabilités qu'ils leur donnent par rapport au travail d'apprenant (68 sur 83) ou dans le cadre des relations (70 sur 83). Dans ces cas favorables, il était donc demandé si une telle acceptation correspondait à une mise en pratique très ou assez facile de la part des apprenants, ce qui est le cas selon trois quarts des enseignants, sans distinction de niveau ou type de formation. Une telle cohérence générale entre « théorie » et « pratique » est évidemment réjouissante, surtout si l'on considère qu'elle n'était pas forcément attendue.

On se trouve encore dans le cas d'une compétence relativement exigeante lorsqu'il est question de faire preuve d'initiative, soit de la capacité à proposer spontanément quelque chose – idée ou réalisation – d'utile à la bonne marche de la classe (on exclut donc ici les initiatives fantaisistes, non situées dans le cadre des progrès de la formation). Avec une échelle pas trop exigeante, qui tient compte de la difficulté de cet item (de *souvent à jamais*, en passant par *de temps à autre* et *exceptionnellement*), on s'attend à pouvoir distribuer correctement les réponses, c'est-à-dire à éviter que les enseignants ne puissent y situer leurs apprenants. Les résultats montrent que les réponses extrêmes sont rares, et que les réponses les plus fréquentes varient légèrement suivant l'application de la question « au travail d'apprenant » ou « aux relations avec les autres ». Dans le premier cas, de telles initiatives se produisent un peu plus fréquemment de façon *exceptionnelle* que *de temps à autre* (respectivement 45 et 35 sur 83), alors que dans le second cas, *de temps à autre* (39) prend légèrement le pas sur l'*exceptionnel* (34), ce qui n'a rien d'étonnant si l'on se souvient de l'importance des relations à ces âges. On constate toutefois que, de manière générale, les initiatives prises par les apprenants sont plutôt l'exception que la règle, ce qui peut correspondre aussi à un environnement qui sollicite peu ce type de compétence.

Enfin, les **aspects relationnels des compétences sociales** des apprenants peuvent être abordés soit de façon générale, par rapport à leur « importance » pour les enseignants et apprenants (selon les premiers), soit de façon plus spécifique. Dans ce dernier cas, on s'intéresse à la facilité

de communication, à la faculté à travailler en groupe, ou encore à celle de critiquer les idées et les réalisations des autres de façon constructive.

A la question de savoir si les enseignants considèrent que leurs « apprenants estiment important de chercher et entretenir les relations avec les autres », une petite moitié (37 sur 80) répondent que c'est le cas pour les *trois quarts ou plus* dans le cadre du travail qui leur est demandé, alors qu'ils sont 2 sur 3 (54 sur 81) à citer la même proportion de leurs apprenants dans le cadre des relations pour elles-mêmes. Une telle différence n'est pas surprenante, dans la mesure où il se pourrait que la recherche de relations au niveau du travail scolaire ne soit pas jugée importante par ces mêmes enseignants. Ce n'est pourtant pas ce qui ressort de l'appréciation de ceux-ci à la question qui concerne directement leurs propres attitudes : « Vous-même, jugez-vous importantes les relations que vos apprenants ont entre eux ? ». Ils sont alors unanimes à considérer ces relations comme *très* ou *assez importantes*, que ce soit dans le cadre du travail (75 sur 77) ou des relations pour elles-mêmes (80 sur 80)⁶³. Il en ressort le constat suivant : ces enseignants considèrent que la plus grande part de leurs apprenants valorisent peu les aspects relationnels dans le cadre de leur travail scolaire, alors qu'eux-mêmes les encourageraient (ne pas le faire tout en les jugeant très important serait, sinon, surprenant). Il est difficile d'interpréter un tel résultat sans comprendre de manière fine comment s'opèrent ces (demandes de) relations, notamment concernant la part du travail en classe ou en dehors de celle-ci. On retient surtout que les enseignants disent considérer ces aspects relationnels comme très importants, ce qui devrait logiquement se retrouver dans leur action pédagogique et éducative.

Selon leurs enseignants, les jeunes « communiquent clairement ce qu'ils veulent dire, se font facilement comprendre » : 6 sur 10 d'entre eux considèrent qu'ils le font *très* (6 mentions) ou *assez facilement* (42 mentions sur 81). On soulignera cependant que plus d'un tiers des enseignants (29) indiquent que leurs apprenants ne communiquent que *pas très facilement* de façon claire, ce qui est loin d'être négligeable.

Concernant le jugement des enseignants sur la faculté à « collaborer (...) dans le cadre du travail en groupe », elle s'exprime *très* (11) ou *assez* (49 sur 80) *facilement* pour trois quarts des répondants. En notant qu'une telle collaboration prend ici place plus directement en classe, sous le regard de l'enseignant, on constate que ce jugement sur la facilité à collaborer est significativement différent selon le niveau d'enseignement. Les

63 La seule mention *très importante* est indiquée par plus d'un répondant sur deux dans le premier cas, par 7 sur 10 d'entre eux dans le second.

trois quarts qui vont dans ce sens masquent une importante disparité entre l'unanimité à cet égard exprimée par les enseignants de VSB, une proportion de 6 sur 7 pour ceux de l'apprentissage, mais moins de 6 sur 10 pour ceux de VSO et, surtout, un sur deux seulement pour l'appréciation des enseignants du gymnase. Par rapport à de telles différences, on peut se demander si les répondants cherchent eux-mêmes à favoriser un tel travail en groupe, ou si ce n'est que la plus ou moins grande facilité des apprenants à y participer dont il est réellement question. On relèvera encore que ces mêmes résultats sont différenciés en fonction de l'expérience des enseignants. Ceux qui sont depuis moins longtemps dans le métier jugent plus fréquemment que leurs apprenants collaborent plus facilement (presque 5 sur 6 d'entre eux), par rapport à ceux dont la pratique est plus ancienne (2 sur 3 seulement). On peut donc se demander si de telles pratiques sont aujourd'hui davantage favorisées, notamment dans le cadre de la formation des enseignants.

« Vos apprenants critiquent-ils de façon positive et constructive les idées et les réalisations des autres ? ». En réponse à cette dernière question sur l'appréciation des compétences sociales, les enseignants montrent que celle-ci est assez peu fréquente, peut-être parce qu'elle est exigeante. Une minorité considère en effet que c'est le cas *le plus souvent* (4 sur 10, la mention *systématiquement* n'étant jamais retenue). La majorité des réponses se porte donc au total sur *parfois* (4 sur 10) et *exceptionnellement* (2 sur 10).

*

En terminant cette section par l'analyse des réponses à une question ouverte, on cherche à mieux cerner ce que les enseignants estiment être des compétences sociales importantes chez les jeunes. Comme précédemment, ces appréciations sont présentées selon les niveaux et types de formation.

Pour les 18 enseignants des classes de VSO qui s'expriment, ce sont les compétences qui permettent de « mieux vivre ensemble » qui viennent en avant-plan. Ce but peut être atteint par des qualités centrées sur l'individu (« l'estime de soi », la « confiance en soi », « avoir une bonne image de soi ») ou, le plus fréquemment, tournées vers les autres, parfois de façon très concrète (« le respect de l'autre », « être altruiste », « l'empathie », « le respect verbal (...) et physique », « la politesse », « (...) ne pas couper la parole »). Certaines des qualités mentionnées se rapportent plus directement au travail d'apprenant. Ainsi en va-t-il de « la volonté d'atteindre ses objectifs, le goût du travail », la « pratique réflexive », « l'envie de découvrir et d'apprendre », ce qui suppose plus pratiquement « ordre, propreté, concentration », ou encore « amour du travail bien fait ». Des

qualités d'adaptation et de respect à l'autorité et à l'institution sont encore relevées, tel « le respect des règles », ou le fait d'« obéir à l'autorité ».

Un enseignant de VSO exprime enfin un véritable florilège de qualités, qui étend à l'extrême la notion de compétence sociale, lorsqu'il indique :

« Tolérance, esprit critique, indépendance, être responsable, respect de l'autre, bonne image de soi, esprit d'entreprise, discipline personnelle, constance dans l'effort, patience, rêver, imaginer, avoir envie, se projeter. »

Ce sont également 18 enseignants de VSB qui ont répondu à cette question. On relève d'abord quelques mentions qui expriment, comme précédemment, des qualités nécessaires au « vivre ensemble », à la considération de soi et d'autrui, telles que « [la] tolérance, [le fait d'] admettre la différence, [la] justice », le « respect, l'ouverture, la collaboration positive », ou encore « le goût de la vérité – le refus de tricher ». Un enseignant résume cela en précisant que :

« L'élève devrait sentir qu'il a de la valeur. Il devrait également accorder de la valeur aux autres. »

Les compétences sociales qui ressortent plus particulièrement pour ces enseignants sont plus proches du travail scolaire, avec des mentions telles que « partage de connaissances, entraide entre camarades » ou telles que l'« intérêt pour l'étude, [la] curiosité, [l'] esprit de synthèse (...) ». De façon plus précise encore, il s'agit de :

« savoir chercher et choisir les informations importantes, communiquer clairement; résoudre un problème »;

« [faire preuve de] compétences en histoire, en civisme, (...), compétences à comprendre et à appliquer une consigne »;

« apprendre à argumenter, à dire sa position et à expliquer les raisons de sa position, se confronter à des positions différentes; se répartir les tâches; travailler avec des camarades avec qui les élèves ne travailleraient pas spontanément; expliquer une démarche. »

Pour les 12 enseignants du gymnase qui se prononcent, les compétences sociales les plus importantes sont très générales et se réfèrent comme précédemment à « l'estime de soi » et à « l'écoute d'autrui », ou à « l'ouverture sur les autres et le respect des institutions ». De façon un peu plus spécifique, on notera « la gestion du stress et des conflits », le fait de « savoir trouver des ressources et du soutien », ainsi que de « savoir séparer le temps de travail du temps de loisir ». Toujours de façon générale, mais peut-être propre à cette voie de formation du secondaire II, on relève-

vera ces remarques de deux enseignants de classes de maturité, qui font écho aux préoccupations relevées dans le rapport précédent (*op. cit.*, pp 135 et 136) :

« L'intégration au groupe adolescent est primordiale. Ils n'ont guère de projection sur la vie professionnelle. »

« Le soutien que les jeunes peuvent trouver dans le groupe classe est important. Il est capital en cas de problèmes personnels et de baisse de motivation. »

Les enseignants les plus nombreux à répondre à cette question particulière sont ceux de la voie d'apprentissage. La plupart des 22 répondants relèvent des caractéristiques que nous avons déjà vues, concernant le fait de « vivre en groupe, [le] respect d'autrui, [le] respect du cadre », ou encore « l'empathie et la collaboration » ou, plus simplement « le respect des collègues et de l'enseignant, l'amabilité, la considération ». Une mention établit un lien entre les aspects individuels et sociaux de façon particulièrement convainquante :

« – Etre capable de s'écouter soi-même pour mieux écouter les autres. – S'exprimer clairement et selon le contexte. – Prendre en compte et s'adapter au contexte social sans perdre ses particularités individuelles. »

A côté de ces compétences générales, des compétences plus spécifiques sont également définies par ces enseignants, telles que « apprendre à s'organiser, se structurer », « évaluer les besoins professionnels et (...) analyser son savoir-faire ». Un enseignant, pointant plus directement sa propre action et celle de ses collègues, précise qu'il s'agit de :

« Préparer l'élève à une activité professionnelle, vivre ensemble en tant que citoyen, valoriser les élèves en classe, à leur place de travail et dans la société en général. »

De façon générale, les compétences mises en évidence se rapportent soit à des aspects éducatifs fondamentaux, soit sont liées aux spécificités du travail en groupe, donc plus proches des intérêts de la vie en classe. Dans le premier cas, les enseignants semblent devoir faire face à ce qui peut apparaître comme des lacunes éducatives de base, qu'il s'agit de tenter de combler puisqu'elles constituent certainement un « handicap », tant social que proprement scolaire. Dans le second cas, en lien plus direct avec le travail de formation, les enseignants devraient être en mesure de développer les compétences des apprenants relatives à la dynamique du groupe classe, pour autant que ces enseignants le souhaitent. C'est ce que nous allons voir plus précisément dans la suite de ce chapitre.

12.3 LIENS ENTRE COMPÉTENCES SOCIALES ET SCOLARITÉ DES APPRENANTS

Cette section du questionnaire portait sur l'appréciation générale des enseignants concernant les liens qu'ils établissent eux-mêmes entre, d'une part, les compétences sociales et, d'autre part, les résultats scolaires ou les parcours de formation de leurs apprenants.

Trois quarts d'entre eux (61 sur 82) estiment qu'un tel lien existe « entre les compétences sociales des apprenants et leurs résultats dans les différentes branches scolaires ». C'est *certainement* le cas pour un petit quart (18) et *plutôt* le cas pour une grosse moitié (43) de ceux qui vont dans ce sens. Seuls 3 répondants indiquent qu'ils *ne savent pas* ce qu'il en est à cet égard. Les répondants à cette question se distinguent de façon significative entre hommes et femmes, dans un sens qui n'est pas forcément attendu. Ce sont en effet les enseignants qui sont les plus nombreux à faire un tel lien, pour plus de 8 sur 10 d'entre eux, les enseignantes étant 6 sur 10 dans ce cas. Une telle différence, à prendre avec précaution pour les raisons de représentativité déjà soulignées, est contraire à une appréciation courante qui attribue aux femmes une sensibilité plus grande aux aspects du lien social, même si les compétences sociales envisagées ici sont prises dans un sens extrêmement large.

Les 61 répondants qui ont établi un lien entre compétences sociales et résultats dans les branches scolaires étaient invités à prendre position sur le sens de cette relation. Pour 4 sur 5 d'entre eux, la plupart de leurs apprenants (3/4 ou plus) se situent dans l'association de résultats scolaires et de compétences sociales élevés. Les autres considèrent qu'une telle association ne concerne que la moitié ou moins de la moitié de leurs apprenants. Il convient de préciser que ces résultats portent sur l'association elle-même, et non sur chacune des catégories de compétence prise séparément. En d'autres termes, cela ne signifie pas que ces enseignants ont majoritairement dans leur classe trois quarts ou plus de bons élèves scolairement parlant, ou trois quart ou plus d'élèves possédant des compétences sociales élevées, mais que cette association concerne les trois quarts ou plus d'entre eux⁶⁴. Comme précédemment, ce sont plutôt les hommes qui vont dans ce sens, puisque le fait d'associer compétences scolaires et sociales élevées concerne significativement 9 sur 10 d'entre eux, pour seulement 6 femmes sur 10. Les niveaux et types de formation interviennent également ici, puisque ce sont les enseignants des élèves de

⁶⁴ Ils établissent en quelque sorte une corrélation positive entre ces deux aspects. Du reste, en réponse à une question complémentaire, ces enseignants ne constatent aucunement une association entre compétences sociales élevées et bas résultats scolaires.

VSO (9 sur 10 d'entre eux), mais plus encore ceux des apprentis (à une exception près) qui plébiscitent cette liaison pour la grande majorité de leurs apprenants; les enseignants de VSB et du gymnas ne sont respectivement que 6 sur 10 et deux tiers. On peut être tenté de comprendre cette différence comme le résultat de la plus ou moins grande importance donnée au développement des compétences sociales suivant la filière de formation. Lorsque ces compétences ne sont pas considérées comme prépondérantes, on peut s'attendre en effet à ce que leur association avec les résultats dans les différentes branches scolaires soit plus aléatoire.

Hormis les résultats scolaires, un aspect particulier des parcours de formation a été envisagé : l'orientation dans le cursus de formation. A la question de savoir si, d'après leur expérience, les enseignants considèrent qu'il y a « une relation entre les compétences sociales des apprenants et leur orientation dans le cursus de formation », 7 sur 10 d'entre eux répondent que c'est *certainement* ou *plutôt* le cas, alors que 1 sur 7 précise qu'il ne sait pas (N=79). Une telle influence déclarée, probablement observée par les intéressés, de ces compétences sur l'orientation – on imagine difficilement l'influence inverse – devrait favoriser leur prise en compte par les enseignants dans le cours général de la formation, sinon au moment même de l'orientation. Mais on remarque aussi que cette appréciation émane davantage des enseignants de VSO et d'apprentissage (dans 8 cas sur 10), que de ceux du gymnase (6 sur 10) et surtout de VSB (4 à 5 sur 10). Dans ces deux derniers cas, les enseignants sont plus nombreux à ne pas savoir ce qu'il en est d'une telle influence, peut-être pour les raisons mentionnées au paragraphe précédent.

12.4 INTEGRATION DANS LA FORMATION ET PERSPECTIVES D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Dans cette partie du questionnaire, et de façon symétrique à une question posée aux apprenants, les enseignants étaient tout d'abord conviés à évaluer le sentiment général d'intégration des jeunes dans leur milieu de formation. On trouve presque la même proportion massive (9 répondants sur 10, respectivement 95%) d'enseignants que d'apprenants à considérer qu'ils sont *très bien* ou *plutôt bien* intégrés. Soulignons cependant que la mention la plus favorable n'est retenue que par 1 enseignant sur 10. Et rappelons aussi les réserves émises dans le premier rapport concernant une question aussi générale : l'intégration peut être entendue dans une acception forte, que l'on peut définir de façon simplifiée comme sentiment d'être pleinement participant du milieu de formation ou, à l'autre extrême d'un continuum, comme sentiment « d'au moins » ne pas s'en sentir exclu (Abbet, 2010, *op. cit.*, p. 64). Il était du reste précisé qu'il est

évidemment difficile de savoir ce qu'il en est dans le cadre d'une enquête de ce type, dont ce sentiment synthétique ne constitue que la surface. En considérant les raisons avancées par ceux qui ne se sentaient pas intégrés, il était donc possible de supposer *a contrario* que « le sentiment général d'intégration est à bas seuil (p. 65). Ces éléments nous incitent bien sûr à prendre ce type de réponse avec la plus grande précaution. Ce sont en effet plutôt les croisements avec d'autres caractéristiques, ce que nous ne pouvons faire ici, qui peuvent fournir des indications intéressantes concernant cette minorité (jugée comme) pas très bien intégrée.

Plus important est de savoir si, dans le cadre de leurs activités, les enseignants sont « favorables à la prise en compte d'aspects éducatifs qui visent à améliorer l'intégration des apprenants ». Plus de 9 sur 10 sont *très favorables* (26 sur 81) ou *plutôt favorables* (48 sur 81) à une telle prise en compte. En notant qu'aucune caractéristique personnelle ou professionnelle des répondants n'a d'incidence sur ce résultat, on constate que celui-ci correspond bien au fait que les apprenants sont jugés bien intégrés. Cela signifie-t-il que les enseignants sont d'autant plus favorables à une telle action éducative qu'elle n'est pas nécessaire, ou alors qu'elle a déjà produit tous ses effets ? Nous nous garderons de conclure sur ce point.

« Quelle est, selon vous, l'importance des aspects suivants pour s'insérer dans le monde professionnel ? ». Dans le sens d'une mise en perspective de finalités concernant leur action éducative, l'importance de trois dimensions générales des compétences sociales était envisagée. Aussi bien en termes de connaissance, adhésion et adaptation aux buts et exigences de l'emploi, qu'en termes de maîtrise et mise en œuvre des connaissances et compétences, ou encore de façon d'être avec les autres et de collaboration, les répondants considèrent unanimement que ces trois aspects sont *très* ou *assez importants* (respectivement 79 sur 81, 80 sur 82 et 79 sur 80). Les proportions d'accord dans ce sens portent même majoritairement sur la mention *très important*, pour 6 ou plus de 6 sur 10 des répondants. Avant même de savoir comment de tels besoins peuvent se traduire dans leur action, on voit donc que les enseignants sont conscients de la nécessité d'un large faisceau de compétences sociales pour s'insérer dans le monde professionnel.

Pour conclure sur ce point par un retour sur la question de l'intégration, on cherche encore à savoir comment les enseignants qualifient « la relation que l'on peut établir entre l'intégration des apprenants dans les sys-

65 Sans doute aurait-il été préférable de conserver une échelle de Lickert, ce qui aurait permis d'éviter la difficile interprétation de la modalité à discuter, la plus fréquemment choisie.

tèmes de formation et l'insertion professionnelle future ». Sur les 80 répondants à cette question, 3 sur 10 la considèrent comme *évidente*, plus de la moitié comme *à discuter*, alors qu'1 sur 7 n'a *pas d'opinion*; personne ne la considère comme *hors de propos*. On notera ici que le format particulier des modalités de réponse rendent ces dernières difficilement comparables à ce qu'on a vu précédemment⁶⁵. Il est intéressant de constater, pour cette question particulière, qu'elle distingue les répondants en fonction du sexe, de l'ancienneté professionnelle, ainsi que de l'exercice ou non d'une fonction complémentaire à la maîtrise de classe⁶⁶. Ce sont ainsi un peu davantage les hommes que les femmes qui considèrent la relation entre intégration dans la formation et insertion professionnelle future comme évidente, mais qui précisent surtout qu'ils n'ont pas d'opinion à cet égard (1 sur 5 contre aucune femme), la position *à discuter* étant plus fréquente chez les enseignantes (pour trois quarts d'entre elles). La distinction est un peu moins nette en fonction du nombre d'années d'expérience, même si l'on peut signaler une propension plus grande à estimer ce lien comme évident chez les plus anciens enseignants, ceux qui pratiquent depuis moins longtemps étant plus enclins à le discuter. Les enseignants qui exercent aussi une fonction complémentaire⁶⁷ considèrent un peu moins fréquemment que la liaison supposée est évidente, mais aussi moins fréquemment qu'elle est à discuter; 3 sur 10 d'entre eux n'ont simplement pas d'opinion à cet égard. Ce dernier résultat paraît difficile à comprendre.

12.5 ENSEIGNEMENT DES COMPÉTENCES SOCIALES

Avec la prise en considération des compétences sociales dans l'enseignement, on entre évidemment dans le vif du sujet, c'est-à-dire dans un cadre où les enjeux deviennent concrets.

Avant cela, pour mieux situer les avis des enseignants sur ce plan, un bref détour par « l'importance [qu'ils donnent] personnellement aux différents buts de la formation » permet de comprendre quelle extension ils lui donnent. Les différents buts énoncés correspondent à ceux qui étaient soumis aux apprenants, ce qui permet de comparer les réponses. On notera tout d'abord que chaque but proposé est jugé *très* ou *assez important* pour plus de 8 enseignants sur 10. De façon détaillée, on voit que le fait de « transmettre des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires » est bien le but qui recueille tous les suffrages (82, dont 69 de *très important*); c'est aussi celui qui venait en tête pour les

66 Mais non du niveau et du type de formation.

67 Pour la plupart des chefs de file ou répondants méthodologiques, rappelons-le.

apprenants. Le groupe suivant, composé des buts « aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en générale », « à sentir qu'ils ont de la valeur » et à leur « permettre d'apprendre à mieux vivre ensemble » est important pour plus de 9 répondants sur 10 (entre 75 et 78 sur 82 ou 83). On relèvera que de tels buts, qui concernent l'épanouissement personnel et le « vivre ensemble », ne figuraient, dans cet ordre, que de façon secondaire pour les apprenants. On avait en effet noté que ces derniers donnaient un poids prioritaire aux aspects qui se rapportent directement au rôle instrumental de la formation et aux perspectives d'insertion professionnelle, aspects qui n'apparaissent qu'ensuite chez les enseignants, et même après le but consistant à « préparer les élèves à leur rôle de citoyen » (72 sur 82). On soulignera toutefois le fait que « favoriser l'orientation professionnelle des élèves » et les « préparer à une activité professionnelle » restent des buts importants, le second en particulier comportant une majorité de mentions *très important*. On imagine bien que certains de ces buts peuvent être différenciés en fonction notamment du niveau d'enseignement, mais l'adhésion très largement majoritaire à ceux-ci ne permet pas de dégager des écarts significatifs. Une exception à ce constat concerne le but le moins prisé, celui consistant à « faire apprendre l'ordre et la discipline en classe », davantage sollicité par les répondants qui enseignent le plus de branches, sans doute parce que ces « généralistes » (enseignants de VSO) sont plus souvent en présence des apprenants de leur classe, ayant donc davantage l'occasion de constater les problèmes en la matière. La même remarque vaut, de façon moins significative, pour les enseignants n'ayant pas de fonction complémentaire (et qui ne sont donc « que » maîtres de classe).

En complément de ce qui était demandé sur les compétences générales ou spécifiques jugées importantes pour les jeunes, déjà analysées, il a paru important de situer les compétences sociales dans le cadre de l'enseignement. Là encore, c'est une question ouverte qui permet d'ouvrir le champ des possibilités : « Indiquez brièvement ce que l'expression *compétences sociales* évoque pour vous, en pensant spécifiquement à votre enseignement ». De façon complémentaire, et toujours par une question ouverte, les enseignants devaient ensuite préciser « comment ces compétences – ou incompétences – sociales se manifestent concrètement chez [leurs] apprenants », en donnant un exemple.

Les 24 répondants de VSO situent les compétences sociales dans leur enseignement de façon strictement relationnelle (le « mieux vivre ensemble » vu précédemment), encore davantage que lorsqu'ils les évoquent en général. C'est tout au moins le cas pour la première demande. En réponse à la demande complémentaire, plus concrète, on voit cepen-

dant que le travail d'apprenant constitue bien le cadre où s'expriment ces compétences, mais surtout les lacunes dans ce domaine. Ainsi, à la remarque qui situe la compétence comme la « capacité à s'intégrer dans la société, à en adopter les rituels », correspond pratiquement « (...) la peine à s'exprimer clairement : agressivité (...) au lieu de dire à l'autre pourquoi son comportement le dérange »; cet enseignant précisant même « [qu']ils ne supportent pas la frustration: ils "pètent un plomb" ». Les exemples donnés traduisent plus fréquemment l'absence de la compétence sociale que sa présence, même de façon moins extrême. C'est le cas lorsqu'un enseignant précise que « les élèves se critiquent ouvertement, ce qui installe un climat de classe tendu et nerveux », ou même simplement lorsque « certains élèves, en revenant de stage, n'ont pas l'idée d'écrire un mot de remerciement ». A l'inverse, certaines réponses traduisent un état d'esprit positif, comme lorsqu'un enseignant exemplifie « (...) "le savoir être" : respect des règles, esprit d'initiative, solidarité, ponctualité, amabilité, respect de la loi, etc. » en précisant plus concrètement qu'il s'agit d'« un élève qui prend la peine de s'excuser lorsqu'il arrive en retard [ou] qui me renseigne au sujet d'un camarade malade ou absent ».

Comme on l'a vu précédemment, les répondants qui enseignent en VSB (ici, 19), mentionnent en général des compétences sociales qui sont plus proches du travail scolaire. Les exemples mentionnés équilibrent par ailleurs les compétences et les incompétences. Pour un même enseignant, une compétence générale – « communication, empathie, respect/confiance » – peut donner lieu à des exemples contrastés : au « phénomène du bouc émissaire », sur le versant négatif, correspond la « possibilité de s'organiser au sein de la classe d'une façon autonome, pour un rallye de math. par exemple », sur le versant positif. Parfois, la frontière est ténue, comme l'exprime cet enseignant en évoquant les « relations avec l'autre, [la] capacité d'adaptation au groupe, [l'] intégration » : « il y a souvent un groupe leader et certains arrivent à s'adapter même s'ils ne partagent pas toutes les valeurs du groupe ! D'autres élèves n'arrivent pas à saisir "les codes" et sont mis à part ».

Pour les 12 répondants du gymnase, les exemples positifs et négatifs sont également équilibrés. Quant aux thèmes, ils concernent aussi bien des compétences relationnelles générales que celles qui favorisent directement le travail en classe. Ainsi, la capacité souhaitée consistant à expliquer aux autres la démarche de résolution d'un problème, ou à préparer un travail avec quelqu'un d'autre, peut donner lieu soit à « un silence qui en dit long... », soit à « se donner des conseils, des explications, se retrouver en dehors de l'école pour travailler ou s'amuser ensemble ».

Là encore, ce sont les répondants qui enseignent aux apprentis qui sont les plus nombreux (22) à fournir des éléments de compréhension de ces situations. Celles-ci sont similaires à ce que nous avons déjà relevé, et concernent principalement les relations interpersonnelles. De façon plus large, un enseignant mentionne le fait d'« être capable d'acquérir les "outils" nécessaires à la vie professionnelle, familiale et sociale », en spécifiant que le « plaisir à participer aux cours, à partager leurs expériences » est à mettre au crédit de ses apprentis, alors que les « absences répétées, par exemple », traduisent le versant négatif de cette même situation. Plus spécifiquement, les « aptitudes reconnues à fonctionner à l'intérieur d'un groupe » sont exemplifiées par la « fluidité et [l']efficacité des échanges lors des travaux de groupe ».

De façon à cadrer leurs pratiques en référence à « la formation telle qu'elle existe (objectifs, directives, programmes, etc.) », il importe de situer les avis des enseignants par rapport à l'affirmation selon laquelle « l'apprentissage des compétences sociales est favorisé chez les apprenants ». En réponse à cette question, on constate pour 6 sur 10 d'entre eux (81 au total) qu'un tel apprentissage n'est favorisé que *pour une petite part* (37) ou *pas du tout* (11). De façon difficilement explicable, on note une différence significative dans les réponses en fonction de la taille de l'établissement. En tenant compte de cette variable, ce sont les trois quarts des répondants (29 sur 39) enseignant dans les plus petits établissements qui considèrent que l'apprentissage des compétences sociales n'est pas favorisé, alors qu'ils ne sont qu'un gros tiers (14 sur 47) dans ce cas lorsqu'ils enseignent dans de plus grands établissements. On pourrait supposer que c'est le lien entre taille d'établissement et niveau de formation qui explique ce résultat, ce qui n'est pas le cas. Quoi qu'il en soit, on voit que les enseignants de notre échantillon considèrent en majorité que le contexte institutionnel n'est pas favorable aux apprentissages dans ce domaine, et il importe bien sûr de chercher à savoir pourquoi ils s'expriment ainsi.

Ceux qui font partie de cette majorité étaient invités à s'exprimer sur ce point. Les raisons mentionnées peuvent être regroupées en trois catégories principales. La première, la plus importante, concerne le constat selon lequel la formation est orientée vers le travail individuel et « scolaire » au sens disciplinaire du terme, qu'« il y a un programme scolaire très chargé qu'il faut mener à bien », et donc simplement que ces aspects sont « absents des programmes ». Dans ce sens, on constate « que tous les objectifs sont en rapport avec l'enseignement et non l'éducation, [cette dernière étant] propre à chaque enseignant ». Un répondant va jusqu'à considérer que, à cet égard, « les autorités ne sont pas au courant des réa-

lités du milieu et imposent des choix inadaptés » et un autre qu'il n'y a « pas de volonté politique et pas de moyens ». De façon pragmatique, on relève un « manque d'objectifs concrets » dans ce domaine, mais aussi qu'il s'agit d'un « travail de longue haleine », ou encore que le travail de groupe que suppose l'approche de ces compétences est difficile à organiser. Dans le cadre de la deuxième catégorie de réponses, dont les mentions sont nettement moins nombreuses, des enseignants considèrent que la formation ne tient pas compte de l'apprentissage des compétences sociales « parce qu'il l'est d'abord à la maison, dans le cadre familial », que ce n'est « pas forcément le rôle de l'école ». Enfin, dans une dernière catégorie de réponses, les enseignants mentionnent simplement qu'ils n'ont « pas le temps », en associant parfois cette limite aux deux groupes de raisons précédents (pas dans les programmes et rôle des parents). L'impression dominante qui se dégage de ces commentaires est que les besoins sont là, mais pas les moyens ni, parfois, la volonté.

« Etes-vous personnellement favorable à ce que les compétences sociales des apprenants soient explicitement prises en compte dans la formation ? ». A cette question directe, qui cette fois les implique eux-mêmes, 47 enseignants sur 75, soit près des deux tiers, répondent qu'ils le sont *tout à fait* (20) ou *en grande partie* (27). Ils sont encore 20 à y être favorables *pour une petite part*, et seulement 6 à n'y être *pas du tout favorables* (2 n'ont pas d'opinion à ce sujet). Ce sont proportionnellement plutôt les enseignantes (pour trois quarts d'entre elles) que les enseignants (plus de la moitié) qui vont dans ce sens, sans qu'on puisse relever de différences significatives en fonction du type ou du niveau d'enseignement. En lien avec les besoins ressentis par les apprenants, on se réjouit donc de constater que leurs enseignants sont plutôt bien disposés à en tenir compte. Ce résultat est renforcé par le constat que ces derniers considèrent, dans les mêmes proportions que nous venons de relever, que « la prise en compte de ces compétences sociales favorise ou favoriserait le sentiment d'intégration des jeunes dans le cadre de leur formation » : pour deux tiers c'est *tout à fait* ou *en grande partie* le cas (48 sur 72), contre un quart qui répondent *pour une petite part* (18). Là encore, les enseignantes sont plus enclines à faire ce rapprochement que leurs homologues masculins.

Un résultat important porte sur le fait de savoir si les intentions énoncées par les enseignants concernant la prise en compte des compétences sociales des apprenants correspondent à leurs pratiques déclarées. En effet, à la question de savoir si, « dans le cadre de leur enseignement », ils estiment « aborder des aspects de l'apprentissage des jeunes qui se réfèrent explicitement aux compétences sociales », on retrouve la proportion

de 6 répondants sur 10 (40 sur 68) qui le font *systématiquement* (11) ou *le plus souvent* (29). Un tiers (23) le fait encore *parfois*, alors que seules quelques réponses mentionnent *exceptionnellement* (4) ou *jamais* (1). Dans le cas de ces deux dernières éventualités, cette absence de pratique est expliquée par le fait que « cela ne fait pas partie de mes attributions » (2 réponses), ou encore « par manque de moyens (temps, formation, etc.), bien que je le souhaite » (2 réponses). On soulignera le fait qu'aucun répondant ne traite pas des compétences sociales « parce qu'il s'y refuse par conviction professionnelle » ou « parce que cela lui paraît trop difficile », selon les modalités de réponse proposées. Insistons cependant sur le fait qu'aborder ces compétences dans le cadre de l'enseignement peut prendre une extension relativement large, comme on l'a vu en détail précédemment, parfois en se contentant de faire face aux situations qui se présentent. Il n'empêche que le besoin est là, et on peut penser que « faire au mieux », avec les moyens du bord, n'est pas la situation la plus favorable. Signalons encore le fait d'aborder l'apprentissage des compétences sociales (systématiquement ou le plus souvent) est le plus marqué chez les enseignants de VSO, pour 8 sur 10 d'entre eux, alors que seuls 4 sur 10 enseignants de VSB répondent de la même façon (et 5 sur 10 au gymnase). Cette proportion est également plus importante chez les enseignants qui ont moins d'ancienneté dans le métier (7 sur 10), par rapport à ceux qui en ont davantage (4 à 5 sur 10).

Les questions à propos des moyens de pratiquer ne concernent au maximum que les 77 enseignants qui sont favorables à la prise en compte des compétences sociales dans la formation. D'après ceux-ci, tout d'abord, la prise en compte de ces compétences dans le cadre de la formation initiale est jugée suffisante pour 26 d'entre eux, alors que 30 la jugent insuffisante et que 14 ne savent pas. Dans le cadre de la formation continue, ces nombres sont respectivement de 31, 21 et 17. On voit donc que des lacunes existent en la matière, en notant que ces réponses, dans le cas de la formation continue, sont modulées en fonction du niveau d'enseignement et des années d'expérience. Dans le premier cas, ce sont plutôt les enseignants de 8^e VSO qui jugent cette formation insuffisante, alors que ceux de VSB l'estiment suffisante; dans le second, ce sont les enseignants qui ont le moins d'ancienneté qui sont plus nombreux à juger cette formation insuffisante, ou à ne pas savoir. Ce dernier résultat correspond à ceux qui disent aborder davantage ces aspects, comme nous venons de le voir, ce qui n'est guère étonnant. On sait en général, en effet, que les praticiens qui n'abordent pas tel ou tel champ d'activité professionnelle sont aussi ceux qui ne voient pas, et pour cause, les besoins de formation en la matière.

Les dernières questions portent sur la forme et les moyens souhaités pour un tel enseignement relatif aux compétences sociales des apprenants.

Comme on l'a déjà évoqué en appréciant les commentaires généraux sur l'enquête, les enseignants se prononcent en grande majorité pour que « le travail sur les compétences sociales des apprenants soit intégré à l'enseignement des branches habituelles » : 58 sur 68 sont *tout à fait* (27) ou *plutôt* (31) *d'accord* avec cette option, les enseignantes davantage que les enseignants. Il est à noter que la proposition alternative selon laquelle ce travail pourrait « faire l'objet d'un enseignement spécifique » n'est pas entièrement exclusive avec la précédente, puisque 22 enseignants la soutiennent, plutôt les hommes, contre 37 qui ne la soutiennent pas, plutôt les femmes (sur un total de 63, 4 ne sachant pas). Qu'il s'agisse d'un enseignement spécifique ou intégré, les propositions concrètes des enseignants pour le réaliser sont très variées et mettent au premier plan le temps qu'il est nécessaire d'y consacrer, notamment par la discussion et le travail en groupes. La question ouverte a enfin été posée de savoir si ce travail pouvait « se faire d'une autre façon ». Seules quelques propositions ont été relevées à ce titre, qui concernent plutôt du travail hors cadre, qu'il s'agisse de journées spéciales, voyages d'études ou camps, ou alors de projets d'établissement, ou encore d'appel à des intervenants extérieurs.

Concernant les aspects à aborder, diverses propositions étaient soumises aux enseignants. Dans chaque cas, il leur était demandé si ces aspects *étaient* abordés, respectivement s'ils *devraient* être abordés, permettant de distinguer les pratiques effectives des souhaits (dans l'idéal). A propos de « l'adhésion et l'adaptation aux buts et exigences de la formation », 4 répondants sur 10 considèrent que cette dimension est *systématiquement* abordée, alors que 6 sur 10 considèrent qu'elle ne l'est que *ponctuellement*. Ces proportions sont inversées lorsqu'il est question de ce qui devrait être, ce qui suggère à la fois l'importance conférée à cet aspect par les enseignants et le manque de moyens pour l'aborder, ce que nous avons déjà vu. La dimension de la « maîtrise et mise en œuvre des connaissances et compétences », plus proche du travail habituel d'enseignement disciplinaire, est davantage pratiquée aussi bien que souhaitée : *systématiquement* pour deux tiers des enseignants dans le premier cas, et même pour 4 sur 5 d'entre eux dans le second. Le « savoir être avec les autres et [la] collaboration » est abordé moins *systématiquement* (dans 3 cas sur 10) que *ponctuellement* (pour deux tiers des enseignants), alors que les souhaits dans ce domaine équilibrent ces modalités, indiquant là aussi un besoin non satisfait. L'écart le plus marqué entre pratique et souhait concerne l'« intégration dans le milieu de formation », puisque moins d'1 enseignant sur 5 dit aborder cet aspect *systématiquement*,

autant que ceux qui disent ne *jamais* l'aborder, alors qu'ils sont près de la moitié à estimer qu'ils devraient (pouvoir) le faire *systématiquement*, l'autre moitié le souhaitant au moins *ponctuellement*. Peut-être est-ce là un souhait qui correspond aux difficultés rencontrées avec les apprenants, au moins avec certains d'entre eux.

La préférence affichée par les enseignants en matière de « moyen d'enseignement pour l'éducation aux compétences sociales » est, pour 6 sur 10 d'entre eux, la simple fiche de travail (« informations courtes avec indications pédagogiques pratiques »), la « leçon préparée complète » ne convenant qu'à moins d'1 sur 10 d'entre eux. On retrouve ici le classique souhait d'indépendance et le besoin de « faire à sa main » qui caractérise une majorité d'enseignants. A l'autre extrême, notons toutefois que, pour une minorité (3 sur 10), un « programme complet avec plusieurs leçons sur un thème déterminé » s'avère intéressant. Ce résultat est différencié en fonction du niveau et du type d'enseignement. La simple fiche de travail intéresse davantage les enseignants de l'école obligatoire, pour trois quarts d'entre eux, que ceux de la filière d'apprentissage (un tiers). C'est le programme complet qui attire davantage ces derniers, pour la moitié d'entre eux, alors que ce moyen n'intéresse qu'un seul enseignant de VSB.

Pour conclure à propos des types d'« approches pédagogiques pour l'éducation aux compétences sociales », relevons que les enseignants marquent une préférence pour les « discussions en classe » et le « travail en groupe », respectivement pour 7 et 6 sur 10 d'entre eux. Les « présentations de personnes extérieures » et les « sorties et visites *extra muros* » sont citées par 4 répondants sur 10 dans chaque cas, alors que les « jeux de rôles » et les « jeux en général » recueillent respectivement 3 et 2 mentions sur 10. Finalement, seuls 10 enseignants préfèrent plutôt (ou également) « l'enseignement *ex cathedra* » pour l'éducation dans ce domaine. Puisque ces choix pouvaient être cummulés pour un même répondant, on relèvera encore que deux tiers des répondants mentionnent de une à trois approches pédagogiques, alors qu'un tiers d'entre eux en mentionnent entre quatre et sept. Les enseignants sont donc en général moins nombreux à souhaiter une large diversification des approches pédagogiques dans ce domaine, mais c'est surtout le cas de ceux de VSB (pour 1 sur 6 d'entre eux), alors que ceux de VSO sont plus nombreux à souhaiter une telle diversification, pour la moitié de ces enseignants.

12.6 POINTS FORTS DE L'ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS

La problématique abordée avec les enseignants, en profitant de l'enquête auprès de leurs apprenants, est loin de les laisser indifférents. On peut

retenir que les aspects de la formation qui concernent spécifiquement l'intégration des apprenants, la prise en compte de leurs compétences sociales et leurs perspectives d'insertion sociale et professionnelle sont jugés importants, un peu davantage pour les enseignants de la filière de formation professionnelle que pour ceux de la filière générale. Ce sont par ailleurs les enseignants du niveau post-obligatoire, en particulier ceux qui sont les plus proches de la vie professionnelle, qui sont les plus sensibles à ces aspects. Sans doute voient-ils plus directement les problèmes qui se posent au-delà de l'« intégration dans les systèmes de formation », situant mieux les capacités qui sont requises dans l'optique des « perspectives d'insertion sociale et professionnelle ».

De façon générale, les répondants voient concrètement leurs élèves, apprentis et gymnasiens comme plutôt bien intégrés et socialement compétents. Il existe cependant des zones d'ombre dès que les compétences sociales envisagées deviennent un peu exigeantes, soit quand elles font appel à leur sens de l'initiative, de la critique constructive ou de leur capacité à communiquer clairement. Suivant leur propre acception de ce que représentent les compétences sociales, deux groupes émergent des réponses données par les enseignants : le premier se rapporte à des aspects éducatifs fondamentaux, le second est lié aux spécificités du travail en groupe, donc plus proche des conditions de la vie en classe. Dans le premier cas, les enseignants semblent devoir faire face à ce qui peut apparaître comme des lacunes éducatives de base, qu'il s'agit de tenter de combler puisqu'elles constituent certainement un « handicap », tant social que proprement scolaire. Dans le second cas, en lien plus direct avec le travail de formation, les enseignants devraient pouvoir développer les compétences des apprenants relatives à la dynamique du groupe classe, par le travail de groupe, pour autant que ces enseignants y soient favorables. Par ailleurs, les liens entre compétences sociales et scolarité sont plébiscités dans le cas de la filière professionnelle (VSO et apprentissage), considérés de façon un peu plus lâche dans le cas de la formation générale (VSB et gymnase). Il existe toutefois un accord sur la nécessité d'un large faisceau de compétences sociales pour s'insérer, à terme, dans le monde professionnel.

Par rapport à ces constats, les pratiques enseignantes correspondant à ces aspects semblent passablement freinées par le manque de temps et de moyens pour s'en occuper activement, c'est-à-dire autrement qu'en faisant face au coup par coup. C'est pourtant un souhait majoritaire qui se dégage à cet égard, mais plus spécifiquement dans le cadre des enseignements disciplinaires. Le souci des enseignants est en effet de ne pas avoir à embrasser trop directement ces questions de compétences sociales,

mais de les traiter en rapport avec des objets d'enseignement ou des projets particuliers. Soulignons pourtant le fait qu'une minorité non négligeable serait favorable à un enseignement spécifique dans ce domaine. Concrètement, les enseignants semblent en particulier vouloir développer davantage le travail en groupe, qui favoriserait les aspects relationnels entre apprenants (voir à ce propos les pistes présentées dans le premier rapport, Abbet 2010, p. 137). Des obstacles évidents apparaissent cependant : le fait que les enseignants considèrent que ces aspects ne sont pas concrètement favorisés par les autorités, la formation étant presque exclusivement orientée vers le travail disciplinaire; le fait que leur formation en la matière est jugée insuffisante; ou encore la mention du fait que ces dimensions ne figurent pas dans les programmes scolaires.

13 COMPETENCES SOCIALES DES APPRENANTS SELON CERTAINES CARACTERISTIQUES ET APPRECIATIONS DES ENSEIGNANTS

Pour compléter les nombreux résultats issus de l'enquête auprès des apprenants en tenant compte de la position de leurs enseignants, nous concluons nos analyses en liant ces deux bases de données. L'intérêt d'un tel lien entre l'enseignant et sa classe est bien sûr évident. Rappelons cependant que le faible effectif d'enseignants de cette enquête donne à ces liens un caractère essentiellement exploratoire.

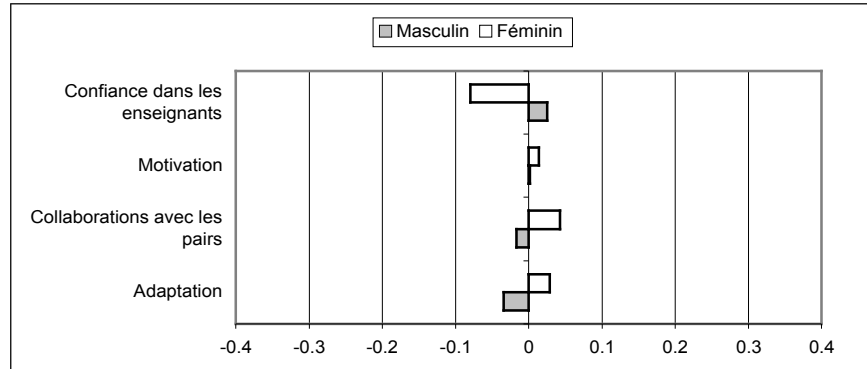
Les compétences sociales des jeunes concernés sont tout d'abord distinguées selon certaines *caractéristiques personnelles et professionnelles* de leurs maîtres, ici le sexe et le nombre d'années d'expérience (13.1).

Puis, ces compétences des jeunes sont envisagées selon deux types d'appréciations des enseignants. Pour le premier type, il est question de confronter *l'appréciation des enseignants sur certaines dimensions des compétences sociales telles qu'ils les attribuent à leurs apprenants* avec les réponses de ces derniers (13.2). Pour le second type, il s'agit de leurs *avis à propos de l'enseignement des compétences sociales* : s'ils y sont ou non favorables à priori, d'une part; s'ils les abordent concrètement ou non dans leur enseignement d'autre part (13.3). De telles appréciations des maîtres concernant leur enseignement sont-elles liées à tel ou tel niveau de compétences sociales des apprenants ? Telle sera la question que nous nous poserons pour conclure.

13.1 COMPETENCES SOCIALES DES APPRENANTS SELON DEUX CARACTERISTIQUES, PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE, DES ENSEIGNANTS

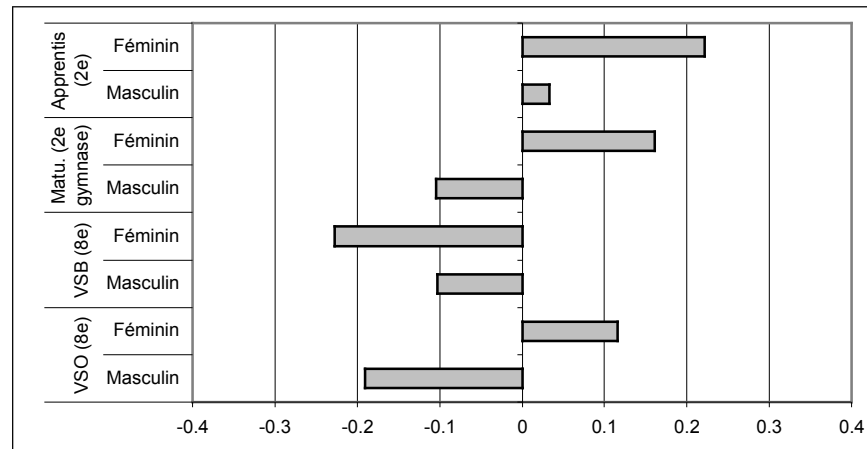
13.1.1 Compétences sociales des apprenants selon le sexe des enseignants

En considérant les résultats de façon globale, soit sans tenir compte du niveau et du type de formation, on voit tout d'abord que le sexe de l'enseignant n'est que très faiblement relié aux quatre dimensions des compétences sociales des apprenants (graphique 104). Il n'y a en particulier aucun lien notable dans le cas de la motivation pour les tâches de formation. La capacité de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien présente le résultat le plus contrasté, en défaveur des enseignantes.



Graphique 104 : Compétences sociales des apprenants selon le sexe de leurs enseignants

Lorsqu'on prend en compte les niveaux et types de formation⁶⁸, la liaison entre compétences sociales des apprenants et sexe des enseignants présente des aspects différenciés suivant les dimensions de compétences concernées (graphiques 105 à 108).

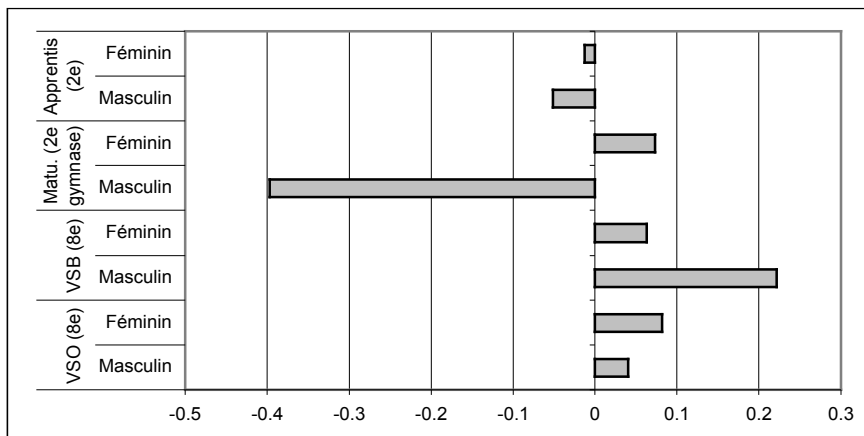


Graphique 105 : Respect et attention des apprenants au rôle des enseignants selon le sexe de leurs enseignants, dans les différents niveaux de formation

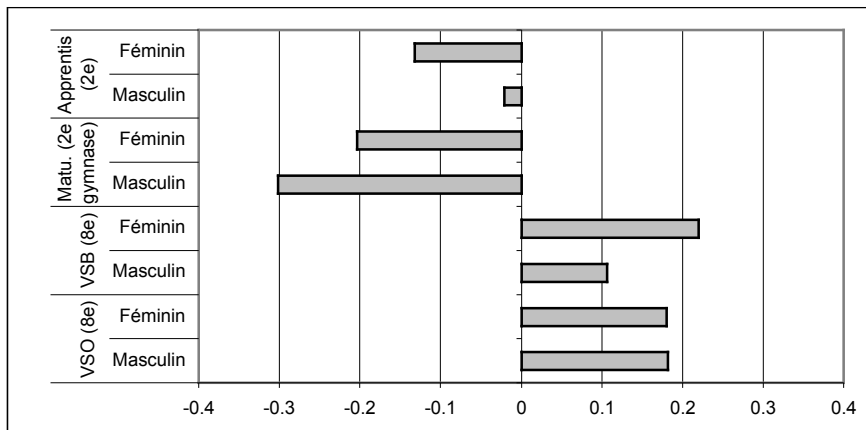
En termes de filières de formation, on voit que pour les compétences de respect et attention aux enseignants, ainsi que de collaboration active avec les pairs, dont les profils sont similaires, les enseignantes y sont

⁶⁸ Dans le cas de cette distinction entre enseignantes et enseignants, la voie de l'ECGC n'est plus pertinente, ces derniers étant seuls représentés dans notre échantillon.

mieux représentées dans la filière (pré)professionnelle, qui concerne les élèves de VSO et les apprentis (graphiques 105 et 106). La situation est en revanche contrastée dans le cas de la filière générale (élèves de VSB et gymnasiens de la voie de maturité), puisque les élèves y ont au contraire un respect et une collaboration plus marquée avec des enseignants, alors que l'on retrouve l'avantage aux enseignantes chez les gymnasiens, de façon particulièrement prononcée concernant la collaboration avec les pairs. Dans ce dernier cas, il semble même que les enseignants ne favorisent pas du tout une telle collaboration.

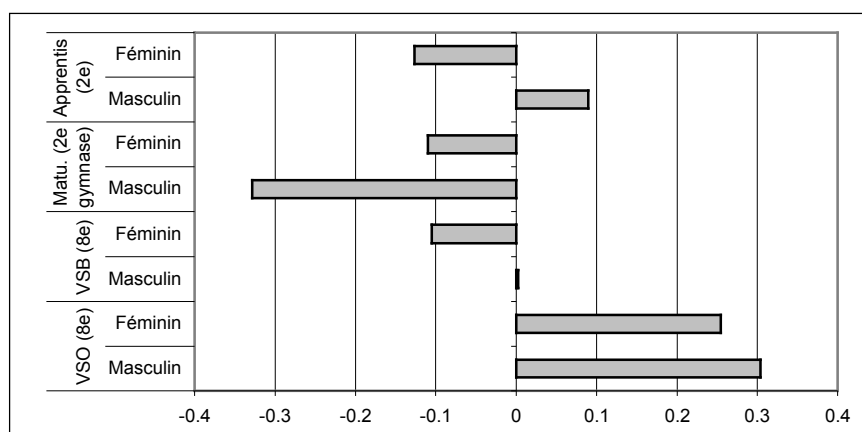


Graphique 106 : Collaboration active des apprenants avec les pairs selon le sexe de leurs enseignants, dans les différents niveaux de formation



Graphique 107 : Motivation des apprenants pour les tâches de formation selon le sexe de leurs enseignants, dans les différents niveaux de formation

Concernant la compétence de motivation et de responsabilisation pour les tâches de formation, si elle est également plus favorable dans le cas des femmes qui enseignent en filière générale, on ne discerne qu'une légère tendance favorable aux hommes en filière (pré)professionnelle, chez les apprentis (graphique 107).



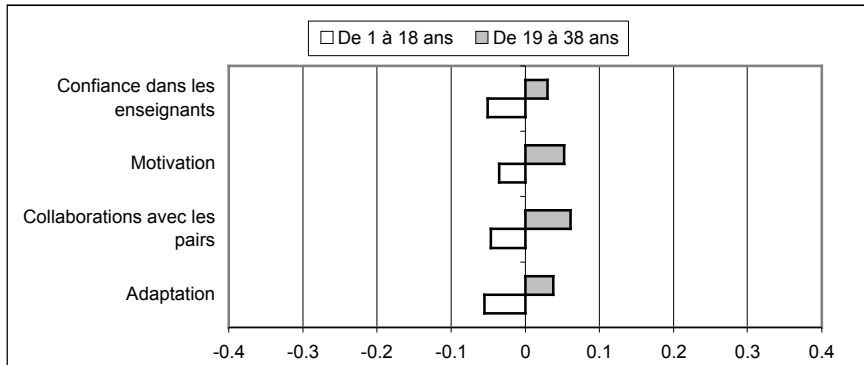
Graphique 108 : Confiance des apprenants dans les enseignants en fonction de leur soutien selon le sexe de leurs enseignants, dans les différents niveaux de formation

C'est une situation inverse qui prévaut pour la capacité de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien, où la tendance en filière (pré)professionnelle est favorable aux hommes, surtout chez les apprentis, alors qu'en filière générale ce n'est le cas qu'au niveau obligatoire, la tendance étant favorable aux femmes au gymnase (graphique 108).

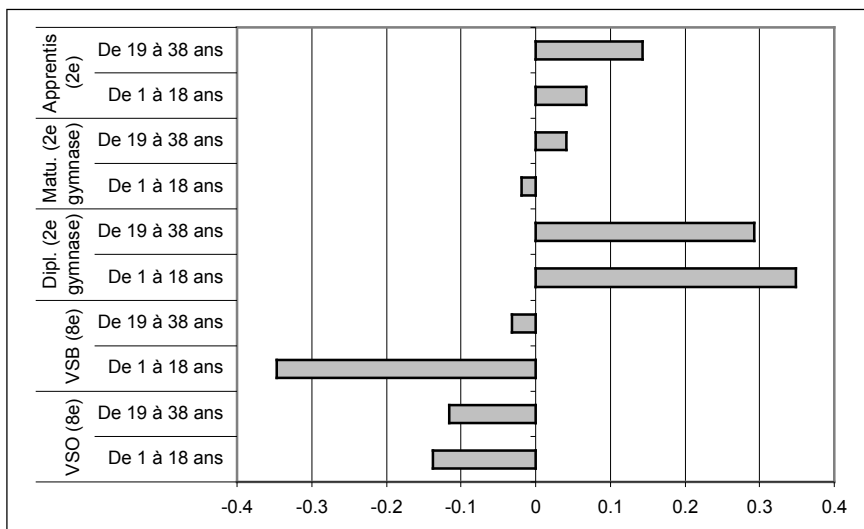
13.1.2 Compétences sociales des apprenants selon les années d'expérience des enseignants

Sans que les différences soient très marquées, le graphique 109 indique tout d'abord globalement que, pour les quatre dimensions des compétences sociales, c'est dans les classes des enseignants les plus expérimentés que ces compétences sont les plus développées. On peut penser que les plus jeunes enseignants favorisent davantage le travail des matières scolaires, étant moins centrés sur la personne ou sur le groupe.

La prise en compte des niveaux et types de formation confirme cette tendance, avec des différences plus ou moins marquée – dans deux cas inversées – suivant la compétence envisagée (graphiques 110 à 113).

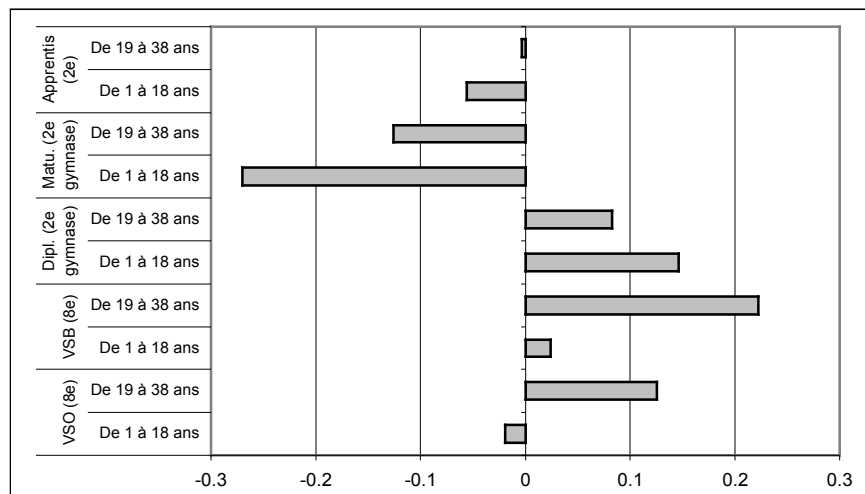


Graphique 109 : Compétences sociales des apprenants selon le nombre d'années d'expérience de leurs enseignants

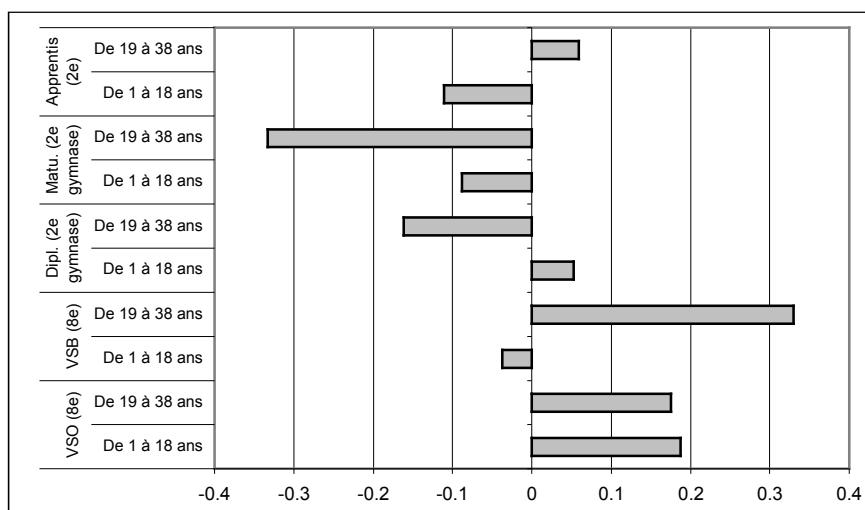


Graphique 110 : Respect et attention des apprenants au rôle des enseignants selon le nombre d'années d'expérience de leurs enseignants, dans les différents niveaux de formation

Concernant les deux premières de ces dimensions, le respect et l'attention aux enseignants (graphique 110), et aussi la collaboration active avec les pairs (graphique 111), on relève en particulier le fait que les gymnasiens de la voie qui conduit au diplôme présentent une fois de plus une situation particulière. Dans leur cas, ce sont ceux qui ont des enseignants plus jeunes, ou moins expérimentés, dont ces compétences sont un peu meilleures.

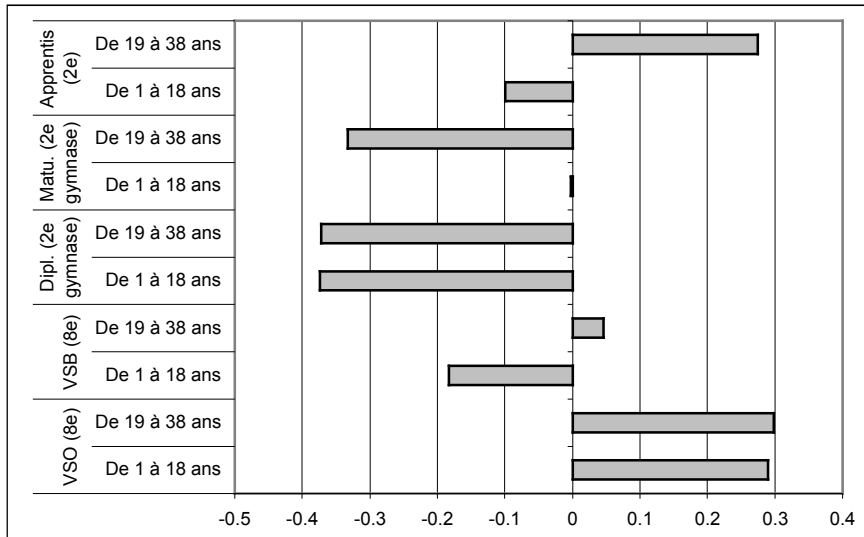


Graphique 111 : Collaboration active des apprenants avec les pairs selon le nombre d'années d'expérience de leurs enseignants, dans les différents niveaux de formation



Graphique 112 : Motivation des apprenants pour les tâches de formation selon le nombre d'années d'expérience de leurs enseignants, dans les différents niveaux de formation

C'est aussi le cas pour tous les gymnasiens concernant la capacité de motivation pour les tâches de formation (graphique 112). Peut-être est-ce le dynamisme de leurs enseignants face au travail des matières disciplinaires qui intervient, pour eux, dans ce type de formation.



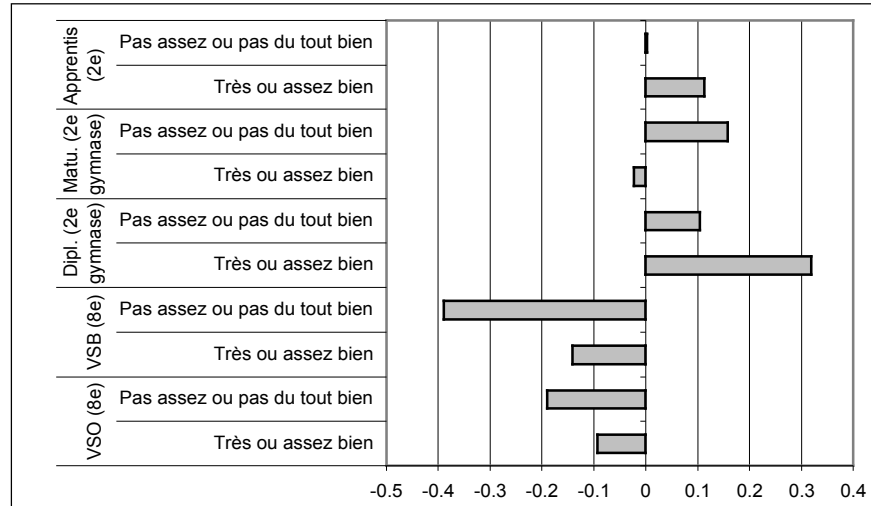
Graphique 113 : Confiance des apprenants dans les enseignants en fonction de leur soutien selon le nombre d'années d'expérience de leurs enseignants, dans les différents niveaux de formation

Quant aux différences observables pour la confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien, elles sont inexistantes pour les élèves de VSO et les gymnasien de l'ECGC, en faveur des enseignants les plus expérimentés pour les élèves de VSB et les apprentis, et en faveur des enseignants ayant moins d'expérience pour les gymnasien de la voie de maturité (graphique 113). D'une telle diversité, il est bien difficile de tirer des conclusions à ce niveau d'analyse.

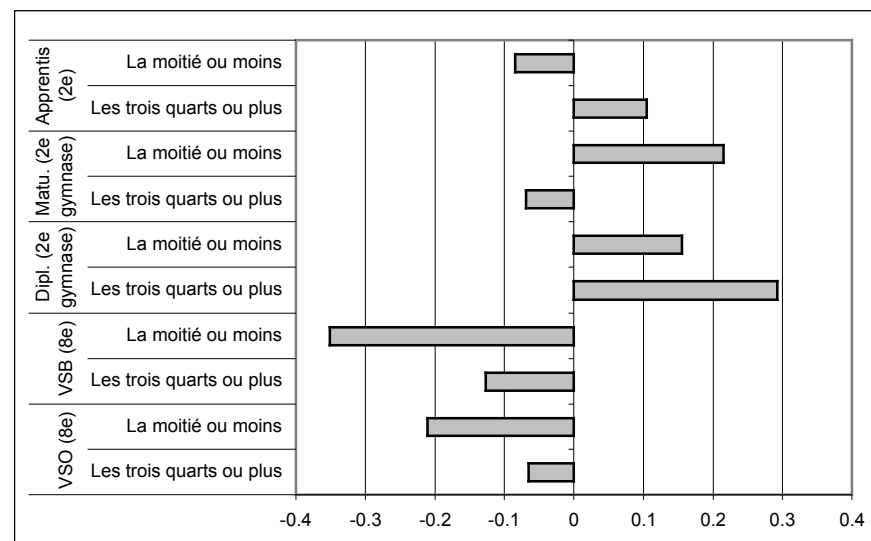
13.2 COMPÉTENCES SOCIALES DES APPRENANTS SELON CELLES QUE LEURS ENSEIGNANTS LEUR ATTRIBUENT

13.2.1 Appréciations des enseignants relatives au respect et à l'attention des apprenants au rôle des enseignants

Une question aux enseignants leur demandait de situer si, selon eux, **leurs apprenants savent ce qu'ils attendent d'eux**. Il est intéressant de mettre en relation une telle appréciation avec le résultat des apprenants à la première dimension des compétence sociales, celle relative au respect et à l'attention des enseignants. On peut en effet supposer que, *a contrario*, l'absence de clarté sur ce qui est attendu peut, sinon justifier, du moins favoriser inattention ou irrespect.



Graphique 114 : Indice de respect et d'attention des apprenants au rôle des enseignants selon l'appréciation de leurs enseignants sur leur connaissance de ce qu'ils attendent d'eux, dans les différents niveaux de formation



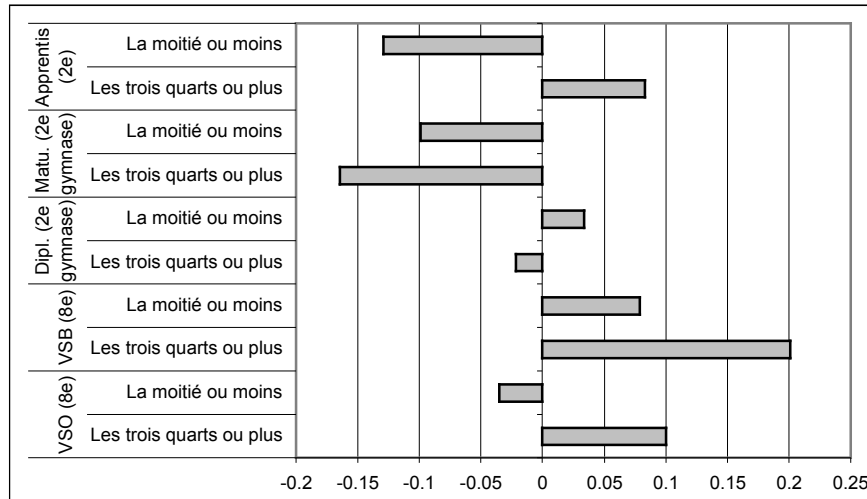
Graphique 115 : Indice de respect et d'attention des apprenants au rôle des enseignants selon l'appréciation de leurs enseignants sur la proportion qui respecte les exigences et règles de l'école, dans les différents niveaux de formation

Comme le montre le graphique 114, c'est bien le cas aux différents niveaux de formation, sauf chez les gymnasiens de la voie de maturité. Autrement dit, pour la plupart des répondants, savoir *très* ou *assez bien* ce que leurs enseignants attendent d'eux, selon ces derniers, favorise manifestement le respect et l'attention au rôle des enseignants. Un tel résultat est cohérent et plutôt rassurant quant à l'action éducative et pédagogique menée en classe par la plupart des enseignants. Le cas particulier de ceux qui préparent une maturité est influencé par l'effectif plus important des enseignants de cette voie (par rapport à l'ECGC), sachant que les enseignants du gymnase – les deux voies confondues – sont plus négatifs quant à la connaissance de ce qui est attendu. Il n'empêche que cette inversion de tendance est préoccupante, dans la mesure où cette spécificité tient à l'appréciation qu'en donnent les enseignants, mais non à celle qui est donnée directement par les gymnasiens lorsqu'ils ont répondu à la même question.

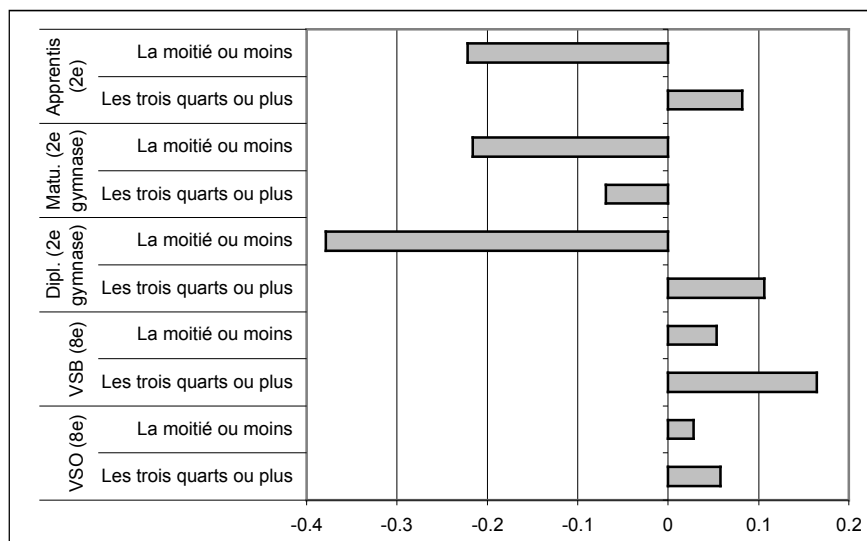
Une autre question peut être mise en relation avec ce respect et cette attention aux enseignants, celle consistant à savoir plus directement, toujours du point de vue de ces derniers, si **les apprenants respectent les exigences et les règles de l'école et de la formation par rapport au travail qui leur est demandé**. On peut évidemment s'attendre à ce qu'il en soit ainsi, et c'est bien le cas en effet. Dans une configuration proche de ce que nous venons de voir par rapport à la connaissance des attentes des enseignants, on voit au graphique 115 que cette compétence sociale est la plus développée lorsque les enseignants considèrent que les trois quarts ou plus parmi leurs apprenants respectent ces exigences et règles. Là encore, les gymnasiens de la voie de maturité font exception, alors que leurs propres réponses à cette question spécifique du respect des exigences et règles ne se démarquent pas de celles des autres répondants. Cela permet de constater que leurs enseignants ont une appréciation plus négative que celle de leurs élèves du vécu dans ce domaine, ce qui ouvre la porte à une intéressante discussion pédagogique et éducative.

13.2.2 Appréciations des enseignants relatives à la collaboration des apprenants avec leurs pairs

Une question posée aux enseignants leur permettait de **situer leurs apprenants quant à l'importance, pour ces derniers, de chercher et entretenir des relations avec autrui**. Cette question était posée par rapport à ces relations dans le cadre du travail scolaire et, aussi, directement dans le cadre des relations en milieu de formation. Lier cette double question aux enseignants avec la dimension des compétences sociales qui lui correspond chez les apprenants telle qu'elle ressort de nos analyses, à savoir la collaboration active des apprenants avec leurs pairs, est bien sûr intéressant. Les graphiques 116 et 117 nous renseignent à ce propos.



Graphique 116 : Indice de collaboration active des apprenants avec leurs pairs selon l'appréciation de leurs enseignants sur la proportion qui accorde de l'importance aux relations avec les autres (travail scolaire), dans les différents niveaux de formation



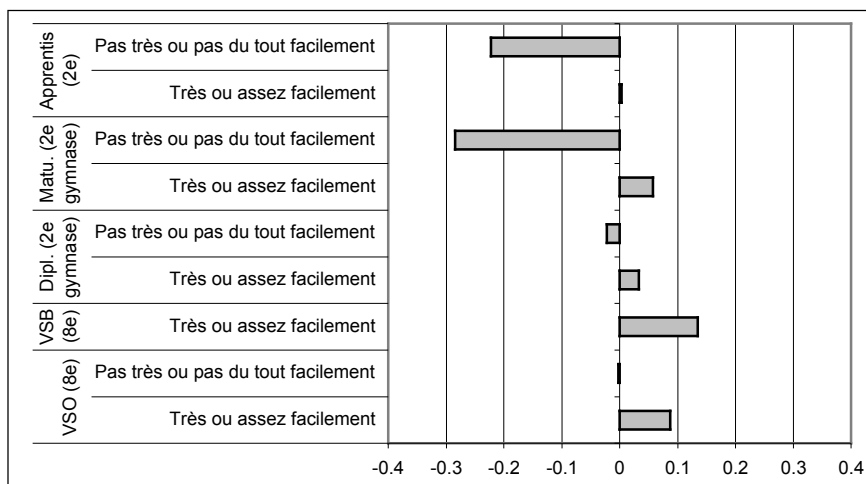
Graphique 117 : Indice de collaboration active des apprenants avec leurs pairs selon l'appréciation de leurs enseignants sur la proportion qui accorde de l'importance aux relations avec les autres (relations scolaires), dans les différents niveaux de formation

Lorsque l'appréciation des enseignants porte sur les relations dans le cadre du travail d'apprenant, on peut penser que le fait qu'eux-mêmes favorisent plus ou moins ces relations peut jouer un certain rôle. On ne voit guère en effet qu'une telle recherche relationnelle dans le cadre des apprentissages puisse être encouragée si les enseignants la jugent peu importante pour leurs élèves⁶⁹. Les résultats montrent que lorsque les enseignants estiment que ces relations sont importantes pour la grande majorité de leurs apprenants, la collaboration active de ces derniers est plus développée, tout au moins chez les élèves (VSO et VSB) et chez les apprentis (graphique 116). Cela tend à montrer que ces enseignants ont une appréciation qui va dans le même sens que leurs élèves. On constate en revanche que c'est l'inverse qui est vrai au gymnase puisque, dans ce cas, la collaboration active du point de vue des jeunes est meilleure dans les cas où les enseignants pensent que les apprenants n'estiment importantes leurs relations dans le cadre des apprentissages que pour la moitié ou moins d'entre eux. Il y a ici un hiatus entre le vécu des jeunes à cet égard et le point de vue de leurs enseignants.

Dans le cas de l'appréciation des enseignants portant sur les relations de leurs apprenants pour elles-mêmes, on ne retrouve plus un tel hiatus (graphique 117). Dans tous les cas, la collaboration active des jeunes avec leurs pairs est meilleure lorsque les enseignants considèrent que les jeunes jugent importantes leurs relations avec les autres. Un tel résultat, qui ne surprend guère, va bien dans le sens de l'importance de ces aspects relationnels chez les jeunes des âges considérés. Il est particulièrement remarquable chez les gymnasiens de la voie diplôme, qui semblent donc bénéficier d'une telle reconnaissance alors que leurs difficultés ont été souvent relevées par ailleurs.

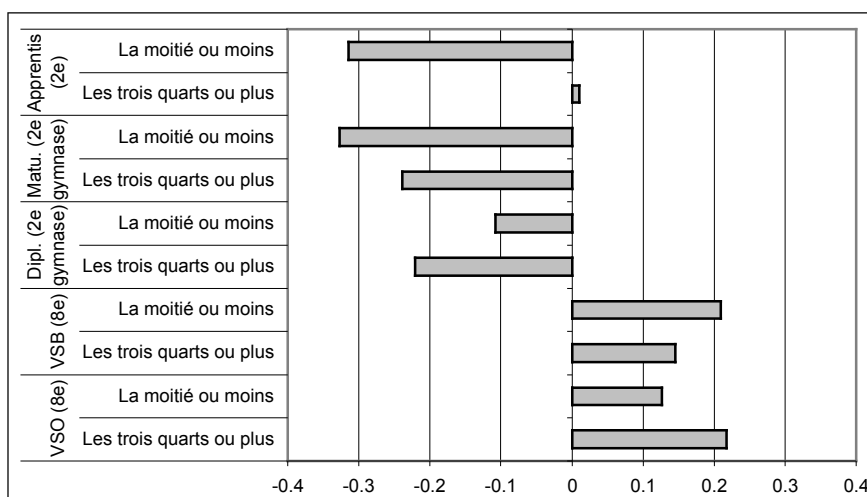
Une question aux enseignants portait plus directement sur leur appréciation de la **plus ou moins grande facilité de leurs apprenants à collaborer dans le cadre du travail en groupe**. Là encore, on ne peut ignorer le fait que certains enseignants favorisent plus ou moins de telles pratiques. Les résultats du graphique 118 montrent logiquement que l'estimation des enseignants va dans le sens de la compétence de collaboration des jeunes telle qu'elle ressort de nos analyses, à l'exception, une fois encore, du cas des gymasiens de l'ECGC, chez qui cette relation n'existe pas de façon significative.

69 On peut même penser que les enseignants qui ne sont à priori pas favorables à de telles relations dans le cadre du travail seront davantage portés à les juger peu importantes chez leurs apprenants.



Graphique 118 : Indice de collaboration active des apprenants avec leurs pairs selon l'appréciation de leurs enseignants sur leur facilité à collaborer dans le cadre du travail en groupe, dans les différents niveaux de formation

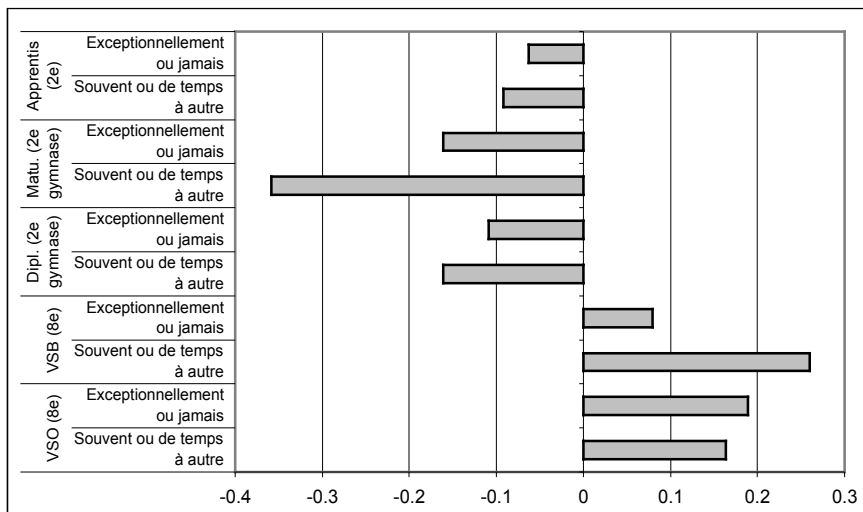
13.2.3 Appréciation des enseignants relative à la motivation des apprenants pour les tâches de formation



Graphique 119 : Indice de motivation des apprenants pour les tâches de formation selon l'appréciation de leurs enseignants sur la proportion qui a du plaisir à mettre en œuvre ses connaissances et compétences, dans les différents niveaux de formation

Pour la dernière compétence envisagée, celle de motivation et responsabilisation pour les tâches de formation, deux questions aux enseignants qui lui sont relatives sont également envisagées.

La première d'entre elles concerne le fait de savoir si, selon les enseignants, **leurs apprenants ont du plaisir à mettre en œuvre leurs connaissances et compétences** dans le cadre de leurs apprentissages. Comme on peut s'y attendre, le graphique 119 montre que cette compétence de motivation est plus présente lorsque les enseignants considèrent que les trois quarts ou plus de la classe ont en général un tel plaisir de mise en œuvre, mais cela est seulement vrai des élèves de VSO, des gymnasiens de la voie de maturité et des apprentis. Dans le cas des élèves de VSB et des gymnasiens de la voie diplôme, c'est au contraire lorsque les enseignants mentionnent que la moitié ou moins de leurs élèves seulement ont du plaisir à mettre en œuvre leurs connaissances et compétences que l'indice de motivation pour les tâches de formation est le plus élevé !



Graphique 120 : Indice de motivation des apprenants pour les tâches de formation selon l'appréciation de leurs enseignants sur leur capacité à proposer des initiatives utiles à la bonne marche de la classe, dans les différents niveaux de formation

La seconde question aux enseignants concerne le fait de savoir si, selon eux, **leurs apprenants proposent des initiatives utiles à la bonne marche de la classe** dans le cadre de leurs apprentissages. Le graphique 120 montre des résultats surprenants, dans la mesure où ce n'est qu'en VSB que l'on trouve un résultat conforme aux attentes, à savoir que la motivation des apprenants est plus élevée dans le cas où les ensei-

gnants considèrent que leurs apprenants proposent plus souvent des initiatives. Dans les autres cas, on trouve la relation inverse !

13.3 COMPÉTENCES SOCIALES DES APPRENANTS SELON L'AVIS DES ENSEIGNANTS SUR LA PRISE EN COMPTE DE CES ASPECTS DANS L'ENSEIGNEMENT

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, une partie importante du questionnaire aux enseignants portait sur leurs appréciations concernant l'enseignement des compétences sociales. A côté de leur avis sur ce que représentent ces compétences dans le cadre d'un enseignement, ou si elles sont favorisées dans le contexte actuel, ou encore de leurs avis sur les formes et modalités d'un tel enseignement, ce qui nous intéresse au premier chef ici est bien sûr de savoir si ils sont ou non favorables à ce que de telles compétences soient explicitement prises en compte dans la formation; et, plus encore, de savoir s'ils les abordent concrètement dans leur enseignement. On peut en effet imaginer que les réponses à de telles questions ne sont pas sans influence sur l'expression de ces compétences par les apprenants dans leur milieu de formation. Notons que, dans les résultats de cette troisième partie du chapitre, les gymnasiens de l'ECGC ne sont pas représentés dans les graphiques, les réponses de leurs enseignants n'étant pas différenciées. Nous retiendrons que ceux-ci, peu nombreux, sont tous *pour une petite part* ou *pas du tout favorables* à ce que les compétences sociales soient prises en compte dans la formation, et n'abordent que *parfois, exceptionnellement* ou *jamais* ces aspects dans le cadre de leur enseignement. Relevons ici que, par rapport aux difficultés rencontrés par leurs apprenants, une telle situation paraît pour le moins paradoxale; ou explicative de ces difficultés.

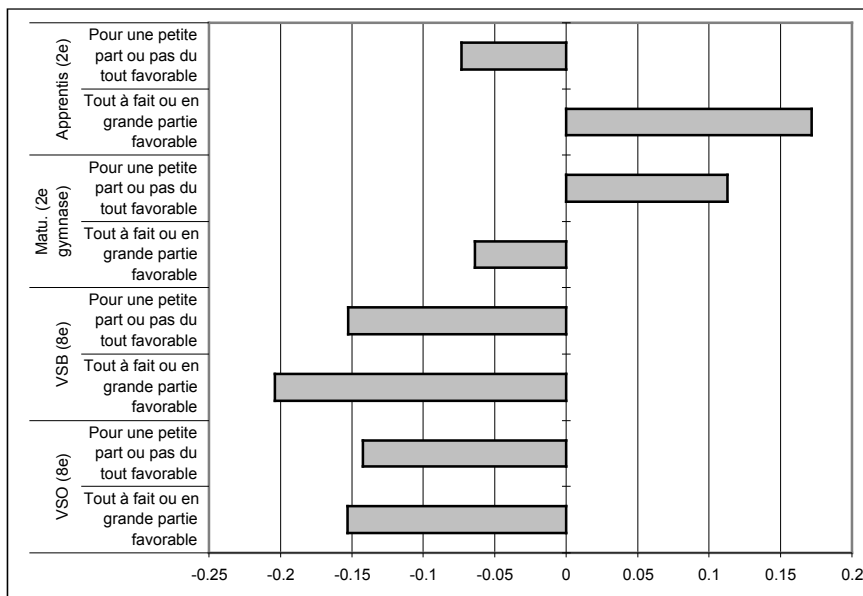
13.3.1 Appréciations des enseignants relatives à la prise en compte des compétences sociales dans la formation

Le premier aspect envisagé est donc celui de la position à priori des enseignants concernant la prise en compte de ces compétences sociales, en le reliant à nos quatre facteurs de compétences.

La dimension des compétences sociales relative au respect et à l'attention aux enseignants, négative à l'école obligatoire, ne se distingue pas à ce niveau-là selon le fait que les enseignants sont ou non favorables à la prise en compte desdites compétences en VSO (graphique 121).

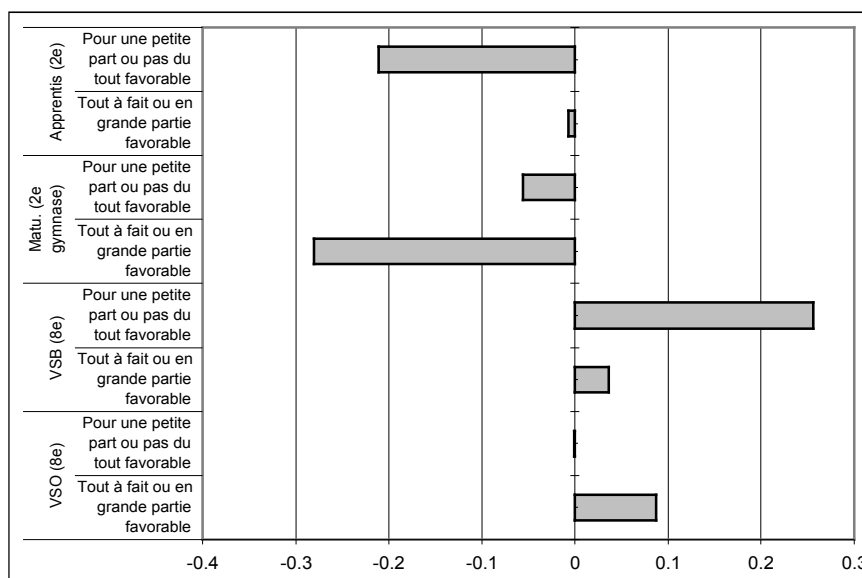
Il en va autrement au niveau post-obligatoire, mais dans des sens opposés au gymnase (matu) et en apprentissage. Dans ce dernier cas, et de façon

compréhensible, cette compétence est meilleure lorsque les enseignants sont favorables à cette prise en compte, alors qu'au gymnase (comme en VSB), l'indice de cette compétence est meilleur lorsque les enseignants n'y sont plutôt pas favorables. Il est difficile de comprendre une telle relation et l'on se souviendra que les enseignants de la filière de formation générale sont globalement moins intéressés à ces aspects que ceux de la filière (pré)professionnelle. De là à observer qu'un tel désintérêt puisse être relié à un meilleur respect des apprenants, voilà qui surprend. On ne peut donc ici qu'observer cette différence de résultat suivant la filière de formation.



Graphique 121 : Indice de respect et d'attention des apprenants au rôle des enseignants selon le fait que ces derniers soient favorables ou non à la prise en compte des compétences sociales, dans les différents niveaux de formation

Cette différence en fonction de la filière se retrouve dans le cas de la liaison entre collaboration active des apprenants avec leurs pairs et intérêt des enseignants à prendre en compte leurs compétences sociales (graphique 122). C'est lorsque les enseignants se révèlent favorables à la prise en compte de ces dernières que cette collaboration entre pairs est la meilleure – ou la moins mauvaise – chez les répondants de la filière (pré)professionnelle (VSO et apprentissage), mais qu'elle est la moins bonne chez ceux de la filière générale (VSB et gymnase). Ce résultat va donc dans le même sens, ici de façon plus systématique, que ce que l'on vient d'observer.

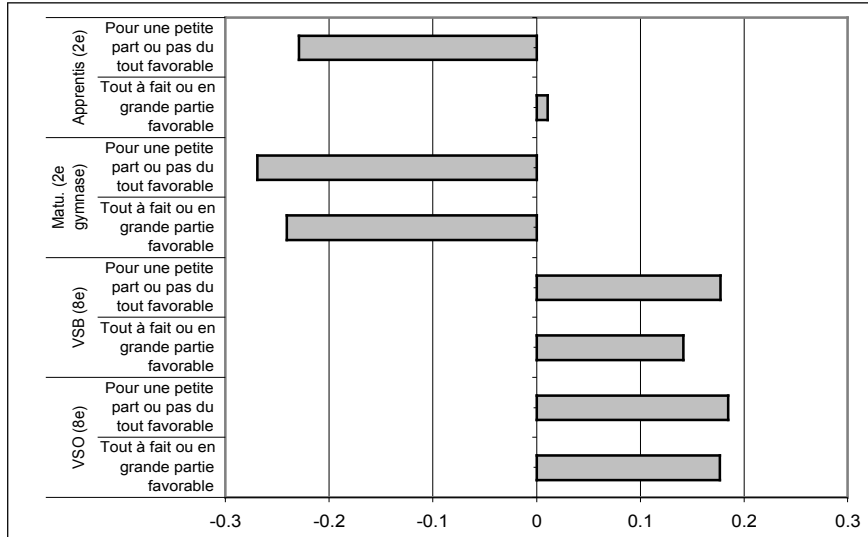


Graphique 122 : Indice de collaboration active des apprenants avec leurs pairs selon le fait que les enseignants soient favorables ou non à la prise en compte des compétences sociales, dans les différents niveaux de formation

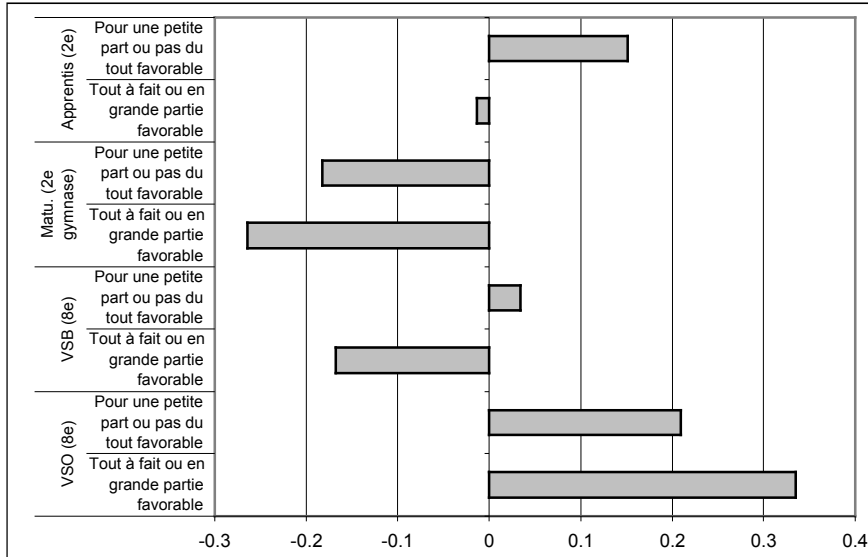
Une telle différence – favorable – n'existe que chez les apprentis lorsque c'est le facteur de motivation et responsabilisation pour les tâches de formation qui est considéré (graphique 123). Pour les autres niveaux et types de formation, les différences sont trop faibles pour pouvoir être prises en compte.

Quant au quatrième facteur, qui traduit la *capacité d'être en confiance avec les enseignants en fonction de leur soutien*, il n'est meilleur lorsque les enseignants sont favorables à la prise en compte des compétences sociales que chez les élèves de VSO. Pour les autres, c'est encore une fois la relation inverse qui prévaut (graphique 124).

Ces résultats relèvent d'un intérêt différencié chez les enseignants de la voie générale (moins intéressés) et professionnelle (davantage intéressés) pour la prise en compte des compétences sociales dans la formation. On voit que la relation entre cette position et les compétences des jeunes paraît parfois conforme à ce que l'on pouvait attendre en termes de cohérence éducative, parfois non, et, parfois, n'est simplement pas significative. Le caractère exploratoire des résultats auprès des enseignants, dû au fait qu'ils sont peu nombreux, est encore une fois à souligner pour marquer les limites de tels résultats.



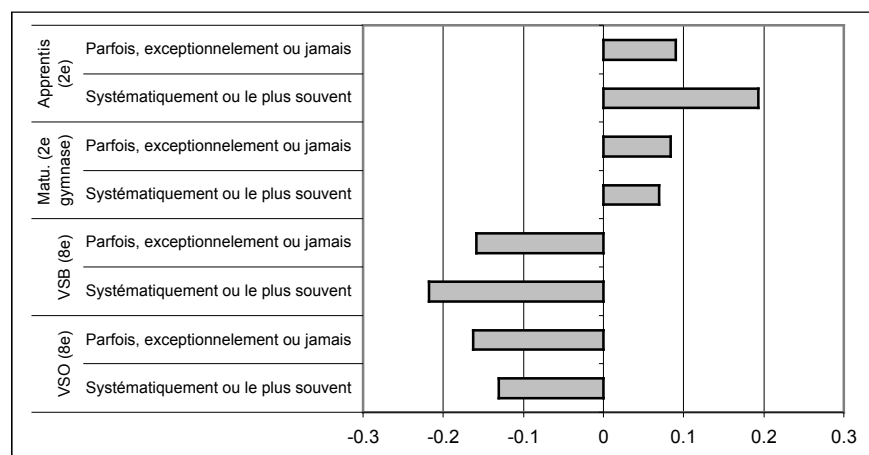
Graphique 123 : Indice de motivation des apprenants pour les tâches de formation selon le fait que les enseignants soient favorables ou non à la prise en compte des compétences sociales, dans les différents niveaux de formation



Graphique 124 : Indice de confiance des apprenants dans les enseignants en fonction de leur soutien selon le fait que ces derniers soient favorables ou non à la prise en compte des compétences sociales, dans les différents niveaux de formation

13.3.2 Appréciations des enseignants relatives à la pratique des compétences sociales dans la formation

Le second aspect retenu concerne la position effective des enseignants, à savoir s'ils abordent explicitement des aspects de l'apprentissage des jeunes qui se réfèrent à ces compétences, toujours en reliant cette position à nos quatre facteurs.

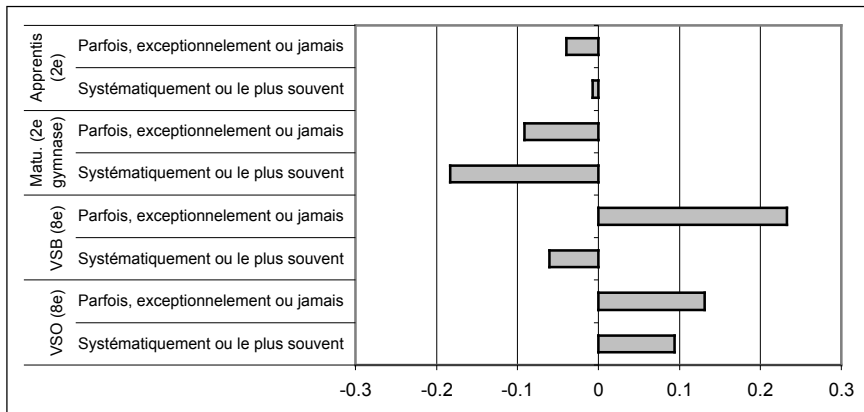


Graphique 125 : Indice de respect et d'attention des apprenants au rôle des enseignants selon le fait que ces derniers abordent ou non les compétences sociales dans leur enseignement, dans les différents niveaux de formation

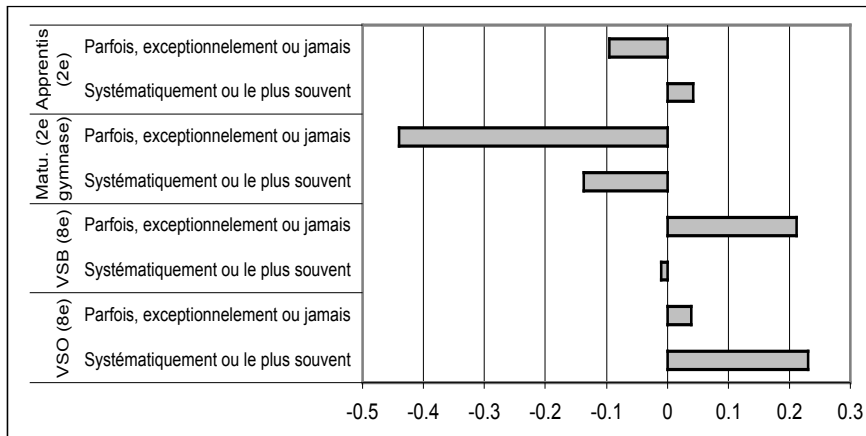
Concernant le premier d'entre eux, le graphique 125 montre que le respect et l'attention aux enseignants impliquent la même configuration que celle que nous avons vue avec la position de principe des enseignants sur la prise en compte des compétences sociales (graphique 121). Relevons toutefois, avec les présents résultats, une amplitude nettement moins marquée au post-obligatoire. L'effet « filière de formation » se retrouve également, dans le sens où la prise en compte effective des compétences sociales par les enseignants correspond à une meilleure expression que chez les répondants de la filière (pré)professionnelle (VSO et apprentissage), alors que c'est l'inverse qui est vrai chez ceux de la filière générale (VSB et gymnase).

Lorsqu'il est question du facteur de collaboration active des apprenants avec leurs pairs, on se trouve encore dans le même cas de figure : même situation qu'avec la position de principe des enseignants (vue au graphique 122), selon un écart plus marqué pour les élèves de VSB, et inversé pour ceux de VSO (graphique 126). Concernant cette collaboration, on

constate donc que les élèves de VSO semblent la pratiquer un peu davantage lorsque les enseignants signalent n'aborder les compétences sociales dans le cadre de leur enseignement que *parfois, exceptionnellement* ou *jamais*. On se trouve là encore dans une situation où des apprenants mettent en pratique ce que des enseignants ne favorisent pas, ce qui semblait jusque-là plutôt l'apanage des répondants de la filière générale, en particulier des élèves de VSB.

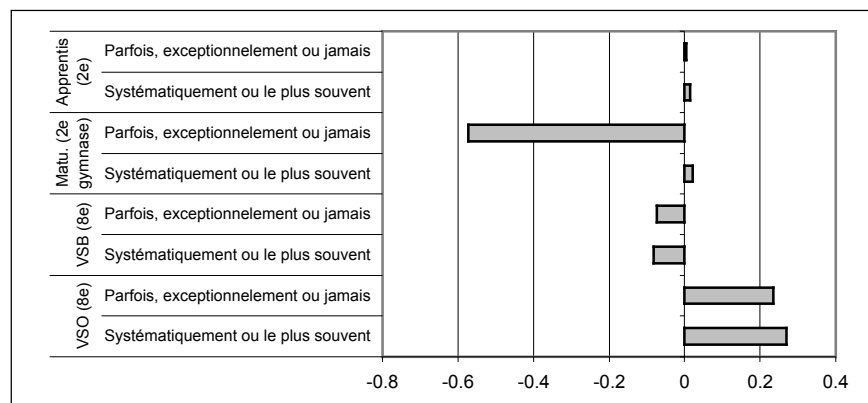


Graphique 126 : Indice de collaboration active des apprenants avec leurs pairs selon le fait que les enseignants abordent ou non les compétences sociales dans leur enseignement, dans les différents niveaux de formation



Graphique 127 : Indice de motivation des apprenants pour les tâches de formation selon le fait que les enseignants abordent ou non les compétences sociales dans leur enseignement, dans les différents niveaux de formation

Concernant la dimension de compétence sociale la plus proche du travail scolaire, la motivation et responsabilisation pour les tâches de formation, on relève une configuration différente (graphique 127). Lorsque les enseignants disent aborder concrètement ces aspects (*systématiquement ou le plus souvent*), cette compétence est plus élevée, sauf pour les élèves de VSB, où la situation est inverse. Dans ce cas, ces écarts significatifs montrent que la position concrète des enseignants fait la différence, ce que leur position de principe ne faisait pas (cf. le graphique 123).



Graphique 128 : Indice de confiance des apprenants dans les enseignants en fonction de leur soutien selon le fait que ces derniers abordent ou non les compétences sociales dans leur enseignement, dans les différents niveaux de formation

C'est l'inverse qui est vrai dans le cas de la dernière dimension des compétences sociales, la confiance des apprenants dans les enseignants en fonction de leur soutien, puisque les différences ne sont pas significatives dans le cas de la position concrète des enseignants (graphique 128). Une telle différence n'existe en effet – fortement – que pour les gymnasiens, alors qu'elle était systématique quand il était question de leur position de principe (graphique 124).

13.4 IMPORTANCE DE LA POSITION DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT AUX COMPÉTENCES SOCIALES DES APPRENANTS

D'une façon exploratoire, vu le nombre limité d'enseignants concernés, et donc sous la réserve de résultats probablement peu stables, nous constatons toutefois qu'il existe une relation entre certaines caractéristiques et opinions des enseignants et les compétences sociales des apprenants.

Considérés dans leur ensemble (tous niveaux et types de formation confondus), ces résultats ne sont guère différenciés selon le sexe de l'enseignant, une légère différence permettant de constater que la confiance des apprenants dans leurs enseignants en fonction de leur soutien est un peu moins marquée lorsqu'il s'agit d'enseignantes. En distinguant les niveaux et types de formation, ce qui nous permet de mieux toucher du doigt notre problématique, les différences apparaissent davantage. Dans le cas des élèves de VSO, où trois dimensions ne présentent pas ou quasiment pas de différences, on remarque surtout que le respect et l'attention caractérise les enseignantes, qui sont peu nombreuses à intervenir dans cette voie. Chez les élèves de VSB, la situation qui prévaut est très différentes, puisque dans trois dimensions sur quatre ce sont les hommes avec qui la situation est la plus favorable, à l'exception de la capacité de motivation pour les tâches de formation. Pour les apprentis, cette dernière capacité, de même que la confiance, sont plus favorables aux hommes également, alors que le respect caractérise les femmes qui, comme pour les élèves de VSO, sont moins nombreuses à intervenir. Dans tous les cas, les gymnasiens présentent des compétences sociales meilleures lorsque ce sont des femmes qui enseignent, ce qui est particulièrement frappant pour ce qui est de la collaboration entre pairs. De façon très simplifiée, on peut dire que les hommes s'en sortent mieux avec les élèves de VSB et, surtout, les femmes avec les gymnasiens.

L'autre caractéristique retenue permet de constater un écart global faible, mais systématique, à l'avantage des enseignants les plus expérimentés, pour chacune des compétences. On peut alors penser que les enseignants plus jeunes sont moins centrés sur la personne ou le groupe que sur le travail dans les disciplines scolaires. Si l'on considère les différents types d'apprenants et de compétences, cette explication semble trouver confirmation dans un résultat particulier, valable au gymnase : la compétence la plus proche du travail d'enseignement, précisément, celle de motivation des apprenants pour les tâches de formation, est plus favorable pour les gymnasiens (voie maturité et ECGC) lorsque leurs enseignants ont moins d'années d'expérience. Cela ne doit pas masquer le résultat global qui vient d'être énoncé.

En mettant en regard certains facteurs de compétences sociales avec des appréciations des enseignants sur leurs apprenants qui s'en rapprochent, et peuvent y être reliées, des constats intéressants sont aussi ressortis. En demandant aux enseignants si, selon eux, leurs apprenants savent ce qu'ils attendent d'eux, ou si les apprenants respectent les exigences et les règles de la formation, et en confrontant cet avis avec la dimension de *respect et d'attention au rôle des enseignants*, on voit que les résultats

sont cohérents. En d'autres termes, ces aspects sont reliés puisque le savoir de ce qui est attendu ou le respect des exigences par les jeunes – du point de vue des enseignants – correspond à davantage de respect et d'attention chez les apprenants. Concernant la dimension de *collaboration des apprenants avec leurs pairs*, les résultats nous ont aussi montré qu'elle était plus développée lorsque les enseignants considèrent que leurs apprenants jugent importantes leurs relations avec autrui. Un tel résultat correspond à l'importance que les jeunes des âges considérés attribuent à ces aspects relationnels. Il est particulièrement remarquable chez les gymnasiens de la voie diplôme, qui semblent donc bénéficier de la reconnaissance de l'importance de ces relations, alors que leurs difficultés ont été souvent relevées par ailleurs. De même, cette dimension de collaboration est plus importante dans les cas où les enseignants considèrent que leurs apprenants ont davantage de facilité à collaborer dans le cadre du travail en groupe (la relation est ici très directe), même si l'on ne doit pas ignorer le fait que les enseignants favorisent plus ou moins de telles pratiques. Dernière dimension de compétences sociales mise en regard d'une appréciation des enseignants, celle de *motivation pour les tâches de formation* n'est que faiblement reliée, et de façon non univoque, avec l'appréciation des enseignants sur le fait que leurs apprenants ont du plaisir à mettre en œuvre leurs connaissances et compétences. Dans le cas des élèves de VSB et des gymnasiens de la voie diplôme, c'est lorsque les enseignants mentionnent que la moitié ou moins de leurs élèves seulement ont du plaisir à mettre en œuvre leurs connaissances et compétences que l'indice de motivation pour les tâches de formation est le plus élevé ! Il semble y avoir là une incompréhension manifeste. Dans le cas du lien avec une autre question posée aux enseignants, le fait de savoir s'ils estiment que leurs apprenants proposent des initiatives utiles à la bonne marche de la classe, on constate même qu'un lien positif avec la motivation de ceux-ci n'existe que pour les élèves de VSB. Dans les autres cas, on trouve la relation inverse !

Il importait finalement de savoir comment se comportent les apprenants dans les différentes dimensions des compétences sociales envisagées, en fonction de la position de leurs enseignants sur l'intérêt et la pratique de ces compétences dans le cadre de leur enseignement. Tout d'abord, concernant les gymnasiens de la voie diplôme, les résultats montrent que leurs enseignants ne sont favorables ni en principe, ni concrètement, à ces aspects de la formation. Il paraîtrait surprenant que cette situation n'ait aucune influence sur les difficultés éprouvées par ces répondants, difficultés sur lesquels nous nous sommes arrêtés à plusieurs reprises au cours des chapitres précédents. En situant l'intérêt à priori des enseignants des autres niveaux et types de formation, les liens avec les compétences des

jeunes considérés diffèrent. Pour les élèves de VSO, le fait que les enseignants soient intéressés à cette prise en compte favorise leur collaboration avec les pairs et leur confiance dans les enseignants, alors que les élèves de VSB présentent une relation inverse difficilement compréhensible pour les quatre dimensions. Au post-obligatoire, la situation des apprentis est la plus compréhensible, puisque seule la confiance dans les enseignants n'est meilleure que lorsque ces derniers ne sont plutôt pas favorables à cette prise en compte. Dans les trois autres cas, la situation est plus cohérente. Quant aux gymnasiens de la voie de maturité, les différences sont inversement proportionnelles à l'intérêt des enseignants dans le cas des compétences de respect des enseignants et de collaboration avec les pairs. Ces résultats difficiles à expliquer relèvent plutôt d'un intérêt différencié chez les enseignants de la filière générale (moins intéressés) et professionnelle (davantage intéressés). Les résultats dans le cas de la pratique des enseignants confirment ces résultats, à quelques différences près concernant la motivation pour les tâches de formation et la confiance dans les enseignants.

