

## **III<sup>e</sup> PARTIE**

### **SYNTHESE, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS**



## 14 SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE, DE LA DEMARCHE ET DES RESULTATS

Les objectifs et résultats de cette recherche font l'objet ici d'une synthèse qui reprend dans les grandes lignes les éléments issus du premier rapport (*op. cit.*), auquel nous renvoyons pour plus de détails, et surtout les développements qui figurent dans le présent document. Pour prendre toute la mesure de cette problématique originale, la lecture des chapitres qui précèdent est bien sûr indiquée.

La brève introduction du premier chapitre permet de se faire une idée déjà synthétique concernant les enjeux et objectifs de cette recherche, raison pour laquelle nous pouvons sans autre y renvoyer le lecteur. Dans la présente partie, nous reprenons donc tout d'abord les développements des deuxième et troisième chapitres qui mettent en évidence le pourquoi et le comment de notre projet. Ce sont ensuite les résultats issus des divers chapitres de ce rapport (cinq à treize), ainsi que les résultats-clés du précédent, qui sont brièvement rappelés et commentés. Notons enfin que la discussion des liens entre la problématique de départ et les résultats obtenus, ainsi que les recommandations qui peuvent en découler, sont abordés dans le chapitre conclusif.

### 14.1 POURQUOI ET COMMENT

Pour pouvoir en tenir compte de façon adéquate, voire les relier, il est nécessaire de distinguer l'éducation et l'instruction. Une telle distinction ne fait pas toujours l'objet de l'attention qu'elle mérite, tout au moins lorsqu'il s'agit de sortir des intentions générales et de la rendre un tant soit peu opérationnelle. La focalisation actuelle sur les résultats dans les apprentissages des disciplines scolaires, notamment par les épreuves internes et externes portant sur les acquis dans ces disciplines, ne favorise du reste pas une telle distinction. Pourtant, de plus en plus, on entend également diverses instances éducatives, professionnelles et politiques mettre en évidence la difficulté à faire face à la perte de certains repères sociétaux, en particulier chez les jeunes. Faire endosser aux parents la responsabilité exclusive de l'apprentissage de la vie en société, comme certains le voudraient, revient dans ce cas à nier les particularités de la vie en larges groupes, tels la classe ou l'établissement scolaire. Les relations dans le milieu de formation en particulier, qui occupent une place très importante (qualitativement comme quantitativement) dans la vie des

jeunes, doivent en principe permettre à ceux-ci une insertion sociale et professionnelle la plus favorable possible, insertion qui doit au bout du compte bénéficier à toute la société. Cela, même si l'on sait bien que les contradictions de cette dernière ne peuvent être résolues ni par les seuls parents, ni par la seule institution scolaire. Tout au moins faut-il chercher à les comprendre, puisque les apprentissages disciplinaires se situent bel et bien dans un cadre éducatif et socialisant, qu'on le veuille ou non. A tous les niveaux de la formation, des textes officiels mettent en valeur ce souci d'intégration et de développement des compétences sociales des jeunes et rendent ainsi justice à cette réalité.

Le but général de cette recherche est donc de permettre aux acteurs des systèmes de formation d'évaluer le niveau et la prise en compte effective de la part éducative et socialisante qui concerne des élèves, des apprentis ou des gymnasiens, pour faire un état de situation à cet égard. Cette part du travail d'enseignement, de même que la situation des apprenants sur ce plan, est en effet souvent perçue comme une « boîte noire » par les divers acteurs concernés, parfois par les enseignants eux-mêmes. En cherchant à voir de plus près ce qu'il en est, on ne peut ignorer diverses difficultés. Si l'on voit bien que les façons d'être au monde et en société des apprenants peuvent se traduire par des attitudes et des comportements qui doivent avoir une influence sur le travail scolaire et sur les relations interpersonnelles avec les pairs et les adultes du milieu de formation, ces attitudes et comportements ne sont pas formellement pris en considération. Ils ne sont habituellement pas considérés comme des résultats (*outputs*) du système éducatif, mais au mieux comme des processus parallèles à la formation, au pire comme un donné (*input*) sur lequel on n'a pratiquement pas de prise. On sait que les enseignants se débrouillent comme ils peuvent avec ces situations. C'est d'autant plus vrai que les conditions structurelles, organisationnelles et fonctionnelles de la mise en œuvre des apprentissages dans les systèmes de formation ne semblent guère favoriser concrètement la prise en compte de ces dimensions sociales et éducatives. On le constate en particulier à propos des discussions des acteurs de l'enseignement, qui se focalisent très rapidement sur les grilles-horaire, qui ne font pas état de ces dimensions. On ne peut par ailleurs ignorer certaines résistances ou des avis opposés à la mise en œuvre de compétences générales ou transversales dans les nouveaux plans d'études, comme en ont témoigné les consultations sur le projet de nouveau plan d'études romand (PER), aujourd'hui adopté. Malgré les besoins ressentis par de nombreux praticiens, et leur traduction formulée dans les textes de cadrage de la formation, on ne peut non plus être certain que la prise en compte de ces aspects puisse aboutir à des résultats facilement observables et « mesurables », comme le sont les progrès en

français ou en mathématiques. Les deux dimensions de l'éducation et de l'instruction, qui sont importantes en soi, le sont pourtant aussi dans la relation qu'elles entretiennent, comme cela a déjà été montré dans le premier rapport.

\*

En dépit de ces difficultés, il est donc apparu important d'explorer des pistes dans ce registre de la formation, permettant de toucher du doigt ces aspects d'intégration et de compétences sociales, avec des indicateurs concrets qui permettent de les mesurer auprès de jeunes en particulier. Puisqu'une telle mesure ne peut être indépendante de son inscription dans les systèmes de formation, on tient compte de trois aspects liés aux pratiques pédagogiques : le poids plus ou moins grand conféré à l'éducation par rapport à l'instruction, le type de transmission (directe ou indirecte) des connaissances et compétences et l'approche collective ou individuelle du travail dans la classe. Ces éléments de choix pour les systèmes et pour les enseignants sont en même temps des éléments de contexte pour les apprenants sur lesquels on ne peut faire l'impasse. Nous avons donc considéré que *la mesure de l'intégration dans les systèmes de formation passerait par la mesure des compétences sociales, compte tenu des facteurs de contexte que représentent ces approches pédagogiques et éducatives* et de leurs cadres de référence. C'est sur cette base que l'on considère, dans ce projet, que les compétences sociales des jeunes devraient être prises en compte comme des processus ayant toute leur place aux différents niveaux de la formation, et également comme des résultats des systèmes.

Il s'agit dès lors de déterminer quelles sont les compétences sociales prises en compte, et quelles sont les populations d'apprenants concernées. Sachant que la perspective d'insertion sociale et professionnelle des jeunes prend place dans la problématique des cursus et transitions dans les systèmes de formation, une enquête a été conduite avant la fin de la scolarité obligatoire et après le début du niveau post-obligatoire. Lorsqu'on parle à titre générique d'apprenants, par souci de simplicité, il s'agit d'élèves de 8<sup>e</sup> année de VSO et VSB, de gymnasiens de 2<sup>e</sup> année, voie maturité et école de culture générale, et d'apprentis de 2<sup>e</sup> année d'école professionnelle et apprentissage dual. Il est donc question d'apprenants ayant environ 14 ans et 17 ans et plus. Ce sont également les comparaisons entre ces niveaux et types de formation qui nous intéressent, et aussi l'avis et les pratiques des enseignants qui interviennent dans ces classes. Concernant les compétences sociales, la définition suivante a été retenue : *toute manifestation de l'apprenant qui le fait reconnaître par les autres apprenants ou enseignants et formateurs comme acteur constructif du*

*lien social dans la sphère d'apprentissage.* Plus concrètement, le découpage des compétences sociales se fait en trois dimensions principales : 1) connaissance, adhésion et adaptation à ce qui est demandé, aux buts et aux exigences de la formation; 2) mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences dans le cadre de la formation et en dehors; 3) façon d'être avec les autres, recherche du contact et de la collaboration avec eux. Ce sont ces dimensions qui sont principalement investiguées dans le cadre du questionnaire aux apprenants. Ces dimensions sont appréhendées sous l'angle de leurs représentations des caractéristiques liées à l'intégration dans la formation d'une part, aux compétences concrètes que l'on peut y associer d'autre part.

De la problématique telle qu'elle est définie découlent notamment les questions de recherche suivantes, qui peuvent concerner aussi bien les jeunes que leurs enseignants. Quelle vision les apprenants ont-ils de leur avenir et quels sont les liens avec leur sentiment d'intégration et leurs compétences sociales ? La prise en compte des compétences sociales favorise-t-elle le sentiment d'intégration dans la formation ? Les apprenants dont les compétences sociales sont limitées – et/ou ignorées par la formation – sont-ils davantage en difficulté dans leurs apprentissages ? Les conditions d'organisation de la formation permettent-elles de prendre compte ces aspects ? De nombreuses autres questions encore sont déclinées dans le cours des investigations.

Suite à une préenquête, qui a notamment permis de mettre au point les questionnaires aux apprenants et enseignants, l'enquête empirique a pu être conduite dans de très bonnes conditions, en avril et mai 2008. Le questionnaire aux élèves, apprentis et gymnasiens, créé pour l'occasion et comportant des questions ouvertes et fermées, couvre les champs suivants : appréciation des compétences sociales dans les trois dimensions retenues, sentiment d'appartenance au milieu de formation, parcours scolaire et de formation, activités extrascolaires, ainsi que les variables de contexte concernant les caractéristiques de l'environnement de formation, familiales et personnelles. Le questionnaire aux enseignants des classes échantillonnées concernait l'avis sur les compétences sociales observées chez les apprenants, l'avis sur les liens entre compétences sociales, parcours et résultats scolaires de ces derniers, l'opinion sur l'intégration dans la formation et les perspectives d'insertion professionnelle des apprenants, ainsi que sur les pratiques concernant l'enseignement des compétences sociales. Un échantillon représentatif d'élèves, d'apprentis et de gymnasiens vaudois des degrés concernés a été constitué. L'échantillonnage a été réalisé par tirage aléatoire systématique de classes entières. Sur les 101 classes comportant 1738 apprenants, 97 classes pour

1578 apprenants ont pu être enregistrées en retour, correspondant à l'excellent taux de 91% d'individus. C'est de cette base de données que les résultats sont extraits.

## 14.2 PRINCIPAUX RESULTATS

Dans le premier rapport, on s'était principalement intéressé à l'avis et au sentiment des apprenants concernant leur intégration dans la formation, la prise en compte de leurs compétences sociales par cette formation, ainsi qu'à leur vision de l'avenir. Les compétences sociales elles-mêmes, en revanche, qui constituent l'essentiel du questionnaire qui leur était soumis, n'étaient pas analysées. Ces premiers résultats, déjà riches d'informations, résumaient en quelque sorte les représentations des jeunes interrogés. On a vu que ceux-ci se considèrent très généralement comme bien intégrés. De façon plus spécifique, dans le cadre des apprentissages, un quart d'entre eux ne trouvent cependant pas facile d'oser poser des questions aux enseignants ou ne se sentent pas entendus par eux lorsqu'ils en posent. Ceci est d'autant moins négligeable que, en croisant ces aspects, on constate que ne pas se sentir entendu correspond au fait de ne pas oser poser de questions<sup>70</sup>. La notion de compétence sociale est identifiée en tant que telle, sous diverses formes, par une majorité de répondants. Une majorité, également, estiment que ces compétences sont prises en compte dans la formation. Parmi ceux qui considèrent que ce n'est pas le cas, la plus grande part considèrent qu'une telle prise en compte favoriserait leur sentiment d'être intégrés. Renforçant ce constat, et confirmant l'une de nos hypothèses, on observe par ailleurs que l'estimation d'une faible prise en compte des compétences sociales est associée à une difficulté plus grande d'oser poser des questions et à se sentir entendu lors de questions, et amoindrit de même le sentiment général d'intégration dans la formation. Concernant leur sentiment face à l'avenir, les trois quarts des apprenants l'éprouvent positivement, *tout à fait* ou *en grande partie* (confiance, sécurité, ouverture). Un tel résultat, positif, ne doit pas faire oublier que plus d'un répondant sur quatre n'éprouve une telle confiance que *pour une petite part* ou *pas du tout*, ce qui est préoccupant. C'est principalement le cas de ceux qui ne savent pas de quoi leur avenir sera fait. Il est aussi intéressant de relever que la plus ou moins grande prise en compte des compétences sociales dans le cadre de la formation influe sur ce sentiment face à l'avenir : on relève un net

---

<sup>70</sup> Selon le principe d'éducabilité, dérivé de la pédagogie de maîtrise de Bloom (1972), ainsi que selon le principe d'antériorité chronologique, nous considérons que ce ne sont pas les apprenants à priori intimidés par l'école et la formation qui n'osent pas poser de questions, mais ceux dont la curiosité n'est pas encouragée par les enseignants qui s'inhibent progressivement.

accroissement des « confiants » lorsque les compétences sociales sont considérées comme prises en compte. Ce résultat se marque nettement mieux pour les élèves de la scolarité obligatoire que pour les apprentis et les gymnasiens. Le sentiment d'intégration dans le milieu de formation, que ce soit généralement ou dans le cadre des apprentissages, influence aussi le sentiment face à l'avenir. Dans chaque cas, on observe que le fait d'oser poser des questions, de se sentir entendu lorsqu'on en pose, ou de se sentir intégré correspond à une vision plus confiante et ouverte de l'avenir. A l'école obligatoire, là encore, on se montre davantage sensible à de telles influences, qui existent pourtant aussi, de façon moins marquée, dans le cadre de la formation post-obligatoire. Les résultats concernant ces dimensions et ces liens ont aussi été détaillés à la lumière des variables personnelles, relatives à l'environnement familial ou de formation des apprenants, de façon à pouvoir en tirer des enseignements plus spécifiques.

Par rapport aux trois dimensions envisagées, sentiment d'intégration, prise en compte des compétences sociales et vision de l'avenir, des résultats assez différents ont été observés selon l'éclairage par les variables externes ou internes à la formation. Les premières sont les variables personnelles (âge et sexe) et familiales (situation de famille, fratrie, habitat, nationalité, langue parlée à la maison). Les variables personnelles ont une incidence sur les résultats envisagés, l'avance en âge correspondant notamment à une confrontation progressive avec de plus grandes responsabilités personnelles et sociales qui peuvent expliquer un moindre optimisme, ou une moindre ouverture vers les possibilités que réserve l'avenir. Les variables de l'environnement familial, par contre, se caractérisent par la faiblesse ou l'inexistence de leur impact. Ces résultats semblent indiquer que ce sont les aspects propres aux systèmes de formation eux-mêmes qui doivent dès lors peser sur le sentiment d'intégration des apprenants dans le milieu de formation ou sur leur vision de l'avenir. C'est ce que l'on observe en effet.

Les variables explicatives internes aux systèmes de formation considérées ici sont évidemment le niveau et le type de formation, mais aussi la taille de la classe et le nombre d'enseignants intervenant dans celle-ci, la forme d'enseignement (plutôt collective ou individuelle), ainsi que les résultats scolaires. Les gymnasiens se distinguent des autres en étant moins nombreux à oser poser des questions, contrairement aux élèves de 8<sup>e</sup> année, et plus encore aux apprentis. Les gymnasiens se démarquent aussi en étant proportionnellement plus nombreux à considérer que les compétences sociales ne sont que peu ou pas prises en compte, à l'inverse, là encore, des apprentis. Le fait que ces derniers soient déjà en contact avec le

monde de l'emploi, où ces compétences doivent s'exprimer, n'est sans doute pas étranger à ce résultat. Quant à la confiance face à l'avenir, elle produit le même « classement », en défaveur des gymnasiens, contrairement à ce que la valorisation sociale de cette filière aurait pu nous faire penser. Par rapport aux dimensions envisagées, on voit donc que ces derniers sont systématiquement moins à l'aise socialement que les autres apprenants, ou alors moins satisfaits de leur encadrement par les enseignants concernant ces aspects, ce qui demande à être vérifié sur d'autres dimensions de l'enquête. La taille des classes et le nombre d'enseignants qui interviennent dans celles-ci jouent aussi un rôle, mais plus indirectement, puisque des liens significatifs n'existent qu'en liaison avec le niveau d'enseignement que nous venons de voir, les apprentis étant notamment dans des classes plus réduites et avec moins d'enseignants. L'influence de cette dernière caractéristique a toutefois un impact plus important, l'augmentation du nombre d'enseignants paraissant avoir un effet inhibant sur les apprenants. L'idée que se font ces derniers d'un enseignement plutôt collectif ou individuel se fonde sur une appréciation générale 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 ». La tendance mixte regroupe évidemment les réponses les plus fréquentes, notamment pour deux tiers des élèves de VSO, alors que ce n'est le cas que pour moins de la moitié des gymnasiens de la voie de maturité. Les pratiques « intégratives » sont moins fréquentes chez les élèves de VSO et les gymnasiens de la voie de diplôme, alors que les pratiques « différenciatrices » sont les plus fréquentes chez les apprenants du niveau post-obligatoire. Ces pratiques pédagogiques sont donc en partie indépendantes du niveau et du type de formation. Surtout, on a constaté qu'elles n'ont qu'un impact très faible sur notre problématique, seul le fait d'oser poser des questions étant dans l'ensemble très légèrement plus favorable dans le cas de la différenciation<sup>71</sup>. De même, la confiance dans l'avenir est, dans ce cas, significativement meilleure au niveau post-obligatoire. On peut penser que la prise en compte de l'individu à ce stade de la formation et à cette période de l'adolescence, dans le cadre de la différenciation, favorise manifestement le sentiment de confiance.

L'appellation « résultats scolaires », enfin, recouvre les indicateurs de résultats scolaires comparés (estimation de faire partie des meilleurs, moyens ou moins bons apprenants), ainsi que l'auto-estimation scolaire en français et en mathématiques (indicateur de surestimation, d'estimation correcte ou de sous-estimation). C'est le lien entre l'indicateur de

---

<sup>71</sup> Ce lien global n'est cependant plus significatif lorsqu'on le croise avec le niveau de formation dichotomisé (école obligatoire et formation post-obligatoire).

comparaison des résultats et les aspects que l'on cherche à expliquer qui s'est révélé le plus pertinent. Celui-ci est très nettement reliée à la dimension de l'intégration en situation d'apprentissage : moins on se considère comme faisant partie des bons apprenants, moins on ose poser de questions, que ce soit à l'école obligatoire ou au post-obligatoire. Il en va de même, quoique moins nettement, avec le fait de se sentir entendu lorsqu'on pose des questions, mais seulement chez les élèves de l'école obligatoire. Cette même comparaison des résultats est aussi reliée avec la prise en compte des compétences sociales : en général, ceux qui s'estiment faire partie des meilleurs apprenants, mais aussi ceux qui se considèrent comme moyens, sont sept sur dix à considérer que leurs compétences sociales sont prises en compte, alors que ce n'est le cas que pour environ la moitié de ceux qui se considèrent parmi les moins bons scolairement parlant. En distinguant ces résultats par niveau de formation, on a découvert que cette situation tient aux apprentis et gymnasiens, dans des proportions encore accentuées. Un tel constat nous interpelle fortement quant à l'estime d'eux-mêmes que peuvent avoir ces jeunes. Face à l'avenir également, le fait de s'estimer parmi les meilleurs ou moins bons apprenants n'est pas sans conséquences. Comme pour le fait d'oser poser des questions, le sentiment de confiance face à l'avenir diminue conjointement et régulièrement selon que l'on se situe parmi les meilleurs, les moyens ou les moins bons apprenants. Si un tel lien était attendu avec le fait d'oser poser des questions (on reste alors dans le cadre de l'activité scolaire et de formation), il est plus surprenant, et sans doute inquiétant, de retrouver ce lien par rapport à la confiance face à l'avenir. Doit-on y lire la force de l'empreinte de la formation dans la vie et le devenir les jeunes ? La responsabilité de l'institution en serait alors renforcée. Ce constat, valable en général, le reste en distinguant les niveaux de formation, de façon là encore accentuée pour les apprentis et les gymnasiens. On peut donc dire que, chez ces derniers, le sentiment de confiance en l'avenir est davantage affecté par le poids, ou l'empreinte, de la formation et de la plus ou moins bonne estime de soi qu'elle génère. L'analyse fondée sur l'autre indicateur, qui prend en compte les notes scolaires, n'ajoute rien à la compréhension des aspects qui nous intéressent. C'est donc cette seule comparaison avec les pairs, et la plus ou moins grande estime de soi qu'elle induit, qui influence nettement le sentiment d'intégration dans la classe, l'appréciation que les compétences sociales sont prises en considération et plus généralement la confiance en l'avenir. Cet élément de comparaison avec les autres apprenants rappelle ce qu'ils ont dit en définissant les compétences sociales en général : celles-ci sont marquées, pour eux, par la relation à autrui, par le regard d'autrui, et il apparaît que c'est cela qui prime nettement sur l'estimation qu'ils peuvent faire de leur

situation scolaire personnelle, que celle-ci soit correcte, sur- ou sous-estimée. Un tel résultat confirme l'importance de la relation à autrui en milieu de formation et souligne d'autant plus fortement l'interrogation que nous avons quant à sa prise en compte par les systèmes.

\*

Les analyses qui figurent dans le présent document mettent en évidence les compétences sociales des élèves, apprentis et gymnasiens. Celles-ci sont d'abord analysées pour l'ensemble des répondants, ou en fonction des niveaux, types et filières de formation qui interviennent systématiquement par la suite (chapitres 5, 6 et 7). Elles sont ensuite à nouveau reliées aux contextes personnels et familiaux (chapitre 8), ainsi qu'au contexte de formation. Ce dernier, dont on vient de voir l'importance, est décliné selon l'environnement proche de la classe (chapitre 9) et selon les résultats scolaires que nous venons d'envisager (chapitre 11). Les liens entre intégration dans le milieu de formation et compétences sociales sont également mis en évidence (chapitre 10). Les résultats du questionnaire proposé aux enseignants sont finalement analysés de façon détaillée pour eux-mêmes (chapitre 12), puis reliés aux réponses des apprenants concernant leurs compétences sociales (chapitre 13).

Les compétences sociales des apprenants sont tout d'abord analysées en fonction des trois dimensions prévues dans le questionnaire qui leur était destiné, dimensions qui relèvent de la problématique telle que nous l'avons établie : connaissance, adhésion et adaptation aux buts et aux exigences de la formation; mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences générales; façon d'être, relations et collaboration avec les autres (chapitre 5). Nous avons relevé que l'analyse détaillée des questions présente un fort recouvrement avec la structure factorielle qui est ensuite établie (chapitre 6, voir plus loin), cette structure représentant en quelque sorte une synthèse des réponses à ces questions. Pour cette raison, nous nous contentons ici de relever les résultats aux deux questions dont le statut et le format les ont écartés de l'analyse factorielle, mais qui contiennent une information importante. La première de ces questions, qui appartient à la dimension de connaissance et d'adaptation aux buts de la formation, concerne précisément l'avis des apprenants sur l'importance relative des différents buts que l'on peut lui assigner. Bien que tous les buts mentionnés soient majoritairement jugés comme plutôt importants, les répondants privilégient, pour eux personnellement comme pour toute la société, les aspects qui se rapportent directement aux perspectives d'insertion professionnelle. Les buts de l'école et de la formation qui concernent le « vivre ensemble » et l'épanouissement personnel sont secondaires, ce qui semble confirmer une hypothèse concernant la prépondé-

rance des préoccupations relatives au travail lorsque celui-ci est raréfié, dans le contexte de crise structurelle du marché de l'emploi que nous connaissons depuis deux décennies. La seconde question, plutôt liée aux relations avec les autres, compare « comment les apprenants se situent lorsqu'ils sont dans un groupe dans le cadre de l'école ou de leur formation » avec la même situation « en dehors » de ce milieu de formation. Pour ce faire, les répondants devaient choisir entre des affirmations contenant chacune à la fois un élément d'intégration (positif ou négatif) et d'expression (ou non). Dans le cadre de la formation, c'est l'affirmation la plus favorable – sentiment d'intégration avec expression adéquate – qui recueille nettement le plus d'avis favorables, alors que hors de la formation, dans un groupe d'amis ou un club, c'est une affirmation plus spontanée – intégration avec expression intempestive – qui dépasse légèrement la première, devant ceux qui cherchent à passer inaperçus. Un tel résultat peut être compris par le besoin de se faire valoir davantage dans un groupe choisi, dans le cadre de loisirs. Notons que les situations les plus défavorables sont extrêmement peu nombreuses. On trouve là une confirmation réjouissante de ce sentiment d'intégration presque unanime, relevé dans le premier rapport (*op. cit.*), lorsque la question est posée directement aux apprenants.

Les résultats de l'analyse factorielle portant sur les questions relatives aux compétences sociales (chapitre 6) ont permis de retenir quatre facteurs, ou dimensions, qui sont les suivantes :

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

Ces quatre facteurs font systématiquement référence aux aspects relationnels des compétences sociales, que ce soit spécifiquement avec les pairs (2<sup>e</sup> facteur) ou avec les adultes du milieu de formation, principalement les enseignants. Un tel résultat n'est évidemment pas surprenant, dans la mesure où ces relations constituent la vie même dans ce milieu. Ces facteurs mettent cependant également en évidence des rôles plus spécifiques de l'école et de la formation, auxquels les apprenants semblent attachés. C'est le cas par rapport à la recherche d'un milieu de travail cadrant et sécurisant (1<sup>er</sup> et surtout 4<sup>e</sup> facteur), dans lequel ils puissent exprimer – ou

non – leur motivation et leur capacité d’initiative (3<sup>e</sup> facteur) tout en investissant plus ou moins leurs apprentissages proprement scolaires, toujours dans un cadre relationnel (1<sup>er</sup> et surtout 3<sup>e</sup> facteur). La forte prégnance et l’importance manifeste que les jeunes considérés dans cette enquête accordent aux aspects relationnels se retrouvent à un degré ou à un autre dans chaque dimension issue de l’analyse factorielle. Ce résultat confirme la place primordiale que les jeunes accordent à ces aspects des compétences sociales quand on leur pose directement, et de façon ouverte, la question. On remarquera encore que les trois premiers facteurs correspondent assez bien, dans le désordre, aux intitulés des dimensions distinguées à priori pour la construction du questionnaire : adaptation aux buts et exigences de la formation pour le premier, façon d’être et collaboration avec les autres pour le deuxième et mise en œuvre des connaissances et compétences pour le troisième.

Ces dimensions des compétences sociales sont ensuite examinées en distinguant les **niveaux et les types de formation** d’une part, puis en présentant ceux-ci selon les deux filières, générale (VSB–gymnase) et (pré)professionnelle (VSO–apprentissage), d’autre part (chapitre 7). On constate que *le respect et l’attention aux enseignants* caractérise davantage les apprenants du niveau post-obligatoire, en particulier les apprentis et plus encore les gymnasiens de l’école de culture générale et de commerce (ECGC). Il s’agit de jeunes qui sont sortis de la phase pubertaire et de ses contestations plus ou moins systématiques, et aussi qui assument un choix de formation. *La participation et collaboration active avec les pairs* se marque en revanche par un amoindrissement en passant de l’école obligatoire au niveau post-obligatoire, comme si les changements qui viennent d’être mentionnés correspondaient à des échanges moins systématiques – peut-être parce que plus « engageants », moins « insouciantes » – au niveau horizontal. On trouve du reste pour le troisième facteur la même distinction selon le niveau de formation, à propos de *la motivation et responsabilisation pour les tâches de formation*, ce qui là peut surprendre. Constater que les élèves de 8<sup>e</sup> année sont plus enthousiastes à cet égard, surtout ceux de VSO, par rapport aux apprenants du post-obligatoire, surtout les gymnasiens, semble indiquer qu’un effet de l’âge intervient différemment ici, mais aussi un possible effet de filière (voir plus loin). L’analyse du dernier facteur, celui de *confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien*, semble aller dans le même sens puisque ce sont les élèves de VSO, surtout, mais aussi les apprentis, qui se sentent plus proches de leurs enseignants. Dans ces différentes situations, la position de ces derniers est évidemment importante à prendre en compte. Nous y revenons plus loin.

Concernant la problématique des **filières de formation**, les analyses ont montré des résultats différenciés. Le facteur de *respect et attention aux enseignants* montre les écarts les plus importants dans la filière (pré)professionnelle. Cette capacité plus développée chez les apprentis s'explique probablement par le fait que ceux-ci sont confrontés à des réalités professionnelles qui l'exigent plus immédiatement, avec des formateurs et des patrons, contrairement à ce qui se passe dans la filière générale. La différence est par contre très marquée dans le cas de cette dernière filière pour ce qui concerne la capacité de *participation et collaboration active avec les pairs*. Cette collaboration est très favorable chez les élèves de VSB, alors qu'elle est moins présente, ou moins favorisée, chez les gymnasiens de la voie de maturité, où un certain individualisme semble prévaloir. Pour la troisième dimension, relative à la *motivation et responsabilisation pour les tâches de formation*, plus proche du travail scolaire et traduisant une certaine prise en charge de sa formation, on relève également un net effet de filière, l'écart étant le plus marqué dans la filière générale : les plus âgés, les gymnasiens, sont ici très nettement en retrait, apparaissant plutôt passifs. Ce résultat traduit à nouveau un malaise à ce niveau de formation, où les jeunes sont pourtant censés assumer un choix face à l'avenir. Quant à la quatrième et dernière des dimensions mises en évidence par nos analyses, la capacité d'être en *confiance avec les enseignants en fonction de leur soutien*, elle présente une répartition des résultats progressive. Des élèves les plus jeunes et les moins « scolaires » (8<sup>e</sup> VSO) aux plus âgés et destinés aux études supérieures (2<sup>e</sup> de maturité gymnasiale), en passant par les apprentis et les élèves de VSB, on constate que les enseignants deviennent de moins en moins une référence fiable en qui les apprenants pourraient avoir confiance.

Par rapport à nos dimensions des compétences sociales, on observe que les variables personnelles et familiales ont une influence notable (chapitre 8), contrairement à ce qui avait été observé, concernant le milieu familial tout au moins, par rapport à d'autres aspects de l'intégration et de la vision de l'avenir. Le **fait d'être une fille ou un garçon**, une jeune femme ou un jeune homme, a incontestablement un impact sur la sociabilité dans le milieu de la formation. Sauf en VSO, voie que les garçons semblent s'approprier davantage, les jeunes filles sont plus nombreuses à être respectueuses et attentives à l'égard des enseignants, surtout au gymnase. La différence en leur faveur se réduit sensiblement s'agissant de témoigner à ces mêmes enseignants de la confiance en fonction de leur soutien et de leur intérêt. On trouve toutefois la même tendance concernant la responsabilisation et le sens de l'initiative pour les tâches de formation, plutôt à l'avantage des filles, et toujours à l'exception de la VSO. Concernant la compétence relationnelle « horizontale » de la collabora-

tion active avec les pairs, ce sont encore les filles et jeunes femmes qui en font davantage preuve, y compris en VSO. Ces dernières témoignent donc généralement de meilleures compétences sociales que les garçons, ce qui n'est guère surprenant, l'avance en termes de maturité sexuelle, émotionnelle et sociale étant un fait sociologiquement établi aux âges considérés.

Concernant la **nationalité** des intéressés, le respect et l'attention au rôle des enseignants semblent « moins négatifs » chez les élèves étrangers ou d'origine mixte en VSO, peut-être parce que la stigmatisation associée à cette voie est ressentie moins vivement chez ceux-ci, alors que cette moindre négativité se retrouve chez les élèves suisses en VSB, peut-être parce que les codes sociaux d'adaptation de ces derniers sont mieux intégrés. La situation est inversée au niveau post-obligatoire, où le choix de la formation devient prépondérant, et où les jeunes étrangers doivent en quelque sorte se suradapter pour poursuivre dans une voie exigeante (la voie de maturité du gymnase). La confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien ne se différencie en revanche que très peu en fonction de l'origine nationale, à la notable exception près des apprentis qui, d'origine exclusivement étrangère, témoignent davantage d'une telle confiance. La capacité de responsabilisation et d'initiative pour les tâches de formation semble favorisée par la mixité nationale au secondaire I, et péjorée pour les apprenants exclusivement Suisses au secondaire II. Quant à la collaboration active avec les pairs, si elle ne se distingue que très peu selon l'origine nationale à l'école, elle est plus marquée chez les apprentis et gymnasiens (voie maturité) d'origine étrangère. Les jeunes étrangers, ou d'origine mixte, semblent donc de façon générale faire montre de compétences sociales plus développées que leurs homologues exclusivement suisses. La **langue parlée à la maison** peut également permettre de situer les apprenants, en tant que variable d'habitus culturel, même si on sait qu'elle est étroitement reliée à la nationalité. On a toutefois relevé un résultat divergent pour les élèves allophones concernant le respect et l'attention aux enseignants qui, à l'école, est moins bonne en VSO et meilleure en VSB. Ces mêmes élèves allophones témoignent également d'une confiance plus élevée en VSB, peut-être parce qu'ils doivent s'appuyer davantage sur leurs enseignants. Par rapport à la capacité de collaboration, on relève enfin qu'elle est également plus élevée chez les allophones de la scolarité obligatoire, la mixité linguistique favorisant les apprenants plus âgés (en exceptant toujours le cas un peu particulier des gymnasiens de la voie de culture générale, dont les compétences sociales semblent meilleures pour les Suisses et les francophones). En règle générale, il en est de l'allophonie ou des compétences langagières mixtes comme des nationalités étrangères ou multiples : elles correspondent à de meilleures compétences sociales. Une telle adaptation et participation paraissent favorables à l'intégration.

La situation de famille des parents, soit le **contexte parental** des jeunes, n'est pas sans incidence non plus sur les compétences qui nous intéressent. On a constaté que, en règle générale<sup>72</sup>, les apprenants qui vivent avec leur père et leur mère développent une capacité de respect et d'attention plus importante que ceux qui vivent dans une autre situation familiale. Concernant la confiance placée dans les enseignants en fonction de leur soutien, on retrouve la même situation dans le cas de la filière générale (VSB, gymnase). Dans le cas de la filière (pré)professionnelle, où cette compétence est globalement plus marquée, on ne distingue en revanche aucune différence chez les apprentis, et un léger avantage au contexte parental « autre » chez les élèves de VSO. La responsabilisation pour les tâches de formation n'est pas liée à ce contexte parental à l'école obligatoire, et dans des sens différents au niveau post-obligatoire : à l'avantage des familles biparentales pour les apprentis, et à l'avantage des situations « autres » au gymnase. Quant à la collaboration active avec les pairs, elle semble manifestement favorisée par la présence des deux parents au post-obligatoire et pour les élèves de VSO, les autres situations étant légèrement plus favorables en VSB. On voit donc que l'importance de ce contexte, loin d'être univoque, influence de façon différenciée les compétences sociales des apprenants. On retrouve ici la faiblesse de l'impact de cette variable, ou au moins son aspect non univoque, que nous avons déjà relevée dans le premier rapport concernant l'intégration et la perception de l'avenir.

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

---

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

influence différenciée de la fratrie sur les compétences sociales des apprenants : meilleure adaptation pour les enfants uniques, mais meilleure confiance et sentiment de soutien, de sens des responsabilités et, surtout, de collaboration avec la présence de frères et de sœurs.

On s'est ensuite intéressé au milieu de la formation, celui sur lequel les moyens d'action sont plus directs. Dans un premier temps, on a pris la mesure de l'environnement de formation proche des apprenants, caractérisé par la **taille de la classe** et par le **nombre d'enseignants** intervenant dans celle-ci (chapitre 9). Les résultats ont montré que l'importance de la taille de la classe ou du nombre d'enseignants était variable selon de type de compétences sociales envisagées. De façon générale, soit sans distinction de niveau et de type de formation, c'est surtout la confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien qui est largement tributaire du nombre d'apprenants comme du nombre d'enseignants intervenant dans la classe. Il paraît compréhensible qu'un soutien soit plus difficile à mettre en œuvre dans le cadre de classes nombreuses et où beaucoup d'enseignants interviennent. Du point de vue des jeunes concernés, ces situations sont plus défavorables à la capacité d'être en confiance avec des enseignants, dont le rôle d'encadrement et de référence éducative est pourtant jugé important par les intéressés. De façon plus particulière, un tel 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. Concernant le nombre d'enseignants intervenant dans la classe, la situation est différenciée suivant le type de formation. Par rapport à la capacité de respect et d'attention, on note que l'intervention de nombreux enseignants dans la classe peut soit être favorable (filière générale), soit défavorable (filière (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. Ce résultat est surprenant par rapport à la proximité de l'encadrement que l'on préconise en général dans ce cas.

L'influence d'un enseignement tendant à être davantage collectif (apprenants considérés comme un groupe) ou individuel (apprenants considérés comme des individus) sur les compétences sociales a aussi été mesurée (chapitre 9 également). C'est la dimension de l'**approche pédagogique** qui a été considérée dans cette enquête. Le faible impact de cette approche sur les variables considérées dans un premier temps (*cf.* premier rapport) se trouvent en général confirmé. Au niveau post-obligatoire, en lien avec l'âge, une approche plus individuelle, qui prend en compte la personne, voire la personnalité, est un peu plus favorable pour chacune des dimensions des compétences sociales. On doit toutefois souligner un résultat surprenant au niveau de 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 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, la plus défavorable étant celle de la différenciation; 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.

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 l'intégration actuelle des jeunes 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, comme nous l'avons montré par les résultats du premier rapport. Nous avons donc relié ces compétences et cette intégration en prenant en considération deux indicateurs spécifiques de l'intégration dans le cadre des apprentissages : **oser poser des questions** plus ou moins facilement, et **se sentir plus ou moins entendu** par les enseignants lorsqu'on en pose. Nous avons aussi considéré le fait d'**envisager l'avenir avec plus ou moins de confiance** (chapitre 10). La question se pose dès lors ainsi, répondant à l'une de nos interrogations de départ : dans quelle mesure les compétences sociales développées par les apprenants sont-elles favorables au sentiment d'intégration dans le milieu de formation ? Les résultats ont montré que les deux indicateurs spécifiques du sentiment d'intégration sont étroitement reliés aux compétences sociales telles que nous les avons analysées 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. 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 constitutives 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 concernant le sentiment des répondants d'être entendus par les enseignants, ici clairement relié au fait de les respecter et d'y être attentifs, ainsi que d'avoir confiance en eux. Il pourrait en aller de même concernant le fait d'oser poser des questions et de se sentir entendus, 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 entendus 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.

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 l'instruction, un objectif central de l'enseignement. Nous considérons ici que ce sont les caractéristiques socioéducatives qui influencent la perception des résultats scolaires, et non l'inverse (chapitre 11). Nous envisageons aussi un **indice d'auto-estimation** scolaire basé sur le croisement entre les moyennes des notes dans une branche (le français ici), telles que fournies par les répondants, et ce sentiment d'appartenance aux meilleurs ou moins bons apprenants. De ces deux indicateurs de « résultats scolaires », la comparaison marque davantage les écarts, et dans un sens généralement plus

univoque. Se situer parmi les bons ou meilleurs apprenants correspond systématiquement au développement de meilleures compétences sociales, qu'il s'agisse du respect 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 de la collaboration active avec les pairs. Une dynamique favorable d'estime de soi et d'échanges avec autrui paraît à l'œuvre dans ces situations, ce dont la formation devrait bien sûr tirer parti. Soulignons le fait que ce résultat confirme la différence entre ces deux indicateurs déjà relevée lorsqu'ils étaient reliés à l'intégration et la perception de l'avenir (*op. cit.*).

Le cas particulier des gymnasiens de l'ECGC doit cependant être souligné. Dans cette voie de formation, les différences selon les modalités de nos indicateurs des résultats scolaires ne sont pas notables, voire non significatives, ou elles traduisent une situation plus défavorable que celle des 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 beaucoup plus 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 extrêmement préoccupants. Le manque de responsabilisation pénalise lourdement ces gymnasiens, qui sont aussi nombreux dans ce cas à se sous-estimer, à s'estimer correctement ou à se sur-estimer du point de vue de leurs résultats scolaires. Quant à la capacité de collaboration active avec les pairs, si importante à cette période de l'adolescence, son manque est fortement relié à la sous-estimation de ces résultats, marquant un net contraste avec ceux qui s'estiment correctement. 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 défavorable de leur formation par ces gymnasiens qui est en cause. 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.

**La problématique a aussi été abordée directement avec les enseignants**, et elle est loin de les laisser indifférents. 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 générale. Ce sont par ailleurs les enseignants du niveau post-obligatoire, en par-

ticulier 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 leurs élèves, apprentis et gymnasiens comme plutôt bien intégrés et socialement compétents. Il existe cependant de sérieuses zones d'ombre dès que les compétences sociales envisagées deviennent un peu exigeantes, comme c'est le cas en faisant appel à leur sens de l'initiative, de la critique constructive ou en jugeant de leur facilité à communiquer clairement. Indiquant leur propre acception de ce que représentent les compétences sociales, deux 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 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. 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 de façon soutenue, 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 dans le cadre des enseignements disciplinaires, où se marque leur souci 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 suggestions tirées du premier rapport, *op. cit.*, p. 137). Des obstacles importants apparaissent cependant : le fait que les enseignants considèrent que

ces aspects ne sont pas concrètement favorisés par les autorités, la formation étant presque exclusivement orientée vers le travail disciplinaire; le fait que leur formation en la matière est jugée insuffisante; ou encore la mention selon laquelle ces dimensions ne figurent pas dans les programmes scolaires.

Nous avons enfin constaté qu'il existe une **relation entre certaines caractéristiques ou appréciations des enseignants et les compétences sociales des apprenants**. Pour ce faire, nous avons retenu deux caractéristiques des enseignants, l'une personnelle (le sexe) et l'autre professionnelle (le nombre d'années d'expérience). Puis, nous avons envisagé certaines appréciations des enseignants à propos des compétences sociales de leurs apprenants. Enfin, nous avons considéré leurs avis concernant l'enseignement des compétences sociales : le fait d'y être ou non favorables d'une part, d'aborder ou de ne pas aborder concrètement ces aspects d'autre part.

Pour les élèves de VSO, on a surtout remarqué que la dimension de respect et d'attention caractérisait les femmes qui enseignent, qui sont peu nombreuses à intervenir dans cette voie, alors que pour les élèves de VSB on a noté que, 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 la collaboration entre pairs. De façon très simplifiée, on peut dire que, par rapport à ces compétences, les hommes s'en sortent mieux avec les élèves de VSB alors que, et surtout, c'est le cas des 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, ceci 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, ce que semble confirmer un résultat valable au gymnase, où la compétence la plus proche du travail scolaire, la motivation pour les tâches de formation, est plus favorable avec des enseignants ayant moins d'années d'expérience.

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 constate que les résul-

tats obtenus sont cohérents. Savoir ce qui est attendu ou respecter des exigences – 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, qui correspond à l'importance de ces aspects relationnels chez les jeunes des âges considérés, est particulièrement remarquable chez les gymnasiens de la voie diplôme, qui semblent donc bénéficier d'une telle reconnaissance, alors que leurs difficultés ont été 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). Il est clair que l'on ne doit pas ignorer le fait que les enseignants favorisent plus ou moins de telles pratiques. Quant à la *motivation pour les tâches de formation*, elle 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 qu'une minorité 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 – 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 !

Finalement, on a observé une certaine proximité dans les résultats entre compétences sociales des apprenants et intérêt de principe des enseignants pour la prise en compte de celles-ci dans l'enseignement d'une part, la mise en pratique correspondante d'autre part. Dans les deux cas, ces résultats sont différenciés selon la dimension des compétences ou le type de formation considérés. Relevons que, 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 des compétences sociales. 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 (!), alors que la situation est cohérente avec les trois autres facteurs.

Quant aux gymnasiens de la voie de maturité, les résultats sont inversement proportionnels à l'intérêt des enseignants dans le cas des compétences de respect des enseignants et de collaboration avec les pairs. De tels résultats relèvent plutôt d'un intérêt différencié chez les enseignants de la voie générale (moins intéressés aux aspects sociaux) et professionnelle (davantage intéressés à ces aspects). Notons que les « réponses » des apprenants à ces positions de leurs enseignants peuvent relever d'un intérêt en quelque sorte compensatoire, qui met en évidence un souhait non satisfait. Il convient donc d'approfondir ces résultats différenciés pour qu'ils puissent constituer de véritables leviers d'action. On ne peut manquer de souligner le fait que, concernant les gymnasiens de la voie diplôme, 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 lesquelles nous nous sommes arrêtés à plusieurs reprises en présentant nos résultats.

## **15 DISCUSSION, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS**

Les raisons pour lesquelles on envisage et on explore cette problématique des compétences sociales et de l'intégration dans la formation sont rappelées de façon synthétique dans les premières pages du chapitre précédent. Nous n'y revenons donc pas maintenant, au moment de conclure notre travail. Avant de discuter de nos résultats pour permettre d'avancer en connaissance de cause des recommandations utiles aux acteurs concernés, nous mettons toutefois en évidence, en guise d'aide-mémoire, les trois points généraux suivants :

1) Les questions qui se posent concernant l'éducation et la sociabilité scolaires ne constituent pas (encore) des objets politiques et administratifs évidents. Elles ne le sont du reste pas toujours non plus dans le champ de la pédagogie. Il est donc compréhensible que ces objets de questionnement soient difficiles à conceptualiser, à communiquer, et à projeter en termes de propositions d'amélioration, et d'autant plus compréhensible qu'il ne soit pas simple de prendre des décisions concrètes en la matière. Et pourtant les problèmes existent ! Ce sont en effet les enseignants qui relèvent souvent la traduction directe de ces aspects dans les relations des élèves en classe, dans leur propre gestion de la classe et, finalement, leur impact sur l'efficacité des apprentissages. Pour les directeurs d'établissement également, ces aspects sont souvent relevés comme étant problématiques. Malgré le handicap de ce manque d'évidence, on voit donc qu'il importe de prendre en considération ces dimensions de la vie scolaire.

2) Ces questions relatives à l'éducation et à la sociabilité scolaire sont surtout apparentes, depuis un certain temps, par les lacunes constatées dans ce domaine. On pense aux cas les plus visibles ou les plus fréquemment mentionnés : incivilités, perte de respect personnel et institutionnel, comportements plus ou moins violents, contre soi ou contre autrui. En élargissant notre angle de vision dans ce domaine, on peut aussi relever les soucis qui existent actuellement dans tous les systèmes de formation, et qui concernent potentiellement tous les jeunes : déconnexion entre épanouissement personnel et engagement social et citoyen, manque de repères et de vision de l'avenir socioprofessionnel, peur de celui-ci et démotivation. Puisque la formation est confrontée à ces problèmes, on a considéré qu'il y avait intérêt à s'occuper de ces dimensions de façon positive et proactive, en termes de compétences sociales au sens large. Nous espérons aussi, ce

faisant, contribuer au débat relatif aux défis de la cohésion sociale et de l'épanouissement personnel des jeunes, pour une école qui cherche à intégrer les élèves, et dans le sens des buts premiers de la Loi scolaire vaudoise qui se préoccupe de la place des jeunes dans la société.

3) Ce projet permet de mettre en évidence ces aspects du champ de la formation, en complément des apprentissages disciplinaires qui sont généralement privilégiés. Cela permet de répondre de façon argumentée aux nombreux spécialistes de la formation (politiques et administratifs, acteurs locaux et praticiens) qui sont préoccupés à ce propos. Notons que ces questions sur le versant éducatif et socialisant de la formation se posent dans le canton de Vaud comme ailleurs. L'évolution sociale fait que les compétences dans ce domaine, encore peu mises en évidence, seront probablement de plus en plus importantes.

\*

La recherche empirique, et les résultats de nos analyses, ont montré que nous pouvions répondre aux questions que nous nous sommes posées au départ (*cf.* chap. 2), certes avec toutes les nuances nécessaires dans une problématique aussi complexe. Pour les besoins de la discussion et des recommandations, nous reprenons le fil des résultats en mettant en évidence les tenants et les aboutissants qui permettent d'y donner suite.

Tout d'abord, concernant les buts de la formation, nous avons constaté que les répondants privilégient, pour eux personnellement comme pour toute la société, les aspects qui se rapportent directement au travail dans les différentes branches scolaires et aux perspectives d'insertion professionnelle. Ce résultat confirme le rôle des compétences sociales au service des apprentissages. Bien que jugés également importants, les buts de développement personnel, relationnel, et visant la cohésion sociale apparaissent, pour eux, au second plan. La crise du marché de l'emploi depuis deux décennies et les perspectives inquiétantes qui en découlent logiquement semblent ici à l'œuvre. Qu'une finalité « instrumentale » leur apparaisse au premier plan n'a en soi rien d'étonnant. Peut-être même certains auront-ils été étonnés qu'on leur propose comme finalité à la formation autre chose que la préparation à leurs futurs métiers<sup>73</sup>. L'opinion des intéressés à cet égard est évidemment très importante à connaître et à prendre en considération, mais doit être mise en perspective. On doit alors se rappeler que les compétences sociales et l'intégration dans le milieu de formation servent aussi bien directement cette *finalité* de cohé-

---

73 Expression mise au pluriel à dessein dans le cadre des rapides mutations actuelles du marché de l'emploi.

sion sociale, qui est présente dans toute formation, qu'elles constituent indirectement un *moyen* de permettre l'acquisition des connaissances et compétences les plus larges dans les meilleures conditions possibles. Au-delà de l'avis des jeunes à cet égard, c'est aux adultes de répondre aux différentes missions de la formation. Cela implique, à côté de ce souci d'insertion professionnelle, de favoriser les buts que les enseignants jugent, pour leur part, tout aussi importants, à savoir permettre le « vivre ensemble » et l'épanouissement personnel, gage de cohésion sociale.

Concernant le sentiment d'intégration, ensuite, on a pu mettre à jour une importante confirmation des premiers résultats généraux en analysant une question spécifique. Ce sentiment d'intégration, envisagé dans des situations de groupe où il est combiné avec la faculté de faire valoir son opinion, est largement positif, que ce soit *dans* ou *hors de* la formation. Le fait de se sentir intégré dans le groupe, conjugué avec une expression adéquate dans le premier cas, une expression plutôt intempestive dans le second, correspond à une image de la jeunesse sérieuse dans sa formation et exubérante au-dehors, qui présente donc tous les signes de la « normalité ». On peut se réjouir d'un tel résultat qui caractérise une très grande majorité des répondants, et s'appuyer sur une telle « norme » que les cas extrêmes ont parfois tendance à faire oublier.

En se concentrant sur les compétences sociales, la structure factorielle des réponses a mis en évidence les particularités et l'homogénéité de trois directions principales dans lesquelles ces compétences devraient être prises en compte : la valorisation, guidée par les adultes, de la responsabilisation et des initiatives pour les tâches de formation tout d'abord; ensuite, la relation de soutien et de confiance dans les enseignants (qui est parfois ou souvent problématique, suivant le type de formation), dimension que l'on peut considérer comme un prérequis à la réalisation de la première; et, enfin, les relations et la collaboration actives avec les pairs du milieu de formation (qui ne sont pas nécessairement favorisées). La forte prégnance et l'importance manifeste que les jeunes considérés dans cette enquête accordent aux aspects relationnels se retrouvent à un degré ou à un autre dans chaque dimension issue de cette analyse. Ce résultat tend à accorder à ces aspects des compétences sociales la place primordiale que les jeunes leur confèrent quand on leur pose directement la question. Il y a donc ici accord avec la conception non strictement utilitariste des compétences sociales que nous avons adoptée (*cf.* critique du projet DeSeCo de l'OCDE, au deuxième chapitre). On trouve aussi confirmation, par et pour les apprenants, de la reconnaissance de *l'acteur constructif du lien social* – selon notre définition – comme l'une des finalités de la formation, donc de la part éducative et socialisante qui ne peut être soustraite à

celle-ci. Le travail d'enseignement a donc tout intérêt, là encore, à s'appuyer sur cette recherche de socialisation active, dont on a vu qu'elle caractérisait une très grande majorité des jeunes.

Si l'on veut pouvoir agir de façon plus précise dans ce cadre, il faut encore retenir que ces compétences sociales s'expriment différemment selon le niveau de formation d'une part (école obligatoire et formation post-obligatoire), et selon la filière de formation d'autre part (filière professionnelle et générale). On trouve, au post-obligatoire, des jeunes plus respectueux et attentifs à leurs enseignants, surtout les apprentis, mais, à l'école obligatoire, des élèves plus participants et collaborant activement avec leurs pairs, ainsi que – de façon surprenante – plus motivés pour leurs tâches de formation, ce sur quoi leurs enseignants peuvent s'appuyer. Dans ces deux derniers cas (collaboration avec les pairs et motivation pour la formation), soulignons le fait que les résultats moins bons au niveau post-obligatoire sont dus essentiellement aux gymnasiens. Le facteur de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien semble aller dans le même sens, puisque ce sont les élèves de VSO, surtout, mais aussi les apprentis, donc les répondants de la filière professionnelle, qui se sentent plus proches de leurs enseignants. La proximité plus grande avec les réalités du travail pourrait avoir un effet de conformité et de mise en relation avec les demandes de la formation et du monde de l'emploi, alors que chez les répondants de la filière générale, plus loin de ces réalités, on constate une certaine distance avec les enseignants. Peut-être cette distance est-elle aussi présente chez les enseignants de ces degrés eux-mêmes. Dans ces différentes situations, la position de ces derniers est évidemment primordiale, mais on voit que les pistes pour un travail sur ces dimensions auprès des jeunes en formation existent bel et bien.

Concernant l'influence des variables personnelles, âge et sexe, sur les compétences sociales, on ne peut que difficilement en tirer des enseignements nouveaux pour se donner des moyens d'action. La variable de l'âge se confond avec le niveau de formation, plus pertinent pour agir dans le cadre de la formation. Concernant la variable du sexe, et bien que la confirmation obtenue ici ne soit pas négligeable, on sait déjà que les filles et jeunes femmes témoignent généralement de meilleures compétences sociales que les garçons, l'avance en termes de maturité sexuelle, émotionnelle et sociale étant un fait psychologiquement et sociologiquement établi aux âges considérés, ce qui peut par ailleurs s'expliquer. Peut-être devrait-on toutefois en tenir compte, en essayant de prendre les compétences sociales des garçons là où elles se trouvent, plutôt que de se contenter de désigner – quand ce n'est pas stigmatiser ou dénigrer – leur moindre maturité à cet égard.

Il en va différemment concernant l'influence de l'environnement familial. Les premiers résultats avaient montré que l'influence de la situation de famille, de la fratrie, de la nationalité et de la langue parlée sur le sentiment d'intégration ou la perception de l'avenir étaient négligeables. Dans le cas des compétences sociales, qui plongent leurs racines plus profondément, cette influence se fait sentir. L'importance de la vie de famille avec les deux parents ou dans une autre situation, loin d'être univoque, influence cependant de façon différenciée les compétences sociales des apprenants suivant les niveaux et types de formation, ce qui rend son interprétation malaisée. On voit également se dessiner une influence différenciée de la fratrie sur les compétences sociales des apprenants, dans ce cas plus facile à caractériser : meilleurs respect, attention et adaptation pour les enfants uniques, mais meilleurs confiance et sentiment de soutien, de sens des responsabilités et, surtout, de collaboration avec la présence de frères et de sœurs. On peut déceler ici une caractéristique éducative qui gagnerait à être envisagée, pour comprendre certaines réactions dans le cadre du travail en groupe, et peut-être favoriser l'inclusion sociale et les interactions actives des enfants uniques. En considérant la nationalité et de la langue parlée à la maison, plus ou moins étroitement reliées, on constate que les jeunes étrangers, ou d'origine mixte, semblent de façon générale faire montre de compétences sociales un peu plus développées que leurs homologues exclusivement suisses. En particulier, l'adaptation et la participation paraissent favorables à l'intégration dans ces cas, ce dont, là encore, les enseignants pourraient tirer parti, ne serait-ce qu'en comprenant mieux ces situations. Les systèmes de formation et les enseignants n'ont évidemment aucun impact sur les conditions d'origine de ce contexte familial, qui sont une donnée externe, mais ils peuvent en tenir compte ou les ignorer, en favorisant ou non un travail sur les compétences sociales qui s'expriment ainsi.

Il est évidemment plus facile d'agir sur les variables qui relèvent du milieu de formation lui-même. Certains aspects agissent très directement sur le travail en classe et sur les jeunes dans leur formation au quotidien. Il s'agit en particulier de la taille de la classe, dont l'impact est parfois contesté par la recherche sur la réussite scolaire, mais rarement par les enseignants eux-mêmes. Ces derniers savent bien que faire interagir – dans un cours de langue de 45 ou 50 minutes par exemple – 18 ou 25 élèves, ce n'est pas la même chose ! Du point de vue des apprenants, le nombre d'enseignants qui interviennent dans la classe n'est pas indifférent non plus, l'adaptation à ceux-ci et à leurs exigences particulières pouvant être plus ou moins facile suivant les individus et suivant leur attitude face au travail. Malgré des résultats différenciés, et parfois surprenants en fonction des niveaux et types de formation, on observe de façon

générale une dimension particulièrement importante pour l'équité scolaire : la confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien. Nos résultats montrent que celle-ci est largement tributaire du nombre d'apprenants, surtout, comme du nombre d'enseignants intervenant dans la classe. C'est spécifiquement le cas au niveau post-obligatoire. Il paraît compréhensible que tout ce qui peut favoriser ce soutien et la confiance qui en résulte soit difficile à prendre en compte et à mettre en œuvre dans des classes nombreuses. Du point de vue des jeunes concernés, ces situations sont plus défavorables à cette confiance envers leurs enseignants, dont le rôle d'encadrement et de référence éducative est pourtant jugé important.

On a vu par ailleurs que le type d'approche pédagogique, plutôt tourné vers le groupe (intégration) ou vers l'individu (différenciation), avait une moindre liaison avec les compétences sociales. On doit cependant souligner un résultat particulier. Dans le cas des élèves de VSB, et pour chacun des quatre facteurs, il ressort que la situation la plus favorable du point de vue pédagogique est celle de l'intégration des apprenants, la plus défavorable étant celle de l'individualisation. Il s'agirait ici de mettre en valeur une recherche de cohésion et de travail en groupe qui correspondent mieux aux caractéristiques de cet âge. On a du reste constaté que ce sont les apprenants du post-obligatoire qui se sentent mieux dans un cadre plus différencié, sinon plus personnalisé. Il serait donc judicieux, pour ces élèves plus jeunes, de tenir compte de leur développement social et de favoriser davantage les interactions dans le cadre de leurs apprentissages scolaires. L'apprentissage de la vie en groupe doit pour cela être considéré comme un facteur important de la sociabilité, et cette dernière comme une composante incontournable de la formation. Rappelons à ce propos que les théories de l'éducation en vogue ces dernières décennies n'ont guère favorisé cet aspect social, étant plutôt centrées sur l'épanouissement individuel face à la connaissance (pour une discussion plus approfondie, cf. deuxième chapitre, point 2.2.2).

Concernant la relation entre le développement des compétences sociales d'une part, le sentiment d'intégration considéré de façon spécifique aux apprentissages d'autre part (oser poser des questions, se sentir entendu), ou la confiance face à l'avenir, on s'est posé la question ainsi : le développement de ces compétences est-il favorable au sentiment d'intégration dans le milieu de formation ? La réponse à ce qui constitue l'une de nos questions de départ est clairement positive. Le fait que ces compétences aient leurs racines de façon lointaine et profonde dans la vie des jeunes permet de supposer qu'elles peuvent influencer le sentiment plus actuel d'intégration dans la formation et de confiance en l'avenir. De façon plus

particulière, on a vu que le fait de prendre une part active à sa formation, de s'y responsabiliser, correspondait systématiquement à davantage de confiance en l'avenir. Un tel résultat est important dans la mesure où la capacité personnelle à se responsabiliser devrait dès lors être systématiquement encouragée, même et surtout chez ceux qui éprouvent de la difficulté dans ce domaine. Dans nos analyses, on n'a pas ignoré cependant que, dans un sens différent, l'action des enseignants par rapport à l'intégration spécifique aux apprentissages pouvait avoir une influence sur le développement de certaines compétences sociales des apprenants. C'est le cas concernant le sentiment de ces derniers d'être entendus par leurs enseignants, 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 aussi 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 de donner une part plus importante à cette collaboration dans les pratiques d'enseignement.

Lier compétences sociales et résultats scolaires a permis de répondre à l'interrogation de départ concernant le fait que – hormis l'intérêt de développer ces compétences pour elles-mêmes – celles-ci puissent favoriser ces résultats. En d'autres termes, il s'agissait de savoir si ces compétences qui agissent sur le plan socioéducatif, en retrait de la mission d'instruction, favorisent le travail sur l'avant-scène des apprentissages disciplinaires<sup>74</sup>. Ce que l'on appelle ici les « résultats scolaires » ne permettent pas d'aller aussi loin (il aurait fallu pour cela utiliser des tests scolaires, par exemple), mais plus en profondeur, en évaluant ces résultats scolaires à l'aune de l'estime de soi qu'ils produisent. Rappelons que cette estime de soi scolaire est traduite par un indicateur qui situe les répondants en comparaison avec les autres, selon l'appréciation de faire partie des meilleurs ou des moins bons apprenants. Les résultats sont ici particulièrement clairs, puisque le fait de se situer parmi les bons ou meilleurs apprenants correspond systématiquement au développement de meilleures compétences sociales, qu'il s'agisse du respect 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 de la collaboration active avec les pairs. Une dynamique favorable d'estime de soi et d'échan-

---

<sup>74</sup> Concernant le sens de la causalité, on suit ici les principes d'éducabilité et d'antériorité chronologique, même si certains effets de retour des résultats scolaires sur ces compétences peuvent aussi être envisagés, de façon secondaire.

ge avec autrui, à l'œuvre lorsque ces compétences sont en jeu, devrait être valorisée dans le cadre de la formation. Cela peut être fait, là encore, en favorisant ces compétences chez ceux qui présentent des lacunes en la matière, même pour ceux qui se sous-estiment, c'est-à-dire ceux qui obtiennent de meilleurs résultats effectifs que le groupe d'appartenance dans lequel ils se situent. Certains praticiens peuvent considérer à priori que les apprenants qui ont effectivement de moins bons résultats dans les branches d'enseignement ne pourraient pas se sentir mieux et les améliorer avec une meilleure dynamique sociorelationnelle; d'autres peuvent se contenter de regretter une mauvaise estime de soi, mais considérer que seuls les résultats dans les matières scolaires relèvent de leur mission. Dans l'un et l'autre cas, ce serait faire l'impasse sur une importante source de difficulté, comme nos résultats l'ont montré. Cela, bien sûr, en postulant que conduire la plus grande partie des apprenants au bien-être et à la réussite scolaire est un objectif opérationnel, et non seulement un idéal ou une représentation abstraite.

On est à cet égard frappé par le cas particulier des gymnasiens de l'ECGC, dont le malaise paraît très concret. Chez eux, la capacité d'être en confiance avec leurs enseignants en fonction de leur soutien est *beaucoup* plus défavorable pour ceux qui se sous-estiment scolairement parlant. De plus, on a vu qu'une absence d'autonomie (capacité de responsabilisation pour sa formation) pénalise lourdement ces gymnasiens, quelle que soit leur auto-estimation scolaire. Quant à la sociabilité horizontale dans la formation (capacité de collaboration active avec les pairs), si importante à cette période adolescente de grande sensibilité relationnelle, sa faiblesse est aussi fortement reliée à la sous-estimation des résultats. L'approche par les jeunes de cette voie particulière de formation pourrait être en cause, mais ne devrait pas dispenser les enseignants et responsables de la formation de s'interroger sur l'importance et la considération qu'eux-mêmes lui confèrent. On peut en effet penser qu'une représentation défavorable et pénalisante de cette voie par les jeunes dépend étroitement de la considération qui lui – et qui leur – est faite par les adultes du milieu de formation. C'est ce que semble confirmer le fait que les redoublements et les abandons sont nettement plus importants qu'en voie de maturité et que le choix même de cette voie se fasse souvent par défaut (Stocker, 2006). Les enseignants de cette voie de formation sont-ils suffisamment attentifs et intéressés à l'estime de soi de leurs apprenants ? L'enseignement dans cette voie n'est-il pas lui-même dévalorisé ? De telles questions devraient trouver des réponses auprès des intéressés.

En attendant une enquête future, on peut tirer parti des informations fournies par les enseignants responsables des classes de cette recherche.

Comme on le sait de façon générale, c'est en abordant concrètement un domaine que l'on voit les efforts à fournir, l'ampleur des difficultés et des lacunes, qui sont plus faciles à sous-estimer en l'ignorant ou en le tenant à distance. C'est peut-être ce qui explique que, en ce qui concerne notre problématique, la prise en compte des compétences sociales des apprenants et leurs perspectives d'insertion sociale et professionnelle soient davantage le fait des enseignants de la filière de formation (pré)professionnelle, plus proches du « concret ». Pourtant, les apprenants de la filière générale, les gymnasiens en particulier, semblent pâtir d'un relatif désintérêt de leurs enseignants à cet égard. On pourrait en inférer que le constat général d'une bonne intégration et de bonnes compétences sociales chez leurs apprenants caractérisent les appréciations des enseignants de façon plus ou moins réaliste selon la filière de formation. Les enseignants ne manquent toutefois pas de relever, de façon générale, les zones d'ombre qui apparaissent lorsque ces compétences sont exigeantes. Un tel résultat n'a rien de surprenant si l'on s'interroge simplement sur l'existence de ces compétences chez l'adulte. Faisons-nous couramment preuve d'esprit d'initiative, de capacité à résoudre des problèmes en commun, à critiquer les idées ou réalisations des autres de façon positive et constructive, ou encore de facilité à communiquer clairement ce que l'on veut dire ? Et pourtant, il ne nous viendrait pas à l'idée de sous-estimer l'importance de telles compétences pour favoriser notre intégration sociale et professionnelle.

Le constat de certaines lacunes éducatives « de base » par les enseignants leur demande donc un certain effort de compensation, mais ce sont surtout les particularités du travail en groupe dans le contexte de la classe et de l'établissement scolaire qui doivent retenir l'attention, puisque c'est là que l'enseignant peut agir directement. Peut-être l'ampleur de la tâche en regard des moyens disponibles décourage-t-elle certains, et les fait-elle renoncer à s'occuper de ces aspects ? Les enseignants reconnaissent du reste eux-mêmes cette difficulté en disant qu'il s'agit d'un travail de fond, qui va au-delà de l'école, et que quelques fiches de travail n'y changeront rien. Pour en tenir compte dans le cadre de la formation, il faut cependant tout d'abord considérer que ces dimensions éducatives et socialisatrices relèvent bien du travail d'enseignement, comme nous l'avons longuement discuté. Pour que des actions concrètes comme le travail en groupe, par exemple, puissent être organisées de façon constructive, visant des acquis disciplinaires plus motivants, les praticiens ne peuvent éviter d'avoir un regard orienté vers ces aspects. Il n'est en effet pas possible envisager un tel travail sans devoir le réguler d'une façon ou d'une autre, donc sans porter un regard « socialisant » sur la vie de la classe. On peut certes considérer que les niveaux antérieurs de la scolarité sont plus favorables à

la prise en compte des compétences sociales, et que celles-ci devraient être déjà acquises à quatorze ou dix-sept ans. Mais on ne peut méconnaître que des compétences aussi simples que l'attention aux enseignants, les prises de responsabilités scolaires ou les interactions entre pairs évoluent et ne se situent pas au même niveau ni ne portent sur les mêmes objets aux différents âges des jeunes en formation. Et l'on sait que la phase entre enfance et autonomie de l'âge adulte tend aujourd'hui à s'allonger, favorisant l'étalement de ces phases et de leurs acquis. Ignorer cette problématique renforce son action dans l'ombre, ce qui débouche sur le seul constat de symptômes plus ou moins désagréables au niveau des attitudes et des comportements. Car c'est généralement à ce niveau qu'émergent les problèmes et les plaintes, voire les constats alarmants, relatifs aux lacunes dans le « vivre ensemble » et dans les compétences relationnelles. Pour y remédier, les systèmes de formation auraient donc tout intérêt à anticiper de telles difficultés – ce qui ne signifie pas qu'on puisse toujours les aplanir – et les enseignants sont évidemment les mieux placés pour le faire, puisque ce sont eux qui sont plongés dans ces situations.

Leurs caractéristiques personnelles ou professionnelles, ainsi que leurs positions par rapport à cette problématique, sont évidemment des plus intéressantes à considérer – peut-être déterminantes – en lien avec l'attitude des apprenants. Une enquête approfondie, centrée sur ces enseignants, permettra d'en savoir plus, puisque la petite centaine de réponses dont nous disposons ici ne fournit qu'un premier aperçu en la matière. Davantage d'années d'expérience semblent en particulier favoriser une meilleure prise en compte de ces aspects qui relèvent du relationnel, alors que, dans une première partie de carrière, l'enseignant a peut-être tendance à se centrer en priorité sur la matière à enseigner; ce qui peut apparaître comme plus commode, moins impliquant, ou tout simplement suffisamment difficile pour une entrée dans la profession. Si tel est le cas, insistons encore une fois sur le fait que mettre à distance certaines dimensions relationnelles problématiques ne permet pas d'avoir une vraie prise sur elles. Du reste, on trouve une cohérence avérée entre l'appréciation des enseignants sur certaines compétences sociales de leurs apprenants et les attitudes de ces derniers, que ce soit dans un sens positif ou négatif. Ce résultat montre non seulement que les enseignants sont en général bons juges en la matière, mais aussi que leurs observations correspondent peut-être à leur investissement, ou au contraire à leur désinvestissement dans ce domaine. C'est le cas pour le respect et l'attention des apprenants au rôle des enseignants, mais aussi concernant la collaboration avec les pairs, si importante chez les jeunes des âges considérés. Soulignons encore que ce dernier résultat est particulièrement précoc-

cupant chez les gymnasiens de la voie diplôme (ou ECGC). Alors que l'on devrait promouvoir une reconnaissance de leurs difficultés, on constate que, de façon générale, et quand on leur pose directement la question, les enseignants de cette voie ne sont favorables ni en principe, ni concrètement à la prise en compte de ces aspects dans la formation. Notons encore que d'autres résultats de ces liaisons ont paru plus obscurs, difficilement interprétables, ce qui tient peut-être à la faiblesse de notre échantillon, ou alors, comme on l'a noté, au fait que les « réponses » des apprenants à ces positions de leurs enseignants peuvent relever d'une réaction « compensatoire », qui mettrait ainsi en évidence une insuffisance du milieu de formation.

\*

Soulignons encore, pour conclure, la nécessaire distinction d'abord, relation ensuite, entre ces questions de sociabilité scolaire et les apprentissages disciplinaires, distinction et relations qui reposent sur d'anciens constats (*cf.* Dewey), dont notre étude a montré qu'ils étaient toujours d'actualité. On peut avancer que les implications concrètes de ces constats ne sont pas encore à la hauteur des enjeux et défis que la formation actuelle doit affronter. Ceux-ci, dans le cadre d'une école intégrative, concernent non seulement les élèves qui présentent des particularités apparentes, mais aussi ceux qui ont des difficultés de développement psychologique et sociales « normales », inhérentes à la jeunesse. Les résultats de cette recherche montrent qu'il y a des pistes pour agir dans cette direction. Dans le cas de l'école obligatoire, la réalité de la mise en œuvre du plan d'études romand, qui traduit un consensus intercantonal à cet égard, constituera une occasion concrète de s'en occuper. La formation générale et, surtout, les compétences transversales, telles qu'elles sont entendues dans ce plan d'études, donnent à l'enseignement des objectifs, sinon des moyens, qui doivent permettre aux élèves de mieux trouver leur place dans la formation et dans la société. Les résultats de notre travail vont dans le même sens.



## BIBLIOGRAPHIE

- Abbet, J.-P. (2001). *L'école et les courants qui la traversent. Programme de recherche sur les enjeux socioéducatifs, citoyens et professionnels*. Lausanne : URSP 106.
- Abbet, J.-P. (2010). *Intégration dans la formation, compétences sociales et avenir des apprenants. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois*. Lausanne : URSP 146.
- Abbet, J.-P. (1992). *Education et instruction scolaires : regard dans la classe. Etude sur le comportement social des élèves en classe et son rapport avec l'acquisition des connaissances*. Lausanne : UNIL.
- Akoun, A. & Ansart, P. (dir.) (1999). *Dictionnaire de Sociologie*. Paris : Le Robert/Seuil.
- Anzieu, D. & Martin, J.-Y. (1982). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchard, E., Duval, D. et al. (2000). *Les compétences sociales. L'accompagnement des jeunes en difficultés*. Mission Générale d'Insertion, programme « Nouvelles chances », Centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne.
- Bloom, B.S. (1972). *Apprendre pour maîtriser*. Lausanne : Payot.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.
- Cartron, A. & Winnykamen, F. (1995). *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*. Paris : Armand Colin.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique – CDIP (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité – PECMAT*. Berne : CDIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – CIIP (1999). *Finalités et objectifs éducatifs de l'Ecole publique. Déclaration du 18 novembre 1999*. Neuchâtel : CIIP.

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – CIIP (2003). *Finalités et objectifs de l'Ecole publique. Déclaration du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – CIIP (2003). *Education–prévention dans les écoles de la Suisse romande. Décisions de la CIIP (décembre 2002 + janvier 2003)*. Neuchâtel : CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – CIIP (2010). *Plan d'études romand – PER*. Neuchâtel : CIIP.
- Conseil fédéral (2009). *Les jeunes et la violence. Pour une prévention efficace dans la famille, l'école, l'espace social et les médias*. Rapport du Conseil fédéral en réponse aux postulats Leuthard (03.3298) du 17 juin 2003, Amherd (06.3646) du 6 décembre 2006 et Galladé (07.3665) du 4 octobre 2007. Berne : OFAS.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire – DGEO (2001, version de 2008). *Plan d'études vaudois – PEV*. Lausanne : DGEO – CADEV.
- Dewey, J. (1916, 1983 pour la trad. française). *Démocratie et éducation*. Lausanne : Editions L'âge d'homme.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Emery, Y. (1989). La sélection du personnel sous l'angle de la motivation au travail. Université de Genève.
- Emery, Y., Aeberli, L. & Chuard Delaly, M. (2005). *Compétences sociales et intégration professionnelle. Rapport final de recherche à l'attention du Département de la santé et de l'action sociale (DSAS)*. Lausanne : IDHEAP.

Fischer, C. D. (1984). Organizational Socialization : an integrative Review. *Research in Personnel and Human Resource Management*. K. M. Rowland & G. R. Ferris. London, Jai Press, 4.

Grunder, H.-U. & von Mandach, L. (Hrsg./dir.) (2007). *Choisir et être choisi. Intégration et exclusion des jeunes et jeunes adultes dans la scolarité et l'emploi. Programme national de recherche « intégration et exclusion » du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS)*. Zürich : Seismo Verlag.

Grunder, H.-U. (Hrsg./dir.) (2009). *Dynamique de l'intégration et de l'exclusion en Suisse*. Zürich : Seismo Verlag.

Loi scolaire (LS) du Canton de Vaud du 12 juin 1984 (état au 01.01.2009).

OCDE (2006). *Compétences en sciences, lecture et mathématiques : le cadre d'évaluation de PISA 2006*. Paris : OCDE.

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie – OFFT (2006). *Formation professionnelle : Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale*. Berne : OFFT.

Rawls, J. (1971). *A theory of Justice*. University of Harvard Press.

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (éd.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers.

Stocker, E. (2006). *Regards sur le parcours gymnasial des jeunes vaudois. Incidences des nouvelles réglementations sur la réussite des élèves*. Lausanne : URSP 123.

Syndicat des enseignants romands – SER (2011). *Pour un humanisme scolaire. Livre Blanc*. Martigny : SER.

Wanous, J.-P. (1980). *Organization Entry*. Reading, MA : Addison-Wesley.



## TABLE DES MATIERES

### I<sup>re</sup> PARTIE : INTRODUCTION, PROBLEMATIQUE ET MOYENS D'INVESTIGATION

<b>1 Introduction : Enjeux et objectifs du projet</b>	<b>9</b>
1.1 But général du projet de recherche	9
1.2 Contexte	9
1.3 Objectifs, contenus et périmètre du projet et des enquêtes	10
1.4 Statut et contenus du présent rapport	13
1.5 Publics concernés par les résultats	14
<b>2 Problématique, cadre de référence et hypothèses</b>	<b>15</b>
2.1 Objet de la problématique	15
2.1.1 Education, socialisation, intégration dans la formation et compétences sociales	15
2.1.2 Postulat	19
2.1.3 Particularités de l'éducation et de la socialisation	20
2.2 Rôle et caractéristiques des systèmes de formation en lien avec l'intégration et les compétences sociales	21
2.2.1 Pourquoi les systèmes de formation doivent prendre en compte ces dimensions	21
2.2.2 Des éléments de choix pour les enseignants et de contexte pour les apprenants	25
2.2.3 Liens entre acteurs et dispositifs dans le cadre de la formation	29
2.3 Quelles compétences sociales ?	30
2.3.1 Liens entre intégration dans les systèmes de formation et compétences sociales	30
2.3.2 Critique du projet DeSeCo de l'OCDE	34
2.3.3 Compétences sociales retenues	35
2.4 Intégration dans la formation et perspectives d'insertion sociale et professionnelle	36
2.4.1 Compétences requises dans le monde professionnel qui permettent d'accéder à une insertion réussie	37

2.4.2	Compétences qui permettent une insertion sociale réussie et relation avec l'insertion professionnelle	38
2.5	Questions de recherche et hypothèses	40
<b>3</b>	<b>Moyens d'investigation</b>	<b>43</b>
3.1	Préenquête	43
3.2	Instruments de recueil	43
3.2.1	Thèmes abordés et élaboration des questions aux apprenants	43
3.2.2	Définition du niveau des questions et construction du questionnaire	44
3.2.3	Questionnaire aux enseignants	45
3.3	Populations et échantillons de l'enquête	45
3.3.1	Population concernée par l'enquête	45
3.3.2	Echantillonnage	46
3.3.3	Echantillons retenus pour l'enquête	46
3.4	Passation de l'enquête et retours	48
3.5	Traitement et analyses	49
 II <sup>e</sup> PARTIE : RÉSULTATS  		
<b>4</b>	<b>Des résultats connus et des résultats nouveaux</b>	<b>53</b>
4.1	Nomenclature des résultats du premier rapport	53
4.2	Introduction aux résultats du présent rapport	54
<b>5</b>	<b>Description des compétences sociales des apprenants selon les dimensions du questionnaire</b>	<b>57</b>
5.1	Connaissance, adhésion et adaptation aux buts et aux exigences de la formation	57
5.2	Mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences générales	63
5.3	Façon d'être, relations et collaboration avec les autres	68
<b>6</b>	<b>Structure factorielle des questions portant sur les compétences sociales</b>	<b>75</b>

<b>7</b>	<b>Compétences sociales selon les niveaux, types et filières de formation</b>	<b>81</b>
7.1	Compétences sociales selon les niveaux et types de formation	81
7.1.1	Respect et attention aux consignes et au rôle des enseignants	81
7.1.2	Attention, participation et collaboration active avec les pairs	82
7.1.3	Motivation, responsabilisation et initiative pour les tâches de formation	83
7.1.4	Confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien	84
7.2	Compétences sociales selon les filières de formation	85
<b>8</b>	<b>Compétences sociales selon le contexte individuel et familial</b>	<b>93</b>
8.1	Respect et attention des apprenants aux consignes et au rôle des enseignants	93
8.1.1	Différences selon le sexe en fonction des niveaux et types de formation	93
8.1.2	Différences selon la nationalité en fonction des niveaux et types de formation	95
8.1.3	Différences selon la langue parlée en fonction des niveaux et types de formation	97
8.1.4	Différences selon le contexte parental en fonction des niveaux et types de formation	99
8.1.5	Différences selon la fratrie en fonction des niveaux et types de formation	100
8.2	Participation et collaboration active des apprenants avec leurs pairs	102
8.2.1	Différences selon le sexe en fonction des niveaux et types de formation	102
8.2.2	Différences selon la nationalité en fonction des niveaux et types de formation	103
8.2.3	Différences selon la langue parlée en fonction des niveaux et types de formation	105
8.2.4	Différences selon le contexte parental en fonction des niveaux et types de formation	106
8.2.5	Différences selon la fratrie en fonction des niveaux et types de formation	108
8.3	Motivation et responsabilisation des apprenants pour les tâches de formation	109

8.3.1	Différences selon le sexe en fonction des niveaux et types de formation	109
8.3.2	Différences selon la nationalité en fonction des niveaux et types de formation	111
8.3.3	Différences selon la langue parlée en fonction des niveaux et types de formation	112
8.3.4	Différences selon le contexte parental en fonction des niveaux et types de formation	114
8.3.5	Différences selon la fratrie en fonction des niveaux et types de formation	115
8.4	Confiance des apprenants dans les enseignants en fonction de leur soutien	116
8.4.1	Différences selon le sexe en fonction des niveaux et types de formation	116
8.4.2	Différences selon la nationalité en fonction des niveaux et types de formation	118
8.4.3	Différences selon la langue parlée en fonction des niveaux et types de formation	119
8.4.4	Différences selon le contexte parental en fonction des niveaux et types de formation	120
8.4.5	Différences selon la fratrie en fonction des niveaux et types de formation	122
8.5	Importance du contexte individuel et familial	123
<b>9</b>	<b>Compétences sociales selon l'environnement de formation</b>	127
9.1	Respect et attention des apprenants au rôle des enseignants	129
9.2	Participation et collaboration active des apprenants avec leurs pairs	131
9.3	Motivation et responsabilisation des apprenants pour les tâches de formation	132
9.4	Confiance des apprenants dans les enseignants en fonction de leur soutien	135
9.5	Importance de l'environnement de formation	138
9.6	Importance de l'approche pédagogique	139
<b>10</b>	<b>Compétences sociales et intégration dans le milieu de formation</b>	143
10.1	Respect et attention des apprenants au rôle des enseignants	143
10.2	Participation et collaboration active des apprenants avec leurs pairs	147

10.3	Motivation et responsabilisation des apprenants pour les tâches de formation	151
10.4	Confiance des apprenants dans les enseignants en fonction de leur soutien	156
10.5	Importance de l'intégration dans le milieu de formation	160
<b>11</b>	<b>Compétences sociales et résultats scolaires</b>	<b>163</b>
11.1	Respect et attention des apprenants au rôle des enseignants	164
11.2	Participation et collaboration active des apprenants avec leurs pairs	167
11.3	Motivation et responsabilisation des apprenants pour les tâches de formation	170
11.4	Confiance des apprenants dans les enseignants en fonction de leur soutien	173
11.5	Importance des résultats scolaires	176
<b>12</b>	<b>Appréciation des enseignants sur l'intégration et les compétences sociales des apprenants, ainsi que sur l'enseignement de ces aspects</b>	<b>179</b>
12.1	Description de la population et commentaires sur l'enquête	179
12.1.1	Caractéristiques personnelles	180
12.1.2	Caractéristiques professionnelles	180
12.1.3	Environnement de formation	181
12.1.4	Commentaires sur l'enquête et le questionnaire	182
12.2	Appréciation des compétences sociales des apprenants	186
12.3	Liens entre compétences sociales et scolarité des apprenants	194
12.4	Intégration dans la formation et perspectives d'insertion professionnelle	195
12.5	Enseignement des compétences sociales	197
12.6	Points forts de l'enquête auprès des enseignants	204
<b>13</b>	<b>Compétences sociales des apprenants selon certaines caractéristiques et appréciations des enseignants</b>	<b>207</b>
13.1	Compétences sociales des apprenants selon deux caractéristiques personnelle et professionnelle des enseignants	207
13.1.1	Compétences sociales des apprenants selon le sexe des enseignants	207

13.1.2	Compétences sociales des apprenants selon les années d'expérience des enseignants	210
13.2	Compétences sociales des apprenants selon celles que leurs enseignants leur attribuent	213
13.2.1	Appréciations des enseignants relatives au respect et à l'attention des apprenants au rôle des enseignants	213
13.2.2	Appréciations des enseignants relatives à la collaboration des apprenants avec leurs pairs	215
13.2.3	Appréciations des enseignants relatives à la motivation des apprenants pour les tâches de formation	218
13.3	Compétences sociales des apprenants selon l'avis des enseignants sur la prise en compte de ces aspects dans l'enseignement	220
13.3.1	Appréciations des enseignants relatives à la prise en compte des compétences sociales dans la formation	220
13.3.2	Appréciations des enseignants relatives à la pratique des compétences sociales dans la formation	224
13.4	Importance de la position des enseignants par rapport aux compétences sociales des apprenants	226
 III <sup>e</sup> PARTIE : SYNTHÈSE, CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS  		
14	<b>Synthèse de la problématique, de la démarche et des résultats</b>	233
14.1	Pourquoi et comment	233
14.2	Principaux résultats	237
15	<b>Discussion, conclusion et recommandations</b>	255
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	267
	<b>TABLE DES MATIERES</b>	271
	<b>ANNEXES</b>	277
	Annexe 1 : Tableau	277
	Annexe 2 : Description des 5 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> facteurs issus de l'analyse des questions portant sur les compétences sociales	278
	Annexe 3 : Questionnaire	281

## ANNEXES

### ANNEXE 1 : TABLEAU

Tableau A1: Comparaisons des échantillons en retour pour les élèves, apprentis et gymnasiens avec les populations de référence – effectifs (et pour cent)

	VSO		VSB		Total	
	<i>Popul.</i>	<i>Echant.</i>	<i>Popul.</i>	<i>Echant.</i>	<i>Popul.</i>	<i>Echant.</i>
Ecoliers 8e	2133 (44.3)	<b>341 (41.3)</b>	2682 (55.7)	<b>485 (58.7)</b>	4815 (100) (36.5)	<b>826 (100)</b> <b>(52.4)</b>
Gymnasiens 2e	Diplôme		Maturité		<i>Popul.</i>	<i>Echant.</i>
	<i>Popul.</i>	<i>Echant.</i>	<i>Popul.</i>	<i>Echant.</i>		
	935 (28.7)	<b>111 (30.7)</b>	2327 (71.3)	<b>251 (69.3)</b>	3262 (100) (24.7)	<b>362 (100)</b> <b>(22.9)</b>
Apprentis 2e	<i>Popul.</i> 5125	<i>Echant.</i> <b>390</b>		<i>Popul.</i> 5125 (100) (38.8)	<i>Echant.</i> <b>390 (100)</b> <b>(24.7)</b>	
Total					13202 (100)	<b>1578</b> <b>(100)</b>

**ANNEXE 2 : DESCRIPTION DES 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> ET 7<sup>e</sup> FACTEURS ISSUS DE L'ANALYSE DES QUESTIONS PORTANT SUR LES COMPÉTENCES SOCIALES**

**Capacité d'adaptation au travail concret d'apprenant et de respect des règles de la formation.** Cette compétence est définie par les questions 12, 13, 14, et 6a. Elle est associée au cinquième facteur issu de l'analyse factorielle. Ce facteur traduit le fait d'avoir avec soi ses effets nécessaires pour les leçons (Q12), de se renseigner spontanément à son retour d'absence sur le travail à rattraper (Q13) et sur la façon de prendre soin de son environnement matériel dans son lieu de formation (Q14), ce qui peut en partie se généraliser par le sentiment personnel de respecter les exigences et les règles de l'école et de la formation par rapport au travail d'apprenant demandé (Q6a) et non par rapport à la vie commune en classe.

Il s'agit donc d'un facteur spécifiquement lié à une adaptation concrète à son travail d'apprenant, correspondant aussi à un respect des exigences et règles du milieu de formation. A cette échelle correspond un alpha de 0.58.

\*

**Capacité de prendre soin de soi et de son corps dans une perspective relationnelle.** Cette compétence est définie par les questions 17a, 17c, 17d et 17e. Elle est associée au sixième facteur issu de l'analyse factorielle. Ce facteur traduit l'importance que les jeunes donnent à eux-mêmes et à leur corps concernant les aspects spécifiques de la forme physique (Q17a), de l'hygiène corporelle (Q17c), du confort vestimentaire (Q17d) et du look (Q17e), mais non de l'équilibre alimentaire.

Il est donc question ici de la prise en considération à la fois de sa santé personnelle et de sa manière de se présenter aux autres, facteur important pour les compétences sociales des adolescents, (qui par ailleurs se préoccupent peu de leur alimentation). A cette échelle correspond un alpha de 0.55.

\*

**Capacité d'action concrète dans un but instrumental.** Cette compétence est définie par les questions 18a, 18b, 27a1, 27a2. Elle est associée

au septième facteur issu de l'analyse factorielle. Ce facteur se réfère à la façon de se repérer dans l'espace, que ce soit de façon topographique (Q18a) ou concrète (Q18b), ou pour envisager différents moyens d'acquies-rir un objet convoité (Q27a1) et de mettre un moyen en action dans ce même but (Q27a2).

Il s'agit ici de compétences sociales très concrètes et instrumentales pour agir dans un but précis. A cette échelle correspond un alpha de 0.58.

## ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE



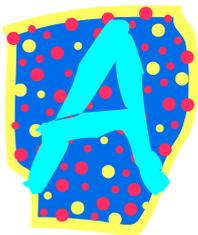
Route du Signal 11  
CH-1014 Lausanne

# Enquête sur l'intégration des jeunes dans le cadre de leur formation et sur leurs perspectives d'avenir

## ***Questionnaire à l'intention des élèves, apprentis et gymnasiens***

Bonjour !

Vous avez été tiré au sort pour répondre à cette enquête.



vec ce questionnaire, nous aimerions connaître :

- votre façon de vous situer face aux buts et aux exigences de votre formation ;
- votre façon de mettre en oeuvre vos connaissances et vos compétences dans le cadre de la formation ;
- votre façon d'être avec les autres et vos relations sociales dans ce même cadre.

Mais aussi :

- vos compétences plus générales et vos activités à côté de la formation ;
- les caractéristiques de votre environnement ;
- vos souhaits et visions concernant votre avenir.

Le but de cette enquête est de favoriser une meilleure prise en compte des compétences générales et sociales des jeunes dans les systèmes de formation, en vue de leur avenir professionnel et social.

Ceci n'est donc pas un test et il n'y a pas de réponses justes ou fausses.

Vous pouvez répondre en toute liberté et avec franchise, car personne ne pourra connaître votre nom, ni savoir quelles réponses vous avez données.

Merci beaucoup de votre collaboration.

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

### **Remarques pour la lecture des résultats**

- Le nombre total de répondants au questionnaire est de 1578
- N = le nombre d'apprenants ayant répondu à la question concernée
- Les résultats sont donnés en pour cent des répondants, pondérés selon les différents niveaux de formation (données représentatives de la population)
- Pour des raisons d'arrondi, les totaux peuvent différer à une décimale près de 100%

## Consignes



Ne réfléchissez pas trop longtemps et cochez simplement ( **X** ) la réponse choisie (  ). Notez que vous ne pouvez pas répondre entre les cases, car votre réponse ne pourrait pas être comptée.



A certaines questions, là où c'est indiqué, vous pouvez donner plusieurs réponses.



Si vous voulez corriger une réponse, biffez complètement la première réponse et faites une croix là où cela vous convient.



Soyez attentifs à des différences dans la formulation de questions qui pourraient paraître à première vue identiques, mais qui se distinguent par :

a) pour vous personnellement et b) pour toute la société ;

ou bien par :

a) à vous personnellement et b) à toute la classe ;

ou encore :

a) dans le cadre du travail scolaire et b) dans la relation avec les autres ; etc.

## Définitions

*Termes utilisés dans le questionnaire :*

- **Apprenant** : personne qui apprend ; ici, élève, apprenti, gymnasien.
- **Classe** : réunion d'un groupe d'apprenants pour les besoins d'une formation, indépendamment du lieu où elle se tient.
- **Milieu de formation** : institution dans laquelle les apprenants se forment, qu'il s'agisse de l'école obligatoire, de l'apprentissage ou du gymnase.
- **Connaissances et compétences** : élargies à différents domaines de la vie, et non seulement par rapport aux branches scolaires et de la formation.

**Quand vous aurez terminé de remplir le questionnaire, vous voudrez bien le glisser dans l'enveloppe que vous fermerez.**

N.B. Pour ne pas alourdir le questionnaire nous avons utilisé partout le masculin, mais il est clair que les questions s'adressent aux jeunes gens des deux sexes et portent sur des personnes des deux sexes.

## Commençons par les buts et les exigences de la formation

### 1. De façon générale, diriez-vous que vous savez à **quoi sert l'école et la formation** ?

(N = 1576)	très bien	assez bien	pas assez bien	pas du tout bien
<i>Je sais à quoi sert l'école et la formation . . . . .</i>	54.5	42.5	2.7	0.3

### 2. De façon générale, diriez-vous que vous savez **ce que vos enseignants et formateurs attendent de vous** ?

(N = 1571)	très bien	assez bien	pas assez bien	pas du tout bien
<i>Je sais ce que mes enseignants et formateurs attendent de moi . . . . .</i>	34.2	56.3	8.8	0.7

### 3a L'école poursuit différents buts. D'après votre propre expérience d'apprenant, quelle importance donnez-vous aux **buts suivants de la formation pour vous personnellement** (trouver important ou non que cela vous soit utile) ?

➤ une réponse pour chaque ligne

(N = 1567 à 1574)	très important	assez important	pas très important	pas du tout important
a) <i>Transmettre des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires . . . . .</i>	53.2	42.9	3.5	0.4
b) <i>Faire apprendre l'ordre et la discipline . . . . .</i>	27.4	49.3	19.2	4.1
c) <i>Préparer les élèves à une activité professionnelle . . . . .</i>	72.3	23.6	3.5	0.6
d) <i>Permettre aux élèves d'apprendre à mieux vivre ensemble . . . . .</i>	30.1	47.2	20.4	2.3
e) <i>Favoriser l'orientation professionnelle des élèves . . . . .</i>	48.6	42.4	8.2	0.8
f) <i>Préparer les élèves à leur rôle de citoyen . . . . .</i>	30.1	44.1	23.2	2.7
g) <i>Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur</i>	37.9	40.8	17.2	4.1
h) <i>Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général . . . . .</i>	41.2	41.0	14.0	3.8
i) <i>Autre but (précisez lequel) :</i>				
.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
.....				

**3b** Et quelle importance donnez-vous aux **buts suivants de la formation pour toute la société** (trouver important ou non que cela soit utile pour tous) ?

➤ une réponse pour chaque ligne

(N = 1562 à 1568)	très important	assez important	pas très important	pas du tout important
a) Transmettre des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires . . . . .	52.7	41.5	5.3	0.4
b) Faire apprendre l'ordre et la discipline . . . . .	50.3	36.9	10.8	1.9
c) Préparer les élèves à une activité professionnelle . . . . .	63.5	31.5	4.4	0.5
d) Permettre aux élèves d'apprendre à mieux vivre ensemble . . . . .	46.5	37.2	14.4	1.8
e) Favoriser l'orientation professionnelle des élèves . . . . .	48.1	40.2	10.2	1.5
f) Préparer les élèves à leur rôle de citoyen . . . . .	45.6	39.7	12.0	2.8
g) Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur	38.7	40.5	17.3	3.5
h) Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général . . . . .	48.7	37.6	11.9	1.8
i) Autre but (précisez lequel) : ..... .....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

**4.** Pensez-vous que les responsables de l'école et de la formation (autorités politiques, directeurs, enseignants) doivent affirmer des **exigences concernant la manière dont les apprenants se comportent en général** ?

(N = 1560)	dans tous les cas	dans la plupart des cas	dans certains cas	en aucun cas
Je pense que les responsables de l'école et de la formation doivent affirmer des exigences . . . . .	17.2	51.1	29.9	1.8

**5.** Connaissez-vous **les règles et les habitudes qui doivent être respectées** dans votre lieu de formation ?

(N = 1564)	très bien	suffisamment bien	pas assez bien	pas du tout bien
Je connais ces règles et ces habitudes . . . . .	38.8	54.9	4.6	1.7

**6. De façon générale, pensez-vous personnellement respecter les exigences et les règles de l'école et de la formation ...**

(N = 1568)

	tout à fait	en grande partie	pour une petite part	pas du tout
a) ... par rapport au travail d'apprenant qui vous est demandé . . . . .	26.6	64.7	7.8	0.9

Si vous avez répondu pour une petite part OU pas du tout, pourquoi :.....  
 .....

(N = 1565)

b) ... par rapport à la vie commune en classe, dans les relations avec les autres . . . . .	40.4	55.2	3.7	0.8
---	------	------	-----	-----

Si vous avez répondu pour une petite part OU pas du tout, pourquoi :.....  
 .....

**7. De façon générale, estimez-vous que vos enseignants ou formateurs ont des comportements qui correspondent aux exigences et aux règles de l'école et de la formation ?**

(N = 1564)

	tous ou presque tous	une majorité	une minorité	aucun ou presque aucun
J'estime que mes enseignants ou formateurs ont des comportements qui correspondent aux exigences et aux règles . . . . .	19.0	67.7	12.1	1.2

Si vous avez répondu une minorité OU aucun ou presque aucun, expliquez ou donnez un exemple :.....  
 .....

**8. Vous fait-on des remarques positives et qui vous aident dans le cadre de l'école ou de la formation ?**

(N = 1561 et 1563)

	très souvent	souvent	rarement	très rarement
a) Remarques positives et qui m'aident faites par des camarades . . . . .	9.5	43.4	37.4	9.6
b) Remarques positives et qui m'aident faites par des enseignants ou d'autres adultes . . . . .	8.3	43.0	36.5	12.2

**9.** De façon générale, **tenez-vous compte des remarques qui vous sont faites** (lorsqu'elles sont faites de manière positive et pour vous aider) ?

(N = 1569 et 1556)	toujours ou presque toujours	le plus souvent	parfois	presque jamais ou jamais
a) <i>Remarques faites par des camarades . . . . .</i>	21.0	40.5	32.7	5.8
b) <i>Remarques faites par des enseignants ou d'autres adultes du milieu de formation . . . . .</i>	32.8	45.1	19.2	2.9

**10.** De façon générale, **comment participez-vous aux tâches ou activités qui vous sont demandées** par les enseignants ou d'autres adultes dans votre milieu de formation?

(N = 1568 et 1566)	participation ... ... toujours active	... souvent active	... parfois active	... jamais active
a) <i>Tâches liées au travail d'apprenant, seul ou ensemble : exercices, exposés, etc. . . . .</i>	25.0	57.7	16.3	0.9
b) <i>Tâches liées à la vie de la classe, mais non au travail d'apprenant : aide pour résoudre des problèmes communs, aide pour mettre de l'ordre, etc. . . . .</i>	19.4	46.6	29.5	4.5

**11a.** Lorsqu'une tâche ou activité **est demandée collectivement** à tous les apprenants d'un groupe ou de la classe, **quelle importance donnez-vous** aux aspects suivants ?

➤ une réponse pour chaque ligne

(N = 1570, 1568 et 1566)	très important	assez important	pas très important	pas du tout important
a) <i>Respecter les consignes de la tâche . . . . .</i>	48.2	46.9	4.4	0.5
b) <i>Etre précis dans l'exécution . . . . .</i>	40.8	49.9	8.6	0.7
c) <i>Etre rapide (sans précipitation !) . . . . .</i>	15.2	47.1	33.3	4.4

**11b.** Lorsqu'une tâche ou activité **vous est demandée personnellement** par un enseignant ou formateur, **quelle importance donnez-vous** aux aspects suivants ?

➤ une réponse pour chaque ligne

(N = 1570, 1572 et 1572)	très important	assez important	pas très important	pas du tout important
a) <i>Respecter les consignes de la tâche . . . . .</i>	63.9	32.5	2.8	0.8
b) <i>Etre précis dans l'exécution . . . . .</i>	57.9	35.3	5.9	0.9
c) <i>Etre rapide (sans précipitation !) . . . . .</i>	31.8	45.0	18.6	4.6

**12.** Lorsque vous êtes en classe, **avez-vous avec vous vos effets**, ou affaires, nécessaires pour les leçons ?

(N = 1571)	toujours	presque toujours	plutôt souvent	plutôt rarement
<i>J'ai mes effets nécessaires . . . . .</i>	40.2	44.8	11.2	3.8

**13.** Lorsque vous êtes absent (maladie ou autres), **vous renseignez-vous de vous-même à votre retour** sur les conséquences de cette absence (travail à rattraper, devoirs, autres informations) ?

(N = 1571)	chaque fois	le plus souvent	parfois	jamais
<i>En cas d'absence, je me renseigne à mon retour . .</i>	41.1	33.5	18.7	6.7

**14.** De façon générale, comment considérez-vous **l'environnement matériel dans votre lieu de formation** (bâtiment, mobilier, appareils, etc.) ?

➤ une seule réponse (lisez d'abord toutes les réponses) (N = 1546)

- <i>J'en prends soin de moi-même . . . . .</i>	58.4
- <i>J'en prends soin quand on me le demande . . . . .</i>	14.8
- <i>Je n'en prends pas soin, sans l'endommager . . . . .</i>	18.9
- <i>Il m'arrive de l'endommager, sans intention particulière . . . . .</i>	6.7
- <i>J'ai déjà commis intentionnellement de sérieux dommages . . . . .</i>	1.3



## Poursuivons avec les connaissances et les compétences générales

**15. De façon générale, avez-vous du plaisir à mettre en oeuvre vos connaissances et compétences ?**

		tout à fait	en grande partie	pour une petite part	pas du tout
(N = 1569)					
a) <i>A l'école, dans le cadre du travail d'apprenant (dans les branches scolaires) . . . . .</i>	25.6	55.0	17.4	2.0	

*Pourquoi ?* :.....  
 .....

(N = 1558)					
b) <i>A l'école, dans le cadre de la vie de la classe (dans les relations avec les autres) . . . . .</i>	30.6	49.5	17.0	2.9	

*Pourquoi ?* :.....  
 .....

(N = 1559)					
c) <i>En dehors de l'école, dans le cadre d'un groupe ou d'une activité en club ou société . . . . .</i>	45.6	38.1	12.0	4.3	

*Pourquoi ?* :.....  
 .....

**16. De façon générale, estimez-vous que vos enseignants ou formateurs sont intéressés par votre apprentissage des connaissances et compétences ?**

		tous ou presque tous	une majorité	une minorité	aucun ou presque aucun
(N = 1553)					
<i>Mes enseignants sont intéressés par mon apprentissage des connaissances et compétences . . . . .</i>	16.1	54.9	25.1	3.9	

*A quoi le voyez-vous ?* :.....  
 .....

**17. S'occuper de soi et de son corps** peut prendre différentes formes. Quelle importance donnez-vous aux aspects suivants ?

➤ une réponse pour chaque ligne

(N = 1562 à 1565)	très important	assez important	pas très important	pas du tout important
a) <i>Forme physique (notamment par la pratique sportive, un bon sommeil) . . . . .</i>	53.9	37.7	6.4	2.0
b) <i>Equilibre alimentaire (choix d'aliments variés en fonction de leur valeur nutritive) . . . . .</i>	37.9	43.2	15.3	3.7
c) <i>Hygiène corporelle quotidienne (soins de base)</i>	82.9	15.7	1.1	0.3
d) <i>Confort vestimentaire (choix d'habits dans lesquels on se sent bien). . . . .</i>	57.0	36.9	5.3	0.7
e) <i>Apparence physique (« look ») . . . . .</i>	33.9	43.6	18.0	4.5

**18. Il y a différentes façons de se repérer dans l'espace.** Comment évaluez-vous les deux situations suivantes ?

(N = 1557 et 1553)	Repère ...	... très facile	... assez facile	... pas très facile	... pas du tout facile
a) <i>Trouver un point précis sur un document topographique (carte, plan, etc.) . . . . .</i>		27.4	55.3	14.8	2.5
b) <i>Emprunter une succession de moyens de transports pour se rendre en un point précis . . .</i>		35.5	51.3	12.0	1.1

**19. On peut se situer plus ou moins facilement par rapport à son histoire personnelle.** Vous rappelez-vous facilement les différents événements et moments de votre histoire concernant ... ?

(N = 1565 et 1560)	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
a) <i>... votre parcours scolaire et de formation (les étapes de votre formation) . . . . .</i>	40.7	49.6	8.3	1.5
b) <i>... vos relations familiales et amicales (les différentes relations qui ont marqué votre vie)</i>	64.3	30.4	3.9	1.3

**20. On peut avoir plus ou moins de facilité à se concentrer sur la tâche à accomplir,** sur son travail. En général, comment vous situez-vous à ce propos ?

(N = 1558)	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Je me concentre sur ma tâche, mon travail . . .</i>	14.0	60.0	22.6	3.3

**21.** On peut avoir plus ou moins de facilité à **travailler et à progresser seul**. En général, qu'en est-il pour vous ?

(N = 1555)	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Je travaille et je progresse seul . . . . .</i>	24.4	56.0	18.4	1.2

**22.** Dans les situations problématiques, lorsque l'on se trouve **face à un obstacle, on peut être plus ou moins actif et entreprenant**? Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1564)	toujours ou systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnelle- ment ou jamais
<i>Je suis actif et entreprenant face aux obstacles . . . . .</i>	16.7	60.5	21.6	1.2

**23.** Devant une demande d'un enseignant ou formateur, on peut **manifeste son intérêt ou sa motivation au-delà du minimum** demandé. Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1561)	toujours ou systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnelle- ment ou jamais
<i>Je manifeste mon intérêt ou ma motivation au-delà de la demande . . . . .</i>	9.7	44.3	40.2	5.7

**24.** Par rapport aux relations humaines et à votre environnement matériel, faites-vous preuve de **curiosité concernant les nouveautés, cherchez-vous volontiers des informations complémentaires** ?

(N = 1560 et 1546)	toujours ou systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnelle- ment ou jamais
a) <i>Je suis curieux par rapport aux relations humaines . . . . .</i>	29.2	43.1	23.7	4.1
b) <i>Je suis curieux par rapport à l'environ- nement matériel et aux objets . . . . .</i>	23.1	41.3	29.1	6.5

**25.** Faire preuve d'**esprit critique et se faire sa propre opinion** n'est pas facile en toutes situations. Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1563)	toujours ou systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnelle- ment ou jamais
<i>Je fais preuve d'esprit critique et me fais ma propre opinion . . . . .</i>	37.2	46.2	15.0	1.7

**26. Se faire sa propre opinion peut impliquer d'assumer une position différente des autres** (de la majorité). Comment vous situez-vous à ce propos ?

(N = 1567)	toujours ou systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnelle- ment ou jamais
<i>Lorsque j'ai une opinion différente des autres, je l'affirme . . . . .</i>	34.7	44.1	18.5	2.7

**27. De façon générale, deux étapes principales doivent être mises en oeuvre pour remplir un nouvel objectif, ou satisfaire un besoin nouveau :**

- 1) Envisager différents moyens adaptés pour remplir cet objectif ou satisfaire ce besoin ;
  - 2) mettre un moyen en action dans le cadre d'une démarche inhabituelle (qui ne soit pas de la routine).
- Comment vous situez-vous par rapport à chacune de ces étapes dans les situations suivantes ?

**a) Acquérir un objet convoité, par exemple un baladeur musical ou un téléphone portable**

(N = 1551 et 1542)	<i>Cela m'est...</i>	... très facile	... assez facile	... pas très facile	... pas du tout facile
1) <i>J'envisage différents moyens adaptés pour remplir ce nouvel objectif . . . . .</i>		30.4	58.8	9.7	1.1
2) <i>Je mets un moyen en action dans le cadre d'une démarche inhabituelle . . . . .</i>		18.1	53.6	26.2	2.1

**b) Améliorer un résultat scolaire dans une branche**

(N = 1551 et 1540)	<i>Cela m'est...</i>	... très facile	... assez facile	... pas très facile	... pas du tout facile
1) <i>J'envisage différents moyens adaptés pour remplir ce nouvel objectif . . . . .</i>		19.4	53.3	25.1	2.1
2) <i>Je mets un moyen en action dans le cadre d'une démarche inhabituelle . . . . .</i>		10.6	46.0	39.3	4.1

**c) Réaliser un projet de nouvelle activité avec des amis**

(N = 1553 et 1548)	<i>Cela m'est...</i>	... très facile	... assez facile	... pas très facile	... pas du tout facile
1) <i>J'envisage différents moyens adaptés pour remplir ce nouvel objectif . . . . .</i>		40.8	49.8	8.2	1.1
2) <i>Je mets un moyen en action dans le cadre d'une démarche inhabituelle . . . . .</i>		28.7	53.9	15.6	1.8

**28.** Pour convaincre les autres, et parfois soi-même, il est nécessaire de (se) **donner des motifs et d'argumenter ses choix**. Cela vous est-il facile dans les situations suivantes ?

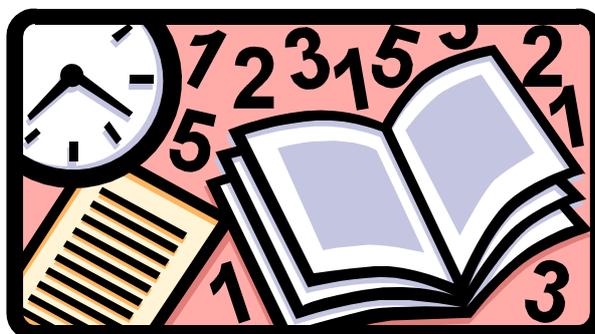
(N = 1558 et 1540)	<i>Cela m'est...</i>	... très facile	... assez facile	... pas très facile	... pas du tout facile
a) <i>Pour choisir un projet scolaire et/ou professionnel (suite de ma formation, choix d'un métier) . .</i>		21.0	50.0	24.6	4.5
b) <i>Pour choisir un projet dans ma vie personnelle . .</i>		27.0	46.9	23.0	3.1

**29.** Acceptez-vous facilement les **responsabilités que l'on vous donne** dans le cadre de la classe, de votre formation ?

(N = 1562 et 1552)	<i>J'accepte...</i>	... très facilement	... assez facilement	... pas très facilement	pas du tout facilement
a) <i>Responsabilités liées à mon travail d'apprenant, dans les branches scolaires . .</i>		28.6	59.5	10.9	1.0
b) <i>Responsabilités liées à la vie de la classe, dans les relations avec les autres . . . . .</i>		34.1	53.6	10.5	1.8

**30.** Vous arrive-t-il de proposer des **initiatives – idées ou réalisations** – utiles à la bonne marche de la classe ?

(N = 1554 et 1552)		souvent	de temps à autre	exceptionnellement	jamais
a) <i>Initiatives liées à mon travail d'apprenant, dans les branches scolaires . . . . .</i>		15.2	48.8	28.8	7.2
b) <i>Initiatives liées à la vie de la classe, dans les relations avec les autres . . . . .</i>		19.6	44.4	26.5	9.5



## Passons maintenant à la façon d'être avec les autres et aux relations

### 31a. Comment vous situez-vous lorsque vous êtes dans un groupe **dans le cadre de l'école ou de votre formation** ?

- une seule réponse (lisez d'abord toutes les réponses) (N = 1535)
- *Je me sens intégré dans le groupe et je cherche à adhérer aux opinions exprimées par les autres. . . . .* 18.8
  - *Je me sens intégré dans le groupe et je recherche toute occasion de faire valoir ma propre opinion . . . . .* 28.9
  - *Je ne me sens pas intégré dans le groupe et j'essaie de passer inaperçu . . . . .* 6.6
  - *Je me sens intégré dans le groupe et je fais part de ma propre opinion lorsqu'il y a lieu . . . . .* 44.0
  - *Je ne me sens pas intégré dans le groupe et j'essaie systématiquement de le faire remarquer . . . . .* 1.7

### 31b. Et comment vous situez-vous lorsque vous êtes dans un groupe **en dehors de l'école ou de votre formation** (par exemple dans un groupe d'amis, ou dans un club ou société) ?

- une seule réponse (lisez d'abord toutes les réponses) (N = 1537)
- *Je me sens intégré dans le groupe et je cherche à adhérer aux opinions exprimées par les autres. . . . .* 28.0
  - *Je me sens intégré dans le groupe et je recherche toute occasion de faire valoir ma propre opinion . . . . .* 35.2
  - *Je ne me sens pas intégré dans le groupe et j'essaie de passer inaperçu . . . . .* 2.4
  - *Je me sens intégré dans le groupe et je fais part de ma propre opinion lorsqu'il y a lieu . . . . .* 32.9
  - *Je ne me sens pas intégré dans le groupe et j'essaie systématiquement de le faire remarquer . . . . .* 1.5

**32. De façon générale, quelle importance donnez-vous au fait de **chercher et d'entretenir les relations avec les autres**?**

(N = 1561)

	très important	assez important	peu important	pas du tout important
a) <i>A l'école, dans le cadre du travail d'apprenant et de la vie de la classe . . . . .</i>	44.2	44.5	9.2	2.1

*Pourquoi ? :.....*  
*.....*

(N = 1558)

b) <i>En dehors de l'école, dans le cadre d'un groupe d'amis ou d'une activité en club ou société . . . .</i>	70.0	26.1	3.0	0.9
---	------	------	-----	-----

*Pourquoi ? :.....*  
*.....*

**33. De façon générale, estimez-vous que **vos enseignants ou formateurs jugent importantes les relations que vous avez avec les autres** ?**

(N = 1537)

	tous ou presque tous	une majorité	une minorité	aucun ou presque aucun
<i>Mes enseignants jugent importantes les relations que j'ai avec les autres . . . . .</i>	11.8	43.1	33.1	12.1

*A quoi le voyez-vous ?:*  
*.....*  
*.....*

**34. De façon générale, considérez-vous **être attentif aux autres** (à ce qu'ils disent et à ce qu'il font) ?**

(N = 1559 et 1550)

	systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnellement
a) <i>Avec les enseignants et autres adultes dans le cadre de ma formation . . . . .</i>	23.8	58.6	15.2	2.4
b) <i>Avec les autres apprenants dans le cadre de ma formation . . . . .</i>	34.6	51.6	12.5	1.3

**35.** De façon générale, **respectez-vous le travail des autres apprenants** (dans le sens de ne pas le perturber) ?

(N = 1565)	systemati- quement	le plus souvent	parfois	exception- nellement
<i>Je respecte le travail des autres apprenants . .</i>	43.1	48.8	6.3	1.8

**36. Pour se faire comprendre des autres** – surtout en dehors des personnes proches et intimes – il est nécessaire de **communiquer clairement ce que l'on veut dire**. Cela peut être plus ou moins facile. Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1557)	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Je communique clairement ce que je veux dire</i>	28.1	53.5	16.8	1.6

**37. Pour comprendre les autres** – surtout en dehors des personnes proches et intimes – il est nécessaire de **situer leur point de vue** (ce qui ne veut pas dire être forcément d'accord avec eux). Cela peut être plus ou moins facile. Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1554)	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Je situe le point de vue des autres . . . . .</i>	25.4	64.5	9.1	0.9

**38.** On peut avoir plus ou moins de facilité à **travailler en groupe**. Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1556)	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Je travaille en groupe . . . . .</i>	39.2	45.2	13.3	2.3

**39.** Dans le cadre d'activités en groupe, on peut avoir plus ou moins de facilité à **tenir compte de l'avis des autres**. Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1557)	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Dans les activités en groupe, je tiens compte de l'avis des autres . . . . .</i>	32.8	55.9	10.0	1.4

**40.** Dans le cadre d'activités en groupe, on peut chercher plus ou moins à **résoudre les problèmes en commun**. Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1556)	systemati- quement	le plus souvent	parfois	exception- nellement
<i>Je cherche à résoudre les problèmes en commun</i>	25.8	54.8	16.9	2.5

**41.** Dans le cas d'échanges à deux ou à plusieurs, on peut avoir plus ou moins de facilité à **proposer des activités**. Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1556)

	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Je propose des activités aux autres . . . . .</i>	22.6	54.9	20.4	2.2

**42.** Critiquer les idées et les réalisations des autres peut se faire de différentes façons. **Les critiques positives et constructives** sont les plus utiles (mais pas toujours les plus faciles). Comment vous situez-vous à cet égard ?

(N = 1555)

	systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnellement
<i>Je critique les idées et réalisations des autres de façon positive et constructive . . . . .</i>	10.8	48.1	35.5	5.6

**43.** Savoir **demander de l'aide en cas de besoin** est important. Encore faut-il **tenir compte de la disponibilité** de celui à qui on la demande. Qu'en est-il pour vous ?

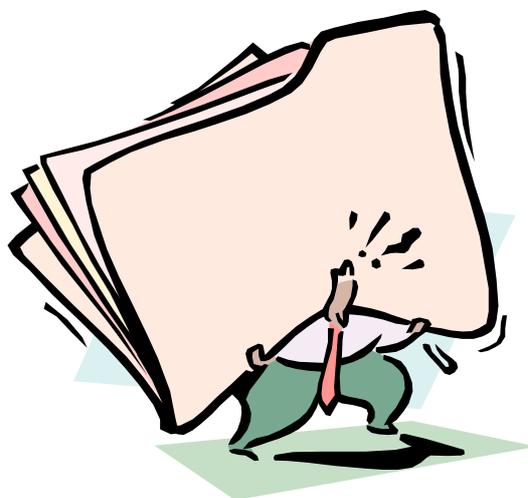
(N = 1555)

	systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnellement
<i>Je demande de l'aide en cas de besoin en tenant compte de la disponibilité de l'autre . . . . .</i>	22.4	48.4	23.2	6.0

**44.** **Offrir de l'aide lorsque les autres en ont besoin** est important. Encore faut-il **tenir compte de son propre travail** (pour aider sans que ce soit à son propre détriment). Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1557)

	systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnellement
<i>J'offre de l'aide en cas de besoin en tenant compte de mon propre travail . . . . .</i>	31.8	46.7	17.7	3.8



## Parlons du sentiment d'intégration dans la formation et de l'avenir

**45.** Lorsque quelque chose n'est pas clair, on peut **oser plus ou moins facilement poser des questions** aux enseignants et autres adultes du milieu de formation. Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1555)

	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Lorsque quelque chose n'est pas clair, je pose des questions . . . . .</i>	28.4	46.1	22.6	2.8

**46.** Lorsqu'on pose des questions, on peut **se sentir plus ou moins entendu** par l'enseignant ou l'adulte à qui l'on s'adresse. Qu'en est-il pour vous ?

(N = 1553)

	systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnellement
<i>Je me sens entendu lorsque je pose des questions . . . . .</i>	16.9	59.6	20.7	2.8

**47.** Pensez-vous que la plupart de vos enseignants, en classe, considèrent plutôt les **apprenants comme un groupe, les intègrent**, ou considèrent plutôt les **apprenants comme des individus, les différencient** ?

*Entourez un chiffre, de 1 à 9, qui indique si la plupart des enseignants intègrent plutôt ou différencient plutôt les apprenants*

Apprenants considérés comme groupe (intégration)

(N = 1463)

Apprenants considérés comme individus (différenciation)



**48.** De façon générale, comment vous sentez-vous **intégré dans votre milieu de formation** ?

(N = 1555)

	... très bien intégré	... plutôt bien intégré	... plutôt mal intégré	... très mal intégré
<i>De façon générale, je me sens... . . . . .</i>	33.5	61.3	4.4	0.8

*Si vous avez répondu plutôt mal intégré ou très mal intégré, pourquoi ?*.....  
 .....

**49.** On parle parfois de **compétences sociales** pour ce qui concerne la façon d'être et de réagir en société : par rapport à sa formation, à son travail, aux loisirs, aux autres (proches ou moins proches). Indiquez brièvement ce que cette expression évoque pour vous personnellement :

.....

.....

.....

**50.** Selon vous, **les compétences sociales que vous avez indiqué à la question précédente sont-elles prises en compte** dans votre milieu de formation ?

(N = 1374)	tout à fait	en grande partie	pour une petite part	pas du tout	je ne sais pas
<i>Ces compétences sociales sont prises en compte . . . . .</i>	16.3	51.9	16.0	3.6	12.2

- *Si vous avez répondu « tout à fait », « en grande partie » ou « je ne sais pas », **passez à la question 52***
- *Si vous avez répondu « pour une petite part » ou « pas du tout », **répondez à la question 51** :*

**51.** Selon vous, **la prise en compte des compétences sociales que vous avez indiqué à la question 49 favoriserait-elle votre sentiment d'être intégré** dans votre milieu de formation ?

(N = 269)	tout à fait	en grande partie	pour une petite part	pas du tout	je ne sais pas
<i>La prise en compte de ces compétences sociales favoriserait mon sentiment d'être intégré . . . . .</i>	15.2	43.3	27.2	6.7	7.6

**52.** A propos de son avenir, chacun en a une idée plus ou moins précise. **Que pensez-vous que vous ferez quand vous aurez 20 ans ?**

➤ <u>une seule réponse</u>	(N = 1454)
- <i>Je serai en apprentissage . . . . .</i>	14.0
- <i>Je serai aux études . . . . .</i>	36.8
- <i>Je serai en emploi (travail payé) . . . . .</i>	19.2
- <i>Je serai sans emploi . . . . .</i>	1.0
- <i>Je serai dans une autre situation (laquelle) :</i> .....	19.8
- <i>Je ne sais pas . . . . .</i>	9.2

**53. De façon générale, quel est votre sentiment face à l'avenir ?**

(N = 1543)

tout à fait en grande partie pour une petite part pas du tout

- Sentiment de confiance, de sécurité, d'ouverture 19.1 54.4 21.7 4.7

**Quelques questions sur votre parcours de formation**

**54. En quelle année de formation et dans quelle orientation êtes-vous actuellement ?**

(N = 1491)

- En 8<sup>e</sup> année secondaire : Oui  Non

Si oui, orientation : VSO 15.4 VSB 22.2

- En 2<sup>e</sup> année d'apprentissage : Oui  Non

Si oui, orientation : Entreprise (patron) 26.7 Ecole professionnelle 6.0

- En 2<sup>e</sup> année de gymnase : Oui  Non

Si oui, orientation : Ecole de diplôme 7.8 Ecole de maturité 17.8

- Autre année ? Laquelle et dans quelle formation :

.....4.1

**55. Dans le cadre de la formation que vous fréquentez actuellement (école obligatoire, apprentissage ou gymnase), avez-vous changé d'orientation ?**

(N = 1524) Oui 9.0 Non 91.0

➤ Si vous avez répondu « non », **passez à la question 56**

➤ Si vous avez répondu « oui », **répondez ci-dessous :**

**Réponse seulement pour les jeunes actuellement en 8<sup>e</sup> année :**

(N = 40)

- Changement en 7<sup>e</sup> ou 8<sup>e</sup> année

En venant de : classe R 29.3 VSG 67.3 école privée 3.4

---

**Réponse seulement pour les jeunes actuellement en apprentissage :** (N = 64)

- *Changement dans le cadre de l'apprentissage*  
En changeant de type de formation, venant d'une :
  - 1. Ecole professionnelle 4.9
  - 2. Entreprise (patron) 14.6
  - 3. En changeant d'apprentissage (de métier) 19.5
  - 4. En venant d'école professionnelle et changeant d'apprentissage 2.4
  - 5. En venant d'entreprise et changeant d'apprentissage 7.3
- *6. En venant d'une autre formation* 41.5
  - 1 ou 2 et 6 2.4
  - 3 et 6 2.4
  - 1 ou 2 et 3 et 6 4.9

---

**Réponse seulement pour les jeunes actuellement au gymnase :** (N = 19)

- *Changement dans le cadre du gymnase*  
En venant de :
  - Ecole de maturité 27.8
  - Ecole de culture générale 66.7
- *En venant d'une autre formation* 5.6
- *Autre cas de changement d'orientation (décrivez brièvement) :*  
.....

---

**56. Avez-vous refait (redoublé) l'une ou l'autre année** du programme, à l'école obligatoire ou post-obligatoire ?

- *1<sup>e</sup> à 4<sup>e</sup> année primaire :* Oui  Non 88.5 (N = 1403)  
**Si oui :** Une année refaite 10.5 Deux années refaites 1.0
- *5<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup> année secondaire :* Oui  Non 82.5 (N = 1408)  
**Si oui :** Une année refaite 16.8 Deux années refaites 0.8
- *Au gymnase ou en apprentissage :* Oui  Non 82.3 (N = 893)  
**Si oui :** Une année refaite 16.9 Deux années refaites 0.8

---

**57. Quels sont vos résultats (notes) dans les branches suivantes ?**

➤ une réponse par ligne : indiquez la dernière moyenne disponible

- *Français* . . . . .
- *Mathématiques* . . . . .
- *Allemand* . . . . .
- . . . . .

**58.** Si vous **comparez vos résultats de formation à ceux de vos camarades**, à quel groupe pensez-vous appartenir ?

➤ une seule réponse

(N = 1524)

- Aux meilleurs apprenants . . . . .	15.0
- Aux bons apprenants . . . . .	37.4
- Aux apprenants moyens . . . . .	38.6
- Aux pas très bons apprenants . . . . .	6.4
- Aux apprenants les moins bons . . . . .	2.7

### Evoquons encore vos activités en dehors de la formation

**59.** Pendant les loisirs, on peut faire toutes sortes de choses. Voici quelques possibilités.

**Indiquez la fréquence de chacune de ces activités.**

➤ une réponse pour chaque ligne

(N = 1513 à 1554)

	Chaque jour	Chaque semaine	Rarement ou jamais
a) regarder la télévision . . . . .	59.2	28.1	12.6
b) regarder des vidéos ou des DVD . . . . .	8.7	57.6	33.7
c) faire des jeux d'ordinateur ou console . . . . .	22.2	29.4	48.4
d) écouter la radio . . . . .	37.4	21.2	41.4
e) écouter de la musique (disques, CD, lecteur MP3) . . . . .	76.7	18.2	5.1
f) dialoguer sur ordinateur (chats, blogs) . . . . .	43.0	29.5	27.5
g) consulter des sites internet . . . . .	49.1	39.9	11.0
h) pratiquer plusieurs médias, ou supports, en même temps	22.3	39.1	38.6
i) faire une activité avec les copains/copines (hors médias)	37.6	56.4	6.0
j) bricoler, s'occuper seul (sans médias) . . . . .	18.1	42.3	39.6
k) faire du sport . . . . .	33.1	51.0	15.9

	Chaque jour	Chaque semaine	Rarement ou jamais
l) <i>flemmer, ne rien faire</i> . . . . .	22.7	37.9	39.4
m) <i>aller dans une discothèque, au concert</i> . . . . .	2.9	40.0	57.1
n) <i>jouer d'un instrument de musique</i> . . . . .	13.0	9.7	77.2
o) <i>lire un livre</i> . . . . .	17.7	34.7	47.5
p) <i>lire un journal</i> . . . . .	45.2	38.2	16.7
q) <i>aller au bistrot, au restaurant</i> . . . . .	9.2	48.7	42.1
r) <i>rêvasser, penser, réfléchir</i> . . . . .	61.1	28.5	10.5
s) <i>pratiquer un hobby</i> . . . . .	41.3	44.1	14.6
t) <i>aider ses parents</i> . . . . .	44.3	44.4	11.4
u) <i>gagner de l'argent de poche</i> . . . . .	17.0	44.6	38.4

**60.** De quel(s) club(s) ou société(s) faites-vous partie ?

➤ plusieurs réponses possibles

(N = 1578)

a) <i>club sportif (football, judo, gymnastique, natation, etc.)</i> . . . . .	53.3
b) <i>société de musique (orchestre, chorale, conservatoire, etc.)</i> . . . . .	14.9
c) <i>théâtre, ballet, danse</i> . . . . .	14.2
d) <i>éclaireurs, scouts</i> . . . . .	3.4
e) <i>groupe paroissial ou religieux</i> . . . . .	8.6
f) <i>autre, quoi ?</i> : .....	8.2
g) <i>aucun(e)</i> . . . . .	21.8



Pour terminer, quelques questions sur votre environnement de formation et votre entourage

**61. Combien d'apprenants** (élèves, gymnasiens, apprentis) y a-t-il **dans votre classe**, ou durant vos cours ?

- *Il y a ..... apprenants dans ma classe*

---

**62. Combien d'enseignants** ou de formateurs interviennent-ils régulièrement (soit tout au long de l'année) **dans votre classe**, ou durant vos cours ?

- *Il y a ..... enseignants ou formateurs qui interviennent régulièrement dans ma classe*

---

**63. A votre connaissance, combien d'apprenants** – élèves, gymnasiens ou apprentis – y a-t-il, au total, **dans votre établissement** ? (donnez un ordre de grandeur)

- *Il y a environ ..... apprenants au total dans mon établissement*

---

**64. Quel est le nom de l'établissement scolaire ou de formation** que vous fréquentez actuellement ?

.....

---

**65. Quel est votre lieu d'habitation ?**

(N = 1525)

- |  |      |
|--|------|
| - <i>A la campagne (maison isolée) . . . . .</i>                       | 8.2  |
| - <i>Dans un village, ou groupe de maisons. . . . .</i>                | 37.2 |
| - <i>Dans une petite ville (moins de 10'000 habitants) . . . . .</i>   | 22.7 |
| - <i>Dans la banlieue (agglomération) d'une grande ville . . . . .</i> | 13.3 |
| - <i>Dans une grande ville . . . . .</i>                               | 18.7 |
-

**66. D'habitude, avec quels adultes vivez-vous à la maison ?**

(N = 1535)

- avec mon père et ma mère . . . . .	69.4
- seulement avec ma mère . . . . .	17.9
- seulement avec mon père . . . . .	4.6
- avec mes grands-parents, d'autres parents (grands frère ou sœur, cousin) . . .	2.1
- autre situation (foyer, famille d'accueil, etc.) . . . . .	6.0

---

**67. Combien de frères et de sœurs avez-vous ?**

(N = 1542)

- Aucun . . . . .	7.0
- Un(e) . . . . .	47.6
- Deux . . . . .	28.1
- Trois ou plus . . . . .	17.3

---

**68. Quelle est votre nationalité ?**

➤ plusieurs réponses possibles

(N = 1578)

- suisse . . . . .	75.1
- italienne . . . . .	13.0
- espagnole . . . . .	4.4
- portugaise . . . . .	7.9
- ex-yougoslave (Bosnie-Herzégovine, Croatie, Macédoine, Monténégro, Serbie, Slovénie) . . . . .	3.8
- albanaise ou kosovare. . . . .	3.9
- turque . . . . .	0.8
- française ou belge . . . . .	9.1
- allemande ou autrichienne . . . . .	2.2
- anglaise . . . . .	1.8
- autre pays, lequel : . . . . .	12.4

---

**69. Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ?**

➤ plusieurs réponses possibles

(N = 1578)

- le français . . . . .	91.3
- l'italien . . . . .	8.7
- l'espagnol . . . . .	5.3
- le portugais . . . . .	7.8
- une langue slave du sud (bosniaque, croate, macédonien, serbe, slovène) . . .	3.9
- l'albanais . . . . .	4.1
- le turc . . . . .	0.9
- l'allemand ou suisse allemand . . . . .	8.6
- l'anglais . . . . .	6.7
- autre langue, laquelle : .....	6.2

---

**70. Quel est votre date de naissance ?**

Mois : .....

Année : .....

---

**71. Etes-vous de sexe masculin ou féminin ?**

(N = 1501)

Masculin 50.5

Féminin 49.5



