

INTEGRATION DANS LA FORMATION, COMPETENCES SOCIALES ET AVENIR DES APPRENANTS

*RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉLÈVES,
APPRENTIS ET GYMNASIENS VAUDOIS*

Jean-Pierre Abbet

146 / Mars 2010



Unité de recherche pour le pilotage
des systèmes pédagogiques



*Dans le cadre des missions de l'URSP,
ses travaux sont publiés sous l'égide
du Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture.*

*Les publications expriment l'avis de leurs auteurs
et n'engagent pas les institutions dont ils dépendent.*

© URSP- Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, 2010

ISBN No 978-2-607-00172-7

Imprimé en Suisse

Sommaire

1	BUT ET CONTENUS DU PROJET DE RECHERCHE	5
1.1	BUT DU PROJET	5
1.2	CONTEXTE DE LA RECHERCHE	5
1.3	OBJECTIFS ET CONTENUS DU PROJET	6
1.4	POPULATIONS QUESTIONNÉES, INSTRUMENTS ET DÉMARCHE	7
1.5	PUBLICS CONCERNÉS PAR LES RÉSULTATS	8
2	PERIMETRE DU PROJET ET CONTOURS DU PRESENT RAPPORT	9
2.1	PÉRIMÈTRE DU PROJET DE RECHERCHE ET DES ENQUÊTES	9
2.2	CONTOURS DU PRÉSENT RAPPORT, LIMITES, DÉVELOPPEMENTS À VENIR	9
3	PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	11
3.1	INTRODUCTION	11
3.2	POSTULAT	12
3.3	EDUCATION ET SOCIALISATION	13
3.4	CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES DE FORMATION EN LIEN AVEC L'INTÉGRATION : DES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE POUR LES APPRENANTS	14
3.5	INTÉGRATION DANS LES SYSTÈMES DE FORMATION ET COMPÉTENCES SOCIALES	15
3.6	QUELLES COMPÉTENCES SOCIALES ?	16
3.7	INTÉGRATION ET PERSPECTIVES D'INSERTION	17
3.8	QUESTIONS DE RECHERCHE	17
4	METHODE DE L'ENQUETE	19
4.1	PRÉ-ENQUÊTE	19
4.2	INSTRUMENT DE RECUEIL	20
4.3	POPULATION ET ÉCHANTILLON DE L'ENQUÊTE	22
4.4	PASSATION DE L'ENQUÊTE	25
4.5	RETOURS	26

4.6 TRAITEMENTS ET ANALYSES	26
REMERCIEMENTS	27
5 RESULTATS	29
5.1 DESCRIPTION DE LA POPULATION ET APPRÉCIATION DE L'ENQUÊTE	29
5.2 RÉSULTATS DANS LES BRANCHES SCOLAIRES ET DE FORMATION	48
5.3 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR	63
5.4 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL	85
5.5 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LE NIVEAU ET LE TYPE DE FORMATION	94
5.6 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION	97
5.7 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LE STYLE D'ENSEIGNEMENT	103
5.8 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LES RÉSULTATS SCOLAIRES	108
6 SYNTHÈSE	119
6.1 POURQUOI S'INTÉRESSER À CET ASPECT DE LA FORMATION ?	119
6.2 COMMENT A-T-ON PRIS EN CONSIDÉRATION CET ASPECT DE LA FORMATION ?	120
6.3 PRINCIPAUX RÉSULTATS	122
7 DISCUSSION ET PISTES POUR L'ACTION	133
BIBLIOGRAPHIE	139
TABLE DES MATIÈRES	141
ANNEXES	145
ANNEXE 1 : TABLEAU	145
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE	146

1 BUT ET CONTENUS DU PROJET DE RECHERCHE

1.1 BUT DU PROJET

Le but du mandat « Intégration dans les systèmes de formation et perspectives d'insertion sociale et professionnelle » est de circonscrire, de mieux comprendre et de permettre la prise en compte des liens entre, d'une part, les aspects éducatifs et sociaux chez les apprenants¹ et, d'autre part, la formation proprement dite. Par aspects éducatifs et sociaux on entend principalement le développement des compétences sociales des apprenants, sachant que ces compétences résultent de l'éducation et de la socialisation dans les milieux familiaux et institutionnels.

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

1.2 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Si les références aux compétences sociales des élèves sont nombreuses, la pertinence de leur étude pour l'aide au pilotage ne va pas forcément de soi. Pourtant, les effets négatifs de l'absence de ces compétences sont évidents et largement soulignés dans l'espace social : incivilités, comportements auto et hétéro dommageables, perte de respect personnel et institutionnel, déconnexion entre épanouissement personnel et contribution sociale, manque de repères et de vision de l'avenir, peur de celui-ci et démotivation. De tels effets, qui ont aujourd'hui un large retentissement auprès du public, concernent donc directement la politique de la formation. Ils peuvent en effet être compris comme le signe que les liens entre formation et insertion sociale doivent être mieux articulés, pour agir en connaissance de cause sur de telles difficultés.

De plus, cette problématique s'inscrit dans celle des transitions ou des cursus, qui concernent les apprenants et les institutions qu'ils parcourent.

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

1. Contexte institutionnel

Déclaration de la CIIP relative aux « Finalités et objectifs de l'Ecole publique » (CIIP, 2003), art. 3 de la Loi scolaire vaudoise (Loi scolaire vaudoise, 1984), Plan d'études vaudois (PEV, 2001), Plan d'études romand (PER, 2008), Plan d'études cadre pour les écoles de maturité (PECMAT, 1994), Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales et les écoles de métiers (PEC, 2006). Dans tous ces textes, on relève l'intérêt croissant accordé à la prise en compte des compétences personnelles et

¹ Personne qui apprend. Ce terme est utilisé ici à titre générique, pour désigner aussi bien les élèves, les apprentis ou les gymnasiens. Le masculin est également utilisé à titre générique.

sociales² dans le cadre des apprentissages et pour favoriser l'insertion des jeunes apprenants dans la société.

2. Contexte de recherche

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

3. Contexte opérationnel

Le projet de recherche auquel donne lieu le présent mandat fait partie de ceux issus du programme de recherche sur les enjeux socio-éducatifs, citoyens et professionnels, élaboré à l'URSP (Abbet, 2001) sur la base d'entretiens avec les différents responsables et partenaires de la formation et de la jeunesse, qui ont pu traduire leur intérêt et leurs préoccupations pour ces aspects.

1.3 OBJECTIFS ET CONTENUS DU PROJET

Pour atteindre le but fixé dans le cadre du mandat, le projet vise à :

- mieux connaître et prendre en compte les liens entre, d'une part, les aspects éducatifs et sociaux chez les apprenants et, d'autre part, la formation;
- mettre en évidence les compétences sociales des jeunes ou leurs lacunes et favoriser leur prise en compte dans la formation;
- proposer des stratégies de lutte contre les difficultés déjà évoquées (point 1.2).

De façon plus opérationnelle, il s'agit d'établir les caractéristiques d'une bonne (ou mauvaise) intégration dans les systèmes de formation, en évaluant les compétences sociales effectives qui lui sont associées. Cela en reliant les appréciations des apprenants avec, d'une part, l'opinion des enseignants ou formateurs et, d'autre part, les conditions structurelles et organisationnelles des apprentissages (tels que promues dans les textes de référence qui cadrent la formation).

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

² Toute compétence personnelle n'ayant d'incidence visible que dans un cadre interpersonnel, et ne nous intéressant qu'à ce titre, nous utilisons dans la suite la seule expression de compétences sociales.

1.4 POPULATIONS QUESTIONNÉES, INSTRUMENTS ET DÉMARCHÉ

La perspective d'insertion sociale et professionnelle des jeunes en formation permet de limiter les investigations à ceux pour qui cette question devient significative, soit en laissant de côté les débuts de la scolarité³. Par ailleurs, sachant qu'elle prend place dans le cadre du cursus et des transitions qui interviennent au cours de la formation, on cherche à savoir ce qu'il en est avant la fin de la scolarité obligatoire et après le début du niveau post-obligatoire. Ces deux moments sont intéressants à comparer puisqu'ils concernent des apprenants dont on postule que leur horizon est différent, tout au moins séparé par un changement radical. On peut donc tenter d'y lire une évolution, même basée sur deux populations distinctes⁴.

Les populations suivantes ont été retenues :

- élèves de 8^e année de VSO (voie à exigences élémentaires) et VSB (voie à exigences étendues);
- gymnasiens de 2^e année, voies maturité et diplôme⁵;
- apprentis de 2^e année d'école professionnelle et apprentissage dual.

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

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

Des échantillons représentatifs des populations d'apprenants ont été constitués. C'est le questionnaire standardisé auto-administré (dans le cadre de la classe) qui est approprié pour une telle investigation. Une pré-enquête a été conduite, dans le but de tester et de mettre au point l'instrument de recueil des données. Pour plus de détails concernant la mise en œuvre de l'investigation empirique, se référer au chapitre 4 « Méthode de l'enquête ».

Notons encore que les liens avec le contexte structurel et organisationnel de la formation se font par l'analyse des plans d'études et autres documents qui font référence dans ce domaine.

³ Encore qu'il serait sans doute utile d'en savoir davantage dès les débuts de l'intégration dans des systèmes de formation au sens large, scolaires ou para-scolaires.

⁴ Une enquête longitudinale n'a pas été envisagée, pour des raisons de temps et de coûts.

⁵ Cette dernière voie s'appelle actuellement Ecole de culture générale et de commerce.

1.5 PUBLICS CONCERNÉS PAR LES RÉSULTATS

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

2 PERIMETRE DU PROJET ET CONTOURS DU PRESENT RAPPORT

2.1 PÉRIMÈTRE DU PROJET DE RECHERCHE ET DES ENQUÊTES

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

I. Développement du cadre de référence

1. Explication du postulat de base sur les rôles de l'éducation et de la socialisation dans le cadre des apprentissages et de la formation
2. Mise en évidence du rôle des conditions-cadres et des textes de référence concernant l'intégration dans la formation d'une part, le développement des compétences sociales des apprenants d'autre part
3. Détermination des caractéristiques intégratives des systèmes de formation
4. Définition des compétences sociales et professionnelles

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

1. *Auprès des apprenants*, dépouillement quantitatifs et qualitatifs, concernant :
 - Les *compétences sociales* (buts et exigences de la formation; connaissances et compétences générales; façon d'être avec les autres)
 - Le *sentiment d'intégration dans la formation et l'avenir*
 - Les *résultats dans les branches scolaires*
 - Les *niveaux et parcours de formation*
 - Les *caractéristiques structurelles et sociodémographiques*
2. *Auprès des enseignants*, dépouillement quantitatif et qualitatif, concernant :
 - L'avis sur les *compétences sociales observées chez les apprenants*
 - L'avis sur les *liens entre compétences sociales et parcours – résultats scolaires des apprenants*
 - L'opinion sur *l'intégration dans la formation et les perspectives d'insertion professionnelle des apprenants*
 - Les opinions et pratiques sur *l'enseignement des compétences sociales*
 - Les *caractéristiques sociodémographiques et relatives aux conditions de l'enseignement*

2.2 CONTOURS DU PRÉSENT RAPPORT, LIMITES, DÉVELOPPEMENTS À VENIR

Afin de fournir rapidement de premiers résultats sans avoir à développer et

dépouiller l'ensemble de la matière couverte, le PRESENT RAPPORT se concentre sur les seuls résultats des *apprenants* – quantitatifs et partiellement qualitatifs – concernant *l'intégration dans la formation, les compétences sociales et l'avenir*, ce que l'on peut considérer comme un ensemble de variables de synthèse, résumant les sentiments et opinions des apprenants dans ce domaine. Pour les expliquer, ces aspects sont bien sûr mis en rapport avec les *résultats dans les branches scolaires, les niveaux et parcours de formation*, ainsi que les *variables structurelles et socio-démographiques*. Ces points sont développés sous « Résultats », au chapitre cinq.

Au préalable, les aspects du cadre de référence (points I.1 à I.4 ci-avant) sont brièvement développés au troisième chapitre, alors que les conditions de l'enquête empirique sont tracées au quatrième. Après la synthèse du sixième chapitre, les pistes de réflexion et les recommandations ne peuvent être que brèves et partielles (chapitre 7), en fonction de ces premiers résultats.

Il importe donc d'insister sur le fait que la présentation de la problématique, des instruments, de la démarche et des cadres de référence est ici simplifiée, dans l'optique de résultats partiels, et dans l'attente d'un rapport qui complétera celui-ci. Ce dernier peut toutefois être lu indépendamment des développements à venir.

Ces développements prendront en compte les larges résultats du questionnaire concernant les *compétences sociales des apprenants*, quantitatif et qualitatif, en lien avec *les mêmes variables explicatives*, en les mettant en rapport avec les *résultats du questionnaire aux enseignants*, dans le contexte des documents de référence officiels. Les développements théoriques seront amplifiés et approfondis, les aspects des méthodes d'enquête complétés lorsqu'il y a lieu. Synthèse, pistes et recommandations pourront alors intégrer l'ensemble des résultats.

3 PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Conformément à ce qui vient d'être précisé à propos des objectifs et limites du présent rapport, la problématique et les questions de recherche de ce projet sont exposés ici de façon succincte, mais suffisante pour apprécier convenablement les résultats qui suivent.

3.1 INTRODUCTION

Dans le domaine de l'éducation, on trouve parmi les processus qui échappent souvent à l'attention des chercheurs, sinon des praticiens, toute une série de préoccupations relatives à la façon d'être au monde et en société des apprenants, qu'il s'agisse d'écoliers, d'apprentis ou de gymnasiens. Quand on s'y intéresse d'un peu plus près, on imagine bien que ces façons d'être peuvent se traduire par des attitudes et des comportements qui doivent avoir une influence sur le travail scolaire et les relations interpersonnelles avec les pairs et les adultes du milieu de formation. Le problème est que de telles attitudes et comportements ne sont habituellement pas pris en considération puisqu'ils ne sont pas considérés comme des résultats (*outputs*) du système éducatif, mais au mieux comme des processus parallèles à la formation, au pire comme un donné (*input*) qu'il faut bien accepter tel qu'il est et sur lequel on n'a pratiquement pas de prise. On considère alors que l'attention doit continuer à se porter tout naturellement sur les processus et les résultats des apprentissages des matières scolaires, là où l'influence du système éducatif ne saurait être mise en cause, et on laisse en friche le vaste et méconnu domaine de ce que l'on appelle aujourd'hui les compétences sociales⁶. Ceci se fait d'autant plus facilement que les conditions structurelles, organisationnelles et fonctionnelles de la mise en œuvre des apprentissages dans les systèmes de formation ne semblent guère favoriser concrètement la prise en compte de ces dimensions sociales et éducatives.

De façon générale, on reconnaît pourtant que lesdites compétences sociales sont valorisées dans les milieux professionnels, et donc sont à même de favoriser l'insertion sociale et professionnelle future des apprenants. Toujours de façon générale, on admet aussi que la faiblesse de la cohésion sociale actuelle ne favorise guère l'insertion dans la société, ce qui préoccupe aujourd'hui également les milieux politiques. Les différentes instances éducatives ont donc pris soin de signaler l'importance de ces compétences dans la plupart des programmes-cadres ou plans d'étude des différents niveaux de formation, qu'il s'agisse de la scolarité obligatoire ou de la formation post-obligatoire. De même, la plupart des recherches d'envergure, telles PISA ou encore EVAMAR pour citer les plus importantes en Suisse, font le lien plus ou moins systématique entre les résultats des systèmes de formation et le milieu de socialisation des apprenants⁷. Mais si le lien entre les

⁶ La notion de compétences sociales est aujourd'hui fréquemment utilisée de façon intuitive, et c'est sur cet usage que l'on s'appuie pour le moment. Une définition formelle et opératoire sera précisée dans le cadre des réflexions théoriques de ce chapitre.

⁷ Encore que l'on n'en ait pas entendu parler pour un projet de l'ambition des standards HarmoS, ce qui fait

résultats des apprenants et leur milieu peut être en partie expliqué au moyen de quelques variables clés, tels le milieu socioprofessionnel ou la langue maternelle par exemple, il n'en reste pas moins que *l'appropriation ou le rejet⁸ des caractéristiques de ce milieu par les apprenants* – au travers du développement plus ou moins abouti de compétences sociales – *constitue une médiation incontournable de leur influence sur les résultats scolaires*. En effet, ce ne sont pas les familles que l'on mesure, mais bien des élèves, des apprentis ou des gymnasiens⁹.

Il faut reconnaître aussi qu'à cette difficulté conceptuelle consistant à situer ces compétences sociales et à évaluer l'intégration dans les systèmes de formation qui pourraient résulter de leur prise en compte, s'ajoute un problème méthodologique qui n'est pas mince. Après avoir défini ces compétences, il s'agit en effet de construire des indicateurs qui puissent en rendre compte pour, à terme, les relier empiriquement – et non plus seulement conceptuellement – aux processus et résultats d'acquisition des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires et de la formation.

On voit alors que si l'on peut deviner pourquoi de telles mesures seraient intéressantes, il reste encore à envisager sur quoi elles pourraient porter, et comment les effectuer. Ce projet de recherche vise précisément à tenter de répondre à ces questions.

3.2 POSTULAT

Le postulat de base est le suivant : l'éducation et la socialisation sont la matrice de base dans laquelle s'inscrivent les compétences sociales des apprenants, et qui donc les influence directement et indirectement; ces compétences influençant à leur tour – dans la mesure du possible, et en tenant compte des contraintes du monde extérieur – l'insertion sociale et professionnelle future de ces apprenants (voir schéma 1).

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

craindre que l'on ait pour le moment laissé de côté les variables explicatives des résultats que l'on s'apprête à mesurer lors de la construction du modèle de compétence, ou qu'on les ait réduites à peu de choses comparativement à l'enquête PISA.

⁸ Ainsi bien sûr que toute la série intermédiaire entre ces extrêmes.

⁹ On peut ici penser à la notion d'habitus social, popularisée par Bourdieu (Marcel Mauss et Norbert Elias la relèvent aussi), comme espace d'appropriation d'une certaine culture d'origine par des individus. Il n'en demeure pas moins que les enquêtes portent sur ces individus et leurs compétences propres.

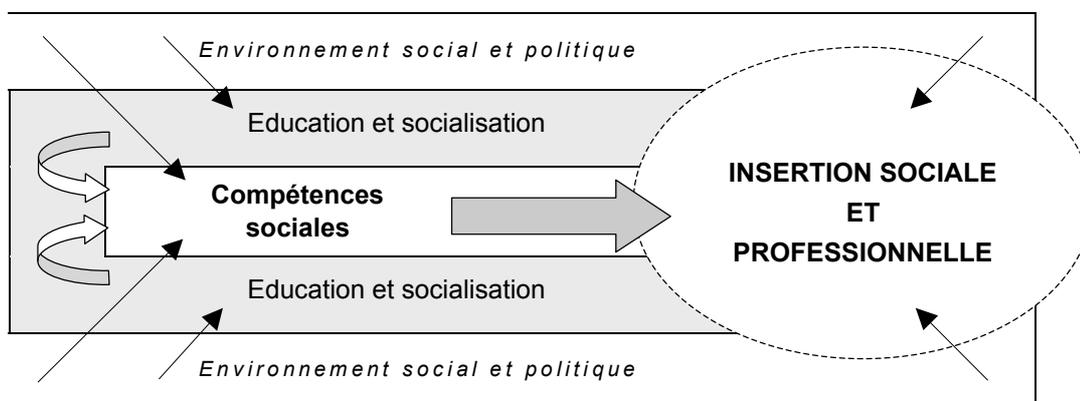


Schéma 1: Facteurs d'influence sur l'insertion sociale et professionnelle

3.3 EDUCATION ET SOCIALISATION

Le fait que ces manifestations de « l'être au monde » et du « savoir-vivre » puissent être considérées comme des conséquences de l'éducation et de la socialisation ne fait guère de doute non plus, encore que cela pose un problème nouveau : quel est le rôle des institutions de formation par rapport aux aspects éducatifs et socialisants de l'intégration des jeunes en leur sein ? Ou, en d'autres termes : les institutions de formation, l'école en premier lieu, doivent-elles concrètement tenir compte de ces manifestations ? Et si oui, en tant que processus en cours sur lequel elles doivent avoir prise ? Et si oui encore, comment pourraient-elles éviter d'évaluer de tels phénomènes ?

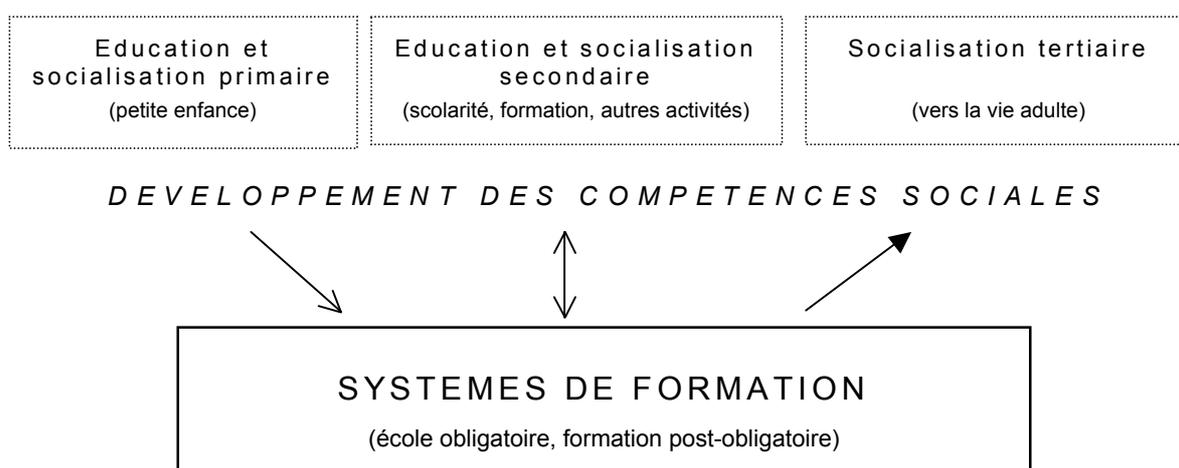


Schéma 2: Interactions entre éducation – socialisation et systèmes de formation; médiation des compétences sociales

Ces questions étant pour l'instant ouvertes, on peut encore préciser que l'éducation précède l'entrée dans les systèmes de formation puisqu'elle est réalisée par les

parents ou leurs représentants depuis la naissance de l'enfant, et elle se poursuit parallèlement à l'école et aussi en son sein jusqu'à l'âge adulte. Il s'agit, selon la célèbre définition du sociologue Durkheim, de l'action volontaire que les adultes exercent sur les jeunes.

La socialisation, plus diffuse et provenant de nombreuses sources, principalement avec les pairs et les adultes du monde extérieur, avec ou sans médiation, exerce quant à elle une action directe ou indirecte sur la formation des valeurs et des attitudes des jeunes, là encore parallèlement à et dans la formation.

3.4 CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES DE FORMATION EN LIEN AVEC L'INTÉGRATION : DES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE POUR LES APPRENANTS

A défaut de pouvoir répondre à priori à la question du rôle et de l'action des institutions de formation par rapport aux compétences sociales des apprenants, nous pouvons relever certains aspects qui impliquent que les premières ne peuvent ignorer les secondes.

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

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

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

Une troisième caractéristique liée au milieu de formation se rapproche du type de

transmission, dans le sens où elle est avant tout l'apanage de l'enseignant. Il s'agit de *l'approche pédagogique collective ou individuelle du travail dans la classe*, qui a elle aussi une incidence sur le type de socialisation scolaire que l'on s'attend à voir à l'œuvre, ainsi que sur les compétences sociales telles qu'elles y sont sollicitées et encouragées. Le regard sur la classe scolaire comme un ensemble intégré ou comme une somme différenciée implique en effet que l'on en attend des attitudes et des comportements en principe différents. On favorisera alors un regard orienté plutôt vers les compétences individuelles ou plutôt vers les compétences collectives, ce qui modifie les réponses des apprenants. Là encore, un croisement avec le type de transmission permet de décliner une série que l'on aurait tort de réduire à la caricature que l'on en fait trop souvent : à classe comme ensemble intégré, transmission d'autorité; à somme différenciée d'individus, transmission par découverte. Dans la pratique, les choses sont plus complexes.

De même que précédemment, il importe de bien considérer qu'il s'agit d'un facteur de contexte à prendre en compte pour estimer la relation entre les compétences sociales des apprenants et leur intégration dans le milieu de formation.

3.5 INTÉGRATION DANS LES SYSTÈMES DE FORMATION ET COMPÉTENCES SOCIALES

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

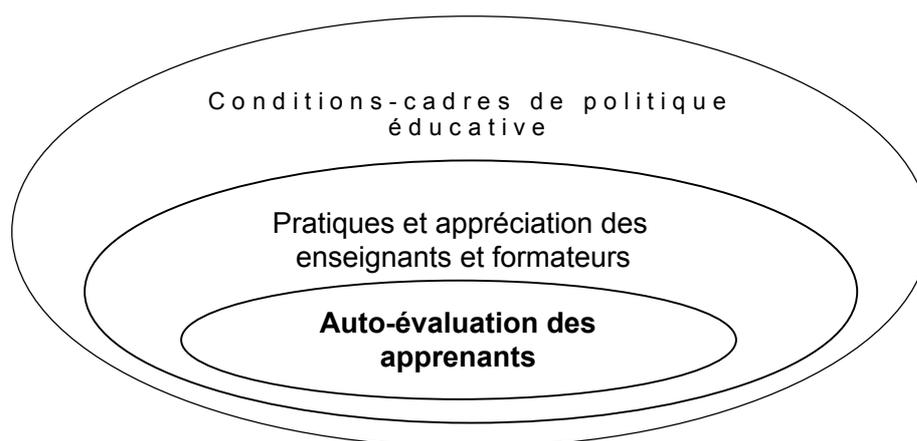


Schéma 3: Appréciation des compétences sociales en fonction des acteurs et des dispositifs dans le cadre de la formation

On peut sans autre considérer que l'intégration est plus ou moins forte selon des

attitudes et comportements plus ou moins favorables aux buts de la *présence* dans le milieu de formation. Mais il reste alors à déterminer la correspondance entre l'auto-estimation de ces compétences par les apprenants et l'estimation selon les enseignants et formateurs, ainsi que les pratiques et appréciations de ces derniers en référence aux conditions-cadres des plans d'études (voir schéma 3). Il s'agit du lien que nous avons déjà signalé entre la mesure de l'expression de compétences de la part des apprenants et son inscription dans le contexte de la formation.

D'une façon qui incite à en débattre, on peut poser la question ainsi : les systèmes de formation favorisent-ils les compétences sociales des apprenants autrement que par les déclarations qui les encouragent dans des documents cadre, les plans d'études par exemple ? Poser cette question revient à affirmer que, après avoir pris la mesure effective des compétences sociales auprès des jeunes, on doit se donner les moyens d'agir dans ce domaine davantage que de façon déclarative. Sauf bien sûr si l'on constate que les jeunes sont tous parfaitement intégrés, socialement compétents et prêts à affronter le monde professionnel dans l'univers des adultes, ce que personne ne songerait sérieusement à prétendre.

3.6 QUELLES COMPÉTENCES SOCIALES ?

Dans le cadre du présent projet, la définition suivante de la compétence sociale type a été retenue, en toute généralité : *toute manifestation de l'individu qui le fait reconnaître par les autres comme un acteur constructif du lien social*. On postule ainsi que, d'une part, l'on ne peut s'abstraire du regard des autres pour faire valoir une compétence sociale et aussi que, d'autre part, la constitution du lien social est une finalité. De façon plus spécifique, la définition des compétences sociales associées à l'intégration dans un système de formation devient ainsi une déclinaison particulière de cette définition générale : *toute manifestation de l'apprenant qui le fait reconnaître par les autres apprenants ou enseignants et formateurs comme acteur constructif du lien social dans la sphère d'apprentissage*.

Concrètement, ce qui se dégage des expériences et de la littérature¹⁰ permet de découper le champ des compétences sociales en trois dimensions principales :

- connaissance, adhésion et adaptation à ce qui est demandé, aux buts et aux exigences de la formation¹¹;
- mise en œuvre et en évidence de ses connaissances et compétences dans le cadre de la formation et en dehors;
- façon d'être avec les autres, recherche du contact et de la collaboration avec eux.

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

¹⁰ Ces aspects seront précisés et référencés dans le rapport complet.

¹¹ Ce qui ne signifie pas une absence de regard critique.

part.

Par rapport aux perspectives d'insertion des jeunes, notons encore que si la sphère du travail et de l'emploi est essentielle aux identifications sociales des individus, c'est d'autant plus vrai en période de crise structurelle de l'emploi. La pénurie génère en effet anxiété et idéalisation d'une valeur-refuge qui devient quasiment l'unique cadre de référence. On constate ainsi que les compétences sociales sont de plus en plus mises au service de l'insertion professionnelle, la formation devant y conduire de façon prioritaire. En d'autres termes, l'écart entre compétences sociales et professionnelles a eu tendance à se réduire avec les mutations structurelles du marché de l'emploi à l'œuvre depuis deux décennies, qui ont favorisé l'investissement du monde de l'emploi comme champ d'application des compétences les plus larges. C'est dans ce sens que l'on peut parler de perspectives d'insertion sociale et professionnelle.

3.7 INTÉGRATION ET PERSPECTIVES D'INSERTION

C'est aussi dans ce sens que l'on peut admettre de façon générale que, de même que l'on postule que l'éducation conduit à l'autonomie et aux compétences de la vie d'adulte, on postule aussi que, conjointement, l'intégration dans les systèmes de formation conduit à l'insertion sociale et professionnelle souhaitée (*via* le développement attendu ou effectif des compétences sociales).

Pour l'instant en termes d'hypothèse de travail, on peut dire qu'un grand pas sera fait en direction d'une meilleure intégration des apprenants dans les systèmes de formation lorsque les compétences sociales des jeunes seront mesurées et prises en compte comme des processus ayant toute leur place aux différents niveaux de la formation, et également comme des résultats des systèmes¹². C'est ce à quoi souhaite contribuer ce travail de recherche.

3.8 QUESTIONS DE RECHERCHE

Découlant de la problématique telle que définie, les questions de recherche peuvent être déclinées en particulier comme suit :

- Les apprenants se sentent-ils bien intégrés dans leur milieu de formation ?
- Les contacts entre apprenants et enseignants ou formateurs sont-ils faciles ?
- Quel est le degré de prise en compte des compétences sociales dans la formation ?
- La prise en compte des compétences sociales favorise-t-elle le sentiment d'intégration dans la formation ?
- Du point de vue des apprenants ou enseignants, la communauté éducative et les

¹² Processus et résultats pour lesquels les systèmes devraient également assumer une part de responsabilité, comme ils le font pour les processus et les résultats des apprentissages dans les branches scolaires traditionnelles.

individus bénéfici(eraient)-ils de la prise en compte des compétences sociales ?

- Les apprenants dont les compétences sociales sont limitées – et/ou ignorées par la formation – sont-ils davantage en difficulté dans leurs apprentissages ?
- Quelle vision les apprenants ont-ils de leur avenir et quels sont les liens avec leur sentiment d'intégration et leurs compétences sociales ?

Dans le présent rapport, les résultats visent à éclairer le sentiment d'intégration dans la formation des apprenants, leur évaluation de la prise en compte des compétences sociales et leur sentiment face à l'avenir. Ne seront pas traitées les questions qui concernent plus particulièrement leurs compétences sociales effectives, comme cela a déjà été mentionné. Elles le seront dans un deuxième temps, parallèlement au traitement de questions destinées spécifiquement aux enseignants et formateurs.

Par ailleurs, des questions ou hypothèses spécifiques, dites de travail, émergeront dans le cours même de la présentation des résultats et seront abordées comme telles.

4 METHODE DE L'ENQUETE

4.1 PRÉ-ENQUÊTE

Les objectifs de la pré-enquête qui a été effectuée étaient d'évaluer les difficultés liées à l'objet du questionnement, au questionnaire en tant que tel, à la formulation des questions, ainsi que d'évaluer le temps nécessaire pour y répondre. Ce faisant, un tel test permet d'apporter les corrections appropriées pour la version définitive de l'instrument de recueil. Il s'agissait de prendre concrètement la mesure des problèmes soulevés pour des apprenants d'environ 14 et 17 ans.

4.1.1 VERSION PRÉLIMINAIRE DU QUESTIONNAIRE

Un certain nombre de problèmes se posent lors de l'élaboration d'un questionnaire tel que celui envisagé pour cette enquête. Ils sont succinctement mentionnés au point suivant (4.2), concernant l'instrument de recueil définitif, même s'il est clair qu'il a fallu s'y confronter pour administrer la pré-enquête.

La plus aboutie et la plus longue des premières versions¹³ du questionnaire aux élèves, apprentis et gymnasiens a été testée en juin 2007. Cette version comprenait 74 questions qui couvraient 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.

4.1.2 CONDITIONS DE LA PRÉ-ENQUÊTE

Les enseignants de quatre classes ont été contactés, chacune de ces classes représentant un niveau et une orientation de la formation retenus dans le *design* de l'enquête. 74 apprenants ont donc rempli le questionnaire : 16 élèves de VSO (8^e année), 25 élèves de VSB (8^e année), 11 apprentis en école professionnelle (2^e année, CFC) et 22 gymnasiens de voie maturité (1^e année). Les conditions de passation étaient celles d'enseignants volontaires, selon des modalités conformes à leurs souhaits : enseignant présent ou non dans la classe, recueillant ou non les remarques des élèves en complément de l'administration du questionnaire par le chercheur.

Les durées de passation ont varié entre 45 et 75 minutes, en conséquence de quoi le questionnaire définitif devait être administré sur deux périodes¹⁴ ou raccourci. Cette deuxième option a été retenue. Le contact du chercheur avec la réalité des classes a permis de mieux comprendre le sens de certaines réactions d'apprenants dans le cadre de cette enquête.

¹³ La version 3.0.

¹⁴ Cette possibilité s'est révélée d'emblée impraticable en VSB et au gymnase, où des enseignants différents se succèdent à chaque période.

Relevons encore que les enseignants des classes qui ont participé à la pré-enquête ont également été pressentis pour tester une première version du questionnaire destiné aux enseignants et formateurs. Rappelons que, dans le cadre du présent rapport, ce questionnaire n'est pas pris en considération.

4.2 INSTRUMENT DE RECUEIL

En fonction de la problématique et des questions de recherche telles qu'elles ont été définies au chapitre précédent, le questionnaire aux apprenants a été constitué, testé et remanié de façon à pouvoir répondre à un large éventail d'interrogations.

4.2.1 THÈMES ABORDÉS ET ÉLABORATION DES QUESTIONS

Les thèmes abordés dans le questionnaire sont ceux déjà mentionnés dans le cadre de la pré-enquête. On peut plus précisément les décliner en huit points :

1. Adhésion et adaptation aux buts et exigences de la formation (questions 1 à 14)
2. Mise en œuvre et en évidence des connaissances et compétences générales (questions 15 à 30)
3. Façon d'être avec les autres, relations et collaboration (questions 31 à 44)
4. Sentiment d'appartenance au milieu de formation et vision de l'avenir (questions 45 à 53)
5. Parcours scolaire et résultats estimés (questions 54 à 58)
6. Activités extra-scolaires (questions 59 et 60)
7. Caractéristiques de l'environnement de formation (questions 61 à 64)
8. Caractéristiques familiales et personnelles (questions 65 à 71)

A noter que les trois premiers points se réfèrent explicitement au développement des compétences sociales des apprenants, et constituent la partie la plus importante du questionnaire.

On trouve peu de références dans le domaine investigué, relativement nouveau, et aucun questionnaire préexistant ne pouvait satisfaire les besoins de cette enquête. Prendre des questions çà et là dans quelques instruments existants est rarement la bonne solution pour construire un instrument cohérent. Le questionnaire utilisé a donc été réalisé de toutes pièces¹⁵.

Il faut encore savoir que, lorsque le questionnaire est standardisé pour être auto-administré par un large échantillon, les questions doivent être préformées, en grande partie fermées, ce qui implique qu'elles doivent pouvoir être comprises de la façon la plus univoque possible puisqu'aucune reformulation n'est possible¹⁶. A cet

¹⁵ Quelques questions sont adaptées de Blanchard E., Duval D. et al. (2000).

¹⁶ Contrairement à ce qui se passe lors d'entretiens, même si ceux-ci ont lieu sur la base de questions pré-formées.

égard, un choix s'imposait concernant le niveau des questions.

4.2.2 DÉFINITION DU NIVEAU DES QUESTIONS

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

Dans le dessein d'éviter autant que faire se peut les écueils relevés, il a fallu s'appuyer sur une formulation des questions à la fois simple et précise, sur des consignes et définitions figurant en début de questionnaire, ainsi que sur une note de passation, à lire par les enseignants, destinée à favoriser la meilleure compréhension possible pour les apprenants. Tout cela n'a pas empêché certaines difficultés, liées à l'option retenue et à la longueur du questionnaire, mais certainement aussi à l'objet même du questionnement. On y reviendra dans le cadre du dépouillement des résultats, ce qui sera aussi l'occasion de souligner non seulement les difficultés, mais aussi les marques de satisfaction exprimées lors de la passation de cette enquête.

4.2.3 CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE

L'agencement des différentes parties d'un questionnaire doit évidemment tenir compte d'une articulation logique entre les différentes séquences de questions, qui facilite la continuité des réponses pour celui qui le remplit. En fonction de la longueur du questionnaire, il faut en outre considérer le fait que ce sont les dernières questions qui ont le plus de risque de ne pas être abordées par le répondant. En tenant compte de ces deux impératifs, le choix retenu a consisté à entrer dans le vif du sujet avec les questions relatives aux compétences sociales, et à conclure avec les caractéristiques familiales et personnelles. Un tel choix est, quoi qu'il en soit, toujours problématique. Dans le cas de cette enquête, les questionnaires ont pu être correctement remplis.

Concernant le temps de passation, on a essayé de s'en tenir à la durée prévue d'une période scolaire. Le questionnaire testé a subi un certain nombre de modifications, basées sur les résultats de la pré-enquête, pour aboutir à la version définitive :

- les consignes et les définitions du début ont été complétées;
- certaines questions ont été supprimées;
- d'autres ont été simplifiées;
- la présentation a été aérée, notamment par l'introduction d'illustrations.

Le questionnaire définitif (version 4.3) figure en annexe.

4.3 POPULATION ET ÉCHANTILLON DE L'ENQUÊTE

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

4.3.1 POPULATION CONCERNÉE PAR L'ENQUÊTE

Pour rappel, la population qui nous intéresse est constituée des jeunes vaudois fréquentant les niveaux suivants de la formation :

- élèves de 8^e année de VSO et VSB;
- gymnasiens de 2^e année, voies maturité et diplôme;
- apprentis de 2^e année d'école professionnelle et apprentissage dual.

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

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

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

(1) Y compris les classes ER

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

(3) Sur les 5125 apprentis fréquentant la 2^e année d'apprentissage en 2007-2008, 4373 sont en apprentissage dual alors que seulement 494 fréquentent une école professionnelle (la base de donnée en recense 258 sans indication à cet égard). La stratification sur cette base a paru problématique et disproportionnée¹⁷. Elle n'a pas été retenue.

4.3.2 ECHANTILLONNAGE

Sur la base des différentes analyses projetées, qui peuvent concerner des sous-populations aux effectifs peu importants lors du croisement des variables, un échantillon d'environ 1600 apprenants a paru suffisant compte tenu d'une saisie

¹⁷ Tout comme l'est une stratification sur la base de la filière de formation, qui regroupe, pour les quatre années d'apprentissage, 17'328 apprentis en 15'863 « formation professionnelle initiale », 739 « maturité professionnelle », 329 « formation professionnelle supérieure », 255 « formation élémentaire » et 142 « pré-apprentissage ».

manuelle des données (comprenant environ 800 élèves du secondaire I et 800 du secondaire II, ou encore 400 élèves de VSO et 400 de VSB, ainsi que 400 apprentis et 400 gymnasiens)¹⁸. Suite à cette première approximation, pour une bonne représentativité de l'échantillon il a fallu que les proportions d'apprenants des sous-échantillons correspondent autant que possible à celles des sous-populations de référence.

La passation de l'enquête se faisant par classe, sous la direction de l'enseignant lui aussi questionné, les effectifs moyens des classes à l'école obligatoire et au gymnase – trop variables dans le cas des écoles professionnelles – ont permis d'estimer le nombre de classes à tirer¹⁹. Ce tirage a été réalisé de façon aléatoire systématique, tenant compte de la stratification par sous-populations de niveaux et voies de formation²⁰.

4.3.3 ECHANTILLONS RETENUS POUR L'ENQUÊTE

Les échantillons tirés ont comporté :

- 25 classes de voie secondaire à option, totalisant 372 élèves²¹;
- 22 classes de voie secondaire baccalauréat, totalisant 502 élèves;
- 6 classes de voie gymnasiale diplôme, totalisant 128 gymnasiens;
- 14 classes de voie gymnasiale maturité, totalisant 295 gymnasiens;
- 34 classes de cours professionnels, totalisant 441 apprentis.

Ce sont ainsi 101 classes et 1738 apprenants qui ont été échantillonnés, respectivement 47 et 874 du degré secondaire I, 54 et 864 du degré secondaire II.

La comparaison entre populations et échantillons figure sur le tableau 2.

Cette comparaison peut se faire sur divers plans.

La lecture horizontale du tableau permet de comparer directement la représentativité des échantillons des voies de la scolarité obligatoire entre elles, et des voies du gymnase entre elles. Dans le premier cas, on voit que l'échantillon de VSO par rapport au total est très proche de la population, respectivement 43% et 44%; de façon complémentaire, il en va de même pour l'échantillon et la population de VSB, respectivement 57% et 56%. Dans le second cas, l'échantillon et la population de voie diplôme sont respectivement de 30% et 29% du total, donc également très proches; il en va de même pour les valeurs complémentaires de la voie maturité, avec respectivement 70% et 71%. La comparaison de ces voies entre

¹⁸ Les taux de retours espérés pouvant ramener ces nombres à environ 1200, respectivement 2 fois 600 ou 4 fois 300.

¹⁹ Une fois les classes tirées, on peut vérifier le nombre exact d'apprenants qu'elles comportent, et éventuellement ajuster le nombre de classes pour parvenir à l'échantillon souhaité, pour autant que la procédure de tirage aléatoire soit respectée.

²⁰ Un premier tirage aléatoire pur a montré que ces proportions n'étaient pas forcément respectées, ce qui pose un problème lors des comparaisons.

²¹ Les effectifs des classes sont en principe de 18 élèves au maximum en VSO et de 26 élèves en VSB (RLS, art.165).

elles permet de dire que les résultats observés au niveau de l'échantillon sont valables pour l'ensemble de la population.

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

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

Plus problématique est la représentativité des sous-populations entre niveaux de formation. Une lecture verticale de la colonne « Total » permet en effet de constater que l'échantillon de la scolarité obligatoire²² est trop élevé par comparaison avec celui de la population (respectivement 50 et 37%). A l'inverse, celui de l'apprentissage est inférieur à sa population (respectivement 25 et 39%). Seul l'échantillon des gymnasiens est comparable (24 et 25%). Rappelons que le parti pris était, d'une part, de pouvoir comparer des situations qui peuvent comporter peu d'individus, donc d'avoir des échantillons suffisamment importants – dans ce cas les sous-échantillons VSO et VSB – et, d'autre part, de ne pas obtenir des échantillons d'une importance telle qu'ils ne puissent être matériellement traités dans les conditions de cette enquête – dans ce cas le sous-échantillon des apprentis, qui aurait dû être beaucoup plus important. Le résultat de ces aspects contradictoires est que l'on compare des échantillons à peu près égaux entre secondaire I et II qui représentent deux populations dont les effectifs sont différents. Pour pallier ce problème de représentativité, les résultats qui concernent l'échantillon total, ou ceux qui concernent la comparaison des deux sous-populations « scolarité obligatoire » et

²² Rappelons que seuls les élèves de VSO et de VSB sont pris en considération. La population totale pour l'année considérée, comprenant les VSG, est de 7154.

« formation post-obligatoire » doivent se faire sur la base d'une pondération, appliquée aux effectifs obtenus suite à la passation de l'enquête. Cette pondération permet d'estimer avec précision les résultats sur l'ensemble de la population.

4.4 PASSATION DE L'ENQUÊTE

Celle-ci a eu lieu aux mois d'avril et mai 2008.

Un contact préalable a été pris avec les directions des établissements dont des classes ont été tirées, à fin mars, pour les informer de l'enquête.

Au début avril, le matériel a été envoyé à chaque classe de l'échantillon : à 47 classes de 39 établissements pour la scolarité obligatoire, à 20 classes de 9 établissements pour le gymnase et à 34 classes de 11 établissements pour l'apprentissage.

Ce matériel d'enquête comprenait, outre une lettre d'introduction détaillant les objectifs de l'enquête et les conditions de la passation :

- les questionnaires aux apprenants;
- un nombre équivalent d'enveloppes, pour une remise du questionnaire rempli à l'enseignant qui garantisse la confidentialité des réponses en vue du retour par classe²³;
- une note de passation à lire au préalable aux apprenants;
- le questionnaire destiné à l'enseignant ou au formateur;
- enfin, une feuille de classe à remplir par l'enseignant, permettant le contrôle de l'administration de l'enquête.

Les enseignants avaient entre deux et trois semaines pour répondre, délai qui paraissait suffisant pour leur permettre de s'organiser et fixer la période de passation, mais pas trop long pour éviter le risque que la demande soit oubliée. Il s'agissait en outre de ne pas s'approcher exagérément de la fin de l'année scolaire, dont les contraintes pédagogiques et administratives sont peu favorables à une telle demande.

En fonction du contrôle des retours, une lettre de rappel a été adressée après l'échéance fixée, ce qui a permis de prolonger le délai, comme certains enseignants en avaient fait spontanément la demande. Des retours supplémentaires ont donc encore été enregistrés en mai, et même quelques-uns en juin 2008²⁴.

²³ Il s'agissait de favoriser la liberté de répondre en minimisant le risque, pour les apprenants, de se sentir contrôlés par leur enseignant.

²⁴ A relever qu'un enseignant s'est manifesté par téléphone en novembre, ayant retrouvé le carton de questionnaires égaré en fin d'année scolaire. Après vérification que les conditions de passation avaient bien été identiques aux autres classes, ce retour tardif a pu être comptabilisé.

4.5 RETOURS

Ce sont au total 97 classes qui ont été enregistrées en retour, correspondant à 1578 élèves. Le détail des taux de retours par niveau de formation figure au tableau 3²⁵.

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

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

Au total, l'excellent résultat de 91%, plutôt inespéré, peut s'expliquer de diverses manières. Il y a bien sûr le fait que la passation avait lieu par classe entière. Le retour par l'enseignant garantit un nombre équivalent de retours à celui des apprenants présents ce jour-là. Cela signifie cependant que presque tous les enseignants ont joué le jeu (97 sur 101), et que relativement peu d'élèves étaient absents durant cette période. Il importe aussi de relever que la diffusion des enquêtes gagne à être particulièrement soignée, tant par une explication convaincante des objectifs que par la prise en considération de chaque détail qui compte pour les intéressés : information préalable, description précise de ce qui est attendu, matériel d'enquête approprié, choix de la période, etc. Aussi, et peut-être surtout, l'intérêt pour l'objet de l'enquête, quoique jugée difficile, semble avoir joué un rôle, comme le confirment de nombreuses remarques, même critiques.

Enfin, sous la réserve mentionnée au point 4.3 ci-avant concernant la pondération des résultats, on peut souligner qu'un tel taux de retours protège de biais systématiques de représentativité qui peuvent apparaître lorsque les intéressés sont nombreux à ne pas retourner le questionnaire.

4.6 TRAITEMENTS ET ANALYSES

Les analyses figurant dans le cadre de ce rapport sont descriptives. Elles sont basées sur un fichier de résultat dûment validé – contrôle et correction de saisie; contrôle

²⁵ Pour la comparaison de ces retours avec la population, voir tableau A1 en annexe.

de la cohérence interne, notamment lors des « sauts de questions » – et résultent d'un plan général de dépouillement. De telles analyses permettent de mieux connaître la population et les sous-populations de l'enquête, par la comparaison de ces dernières entre elles, en décrivant un certain nombre de variables qui les caractérisent. Les analyses sur la population totale de l'enquête, dont le caractère hétérogène des âges et des types de formation peut surprendre, se justifient dans le cadre d'une problématique qui n'est pas à priori centrée sur ces types d'enseignement, cette recherche exploratoire visant par ailleurs à proposer des variables originales et à explorer leurs interrelations.

Les réponses aux différentes questions retenues sont exprimées sous forme de fréquences et pourcentages dans des tableaux et graphiques. Elles sont croisées lorsque cela est pertinent, soit entre variables à expliquer (celles qui concernent le sentiment d'intégration dans la formation et l'avenir), soit entre ces dernières et les variables explicatives (personnelles, relatives à l'environnement familial, à l'environnement de formation, au niveau et au parcours de formation, ainsi qu'à certains résultats scolaires). Les réponses aux questions ouvertes traitées dans le cadre de ce rapport ont fait l'objet de post codifications et de regroupements en catégories.

REMERCIEMENTS

Cette enquête empirique a pu être conduite grâce à d'indispensables soutiens. Je remercie en particulier les collègues qui m'ont prêté main-forte : Karine Daeppen et Paola Ricciardi Joos, pour leur extraction des bases de données des élèves, apprentis et gymnasiens; Jean Moreau, pour son aide à la constitution des échantillons et pour la réalisation de leurs pondérations; Cosette Rojas, qui a mené à bien l'envoi et le contrôle des retours de cette enquête; Katia Bovino, dont le travail de saisie des données qualitatives et quantitatives a été conduit avec un grand engagement, ainsi que Letitia Waepler et Cosette Rojas pour leur aide dans ce travail; Claire-Lise Mottas, pour sa relecture attentive du manuscrit, aidée par Letitia Waepler.

Je remercie tout particulièrement les enseignants et formateurs qui ont rempli un questionnaire tout en administrant celui des apprenants de leur classe, ainsi que les directeurs d'établissement, pour la précieuse et bienveillante collaboration des uns et des autres. Je n'oublie enfin pas les jeunes qui ont rempli le questionnaire, en particulier pour leurs remarques critiques et leur motivation.

5 RESULTATS

Ce chapitre consacré aux résultats de l'enquête se compose de différentes parties qui couvrent les aspects traités dans ce premier rapport (cf. chapitre 2).

Une première partie décrit la population selon les caractéristiques sociodémographiques et de l'environnement de formation; elle se conclut par une mise en évidence des types de remarques laissées en fin de questionnaire par les apprenants, qui permettent de mieux comprendre leur état d'esprit à propos de cette enquête.

Dans un second temps, nous nous intéresserons aux résultats scolaires déclarés dans diverses branches, ainsi qu'aux résultats comparés selon les apprenants, ce qui sera l'occasion de mettre en évidence un indicateur d'auto-estimation scolaire.

Les résultats relatifs au sentiment d'intégration dans le milieu de formation et à la perception de l'avenir seront développés en troisième lieu, d'abord pour eux-mêmes, puis déclinés selon : les caractéristiques personnelles et l'environnement familial (quatrième partie); le niveau et l'environnement de formation (cinquième et sixième parties); le style d'enseignement (septième partie) et, enfin, les résultats dans les branches scolaires que nous aurons vus précédemment (huitième partie).

5.1 DESCRIPTION DE LA POPULATION ET APPRÉCIATION DE L'ENQUÊTE

5.1.1 LES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES ET L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION

5.1.1.1 Caractéristiques personnelles

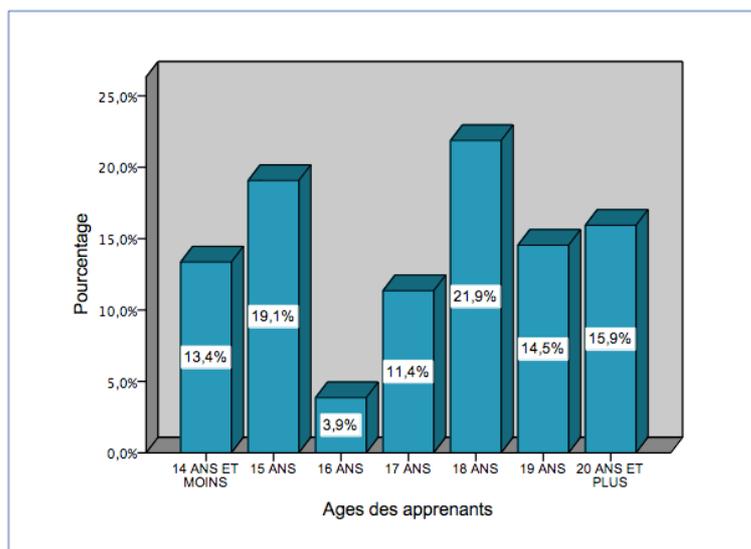
Age et sexe

Par rapport aux âges « normaux » correspondant à la 8^e année de la scolarité obligatoire et à la 2^e année du degré post-obligatoire (14 ans et 17 ans), on voit que les apprenants de l'enquête sont sensiblement plus âgés²⁶ (graphique 1). Ce sont les pourcentages de 15 et 18 ans qui sont les plus importants. Ce décalage s'explique par le fait que l'enquête a été administrée en fin d'année scolaire, et que ce sont les âges effectifs à ce moment-là (mai 2008) qui ont été pris en compte. Les décalages de début de scolarité, augmentés des retards au cours de celle-ci, ne sont certainement pas sans incidence non plus. Quant à la proportion importante de la population âgée de 19 ans ou plus (3 apprenants sur 10), elle est due aux apprentis qui, tout en étant effectivement en 2^e année, le sont dans le cadre d'une reprise de formation ou d'une formation initiale décalée, ce que la base de données de la formation professionnelle

²⁶ On notera que l'effectif des non-répondants à la question de l'âge se monte à 76, qui seront absents des croisements de cette variable explicative avec les autres. La situation est identique concernant la question sur le sexe.

ne permettait pas d'anticiper lors de la constitution de l'échantillon.

Graphique 1: Ages des apprenants, en pour cent (N=1502, échantillon pondéré)



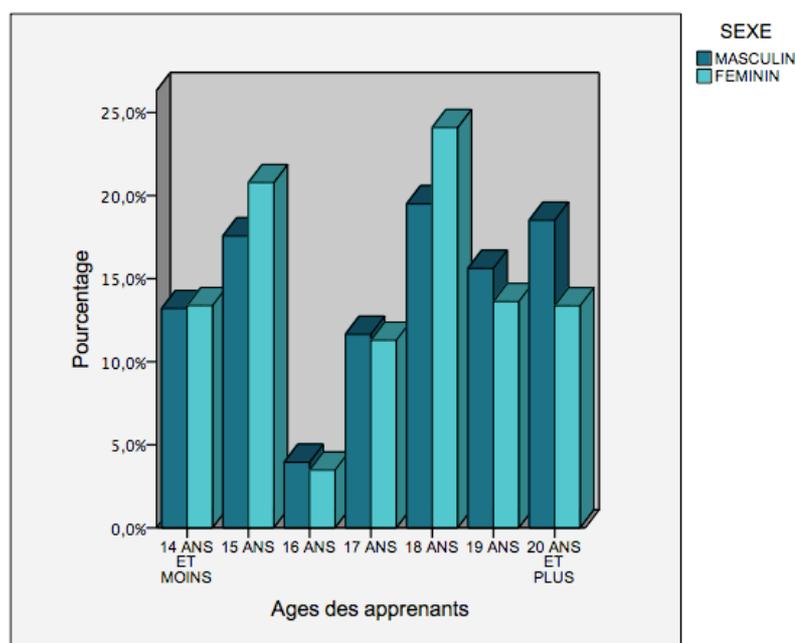
Quoi qu'il en soit, le graphique fait ressortir deux distributions, correspondant à deux populations, celle des 14 à 16 ans d'une part, correspondant à la scolarité obligatoire, et celle des 17 ans et plus, correspondant à la formation post-obligatoire. Par rapport à l'intention initiale, ces âges plus étalés pourraient impliquer que les écarts de perception entre les plus jeunes et les plus « âgés » en soient accentués, et sans doute intéressants à prendre en compte à ce titre.

Concernant le sexe des apprenants, la répartition entre jeunes gens et jeunes filles est de respectivement 50,5% et 49,5% (N = 1501, échantillon pondéré). En fonction de l'âge, ces proportions varient, comme le montre le graphique 2.

Des différences significatives²⁷ apparaissent, la proportion de jeunes filles ayant tendance à s'amoinrir avec l'âge, notamment parce que les apprentis (19 ans et plus) sont plus souvent des jeunes gens. La notable exception que l'on relève à 18 ans s'expliquera sans doute lorsque l'on tiendra compte des âges en relation avec les niveaux de formation (gymnase). Les écarts les plus faibles se situent aux plus jeunes âges, 14 ans et moins : respectivement 49,7% et 50,3% pour garçons et filles; les écarts les plus importants chez les plus âgés : 58,1% et 41,9%, pour les raisons mentionnées.

²⁷ Le croisement de l'âge et du sexe donne un test de chi2 significatif à $p < .042$.

Graphique 2: Ages et sexe des apprenants, en pour cent (N=1469, échantillon pondéré)



5.1.1.2 Environnement familial

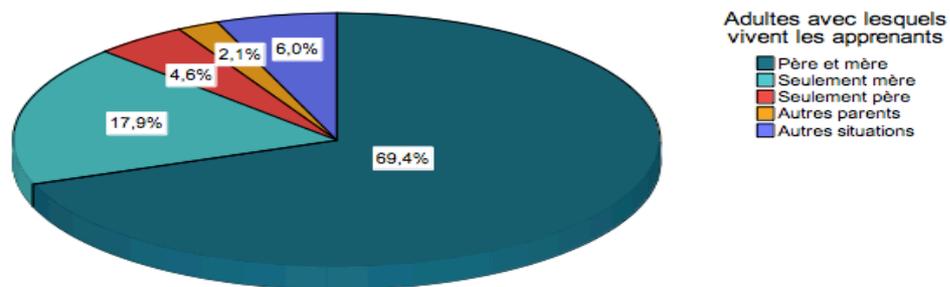
Parents

L'influence de la famille en général – plus particulièrement des adultes avec lesquels vivent les apprenants – sur les apprentissages de la vie en société n'est plus à démontrer. Cette influence constitue le socle sur lequel ces apprentissages se développent dans le milieu de la formation. Avec l'élargissement et la diversification des situations à cet égard, il importait de demander précisément ce qu'il en était aux enquêtés.

Comme le montre le graphique 3, c'est la situation de vie avec le père et la mère qui prévaut encore très largement pour 7 répondants sur 10²⁸. Les familles monoparentales concernent majoritairement des jeunes vivant avec leur mère par rapport au père : respectivement 18% et moins de 5%. Par rapport à la situation prédominante, le regroupement de ces cas en vue des analyses ultérieures est justifié. Il en va de même avec les très faibles proportions des catégories « grands-parents, autres parents (grands frères ou sœurs, cousins) » (2,1%) et « autres situations (foyer, famille d'accueil, etc.) » (6%).

²⁸ Dans notre contexte, le fait de savoir si ces parents sont ou non les géniteurs, donc principalement s'il s'agit de familles recomposées ou non, ne nous intéresse pas.

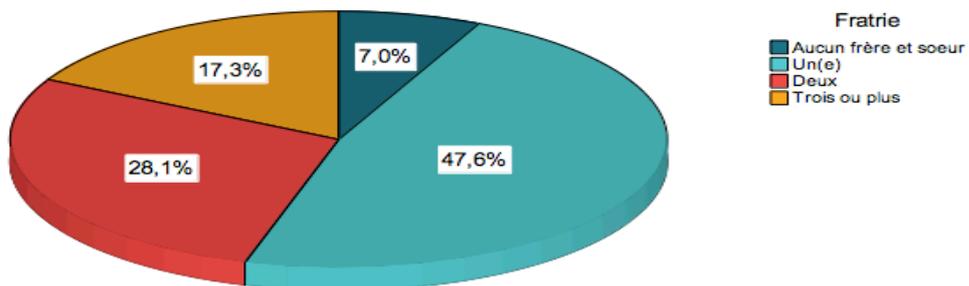
Graphique 3: Adultes avec lesquels vivent les apprenants, en pour cent (N=1535, échantillon pondéré)



Fratrie

Le nombre de frères et sœurs dans la famille constitue aussi un facteur qui peut influencer le sentiment d'intégration et les compétences sociales.

Graphique 4: Fratrie des apprenants, en pour cent (N=1542, échantillon pondéré)



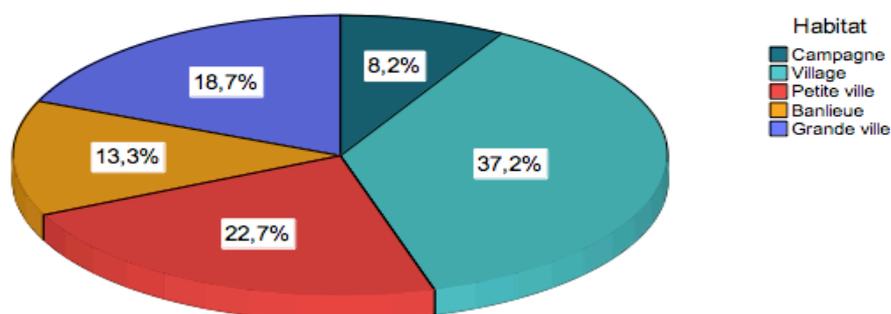
Ce sont les familles où vivent deux enfants – le répondant et son frère ou sa sœur – qui représentent les situations les plus fréquentes (près de la moitié : 48%), suivies

de celles avec trois enfants (28%) et plus de trois (17%). Les répondants qui sont enfants uniques ne représentent que 7% de l'ensemble (graphique 4). Ces résultats seront utilisés tels quels²⁹ pour comprendre leur influence éventuelle sur l'intégration et les compétences.

Habitat

Le lieu de vie des apprenants, ou leur lieu d'habitation, est une variable type de leur environnement. Dans le cadre de notre population, on constate que les villages ou habitats groupés représentent le type le plus fréquent des répondants, avec 37%. Grandes villes et banlieues sont habitées par un petit tiers (32%). Le poids des petites villes – jusqu'à 10'000 habitants – n'est lui non plus pas négligeable (23%), contrairement à celui de l'habitat isolé à la campagne (8%).

Graphique 5: Lieu d'habitation des apprenants, en pour cent (N=1525, échantillon pondéré)



Au vu de ces résultats, il semble justifié de considérer l'influence de cette variable en la dichotomisant : campagne, village et habitat groupé pour une petite moitié (45.3%) d'une part, petite ou grande ville et sa banlieue pour une grosse moitié (54.7%) d'autre part.

²⁹ Les distributions et leurs fréquences ne justifient pas un regroupement en confondant un ou deux frères et sœurs (qui totaliserait alors les 3/4 des répondants). La catégorie des enfants uniques, qui doit être conservée pour faire sens, ne permet pas non plus une dichotomisation, en raison de sa basse fréquence (7%), de même que ne se justifie pas non plus son regroupement avec d'autres modalités.

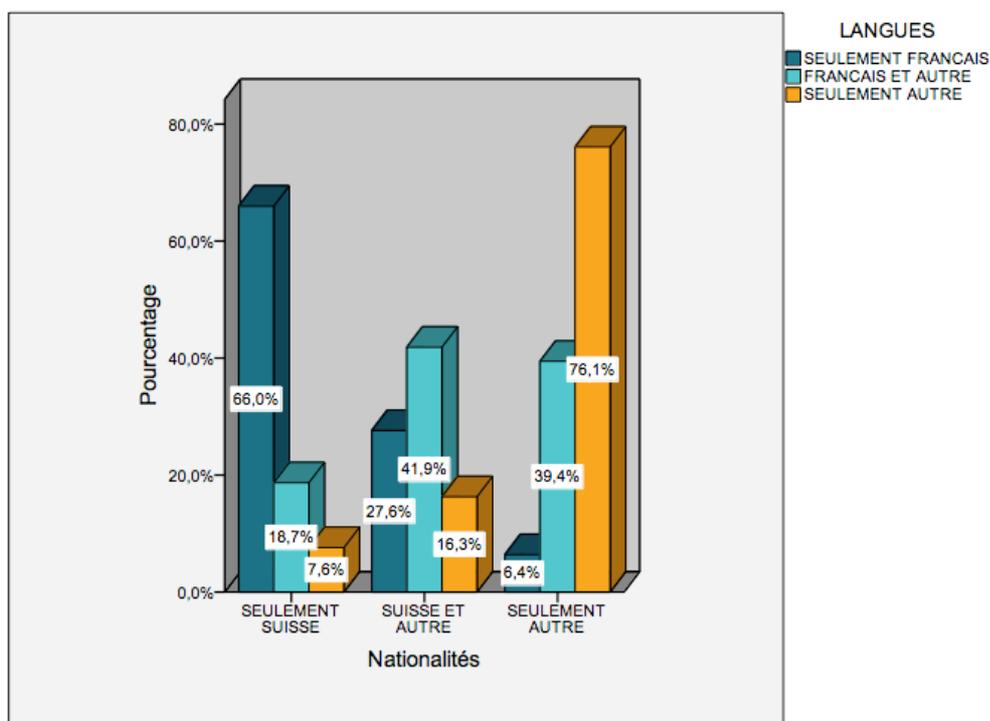
Nationalités et langues

Les nationalités dans le cadre de notre population peuvent évidemment être multiples. Le questionnaire comportait donc un choix de dix nationalités (plus « autre pays ») non exclusives, correspondant chez les répondants à environ quatre-vingt profils. Pour simplifier, nous ne retenons que les trois possibilités suivantes : nationalité suisse exclusive; nationalité suisse et autre(s) ; autre(s) que nationalité suisse. Ces trois situations correspondent respectivement à 46,3%, 30,9% et 22,8% des répondants³⁰.

Dans le cas de la langue parlée à la maison, la situation était identique et a également donné lieu au regroupement des profils en trois catégories : langue française exclusive (56,7%); langue française et autre(s) (37,1%); autre(s) que langue française (6,2%).

Le recoupement entre ces deux caractéristiques est évidemment intéressant, en particulier par le fait que les proportions de mixité linguistique et de nationalité étrangère exclusive ou conjointe à la nationalité suisse sont relativement importantes.

Graphique 6: Nationalité(s) et langue(s) des apprenants, en pour cent (N=1523, échantillon pondéré)



³⁰ N=1535, échantillon pondéré.

Le graphique 6 montre cette relation³¹. On y constate une inversion de tendance par rapport à la nationalité pour ceux qui, d'une part, parlent seulement le français à la maison et ceux qui, d'autre part, parlent seulement une autre langue. Particulièrement remarquable est le cas de ceux qui parlent à la maison le français et une autre langue : ils sont aussi nombreux à être seulement d'autre(s) nationalité(s) (39,4%) que ceux qui sont également suisses (41,9%). On peut lire dans ce résultat un facteur d'intégration des familles étrangères.

La relation montrée au graphique 6 ne doit cependant pas faire oublier que, comme nous l'avons vu, ceux qui parlent seulement une autre langue que le français à la maison ne représentent dans l'absolu que 6% du total³². En considérant ces mêmes pourcentages sur le total des neuf modalités de réponses possibles (tableau non présenté), ceux qui sont de nationalité suisse exclusive et qui ne parlent que le français à la maison représentent 38,5% de total, ce qui représente la situation nettement la plus fréquente. On trouve ensuite, avec 15% : ceux qui sont de nationalités suisse et autre(s) et qui parlent soit seulement le français à la maison, soit conjointement avec une autre langue; enfin, ceux qui sont seulement d'autre(s) nationalité(s) et qui parlent le français et une autre langue dans leur famille, situation que nous avons déjà mise en évidence. Notons encore que les répondants qui sont d'une ou plusieurs nationalités étrangères mais non suisse sont curieusement presque aussi nombreux à ne parler que le français à la maison (3,4%) qu'à ne parler qu'une autre langue que le français (4,6%)³³.

5.1.1.3 Niveau actuel et parcours de formation

Type de classe

Deux sources d'information sont disponibles dans le questionnaire pour définir le niveau actuel et l'orientation de la formation des apprenants : le code d'identification du type de classe pour la constitution de l'échantillon et l'administration de l'enquête, mais aussi une question spécifique posée aux répondants concernant leur année et orientation de formation. Le croisement de ces deux variables permet un contrôle, notamment pour savoir si les indications administratives correspondent à la réalité des classes³⁴ (tableau 4).

Sous la réserve des 70 apprenants qui n'ont pas répondu à cette question (N=1508), on constate que les données concordent. Les 39 mentions « Autre » sont le fait d'apprentis qui, par le jeu de certaines classes comprenant plusieurs niveaux, ne sont pas en 2^e année. Etant donné l'amplitude des âges déjà soulignée, cette particularité n'est pas pour nous signifiante.

³¹ Chi2 : p<.000.

³² Ce total est celui des 9 modalités résultant du croisement des deux variables.

³³ On ne peut exclure des réponses fantaisistes à ces deux questions, comme le laisse supposer la saisie des questionnaires, notamment par le nombre de nationalités ou de langues mentionnées par certains répondants, mais aussi par le contexte général des réponses dans certains cas.

³⁴ Dans le cas d'un tel contrôle, on utilise l'échantillon de base, non pondéré.

Tableau 4: Comparaisons des types de classes de l'échantillon avec les réponses fournies par les répondants – effectifs (N=1508, échantillon non pondéré)

		Année de formation et orientation selon les répondants						Total	
		VSO (8e)	VSB (8e)	Ecole diplôme (2 ^e)	Ecole maturité (2 ^e)	Entre-prise (2e)	Ecole profess. (2 ^e)		Autre
Type de classe selon l'échantillon	VSO (8 ^e)	330							330
	VSB (8 ^e)		474						474
	Diplôme (2 ^e gymn.)			108					108
	Maturité (2 ^e gymn.)				247				247
	Apprentissage (2 ^e)					253	57	39	349
Total		330	474	108	247	253	57	39	1508

Dès lors, et pour éviter les absences de réponse, l'analyse des résultats comportant cette variable se fera sur la base des données de l'échantillon (cf. tableau 3). Des regroupements permettront de comparer les apprenants de la scolarité obligatoire à ceux de la formation post-obligatoire et, à l'intérieur de chacun de ces niveaux, les filières qui les composent. Cette variable du type de classe représente donc la première et principale caractéristique intrinsèque au système de formation qui permettra de mieux comprendre les résultats relatifs à l'intégration et aux compétences des apprenants.

Changement d'orientation

La question avait trait à la formation actuellement fréquentée par les répondants (école, apprentissage ou gymnase). Sur 1524 répondants³⁵, moins d'1 sur 10 est concerné par un tel changement d'orientation (9%). Dans le détail, et hormis ceux qui n'ont pas donné plus de précision, on observe que cela concerne :

- des élèves pour 2,6%, dont plus de la moitié (1,7%) viennent de VSG pour rejoindre la VSB et 0,8% viennent de classe R pour rejoindre la VSO;
- des apprentis pour 4,1%, dont le cas de changement le plus fréquent concerne ceux qui viennent d'un autre type de formation (1,7%)³⁶;
- des gymnasiens pour 1,2%, dont 0,8% ont passé de l'école de diplôme à celle de maturité.

³⁵ Echantillon pondéré.

³⁶ De nombreuses situations se présentent, qui ne concernent chacune que peu d'individus : passage d'une école professionnelle à une entreprise ou l'inverse, accompagné ou non d'un changement de type d'apprentissage, etc.

Etant donné le faible nombre de cas concernés en général par ces changements, ainsi que la variété des situations qu'ils représentent et qui défie tout regroupement pertinent, cet aspect du cursus ne sera pas considéré dans les analyses ultérieures.

Années éventuellement refaites

Le fait d'avoir redoublé une (10,5%) ou deux (1%) années scolaires au niveau primaire concerne au total 11,5% des répondants (N=1403). Pour les répondants qui ont redoublé au niveau secondaire I, ces proportions sont respectivement de 16,8%, 0,7% et, au total, 17,5% (N=1408); enfin, au niveau secondaire II, de façon quasi identique, ces proportions sont de 16,9%, 0,8% et 17,7%, mais évidemment sur le seul sous-échantillon concerné (N=893), à savoir à l'exclusion des répondants de la scolarité obligatoire.

Cette variable de redoublement sera prise en compte dans la mesure où elle influence la problématique de notre enquête.

5.1.1.4 Environnement de formation

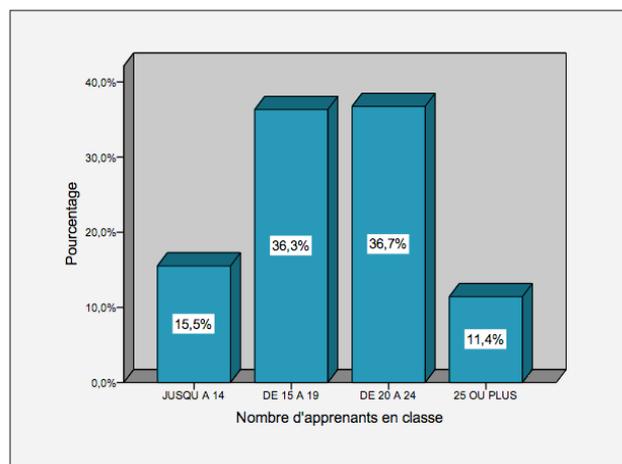
De nombreuses caractéristiques peuvent être rangées sous le vocable « environnement de formation ». Avec le modèle d'analyse privilégié dans le cadre des objectifs de cette étude, et par souci de simplification, ce sont les caractéristiques les plus immédiates qui ont été retenues. Ainsi, le fait de situer nos notions d'intégration et de compétences sociales par rapport à la taille du groupe classe, ou à l'importance du nombre d'enseignants qui « défilent » devant les apprenants ont paru être des aspects prépondérants. Il en va de même pour la taille de l'établissement de formation comme lieu de vie en communauté.

Nombre d'apprenants en classe

Comme le montre le graphique 7, près des trois quarts des apprenants (73%) figurent dans la fourchette de 15 à 24 par classe, les autres se répartissant dans des classes aux effectifs plus bas (pour 15,5% d'entre eux) ou plus élevé (11,4%).

Nous devons tenir compte du fait que l'évaluation des répondants peut être approximative. Pour y pallier, on pourrait imaginer établir une moyenne des réponses dans le cadre d'une même classe, pour approcher une réalité plus objective, ou plus simplement tenir compte des indications fournies par les enseignants à cet égard. Ce qui nous intéresse est pourtant différent : il s'agit du sentiment personnel de chaque répondant d'appartenir à un groupe de plus ou moins grande taille, pour mesurer l'impact potentiel de ce sentiment sur différents résultats. Au reste, pour la mesure demandée, l'écart entre une telle appréciation subjective et la réalité ne devrait être que minime.

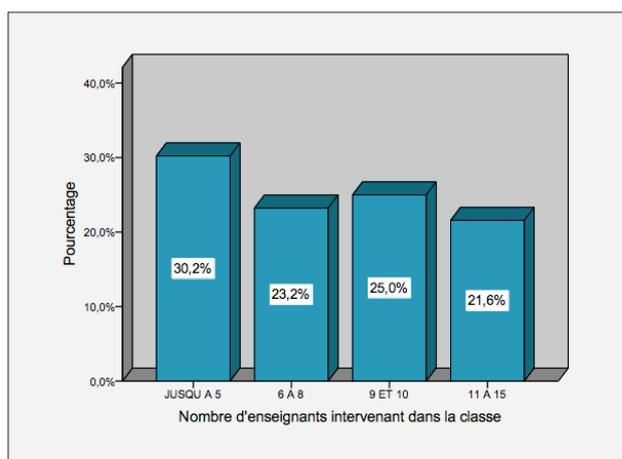
Graphique 7: Nombre d'apprenants en classe, en pour cent (N=1496, échantillon pondéré)



Nombre d'enseignants intervenant dans la classe

La répartition en 4 catégories du nombre d'intervenants – jusqu'à 5, de 6 à 8, 9 et 10, de 11 à 15 – a été réalisée grosso modo en quatre quarts des répondants, la proportion importante d'apprentis faisant pencher la balance vers le plus petit nombre d'enseignants (30%, graphique 8)³⁷, comme on le verra plus loin.

Graphique 8: Nombre d'enseignants intervenant dans la classe, en pour cent (N=1414, échantillon pondéré)



³⁷ A noter que, avant le regroupement en catégories, le nombre de répondants pour chaque nombre d'enseignants marque une chute au-delà de 15 enseignants (quelques mentions de 16 à 60 !, par 26 répondants au total), ce qui justifie que ces réponses fantaisistes aient été attribuées à des non-réponses.

Comme pour le nombre d'apprenants par classe, l'évaluation des répondants peut être approximative, ce qui, pour les motifs déjà indiqués, n'est pas problématique. On tient également compte de cette variable pour situer son influence subjective sur les relations en classe.

Remarque sur le nombre d'apprenants dans l'établissement

La question de la taille de leur établissement a été posée aux apprenants pour élargir l'appréciation du contexte dans lequel ont lieu les interactions sociales. Là encore, leur sentiment d'appartenir à une communauté apprenante plus ou moins grande est plus important que le nombre effectif, qu'il serait possible de vérifier par ailleurs. Au vu de la dispersion des réponses – et abstraction faite des réponses fantaisistes (quelques unités, dizaines ou au contraire plusieurs milliers d'apprenants) –, il est manifestement difficile aux jeunes de situer cet environnement. La courbe est bimodale, avec une pointe à 800 apprenants (174 mentions) et une autre à 1000 (224 mentions). Les autres réponses sont très dispersées, avec des pointes à quelques dizaines de mentions pour les chiffres ronds (200, 300, 500, etc.). Regrouper ces réponses n'aurait pas grand sens (sur quelle base ?) et en conséquence cette variable ne sera pas utilisée. Il est toutefois intéressant de relever que les apprenants situent difficilement la taille de leur établissement.

Remarque sur les établissements

Les 97 classes de l'échantillon sont réparties dans 59 établissements sous l'effet du tirage au sort. Ces 59 établissements comprennent les 1578 apprenants de l'échantillon. La moyenne d'apprenants par classe se monte ainsi à 16.3, et à 26.7 par établissement. Sous réserve des 138 non réponses, les mentions de l'établissement par les apprenants eux-mêmes correspondent à celles de l'envoi, comme le montre le croisement des deux variables (tableau non présenté).

Au vu de la dispersion des apprenants dans un grand nombre d'établissements, cette variable ne sera pas prise en compte telle quelle. Quant à procéder à des regroupements, la question reste posée de savoir sur quelle base cela serait pertinent.

5.1.2 LIENS ENTRE NIVEAU ET TYPE DE FORMATION ET LES VARIABLES PERSONNELLES ET DE L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION

5.1.2.1 Niveau et type de formation selon les caractéristiques personnelles

Age des apprenants selon le niveau et le type de formation

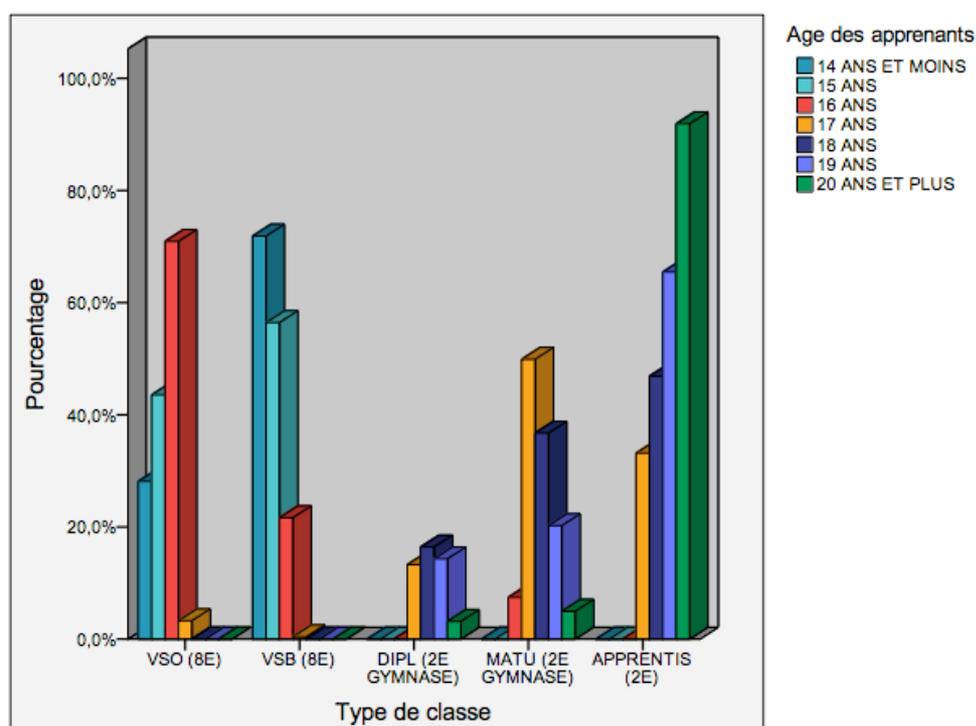
Cette relation est évidemment très significative (test du χ^2 ³⁸ : $p < .000$), comme le

³⁸ Pour des raisons de rigueur méthodologique, le résultat du χ^2 qui teste l'hypothèse d'indépendance entre deux variables est relevé sur le croisement des données de l'échantillon telles qu'elles ont été recueillies, avant que la pondération ne vienne permettre d'estimer les résultats sur la population totale. On notera que la différence de la valeur du χ^2 dans ces deux cas – et donc le niveau de « significativité » – est en général minime. A titre d'exemple, ce croisement entre âge et niveau de formation donne une valeur, ou somme, de 1884 (24 dl) et de 1854 (24 dl) pour respectivement l'échantillon non pondéré et pondéré (sachant que l'hypothèse d'indépendance est de 0).

montre le graphique 9. Sans surprise, on voit manifestement émerger deux groupes : jusqu'à 16 ans, on trouve des élèves de la scolarité obligatoire, alors que, depuis 17 ans, ce sont des gymnasiens et apprentis.

Dans le détail, on constate que les élèves de même niveau (8^e année de la scolarité obligatoire) sont plus âgés en VSO : s'ils ne sont que 28% à avoir l'âge « légal », soit 14 ans, alors que les élèves de VSB sont 72% (N=200), ces proportions s'inversent pour les élèves de 16 ans, qui sont 70,7% et 22,4% respectivement en VSO et VSB³⁹ (N=58). On sait évidemment que les retards scolaires aux différents niveaux de la scolarité concernent avant tout les élèves dont les résultats sont les moins bons. Mais cela a-t-il une influence sur l'intégration et les compétences sociales, compte tenu du développement de la maturité personnelle qu'implique normalement le cours des années ? Il sera intéressant de le constater dans les résultats qui suivent.

Graphique 9: Age des apprenants selon le niveau et le type de formation, en pour cent (N=1504, échantillon pondéré)



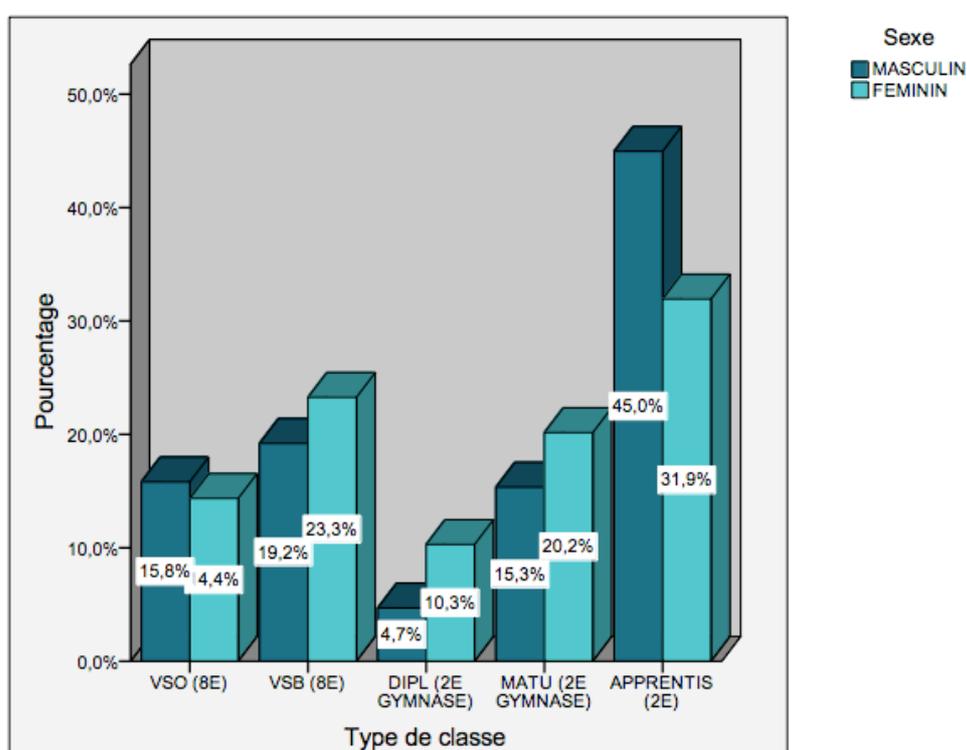
Concernant le groupe de la formation post-obligatoire, on notera seulement que les apprentis de 19 ans (N=143) et 20 ans et plus (N=220) sont particulièrement nombreux pour les raisons déjà mentionnées.

³⁹ Le solde à 100% est constitué de 6,9% de gymnasiens « précoces », en voie maturité.

Sexe des apprenants selon le niveau et le type de formation

Les différences de proportions entre filles et garçons (jeunes femmes et hommes) selon le niveau et le type de formation sont notables ($\chi^2 : p < .000$), ce qui confirme ce que l'on sait par ailleurs. Comme le montre le graphique 10 (où les 100% sont formés du total des filles, respectivement des garçons), au secondaire I les garçons sont plus nombreux que les filles en VSO (ici, 16 et 14%), alors que c'est le contraire qui est vrai en VSB (19 et 23%).

Graphique 10: Sexe des apprenants selon le niveau et le type de formation, en pour cent (N=1502, échantillon pondéré)



Au niveau du post-obligatoire, le constat est lui aussi différencié selon les orientations. Alors que le gymnase est plus majoritairement féminin, tant en voie diplôme – du simple au double – qu'en voie maturité – 20 contre 15%, la formation professionnelle comporte nettement plus d'apprentis, 45%, que d'apprenties, 32%. Là encore, nous en verrons les implications possibles en lien avec notre problématique.

5.1.2.2 Niveau et type de formation selon l'environnement de formation

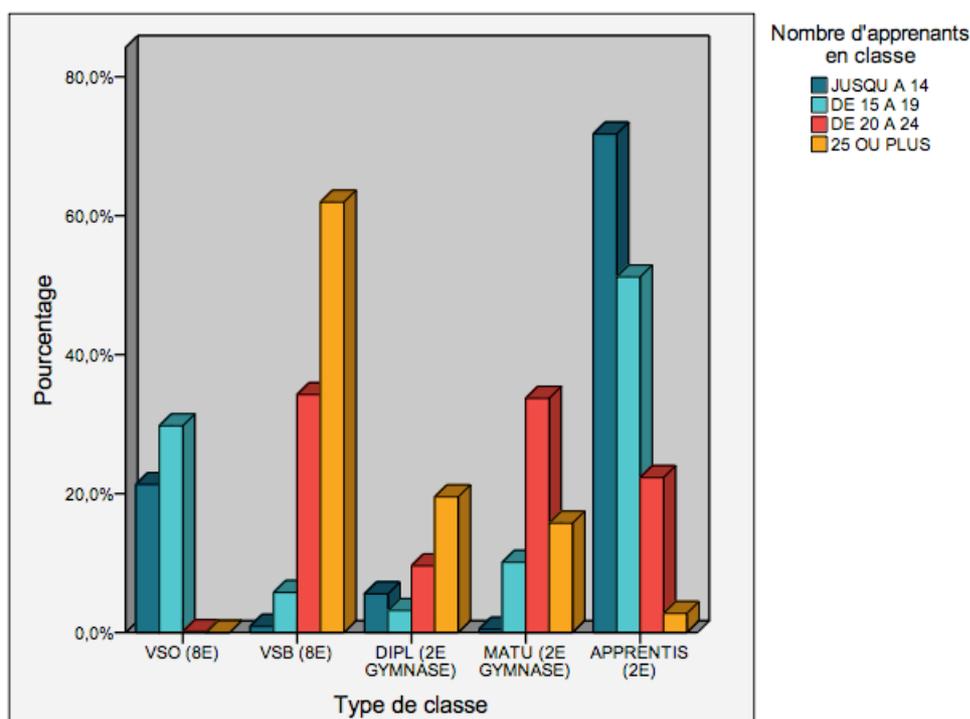
Nombre d'apprenants en classe selon le niveau et le type de formation

Le graphique 11 montre une nette liaison entre la taille des classes et le niveau et

type de formation ($\chi^2 : p < .000$). Les petits effectifs d'apprenants en classe (jusqu'à 14, $N=231$) concernent plutôt les VSO pour un cinquième (21,2%) et, surtout, les apprentis pour presque trois quarts (71,9%), alors que les grands effectifs (25 ou plus, $N=171$) concernent surtout les VSB (62%) et, dans une moindre mesure, les gymnasiens (19,3% en voie diplôme et 15,8% en voie maturité). Comme on l'a déjà vu, l'essentiel des classes – quasi les trois quarts – est composé des effectifs de 15 à 19 apprenants ($N=543$) et de 20 à 24 ($N=550$). Dans le premier cas, on trouve encore une majorité d'apprentis (51,2%), suivis par une proportion non négligeable de VSO (29,8%), alors que, dans le deuxième cas, la répartition est plus égale entre VSB et gymnase voie maturité (respectivement 34,2% et 33,6%), suivis des apprentis pour 22,4% de cette catégorie.

De telles liaisons pourraient bien ne pas être sans influence sur les résultats qui nous intéressent.

Graphique 11: Nombre d'apprenants en classe selon le niveau et le type de formation, en pour cent ($N=1495$, échantillon pondéré)

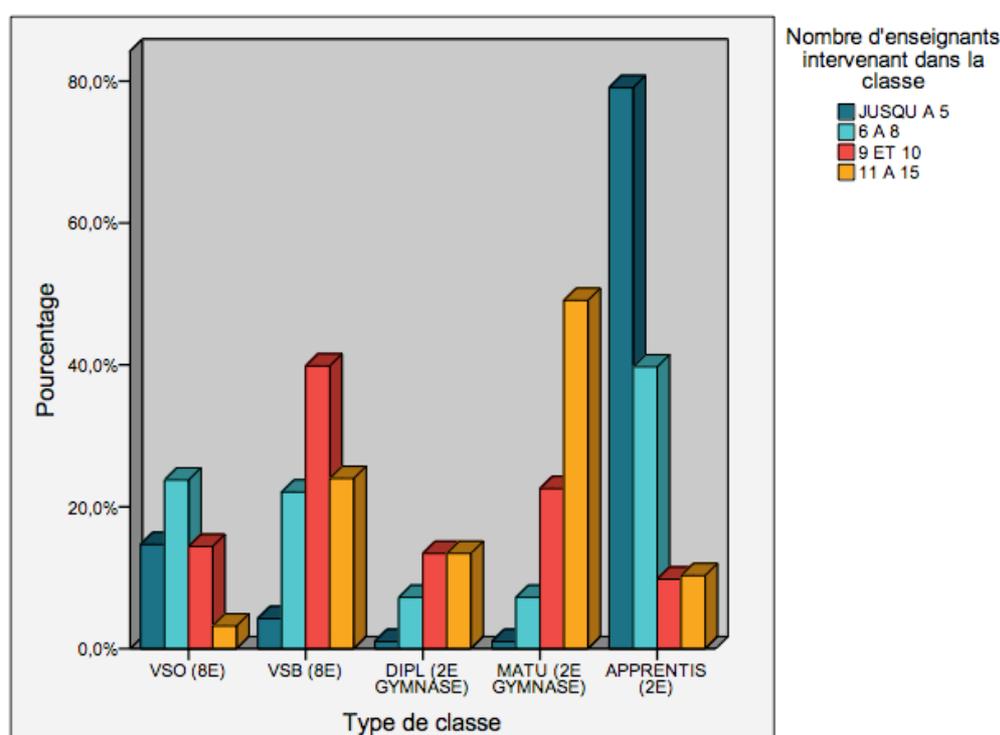


Nombre d'enseignants intervenant dans la classe selon le niveau et le type de formation

On a déjà noté que les quatre catégories du nombre d'enseignants se répartissaient grosso modo en quatre quarts. On constate maintenant (voir graphique 12, $\chi^2 : p < .000$) qu'une liaison nette existe entre ces catégories et les niveaux et types de formation, et qu'une certaine diversité prévaut à cet égard.

Le fait que peu d'enseignants ou formateurs interviennent dans la classe (jusqu'à 5, N=427) est le fait des apprentis pour quatre cinquième de ces cas (79,2%), et également d'un certain nombre d'élèves de VSO (14,8%), les autres mentions étant négligeables. A l'autre extrême, celle d'un grand nombre d'enseignants intervenant dans la classe (de 11 à 15, N=305), on trouve pour près de la moitié d'entre eux les élèves du gymnase fréquentant la voie maturité (49,2%), mais aussi, pour un quart, les élèves de VSB (23,9%).

Graphique 12: Nombre d'enseignants intervenant dans la classe selon le niveau et le type de formation, en pour cent (N=1414, échantillon pondéré)



Les situations intermédiaires sont plus variées. La majorité relative des situations avec 6 à 8 enseignants (N=328) concerne les apprentis pour 4 sur 10 d'entre eux (39,6%), alors qu'on relève la majorité des situations avec davantage d'enseignants (9 et 10, N=354) chez les élèves de VSB, dans la même proportion (39,8%).

Ces différences, conformes à ce que l'on pouvait attendre, n'en sont pas moins intéressantes dans la perspective de leur relation avec les appréciations des apprenants concernant leur sentiment d'intégration et la prise en compte de leurs compétences sociales.

5.1.3 APPRÉCIATION DE L'ENQUÊTE ET DU QUESTIONNAIRE PAR LES APPRENANTS

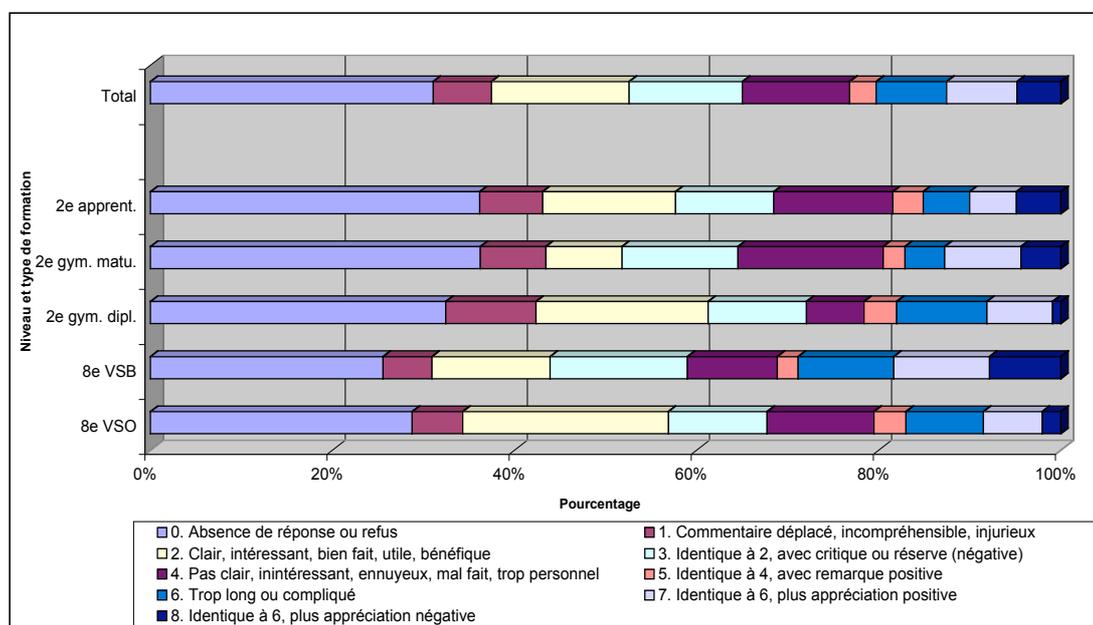
A la fin du questionnaire, après les remerciements pour la collaboration à l'enquête, il était demandé aux apprenants de donner leur avis sur le questionnaire. Une demande aussi générale ne va pas sans poser un problème d'interprétation, puisque les commentaires peuvent concerner aussi bien le principe de l'enquête dans sa totalité que des remarques particulières se rapportant à l'un ou l'autre aspect, voire à une question précise⁴⁰, sans oublier les exclamations qui montrent un besoin de se défouler en profitant des conditions de l'anonymat. Les commentaires répondant à cette demande peuvent également concerner la forme du questionnaire, sa longueur, les difficultés à le remplir, mais aussi les satisfactions à être questionné sur des aspects que l'école investigate rarement, ou un « ras-le-bol » momentané. De telles remarques peuvent donc être signifiées et comprises à des niveaux différents, et l'on ne saurait les considérer sans autre comme une sorte de résumé du sentiment face à la problématique soulevée par l'enquête, du moins pour une grande partie des réponses. Elles n'en sont qu'un complément qualitatif, bienvenu à ce titre. Malgré ces réserves relatives à leur interprétation, ces commentaires « à bien plaisir » sont précieux à prendre en considération dans la mesure où ils traduisent précisément un sentiment ou une impression qui donne la tonalité du vécu de l'enquête par les intéressés.

L'ensemble de ces commentaires a pu être décomposé en huit catégories générales, hormis les absences de réponses ou les refus explicites de répondre, qui ont été regroupés et comptabilisés comme signifiants :

1. Commentaire déplacé, incompréhensible ou injurieux (le type principal que l'on trouve dans cette rubrique se résume par « ça nous a fait louper une heure de cours »).
2. Questionnaire – ou questions – jugé clair, intéressant, bien fait, utile ou bénéfique (à soi ou pour les apprenants). L'appréciation est ici entièrement positive.
3. Identique au précédent, mais avec une critique ou une réserve (négative).
4. Questionnaire – ou questions – jugé pas clair, inintéressant, ennuyeux, mal fait, trop personnel (pour soi ou en général). L'appréciation est ici entièrement négative.
5. Identique au précédent, mais avec remarque positive.
6. Questionnaire – ou questions – jugé trop long ou compliqué.
7. Identique au précédent, mais apprécié positivement.
8. Identique à 6 et apprécié négativement.

⁴⁰ En toute rigueur, on ne peut évidemment pas donner le même statut analytique à des commentaires généraux et à des remarques particulières.

Graphique 13: Appréciation du questionnaire selon le niveau et le type de formation, en pour cent (N=1578)



Le graphique 13 détaille ces résultats, pour l'ensemble des répondants et en fonction du niveau et du type de formation.

On constate tout d'abord que 3 sur 10 au total (N=490) ne font aucun commentaire ou mentionnent explicitement qu'ils n'en font pas, soit parce qu'ils refusent pour une raison ou une autre, soit par manque de temps. Cette importante « catégorie » de non-répondants est proportionnellement la plus fréquente au niveau post-obligatoire, surtout chez les gymnasiens de la voie maturité et chez les apprentis. On peut penser que, à ce niveau de formation, les fréquents changements d'enseignants (pour les gymnasiens) et le nombre réduit d'heures de cours (pour les apprentis) a pu sérieusement limiter le temps d'administration du questionnaire, au détriment des remarques sollicitées à la fin de celui-ci.

La catégorie composite⁴¹ des commentaires déplacés, incompréhensibles ou injurieux ne concerne au total qu'1 apprenant sur 16 environ (N=101). Ils sont par contre proportionnellement plus fréquents (10% de leur catégorie) chez les gymnasiens qui suivent la voie de diplôme.

Plus intéressantes sont les quatre catégories qui suivent et que l'on peut, par souci de simplification, dichotomiser. On trouve tout d'abord les commentaires franchement positifs (catégorie 2, N=239) ou comportant aussi une réserve (cat. 3, N=196), qui représentent respectivement 15,2% et 12,4% du total, soit ensemble un

⁴¹ Dans le cadre de notre regroupement, ce caractère composite se justifie par le fait que cette catégorie n'est pas significative dans l'optique qui nous intéresse.

peu moins de 3 répondants sur 10. Ceux-ci représentent par contre un tiers des élèves de 8^e VSO (33,4%), et avec une majorité d'appréciations seulement positives, mais seulement un sur cinq des gymnasiens de la voie maturité (21%), qui plus est avec une majorité d'appréciations positives comportant une critique ou une réserve. On voit donc que le fait de trouver l'enquête ou le questionnaire « intéressant », voir « captivant », procurant « du plaisir » ou « des découvertes sur soi », « utile pour se situer par rapport aux autres », permettant « de se poser des questions qu'on ne se pose pas habituellement », d'estimer que « l'on devrait plus souvent parler de ces choses en classe » ou que « l'on peut y répondre franchement et avec facilité » provient davantage des élèves dont le parcours est scolairement le moins exigeant. Ces derniers fournissent des commentaires parfois étonnamment développés sur leur satisfaction à répondre à l'enquête. Ce sont par contre des élèves plus âgés et suivant la voie la plus exigeante (gymnase, voie maturité) qui considèrent que le questionnaire ou certaines questions, bien que jugés positivement, « ne permettent pas suffisamment de choix de réponses », « manquent de clarté pour certaines questions », qu'il y a « trop de questions qui se ressemblent », que « certaines ne sont pas nécessaires », d'autres « pas assez développées [concernant] la formation professionnelle », ou encore que l'on peut « douter de la fiabilité des résultats ».

On trouve ensuite les commentaires franchement négatifs (cat. 4, N=186) ou comportant également une remarque positive (cat. 5, N=46), qui concernent respectivement 11,8% et 2,9% du total, soit ensemble près de 15%, et donc moins de la moitié des réponses positives. Ce sont les gymnasiens de la voie maturité qui, proportionnellement, sont légèrement les plus représentés dans ce groupe, bien que les différences soient peu importantes, avec une exception. On note en effet que les répondants qui apportent proportionnellement le moins de ces commentaires négatifs sont les gymnasiens de la voie diplôme, avec 9,9% pour les deux catégories. Concernant les commentaires franchement négatifs, on relève que le questionnaire est jugé « ennuyeux à mort », « très difficile à remplir », « trop personnel », « ne servant à rien », indiscret (« pourquoi voulez-vous savoir notre date de naissance et notre nationalité ? »), « incompréhensible », « trop restreint dans ses choix de réponses », ou encore « obligeant l'individu à se définir de façon trop superficielle ». Certaines remarques positives viennent adoucir ces sombres constats : « perte de temps, mais j'ai découvert quelques trucs sur moi qu'il faut que j'améliore ou arrête », ou « (...) pas du tout utile pour moi, je sais déjà mes opinions, mes choix et mes motivations; j'espère que cela sera intéressant pour vous ».

On considère enfin, dans les trois dernières catégories, les commentaires des apprenants qui trouvent seulement le questionnaire trop long (les plus fréquents) ou trop compliqué (dans une moindre mesure), ainsi que ceux qui ajoutent à cette appréciation une mention positive ou négative. Au total, 1 apprenant sur 5 s'exprime dans ce sens (20,2%), ceux qui ne relèvent que la longueur ou la complexité étant aussi nombreux que ceux qui y ajoutent une appréciation positive (7,7% dans les deux cas), les derniers étant 4,8% de l'ensemble. Dans le détail des niveaux et types de formation, on observe enfin que les apprenants qui font relativement le moins de remarques de ce type sont ceux du post-obligatoire – apprentis (15,1%), voies du gymnase : maturité (17,1%) et diplôme (18%) – soit précisément ceux qui sont les plus nombreux à ne pas avoir répondu à cette demande. Il est vrai que ceux qui n'ont pu aller au bout du questionnaire n'ont guère pu faire savoir à la fin de celui-ci qu'ils le trouvaient trop long ! De façon complémentaire, les élèves de 8^e VSB, qui sont

proportionnellement les moins nombreux à ne pas avoir répondu, disent nettement plus fréquemment (28,9% de leur groupe) que le questionnaire était trop long, étant tout de même parvenu à le terminer.

Conformément à ce qui a été relevé précédemment à propos de la définition du niveau des questions (point 4.2, instrument de recueil) et malgré les corrections apportées suite à la pré-enquête (point 4.1), ces mentions indiquent que le questionnaire, majoritairement apprécié, a été trouvé long et difficile. Les conséquences problématiques que l'on pouvait anticiper par rapport à un choix inévitable à cet égard se trouvent ainsi confirmées, même si elles n'ont pas empêché que les questionnaires soient très nombreux en retour et dans l'ensemble très bien remplis.

5.2 RÉSULTATS DANS LES BRANCHES SCOLAIRES ET DE FORMATION

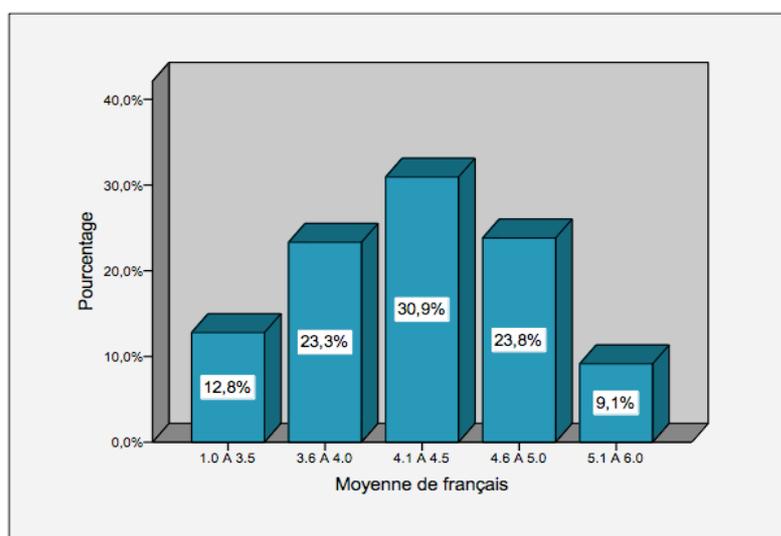
5.2.1 RÉSULTATS BRUTS

Dans le cadre des questions sur le parcours de formation, il était demandé aux apprenants de situer leurs résultats dans des branches scolaires importantes : français, mathématiques et allemand. C'est la dernière moyenne disponible pour ces branches qui faisait office de résultat, en tant qu'indicateur imparfait⁴² mais suffisant pour les objectifs de la recherche. Cet indicateur est surtout destiné à être mis en relation avec la question sur la comparaison entre apprenants (point 5.2.1.2 ci-après) pour établir un indice d'estimation scolaire dans le cadre des résultats des apprentissages. Rappelons que la recherche vise en particulier à mieux cerner et comprendre les compétences sociales des apprenants, ces dernières devant également pouvoir être mises en relation avec l'objectif principal de la fréquentation du système de formation : l'acquisition de connaissances. On cherche là à établir une possible relation entre ces deux dimensions.

5.2.1.1 Moyennes de français, mathématiques et allemand

Moyennes de français

Graphique 14: Moyennes de français des répondants, en pour cent (N=1415, échantillon pondéré)

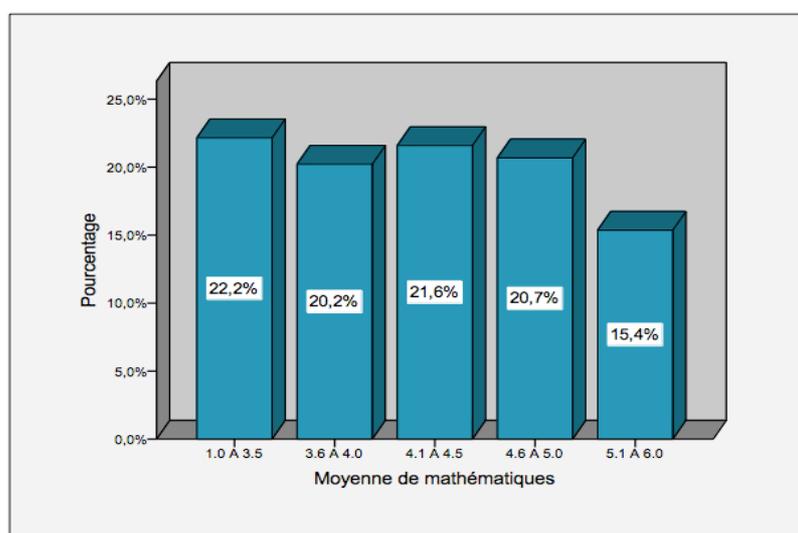


⁴² On peut notamment supposer que les notes qui constituent ces moyennes représentent un agglomérat de notations différentes, bien éloignées d'un test standardisé.

Les dernières moyennes disponibles indiquées en détail par les apprenants le sont principalement aux chiffres ronds (3.5, 4.0, 4.5, 5.0) et peuvent donc être facilement regroupées. Pour le français, on constate que près de 4 sur 5 (78%) se situent entre 3 et demi et 5 (graphique 14). La dichotomisation présente l'intérêt de voir ceux qui se situent en dessus, soit près des 2/3 (64%) et juste à la moyenne ou en dessous, 1/3 (36%)⁴³.

Moyennes de mathématiques

Graphique 15: Moyennes de mathématiques des répondants, en pour cent (N=1406, échantillon pondéré)



Pour les maths, ce ne sont plus que 62,5% qui se situent entre 3 et demi et 5. La polarisation est plus forte, avec 22,2% des apprenants qui se situent en dessous de cette fourchette et 15,4% en dessus. La dichotomisation présente là aussi l'intérêt de voir ceux qui se situent en dessus (57,6%) et juste à la moyenne ou en dessous (42,4%). La présence d'un plus grand nombre d'apprenants « forts » ou « faibles » en mathématiques donne une distribution différente de celle des moyennes en français, qui évoquait plutôt une distribution gaussienne.

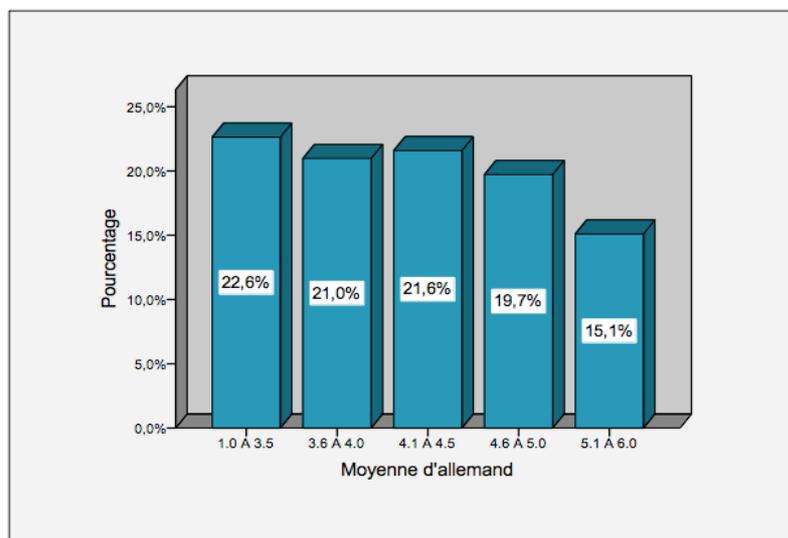
Moyennes d'allemand

Pour l'allemand, la situation est comparable à ce que nous avons vu avec les maths. Du fait que cette branche n'est pas « universelle » comme la langue d'enseignement ou les maths, en particulier chez les apprentis, on relève toutefois 511 données manquantes qui limitent la portée de cette variable⁴⁴.

⁴³ Relevons que l'intérêt est ici celui de la distribution des réponses, et non du sens de la norme scolaire (moyenne à 4.0).

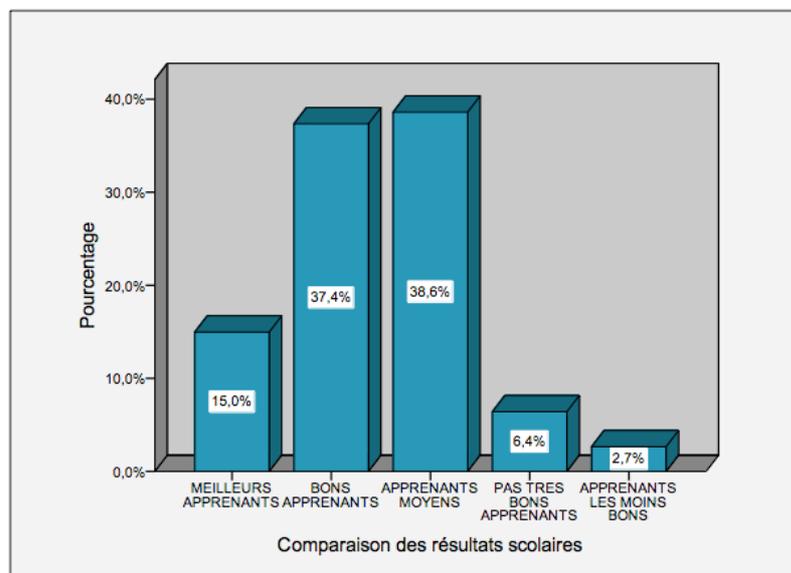
⁴⁴ Pour l'anglais – branche qui a été la plus fréquemment citée sous « Autres », avec 290 mentions – ou d'autres branches (en vrac, 364 mentions), on obtient des résultats qui ne sont pas exploitables.

Graphique 16: Moyennes d'allemand des répondants, en pour cent (N=1067, échantillon pondéré)



5.2.1.2 Résultats scolaires et de formation comparés

Graphique 17: Résultats scolaires et de formation comparés, en pour cent (N=1524, échantillon pondéré)



Les apprenants devaient situer leur appartenance à un groupe en comparant globalement leurs résultats de formation à ceux de leurs camarades. Le graphique 17

montre que les 3/4 des apprenants se situent parmi les « moyens » ou « bons » (76%), les meilleurs étant plus nombreux (15%) que les « pas très » (6,4%) ou « moins bons » (2,7%) ensemble. Les données regroupées en trois catégories indiquent par ailleurs que la majorité des jeunes (52,3%) se situent parmi les « bons » ou « meilleurs » apprenants, les « pas très » ou « moins bons » n'étant qu'1 sur 10 à se considérer comme tels (9,1%).

La comparaison avec les résultats relevés dans les branches d'enseignement est évidemment intéressante. Elle permet d'établir un indice d'estimation de soi dans le cadre des résultats des apprentissages, comme cela a déjà été mentionné.

5.2.1.3 Auto-estimation scolaire et de formation

On postule qu'un tel indicateur est relié à l'estime de soi, tout au moins en milieu de formation, estime de soi dont la qualité plus ou moins grande n'est pas sans influencer le niveau de sociabilité et le développement de compétences sociales. Pour éviter une interprétation forcément positive d'une notion qui peut ne pas l'être (la surestimation de soi), on préférera le terme plus neutre « d'auto-estimation » scolaire et de formation.

Auto-estimation en français

Voyons d'abord ce qu'il en est du croisement des résultats comparés avec les moyennes obtenues pour le français (tableau 5, $\chi^2 : p < .000$). Si l'on considère la relation entre les moyennes de français et l'auto-attribution aux meilleurs ou aux moins bons apprenants – lecture des pourcentages entre parenthèses, en particulier les chiffres en gras – on constate que les résultats légèrement en dessous et jusqu'à la moyenne (de 3,6 à 4,0) sont proportionnellement les plus fréquemment mentionnés par ceux qui se considèrent comme des « apprenants moyens » (55,4%). Ceux qui se considèrent dans la même catégorie sont encore 44,4% à obtenir de 4,1 à 4,5, soit légèrement au-dessus de la moyenne, ce qui paraît logique. Plus surprenant est le groupe de ceux qui obtiennent de 1,0 à 3,5 comme résultat et qui se considèrent toujours comme des « apprenants moyens » pour 44% d'entre eux. Parmi les « bons apprenants », ceux de la plus grande proportion obtiennent de 4,6 à 5,0 (50% de ce groupe de notes), mais ils se situent dans une proportion à peine plus basse (env. 40% de leur groupe de notes) avec des résultats de 4,1 à 4,5, ou avec les meilleures notes, de 5,1 à 6,0. C'est aussi dans ce dernier groupe de notes que l'on retrouve, pour près de 50% d'entre eux, ceux qui s'estiment logiquement appartenir aux meilleurs apprenants. Dans le groupe de notes les plus basses, de 1,0 à 3,5, on trouve sans surprise les plus fortes proportions de répondants parmi les « pas très bons » et les « moins bons » apprenants, en relevant que les effectifs de ces groupes sont peu importants, ce que l'on a vu précédemment.

De façon générale, on peut ainsi relever que ces résultats, malgré la relativité de leur mesure, mettent en évidence une certaine logique d'attribution, ce que l'on peut facilement lire dans la diagonale du tableau 5. On n'est guère étonné de constater qu'à une attribution généralement correcte de performance comparée en fonction des notes répondent, dans les marges, des attributions qui vont dans le sens d'une surestimation (partie supérieure gauche du tableau) ou au contraire d'une sous-estimation (partie inférieure droite).

Tableau 5: Croisements des résultats scolaires comparés avec l'indication des moyennes de français, effectifs (et pour cent) – échantillon pondéré

		Moyenne de français					Total
		1.0 à 3.5	3.6 à 4.0	4.1 à 4.5	4.6 à 5.0	5.1 à 6.0	
Comparaison des résultats scolaires	Meilleurs apprenants	7 (4,0)	18 (5,5)	38 (8,8)	83 (24,8)	63 (49,2)	209 (15,0)
	Bons apprenants	32 (18,1)	92 (28,1)	171 (39,8)	167 (49,9)	50 (39,1)	512 (36,6)
	Apprenants moyens	78 (44,1)	181 (55,4)	191 (44,4)	80 (23,9)	13 (10,2)	543 (38,9)
	Pas très bons apprenants	40 (22,6)	28 (8,6)	23 (5,3)	3 (0,9)	1 (0,8)	95 (6,8)
	Apprenants les moins bons	20 (11,3)	8 (2,4)	7 (1,6)	2 (0,6)	1 (0,8)	38 (2,7)
	Total	177 (100,0)	327 (100,0)	430 (100,0)	335 (100,0)	128 (100,0)	1397 (100,0)

Ces résultats nous invitent à établir un indice d'estimation de soi dans le cadre des apprentissages scolaires (ici en français), sous la forme des groupes suivants, que l'on peut lire dans le tableau 5 à l'aide des fonds tramés :

Forte surestimation pour les cases supérieures gauches non tramées : N = 264

Légère surestimation pour la diagonale supérieure en trame claire : N = 475

Estimation correcte pour la diagonale en trame foncée : N = 469

Légère sous-estimation pour la diagonale inférieure en trame claire : N = 161

Forte sous-estimation pour les cases inférieures droites non tramées : N = 27

Auto-estimation en mathématiques

La situation générale est la même avec l'estimation en mathématiques (tableau 6, $\chi^2 : p < .000$), à une notable exception près. On constate en effet que les apprenants qui se situent comme « moyens » en comparaison avec leurs camarades représentent la proportion majoritaire (55%) de leur groupe de notes lorsque celles-ci se situent... entre 1 et 3,5 ! Dans l'absolu, ils constituent même le groupe le plus important, avec 169 répondants. Une nette tendance à la surestimation semble ici manifeste.

Tableau 6: Croisements des résultats scolaires comparés avec l'indication des moyennes de mathématiques, effectifs (et pour cent) – échantillon pondéré

		Moyenne de mathématiques					Total
		1.0 à 3.5	3.6 à 4.0	4.1 à 4.5	4.6 à 5.0	5.1 à 6.0	
Comparaison des résultats scolaires	Meilleurs apprenants	11 (3,6)	13 (4,6)	25 (8,4)	72 (25,2)	85 (39,9)	206 (14,9)
	Bons apprenants	59 (19,1)	95 (33,9)	132 (44,1)	132 (46,2)	86 (40,4)	504 (36,3)
	Apprenants moyens	169 (54,7)	137 (48,9)	126 (42,1)	72 (25,2)	39 (18,3)	543 (39,1)
	Pas très bons apprenants	50 (16,2)	29 (10,4)	13 (4,3)	4 (1,4)	1 (0,5)	97 (7,0)
	Apprenants les moins bons	20 (6,5)	6 (2,1)	3 (1,0)	6 (2,1)	2 (0,9)	37 (2,7)
	Total	309 (100,0)	280 (100,0)	299 (100,0)	286 (100,0)	213 (100,0)	1387 (100,0)

La lecture de la diagonale de ce tableau permet, comme pour le croisement avec le français, de mettre en évidence les groupes que les fonds tramés nous aident à distinguer :

Forte surestimation pour les cases supérieures gauches non tramées : N = 371

Légère surestimation pour la diagonale supérieure en trame claire : N = 392

Estimation correcte pour la diagonale en trame foncée : N = 392

Légère sous-estimation pour la diagonale inférieure en trame claire : N = 177

Forte sous-estimation pour les cases inférieures droites non tramées : N = 55

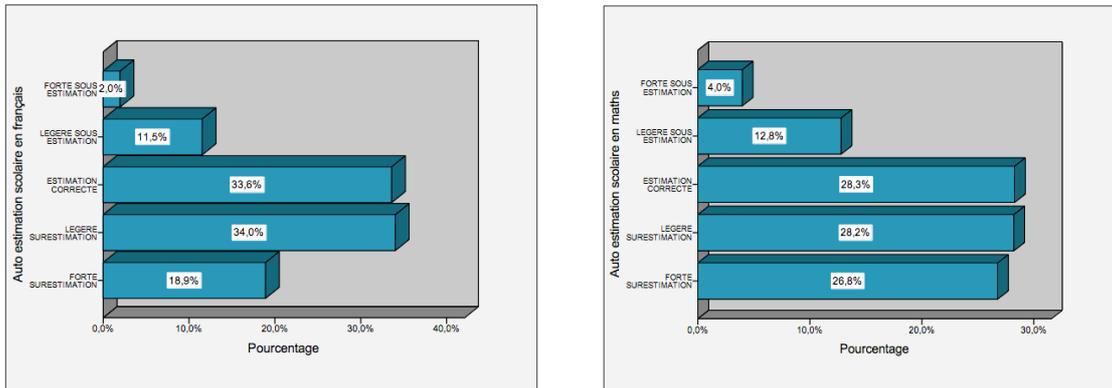
Comparaison entre français et mathématiques

Comme le confirme le graphique 18, on voit que la tendance à la surestimation est beaucoup plus importante que celle à la sous-estimation, ce que nous nous garderons d'interpréter pour l'instant. C'est seulement dans le cadre des liens que ces estimations dans les branches scolaires pourraient avoir avec le sentiment d'intégration et les compétences sociales que nous nous y intéresserons de plus près.

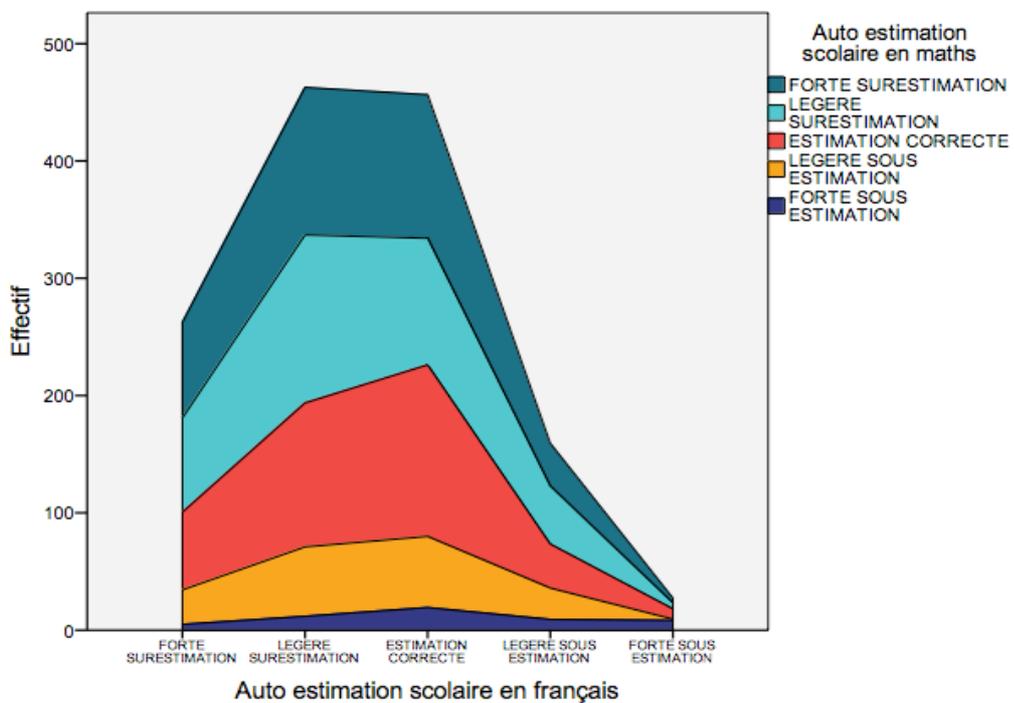
On constate de plus que cette tendance est beaucoup plus marquée dans le cas des mathématiques, ce que montre de façon parlante le graphique 19 ($\chi^2 : p < .000$), qui indique comment se répartissent les auto-estimations pour les maths en fonction d'une estimation donnée pour le français (effectifs cumulés). Ce résultat tient bien

sûr aussi au fait que les notes en maths sont globalement moins bonnes, ce que nous avons vu précédemment (graphique 15) en les comparant au français (graphique 14).

Graphique 18: Indice d'auto-estimation scolaire des apprenants, en français (N=1397) et en mathématiques (N=1387), en pour cent (échantillon pondéré)



Graphique 19: Indice d'auto-estimation scolaire des apprenants comparé en français et mathématiques, effectif (N=1368, échantillon pondéré)



5.2.2 RÉSULTATS SELON LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES, LE NIVEAU ET L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION

5.2.2.1 Résultats selon les caractéristiques personnelles

Ainsi qu'on l'a vu précédemment (graphique 9), l'âge des apprenants est directement lié à leur niveau de formation. Au croisement des résultats scolaires avec cette caractéristique personnelle, on préférera donc celui avec le niveau de formation – ou type de classe – que nous verrons au point suivant. Notons seulement ici qu'on peut exclure l'hypothèse d'indépendance entre cette variable de l'âge avec, respectivement : la moyenne de français dichotomisée⁴⁵ ($\chi^2 : p < .000$, $N=1370$); la moyenne de maths dichotomisée ($\chi^2 : p < .003$, $N=1359$); l'auto-estimation scolaire en français ($\chi^2 : p < .000$, $N=1354$) et en maths ($\chi^2 : p < .005$, $N=1343$); par contre, il est à relever que ce croisement n'est pas significatif avec les résultats scolaires comparés ($\chi^2 : p < .361$, $N=1469$).

Concernant le lien entre ces résultats scolaires et le sexe des apprenants, les notes moyennes et l'auto-estimation présentent des valeurs significatives, alors que ce n'est pas le cas avec les seuls résultats scolaires comparés ($\chi^2 : p < .190$, $N=1470$), de façon analogue à ce que nous avons vu pour le croisement avec l'âge.

Le graphique 20 montre une différence entre jeunes gens et jeunes filles moins marquée pour la moyenne de français ($\chi^2 : p < .001$) – à l'avantage de ces dernières – que pour la moyenne de mathématiques ($\chi^2 : p < .000$) – à l'avantage des premiers⁴⁶. Dans ce dernier cas, en effet, le groupe des moins bonnes notes des jeunes filles (1,0 à 4,0) est même légèrement supérieur à celui des meilleures notes (4,1 à 6,0).

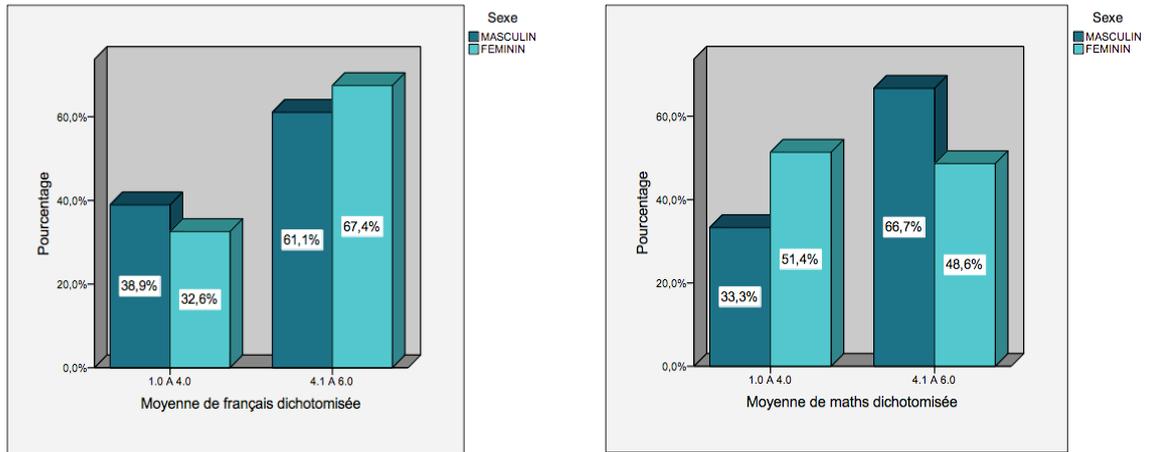
Ces résultats ne sont pas pour nous surprendre, et confirment au contraire ce que l'on sait par ailleurs de la différence entre filles et garçons dans ces branches scolaires.

Dans le cas de l'auto-estimation scolaire en fonction du sexe, le graphique 21 ($\chi^2 : p < .000$) indique ce qu'il en est concernant le français. La proportion d'*estimation correcte* est plus importante chez les jeunes filles (38%) que chez les jeunes gens (30%), la différence se retrouvant dans la proportion de *forte surestimation*, presque deux fois plus élevée chez garçons (24%) que chez les filles (13%). On peut faire ici l'hypothèse d'un effet de compensation par rapport à la réalité des notes scolaires telle qu'elle ressort du graphique précédent : il est plus facile pour les filles de s'estimer correctement en fonction de leurs meilleurs résultats en français, alors que les garçons « compensent » en se surestimant. Il importe cependant de relever que, dans l'estimation que les apprenants font de leurs résultats scolaires en se comparant avec les autres, d'autres éléments que la dernière moyenne disponible peuvent entrer en ligne de compte. Ce peut être en particulier le cas de leur façon d'être en classe face aux savoirs dans telle ou telle discipline.

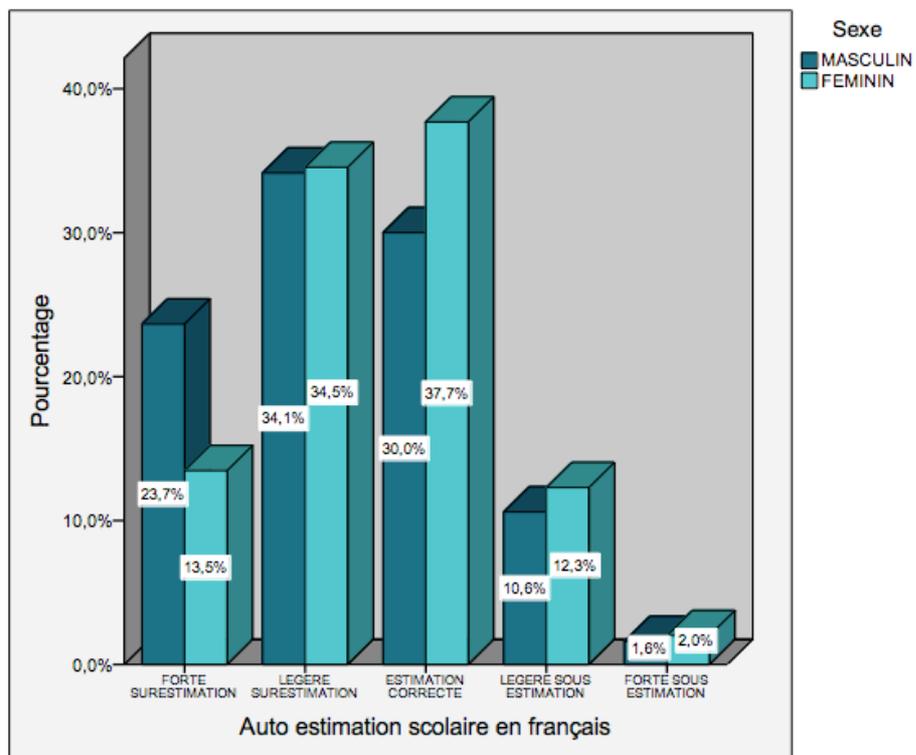
⁴⁵ De 1,0 à 4,0 et de 4,1 à 6,0.

⁴⁶ La somme du χ^2 se monte à 10,245 pour le croisement du sexe avec la moyenne de français, à 44,119 pour le même croisement avec les maths.

Graphique 20: Moyennes de français (N=1362) et de mathématiques (N=1353) selon le sexe des apprenants, en pour cent (échantillon pondéré)

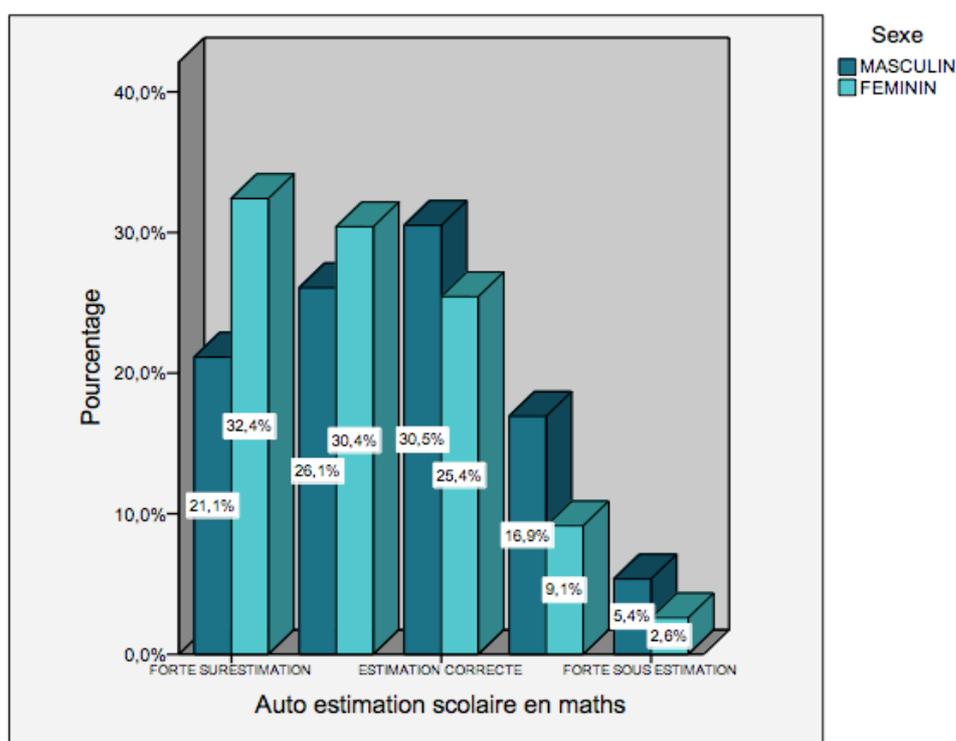


Graphique 21: Auto-estimation scolaire en français selon le sexe des apprenants, en pour cent (N=1348, échantillon pondéré)



Dans le cas des mathématiques (graphique 22, $\chi^2 : p < .000$), la situation est inversée par rapport au français. Dans une proportion moindre, ce sont les jeunes gens qui sont plus nombreux à s'*auto-estimer correctement* (31% contre 25% aux jeunes filles); la différence se retrouve également dans la proportion de *forte surestimation*, plus élevée chez les filles (32%) que chez les garçons (21%), mais également dans la proportion plus élevée de garçons qui se *sous-estiment*, du simple au double par rapport aux filles (*légèrement* : 17% contre 9%, ou *fortement* : 5,3% contre 2,6%⁴⁷). L'hypothèse de l'effet de compensation par rapport aux résultats réels peut également être faite ici, mais cette fois par les filles; il faut toutefois y ajouter la sous-estimation de certains garçons dans cette branche. Peut-être ce dernier résultat s'explique-t-il par le fait que dans cette branche où, en moyenne, les garçons réussissent mieux que les filles, ceux qui ne se considèrent pas parmi les meilleurs le vivent particulièrement mal.

Graphique 22: Auto-estimation scolaire en mathématiques selon le sexe des apprenants, en pour cent (N=1339, échantillon pondéré)



⁴⁷ Ce dernier résultat est à prendre avec précaution : N=73.

5.2.2.2 Résultats selon le niveau et le type de formation

Les moyennes en français et en mathématiques varient en fonction du niveau et du type de formation, comme le montre le graphique 23. Dans le cas du français ($\chi^2 : p < .000$), la différence en fonction de cette dernière variable par rapport aux résultats pour l'ensemble des répondants⁴⁸ se fait par les élèves de VSO d'une part (54% sont dans le groupe des moins bonnes notes, 46% dans celui des meilleures) et, à l'inverse, par les apprentis d'autre part, qui sont pour 3/4 d'entre eux dans le groupe des meilleures notes et pour 1/4 seulement dans celui des moins bonnes.

On retrouve à peu près la même situation dans le cas des mathématiques ($\chi^2 : p < .000$), à une notable exception près, celle des gymnasiens de la voie diplôme, dont le profil de résultats est comparable à celui des élèves de VSO : 55% sont dans le groupe des moins bonnes notes contre 45% seulement dans celui des meilleures. Il convient toutefois de rappeler que les moyennes indiquées par les apprenants ne sont pas standardisées, mais s'appuient sur des contenus, cotations et barèmes hétérogènes, qui peuvent varier selon les enseignants, les classes et les filières.

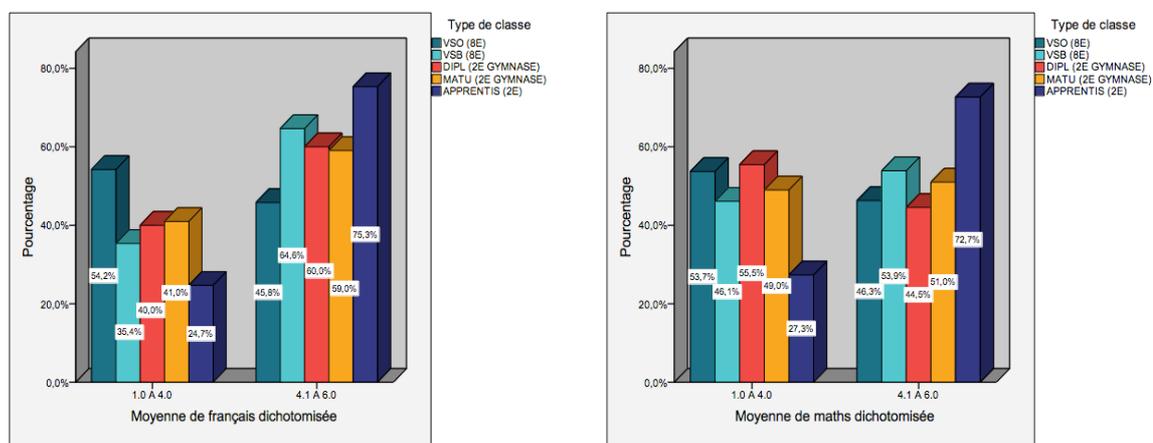
Contrairement à ce que l'on a vu dans le cas des caractéristiques personnelles (âge et sexe), la comparaison globale des résultats entre apprenants telle qu'elle était demandée dans le questionnaire est significativement différenciée en fonction des types de classes.

C'est ce que montre le graphique 24 ($\chi^2 : p < .000$), où les mêmes types de classes que précédemment se distinguent significativement des résultats moyens⁴⁹, à savoir les élèves de VSO, les gymnasiens de la voie diplôme et les apprentis. Ceux qui se considèrent parmi les *meilleurs ou bons apprenants* sont proportionnellement moins nombreux dans les deux premiers types de classes (respectivement 46 et 45%), alors qu'ils sont plus nombreux chez les apprentis (56%); les *apprenants moyens* se retrouvent plus nombreux chez les gymnasiens de la voie diplôme (44%), mais moins nombreux chez ceux de la voie maturité (32%), dans ce dernier cas au profit de ceux qui s'estiment faire partie des *pas très ou moins bons apprenants* (15%), alors que ces derniers ne sont 4% chez les apprentis.

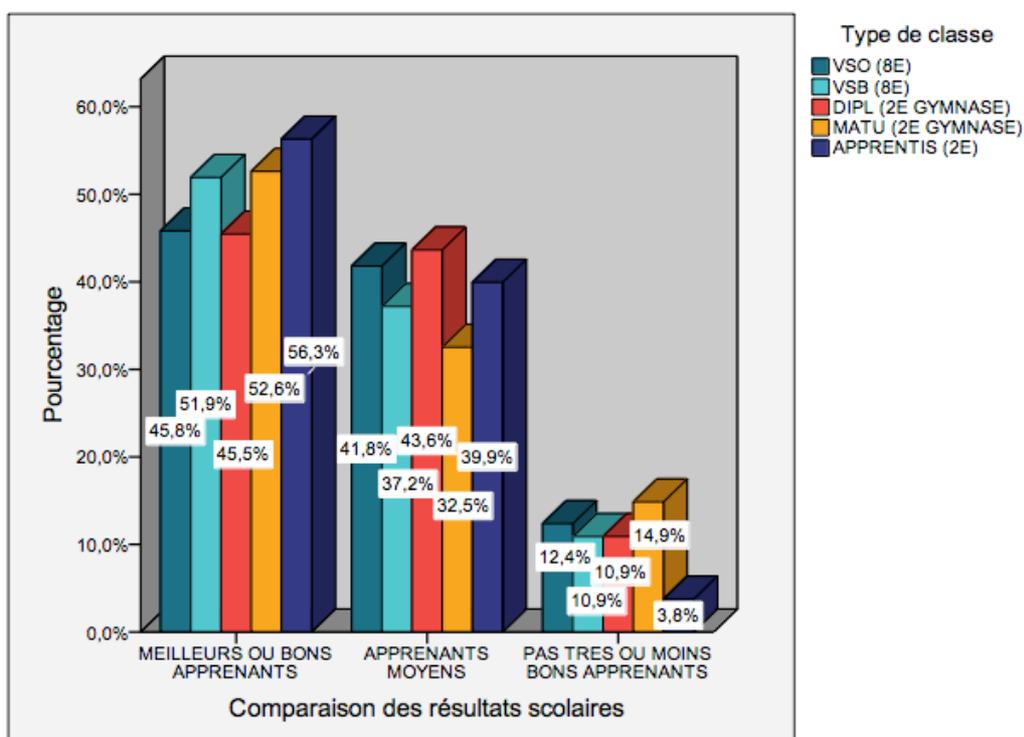
⁴⁸ Pour l'ensemble, en français, 36% sont dans le groupe des notes de 1,0 à 4,0 contre 64% dans celui des notes de 4,1 à 6,0. Pour les maths, ces proportions sont respectivement de 42 et 58%.

⁴⁹ Ensemble, ceux qui se considèrent parmi les *meilleurs ou bons apprenants* sont une majorité, 52,3%, alors qu'ils sont 38,6% parmi les *apprenants moyens* et 9,1% parmi les *pas très ou moins bons apprenants*.

Graphique 23: Moyennes de français (N=1414) et de mathématiques (N=1405) selon le niveau et type de formation, en pour cent (échantillon pondéré)

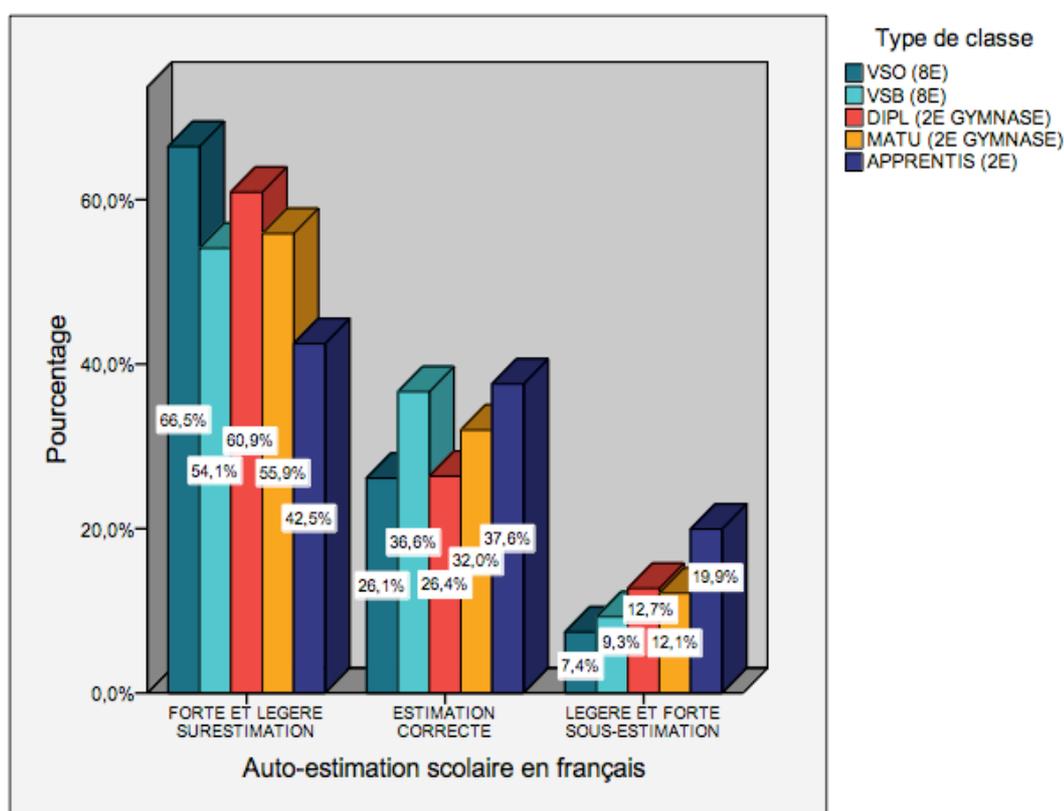


Graphique 24: Résultats scolaires et de formation comparés selon le niveau et type de formation, en pour cent (N=1524, échantillon pondéré)



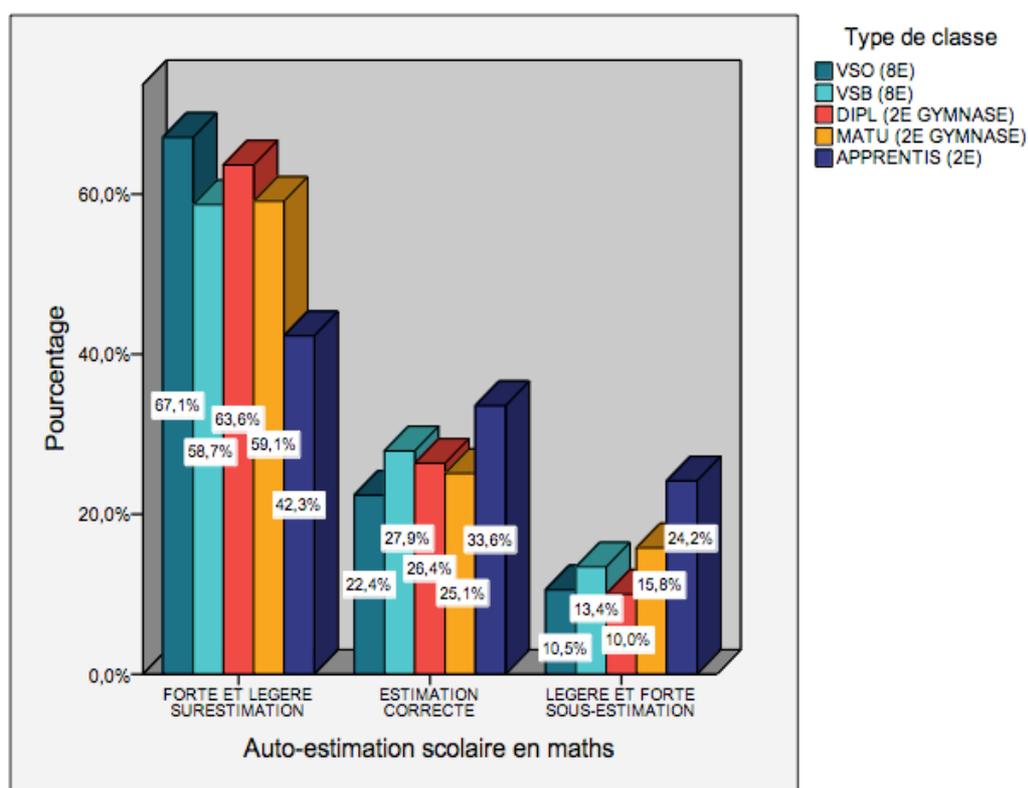
Le croisement du type de classe avec l'auto-estimation scolaire (trichotomisée) en français fait ressortir des différences significatives (graphique 25, $\chi^2 : p < .000$). Par rapport au résultat d'ensemble, on voit que les élèves de VSO et les gymnasiens de la voie diplôme ont une tendance plus élevée à la surestimation (respectivement 67 et 61%), alors que c'est l'inverse qui est vrai pour les apprentis (42%). De façon complémentaire, les deux premières catégories d'apprenants sont moins nombreux à s'estimer correctement, scolairement parlant : c'est le cas pour 26% de leur catégorie. En complément de ces résultats, on remarque évidemment que, parmi ceux qui se sous-estiment ($N=188$), les élèves de VSO sont proportionnellement les moins nombreux (7%) et les apprentis les plus nombreux (20%).

Graphique 25: Auto-estimation scolaire en français selon le niveau et type de formation, en pour cent ($N=1397$, échantillon pondéré)



On retrouve à peu près la même configuration dans le cas des maths, comme le montre le graphique 26 ($\chi^2 : p < .000$).

Graphique 26: Auto-estimation scolaire en mathématiques selon le niveau et le type de formation, en pour cent (N=1387, échantillon pondéré)



5.2.2.3 Résultats selon l'environnement de formation

On a vu précédemment qu'il existait une très forte liaison entre le niveau et le type de formation et le nombre d'apprenants en classes (graphique 11), de même qu'avec le nombre d'enseignants intervenant dans la classe (graphique 12). On sait donc que les élèves de VSO et les apprentis fréquentent des classes moins nombreuses, dans lesquelles interviennent moins d'enseignants qu'au gymnase, par exemple.

Lorsqu'on croise ces deux caractéristiques de l'environnement de formation avec les résultats scolaires – notes moyennes, résultats comparés, auto-estimation –, ce qui nous intéresse maintenant, il n'est donc pas étonnant de retrouver un lien que l'on vient de mettre en évidence avec ces niveaux et types de formation.

On constate par exemple (tableaux non présentés) que les moyennes en français les plus basses sont plus fréquentes dans le groupe des classes comportant de 15 à 19 apprenants, groupe qui concerne davantage les élèves de VSO, dont les résultats sont moins bons dans cette branche. Dans un autre sens (mais $\chi^2 : p < 0,06$), les moyennes en maths les plus élevées sont davantage le fait du groupe des classes comportant jusqu'à 14 apprenants, groupe qui concerne plutôt les apprentis, dont les résultats sont meilleurs. Il en va de même pour le croisement avec l'indice d'auto-

estimation scolaire en français⁵⁰, où la forte surestimation concerne davantage le groupe des 15 à 19 élèves, ceux de VSO, qui sont aussi ceux qui se surestiment davantage, mais moins le groupe des 20 à 24 élèves, ceux de VSB, qui comportent moins de forte surestimation.

Dans le cas de l'autre caractéristique de l'environnement des apprenants que constitue le nombre d'enseignants intervenant dans la classe, on voit également que (là encore, tableaux non présentés) la proportion la plus importante de notes les plus basses en français concerne le groupe des 6 à 8 enseignants, qui concerne davantage les VSO. Toujours dans cette branche, il y a par contre une proportion plus importante de meilleures notes dans le groupe des 11 à 15 enseignants, qui est majoritairement celui des VSB et des gymnasiens de la voie maturité, ceux qui ont de meilleures notes. Pour les maths, on remarquera particulièrement que le fait que peu d'enseignants interviennent dans la classe (jusqu'à 5), ce qui caractérise plutôt les apprentis, est relié à de meilleures moyennes, ce qui caractérise aussi ces derniers. On retrouve enfin le même phénomène pour l'auto-estimation, en signalant que le croisement avec le français ne donne pas de résultat significatif ($p < .266$).

Pour éviter des interprétations inappropriées, on tiendra donc compte de ces liens dans le cadre de nos analyses descriptives bivariées.

⁵⁰ Il en va par contre différemment pour le croisement entre taille de la classe et auto-estimation scolaire en maths, qui n'est pas significatif ($p < .205$).

5.3 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR

Ce chapitre constitue le cœur du présent document. Il traite de la façon dont les apprenants considèrent leur intégration dans la formation, de ce que leur évoque la notion de compétence sociale et comment ils évaluent sa prise en compte dans ce milieu de formation, ainsi que de leur vision de l'avenir.

Par rapport aux développements sur les compétences sociales effectives des apprenants, qui seront détaillées ultérieurement avec les questions spécifiques qui s'y rattachent, ces aspects peuvent être considérés comme une prise de température. Au sens propre de ce terme, comme on le sait, la température donne un état de situation, fournit une première indication sur la santé, mais ne dévoile pas les causes d'une éventuelle affection, de même que son absence ne constitue pas nécessairement la preuve que tout va bien. Autrement dit, en grossissant le trait, on peut considérer que les réponses à des questions qui résument un état de situation, comme lorsqu'on demande à quelqu'un « comment vas-tu ? », ne doivent pas forcément être prises au pied de la lettre, ou tout au moins doivent être reliées à ce qui va être dit ultérieurement. Il n'en demeure pas moins que cette demande permet une première approche, dans un contexte de sociabilité normale. On peut même dire que ces questions sont incontournables *parce qu'elles* peuvent ainsi être reliées à des aspects approfondis qui les éclaireront, et que cela nous permettra de mieux comprendre ce que vivent les élèves, apprentis et gymnasiens dans le cadre de leur sociabilité scolaire.

Nous découvrons ainsi, tout d'abord, comment ils se représentent certains aspects de ce vécu « à première vue ».

5.3.1 INTÉGRATION ET SENTIMENT D'ÊTRE ENTENDU

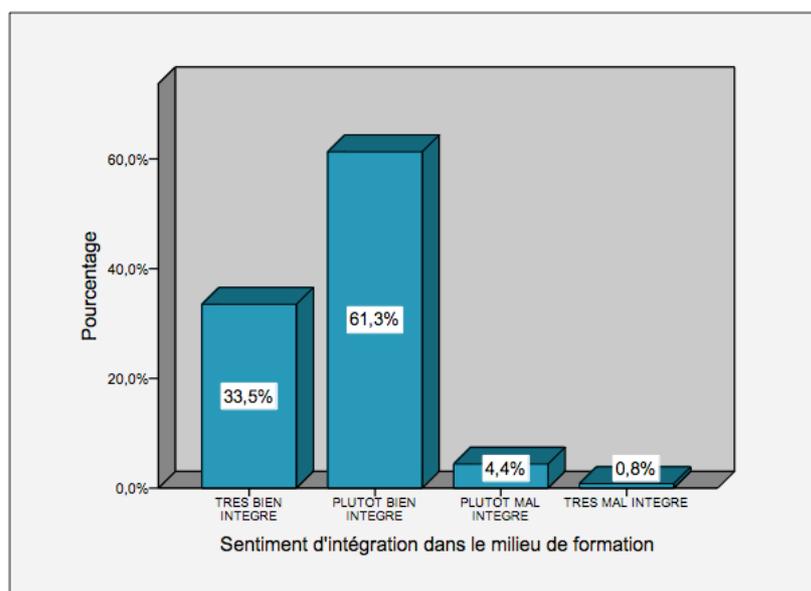
Une question générique et générale consiste à simplement demander aux apprenants comment ils se sentent intégrés dans leur milieu de formation (5.3.1.1). De façon plus spécifique, dans le cadre des apprentissages, deux questions permettent de mettre en évidence, d'une part la plus ou moins grande facilité avec laquelle les jeunes osent poser des questions dans le cadre de leur formation, ce qui relève tant de leur propre capacité à le faire que du contexte d'enseignement qui le favorise ou non et, d'autre part, le fait de se sentir plus ou moins entendu par l'enseignant ou l'adulte à qui l'on adresse une question (5.3.1.2). Le croisement entre ces deux aspects doit permettre de voir dans quelle mesure le fait d'oser ou non poser des questions pourrait être lié à la situation d'enseignement. Ces questions plus spécifiques doivent également permettre d'éclairer les réponses génériques concernant le sentiment d'intégration (5.3.1.3).

5.3.1.1 Sentiment général d'intégration

Pour l'ensemble des répondants, on constate à la lecture du graphique 27 qu'une écrasante majorité des apprenants se sentent bien intégrés dans leur milieu de formation (94,8%) : pour deux tiers d'entre eux *plutôt bien*, et *très bien* pour le tiers restant. Un tel résultat, à priori bien sûr réjouissant, ne peut qu'interroger le sens d'un terme – l'intégration – aussi massivement plébiscité (ou aussi peu

discriminant), tel qu'il a pu être compris par les jeunes concernés. L'intégration peut en effet être entendue dans une acception forte, que l'on peut définir de façon simplifiée comme sentiment d'être pleinement participant du milieu de formation ou, à l'autre extrême d'une série, comme sentiment « d'au moins » ne pas s'en sentir exclu. Il est évidemment difficile de savoir ce qu'il en est dans le cadre d'une enquête de ce type, dont ce sentiment synthétique ne constitue que la surface.

Graphique 27: Sentiment d'intégration dans le milieu de formation, en pour cent (N=1555, échantillon pondéré)



Puisqu'il était demandé aux apprenants qui se considéraient *plutôt mal* ou *très mal intégrés* (5,2%) d'expliquer pourquoi, cette piste *a contrario* peut fournir quelques éléments d'explication pour éclairer le sens conféré à l'intégration. On sait donc que ces réponses sont peu nombreuses et l'on constate, de plus, qu'elles sont assez éparses. On peut toutefois les regrouper en deux catégories générales, en fonction du fait que l'intéressé s'attribue, ou au contraire attribue aux autres, cette mauvaise intégration.

Dans la première catégorie, la moins représentée, on trouve des remarques de ceux qui semblent se la reprocher, en disant « je n'arrive pas à m'intégrer, j'ai peu d'amis », « je ne participe pas beaucoup », « je ne suis pas facile à vivre et je n'aime pas les gens », ou alors qui cherchent à se rassurer en fanfaronnant « parce que je suis trop fort, les autres sont stupides », ou qui considèrent simplement, de façon plus neutre « je ne cherche pas à faire partie du groupe; nous sommes tous différents, ceci est normal ».

Dans la seconde catégorie, la plus large, on relève le fait de « se sentir rejeté », en y ajoutant « suite à un passé difficile en classe », ou le fait de « ne pas être aimé dans sa classe », en précisant que « je reçois beaucoup de critiques concernant mes

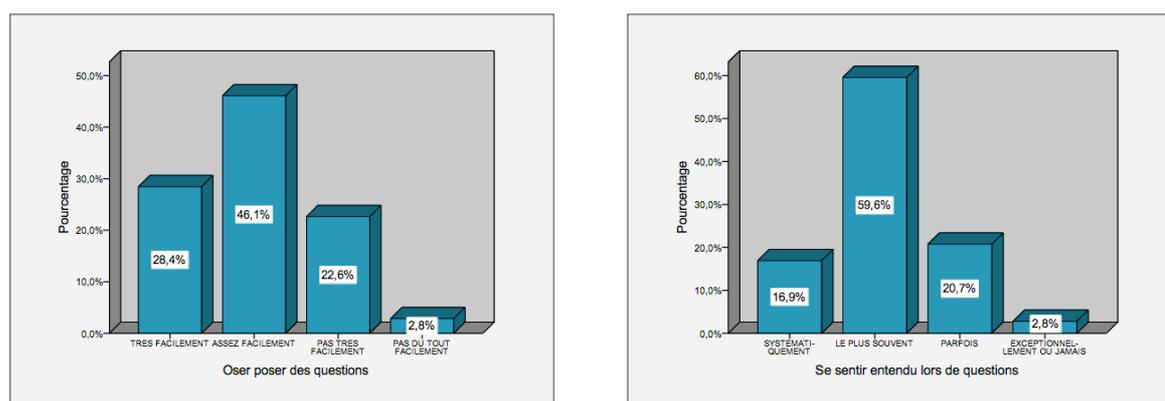
origines, ma façon d'être et ma façon de réagir ». Il peut ainsi s'agir de rejets liés à l'origine ethnique, ou nationale, ou dus aux conditions de vie familiale « après l'école, je dois faire mes devoirs et je ne peux pas être avec mes camarades, mes parents ne me laissent pas aller chez des amis qui se voient en groupe, je suis un peu exclue », ou encore à du « harcèlement, [de la] violence », ou au fait que « les enseignants me haïssent », à « l'impression que c'est vraiment du chacun pour soi, autant pour les camarades que pour les profs => ambiance qui ne me convient pas ».

Parfois, ces deux catégories se recoupent dans une même remarque, « je suis différent et les gens n'aiment pas la différence », qui peut aussi avoir trait à un *look* original, ou encore tenir à « un style particulier et les gens passent plus de temps à se moquer et à critiquer plutôt que d'accepter la différence, et ces gens-là ne m'intéressent pas du tout ». On relèvera enfin que certains ne savent simplement pas pourquoi ils ne se sentent pas intégrés, ou ne tiennent pas à préciser : « à cause d'une mauvaise histoire », ou « ça ne vous regarde pas ».

De façon globale, ces remarques peu nombreuses, plutôt variées, parfois très particulières, pourraient montrer que le sentiment général d'intégration exprimé par les autres répondants est à « bas seuil » d'intégration, « ratissant large », ce que le plébiscite quantitatif tendait déjà à accréditer. Pour dire les choses autrement, des motivations très communes et courantes au sentiment de ne pas se sentir intégré auraient davantage suggéré que l'intégration a été comprise dans un sens exigeant, mais il ne semble pas que ce soit le cas. Pour les raisons déjà évoquées, on se gardera cependant de toute conclusion hâtive à cet égard.

5.3.1.2 Intégration dans le cadre des apprentissages

Graphique 28: Oser poser des questions (N=1555) et se sentir entendu lors de questions (N=1553), en pour cent (échantillon pondéré)

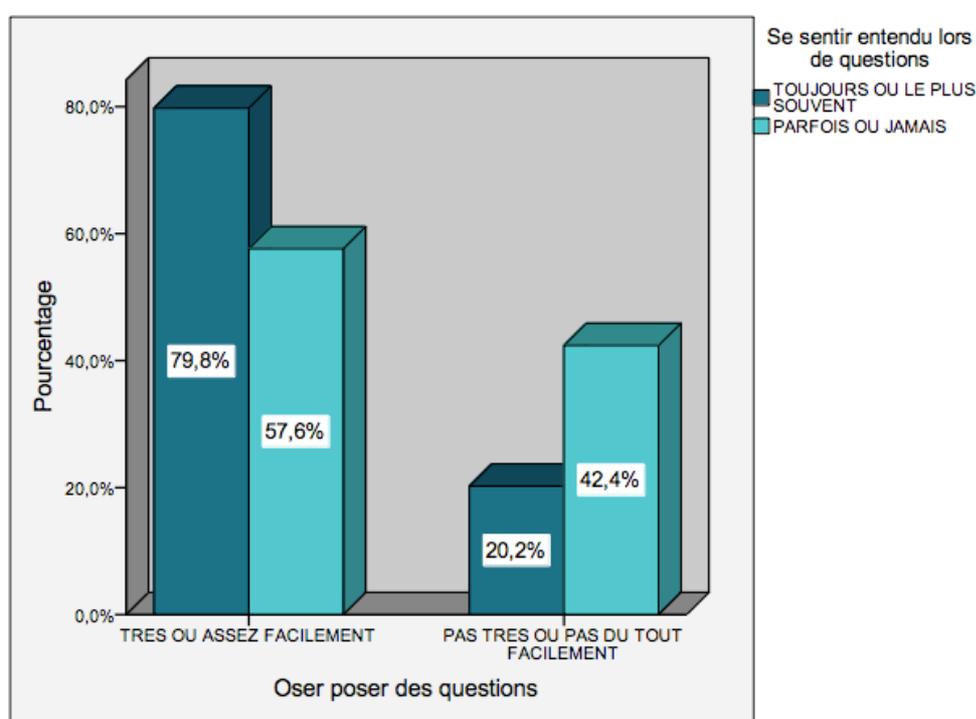


Les réponses à deux questions permettent de remarquer qu'une même proportion d'un quart des apprenants trouvent, dans le premier cas, *pas très* ou *pas du tout facile* d'oser poser des questions aux enseignants et autres adultes du milieu de formation et ne se sentent, dans le deuxième cas, que *parfois*, *exceptionnellement* ou

jamais entendus par l'enseignant ou l'adulte à qui ils s'adressent (graphique 28). Même si les extrêmes parmi ces réponses ne concernent qu'une très petite minorité, un tel résultat interroge.

Pour les trois autres quarts, la situation est différente dans chaque cas. Si presque 3 répondants sur 10 osent *très facilement* poser des questions, ils ne sont plus que 17% qui se sentent *systématiquement* entendus lorsqu'ils en posent. Il est donc intéressant de constater comment se distribuent ces répondants en croisant les situations. Le graphique 29 (chi2 : $p < .000$) nous permet de voir ce qu'il en est.

Graphique 29: Oser poser des questions aux enseignants ou adultes en fonction du fait de se sentir entendu, en pour cent (N=1552, échantillon pondéré)



On postule ici que c'est le fait de se sentir plus ou moins entendu qui influence la plus ou moins grande facilité à oser poser des questions, et non l'inverse. Il convient également de relever que le seul croisement – dichotomisé – de ceux qui se sentent *systématiquement* ou *le plus souvent* entendus avec ceux qui osent *très* ou *assez facilement* poser des questions regroupe à lui seul 6 apprenants sur 10. Cela dit, on constate que le fait de se sentir entendu par les enseignants favorise manifestement le fait d'oser poser des questions, à 80% contre 58% pour ceux qui ne se sentent pas entendus. A l'inverse, et de façon complémentaire, ne pas se sentir entendu correspond à deux contre un (par rapport à ceux qui se sentent entendus) au fait de ne pas oser poser des questions. En tenant compte du niveau et du type de formation

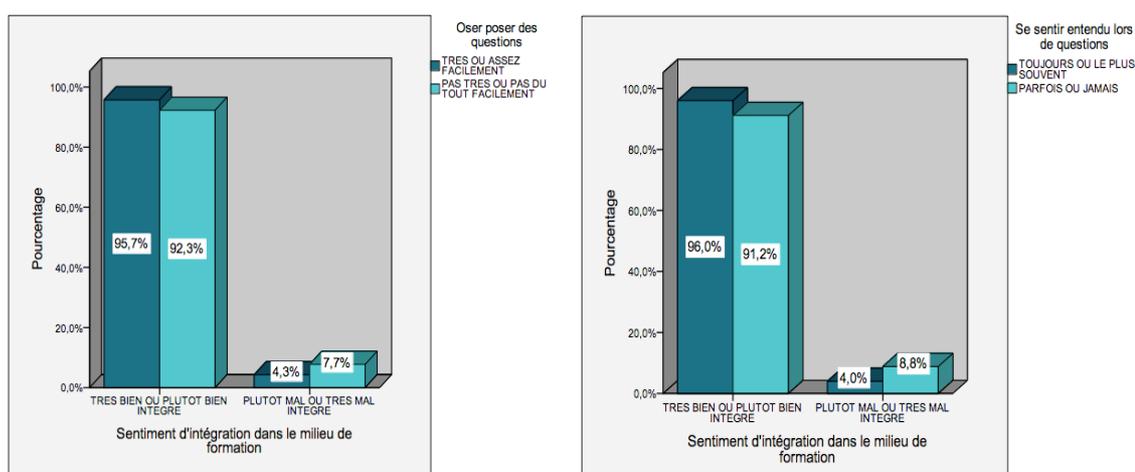
dichotomisés entre école obligatoire (regroupant les élèves de 8^e VSO et VSB) et formation post-obligatoire (apprentis et gymnasiens), nous relevons – tableau non présenté – que notre croisement pour chacun de ces niveaux reste significatif, les proportions étant respectivement de 81% contre 57% et de 79 contre 58%. La différence est donc très légèrement plus marquée à l'école obligatoire.

Il y a là un lien manifeste qui tend à montrer que l'intégration peut aussi apparaître dans un cadre plus spécifique au travail des apprentissages. Ce résultat fait sens si l'on admet l'idée selon laquelle se sentir plus ou moins entendu et donc oser plus ou moins poser des questions peut influencer le sentiment d'appartenance au milieu de formation. Un tel contexte, plus proche des réalités du travail quotidien en classe, permet de situer le sentiment d'intégration de façon complémentaire à une acception plus générale. Selon le niveau que l'on donne au sentiment d'intégration, il apparaît que ces deux aspects peuvent coexister, sans que l'intégration spécifique aux apprentissages doive subsumer l'intégration en général.

5.3.1.3 Sentiment général d'intégration selon l'intégration dans le cadre des apprentissages

Il est bien sûr tentant de lier ces deux dimensions en les croisant. On postule alors que c'est le fait d'oser poser des questions ou de se sentir entendu qui influence le sentiment plus général d'intégration dans le milieu de formation, même si l'inverse ne peut pas être exclu. Ce sens à la liaison rend mieux justice à nos données en respectant – par la lecture en pourcentage – la faible proportion de ceux qui se sentent en général mal intégrés, alors que, dans le sens inverse, les pourcentages masqueraient cette réalité. Cela apparaît au graphique 30 (chi2 : $p < .002$ et respectivement $p < .001$).

Graphique 30: Sentiment d'intégration dans le milieu de formation selon le fait d'oser poser des questions (N=1549) et de se sentir entendu lors de questions (N=1547), en pour cent (échantillon pondéré)



La tendance est nette : ceux qui n'osent pas poser de question ou qui ne se sentent pas entendus sont proportionnellement, et en tenant compte de la faiblesse des effectifs, deux fois plus nombreux à se sentir mal intégrés dans leur milieu de formation. On voit que ces dimensions ne sont pas indépendantes. Nous chercherons donc à en approfondir les implications. Notons encore ici que ces résultats sont différenciés si on les croise avec le niveau et le type de formation (tableaux non présentés). Le fait de ne pas oser poser de questions influence encore plus nettement le sentiment de mauvaise intégration à l'école obligatoire (9 et 3%, $\chi^2 : p < .001$), alors que ce croisement n'est pas significatif au post-obligatoire; c'est l'inverse qui est vrai pour ceux qui ne se sentent pas entendus, puisque la différence est là significative au post-obligatoire (4% et 9,5%, $\chi^2 : p < .003$) mais pas à l'école.

5.3.2 IMPORTANCE DES COMPÉTENCES SOCIALES POUR LES APPRENANTS

Après avoir pris connaissance des buts de l'enquête sur la page d'introduction du questionnaire, les apprenants devaient, par une longue série de questions, se situer face aux buts et exigences de la formation, décliner leur façon de mettre en œuvre leurs connaissances et compétences, enfin détailler leur manière d'être avec les autres et leurs relations sociales. Ce faisant, ils abordaient les trois axes retenus dans cette recherche pour mettre à jour la problématique des compétences sociales. Dans la suite du questionnement, il a donc paru intéressant de voir, par une question spécifique, si eux-mêmes avaient une appréhension directe de cette problématique, dont les adultes du milieu de la formation, le monde professionnel et les médias parlent de plus en plus fréquemment (5.3.2.1). De façon logique, il leur a ensuite été demandé dans quelle mesure, selon eux, de telles compétences sociales étaient prises en compte dans le cadre de leur formation et, pour ceux qui considéraient que tel n'était pas le cas, si cette prise en compte favoriserait leur sentiment d'être intégrés dans leur milieu de formation (5.3.2.2).

Pour conclure cette section, nous cherchons enfin à établir des liens entre cette problématique générique des compétences sociales et les résultats précédents relatifs à l'intégration et au sentiment d'être entendu (5.3.2.3).

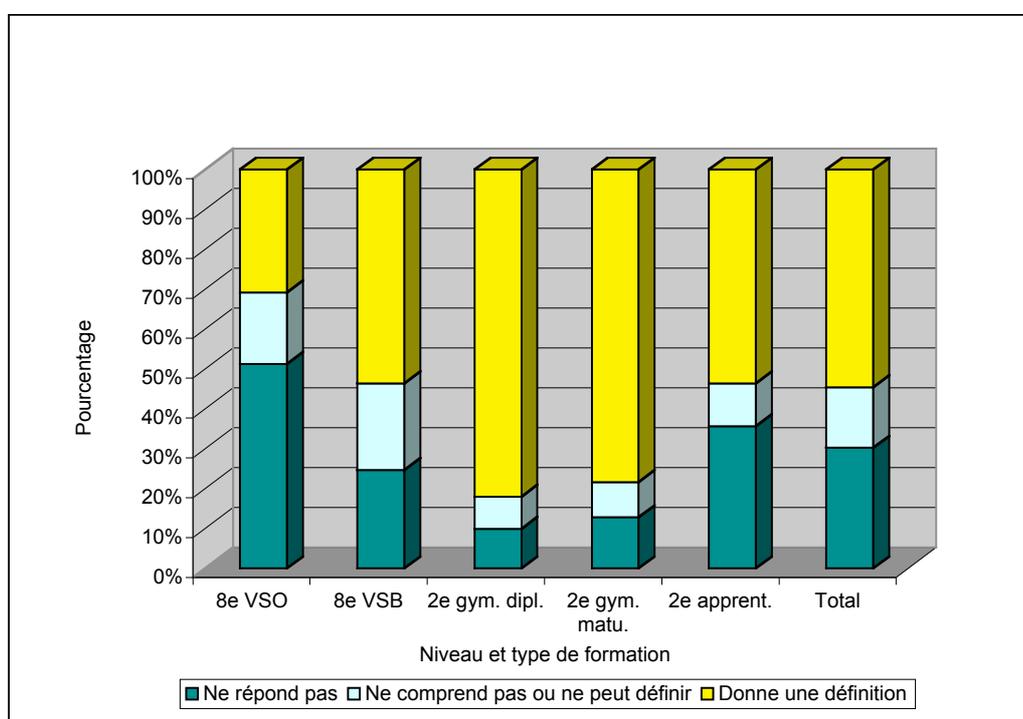
5.3.2.1 Représentation des compétences sociales par les apprenants

En suivant cette approche globale, ce qui nous intéresse au premier chef est de savoir dans quelle mesure les apprenants peuvent indiquer « ce que cette expression évoque pour eux personnellement », selon le libellé de la question ouverte.

Le graphique 31 indique ce qu'il en est de cette capacité à donner une définition, pour l'ensemble des répondants et en fonction du niveau et du type de formation. On constate d'abord que 3 sur 10 au total (30,2%) ne répondent pas à cette question, sans qu'on puisse en connaître la raison : question ouverte sautée par manque de temps ou refus de ce format de question, refus de répondre au contenu de la question ou manque d'idée à ce propos. Cette importante « catégorie » de non-répondants est proportionnellement la plus importante chez les élèves de VSO, où elle est même majoritaire (51,3%), mais elle reste supérieure à la moyenne des répondants chez les apprentis, puisqu'elle représente 35,6% de cette catégorie. On peut penser que la relative abstraction de la notion générique de compétence sociale intéresse moins, ou parle moins à ceux dont le parcours de formation correspond à

une moindre habitude du langage symbolique. Cette impression paraît toutefois démentie par l'observation de la catégorie plus « parlante » qui regroupe ceux qui, tout en répondant, précisent explicitement qu'ils ne comprennent pas le sens de la question ou que cette notion n'évoque rien de particulier pour eux. Si, pour l'ensemble, cette catégorie regroupe un peu plus d'1 répondant sur 7 (15,2%), elle ne concerne qu'environ 1 apprenti sur 9 (10,8%) et proportionnellement le double d'élèves de VSB (21,6%).

Graphique 31: Définition des compétences sociales par les apprenants selon le niveau et le type de formation, en pour cent (N=1578)



On ne peut donc trouver d'explication simple à cette difficulté à répondre, difficulté qui, de façon générale, n'est pas pour nous surprendre. Il paraît même remarquable que la majorité des apprenants (54,6%), tous niveaux et types de formation confondus, soient en mesure de donner une définition de ce que représentent les compétences sociales pour eux, ou tentent tout au moins une telle définition. Ce sont les gymnasiens qui sont proportionnellement les plus nombreux à le faire, et largement, puisqu'ils sont 8 sur 10 de leurs catégories dans ce cas, légèrement plus pour les gymnasiens de la voie diplôme (82%) et légèrement moins pour ceux de la voie maturité (78,4%).

Le détail des réponses de ceux qui ont été en mesure de fournir une définition défie toute tentative de regroupement simple. On se contentera donc d'illustrer, par quelques citations les plus représentatives possible, la gamme des définitions personnelles obtenues, selon le type et le niveau de formation dont elles émanent.

Les premières mentions sont celles qui reviennent le plus fréquemment.

Les élèves de 8^e VSO, qui sont proportionnellement les moins nombreux à répondre, fournissent toutefois une palette évocatrice de représentations. Les mentions les plus nombreuses sont celles qui évoquent le « travail en groupe, [l'] aide des autres ou [le fait d'] aider les autres », en y ajoutant la notion de « savoir faire des choses qui peuvent aider tout le monde ». L'idée de respect est également très présente : « pour moi ça veut dire le respect des autres » en y ajoutant parfois le fait d'« (...) apprendre à vivre en commun », ou « de savoir écouter les autres, ne pas avoir tous le même avis ». La « facilité à communiquer » est aussi mentionnée, de façon plus ou moins spécifique : « pour moi cela veut dire qu'une personne est sociable, pouvant parler sans difficulté de son travail et autres; "s'exprimer" voilà le premier mot qui me vient à la tête ». On peut penser qu'il s'agit encore de communication, élémentaire mais pas nécessairement très pratiquée, normalement apprise en famille, quand un élève affirme « je sais quand dire bonjour, merci, au revoir, je sais quand il faut se lever ». Certaines définitions se rapportent directement à la formation ou à l'avenir professionnel : « [les compétences sociales évoquent] comment on travaille à l'école », « [elles servent] à se sentir mieux et à trouver plus facilement une place d'apprentissage », « [elles permettent de] savoir si le métier qu'on a choisi est bien ou pas », et sont l'occasion de formulations expressives, du type « j'ai des compétences sociales en informatique, j'adore l'informatique », ou « je suis habile de mes mains et j'adore la mécanique ». Pour ceux qui s'expriment, on voit qu'il y a des idées et de l'enthousiasme ! La notion qui nous intéresse peut aussi évoquer, simplement, le fait de se donner les moyens d'« avoir une vie simple, avoir une assurance, un toit, etc. »

Une grande partie des indications fournies par les élèves de 8^e VSB recoupe bien sûr celles que nous venons de voir, en particulier celles que l'on peut résumer par l'apprentissage de la vie en commun dans l'acceptation des différences, ou encore l'aptitude à communiquer avec autrui. Sous ces appellations, on trouve les appréciations suivantes : de façon descriptive d'abord, « [ce sont] les compétences à accepter l'avis et les critiques des autres, à les écouter, à leur parler... à communiquer ! »; avec un objectif d'amélioration ensuite, « savoir accepter les idées des autres, les améliorer avec l'accord de ceux-ci », tout en sachant « (...) accepter ceux qui ne sont pas d'accord avec vous », et en étant capables de « s'adapter en toutes circonstances même si la personne ne nous plaît pas tellement ». Dans le même sens, « on doit apprendre à vivre tous différents que nous sommes » et « (...) savoir dire les critiques sans blesser, être ouvert à d'autres points de vue et cultures ». Pour ce faire, « il faut savoir exprimer son opinion, argumenter ses choix et ne pas être toujours d'accord avec les autres », en pouvant « s'adapter aux nouvelles situations », et avec la possibilité « (...) de pouvoir devenir ami avec une personne que l'on ne connaissait pas avant ». Certains lient cela à l'« intelligence, [la] compréhension », en indiquant que « nous ne sommes pas des animaux, nous sommes tous intelligents, moi la première; pour vivre, il est utile de respecter l'autre et son prochain ».

Dans le groupe des compétences liées plus directement à la scolarité et aux apprentissages, qui se rapprochent des compétences scolaires, les élèves de VSB ne le cèdent en rien à leurs *alter ego* de VSO, indiquant – à leur façon propre – qu'elles se rapportent au fait d'« être doué à l'école ou pas », au « niveau que nous avons par

rapport aux autres personnes de la société », à « notre niveau d'étude, nos études », ou au fait d'être « fort en plusieurs branches ». Une vision clairement utilitariste s'exprime par la formulation « il s'agit du degré d'utilité des personnes dans la société ». L'importance du travail y figure par ailleurs en bonne place : « c'est pas l'intelligence mais la compréhension et l'aptitude à travailler », « travailler dur », en liant celui-ci à l'intégration : « je peux beaucoup travailler avec des gens où je me sens en confiance et quand je suis bien intégrée (dans une classe) ». Il peut aussi s'agir de l'effort lui-même pour surmonter une difficulté d'intégration : « j'ai parfois de la peine à m'intégrer dans des groupes où je ne connais personne mais j'essaie de passer au-dessus et, pour moi, ça c'est une compétence sociale ». Quant à celui qui dit « j'ai de la peine à me tenir correctement parce que j'ai toujours envie de bouger et surtout à rester calme », il cherche sans doute lui aussi à surmonter une difficulté, et voit dans cet effort une compétence personnelle et sociale. Quelques remarques plus particulières ponctuent les définitions de ce groupe d'apprenants, se recoupant ou non avec celles du groupe précédent : « avoir sa propre personnalité », « pas d'énervement, détendu avec tout le monde », « être poli, respectueux, bien écouter, etc. ». Les relations avec l'autre sexe ne sont pas oubliées, puisqu'on fait encore preuve d'une compétence sociale « si on s'entend bien avec les filles [dessin d'un clin d'œil] ». Enfin, en lien avec l'avenir, on remarque que « nos compétences sont importantes au sein de la société car on va utiliser ceci toute notre vie ».

Pour les apprenants de la formation post-obligatoire, les compétences sociales évoquent des aspects qui ne sont guère différents de ceux des élèves de la scolarité obligatoire; tout au moins pour l'essentiel. Ils mentionnent très fréquemment la composante relationnelle, comme le fait d'écouter, de comprendre, de s'exprimer ou d'aider les autres, mais aussi d'être capables de travailler avec eux et de les respecter. Ces aspects sont largement dominants dans les remarques fournies par les gymnasiens de la voie diplôme. Ceux-ci expliquent notamment, de façon active, que ces compétences « c'est comment un groupe de personnes arrive à comprendre quelque chose et à le partager avec les autres » ou, avec une nuance supplémentaire, que « c'est parler facilement avec des gens qu'on ne connaît pas puis de les comprendre malgré notre avis contraire ». Dans un autre sens, selon lequel la compétence semble un requis préalable, non défini, on estime que « si l'on n'est pas compétent socialement, il est dur d'être accepté par les autres ». Les sphères où ces compétences peuvent s'exprimer sont aussi distinguées : « une compétence sociale c'est le fait d'avoir de la facilité à vivre en groupe autant dans les études qu'en dehors ». La dynamique interpersonnelle et son difficile équilibre, que l'on a également vue précédemment, est aussi prise en compte dans la définition suivante : « être ouvert à l'avis des autres sans pour autant se laisser influencer; savoir respecter les avis et les différences des autres; savoir faire des compromis et concessions sans se laisser "marcher dessus" ». Le besoin de se (re)trouver seul n'est pas oublié pour autant, comme en témoigne cette remarque : « j'aime beaucoup être seule mais je réagis bien en société et je m'intègre facilement ».

Les notions déjà entendues qui se rapportent à la dimension relationnelle sont encore les plus fréquentes chez les gymnasiens de la voie maturité. On y évoque la « relation avec les autres : communication, écoute, respect des règles, des différences, tolérance, vivre ensemble », en spécifiant la « capacité d'être en bons termes avec des gens de toutes catégories; savoir s'adapter aux milieux et interagir avec ceux-ci de façon intelligente et équilibrée; respect ». Il s'agit « sûrement [de] la

capacité à être ouverts lorsqu'il le faut, à savoir comment réagir et entretenir un contact avec les autres; peut-être [du] niveau d'extraversion volontaire ? ». De façon plus formelle, il faut « être apte à respecter les règles de vie et conventions, être capable de vivre en société... », ou alors, de façon synthétique, en étant porté sur le besoin de reconnaissance, « pour moi ça veut dire qu'on est soit sociable et populaire soit pas ». La gamme de qualités suivantes – « sociabilité, autonomie, empathie, organisation, dynamisme, volonté, persévérance » – résume un certain nombre de mentions qui sont aussi comptées au nombre des compétences sociales. Un accent d'adaptation ou d'intégration semble caractériser un nombre important de représentations de ce groupe d'apprenants, ce dont témoignent les citations suivantes : « la capacité d'adaptation à notre société, à se débrouiller et vivre », « la plus importante de ces compétences serait l'adaptation », « capacité d'intégration », etc. Deux visions de la vie en société semblent caractériser des mentions telles que « si un élève de la classe est en échec, toute la classe doit lui venir en aide; pour moi c'est cela », ou alors « tout est dans le charisme, savoir convertir les autres à sa façon de penser ». Dans ce groupe d'apprenants, on se montre aussi en désaccord avec le fait de mettre en évidence lesdites compétences : en y voyant un jugement, « je trouve ça péjoratif, comme si nous devions être jugés sur notre façon d'être », ou alors en estimant simplement que « la vie sociale n'est pas une compétence ! ». Sous une forme interrogative – « comment nage-t-on dans la société ? » on peut enfin considérer que c'est le fait de savoir s'orienter et se mouvoir parmi les autres.

Pour conclure ce tour d'horizon, voyons encore ce qu'il en est des évocations ou définitions des apprentis. Sans surprise, on trouve également les types de réponses les plus fréquemment relevées par les autres apprenants. Il s'agit de la capacité à « s'intégrer facilement dans n'importe quel milieu, à faire valoir ses opinions dans un groupe de discussion, à avoir une vie sociale stable (amis, relations amoureuses, famille, travail) », mais aussi de « respecter les personnes en général – respecter les règles de vie en général », ce qui s'exprime aussi par « le savoir-vivre en société, l'écoute, le respect, l'altruisme ». Dans ce but, il faut parfois surmonter une gêne face à autrui, pour « pouvoir exprimer son avis aux autres sans en avoir honte », « (...) ne pas être timide, toujours ouvert d'esprit, (...) apte à communiquer à un inconnu ». De façon plus impliquante, il s'agit aussi de la capacité « de se faire des amis facilement ». Ces compétences s'expriment donc dans le cadre des « relations que l'on développe entre les personnes au travail mais aussi dans la vie privée ». Sur un plan plus abstrait, on définit ces compétences comme la « capacité d'écoute, d'empathie mais également [le fait] de savoir replacer les choses dans leur contexte », ou alors, dans le cadre d'un programme plus philosophique, comme « l'éthique et la "compréhension" de ses responsabilités ». Cette abstraction dans la définition peut exprimer de façon lapidaire les compétences sociales comme « une sorte de notion abstraite... l'intégration..., le comportement... tout ça vis-à-vis des autres », ou alors comme un idéal peu consistant : « c'est ce que la société voudrait de chacun pour que tout le monde soit bien ». Notons encore qu'« il y a des gens qui n'arrivent pas à aller vers les autres, qui restent dans leur coin; et d'autres qui vont rencontrer l'autre, s'intéresser à eux : compétents sociaux [peuvent être nommés ces derniers] », cette intéressante formulation nous rappelant qu'il n'y a pas de compétences sociales sans « compétents sociaux » pour les porter. La façon d'être ou le caractère entrent aussi en ligne de compte : « je dirais que c'est une façon d'être et

de réagir calmement, ne pas directement agresser lorsqu'on nous fait un reproche », « ceci reflète le caractère de la personne ». En lien direct avec les connaissances, on trouve ce type de mentions : « je ne connais pas tout donc j'essaie de m'informer, de demander, etc. », ou « je dirai que c'est les connaissances de chacun, des personnes ont plus ou moins de connaissances que d'autres », et encore « c'est si on a acquis les connaissances scolaires ». Enfin, de façon plus critique, voire provocatrice, on estime qu'il s'agit de la « capacité au conformisme », que c'est le fait d'« avoir une bonne gueule, de la culture et de l'humain », ou très prosaïquement que « c'est comment on se démerde avec notre budget et avec nos amis » !

A côté de sa richesse, un tel foisonnement d'évocations et de définitions pourrait aussi, dans un premier temps, nous dérouter quelque peu. Un élément central nous paraît toutefois ressortir.

On se souvient que nous avons retenu la définition générique suivante de ce qu'est une compétence sociale : *toute manifestation de l'individu qui le fait reconnaître par les autres comme un acteur constructif du lien social*. Rappelons que, par cette définition générale, l'on postulait que, d'une part, l'on ne peut s'abstraire du regard des autres pour faire valoir une compétence sociale et aussi que, d'autre part, la constitution du lien social est une finalité. Après ce tour d'horizon des représentations qu'en donnent les apprenants de cette enquête, on constate qu'eux aussi mettent cette dimension très largement en avant-plan. On ne peut bien sûr exclure que certaines dimensions abordées dans l'enquête elle-même aient pu influencer des réponses. Leur choix par les apprenants n'a pas moins de valeur pour autant. Sachant aussi que le spectre de ces réponses déborde cette seule approche dominante, on gardera surtout à l'esprit que l'adolescence est de toutes les façons propice à donner une importance considérable aux relations, vers lesquelles convergent aussi bien les représentations de soi, les valeurs que l'on confère à la vie en société et les multiples activités qui y prennent place. On ne peut donc s'en étonner, et l'on se réjouit que ce constat mette en relief le sens de notre définition, dont l'expression à l'âge adulte est trop souvent obérée par un utilitarisme qui amoindrit l'importance des relations, ce que reconnaissent parfois les adultes eux-mêmes.

5.3.2.2 Prise en compte des compétences sociales dans la formation

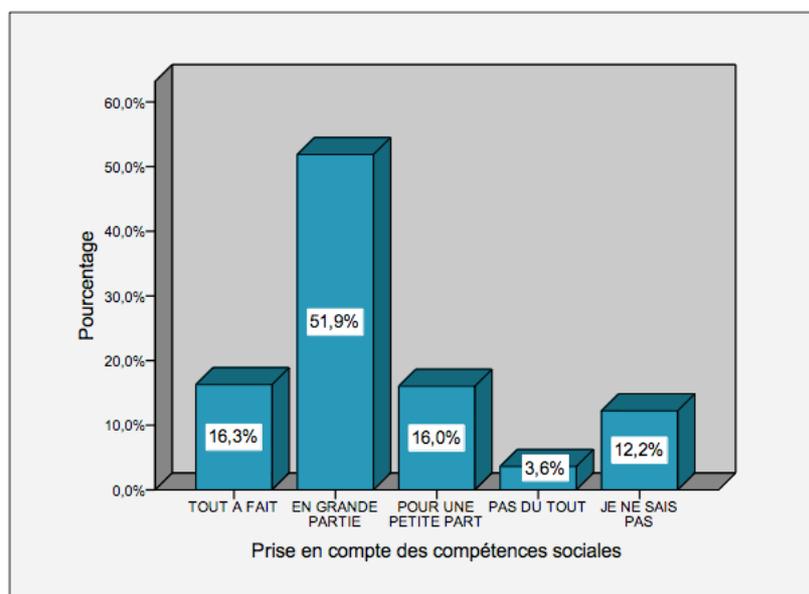
Le fait que les apprenants aient une idée formalisée de ce que peuvent représenter pour eux des compétences sociales influence bien entendu leur appréciation quant à savoir si celles-ci sont ou non prises en compte dans leur milieu de formation. On s'aperçoit cependant qu'ils sont nettement plus nombreux à indiquer dans quelle mesure cette prise en compte se fait qu'à définir précisément de quoi il s'agit. On se souvient en effet que seuls 55% des apprenants étaient en mesure de fournir une définition des compétences sociales, et l'on constate maintenant qu'ils sont les 3/4 du même total⁵¹ à se prononcer quant à la prise en compte de ces compétences, soit en excluant ceux qui répondent « je ne sais pas » à cette dernière question

⁵¹ Soit l'ensemble des apprenants, y compris ceux qui n'ont pas répondu à cette dernière question (12,9%).

(graphique 32).

On doit donc en conclure qu'une proportion non négligeable d'apprenants qui ne souhaitent pas définir formellement ces compétences, ou qui estiment ne pas pouvoir le faire, considèrent néanmoins qu'ils en ont une appréhension intuitive, ou non formelle, ou formelle mais non exprimée, suffisante pour apprécier le niveau de cette prise en compte dans leur milieu de formation. Cette situation n'a rien d'inattendu si l'on considère la difficulté des définitions formelles et, simultanément, l'importance que peut revêtir un tel sentiment ou une telle représentation chez les apprenants.

Graphique 32: Prise en compte des compétences sociales dans le milieu de formation selon les apprenants, en pour cent (N=1374, échantillon pondéré)



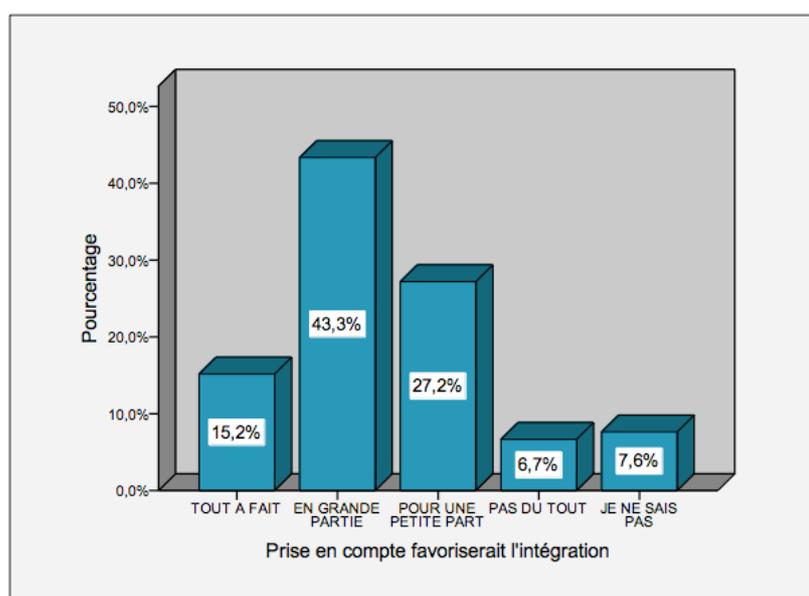
A la lecture du graphique 32, on voit qu'une majorité absolue se dégage pour estimer que les compétences sociales sont *en grande partie* prises en compte dans leur milieu de formation (52%), alors que 1 sur 5 trouve qu'elles ne le sont que *pour une petite part* ou *pas du tout*.

Si l'on regroupe ceux qui les estiment *tout à fait* et *en grande partie* prises en compte, ce sont au total près de 7 répondants sur 10 qui donnent une appréciation positive en réponse à cette question (68,2%), ce qui est important, mais laisse tout de même une zone d'ombre. Il est en effet utile de savoir ce que ces 19,6% de répondants pensent de cette prise en compte très partielle ou inexistante des compétences sociales des apprenants par leur milieu de formation. Plus précisément, il importe de savoir s'ils pensent que, selon eux, une telle prise en considération favoriserait leur sentiment d'être intégré.

En ne considérant que ces apprenants, on voit que près de 6 sur 10 d'entre eux

(58,5%) estiment que la prise en compte des compétences sociales favoriserait *tout à fait* ou *en grande partie* leur sentiment d'être intégré dans leur milieu de formation (graphique 33). Si l'on excepte ceux qui ne savent pas, ils ne sont donc qu'un tiers (33,9%) à penser que ce ne serait que très partiellement ou pas du tout le cas. A presque deux contre un, il apparaît donc que l'école et les formations subséquentes ne devraient pas négliger cet aspect des choses, tout au moins si l'on souhaite renforcer ce sentiment d'intégration pour la frange des apprenants – tout de même 20% – qui estiment leurs compétences sociales insuffisamment prises en compte. D'autant plus que l'on peut faire l'hypothèse d'un bénéfice également pour une partie de ceux qui pensent que cela n'améliorerait pas leur sentiment d'être intégrés. Nous verrons plus loin ce qu'il en est précisément à cet égard en distinguant l'école et les formations qui suivent.

Graphique 33: Opinion des apprenants sur le fait que la prise en compte des compétences sociales favorise le sentiment d'intégration dans le milieu de formation, en pour cent (N=269, échantillon pondéré)



5.3.2.3 Prise en compte des compétences sociales et intégration

Nous pouvons maintenant mettre en évidence les liens entre cette problématique de la prise en considération des compétences sociales dans les milieux de formation et les résultats précédents concernant l'intégration générale et spécifique aux apprentissages. De façon spécifique d'abord, le graphique 34 lie ces compétences au fait d'oser poser des questions d'une part ($\chi^2 : p < .000$), et au fait de se sentir entendu lors de questions d'autre part ($\chi^2 : p < .000$).

On postule ici que la prise en compte des compétences sociales ou non par les enseignants influe sur le fait d'oser poser des questions ou de se sentir entendu

lorsqu'on en pose. L'influence inverse est envisageable, en particulier dans la deuxième situation. Quoi qu'il en soit, les liens sont manifestes. Ils s'expriment d'une façon parallèle, ce qui n'est guère étonnant, puisqu'on a vu que les deux questions relatives au sentiment d'intégration en situation d'apprentissage étaient fortement reliées entre elles. Si l'on exclut ceux qui ne savent pas dans quelle mesure les compétences sociales sont prises en compte, qui ne représentent pour chaque graphique que 12% du total⁵², on constate que l'estimation d'une faible prise en compte des compétences sociales amoindrit le fait d'oser poser facilement des questions (à 64% contre 77%) et le fait de se sentir entendu lors de questions (à 65% contre 80%) par rapport à ceux qui estiment que ces compétences sont prises en compte. Notons encore que lorsqu'on prend en compte le type et niveau de formation, ces différences restent significatives, mais ne sont guère différentes entre scolarité obligatoire et formation post-obligatoire.

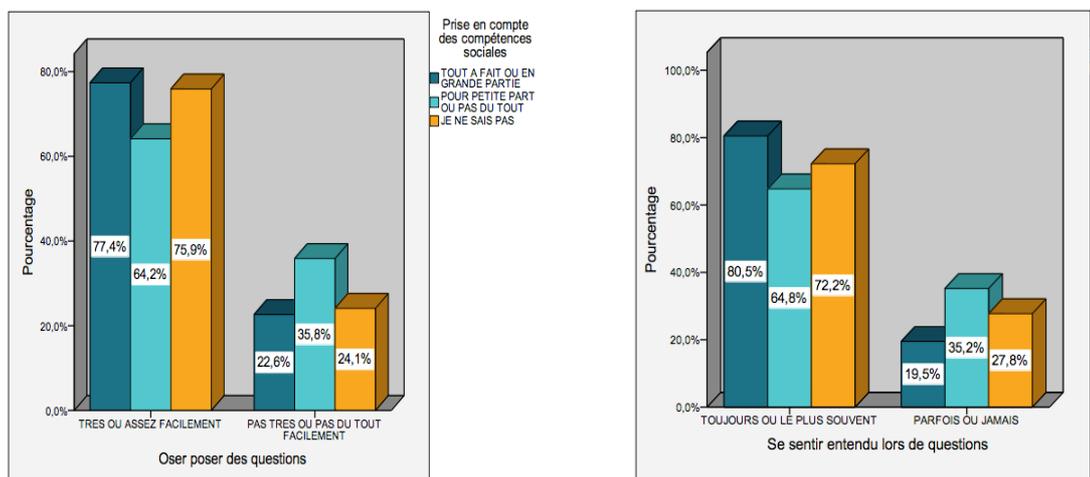
Ces liens nous confortent dans l'appréciation qui sous-tend cette recherche, selon laquelle il importe aux apprenants que les compétences sociales soient prises en compte dans le cadre de la formation, et que cela renforce leur sentiment d'intégration dans le cadre des apprentissages.

Pour conclure cette section, nous réenvisageons ici le sentiment général d'intégration dans la formation, dont on se souvient qu'il était massif (95% contre 5%), mais peut-être « à bas seuil », pour le mettre en relation avec l'appréciation de la prise en compte institutionnelle des compétences sociales des apprenants.

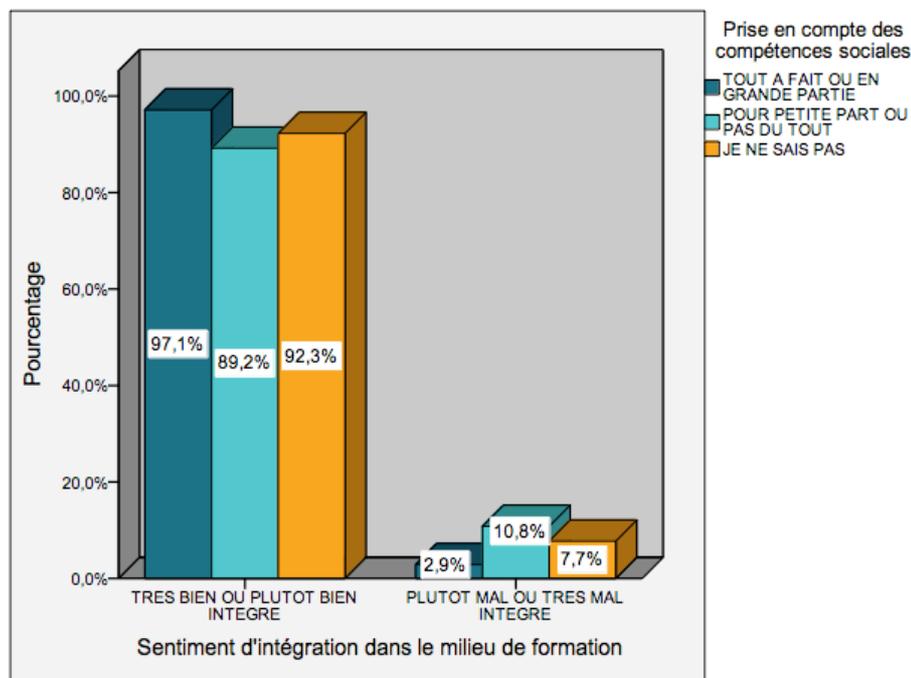
Comme l'indique le graphique 35, la prise en compte des compétences sociales favorise significativement ($\chi^2 : p < .000$) le sentiment d'être *très bien ou plutôt bien intégré*, puisque le pourcentage de ceux qui se considèrent dans ce dernier cas fléchit à 89% lorsque les compétences sociales ne sont prises en compte que *pour une petite part ou pas du tout*, alors qu'elles montent à 97% lorsqu'elles le sont *tout à fait ou en grande partie*. Nous n'oublions toutefois pas que les apprenants qui se disent mal intégrés ne sont que très peu nombreux. Nous relevons encore une fois que la prise en compte de la distinction entre école obligatoire et formation post-obligatoire confirme la significativité de ces différences, mais de façon identique dans l'un et l'autre cas.

⁵² Ceux-ci osent *très ou assez facilement* poser des questions et se sentent *toujours ou le plus souvent* entendus dans les mêmes proportions que pour l'ensemble : respectivement 75,9% et 74,7% ensemble; 72,2% et 76,4% ensemble.

Graphique 34: Fait d'oser poser des questions (N=1369) et de se sentir entendu lors de questions (N=1367) selon la prise en compte des compétences sociales dans le milieu de formation, en pour cent (échantillon pondéré)



Graphique 35: Sentiment d'intégration selon la prise en compte des compétences sociales dans le milieu de formation, en pour cent (N=1368, échantillon pondéré)



5.3.3 FORMATION ET AVENIR

Deux aspects de l'avenir des apprenants ont été envisagés dans le cadre de cette recherche. Quel que soit le degré d'intégration dans la formation, le but reste en effet d'en sortir un jour. De façon factuelle, d'abord, la formation actuelle conduit à ce qui vient après, soit à des formations supplémentaires ou complémentaires, ou alors à un emploi. Peut-être certains imaginent-ils une autre situation, auquel cas il faut aussi en tenir compte. Pour pouvoir se représenter concrètement la situation, la question a été posée pour une perspective fixée à l'âge de vingt ans. En complément, il a paru ensuite important de recueillir l'avis des jeunes concernant leur ressenti face à l'avenir. La question plus générale de leur sentiment à cet égard leur a donc été posée. Les résultats concernant ces deux aspects, ainsi que leur liaison, sont abordés en premier lieu (5.3.3.1).

Les relations entre ces représentations de l'avenir et l'appréciation actuelle de la plus ou moins grande prise en compte des compétences sociales des apprenants par leur milieu de formation, que nous avons vues précédemment, sont ensuite mises en évidence (5.3.3.2). Ce sont enfin les liens de cette vision de l'avenir avec le sentiment d'être entendu, et plus généralement avec celui d'intégration, eux aussi actuels, qui sont établis (5.3.3.3).

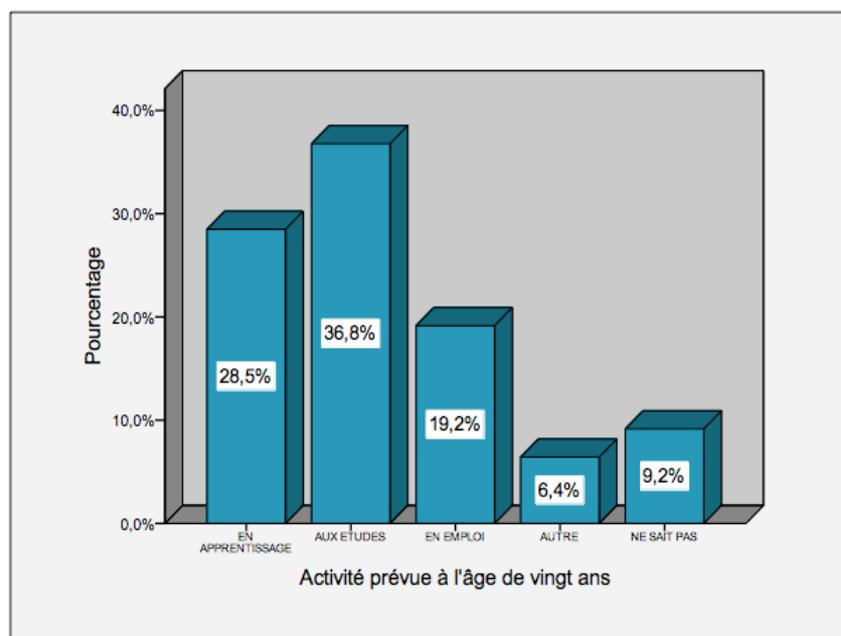
5.3.3.1 Perspectives professionnelles et confiance en l'avenir

Les perspectives d'activité des apprenants à l'âge de vingt ans sont évidemment diverses, comme le révèle le graphique 36. Un gros tiers des répondants (37%) pensent être à ce moment-là *aux études*, alors qu'ils sont moins de 3 sur 10 à se voir *en apprentissage* et 1 sur 5 *en emploi*. Ce que ce graphique ne révèle pas, c'est que la moitié des réponses « en apprentissage » sont le fait de jeunes qui sont encore en apprentissage au moment de l'enquête, ayant déjà atteint vingt ans. Cette situation, qui n'était pas prévue, a déjà été expliquée lors de la description de l'échantillon; elle amoindrit certainement en partie la proportion de ceux qui se voient en emploi. Il n'en demeure pas moins que la plus longue durée des études pour une part plus importante des jeunes, en comparaison avec ces dernières décennies, semble trouver ici confirmation; il s'agit en tous les cas de la perspective la plus souvent retenue. Quant aux *autres situations* (6,4%), et hormis les cas les plus variés (2,8%), elles concernent aussi bien les quelques répondants qui se voient sans emploi (1%) que ceux, un peu plus nombreux, qui seront à l'armée (2,3%), ou encore les 5 individus qui, de façon sans doute provocatrice, précisent qu'ils pratiqueront des « activités illégales ».

La délicate et importante question du sentiment face à l'avenir pouvait être posée de diverses façons. En termes qualitatifs, la forme ouverte est évidemment la plus favorable pour recueillir les sentiments les plus nuancés. Vu les objectifs et les modalités de passation de cette enquête, il n'était guère possible de multiplier ce format de question, le questionnaire en comportant déjà un nombre appréciable. De plus, l'intérêt est ici de situer une telle dimension sur sa ligne « confiance versus absence de confiance », sans entrer dans plus de détails. En gardant l'idée d'une

échelle de modalités comparables avec les autres questions⁵³, celle-ci pouvait cependant aussi bien être posée dans un sens négatif que positif. Ce dernier choix a été retenu pour sa vertu éducative évidente, en sachant qu'il présente un risque de surestimation positive⁵⁴ qui a été préféré à son contraire.

Graphique 36: Activités prévues à l'âge de vingt ans, en pour cent (N=1454, échantillon pondéré)



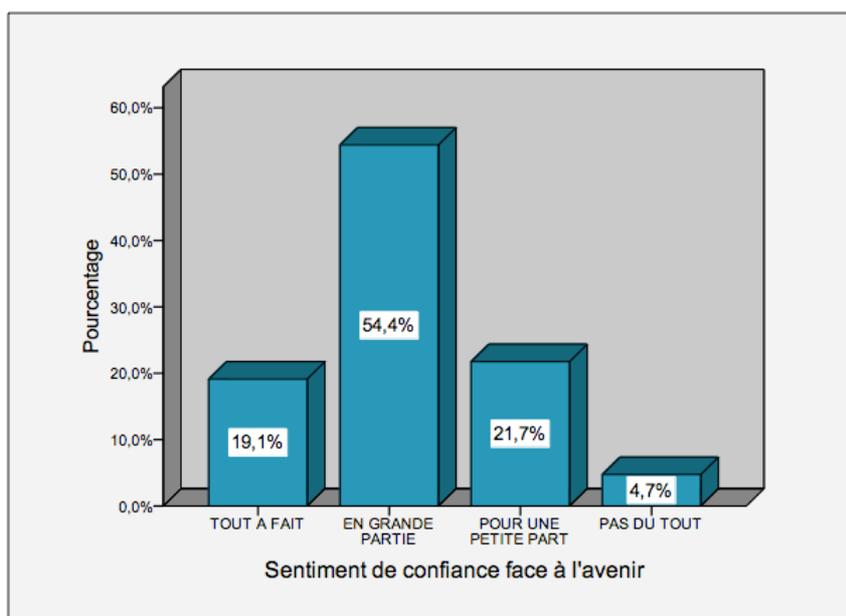
Le graphique 37 montre que plus d'un apprenant sur deux (54%) éprouvent *en grande partie* un sentiment de confiance, de sécurité et d'ouverture face à l'avenir en général. Si l'on y ajoute ceux qui l'éprouvent *tout à fait*, ils sont même trois quarts (73,5%) à avoir cette vision globalement positive de l'avenir. Un tel résultat est réjouissant. Il ne doit cependant pas faire oublier que plus d'1 apprenant sur 4 (26,5%) n'éprouve une telle confiance que *pour une petite part ou pas du tout*, ce qui est préoccupant, et justifiera de mieux comprendre de quels apprenants il s'agit.

Avant cela, il est intéressant de croiser les deux aspects de l'avenir que nous venons d'envisager, les choix professionnels en perspective et le sentiment de confiance, en postulant que ce sont ces choix professionnels qui peuvent influencer ce sentiment plutôt que l'inverse (antériorité chronologique).

⁵³ Tout à fait, en grande partie, etc. Très facilement, assez facilement, etc. Systématiquement, le plus souvent, etc.

⁵⁴ Principe de désirabilité ou d'attente perçue par l'enquêté de la part de l'enquêteur, qui peut s'exprimer aussi bien positivement que négativement.

Graphique 37: Sentiment global exprimé face à l'avenir (confiance, sécurité, ouverture), en pour cent (N=1543, échantillon pondéré)

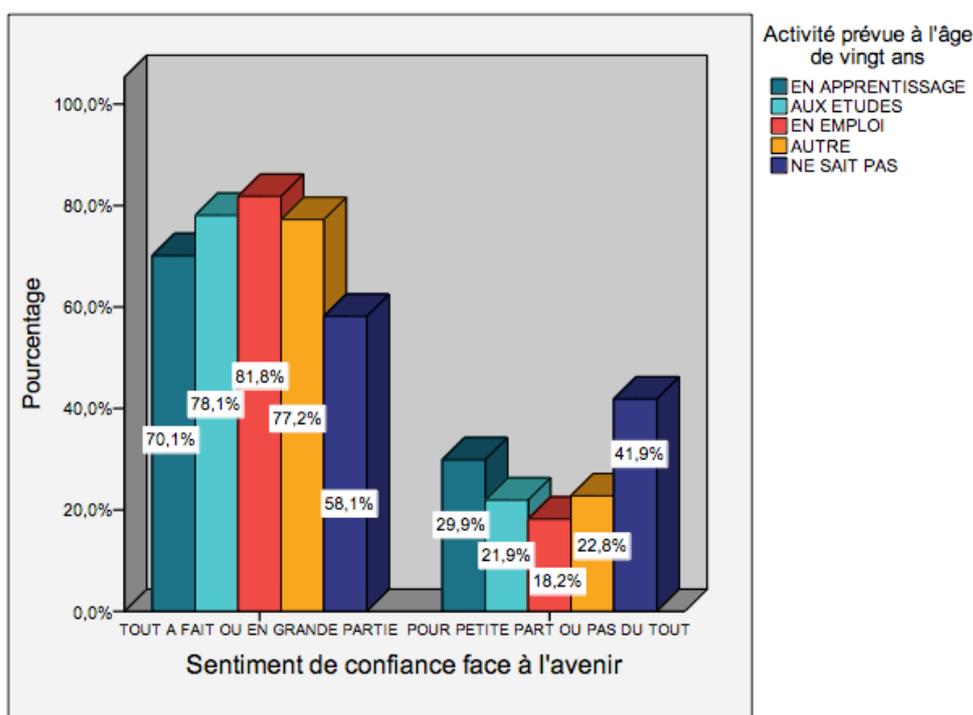


Les deux groupes de résultats du graphique 38 sont complémentaires, et l'on constate un clair rejet de l'hypothèse d'indépendance entre ces deux questions ($\chi^2 : p < .000$). Ceux qui ne savent pas encore de quoi sera fait leur avenir en termes de formation ou d'emploi sont proportionnellement les plus nombreux à n'éprouver qu'un faible sentiment de confiance (42% *pour une petite part ou pas du tout*), ce qui n'est pas surprenant. Parmi ceux dont le choix d'activité est déjà affirmé, ce sont ceux qui se voient encore en apprentissage dont le sentiment de confiance est relativement le moins élevé, 30%, alors que ceux qui pensent qu'ils seront aux études ne sont que 22% et ceux qui pensent qu'ils seront en emploi 18%. Le sentiment général de confiance, de sécurité, d'ouverture est donc en partie tributaire de ces perspectives. On peut penser que le fait de se voir en emploi, et la plus grande détermination personnelle que cela suppose, représente une sorte de garantie face l'avenir. Concernant les études, c'est peut-être aussi le gage de trouver un bon emploi, une fois bien formé, qui pourrait jouer un rôle, à moins que le plus grand éloignement de cette perspective permette simplement de différer les préoccupations qui lui sont relatives.

Ceux qui se voient en apprentissage, les moins optimistes, doivent cependant être distingués en deux sous-groupes (résultats non présentés). Nous avons vu que ceux-ci, en deuxième année de formation, se répartissaient à part égale entre les jeunes qui ont quitté récemment la formation obligatoire (même situation que les gymnasiens), qui ont dix-sept ou dix-huit ans, et les « moins jeunes », qui reprennent une formation, qui ont vingt ans ou largement plus. Si les premiers ne sont pas moins confiants que ceux qui se voient aux études (seuls 21% ont peu ou pas confiance), les seconds par contre sont presque aussi nombreux à manquer de confiance que ceux qui ne savent pas encore de quoi leur avenir sera fait (39%). On

doit probablement évoquer ici un effet de l'âge, la confrontation avec la réalité de plus grandes responsabilités personnelles et sociales étant souvent associée à un moindre optimisme, ou une moindre ouverture vers les possibilités que réserve l'avenir.

Graphique 38: Sentiment de confiance face à l'avenir selon l'activité prévue à l'âge de vingt ans, en pour cent (N=1437, échantillon pondéré)



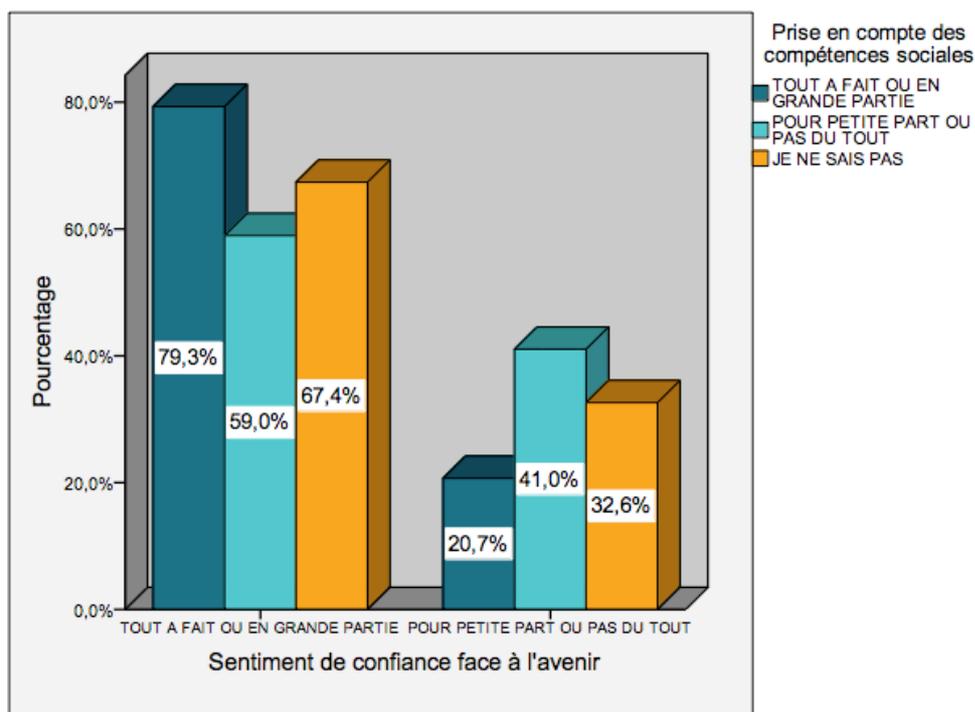
5.3.3.2 Prise en compte des compétences sociales et avenir

Aucune relation significative ne peut être dégagée de l'influence directe que pourrait avoir la prise en compte des compétences sociales sur les perspectives de formation ou de profession envisagées à vingt ans. La même influence sur la plus ou moins grande confiance face à l'avenir est par contre nettement significative (fort rejet de l'hypothèse d'indépendance entre ces questions, $\chi^2 : p < .000$), ce que l'on peut constater au graphique 39.

Par rapport à la proportion globale de 3/4 pour 1/4 d'apprenants respectivement confiants ou non face à l'avenir, on voit maintenant que cette proportion correspond à 4/5 pour 1/5, soit un net accroissement des « confiants », lorsque les compétences sociales sont considérées comme tout à fait ou en grande partie prises en compte dans la formation. C'est bien sûr l'inverse qui est vrai lorsque ces dernières sont considérées comme peu ou pas prises en compte : 3/5 pour 2/5 de respectivement confiants ou non, tendant donc vers l'égalité de ces deux groupes. A noter que ceux

qui ne savent pas si ces compétences sont prises en compte ou non se situent entre les deux.

Graphique 39: Sentiment de confiance face à l'avenir selon la prise en compte des compétences sociales dans le milieu de formation, en pour cent (N=1362, échantillon pondéré)



Ce lien entre sentiment de confiance face à l'avenir et prise en compte des compétences sociales des apprenants varie significativement selon le niveau de formation ($\chi^2 : p < .000$) : la proportion d'élèves confiants correspond à 87% lorsque les compétences sociales sont considérées comme prises en compte, alors qu'elle n'est que 75% chez les apprentis et gymnasiens.

5.3.3.3 Sentiment d'intégration et avenir

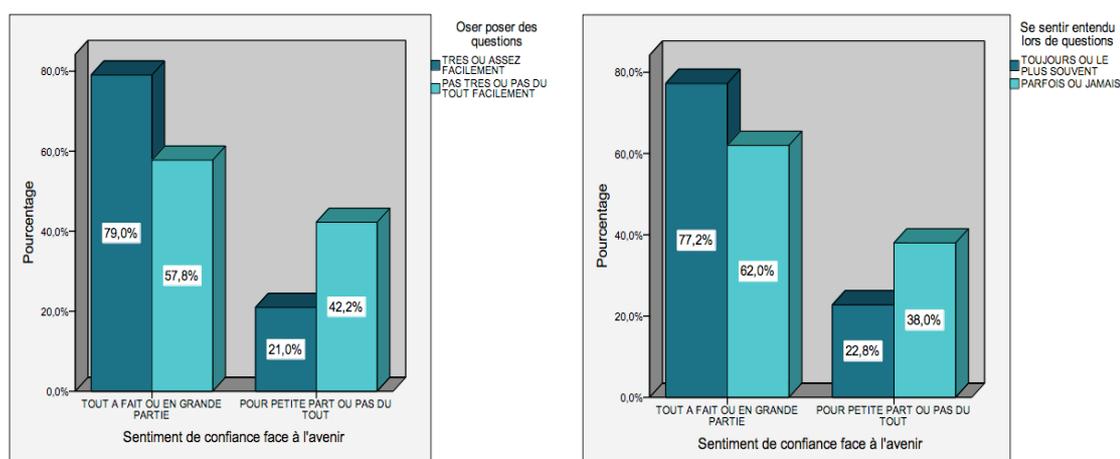
Qu'il s'agisse du sentiment d'intégration en général ou dans le cadre plus particulier des apprentissages (oser s'exprimer, sentiment d'être entendu par les enseignants), les liens avec les différentes orientations possibles à vingt ans ne sont pas significatifs. Il en va différemment des liens avec le sentiment face à l'avenir.

Comme le montre le graphique 40 – et sans oublier qu'oser poser des questions, se sentir entendu par les enseignants ou avoir confiance en l'avenir caractérise à chaque fois les 3/4 des apprenants –, les liens entre ces questions sont significatifs (dans chaque cas, $\chi^2 : p < .000$). C'est plus nettement le cas avec le fait d'oser poser des questions : dans ce cas, 79% ont confiance en l'avenir contre 21% qui n'ont pas

une telle confiance, alors que ne pas oser poser ces questions donne respectivement 58% et 42%. Le lien est cependant également significatif avec le fait de se sentir entendu lors de questions : 77% ont confiance en l'avenir contre 23% non, alors que ne pas se sentir entendu donne respectivement 62% et 38%.

En considérant le niveau de formation, les liens sont toujours significatifs à l'école obligatoire et en formation post-obligatoire, mais les différences sont plus marquées dans le premier cas. Pour ceux qui osent poser des questions, ce sont 85% d'élèves qui ont confiance en l'avenir contre 15% qui n'ont pas une telle confiance, alors que les apprentis et gymnasiens sont respectivement 75% et 25% ($\chi^2 : p < .000$ dans les deux cas). Pour ceux qui se sentent entendus, on retrouve des chiffres similaires dans le cas des élèves (84% ont confiance contre 16% non) et dans celui des apprentis et gymnasiens (73% à avoir confiance contre 27% qui n'ont pas une telle confiance, χ^2 identique).

Graphique 40: Sentiment de confiance face à l'avenir selon le fait d'oser poser des questions (N=1536) et de se sentir entendu lors de questions (N=1535), en pour cent (échantillon pondéré)

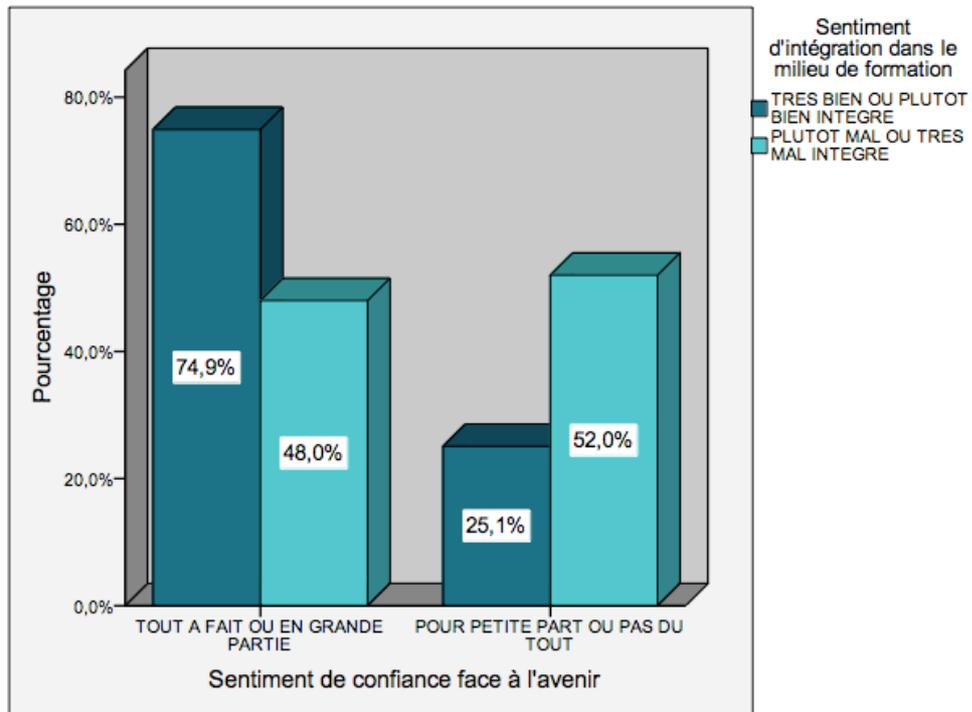


Là encore, comme pour la prise en compte des compétences sociales, le lien entre la confiance face à l'avenir et l'intégration dans le cadre des apprentissages devra être approfondi pour mieux déterminer qui est plus spécifiquement concerné, ici notamment en tenant compte du lien entre âge et niveau de formation.

Il en va encore de même en observant le lien avec le sentiment général d'intégration, bien que celui-ci soit massivement favorable pour 95% des apprenants, comme nous le savons. Ce sentiment général semble donc également influencer le sentiment face à l'avenir, ce que nous confirme la lecture du graphique 41. A cette lecture, il importe tout d'abord de ne pas oublier que 7 apprenants sur 10, au total, se sentent bien ou très bien intégrés dans leur milieu de formation tout en ayant confiance en l'avenir. Ceci ne nous empêche pourtant pas de constater que, et de manière significative

(chi2 : $p < .000$), le fait de se sentir mal intégré amoindrit la confiance en l'avenir : ceux qui sont dans cette situation de mauvaise intégration sont proportionnellement aussi nombreux à avoir ou non confiance en l'avenir, alors qu'une bonne intégration semble « protéger » d'un manque de confiance en l'avenir dans une proportion de 3 contre 1.

Graphique 41: Sentiment de confiance face à l'avenir selon le sentiment d'intégration dans le milieu de formation, en pour cent (N=1537, échantillon pondéré)



De tels liens devront être détaillés à la lumière des variables explicatives que nous avons décrites au cours des deux chapitres précédents, de façon à pouvoir en tirer des enseignements plus spécifiques. C'est ce que nous allons faire dans les chapitres qui suivent.

5.4 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL

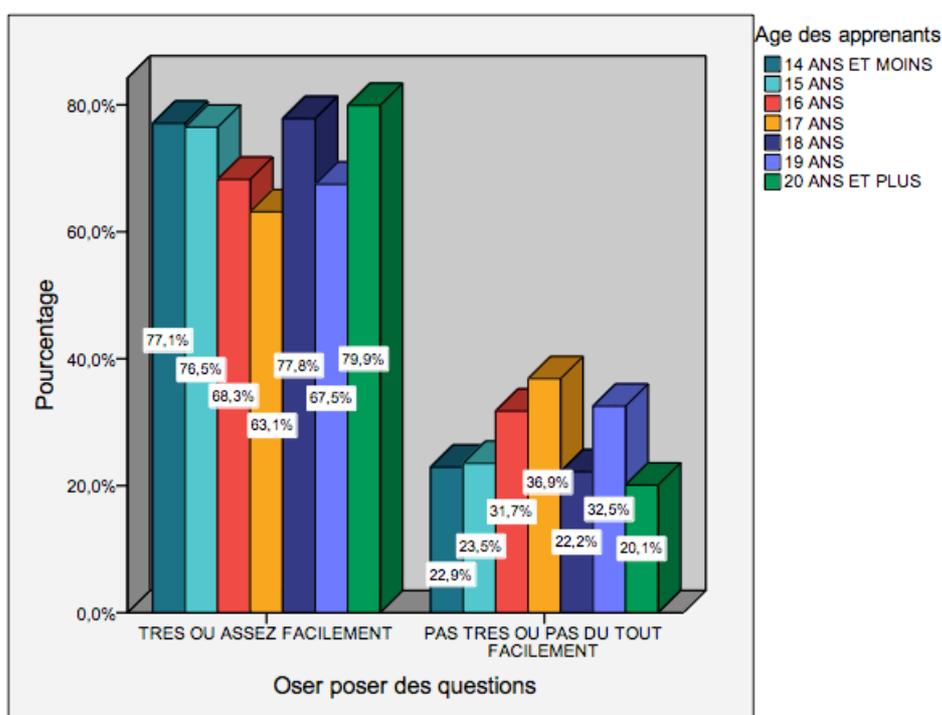
Les caractéristiques personnelles que nous avons retenues sont l'âge et le sexe, alors que l'environnement de formation est caractérisé par les parents, la fratrie, l'habitat, la nationalité et la langue. Il s'agit de caractéristiques sociodémographiques usuelles, par lesquelles nous cherchons à connaître l'influence que pourraient avoir ces variables extrascolaires sur les dimensions de la formation que nous avons développées au chapitre précédent.

5.4.1 SELON LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES : ÂGE ET SEXE

Même si l'on a déjà évoqué le recoupement qui existe entre l'âge et certaines variables directement rattachées à la formation, comme le niveau de celle-ci ou le redoublement, il est intéressant de considérer pour elle-même l'influence de cette variable démographique de base sur les dimensions de notre problématique. Il en va de même pour le sexe.

5.4.1.1 Sentiment d'intégration et avenir selon l'âge

Graphique 42: Fait d'oser poser des questions selon l'âge des apprenants, en pour cent (N=1491, échantillon pondéré)

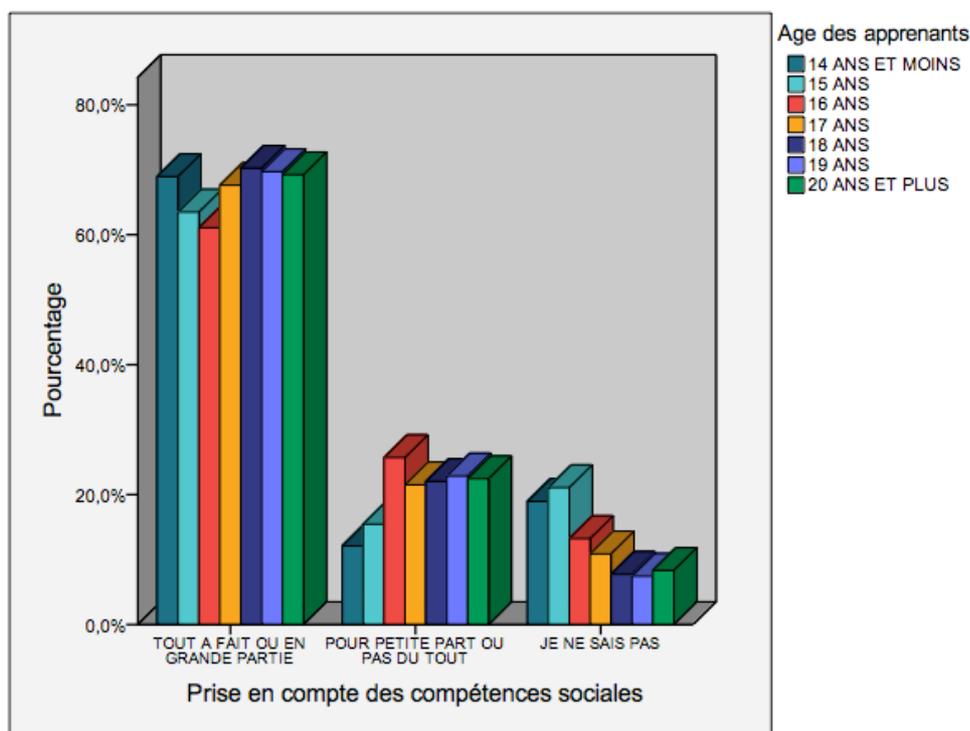


Par rapport aux **aspects liés à l'intégration**, une seule question présente un lien significatif avec l'âge, celle relative au fait d'oser poser des questions aux enseignants (chi2 : p<.001).

Comme le montre le graphique 42, ce sont les apprenants de 17 ans qui ont le plus de difficulté à oser poser des questions (37%), suivis de ceux de 19 et 16 ans (respectivement 33% et 32%)⁵⁵. Le graphique 9 nous l'avait indiqué, les apprenants de 17 ans sont au niveau post-obligatoire (gymnase, voie maturité, pour la moitié d'entre eux), alors que ceux de 19 ans sont pour la grande majorité en apprentissage et ceux de 16 ans en VSO. On ne peut donc pas dire qu'un effet âge, qui existe statistiquement, puisse être explicatif de façon linéaire par rapport à cette question.

Concernant les **aspects liés à la prise en compte des compétences sociales**, l'âge joue un rôle significatif en lien avec l'appréciation des apprenants à cet égard (chi2 : p<.000).

Graphique 43: Prise en compte des compétences sociales dans le milieu de formation selon l'âge des apprenants, en pour cent (N=1320, échantillon pondéré)



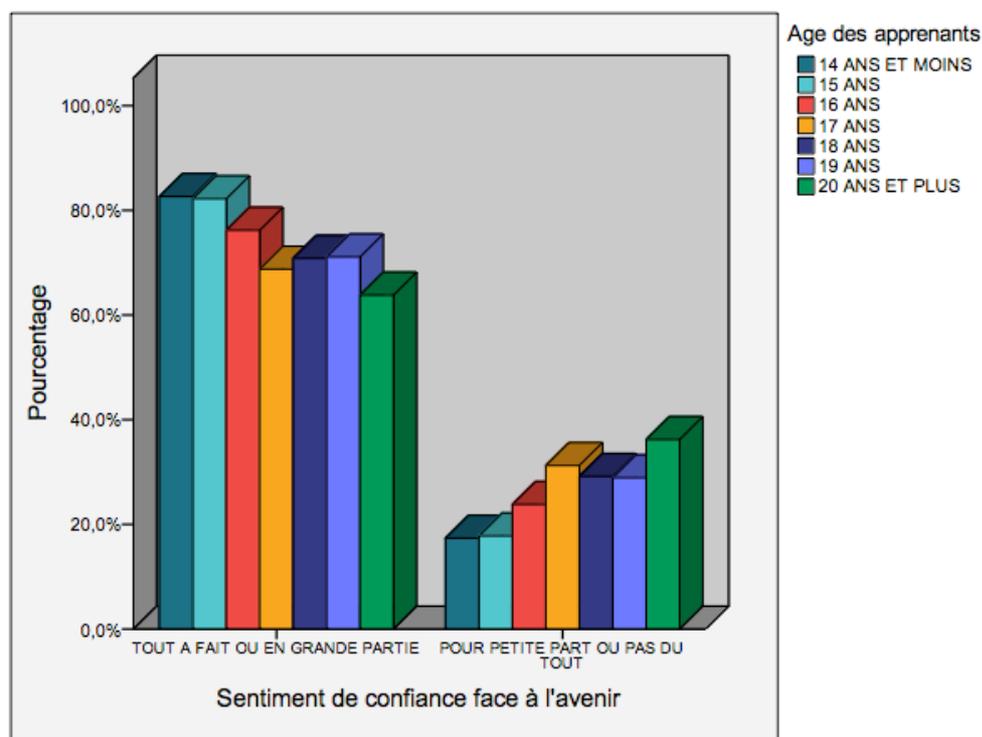
Ce sont surtout les plus jeunes répondants, de 14 et 15 ans, qui sont proportionnel-

⁵⁵ Par rapport à l'ensemble, ici tous âges confondus : 26%.

lement les plus nombreux – 1 sur 5 – à ne pas savoir ce qu’il en est (respectivement 19 et 21%), par rapport aux autres, qui s’échelonnent entre 7 et 14% (graphique 43). Pour les premiers, ce résultat réduit d’autant la proportion de ceux qui pensent que les compétences sociales ne sont que peu ou pas prises en compte (12 et 15%, alors que les autres sont entre 22 et 26% dans ce cas). On constate donc, en tendance, que les apprenants qui estiment les compétences sociales insuffisamment prises en compte dans la formation sont plutôt plus âgés, les plus jeunes ne sachant pas ce qu’il en est. La maturité de l’âge face à cette question semble ici jouer un rôle.

Pour ce qui est de la **confiance face à l’avenir**, on observe une diminution de celle-ci avec l’avance en âge (graphique 44, $\chi^2 : p < .000$). Alors que les plus jeunes – 14 et 15 ans – sont, dans l’ordre, 83 et 82% à avoir *tout à fait ou en grande partie* confiance, cette proportion descend à 77% pour ceux de 16 ans, puis à 69 à 71% pour le groupe des 17 à 19 ans, et ne compte plus que 64% de répondants de 20 ans et plus (tous âges confondus : 74%). On voit donc que la tendance est nette.

Graphique 44: Sentiment de confiance face à l’avenir selon l’âge des apprenants, en pour cent (N=1485, échantillon pondéré)



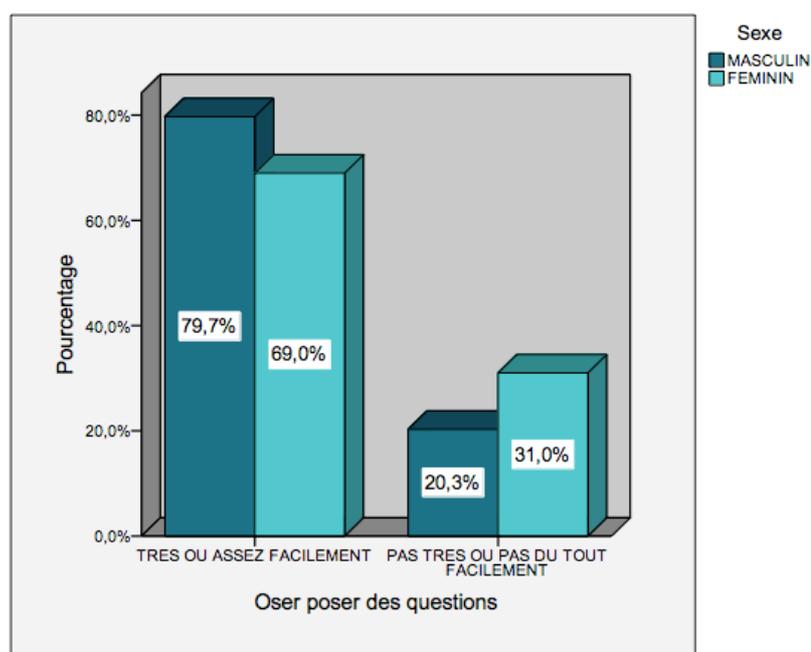
En commentant les liens entre cette confiance face à l’avenir et l’activité prévue à l’âge de vingt ans (cf. graphique 38), nous avons fait l’hypothèse d’un effet de l’âge, le déroulement des années correspondant à une confrontation progressive avec de plus grandes responsabilités personnelles et sociales, et pouvant de ce fait être associé à un moindre optimisme, ou une moindre ouverture vers les possibilités que

nous réserve l'avenir. On constate maintenant que les résultats du lien direct avec l'âge vont effectivement dans ce sens.

5.4.1.2 Sentiment d'intégration et avenir selon le sexe

De façon identique à ce que l'on a observé pour l'âge, un seul **aspect lié à l'intégration** présente un lien significatif avec le sexe, celui relatif au fait d'oser poser des questions aux enseignants ($\chi^2 : p < .000$). Ce sont les garçons, ou les jeunes hommes, qui disent oser plus facilement, pour 80% d'entre eux, alors que filles ou les jeunes femmes ne sont que 69% dans ce cas (graphique 45).

Graphique 45: Fait d'oser poser des questions selon le sexe des apprenants, en pour cent (N=1489, échantillon pondéré)



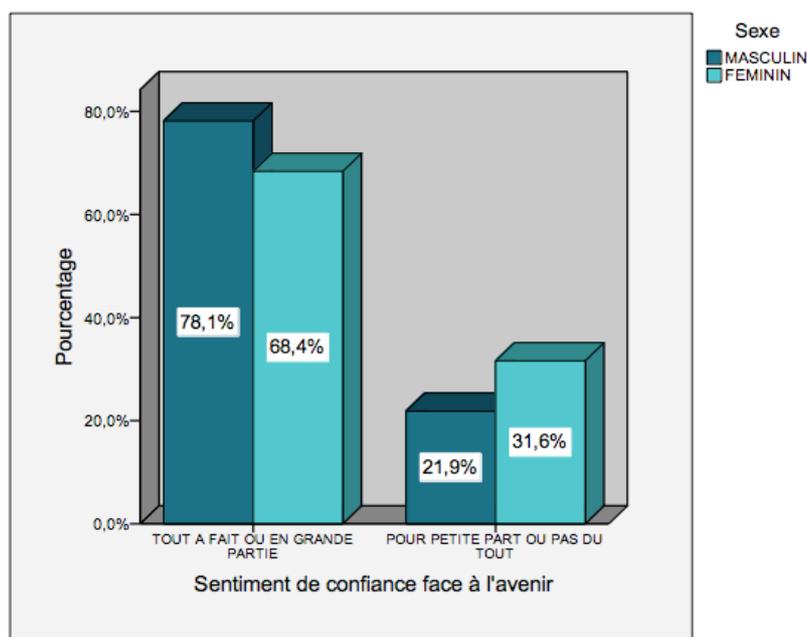
En ce qui concerne les **compétences sociales**, leur prise en compte ou non selon l'indication des apprenants n'est en rien influencée par leur sexe, les répondants ne se distinguant pas à cet égard.

Le graphique 46 reproduit la même configuration que le précédent, cette fois concernant la **confiance face à l'avenir** ($\chi^2 : p < .000$). Ce sont donc également les garçons et jeunes hommes qui marquent davantage leur confiance que les filles et jeunes femmes, dans des proportions quasi identiques.

Puisqu'on a vu que confiance en l'avenir et intégration dans le cadre des apprentissages étaient fortement liées, ce résultat n'est pas surprenant. Quant à savoir à quelle « profondeur » va une telle confiance (en soi, en l'avenir) de la part des jeunes gens, ou en d'autres termes dans quelle mesure elle ne représente pas une

expression de la « méthode Coué », nous ne pouvons bien sûr pas en avoir une idée plus précise. Dans le cas de cette enquête extensive et représentative, nous nous en tiendrons à ce résultat en soi.

Graphique 46: Sentiment de confiance face à l'avenir selon le sexe des apprenants, en pour cent (N=1482, échantillon pondéré)



5.4.2 SELON L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL : PARENTS, FRATRIE, HABITAT, NATIONALITÉ, LANGUE

5.4.2.1 Sentiment d'intégration et avenir selon les adultes avec lesquels vivent les apprenants

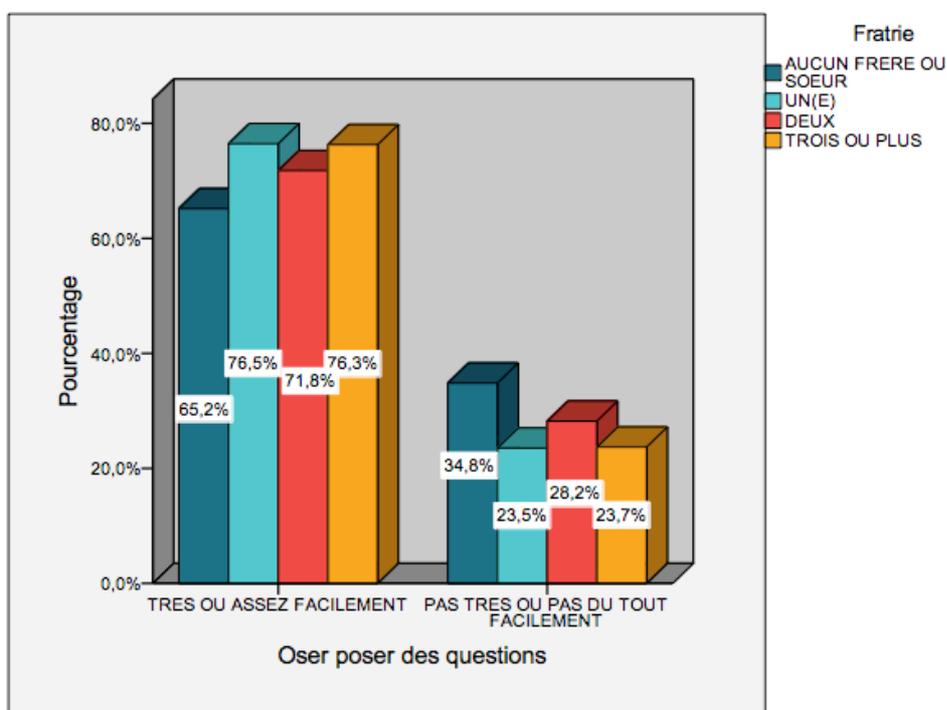
Comme nous l'avons vu en décrivant notre population, dans le premier chapitre des résultats, les diverses situations de famille dans lesquelles vivent les apprenants pouvaient être regroupées en deux catégories : vie avec le père et la mère d'une part, vie dans d'autres situations d'autre part (familles monoparentales, autres parents, foyer, famille d'accueil, etc.). Il est remarquable que cette dimension cruciale de la vie extrascolaire n'ait absolument aucun impact sur les résultats qui nous intéressent ici, qu'il s'agisse des variables du sentiment d'intégration, de l'appréciation de la prise en compte des compétences sociales par la formation ou du sentiment de confiance face à l'avenir. Dans tous ces cas, les résultats sont rigoureusement identiques. En d'autres termes, on ose tout autant poser des questions, on se sent tout autant entendu, ou généralement intégré dans le milieu de formation, ou confiant face à l'avenir, que l'on vive avec son père et sa mère ou dans une autre situation. Dans la perspective d'une responsabilisation des systèmes de

formation face à ces aspects du vécu des apprenants, un tel résultat est évidemment intéressant; nous y reviendrons.

5.4.2.2 Sentiment d'intégration et avenir selon la fratrie des apprenants

Une seule question trouve un croisement pertinent – statistiquement significatif, bien que plus faiblement ($\chi^2 : p < .014$) – avec la variable qui détermine le nombre de frères et sœurs des apprenants : le fait d'oser ou non poser des questions aux enseignants.

Graphique 47: Fait d'oser poser des questions selon la fratrie des apprenants, en pour cent (N=1529, échantillon pondéré)



Comme le montre le graphique 47, ce sont les apprenants « uniques », qui n'ont aucun frère ou aucune sœur, qui font la différence, en osant un peu moins facilement que les autres poser des questions. Mais soulignons le fait que cette différence n'est pas très importante.

Les autres questions de notre problématique ne sont pas influencées par cette caractéristique intrafamiliale. Ces résultats vont donc dans le même sens que ceux concernant la situation familiale.

5.4.2.3 Sentiment d'intégration et avenir selon l'habitat

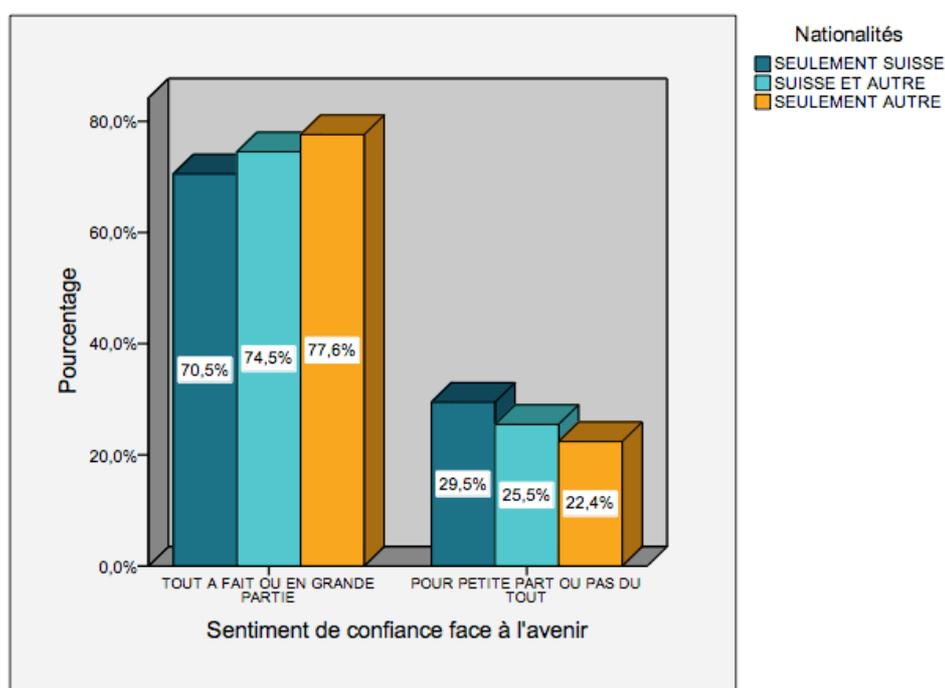
Si l'on observe nos résultats sous l'angle du lieu d'habitation des jeunes de notre enquête, que nous avons dichotomisé en campagne, village et habitat groupé d'une

part (45%), petite ou grande ville et sa banlieue d'autre part (55%), nous constatons que les résultats sont, là encore, rigoureusement les mêmes dans un cas ou dans l'autre. Autrement dit, l'on ne distingue pas non plus de différences significatives pour le croisement avec chacune des questions, que ce soit concernant l'intégration, la prise en compte des compétences sociales ou la confiance face à l'avenir.

5.4.2.4 Sentiment d'intégration et avenir selon la nationalité

Autre variable socio-démographique usuelle, la nationalité n'a guère davantage d'impact sur nos dimensions puisque, comme pour la fratrie, une seule question présente un lien significatif – et, là aussi, plutôt faiblement ($\chi^2 : p < .018$) – avec cette caractéristique. Il s'agit cette fois-ci de la question relative à la confiance face à l'avenir (graphique 48). Les répondants qui sont exclusivement d'une ou de plusieurs autre(s) nationalité(s) que suisse sont proportionnellement plus nombreux à avoir confiance (77,6%), suivis de ceux qui sont d'une ou plusieurs autre(s) nationalité(s) et également suisses (74,5%), ceux qui sont exclusivement suisses fermant la marche (70,5%).

Graphique 48: Sentiment de confiance face à l'avenir selon la nationalité des apprenants, en pour cent (N=1512, échantillon pondéré)

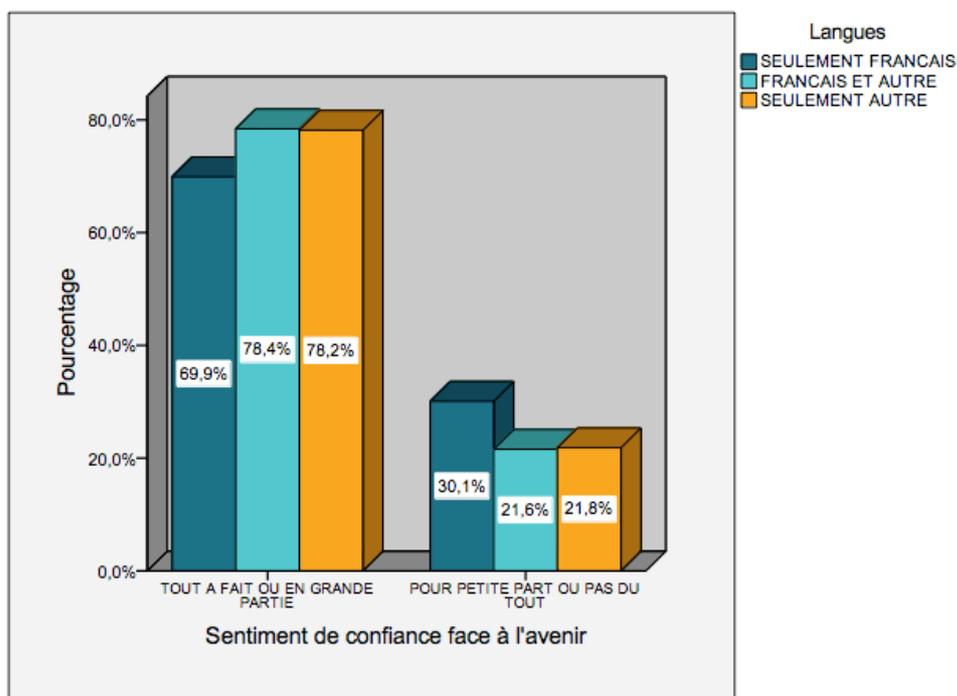


5.4.2.5 Sentiment d'intégration et avenir selon la langue

Dernière variable de l'environnement familial considérée, la ou les langue(s) parlée(s) à la maison n'influence elle aussi que la confiance face à l'avenir, mais de

façon un peu différente. Le graphique 49 permet de voir que la liaison tient à la distinction de ceux qui ne parlent que le français à la maison, qui sont significativement ($\chi^2 : p < .000$) moins nombreux à avoir confiance en l'avenir (70%) que ceux qui parlent une autre langue, conjointement ou non avec le français (78% dans les deux cas). Ainsi constaté, on pourrait croire que le fait de parler une langue étrangère à la maison « améliore » en quelque sorte la confiance en l'avenir. On imagine bien que cela ne peut se produire de façon aussi simple ou directe.

Graphique 49: Sentiment de confiance face à l'avenir selon la langue des apprenants, en pour cent (N=1511, échantillon pondéré)



Que ce soit par rapport à la nationalité ou la langue, du reste, et l'on sait que ces deux variables sont très liées, il apparaît qu'un ancrage plus marqué dans la culture locale, c'est-à-dire le fait d'être exclusivement de nationalité suisse et de ne parler que le français à la maison, est significativement relié à un amoindrissement de la confiance face à l'avenir. Un tel lien doit certainement lui-même être rattaché à un ensemble de dimensions culturelles qui sont à l'arrière-plan, dont nous n'avons pas trace ici, et qui seraient à même de nous permettre de comprendre quelles sont les chaînes de causalité à l'œuvre dans l'intervalle entre ces deux aspects de l'origine culturelle et de la confiance face à l'avenir. Il n'empêche que, en l'absence d'un tel modèle complexe, ce résultat nous interroge quant aux mentalités, ou aux états d'esprit, qui peuvent générer ces différences.

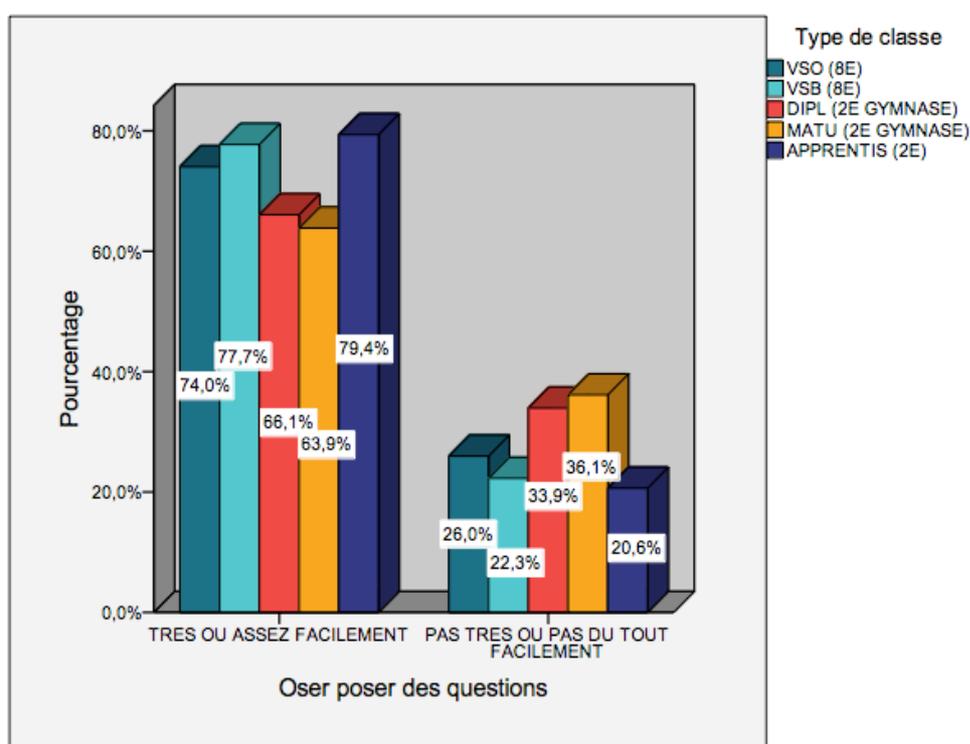
Plus globalement, par rapport à toutes ces variables de l'environnement familial, on ne peut qu'être frappé par la faiblesse de leur impact sur le sentiment d'intégration des apprenants, sur leur appréciation de la prise en compte des compétences sociales par la formation et sur leur sentiment face à l'avenir. Comme cela a déjà été mentionné, ces résultats nous conduisent à penser que, hormis les dimensions personnelles de l'âge et du sexe, ce sont les variables propres aux systèmes de formation eux-mêmes qui doivent dès lors peser sur ces aspects de l'intégration, des compétences et de l'avenir. Si cela se vérifiait, cela induirait une responsabilité d'autant plus importante desdits systèmes. C'est ce que nous allons voir dans les chapitres qui suivent.

5.5 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LE NIVEAU ET LE TYPE DE FORMATION

La première des variables internes aux systèmes de formation est bien sûr celle qui concerne les niveaux et types de formation. Nous envisageons ici sa relation directe avec les dimensions qui nous intéressent, en rappelant que – vu son importance déterminante – nous avons déjà tenu compte de son influence éventuelle sur les résultats croisés entre ces dimensions au chapitre 5.3.

De façon directe, le niveau et le type de formation influencent l'une des questions de la dimension relative à l'intégration, le fait d'oser ou non poser des questions aux enseignants. Comme on le constate au graphique 50 ($\chi^2 : p < .000$), ce sont les gymnasiens, de la voie maturité surtout, mais aussi diplôme, qui se distinguent significativement des autres en étant proportionnellement moins nombreux à oser.

Graphique 50: Fait d'oser poser des questions selon le niveau et le type de formation, en pour cent (N=1555, échantillon pondéré)

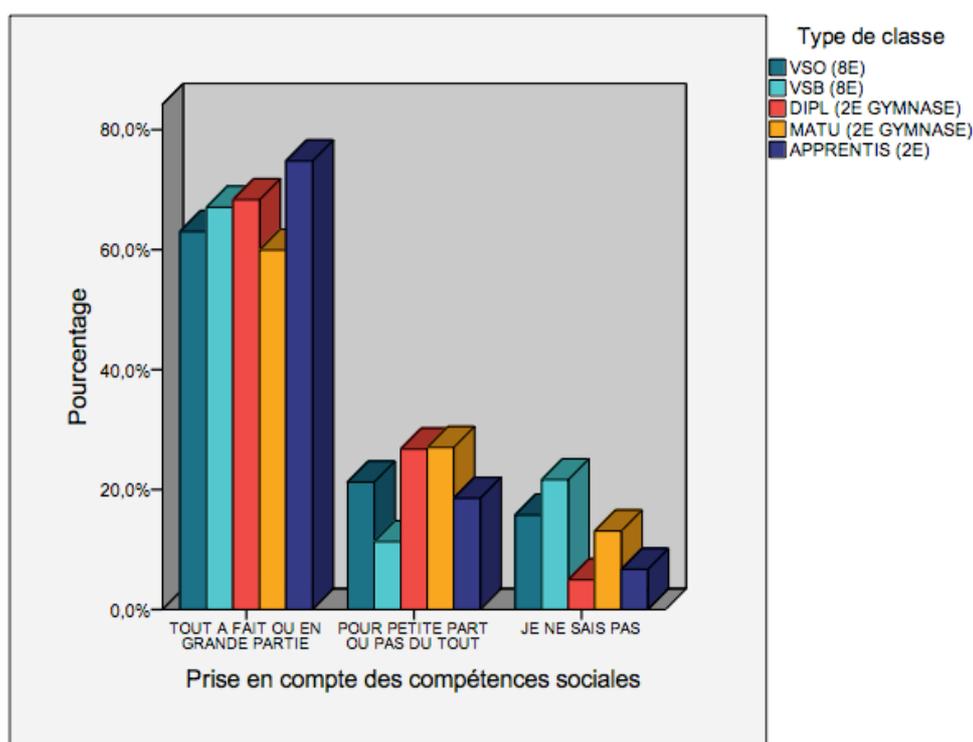


On ne peut confondre une telle influence avec celle de l'âge des apprenants, puisque les apprentis – nettement plus âgés – osent même davantage poser des questions que les élèves de 8^e. Il semble donc bien y avoir un effet gymnase par rapport à cette difficulté. A noter qu'un tel effet n'existe ni pour le sentiment d'être entendu, ni pour

le sentiment général d'intégration.

Le lien avec la prise en compte des compétences sociales est lui aussi significatif ($\chi^2 : p < .000$). Le graphique 51 indique que les gymnasiens se distinguent une nouvelle fois en étant proportionnellement plus nombreux (27%) à considérer que ces compétences ne sont que peu ou pas prises en compte; ceux de la voie diplôme au détriment de ceux qui ne savent pas (5%), ceux de la voie maturité au détriment de ceux qui les considèrent au contraire prises en compte (qui ne sont alors que 60% contre 68% en moyenne). On relèvera encore que les élèves de VSB sont les plus nombreux à ne pas savoir ce qu'il en est (22%), diminuant d'autant ceux qui disent *pour une petite part ou pas du tout*, alors que les apprentis sont pour les 3/4 d'entre eux affirmatifs sur le fait que ces compétences sont prises en compte.

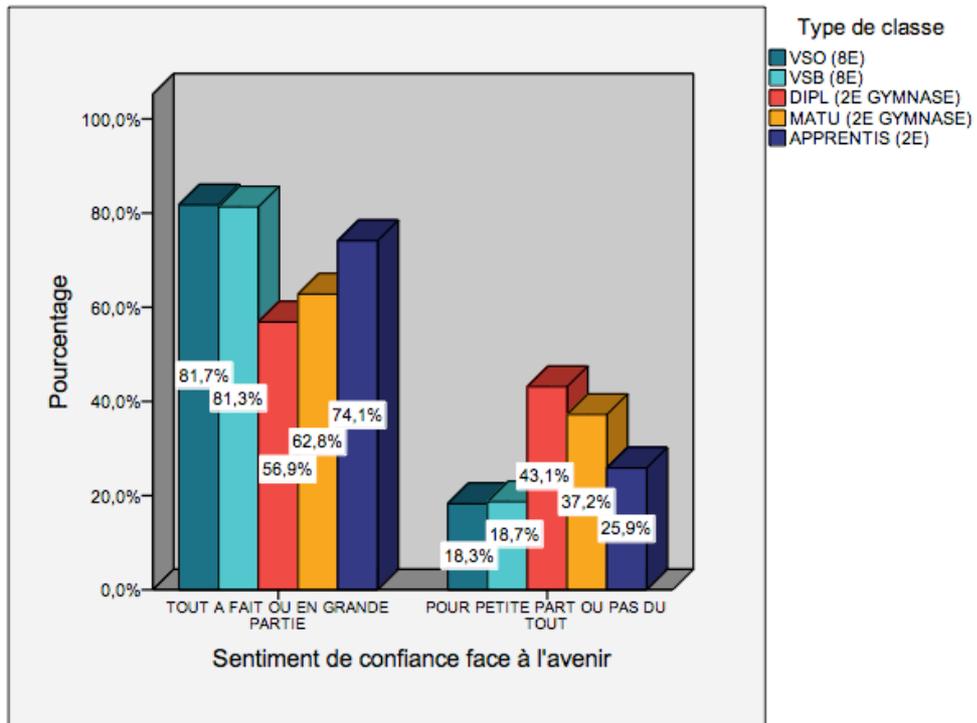
Graphique 51: Prise en compte des compétences sociales selon le niveau et le type de formation, en pour cent (N=1373, échantillon pondéré)



Concernant la dernière dimension, celle du niveau de confiance face à l'avenir, on voit là aussi se dessiner un lien nettement significatif ($\chi^2 : p < .000$), et encore une fois avec une particularisation des gymnasiens (graphique 52). On avait précédemment relevé un effet de l'âge par rapport à cette confiance, et nous ne sommes donc pas surpris de constater que les élèves de 8^e année VSO et VSB sont les « champions » dans ce domaine, pour 4 sur 5 d'entre eux, suivis cependant par les apprentis pour 3 sur 4 d'entre eux, ce qui dément un strict effet de l'âge. Les

gymnasiens, pour leur part, ne sont qu'environ 2 sur 3 – un peu plus en voie maturité mais un peu moins en voie diplôme – à se dire confiants face à l'avenir.

Graphique 52: Sentiment de confiance face à l'avenir selon le niveau et le type de formation, en pour cent (N=1373, échantillon pondéré)



Par rapport aux dimensions envisagées, on voit donc que les gymnasiens sont systématiquement moins « bien dans leur peau », ou socialement à l'aise, que les autres apprenants, ou alors moins satisfaits de leur encadrement par les enseignants, ce qui demandera à être vérifié sur d'autres dimensions de notre enquête.

5.6 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION

Une autre dimension interne aux systèmes de formation correspond à ce que l'on a appelé ici l'environnement de formation, proche des apprenants et de leurs apprentissages. Cette dimension est constituée des variables du nombre d'apprenants en classe et du nombre d'enseignants intervenant dans la classe. On a vu précédemment que ces variables étaient fortement reliées à celles du type de classe, dont nous venons d'apprécier l'impact direct sur le sentiment d'intégration, la prise en compte des compétences sociales et la confiance face à l'avenir. Il est donc intéressant de voir maintenant si l'environnement de formation considéré sous l'angle des personnes, apprenants et enseignants, présente lui aussi une influence directe, le cas échéant laquelle, ou si celle-ci est relayée par le type de classe.

5.6.1 SELON LE NOMBRE D'APPRENANTS EN CLASSE

Concernant la **dimension de l'intégration**, on peut relever que le fait d'oser ou non poser des questions aux adultes n'est pas directement influencé par la taille de la classe ($\chi^2 : p < .310$).

Tableau 7: Fait d'oser poser des questions selon le nombre d'apprenants en classe et le niveau de formation obligatoire (N=534) ou post-obligatoire (N=951), en pour cent (échantillon pondéré)

		Type de classe					
		<i>Ecole obligatoire</i>			<i>Formation post-obligatoire</i>		
		Oser poser des questions		Total	Oser poser des questions		Total
Facilement	Pas facilement	Facilement	Pas facilement				
Nombre d'apprenants en classe	Jusqu'à 14	70.0	30.0	100	77.7	22.3	100
	De 15 à 19	75.6	24.4	100	77.7	22.3	100
	De 20 à 24	77.4	22.6	100	66.8	33.2	100
	25 ou plus	78.1	21.9	100	70.8	29.2	100
Total		76.2	23.8	100	73.1	26.9	100

Comme on peut le voir au tableau 7, la séparation entre les niveaux de l'école obligatoire et de la formation post-obligatoire révèle par contre des différences notables. Alors qu'à l'école, les écarts entre ceux qui osent ou pas poser des questions ne sont pas significatifs ($\chi^2 : p < .600$), ils le sont au post-obligatoire

(chi2 : $p < .024$) : les classes de 20 à 24 apprenants comportent une proportion d'un tiers de répondants qui n'osent que *pas très ou pas du tout facilement* poser des questions. On rappellera que cette taille de classe correspond aussi bien à des élèves de VSB qu'à des gymnasiens ou, dans une moindre mesure, à des apprentis (cf. graphique 11).

La question relative au fait de se sentir entendu par les enseignants lors de questions n'est absolument pas reliée au nombre d'apprenants par classe, ni directement (chi2 : $p < .458$, $N=1484$), ni même en tenant compte du niveau de formation, surtout à l'école (chi2 : $p < .898$), mais également au post-obligatoire (chi2 : $p < .095$). Il en va de même pour le lien avec le sentiment général d'intégration, ce qui surprend moins vu l'effet massif de celui-ci sur les répondants (lien direct, chi2 : $p < .299$, $N=1484$; lien selon le niveau de formation, chi2 : $p < .792$ pour l'école et $p < .202$ pour le post-obligatoire).

Concernant l'estimation de la **prise en compte des compétences sociales**, la situation est à priori plus intéressante. Les liens avec le nombre d'apprenants en classe sont significatifs, aussi bien directement qu'en prenant en considération le niveau de la formation. Si l'on regarde les résultats d'un peu plus près, on constate cependant que le lien direct (chi2 : $p < .027$, $N=1309$, tableau non présenté) donne des valeurs stables entre différentes tailles de classes pour les 2/3 des répondants qui considèrent que ces compétences sont prises en compte. Les différences se jouent donc entre ceux qui pensent qu'elles ne le sont pas et ceux qui ne savent pas, ce qui n'est guère riche d'enseignement.

Tableau 8: Prise en compte des compétences sociales selon le nombre d'apprenants en classe et le niveau de formation obligatoire ($N=534$) ou post-obligatoire ($N=951$), en pour cent (échantillon pondéré)

		Type de classe							
		<i>Ecole obligatoire</i>				<i>Formation post-obligatoire</i>			
		Prise en compte des compétences sociales				Prise en compte des compétences sociales			
		Oui	Non	Ne sait pas	Total	Oui	Non	Ne sait pas	Total
Nombre d'apprenants en classe	Jusqu'à 14	50.0	23.8	26.2	100	71.1	27.5	1.4	100
	De 15 à 19	64.3	18.5	17.2	100	75.2	17.5	7.3	100
	De 20 à 24	68.3	10.6	21.1	100	62.5	24.1	13.4	100
	25 ou plus	71.1	10.0	18.9	100	71.0	25.8	3.2	100
Total		65.7	14.6	19.7	100	69.3	22.3	8.4	100

Il en va différemment en tenant compte séparément des élèves (chi2 : $p < .011$) et des gymnasiens et apprentis ($p < .000$), comme le montre le tableau 8. La catégorie de

ceux qui ne savent pas est proportionnellement deux fois plus fréquente à l'école obligatoire (total), en particulier dans les petites classes (jusqu'à 14) qui caractérisent plutôt les VSO et les apprentis; mais c'est aussi le cas au post-obligatoire dans les classes de 20 à 24 apprenants, qui caractérisent, on l'a vu, plutôt les gymnasiens de la voie maturité. Quant à ceux qui considèrent que ces compétences ne sont pas prises en compte, ils se situent davantage au post-obligatoire, pour 22%, (on l'a vu aussi, plutôt au gymnase), mais sont aussi nombreux à l'école dans les classes aux effectifs les plus bas (jusqu'à 19), celles de VSO, pour 24%. Le fait de considérer que les compétences sociales sont prises en compte, enfin, caractérise au total aussi bien les écoliers que les gymnasiens et apprentis, pour plus des 2/3 au total, mais remarquablement moins les élèves des plus petites classes, qui sont donc des VSO et ne sont plus que la moitié dans ce cas.

Si l'on considère maintenant le **sentiment face à l'avenir** en fonction de la taille des classes, le lien direct est certes significatif, mais il est plus intéressant de le considérer en tenant compte du niveau de formation. On constate alors que c'est au post-obligatoire que le lien est le plus significatif ($\chi^2 : p < .000$), alors qu'il ne l'est pas à l'école ($p < .060$).

Tableau 9: Sentiment de confiance face à l'avenir selon le nombre d'apprenants en classe et le niveau de formation obligatoire (N=530) ou post-obligatoire (N=946), en pour cent (échantillon pondéré)

		Type de classe					
		Ecole obligatoire			Formation post-obligatoire		
		Sentiment de confiance face à l'avenir		Total	Sentiment de confiance face à l'avenir		Total
Oui	Non	Oui	Non				
Nombre d'apprenants en classe	Jusqu'à 14	79.2	20.8	100	74.6	25.4	100
	De 15 à 19	81.2	18.8	100	75.7	24.3	100
	De 20 à 24	77.2	22.8	100	60.9	39.1	100
	25 ou plus	87.7	12.3	100	58.5	41.5	100
	Total	80.9	19.1	100	68.7	31.3	100

Le tableau 9 montre bien que, dans ce dernier cas, ce ne sont au total qu'un cinquième des élèves dont la confiance en l'avenir est moindre ou absente, alors que c'est le cas pour près d'un tiers des apprenants du post-obligatoire. Par rapport à ce résultat global, la seule variation notable chez les écoliers concerne les plus grandes classes (celles de VSB), où les non-confiants ne représentent plus que 12%. La moindre confiance en l'avenir au post-obligatoire, dont les différences sont hautement significatives, caractérise plutôt les classes comportant le plus d'apprenants de ce niveau de formation, plus de 20 (les gymnasiens), dont ce

sentiment affecte 40% des répondants, alors qu'ils ne sont que 25% dans ce cas dans les classes plus petites.

5.6.2 SELON LE NOMBRE D'ENSEIGNANTS INTERVENANT DANS LA CLASSE

Une très forte corrélation existe entre le nombre d'apprenants par classe et le nombre d'enseignants qui interviennent dans celles-ci. Cette situation tient au niveau et au type de classe, pour des raisons différentes à l'école obligatoire et au niveau post-obligatoire. Dans le premier cas, on considère que la plus grande facilité scolaire des élèves dont les matières sont les plus approfondies, faisant appel à davantage de spécialistes, justifie qu'ils soient plus nombreux dans la même classe (les élèves de VSB) par rapport à ceux qui ont plus de difficultés scolaires, et ont donc des matières moins approfondies, faisant appel à moins de spécialistes (les élèves de VSO); il s'agit d'une mesure de discrimination positive. Dans le second cas, la même explication prévaut pour les gymnasiens, les apprentis étant dans une situation différente, puisque c'est leur spécialisation et leur moindre temps de formation générale qui expliquent que leurs classes soient plus petites et leurs enseignants moins nombreux. Dans les deux cas, cependant, le résultat est que plus les classes sont nombreuses, plus il y a d'enseignants qui interviennent, l'inverse étant bien sûr vrai aussi.

Il serait donc logique de s'attendre à des résultats similaires quant à l'influence de ces caractéristiques sur les dimensions qui nous intéressent ici. Or ce n'est pas ce que l'on observe en considérant les liens par rapport aux trois aspects que nous venons d'analyser : le fait d'oser poser des questions, la prise en compte des compétences sociales et le sentiment de confiance face à l'avenir (les autres ne présentant pas davantage de liaisons significatives).

Tableau 10: Fait d'oser poser des questions selon le nombre d'enseignants intervenant dans la classe et le niveau de formation obligatoire (N=501) ou post-obligatoire (N=906), en pour cent (échantillon pondéré)

		Type de classe					
		<i>Ecole obligatoire</i>			<i>Formation post-obligatoire</i>		
		Oser poser des questions			Oser poser des questions		
Nombre d'enseignants intervenant en classe		Facilement	Pas facilement	Total	Facilement	Pas facilement	Total
		Jusqu'à 5	70.9	29.1	100	80.3	19.7
De 6 à 8	77.9	22.1	100	72.5	27.5	100	
9 et 10	80.1	19.9	100	68.7	31.3	100	
De 11 à 15	72.0	28.0	100	64.4	35.6	100	
Total		76.6	23.4	100	72.8	27.2	100

Concernant le fait d'oser poser des questions (croisement direct significatif à $p < .009$), le tableau 10 montre que l'influence des niveaux de formation n'est pas la même dans le cas du rôle joué par le nombre d'enseignants.

Alors qu'à l'école, malgré une distribution un peu différente, la liaison n'est pas non plus significative ($\chi^2 : p < .121$), elle l'est de façon différente au niveau post-obligatoire ($p < .003$). On y observe ici une progression régulière de la proportion des répondants qui n'osent pas poser de question avec l'augmentation du nombre d'enseignants, de 20 à 36%. L'influence de ce nombre paraît donc plus déterminante que celle du nombre d'apprenants, alors que ces proportions « au total » sont les mêmes dans l'un et l'autre cas. Par rapport à cet aspect spécifique de l'intégration en situation d'apprentissage, un tel résultat est intéressant puisqu'il montre que l'augmentation du nombre des enseignants dans une classe semble avoir un effet inhibant.

Tableau 11: Prise en compte des compétences sociales selon le nombre d'enseignants intervenant dans la classe et le niveau de formation obligatoire (N=439) ou post-obligatoire (N=804), en pour cent (échantillon pondéré)

		Type de classe							
		<i>Ecole obligatoire</i>				<i>Formation post-obligatoire</i>			
		Prise en compte des compétences sociales				Prise en compte des compétences sociales			
Nombre d'enseignants intervenant en classe		Oui	Non	Ne sait pas	Total	Oui	Non	Ne sait pas	Total
	Jusqu'à 5	65.3	23.6	11.1	100	74.2	18.5	7.3	100
	De 6 à 8	59.9	17.3	22.8	100	76.8	16.9	6.3	100
	9 et 10	69.4	11.2	19.4	100	63.9	27.8	8.3	100
	De 11 à 15	65.7	10.0	24.3	100	60.7	28.5	10.7	100
	Total	65.4	14.8	19.8	100	69.3	22.5	8.2	100

En observant la prise en compte des compétences sociales, et bien que les résultats « au total » soient identiques au tableau 8, le tableau 11 montre des distributions différentes. Bien que, là aussi, les deux niveaux de la formation présentent des liens significatifs ($\chi^2 : p < .005$ à l'école et $p < .043$ au post-obligatoire), ceux qui considèrent que ces compétences sont prises en compte sont, à l'école, moins nombreux dans les classes de 6 à 8 intervenants, 60% (qui concernent autant les VSO que les VSB) et plus nombreux dans les classes de 9 et 10, 70% (qui concernent surtout les VSB). Au post-obligatoire, cette prise en compte est estimée plus importante lorsque peu d'enseignants interviennent, jusqu'à 5 (74%), ce qui concerne les apprentis, alors qu'elle l'est nettement moins avec beaucoup d'intervenants, de 11 à 15 (61%), des gymnasiens de la voie maturité pour la plupart.

La confiance face à l'avenir, enfin, présente un lien significatif avec le nombre d'enseignants au post-obligatoire ($\chi^2 : p < .000$), mais pas à l'école ($p < .540$). Ce sont les extrêmes qui sont remarquables chez les apprenants les plus âgés, puisque les classes où interviennent le moins d'enseignants (chez les apprentis) sont celles où la confiance est la plus élevée, 78 contre 22%, alors que les classes qui voient passer le plus d'enseignants (les gymnasiens de la voie maturité) ne manifestent une telle confiance que pour 57 contre 43% dont la confiance est moindre (tableau 12).

Tableau 12: Sentiment de confiance face à l'avenir selon le nombre d'enseignants intervenant dans la classe et le niveau de formation obligatoire (N=497) ou post-obligatoire (N=898), en pour cent (échantillon pondéré)

		Type de classe					
		<i>Ecole obligatoire</i>			<i>Formation post-obligatoire</i>		
		Sentiment de confiance face à l'avenir			Sentiment de confiance face à l'avenir		
Nombre d'enseignants intervenant en classe		Oui	Non	Total	Oui	Non	Total
	Jusqu'à 5	82.1	17.9	100	78.2	21.8	100
	De 6 à 8	78.5	21.5	100	67.4	32.6	100
	9 et 10	83.8	16.2	100	66.7	33.3	100
	De 11 à 15	82.3	17.7	100	57.2	42.8	100
	Total	81.7	18.3	100	68.8	31.2	100

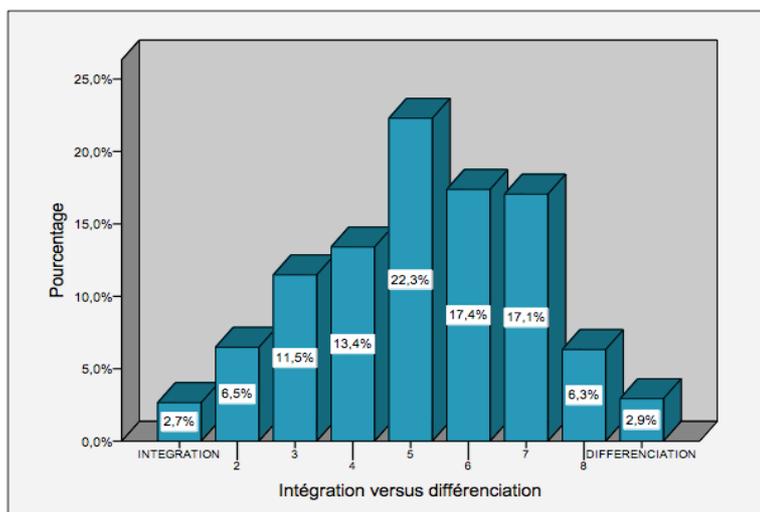
Bien que des différences soient notables, on retiendra que l'environnement de formation caractérisé par les nombres d'apprenants et d'enseignants intervenant en classe sont nettement reliés aux niveaux et types de formation pour influencer conjointement sur le fait d'oser ou non poser des questions, de considérer que les compétences sociales sont ou non prises en compte dans la formation et sur le sentiment de confiance ou non face à l'avenir.

5.7 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LE STYLE D'ENSEIGNEMENT

En précisant que les caractéristiques des systèmes de formation relatifs à l'intégration étaient des éléments de contexte pour les apprenants (cf. point 3.4), nous avons mis en évidence l'influence que certaines de ces caractéristiques pouvaient avoir sur les compétences sociales des apprenants. Rappelons qu'il s'agissait d'abord de la question fondamentale des rôles et missions de l'école (éducation versus instruction), ensuite du type de transmission des connaissances et compétences (par construction ou transmission directe), enfin de l'approche pédagogique collective ou individuelle du travail en classe.

Dans le cadre limité de ce premier rapport, où les compétences sociales n'ont pas encore été détaillées, nous nous contenterons de situer les résultats que nous avons déjà envisagés en les mettant en relation avec une question précise qui portait sur le troisième aspect, celui relatif à l'approche collective ou individuelle du travail quotidien. Ce que nous appelons ici style d'enseignement se réfère donc à l'appréciation générale, par les apprenants, du fait que « la plupart de leurs enseignants, en classe, les considèrent plutôt comme un groupe, les intègrent, ou les considèrent plutôt comme des individus, les différencient »⁵⁶. Une échelle de neuf positions leur permettait de se situer dans un sens, dans l'autre, ou de façon intermédiaire.

Graphique 53: Appréciation de l'intégration *versus* différenciation des apprenants par les enseignants, en pour cent (N=1463, échantillon pondéré)

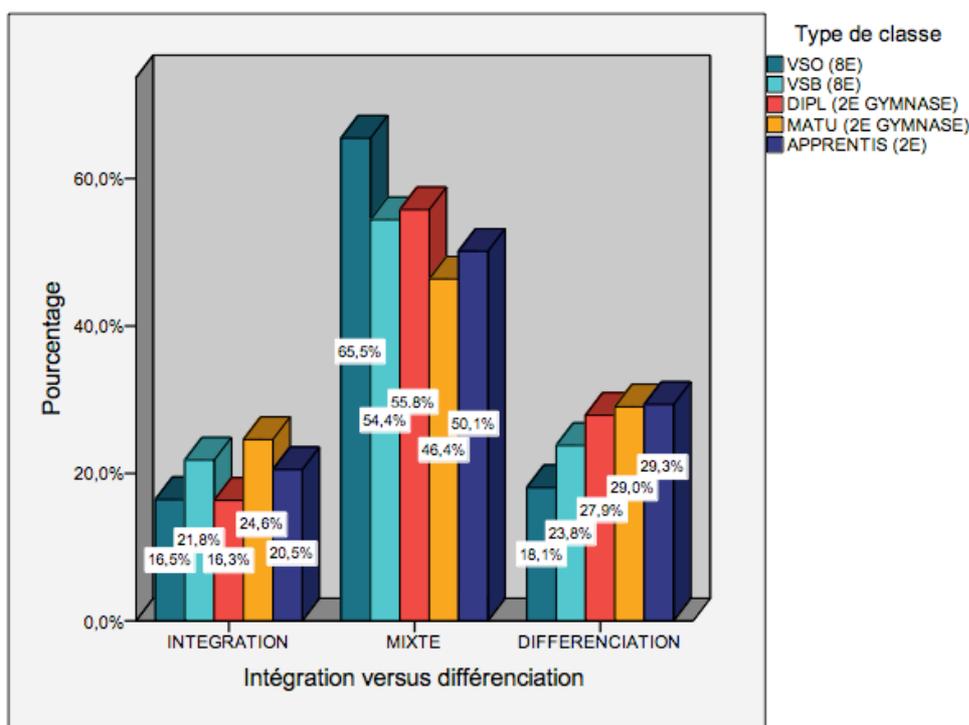


⁵⁶ Il importe de préciser qu'une telle appréciation ne préjuge pas du « comment » cela se pratique concrètement, par exemple du fait qu'une vision collective de la classe puisse impliquer un enseignement plus ou moins frontal.

Les résultats sont bien sûr conditionnés par le fait que la demande portait sur un ensemble d'enseignants, restituant par là une sorte de « moyenne » des pratiques pédagogiques à cet égard. C'est donc bien une tendance générale que nous lisons dans ces résultats, ce qui n'en constitue pas moins une approche intéressante de la problématique, peu explorée empiriquement. De ce fait, et comme le montre la distribution présentée au graphique 53, ce sont évidemment les tendances centrales, dites mixtes (entre intégration et différenciation), qui groupent les réponses les plus fréquentes. En regroupant les positions en trois catégories, on obtient 21% de répondants pour qui les enseignants sont plutôt « intégrateurs », 26% pour qui ils sont plutôt « différenciateurs », et plus de la moitié (53%) qui les considèrent globalement de façon « mixte », ce qui nous donne une typologie grossière mais parlante. C'est celle-ci que nous utiliserons pour mesurer son influence sur notre problématique.

Avant cela, considérons encore comment ces appréciations se répartissent en fonction des niveaux et des types de formation.

Graphique 54: Appréciation de l'intégration versus différenciation des apprenants par les enseignants selon le niveau et le type de formation, en pour cent (N=1463, échantillon pondéré)

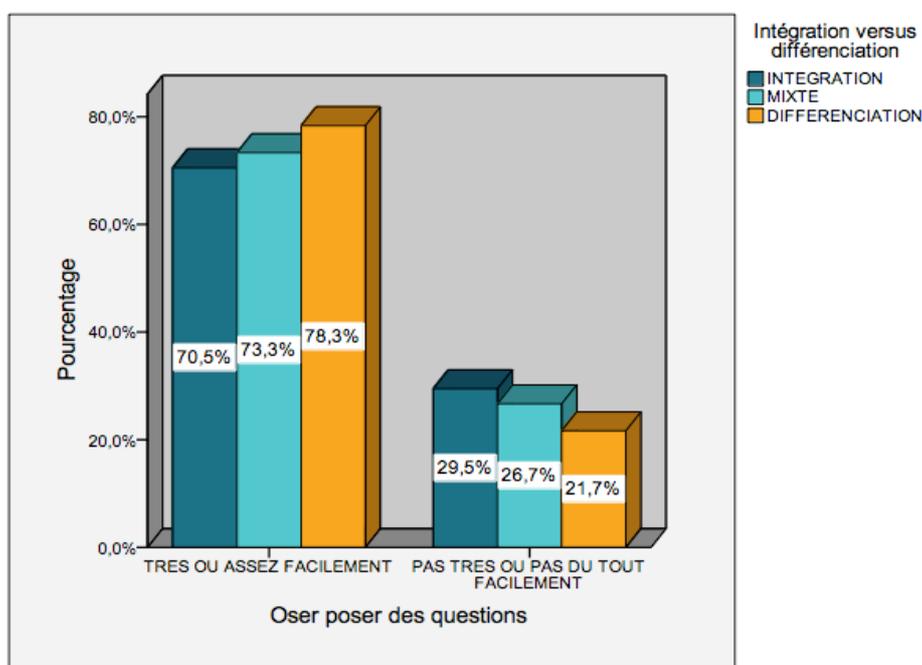


La liaison de ces variables, significative ($\chi^2 : p < .001$), permet de constater des différences intéressantes pour chaque groupe de style pédagogique (graphique 54). Le groupe mixte est indiqué par 2/3 des élèves de VSO, mais seulement par 46% des

gymnasiens de la voie maturité. On ne peut savoir avec certitude si les enseignants des premiers présentent plus de variété dans leur approche les uns par rapport aux autres, ou si ce sont les mêmes enseignants qui varient leurs pratiques pédagogiques suivant les circonstances, comme cela est plus vraisemblable puisqu'ils sont nettement moins nombreux à intervenir en classe. Dans le cas des pratiques « intégratives », ce sont les élèves de VSO et les gymnasiens de la voie diplôme qui se distinguent des autres en étant proportionnellement les moins nombreux (16%) à mentionner cette approche de la part de leurs enseignants. Quant au groupe qui indique des pratiques « différenciatrices » chez leurs enseignants, ils sont proportionnellement moins nombreux chez les élèves de VSO (18%), et plus nombreux chez les gymnasiens de la voie maturité et chez les apprentis (29%). A noter que la présentation dichotomique de ces mêmes résultats entre école obligatoire et formation post-obligatoire efface les différences internes à ces deux niveaux pour ce qui concerne le style pédagogique intégratif. Quoiqu'il en soit, la prise en considération des styles pédagogiques pour mesurer leur influence sur le sentiment d'intégration, sur la prise en compte des compétences sociales ou sur le sentiment face à l'avenir ne se recouvre pas avec l'influence directe des niveaux et des types de formation.

Quelle peut donc bien être cette influence, si tant est qu'elle existe ? Un seul lien direct se révèle significatif ($\chi^2 : p < .030$), celui qui concerne le fait d'oser poser des questions aux enseignants.

Graphique 55: Fait d'oser poser des questions aux enseignants selon l'appréciation de l'intégration versus différenciation des apprenants, en pour cent (N=1463, échantillon pondéré)



Comme on peut le voir au graphique 55, le travail de l'enseignant plus proche de chaque apprenant, dans le cadre de la différenciation, favorise légèrement cette pratique que l'on a considérée comme un facteur d'intégration dans le cadre des apprentissages. On notera cependant que ce lien global n'est plus significatif lorsqu'on le croise avec le niveau de formation dichotomisé (école et formation post-obligatoire).

Aucune autre des questions qui nous intéressent ici chez les apprenants n'est significativement liée avec cette pratique d'enseignement, qu'il s'agisse du fait de se sentir entendu ($\chi^2 : p < .764$), du sentiment général d'intégration ($p < .961$), de la prise en compte des compétences sociales ($p < .685$) ou de la confiance face à l'avenir ($p < .241$). Il en va de même en distinguant les niveaux de formation, à une exception près. Comme le révèle le tableau 13, le sentiment de confiance face à l'avenir est significativement relié à ce contexte pédagogique au niveau de la formation post-obligatoire (école, $\chi^2 : p < .221$; post-obligatoire : $p < .007$). Dans ce cas, outre un affaiblissement global de cette confiance par rapport à l'école obligatoire, dont on sait qu'il tient à l'âge, on observe une nette différence suivant le style d'enseignement : la prise en compte de l'individu à cette période de la formation et de l'adolescence, dans le cadre de la différenciation, favorise manifestement le sentiment de confiance pour trois quarts des apprenants (74%), alors qu'ils ne sont que 58% lorsque c'est la dynamique du groupe classe qui prédomine pour les enseignants.

Tableau 13: Sentiment de confiance face à l'avenir selon l'appréciation de l'intégration *versus* différenciation et le niveau de formation obligatoire (N=524) ou post-obligatoire (N=923), en pour cent (échantillon pondéré)

		Type de classe					
		<i>Ecole obligatoire</i>			<i>Formation post-obligatoire</i>		
		Sentiment de confiance face à l'avenir		Total	Sentiment de confiance face à l'avenir		Total
Oui	Non	Oui	Non				
Intégration versus différenciation des apprenants	Intégration	84.3	15.7	100	57.7	42.3	100
	Mixte	80.6	19.4	100	70.7	29.3	100
	Différenciation	76.8	23.2	100	73.8	26.2	100
Total		80.5	19.5	100	68.8	31.2	100

De façon générale, il paraît manifeste que le style pédagogique tel qu'il a été envisagé ici n'influence que marginalement les questions que nous avons cherché à expliquer dans le cadre de ces premiers résultats. Peut-être en ira-t-il différemment lorsque ce

seront les diverses dimensions des compétences sociales des apprenants qui seront analysées à la lumière des pratiques d'enseignement.

5.8 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LES RÉSULTATS SCOLAIRES

Pour terminer les analyses envisagées dans le cadre du présent rapport, nous considérons encore les résultats dans les branches scolaires que nous avons décrits au chapitre 5.2 en les liant avec notre problématique.

Avant cela, il paraît intéressant de se demander brièvement quelle peut être l'influence du style d'enseignement que nous venons de voir au chapitre précédent sur les résultats scolaires. Nous considérons pour cela trois variables que nous avons décrites, à savoir les résultats scolaires comparés, ainsi que l'auto-estimation scolaire en français et en mathématiques. On peut relever que ce style (intégration vs différenciation) n'influence en rien les résultats scolaires comparés⁵⁷ (estimation de faire partie des meilleurs, moyens ou moins bons apprenants) : $\chi^2 : p < .789$, pas davantage que l'auto-estimation scolaire en français (surestimation, estimation correcte ou sous-estimation) : $\chi^2 : p < .189$, ou encore en mathématiques. Ce résultat est en soi utile à relever, n'allant guère dans le sens qu'on aurait pu imaginer, c'est-à-dire d'une influence de l'approche pédagogique sur cette estimation scolaire de soi.

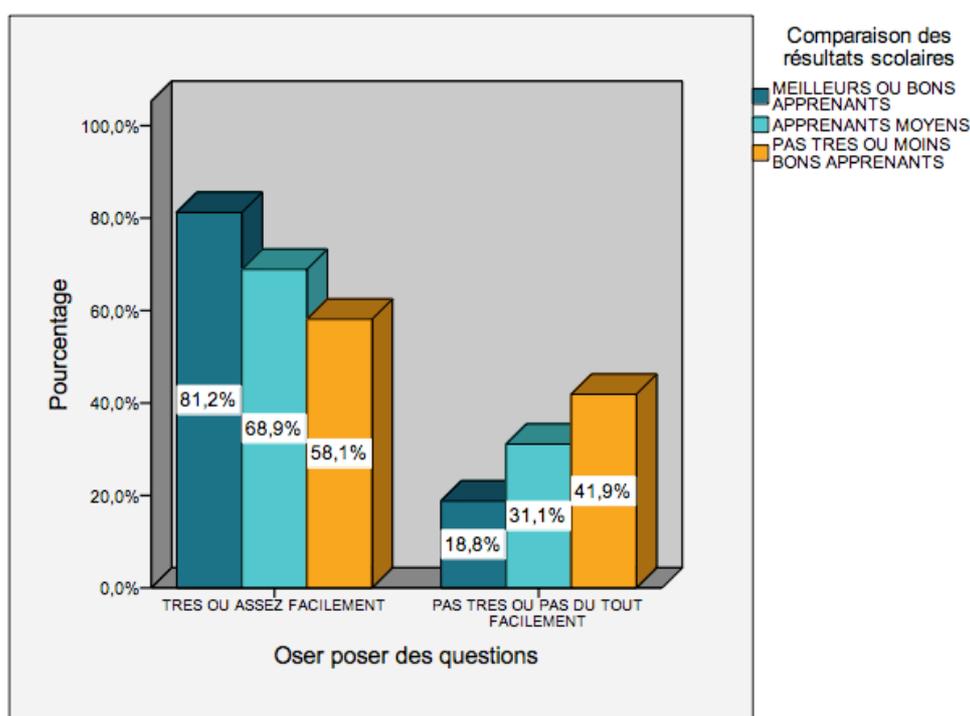
Par rapport aux questions que nous nous posons dans ce chapitre, le problème du sens de la relation entre résultats scolaires d'une part, sentiment d'intégration et avenir d'autre part, ne peut manquer d'être abordé. Nous tenons compte ici du fait que les dimensions que nous explorons sont en quelque sorte des résumés de la situation des apprenants dans leur milieu de formation. Il est dès lors difficile d'imaginer que cette situation, que ce soit par rapport à l'intégration ou face à l'avenir, puisse influencer la comparaison des résultats scolaires, ou l'auto-estimation de soi dans le cadre des résultats à une branche ou une autre. C'est pourquoi nous envisageons plutôt l'influence inverse, celle que peuvent avoir les résultats scolaires sur les dimensions que nous explorons. En prenant pour exemple la relation la plus discutable à cet égard, nous considérons que ce n'est pas le fait d'oser ou non poser des questions aux enseignants qui influence ces résultats, mais ceux-ci qui influencent le fait d'oser ou non poser des questions, en tenant compte du facteur d'antériorité chronologique. Celui-ci postule qu'à l'origine de la scolarité, ce ne sont pas les jeunes élèves intimidés par l'école qui ont obtenu de mauvais résultats, mais ceux dont les résultats n'ont pas été encouragés dès le départ qui se sont progressivement inhibés. Nous suivons en cela le principe d'éducabilité, dérivé de la pédagogie de maîtrise de Bloom (1972). On pourrait sans doute longuement en discuter, ce qui nous entraînerait trop loin dans le cadre de ce rapport; ce sont surtout les liaisons ou leur absence qui nous intéresseront.

⁵⁷ Ce n'est pas non plus le cas en distinguant les niveaux de formation. Il en va de même avec l'auto-estimation scolaire en français et en maths.

5.8.1 SELON LES RÉSULTATS SCOLAIRES COMPARÉS

Concernant **la dimension de l'intégration** en situation d'apprentissage, le fait d'oser poser des questions, précisément, est fortement relié au fait de se situer parmi les meilleurs ou les moins bons apprenants (graphique 56, $\chi^2 : p < .000$). Plus précisément, on remarque une diminution régulière de la proportion de ceux qui osent *très ou assez facilement* poser des questions en fonction de leur estimation de figurer parmi les meilleurs ou bons apprenants (81%), parmi ceux qui se considèrent comme moyens (69%) ou comme pas très ou moins bons apprenants (58%). Même en tenant compte du fait que les répondants qui se situent parmi les moins bons et qui n'osent pas poser de questions sont peu nombreux dans l'absolu, la tendance est nette.

Graphique 56: Fait d'oser poser des questions aux enseignants selon les résultats scolaires comparés, en pour cent (N=1514, échantillon pondéré)



Lorsqu'on croise ces résultats avec le niveau de formation, on trouve des résultats un peu à la hausse pour l'école ($\chi^2 : p < .000$) : ceux qui osent poser facilement des questions sont respectivement 82.5%, 73% et 60% de ceux qui se considèrent les meilleurs, les moyens ou les moins bons apprenants; et des résultats un peu à la baisse pour la formation post-obligatoire ($p < .000$), avec les pourcentages respectifs suivants : 80.5%, 67% et 57% (tableau 14).

Se sentir plus ou moins entendu lorsqu'on pose des questions présente aussi un lien

significatif avec les résultats scolaires comparés, quoique faiblement (N=1513, χ^2 : $p < .022$). Les valeurs que nous venons de voir pour la question précédente sont, pour ceux qui se sentent entendus, respectivement 78,4%, 74,7% et 71,5%, des meilleurs aux moins bons apprenants en passant par les « moyens ». En tenant compte du niveau de formation, la liaison est significative pour l'école (N=545, χ^2 : $p < .004$), mais plus pour le post-obligatoire ($p < .783$). Les différences entre meilleurs et moins bons apprenants se révèlent donc être le fait des élèves : ceux qui se sentent entendus sont, dans ce sens, 82,5%, 76,1% et 68,3%.

Le lien avec le sentiment général d'intégration n'est pour sa part significatif ni globalement, ni selon le niveau de formation (χ^2 : $p < .090$; école : $p < .264$; post-obligatoire : $p < .226$).

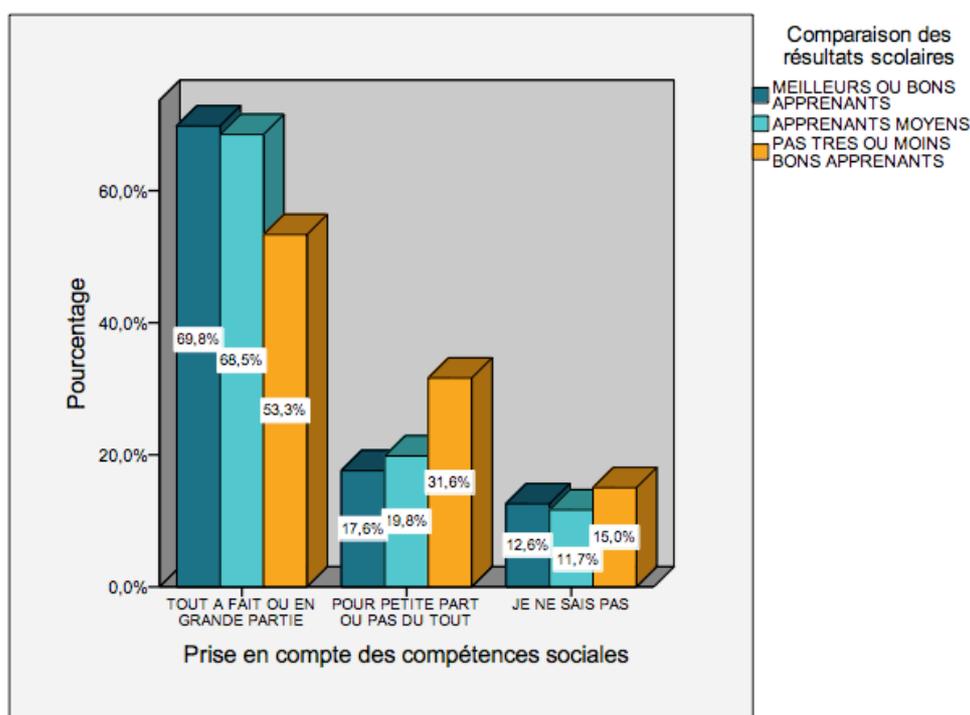
Tableau 14: Fait d'oser poser des questions selon les résultats scolaires comparés et le niveau de formation obligatoire (N=545) ou post-obligatoire (N=970), en pour cent (échantillon pondéré)

		Type de classe					
		<i>Ecole obligatoire</i>			<i>Formation post-obligatoire</i>		
		Oser poser des questions		Total	Oser poser des questions		Total
Facilement	Pas facilement	Facilement	Pas facilement				
Comparaison des résultats scolaires	Meilleurs ou bons apprenants	82.5	17.5	100	80.5	19.5	100
	Apprenants moyens	72.8	27.2	100	66.7	33.3	100
	Pas très ou moins bons	60.3	39.7	100	56.8	43.2	100
	Total	76.1	23.9	100	73.4	26.6	100

Concernant l'indication de la **prise en compte des compétences sociales** dans le milieu de formation, sa liaison avec les résultats scolaires comparés montre une tendance intéressante (χ^2 : $p < .016$). Contrairement à ce que l'on a observé avec de précédents résultats, ce ne sont pas ceux qui *ne savent pas* qui font la différence, puisque leur proportion ne varie que très peu. On le voit au graphique 57, les apprenants qui se situent comme *moyens* rejoignent les *meilleurs* en estimant pour 7 sur 10 d'entre eux que les compétences sociales sont prises en compte. Ce n'est le cas que pour à peine plus de la moitié lorsque ces apprenants se considèrent parmi *les moins bons apprenants* (53%). Le complément se fait bien sûr avec ceux qui considèrent que ces compétences ne sont pas prises en compte. On constate donc que cette appréciation négative de la reconnaissance des compétences sociales affecte particulièrement ceux qui se comparent défavorablement aux autres par

rapport à leurs résultats scolaires, et qui constituent ainsi un groupe à part.

Graphique 57: Prise en compte des compétences sociales selon les résultats scolaires comparés, en pour cent (N=1343, échantillon pondéré)



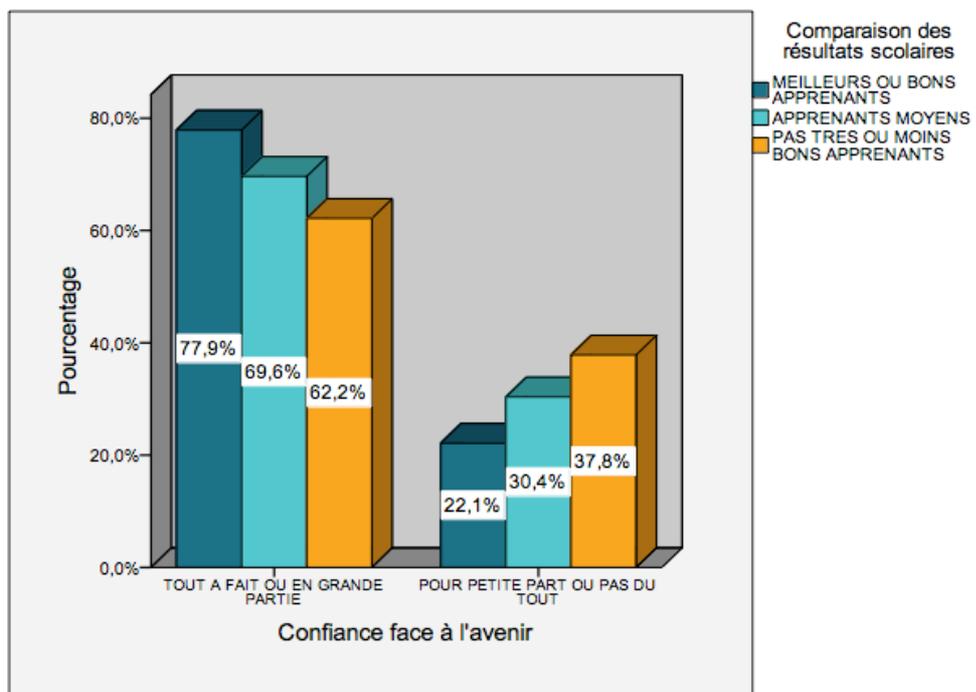
En distinguant ces résultats par niveau de formation, on découvre que cette situation tient aux apprentis et gymnasiens, comme on peut le lire au tableau 15. Hormis le fait que la proportion totale de ceux qui ne savent pas si les compétences sociales sont prises en compte diminue de moitié en passant de l'école à la formation post-obligatoire, on ne peut rien tirer des résultats des élèves, dont le croisement avec les résultats scolaires comparés n'est pas significatif ($p < .324$). Il en va très différemment pour les apprentis et gymnasiens, pour qui on retrouve les mêmes valeurs – encore accentuées – que pour l'ensemble des apprenants ($p < .012$). Ceux qui estiment que les compétences sociales ne sont pas prises en compte sont proportionnellement deux fois plus nombreux parmi ceux qui se comparent défavorablement aux autres (4 sur 10) par rapport aux répondants des deux autres groupes (2 sur 10 seulement).

Un tel résultat interpelle fortement sur l'estime d'eux-mêmes que peuvent avoir ces jeunes, et il importera de mieux les connaître par rapport à d'autres dimensions sur lesquelles ils ont eu à se situer.

Tableau 15: Prise en compte des compétences sociales selon les résultats scolaires comparés et le niveau de formation obligatoire (N=475) ou post-obligatoire (N=866), en pour cent (échantillon pondéré)

		Type de classe							
		<i>Ecole obligatoire</i>				<i>Formation post-obligatoire</i>			
		Prise en compte des compétences sociales				Prise en compte des compétences sociales			
Comparaison des résultats scolaires		Oui	Non	Ne sait pas	Total	Oui	Non	Ne sait pas	Total
	Meilleurs ou bons apprenants	67.9	12.8	19.3	100	70.9	20.0	9.1	100
	Apprenants moyens	62.6	17.6	19.8	100	71.9	21.0	7.1	100
	Pas très ou moins bons	60.0	20.0	20.0	100	50.0	39.7	10.3	100
Total		65.0	15.4	19.6	100	69.7	21.9	8.4	100

Graphique 58: Sentiment de confiance face à l'avenir selon les résultats scolaires comparés, en pour cent (N=1505, échantillon pondéré)



Face à l'avenir également, le fait de s'estimer parmi les meilleurs ou moins bons apprenants n'est pas sans conséquence. On retrouve au graphique 58 la même configuration relevée avec le fait d'oser poser des questions (graphique 56). Ce lien est aussi très net ($\chi^2 : p < .000$) dans le sens où le sentiment de confiance face à l'avenir diminue conjointement et régulièrement avec le sentiment d'être parmi les bons apprenants : 78%, 70% et 62%. On relèvera que si un tel lien était attendu avec le fait d'oser poser des questions (on reste alors dans le cadre de l'activité scolaire), il est plus surprenant, et sans doute inquiétant, 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.

Tableau 16: Sentiment de confiance face à l'avenir selon les résultats scolaires comparés et le niveau de formation obligatoire (N=540) ou post-obligatoire (N=964), en pour cent (échantillon pondéré)

		Type de classe					
		<i>Ecole obligatoire</i>			<i>Formation post-obligatoire</i>		
		Sentiment de confiance face à l'avenir			Sentiment de confiance face à l'avenir		
		Oui	Non	Total	Oui	Non	Total
Comparaison des résultats scolaires	Meilleurs ou bons apprenants	84.8	15.2	100	74.3	25.7	100
	Apprenants moyens	80.9	19.1	100	63.2	36.8	100
	Pas très ou moins bons	67.7	32.3	100	57.3	42.7	100
	Total	81.3	18.7	100	68.8	31.2	100

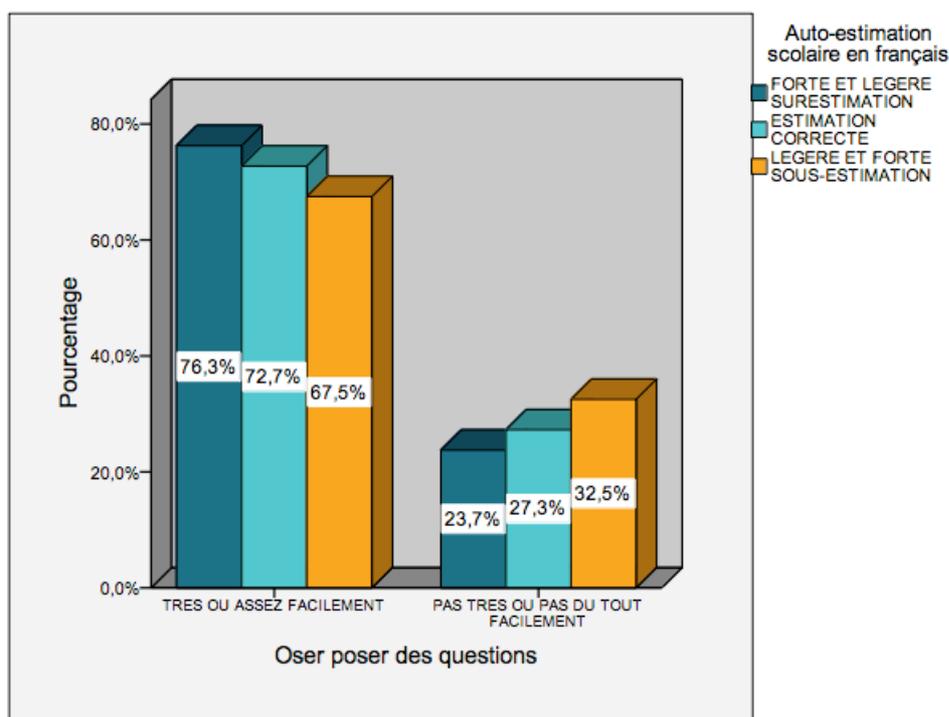
En fonction du niveau de formation, ce lien significatif se confirme, tant pour les élèves ($\chi^2 : p < .001$) que pour les apprentis et gymnasiens ($p < .002$), comme on peut le voir au tableau 16. Les différences dans l'un et l'autre cas sont cependant importantes. Au total, tout d'abord, on retrouve encore une fois le sentiment de confiance plus élevé chez les élèves (81%) que chez les apprentis et gymnasiens (69%), ce que l'on sait être relié à l'âge. C'est cependant la disparité en fonction des résultats scolaires comparés qui est remarquable. On a vu que la diminution de la confiance pour l'ensemble des apprenants était régulière, ce qui n'est plus le cas maintenant. Alors qu'à l'école obligatoire le fait de se situer parmi les *apprenants moyens* protège en quelque sorte de la chute du sentiment de confiance (85% chez les meilleurs, 81% chez les moyens), le « trou » se faisant avec ceux qui se considèrent parmi les *pas très ou moins bons* (68%), ce n'est plus le cas au post-obligatoire. Dans ce cas, les moyens se rapprochent des moins bons, 63 et 57% respectivement, les meilleurs seuls creusant l'écart (74%). On peut donc dire que chez les apprentis et gymnasiens, 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.

5.8.2 SELON L’AUTO-ESTIMATION EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES

Rappelons que nous avons construit un indice d’auto-estimation scolaire sur la base des résultats croisés entre les moyennes des notes dans une branche donnée, telles que fournies par les répondants, et le sentiment d’appartenance aux meilleurs ou moins bons apprenants (voir point 5.2.1.3). Outre l’aspect des résultats scolaires comparés que nous venons de voir, cet indicateur comportait donc des notes scolaires, fournissant une information plus objective. Rappelons également que l’on cherche par là à mesurer un aspect de l’estime de soi en milieu de formation, que l’on postule avoir une certaine influence sur le niveau de sociabilité et le développement des compétences sociales.

Graphique 59: Fait d’oser poser des questions aux enseignants selon l’auto-estimation scolaire en français, en pour cent (N=1392, échantillon pondéré)



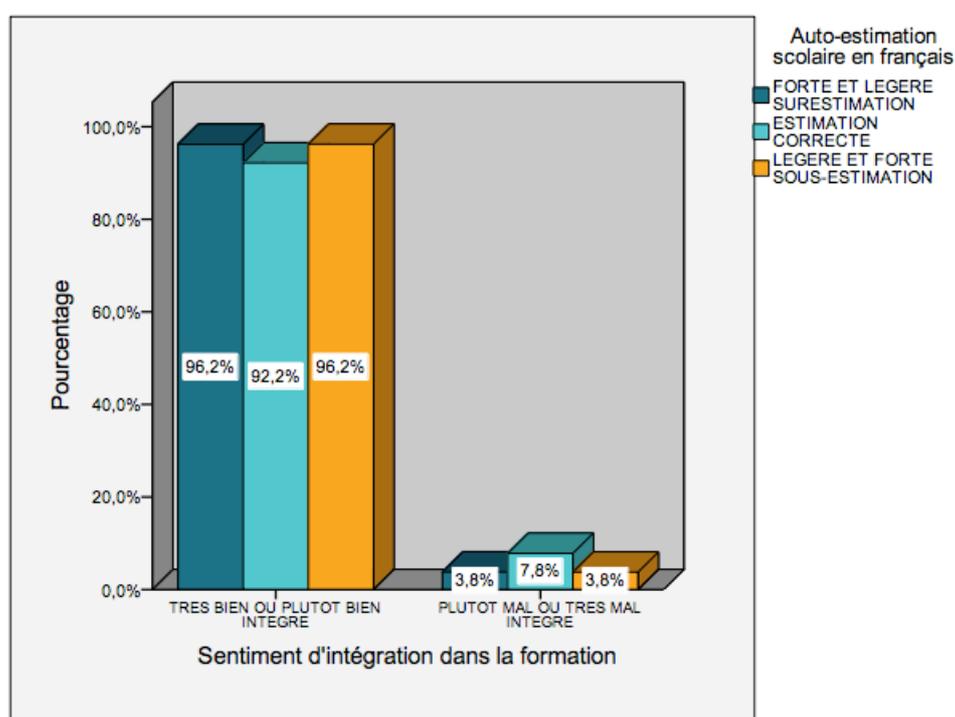
Comme le révèle le graphique 59, l’influence des résultats scolaires comparés sur le fait d’oser poser des questions se fait sentir d’une façon analogue à ce que nous avons noté au graphique 56, atténuée toutefois par la prise en compte des notes, ici en français ($\chi^2 : p < .037$). En considérant le niveau de formation, que ce soit à l’école ($p < .145$) ou au post-obligatoire ($p < .290$), il apparaît qu’on ne retrouve aucun

lien statistiquement significatif.

Par rapport à la même question, il est remarquable que la substitution de l'auto-estimation scolaire en mathématiques à celle en français donne un résultat très différent. Pas le moindre lien entre cette estimation plus ou moins favorable et le fait d'oser ou non poser des questions ne peut être dégagé dans ce cas, que ce soit pour l'ensemble (chi2 : $p < .983$!⁵⁸), ou séparément pour l'école ($p < .386$) et le post-obligatoire ($p < .764$).

Si l'on considère l'autre aspect qui concerne le sentiment d'intégration en situation d'apprentissage, le fait de se sentir entendu lors de questions, aucun lien significatif n'existe avec l'auto-estimation en français, que ce soit pour l'ensemble des répondants (chi2 : $p < .373$) ou les élèves ($p < .731$) et les gymnasiens et apprentis ($p < .540$) considérés séparément. Dans ce cas non plus, le remplacement du français par les mathématiques ne produit aucun lien statistiquement significatif.

Graphique 60: Sentiment d'intégration dans la formation selon l'auto-estimation scolaire en français, en pour cent (N=1393, échantillon pondéré)



La situation est différente concernant le sentiment général d'intégration. Alors que rien ne change pour les mathématiques, puisqu'il n'y a pas davantage que

⁵⁸ La somme du chi2 est quasiment égale à zéro (.034).

précédemment de lien avec l'auto-estimation dans cette branche, le graphique 60 montre une liaison étonnante dans le cas du français ($\chi^2 : p < .005$). Ceux dont l'estimation scolaire est correcte semblent en pâtir en termes de sentiment d'intégration : dans une proportion du simple au double, ils sont relativement plus nombreux (8%) à se sentir mal intégrés que ceux qui se surestiment ou se sous-estiment (4%). Ce résultat est dû au post-obligatoire ($\chi^2 : p < .013$), le niveau de l'école ne présentant pas de lien significatif ($p < .378$), comme on le voit au tableau 17.

Tableau 17: Sentiment d'intégration dans la formation selon l'auto-estimation scolaire en français et le niveau de formation obligatoire (N=528) ou post-obligatoire (N=865), en pour cent (échantillon pondéré)

		Type de classe					
		<i>Ecole obligatoire</i>			<i>Formation post-obligatoire</i>		
		Sentiment d'intégration dans la formation			Sentiment d'intégration dans la formation		
		Oui	Non	Total	Oui	Non	Total
Auto-estimation scolaire en français	Forte et légère surestimation	95.8	4.2	100	96.5	3.5	100
	Estimation correcte	93.6	6.4	100	91.6	8.4	100
	Légère et forte sous-estimation	97.8	2.2	100	95.8	4.2	100
	Total	95.3	4.7	100	94.7	5.3	100

Il nous reste à envisager les liens entre cette auto-estimation scolaire et la prise en compte des compétences sociales d'une part, le sentiment face à l'avenir d'autre part.

Dans le premier cas, on ne relève aucun lien significatif avec l'auto-estimation en français, que ce soit pour l'ensemble des apprenants ($\chi^2 : p < .521$) ou pour l'école ($p < .312$) et la formation post-obligatoire ($p < .844$) séparément. Il en va de même concernant l'auto-estimation en mathématiques, où ces valeurs sont, respectivement : $p < .483$, $p < .762$ et $p < .724$.

Dans le second cas, celui du lien entre auto-estimation scolaire et avenir, on se trouve dans une situation analogue, bien que le lien avec l'ensemble, dans le cas du français ($p < .080$), ne soit pas très éloigné de ce qui est usuellement admis comme déjà significatif. En séparant les niveaux, par contre, on s'éloigne fortement d'une liaison significative : $p < .285$ pour l'école et $p < .449$ pour le post-obligatoire. La situation est sans ambiguïté pour ce qui concerne les maths, déjà en considérant les apprenants dans leur ensemble, puisque ces valeurs respectives sont : $p < .767$, $p < .259$ et $p < .157$.

En comparant ces résultats relatifs à l'auto-estimation avec ceux que nous avons vu à

la section précédente, qui concernaient les seuls résultats scolaires comparés, on doit admettre que la prise en compte des notes scolaires⁵⁹ combinées ici avec cet élément de comparaison, n'ajoute rien à la compréhension des aspects qui nous intéressent. C'est donc cette seule comparaison, 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 nous rappelle ce qu'ils nous ont dit en définissant les compétences sociales en général : celles-ci sont marquées pour eux de la relation à autrui, du regard d'autrui, et il apparaît maintenant que c'est cela qui prime nettement sur l'estimation que l'on peut faire de sa situation scolaire personnelle, que celle-ci soit correcte, sur- ou sous-estimée. Un tel résultat nous confirme l'importance de la relation en milieu de formation, que ce soit pour les élèves, les gymnasiens ou les apprentis, et souligne d'autant plus fortement l'interrogation que nous avons quant à sa prise en compte par les systèmes, quel que soit le niveau de formation.

⁵⁹ Dans le cas de branches pourtant importantes, comme le sont le français et les mathématiques.

6 SYNTHÈSE

Le contenu du présent rapport peut être approché par une lecture synthétique de ses différents aspects, qu'il s'agisse des objectifs de la recherche, des moyens qui ont permis de les atteindre ou des résultats qui ont été obtenus. Si une telle lecture permet d'estimer l'étendue des enjeux et résultats, la mesure approfondie de leurs implications nécessite cependant de parcourir les différents chapitres, parcours auquel le lecteur est invité.

6.1 POURQUOI S'INTÉRESSER À CET ASPECT DE LA FORMATION ?

Pour répondre à cette question de façon rapide, nous survolerons successivement le but général de ce projet, son contexte, ses objectifs plus précis et son contenu, la population étudiée et le public concerné. Ces points sont exposés au premier chapitre.

Le but général de ce projet est de permettre aux systèmes de formation d'évaluer le niveau et la prise en compte de la part éducative et socialisante qui concerne les élèves, apprentis et gymnasiens, afin de favoriser leur insertion sociale et professionnelle. En partant du principe que les jeunes adolescents ne sont pas et n'ont pas à être considérés au même titre que des adultes dans leur façon d'être en société, notamment parce qu'ils ajustent leurs comportements et leurs pratiques à ces adultes et à leurs pairs, les enseignants ne peuvent se contenter de leur dispenser des savoirs et des compétences disciplinaires. Or cette part du travail d'enseignement, de même que la situation des apprenants à cet égard, constituent à bien des égards une « boîte noire » pour la plupart des acteurs concernés par la formation; parfois pour les praticiens eux-mêmes.

Le contexte dans lequel cette question prend place est celui d'une sensibilité grandissante aux aspects problématiques de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, notamment dans le cadre des cursus et des transitions, les différents acteurs cherchant à mieux comprendre les diverses facettes des parcours de formation. Le contexte institutionnel, par divers textes de cadrage de la formation, n'est pas le moindre à accorder de l'importance à l'insertion sociale des jeunes et au développement des compétences sociales censées la favoriser. Le contexte de la recherche en éducation accorde souvent une place marginale à ces aspects, tout en soulignant parfois l'importance de leur rôle et en n'omettant rarement de situer au moins l'un ou l'autre aspect de l'environnement social ou des compétences sociales des jeunes. Ce qu'il advient dans la pratique de ces intérêts multiples, ou simplement ce qu'il en est concrètement dans le monde si complexe de la formation, nul ne le sait en revanche très bien, alors que nombreux sont ceux qui disent y être intéressés.

La recherche mise en œuvre pour essayer de satisfaire à ces diverses préoccupations vise concrètement à comprendre ce qu'éprouvent les apprenants concernant leur intégration, leurs compétences sociales et leurs perspectives, en tenant compte de leur encadrement socio-éducatif de la part des enseignants. On ne peut par ailleurs ignorer le lien de cette dynamique avec le contexte de ce que propose ou prescrit l'institution scolaire à cet égard. Ce que l'on entend ici par compétences sociales est

brièvement rappelé au point suivant de cette synthèse.

Sachant que la perspective d'insertion sociale et professionnelle des apprenants prend place dans la problématique des cursus et transitions dans les systèmes de formation, on cherche à savoir ce qu'il en est avant la fin de la scolarité obligatoire et après le début du niveau post-obligatoire. Lorsqu'on parle à titre générique d'apprenants, il s'agit donc d'élèves de 8^e année de VSO et VSB, de gymnasiens de 2^e année, voies maturité et diplôme, et d'apprentis de 2^e année d'école professionnelle et apprentissage dual. Ce sont également les comparaisons entre ces niveaux et types de formation qui nous intéressent.

Les préoccupations ou intérêts pour ces aspects de la formation se situent à différents niveaux du pilotage pédagogique. Ce sont donc les responsables des degrés secondaire I et secondaire II, les directions des établissements et les enseignants et formateurs qui sont les premiers concernés. Le monde professionnel et les parents des jeunes en formation devraient toutefois y être également sensibles.

6.2 COMMENT A-T-ON PRIS EN CONSIDÉRATION CET ASPECT DE LA FORMATION ?

De façon synthétique, là aussi, nous aborderons la question du « comment » en rappelant le contenu visé pour ce rapport (chapitre 2), en mettant en évidence les points saillants de la problématique et des questions de recherche (chapitre 3), avant de tracer à grands traits la démarche suivie pour l'enquête empirique : mise au point d'instruments de recueil des données, constitution de l'échantillon des apprenants et de leurs enseignants et passation de l'enquête (chapitre 4).

Seule une partie des résultats du long questionnaire aux apprenants fait l'objet du présent rapport, d'autres aspects, ainsi que les résultats du questionnaire aux enseignants devant faire l'objet d'un rapport à venir. Il en va de même concernant le développement du cadre de référence – ici simplifié – qui permet de comprendre ces résultats.

Dans le but de tenir compte d'aspects de la formation qui agissent au quotidien dans les classes, en exerçant une influence sur le travail scolaire et les relations interpersonnelles avec les pairs et les adultes du milieu de formation, on tente de les séparer des seuls apprentissages dans les matières scolaires. Si ces derniers occupent à juste titre le devant de la scène de la formation, on sait que certaines façons d'être des apprenants tirent les ficelles depuis les coulisses de façon plus ou moins problématique, voire font carrément irruption sur scène. De ce point de vue, on peut considérer qu'il y aurait intérêt à prendre en considération les compétences sociales des jeunes, et plus généralement leur intégration dans les systèmes de formation. C'est d'autant plus vrai que ces aspects ont toute leur importance pour la meilleure insertion possible dans la vie en société comme dans le monde du travail.

Au départ de la problématique de recherche, on postule que l'éducation et la socialisation sont la matrice de base dans laquelle s'inscrivent les compétences sociales des apprenants, et qui donc les influence directement et indirectement. On admet aussi que ces compétences influencent à leur tour – dans la mesure du possible, et en tenant compte des contraintes du monde extérieur – l'insertion

sociale et professionnelle future de ces apprenants. On ne peut bien sûr pas considérer que des processus aussi complexes puissent être réglés avant l'entrée en formation, et qu'il suffit dès lors d'enseigner à des sujets avides d'apprendre. C'est pourquoi l'on postule enfin que, compte tenu de l'âge des jeunes en formation, la prise en compte de ces aspects ne peut être ignorée des institutions et des acteurs de la formation.

Puisque la prise en compte de cette problématique 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 des connaissances et compétences (directe ou indirecte) et l'approche collective ou individuelle du travail dans la classe. En fonction du postulat de base, on peut considérer 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.

Mais quelles sont ces compétences sociales, et d'abord comment les définit-on ? Dans le cadre du présent projet, la définition suivante de la compétence sociale type 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 de ses 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.

C'est sur cette base que l'on peut dire que les compétences sociales des jeunes devraient être mesurées et prises en compte comme des processus ayant toute leur place aux différents niveaux de la formation, et également comme des résultats des systèmes. De la problématique telle qu'elle est définie découlent notamment les questions de recherche suivantes. 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 ? D'autres questions encore sont déclinées dans le cadre de ce projet.

Suite à une pré-enquête 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 de toutes pièces 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.

Un échantillon représentatif d'apprenants vaudois a été constitué, concernant les

élèves de 8^e VSO et VSB, les gymnasiens de 2^e année, voies maturité et diplôme et les apprentis de 2^e année d'école professionnelle et apprentissage dual. 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 de ce rapport sont extraits.

6.3 PRINCIPAUX RÉSULTATS

Les chapitres 5.1 à 5.8 développent des analyses qui conduisent à certains résultats, dont les principaux sont rappelés ici. Nous tenons bien sûr compte des enseignements que l'on peut en retirer, et dont les premières conséquences seront développées dans l'ultime chapitre de ce rapport. Ces résultats, traduisant une problématique encore peu explorée dans le cadre des systèmes de formation, basés sur des questions originales, ont été extraits dans le cadre d'une démarche de découvertes progressives, faites pas à pas, qui permettent de cerner progressivement la problématique qui nous intéresse.

6.3.1 CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES APPRENANTS

On s'est tout d'abord attaché à mettre en évidence les principales caractéristiques de la population de l'enquête, afin de permettre par la suite de mesurer la différence d'influence sur notre problématique entre les variables internes et externes au système de formation.

Concernant les caractéristiques personnelles, on a noté que l'âge des apprenants était plus élevé qu'attendu, soit à cause de la prise en compte de l'âge effectif au moment de l'enquête, en fin d'année scolaire, soit à cause des retards accumulés dans la scolarité, mais aussi parce qu'un certain nombre d'apprentis de 2^e année l'étaient en réalité dans le cadre d'une reprise de formation. Le sexe des répondants, répartis en 50,5% de jeunes gens et 49,5% de jeunes filles au total, est représenté dans une proportion variable selon le type de formation, ce que nous savions déjà.

Par rapport à l'environnement familial, on a tout d'abord relevé que 7 sur 10 parmi ces apprenants vivent avec leur père et leur mère, que ce sont les familles où vivent deux enfants – le répondant et son frère ou sa sœur – qui représentent les situations les plus fréquentes, que les jeunes habitent pour une grosse moitié d'entre eux dans des villes, parlent dans les mêmes proportions exclusivement le français à la maison, mais sont pour une petite moitié de nationalité suisse exclusivement.

6.3.2 LES PARCOURS ET LE MILIEU DE FORMATION

En resserrant le cadrage de cette première photographie sur l'environnement et les parcours de formation, on a pu constater que les niveaux et types de classes devaient être pondérés pour être représentatifs de l'ensemble de la population concernée. Cette variable structurelle est en effet centrale pour différencier nos résultats et tenter de les expliquer. On a aussi noté que les changements d'orientation dans le cadre des niveaux actuels ne concernaient que près d'1 répondant sur 10, proportion

valable également pour les redoublants des années primaires (mais 1 sur 6 pour les années secondaires et les années du post-obligatoire). Toujours dans le cadre de l'environnement de formation, on a pu constater que près des trois quarts des apprenants figurent dans une fourchette de 15 à 24 élèves par classe, les autres se répartissant dans des classes aux effectifs plus bas ou plus élevés. Concernant le nombre d'enseignants intervenant dans la classe, quatre quarts correspondent grosso modo aux classes comportant jusqu'à 5 enseignants, de 6 à 8, 9 et 10, et de 11 à 15.

En établissant quelques liens entre les caractéristiques sociodémographiques et celles relatives au milieu de formation, on voit bien sûr apparaître des élèves de VSO en moyenne plus âgés que ceux de VSB, la première voie présentant davantage de garçons et la seconde de filles, et des gymnasiens qui sont davantage des gymnasiennes, les apprenties étant moins nombreuses. Le nombre d'apprenants et le nombre d'enseignants par classe sont aussi différenciés en fonction du type de classe, puisque les moins nombreuses et celles où interviennent le moins d'enseignants sont celles de VSO et celles d'apprentis, alors que les classes les plus nombreuses et où interviennent le plus d'enseignants concernent surtout les VSB et les gymnasiens. De telles distributions correspondent à une volonté pédagogique liée aux apprentissages scolaires qui pourrait bien ne pas être sans effet sur notre problématique.

6.3.3 APPRÉCIATION DE L'ENQUÊTE ET DU QUESTIONNAIRE

Traduisant un sentiment ou une impression qui donne la tonalité du vécu de l'enquête par les intéressés, la question ouverte leur demandant leur appréciation du questionnaire a donné lieu à des commentaires évidemment très variés. Si l'on excepte ceux qui n'ont pas pu répondre (par manque de temps) ou n'ont pas souhaité le faire, et sans tenir compte bien sûr des remarques de dévouement, sans rapport avec notre objet de questionnement, on note que les remarques positives sont globalement deux fois plus nombreuses que les remarques négatives. On relève que les premières sont en particulier plutôt le fait des élèves de VSO, les secondes des gymnasiens de la voie maturité. Ces remarques positives ou négatives concernent aussi bien les thèmes abordés que les conditions concrètes qui ont permis d'y répondre dans le cadre de cette enquête. Un apprenant sur cinq mentionne encore que le questionnaire était trop long ou trop compliqué à son goût.

6.3.4 RÉSULTATS SCOLAIRES ET DE FORMATION

Les résultats dans les branches scolaires et de formation nous intéressent bien sûr pour eux-mêmes, d'abord, ensuite et surtout en lien avec la problématique de l'intégration, des compétences sociales et du sentiment des répondants face à l'avenir.

Les dernières moyennes disponibles dans les branches principales étaient demandées aux apprenants. Les résultats obtenus en français, mathématiques et allemand permettent surtout d'être mis en relation avec une question sur la comparaison entre apprenants, pour établir un indice d'estimation scolaire dans le cadre des résultats des apprentissages. La comparaison des résultats scolaires a tout d'abord permis de voir que les jeunes concernés se situaient très largement parmi les

apprenants bons ou moyens, très peu parmi les moins bons, ce qui en termes d'estime de soi est plutôt une bonne nouvelle. Ce résultat, couplé avec les notes indiquées, tend à pousser en général l'indice d'auto-estimation scolaire vers la surestimation plutôt que la sous-estimation, même si la proportion d'estimations correctes est importante. Nous notons que la tendance à la surestimation est en général plus marquée lors du croisement avec les résultats de mathématiques qu'avec ceux de français. Et l'on peut relever particulièrement le fait que les garçons se surestiment davantage dans le cas du français, les filles s'estimant plus correctement, alors que c'est l'inverse qui est vrai pour les mathématiques, où ce sont les filles qui se surestiment davantage, les garçons étant plus nombreux à s'auto-estimer correctement, mais également à se sous-estimer. Par rapport à la réalité des notes, on peut signaler ici un effet de compensation : il est plus facile de s'estimer correctement avec de meilleurs résultats, les moins bons faisant l'objet d'une « compensation » dans l'appréciation que l'on en donne. Si une telle démarche ne peut sans autre être qualifiée de positive, elle est du moins compréhensible, et vaut mieux en termes d'estime de soi qu'une dépréciation injustifiée.

Selon le niveau et le type de formation, ces résultats scolaires sont aussi différenciés. Alors qu'aucune différence significative n'est notable dans les résultats scolaires comparés en fonction du sexe ou de l'âge, ces comparaisons varient suivant le type de classe : ceux qui se considèrent parmi les *meilleurs ou bons apprenants* sont proportionnellement moins nombreux parmi les élèves de VSO et les gymnasiens de la voie diplôme, alors qu'ils sont plus nombreux chez les élèves de VSB et les gymnasiens de la voie maturité, mais surtout chez les apprentis. Le croisement du type de classe avec l'auto-estimation scolaire en français et en maths fait ressortir des différences significatives dans le même sens. Les élèves de VSO et les gymnasiens de la voie diplôme ont une tendance plus élevée à la surestimation (l'effet de compensation), alors que c'est l'inverse qui est vrai pour les apprentis. De façon complémentaire, les apprenants des deux premières catégories sont moins nombreux à s'estimer correctement, scolairement parlant. Le fort lien, déjà mentionné, entre types de classes et nombre d'apprenants, respectivement d'enseignants dans celles-ci, fait que l'influence de ces deux dernières caractéristiques sur les résultats scolaires – notes moyennes, résultats comparés, auto-estimation – ne donne guère de résultats différents.

6.3.5 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION, COMPÉTENCES SOCIALES ET AVENIR

Concernant les dimensions spécifiques qui nous intéressent ici, les résultats visent à éclairer le sentiment d'intégration dans la formation des apprenants, l'appréciation selon laquelle leurs compétences sociales sont prises en compte et leur vision de l'avenir. Il s'agit du cœur des premiers résultats présentés dans ce rapport. On ne doit pourtant pas surestimer leur portée, du fait qu'il s'agit de résultats qui résument en quelque sorte les sentiments et représentations des apprenants, et qu'ils devront être reliés à des analyses plus approfondies, portant en particulier sur les diverses dimensions de leurs compétences sociales.

En toute généralité d'abord, il a été demandé aux apprenants comment ils se sentaient intégrés dans leur milieu de formation. Ils sont 6 sur 10 à se sentir plutôt bien intégrés et un tiers même très bien intégrés. Un résultat aussi massivement

favorable (95%), ou aussi peu discriminant, incite à se demander ce que recouvre cette question. Les explications de ceux qui se sentent mal intégrés laissent entrevoir *a contrario* un sentiment positif « à bas seuil », ou qui « ratisse large ». Il n'empêche que ce résultat est en soi réjouissant.

Le fait d'oser poser des questions aux enseignants ou de se sentir entendu lorsqu'ils en posent sont des indicateurs d'un sentiment d'intégration plus spécifique de la part des apprenants, dans le cadre des apprentissages. Les réponses à ces deux questions permettent de remarquer qu'une même proportion d'un quart d'entre eux trouvent, dans le premier cas, *pas très* ou *pas du tout facile* d'oser poser des questions aux enseignants et autres adultes du milieu de formation et ne se sentent, dans le deuxième cas, que *parfois, exceptionnellement* ou *jamais* entendus par l'enseignant ou l'adulte à qui ils s'adressent. Même si l'on peut préférer considérer le verre aux trois quarts plein, une telle minorité est loin d'être négligeable. Ceci d'autant que, en croisant ces questions, on constate que ne pas se sentir entendu correspond à deux contre un (par rapport à ceux qui se sentent entendus) au fait de ne pas oser poser des questions, ce qui est évidemment préoccupant.

Malgré les résultats massivement favorables concernant le sentiment général d'intégration, il est intéressant de constater que celui-ci est influencé de façon plus spécifique dans le cadre des apprentissages. Ceux qui n'osent pas poser de questions ou qui ne se sentent pas entendus sont en effet proportionnellement deux fois plus nombreux à se sentir généralement mal intégrés dans leur milieu de formation. Il est vrai que ce résultat n'est valable que lors de la scolarité obligatoire pour le fait d'oser poser des questions, et lors du post-obligatoire pour le fait de se sentir entendu.

Les réponses aux parties du questionnaire permettant d'évaluer les compétences sociales « réelles » des apprenants ne sont pas prises en considération dans ce document. L'on a cependant déjà cherché à savoir quelles définitions ils pouvaient donner de ces compétences, s'ils considéraient qu'elles sont prises en compte par leur milieu de formation, ou encore, pour ceux qui pensent qu'elles ne le sont pas, si une telle prise en compte favoriserait leur sentiment d'être intégré.

Concernant le fait de savoir ce qu'évoque cette notion, on relève tout d'abord qu'un certain nombre d'apprenants ne répondent pas, ou précisent qu'ils ne sont pas en mesure de le faire (ne comprennent pas le sens de la question, ou précisent que cette notion n'évoque rien pour eux). Une majorité fournit toutefois une définition, ou des éléments dans ce sens. Ces réponses sont souvent illustratives de leurs conceptions, parfois très expressives, et aboutissent, pour tous les niveaux et types de formation, au constat général suivant. En se souvenant de la définition générique retenue dans le cadre de ce projet – toute manifestation de l'individu qui le fait reconnaître par les autres comme un acteur constructif du lien social –, on constate qu'eux aussi mettent cette dimension du lien social avec autrui, les pairs en particulier, très largement en avant-plan. Ce résultat n'est guère étonnant si l'on se souvient que l'adolescence est propice à donner une importance considérable aux relations, vers lesquelles convergent aussi bien les représentations de soi, les valeurs que l'on confère à la vie en société et les multiples activités qui y prennent place.

Qu'ils soient ou non en mesure d'en donner une définition formelle, les trois quarts du total des apprenants fournissent une réponse à la question de savoir s'ils considèrent que les compétences sociales sont prises en compte dans la formation.

Près de 7 répondants sur 10 donnent une appréciation positive en réponse à cette question, ce qui est important. Il est toutefois utile de savoir si, pour les 20% qui pensent que cette prise en compte est très partielle ou inexistante, une telle prise en considération favoriserait leur sentiment d'être intégrés. C'est le cas pour près de 6 sur 10 d'entre eux. Il apparaît donc que l'école et les formations subséquentes ne devraient pas négliger cet aspect des choses, tout au moins si l'on souhaite renforcer ce sentiment d'intégration pour une partie non négligeable des apprenants. D'autant plus que l'on peut supposer un bénéfice également pour une partie de ceux qui pensent que cela n'améliorerait pas leur sentiment d'être intégrés. Renforçant ce constat, 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. Ces liens confirment l'une des hypothèses de cette recherche, selon laquelle il importe aux apprenants que les compétences sociales soient prises en compte dans la formation, et que cela renforce leur sentiment d'intégration dans le cadre des apprentissages.

Concernant leur vision de l'avenir, enfin, deux questions étaient posées aux apprenants. De façon factuelle, on s'est d'abord intéressé aux activités prévues à l'horizon de leurs vingt ans : formations, emploi, autre chose ? En complément, il a paru ensuite important de recueillir l'avis de ces jeunes concernant leur ressenti face à l'avenir. Dans le premier cas, on note que la perspective la plus fréquente est celle des études (37%), devant les apprentissages (29%) et l'emploi (19%), les autres situations, des plus variées, étant moins nombreuses que les réponses de ceux qui ne savent pas encore. Par rapport à la deuxième question, on a relevé que plus d'un apprenant sur deux (54%) éprouvent *en grande partie* un sentiment de confiance, de sécurité et d'ouverture face à l'avenir en général. Si l'on y ajoute ceux qui l'éprouvent *tout à fait*, ils sont même les trois quarts à avoir cette vision globalement positive de l'avenir. Un tel résultat est réjouissant, mais ne doit cependant pas faire oublier que plus d'un apprenant sur 4 (26,5%) n'éprouve une telle confiance que *pour une petite part ou pas du tout*, ce qui est préoccupant. Le lien entre ces deux aspects est par ailleurs manifeste : ceux qui ne savent pas de quoi leur avenir sera fait sont proportionnellement les moins confiants, devant respectivement ceux qui se voient encore en apprentissage, aux études et en emploi. On peut penser que le fait de se voir en emploi, et la plus grande détermination personnelle que cela suppose, représente une sorte de garantie face à l'avenir. Concernant les études, c'est peut-être aussi le gage de trouver un bon emploi, une fois bien formé, qui pourrait jouer un rôle, à moins que le plus grand éloignement de cette perspective permette simplement de différer les préoccupations qui lui sont relatives.

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 accroissement des « confiants » lorsque les compétences sociales sont considérées comme prises en compte dans la formation. C'est bien sûr l'inverse qui est vrai lorsque ces dernières sont considérées comme peu ou pas prises en compte. Ce résultat se marque du reste nettement mieux pour les élèves 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 dans le cadre de la formation post-obligatoire.

Les résultats concernant ces dimensions et ces liens peuvent être détaillés à la lumière des variables personnelles, relatives à l'environnement familial ou de formation des apprenants, que nous avons vues précédemment, de façon à pouvoir en tirer des enseignements plus spécifiques.

6.3.6 INFLUENCE DE DIVERS FACTEURS SUR L'INTÉGRATION DANS LA FORMATION, LES COMPÉTENCES SOCIALES ET L'AVENIR

Les caractéristiques personnelles prises en compte sont l'âge et le sexe. L'âge influe sur le fait d'oser ou non poser des questions, mais plutôt en lien avec le niveau et le type de formation que de façon linéaire. Par rapport à cette variable, on remarque par ailleurs que les apprenants de sexe masculin disent oser davantage poser des questions aux enseignants que ceux de sexe féminin. L'âge influence aussi l'estimation de la prise en compte des compétences sociales dans la formation, ceux qui les estiment insuffisamment considérées étant plutôt plus âgés, les plus jeunes ne sachant pas ce qu'il en est. La maturité de l'âge face à cette question semble ici jouer un rôle. On observe un effet analogue de l'âge sur la confiance face à l'avenir, mais aussi du sexe, cette confiance diminuant avec l'avance en âge d'une part, et les garçons et jeunes hommes marquant davantage leur confiance que les filles et jeunes femmes, d'autre part. Concernant l'âge, on peut postuler ici que le déroulement des années correspond à une confrontation progressive avec de plus grandes responsabilités personnelles et sociales, et peut de ce fait être associé à un moindre optimisme, ou une moindre ouverture vers les possibilités que réserve l'avenir. Les différences selon le genre sont plus difficiles à expliquer, mais on ne peut exclure un besoin d'affirmation plus grand de la part des garçons, dont on ne sait jusqu'à quel point il rejoint un sentiment de confiance au sens plein de ce terme.

Les caractéristiques familiales envisagées pour cette enquête présentent des liens – ou non ! – intéressants et plutôt inattendus avec notre problématique. Il est en particulier remarquable qu'une dimension aussi cruciale de la vie extrascolaire que la situation de famille n'ait absolument aucun impact sur les résultats qui nous intéressent ici. On ose tout autant ou non poser des questions, on se sent tout autant ou non entendu, ou généralement intégré ou pas dans le milieu de formation, ou confiant ou non face à l'avenir, que l'on vive avec son père et sa mère ou dans une autre situation. Il en va de même avec la fratrie, la présence ou non de frères et sœurs plus ou moins nombreux n'ayant quasi pas d'influence sur la sociabilité scolaire de notre population, à la notable exception du fait d'oser poser des questions, qui paraît légèrement plus difficile pour les enfants uniques. L'on ne distingue pas non plus de différences significatives pour aucune des questions selon le fait que l'on habite en ville ou à la campagne. Par rapport à la nationalité, seule la confiance en l'avenir en est légèrement affectée : les répondants exclusivement de nationalité étrangère sont un peu plus confiants que ceux dont la nationalité est mixte (suisse et étrangère), les Suisses exclusifs fermant la marche. On retrouve du reste la même configuration pour ceux qui ne parlent que le français à la maison,

ceux qui parlent (aussi) une autre langue présentant une confiance un peu meilleure. Sans disposer d'un modèle explicatif plus complet pour comprendre ces différences, un tel résultat ne peut que nous interroger quant aux mentalités, aux états d'esprit et aux arrière-plans culturels qui peuvent générer ces différences. Nous notons cependant encore une fois qu'elles sont peu importantes.

Plus globalement, par rapport à toutes ces variables de l'environnement familial, on ne peut qu'être frappé par la faiblesse de leur impact sur le sentiment d'intégration des apprenants, sur leur appréciation de la prise en compte des compétences sociales par la formation et sur leur sentiment face à l'avenir. Ces résultats nous conduisent à penser que, hormis les dimensions personnelles de l'âge et du sexe, ce sont les variables propres aux systèmes de formation eux-mêmes qui doivent dès lors peser sur ces aspects de l'intégration et de la vision de l'avenir.

Les variables explicatives internes aux systèmes de formation sont bien sûr le niveau et le type de formation, ce que nous avons appelé l'environnement proche constitué des variables de la taille de la classe et du nombre d'enseignants intervenant dans celle-ci. Nous y ajoutons une dimension pédagogique avec la prise en compte du style d'enseignement, et nous concluons sur l'effet des résultats scolaires, que nous avons déjà considérés pour eux-mêmes.

L'influence indirecte des types de classes (qui correspondent à des niveaux et à des types de formation) sur notre problématique a déjà été signalée dans quelques cas, en différenciant les niveaux obligatoire et post-obligatoire. De façon directe et plus détaillée, nous constatons en outre que ce sont les gymnasiens, de la voie maturité surtout, mais aussi diplôme, qui se distinguent significativement des autres en étant proportionnellement moins nombreux à oser poser des questions dans le cadre de leur formation. On ne peut confondre une telle influence avec celle de l'âge des apprenants, puisque les apprentis – nettement plus âgés – osent même davantage poser des questions que les élèves de 8^e. Il semble donc bien y avoir un effet gymnase par rapport à cette difficulté. Par ailleurs, les gymnasiens se distinguent aussi en étant proportionnellement plus nombreux à considérer que les compétences sociales ne sont que peu ou pas prises en compte, alors que les élèves de VSB sont les plus nombreux à ne pas savoir ce qu'il en est, diminuant d'autant ceux qui disent qu'elles ne le sont pas. Par rapport à cette question, les apprentis sont pour les 3/4 d'entre eux affirmatifs sur le fait que ces compétences sont prises en compte. Le fait que ceux-ci 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. Concernant la dernière dimension, celle du niveau de confiance face à l'avenir, on voit là aussi se dessiner un lien nettement significatif avec le type de classe, et encore une fois en particulier avec les gymnasiens. On a déjà relevé un effet de l'âge par rapport à cette confiance, et nous ne sommes donc pas surpris de constater que les élèves de 8^e année VSO et VSB sont les « champions » dans ce domaine, pour 4 sur 5 d'entre eux, suivis cependant par les apprentis pour 3 sur 4 d'entre eux, ce qui dément un strict effet de l'âge. Les gymnasiens, pour leur part, ne sont qu'environ 2 sur 3 – un peu plus en voie maturité, mais un peu moins en voie diplôme – à se dire confiants face à l'avenir. Par rapport aux dimensions envisagées, on voit donc que les gymnasiens sont systématiquement moins socialement à l'aise que les autres apprenants, ou alors moins satisfaits de leur encadrement par les enseignants

concernant ces aspects, ce qui demandera à être vérifié sur d'autres dimensions de notre enquête.

Le nombre d'apprenants et d'enseignants joue lui aussi son rôle, mais plus indirectement, puisque des liens significatifs n'existent qu'en liaison avec le niveau d'enseignement. Le fait d'oser poser des questions n'est notamment différencié en fonction de la taille de la classe qu'au post-obligatoire : les classes les plus nombreuses comportent une importante proportion de répondants (un tiers) qui n'osent pas facilement poser des questions. Quant à ceux qui estiment que leurs compétences sociales ne sont pas (suffisamment) prises en compte, ils se situent davantage au post-obligatoire, comme on l'a déjà vu (plutôt au gymnase), mais sont aussi nombreux à l'école dans les classes aux effectifs les plus bas (jusqu'à 19 élèves), qui sont celles de VSO. Par ailleurs, la moindre confiance en l'avenir au post-obligatoire caractérise plutôt les classes comportant le plus d'apprenants de ce niveau de formation, plus de 20 (les gymnasiens), dont ce sentiment affecte 40% des répondants, alors qu'ils ne sont que 25% dans ce cas dans les classes plus petites.

Vu le très fort lien qui existe entre le nombre d'apprenants par classe et le nombre d'enseignants qui interviennent dans celles-ci, il serait logique de s'attendre à des résultats similaires quant à l'influence de ces caractéristiques sur les dimensions qui nous intéressent. Or ce n'est pas exactement ce que l'on observe. Concernant le fait d'oser poser des questions, la liaison, valable également au post-obligatoire, l'est différemment : on y remarque une progression régulière de la proportion de répondants qui n'osent pas poser de questions avec l'augmentation du nombre d'enseignants, de 20 à 36%, ce qui est important. L'influence de ce nombre paraît donc plus déterminante que celle du nombre d'apprenants. Un tel résultat est intéressant puisqu'il montre que l'augmentation du nombre des enseignants dans une classe semble avoir un effet inhibant. On constate par ailleurs que ceux qui considèrent les compétences sociales prises en compte sont, à l'école, moins nombreux dans les classes de 6 à 8 intervenants (qui concernent autant les VSO que les VSB) et plus nombreux dans les classes de 9 et 10 (qui concernent surtout les VSB). Au post-obligatoire, cette prise en compte est estimée plus importante lorsque peu d'enseignants interviennent, jusqu'à 5, ce qui concerne les apprentis, alors qu'elle l'est nettement moins avec beaucoup d'intervenants, de 11 à 15, des gymnasiens de la voie maturité pour la plupart. La confiance face à l'avenir, enfin, présente un lien significatif avec le nombre d'enseignants au post-obligatoire, mais pas à l'école. Là encore, les classes où interviennent le moins d'enseignants (chez les apprentis) sont celles où la confiance est la plus élevée, alors que les classes qui voient passer le plus d'enseignants (les gymnasiens de la voie maturité) manifestent une moindre confiance.

Bien que des différences soient notables, on retiendra que l'environnement de formation caractérisé par les nombres d'apprenants et, plus encore, d'enseignants intervenant en classe, est nettement relié aux niveaux et types de formation pour influencer conjointement sur les dimensions qui nous intéressent. Au niveau post-obligatoire en particulier, on constate systématiquement qu'un nombre élevé – que ce soit d'apprenants ou d'enseignants – semble décourager la participation et le sentiment d'intégration qui s'y rattache, amoindrir la prise en considération des compétences sociales des apprenants, ainsi que la confiance face à l'avenir. Ce dernier lien, le plus surprenant au premier abord, l'est moins lorsqu'on se rappelle

du peu de rôle joué par les variables externes, ce qui pointe directement l'organisation, le fonctionnement et l'action éducative des systèmes de formation. Cela met aussi en évidence le rôle et la responsabilité de ces derniers concernant un sentiment que d'aucuns auront peut-être tendance à écarter de leur préoccupation, comme externe à leur action d'enseignement. Cela ne l'empêche pourtant pas d'exister, ni d'être relié à ces caractéristiques de la formation. Mieux vaudrait donc en tenir compte.

Toujours avec le souci d'évaluer des aspects de contexte pour les apprenants, mais en entrant davantage dans les considérations pédagogiques, nous avons encore cherché à évaluer l'importance de l'influence du style d'enseignement. Celui-ci doit se comprendre comme relatif à l'approche collective ou individuelle du travail quotidien. Il s'agit d'une appréciation générale, par les apprenants, du fait que « la plupart de leurs enseignants, en classe, les considèrent plutôt comme un groupe, les intègrent, ou les considèrent plutôt comme des individus, les différencient ». De façon générale, ce sont évidemment les tendances centrales, dites mixtes (entre intégration et différenciation), qui groupent les réponses les plus fréquentes, pour un peu plus de la moitié, alors qu'une petite moitié se répartissent entre enseignants « différenciateurs » (26%) et « intégrateurs » (21%). Le groupe mixte est indiqué par 2/3 des élèves de VSO, mais seulement par 46% des gymnasiens de la voie maturité. Dans le cas des pratiques « intégratives », ce sont les élèves de VSO et les gymnasiens de la voie diplôme qui se distinguent des autres en étant proportionnellement les moins nombreux à mentionner cette approche de la part de leurs enseignants. Quant au groupe qui indique des pratiques « différenciatrices », ils sont proportionnellement moins nombreux chez les élèves de VSO et plus nombreux chez les gymnasiens de la voie maturité et chez les apprentis. On note donc que la prise en considération des styles pédagogiques pour mesurer leur influence sur le sentiment d'intégration, sur la prise en compte des compétences sociales ou sur le sentiment face à l'avenir ne se recouvre pas avec l'influence directe des niveaux et types de formation.

Cette influence des pratiques pédagogiques sur notre problématique nous intéresse bien sûr tout particulièrement. Globalement, on constate alors que, à une exception près, aucune des questions de notre problématique n'est significativement reliée avec cette pratique d'enseignement. Seul le travail de l'enseignant plus proche de chaque apprenant, dans le cadre de la différenciation, favorise légèrement le fait d'oser poser des questions. On notera cependant que ce lien global n'est plus significatif lorsqu'on le croise avec le niveau de formation dichotomisé (école obligatoire et formation post-obligatoire). En distinguant ces niveaux de formation, on trouve cependant un autre lien, le sentiment de confiance face à l'avenir étant significativement relié à ce contexte pédagogique au niveau de la formation post-obligatoire : la prise en compte de l'individu à cette période de la formation et de l'adolescence, dans le cadre de la différenciation, favorise manifestement le sentiment de confiance pour trois quarts des apprenants (74%), alors qu'ils ne sont que 58% lorsque c'est la dynamique du groupe classe qui prédomine. On reste toutefois globalement frappé par le fait que, manifestement, le style pédagogique tel qu'il a été envisagé ici n'influence que marginalement les questions que nous avons cherché à expliquer dans le cadre de ces premiers résultats.

Avec le dernier groupe de variables internes à la formation, nous concluons en

considérant l'effet des résultats scolaires – que nous avons déjà considérés pour eux-mêmes – sur l'intégration, les compétences sociales et l'avenir. Il s'agit, rappelons-le, des 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). Notons au préalable que les différents styles pédagogiques que nous venons d'envisager n'ont aucun impact significatif sur ces résultats. Ce constat est en soi utile, n'allant guère dans le sens qu'on aurait pu imaginer, c'est-à-dire d'une influence de l'approche pédagogique sur cette estimation scolaire de soi.

La comparaison des résultats scolaires entre apprenants 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 VSO et VSB. A noter que le lien avec le sentiment général d'intégration n'est pour sa part significatif ni globalement, ni selon le niveau de formation. Cette même comparaison des résultats est aussi reliée avec la prise en compte des compétences sociales dans le milieu de formation : au total, ceux qui s'estiment parmi les meilleurs apprenants, mais aussi ceux qui se considèrent comme moyens, sont 7 sur 10 à considérer que leurs compétences sociales sont prises en compte, alors que ce n'est le cas que pour à peine plus de la moitié des apprenants qui se considèrent parmi les moins bons scolairement parlant. En distinguant ces résultats par niveau de formation, on découvre que cette situation tient aux apprentis et gymnasiens, dans des proportions encore accentuées. Un tel constat interpelle fortement sur l'estime d'eux-mêmes que peuvent avoir ces jeunes, et il importera de mieux les connaître par rapport à d'autres dimensions sur lesquelles ils ont eu à se situer. 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, 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, avec une particularité qui distingue les apprentis et gymnasiens. Alors qu'à l'école obligatoire le fait de se situer parmi les apprenants moyens protège en quelque sorte de la baisse du sentiment de confiance, le « trou » se faisant avec ceux qui ne se considèrent pas très ou moins bons, ce n'est plus le cas au post-obligatoire. Dans ce cas, les moyens se rapprochent des moins bons, les meilleurs seuls creusant l'écart. On peut donc dire que chez les apprentis et gymnasiens, 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.

Dernier indicateur, l'auto-estimation en français et mathématiques comporte, en plus de la comparaison des résultats, les notes scolaires elles-mêmes, incluant donc un facteur plus objectif. Concernant le fait d'oser poser des questions, l'influence de cette auto-estimation en français se fait sentir d'une façon analogue à celle des seuls

résultats comparés. Elle est toutefois atténuée par la prise en compte des notes (la distinction entre niveaux de formation élimine la significativité de ces liens). Dans le cas des mathématiques, aucun lien ne peut être dégagé. Par rapport au fait de se sentir entendu non plus, que ce soit pour l'auto-estimation en français ou en maths. La situation est différente concernant le sentiment général d'intégration. On y trouve un lien surprenant avec l'estimation en français : ceux dont l'estimation scolaire est correcte semblent en pâtir en termes de sentiment d'intégration puisque, dans une proportion du simple au double, ils sont relativement plus nombreux (8%) à se sentir mal intégrés que ceux qui se surestiment ou se sous-estiment (4% dans chaque cas). Notons que ce résultat est dû, encore une fois, au post-obligatoire, mais surtout qu'il concerne une question générale très peu discriminante. Par ailleurs, et finalement, aucun lien entre estimation scolaire, que ce soit en français ou mathématiques, et prise en compte des compétences sociales ne peut être dégagé, que ce soit pour l'ensemble des apprenants ou selon le niveau de formation. Il en va de même concernant le sentiment face à l'avenir.

En comparant ces résultats relatifs à l'auto-estimation avec ceux qui concernent les seuls résultats scolaires comparés, on doit admettre que la prise en compte des notes scolaires n'ajoute rien à la compréhension des aspects qui nous intéressent. C'est donc cette seule comparaison avec les autres, 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 nous rappelle ce qu'ils nous ont dit en définissant les compétences sociales en général : celles-ci sont marquées pour eux de la relation à autrui, du regard d'autrui, et il apparaît maintenant que c'est cela qui prime nettement sur l'estimation que l'on peut faire de sa situation scolaire personnelle, que celle-ci soit correcte, sur- ou sous-estimée. Un tel résultat nous confirme l'importance de la relation à autrui en milieu de formation, que ce soit pour les élèves, les gymnasiens ou les apprentis, et souligne d'autant plus fortement l'interrogation que nous avons quant à sa prise en compte par les systèmes.

7 DISCUSSION ET PISTES POUR L'ACTION

Comme dans toute recherche, c'est la confrontation des résultats aux questions que nous nous étions posées au départ qui permet de tirer des enseignements utiles pour l'action. Nous le faisons dans le cadre d'une discussion des différentes facettes qui sont apparues au cours des analyses.

Nul ne conteste de nos jours une sensibilité sociale plus grande qu'il y a deux ou trois décennies aux aspects problématiques de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. A l'intérieur des systèmes de formation, les difficultés d'intégration sociale se manifestent de façon parfois spectaculaire, par divers comportements et façons d'être qui frappent les différents acteurs de ces systèmes, mais plus encore ceux qui leur sont extérieurs. On parle par exemple d'incivilités, de manque de respect, voire de comportements plus ou moins violents, en précisant aussitôt que cela ne concerne qu'une frange des jeunes en formation, et du reste aussi hors de toute formation. En élargissant le propos, on admet également qu'une part plus importante de ces jeunes, des apprenants pour ce qui nous intéresse ici, peuvent avoir quelque difficulté à faire le lien entre épanouissement personnel et contribution sociale, peuvent se trouver en manque de repères et de vision de l'avenir, ou éprouver des craintes face à celui-ci et de la démotivation. Du reste, à la réflexion, ces questions relatives à la vie dans la microsociété de la formation peuvent à priori concerner tout un chacun plus généralement. En disant cela, on pense bien sûr particulièrement à l'arrière-plan des mutations sociales et professionnelles dans lequel ces changements prennent place, et dont les jeunes sont évidemment empreints. Aborder cet aspect ici nous entraînerait cependant trop loin. Quoi qu'il en soit, et dans un tel contexte, très minoritaires sont ceux qui estiment que la formation n'a pas à s'occuper de ces dimensions. La plupart des acteurs concernés savent que le fait de les ignorer ne les fait ni disparaître, ni ne permet de les neutraliser, d'autant que ces aspects éducatifs concernent des jeunes dans une période de leur vie où les transformations sont nombreuses et profondes.

Le paradoxe est que l'on n'en sait pas beaucoup sur l'étendue des difficultés qui se posent dans ce domaine, dans le même temps où les pouvoirs publics, qui ont bien senti ces besoins nouveaux, préconisent largement leur prise en compte dans le cadre de la formation. Ceci dans le but de favoriser la meilleure insertion sociale et professionnelle possible pour tous les élèves, apprentis et gymnasiens, y compris pour ceux qui décrochent. C'est la raison pour laquelle le but général de ce projet consiste à évaluer le niveau et la prise en compte de la part éducative et socialisante qui intervient, qu'on le veuille ou non, sur la scène de la formation. On cherche concrètement à comprendre ce que vivent les apprenants concernant leur intégration, leurs compétences sociales et leurs perspectives d'avenir, en tenant compte de leur encadrement socio-éducatif assuré par les enseignants. Pour utiliser le langage de la prévention, on préfère agir sur les facteurs de protection, pour le plus grand nombre, à la base, plutôt que sur les multiples symptômes qui traduisent les facteurs de risque, que l'on ne sait souvent pas comment rattacher à l'éducation et à la socialisation scolaires.

Il apparaît à cet égard que prendre en considération les aspects de la formation qui agissent au quotidien dans les classes, et qui exercent une influence sur le travail

scolaire comme sur les relations entre jeunes et adultes, doit se faire en les distinguant, pour une fois, des seuls apprentissages dans les disciplines de la grille-horaire. Ceci afin de mieux les cerner et de mieux les comprendre. L'on n'oublie pas pour autant que le but premier de la formation est d'amener tous les jeunes aux connaissances et compétences les plus variées. On postule aussi, ce faisant, que des améliorations concernant les aspects éducatifs et de sociabilité doivent favoriser le travail sur l'avant-scène des apprentissages disciplinaires. La transmission des connaissances et compétences ne peut hélas pas toujours se faire directement, comme le savent la plupart des enseignants. Et il ne suffit certainement pas de la décréter. C'est sur cette base que l'on peut dire que les compétences sociales des jeunes, en particulier, gagnent à être mesurées et prises en compte comme des processus ayant toute leur place aux différents niveaux de la formation, et également comme des résultats des systèmes de formation. Nous avons cependant pris soin, dans cette recherche, de mesurer les liens qui peuvent exister entre ces dimensions et quelques résultats de l'instruction dans des disciplines de base, en français et en mathématiques en particulier.

Qu'est-ce que les élèves approchant de la fin de la scolarité, ainsi que les apprentis et gymnasiens qui se sont déjà orientés au post-obligatoire, nous disent à ce propos ? Nous n'avons fait ici que lever un coin du voile sur les nombreuses questions auxquelles ils ont patiemment répondu. Et nous ne savons pas encore ce qu'en pensent leurs enseignants. Les résultats extraits sont pourtant déjà riches d'information par rapport aux interrogations de départ.

Concernant la question générale de savoir s'ils se sentaient bien intégrés dans leur milieu de formation, nous avons vu que leur approbation est massive, ce qui est en soi très réjouissant. De façon plus spécifique, dans le cadre quotidien des apprentissages, nous avons cependant constaté que ne pas se sentir entendu lorsqu'on pose des questions correspond aussi au fait de ne pas oser en poser, et pour une part non négligeable des apprenants. Ceux-ci se révèlent être un peu plus des filles (jeunes femmes) que des garçons (jeunes hommes), mais surtout bien davantage des gymnasiens, alors que les apprentis sont nettement moins inhibés – ou plus entendus – à cet égard. Cela correspond aussi aux situations où le plus grand nombre d'enseignants interviennent dans les classes et, ce qui paraît le plus préoccupant, aux jeunes qui se considèrent comme faisant partie des moins bons apprenants, ce qui induit une spirale négative en termes d'estime de soi. On peut dès lors se poser la question de l'action éducative des enseignants sur ce plan, et aussi des conditions des apprentissages dans lesquelles cette action éducative peut prendre place.

Si nous ne savons encore rien à ce stade des compétences sociales « réelles » des apprenants, ils ont par contre énoncé ce qu'elles représentaient pour eux. Sans surprise, leurs définitions mettent très largement en avant-plan la dimension relationnelle, à propos de laquelle on ignore dans quelle mesure les pratiques pédagogiques et le climat éducatif la prennent en considération (les avis des enseignants seront importants à ce propos). Selon une part non négligeable d'un apprenant sur cinq, de telles compétences sociales seraient largement ignorées, alors que la majorité de ceux-ci considèrent que leur prise en compte favoriserait leur intégration. Cette lacune ressentie est davantage mentionnée avec l'avance en âge,

encore plus par les gymnasiens, mais pas par les apprentis. Il en va de même lorsqu'un plus grand nombre d'enseignants interviennent en classe et que les élèves se considèrent comme moins bons scolairement parlant, dans ce dernier cas pour tous les jeunes du post-obligatoire. On a encore constaté qu'une faible prise en compte des compétences sociales amoindrit le fait d'oser poser des questions et de se sentir entendu, et même le sentiment général d'intégration. On a donc pu confirmer une hypothèse selon laquelle il importe aux apprenants que les compétences sociales soient prises en compte dans le cadre de la formation, et que cela renforce leur sentiment d'intégration dans les situations d'apprentissage.

La confiance par rapport à l'avenir, particulièrement importante, existe pour près de trois quarts des apprenants (tout à fait ou en grande partie), ce qui laisse tout de même plus d'un quart d'entre eux à ne l'éprouver guère ou pas du tout. Ce constat est préoccupant. On a relevé que cette baisse de la confiance avec l'âge, notamment, peut s'expliquer par une confrontation progressive avec des responsabilités qui rendent moins optimiste, plus conscient des difficultés, ce que l'on peut comprendre. Mais que l'on retrouve, parmi les confiants face à l'avenir, une moindre proportion de filles et jeunes femmes, de gymnasiens, de classes aux effectifs importants et où défilent beaucoup d'enseignants (encore une fois chez les gymnasiens), d'apprenants qui se situent parmi les moins bons, cela, par contre, ne peut être considéré comme normal. Sur ces plans, une action paraît possible. D'autant plus que cette moindre confiance est reliée avec le sentiment que les compétences sociales ne sont pas prises en compte dans la formation, et sachant 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.

Hormis l'approche pédagogique envisagée ici (travail quotidien plus fréquemment individuel ou collectif), qui n'influence que très marginalement notre problématique, on voit donc que les conditions mêmes de la formation jouent un rôle important que l'on ne peut ignorer. On est en particulier frappé par le fait que les gymnasiens sont systématiquement moins socialement à l'aise que les autres apprenants. L'enquête conduite par Stocker sur le parcours gymnasial des jeunes vaudois (2006) avait déjà mis le doigt sur cette situation, en particulier en interrogeant les directions des gymnases. Toutes « constataient une fragilisation de leur population estudiantine » (p. 32). Les problèmes des gymnasiens étaient considérés en augmentation, aussi bien sur le plan de la santé psychique et morale que sur celui de leur situation économique et sociale, et, plus spécifiquement, par rapport à « un certain désengagement envers l'école ». Toujours selon ces directions, un tel constat « reflète un environnement social dont le futur est incertain », ces attitudes des gymnasiens pouvant aussi traduire « les inquiétudes et les contradictions liées aux changements affectant notre société » (pp. 32 et 33). Mais, concluait l'auteur, « la mise en relation des difficultés des jeunes gymnasiens avec des problèmes plus vastes de société ne doit pas constituer pour l'institution scolaire une raison de désengagement ou de rejet. (...) L'institution doit réfléchir aux moyens de s'adapter aux profils des élèves et de leur faire gagner confiance face à l'incertitude. L'instruction n'est pas complètement dissociable de l'éducation. A cet égard, il faut questionner le cadre de fonctionnement des établissements : la multiplication d'options et l'éclatement des classes ne pourraient-ils pas affaiblir, pour certains, le sentiment de sécurité et d'appartenance à une institution ? » (p. 33). Pour en revenir à nos propres résultats, un tel constat relatif au poids de la

formation est d'autant plus remarquable que, par ailleurs, les variables de l'environnement familial prises en compte n'ont quasiment aucun impact sur le sentiment d'intégration des apprenants dans la formation, sur leur estimation de la prise en compte de leurs compétences sociales dans celle-ci et sur leur sentiment face à l'avenir.

Par rapport au poids du fonctionnement du « système formation » en général, les dimensions envisagées ici et les premiers résultats issus des réponses fournies par les élèves, apprentis et gymnasiens peuvent paraître négligeables, ou tout au moins facilement sous-estimées. On peut en effet considérer que si elles ne sont pas assez visibles du point de vue institutionnel, c'est parce que les systèmes de formation n'ont pas pour mission première de les mettre en évidence, contrairement à ce qui est fait dans le cadre de cette recherche. Doit-on se contenter d'une telle première impression ? Ou peut-on simplement considérer que les aspects liés aux difficultés de certains apprenants à faire valoir et reconnaître des compétences qui ne sont pas suffisamment prises en compte dans la formation disciplinaire, ainsi que le manque de confiance qui peut en résulter, sont à aborder localement, par les enseignants, qui feront au mieux ? Si la formation est dépositaire d'une mission de socialisation reconnue, et des aspects éducatifs à la vie en commun et à la citoyenneté qui en découlent, peut-on se contenter d'espérer qu'il en soit ainsi, sans que les systèmes s'en saisissent également ? Il serait difficile de comprendre que les autorités scolaires cantonales et intercantionales cherchent à promouvoir les compétences sociales des apprenants, pour favoriser une insertion sociale et professionnelle la meilleure possible, sans en tirer toutes les conséquences et sans que la responsabilité n'en incombe au système à chacun de ses étages. Cela d'autant plus lorsqu'on constate la force de l'empreinte de la formation dans la vie et le devenir des apprenants, en particulier au moment où ils endossent une part de responsabilité à cet égard, au niveau post-obligatoire. De ce point de vue, les recommandations issues de l'enquête déjà mentionnée⁶⁰ vont dans un sens que l'on peut certainement souligner ici, par rapport à nos propres résultats. C'est en particulier le cas concernant la nécessité de « réaffirmer la valeur des études de culture générale auprès des jeunes et valoriser les réussites des élèves au cours de ces études », mais aussi de « créer des espaces de rencontre susceptibles de compenser l'affaiblissement des classes et de renforcer la solidarité entre élèves (mentorat) », ou encore de « renforcer l'identification à l'institution par le développement d'organes participatifs (conseils d'élèves) et par son engagement face à l'extérieur (manifestations, tournois sportifs, etc.) » (pp. 41 et 42).

Dans le cas des résultats partiels que nous avons développés ici, nous ne pouvons ignorer que les aspects de promotion des compétences sociales permettant de favoriser l'insertion sociale et professionnelle sont bien sûr reliés à des processus complexes. Nous considérons néanmoins aussi qu'ils émergent simplement dans le cours de la formation, sous des formes que l'enseignement devrait pouvoir prendre en compte concrètement. Sur la base des résultats dont nous disposons, l'on pense

⁶⁰ Stocker 2006, op. cit.

en particulier au fait de favoriser les composantes relationnelles des apprentissages. On peut le faire en pratiquant le travail en groupes, dans lequel ces composantes, adéquatement cadrées, peuvent s'exprimer. On pense aussi au lien qui peut être fait entre les apprentissages disciplinaires et leur utilité sociale et relationnelle. Ne pourrait-on pas davantage ancrer ceux-ci dans la vie réelle des apprenants, au profit de ceux qui se découragent trop vite parce qu'ils se sentent moins bons et y voient une source de « ségrégation » avec les autres ? Les pédagogues savent qu'il est très facile de passer d'un cercle vertueux – où l'activation des intérêts induit de meilleurs résultats et où ces derniers induisent à leur tour des intérêts nouveaux – à une spirale négative inverse, dont la conséquence est une baisse dommageable de l'estime de soi. On connaît en effet l'importance de cette estime au moment crucial de l'adolescence.

Qu'il s'agisse de la forme du travail ou de son sens, développer de telles pratiques est bien sûr plus difficile dans le cadre de classes nombreuses, où beaucoup d'enseignants interviennent. On peut donc se demander si l'on donne à ces derniers les moyens de mettre en pratique ces compétences relationnelles si importantes aux yeux des apprenants. Mais cela ne dispense pas de se demander également si les enseignants, les spécialistes en particulier, sont tous assez conscients des enjeux à cet égard. Peuvent-ils considérer que la réussite professionnelle ultérieure dédommage d'un apprentissage lacunaire de la vie en société ? Ou considérer que l'apprentissage de la vie en large groupe, comme l'est une classe, n'aurait pas de spécificité propre, ce qui permettrait de le renvoyer sans autre à l'éducation initiale des parents ? Ou de le traiter à reculons, par crainte de devoir le prendre à bras le corps ? Ou encore que tout serait joué dans le cadre des débuts de la scolarité, et qu'il n'y aurait plus rien à faire à quatorze, seize ou dix-huit ans ?

Il sera bien sûr important de relier les lacunes ressenties par les jeunes avec le point de vue et les pratiques des enseignants, en particulier en les différenciant selon les niveaux et les types de formation. Le dépouillement complet de l'enquête nous permettra d'en savoir plus à cet égard. En tenant compte des cadres de référence dans lesquels travaillent les enseignants, cette comparaison des attentes et des pratiques est probablement l'une des clefs qui doit permettre de débattre sur une base raisonnée de ces aspects de la formation, en connaissance de cause, pour agir de façon conséquente.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbet, J.-P. (2001). *L'école et les courants qui la traversent. Programme de recherche sur les enjeux socio-éducatifs, citoyens et professionnels*. Lausanne : URSP 106.
- 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.
- 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 (2008, version 1). *Plan d'études romand – PER*. Neuchâtel : CIIP.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire – DGEO (2001, version de 2008). *Plan d'études vaudois – PEV*. Lausanne : DGEO – CADEV.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : PUF.
- 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.

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

Table des matières

1	BUT ET CONTENUS DU PROJET DE RECHERCHE	5
1.1	BUT DU PROJET	5
1.2	CONTEXTE DE LA RECHERCHE	5
1.3	OBJECTIFS ET CONTENUS DU PROJET	6
1.4	POPULATIONS QUESTIONNÉES, INSTRUMENTS ET DÉMARCHE	7
1.5	PUBLICS CONCERNÉS PAR LES RÉSULTATS	8
2	PÉRIMÈTRE DU PROJET ET CONTOURS DU PRÉSENT RAPPORT	9
2.1	PÉRIMÈTRE DU PROJET DE RECHERCHE ET DES ENQUÊTES	9
2.2	CONTOURS DU PRÉSENT RAPPORT, LIMITES, DÉVELOPPEMENTS À VENIR	9
3	PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	11
3.1	INTRODUCTION	11
3.2	POSTULAT	12
3.3	EDUCATION ET SOCIALISATION	13
3.4	CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES DE FORMATION EN LIEN AVEC L'INTÉGRATION : DES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE POUR LES APPRENANTS	14
3.5	INTÉGRATION DANS LES SYSTÈMES DE FORMATION ET COMPÉTENCES SOCIALES	15
3.6	QUELLES COMPÉTENCES SOCIALES ?	16
3.7	INTÉGRATION ET PERSPECTIVES D'INSERTION	17
3.8	QUESTIONS DE RECHERCHE	17
4	MÉTHODE DE L'ENQUÊTE	19
4.1	PRÉ-ENQUÊTE	19
4.1.1	Version préliminaire du questionnaire	19
4.1.2	Conditions de la pré-enquête.....	19
4.2	INSTRUMENT DE RECUEIL	20
4.2.1	Thèmes abordés et élaboration des questions.....	20
4.2.2	Définition du niveau des questions	21

4.2.3	Construction du questionnaire	21
4.3	POPULATION ET ÉCHANTILLON DE L'ENQUÊTE	22
4.3.1	Population concernée par l'enquête	22
4.3.2	Echantillonnage.....	22
4.3.3	Echantillons retenus pour l'enquête	23
4.4	PASSATION DE L'ENQUÊTE	25
4.5	RETOURS	26
4.6	TRAITEMENTS ET ANALYSES	26
	REMERCIEMENTS	27
5	RÉSULTATS	29
5.1	DESCRIPTION DE LA POPULATION ET APPRÉCIATION DE L'ENQUÊTE	29
5.1.1	Les caractéristiques sociodémographiques et l'environnement de formation	29
5.1.1.1	<i>Caractéristiques personnelles</i>	29
5.1.1.2	<i>Environnement familial</i>	31
5.1.1.3	<i>Niveau actuel et parcours de formation</i>	35
5.1.1.4	<i>Environnement de formation</i>	37
5.1.2	Liens entre niveau et type de formation et les variables personnelles et de l'environnement de formation	39
5.1.2.1	<i>Niveau et type de formation selon les caractéristiques personnelles</i> ...	39
5.1.2.2	<i>Niveau et type de formation selon l'environnement de formation</i>	41
5.1.3	Appréciation de l'enquête et du questionnaire par les apprenants.....	44
5.2	RÉSULTATS DANS LES BRANCHES SCOLAIRES ET DE FORMATION	48
5.2.1	Résultats bruts	48
5.2.1.1	<i>Moyennes de français, mathématiques et allemand</i>	48
5.2.1.2	<i>Résultats scolaires et de formation comparés</i>	50
5.2.1.3	<i>Auto-estimation scolaire et de formation</i>	51
5.2.2	Résultats selon les caractéristiques personnelles, le niveau et l'environnement de formation	55
5.2.2.1	<i>Résultats selon les caractéristiques personnelles</i>	55
5.2.2.2	<i>Résultats selon le niveau et le type de formation</i>	58
5.2.2.3	<i>Résultats selon l'environnement de formation</i>	61
5.3	SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR	63
5.3.1	Intégration et sentiment d'être entendu	63
5.3.1.1	<i>Sentiment général d'intégration</i>	63
5.3.1.2	<i>Intégration dans le cadre des apprentissages</i>	65
5.3.1.3	<i>Sentiment général d'intégration selon l'intégration dans le cadre des</i>	

<i>apprentissages</i>	67
5.3.2 Importance des compétences sociales pour les apprenants	68
5.3.2.1 <i>Représentation des compétences sociales par les apprenants</i>	68
5.3.2.2 <i>Prise en compte des compétences sociales dans la formation</i>	73
5.3.2.3 <i>Prise en compte des compétences sociales et intégration</i>	75
5.3.3 Formation et avenir	78
5.3.3.1 <i>Perspectives professionnelles et confiance en l'avenir</i>	78
5.3.3.2 <i>Prise en compte des compétences sociales et avenir</i>	81
5.3.3.3 <i>Sentiment d'intégration et avenir</i>	82
5.4 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES ET L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL	85
5.4.1 Selon les caractéristiques personnelles : âge et sexe	85
5.4.1.1 <i>Sentiment d'intégration et avenir selon l'âge</i>	85
5.4.1.2 <i>Sentiment d'intégration et avenir selon le sexe</i>	88
5.4.2 Selon l'environnement familial : parents, fratrie, habitat, nationalité, langue	89
5.4.2.1 <i>Sentiment d'intégration et avenir selon les adultes avec lesquels vivent les apprenants</i>	89
5.4.2.2 <i>Sentiment d'intégration et avenir selon la fratrie des apprenants</i>	90
5.4.2.3 <i>Sentiment d'intégration et avenir selon l'habitat</i>	90
5.4.2.4 <i>Sentiment d'intégration et avenir selon la nationalité</i>	91
5.4.2.5 <i>Sentiment d'intégration et avenir selon la langue</i>	91
5.5 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LE NIVEAU ET LE TYPE DE FORMATION	94
5.6 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION	97
5.6.1 Selon le nombre d'apprenants en classe.....	97
5.6.2 Selon le nombre d'enseignants intervenant dans la classe	100
5.7 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LE STYLE D'ENSEIGNEMENT	103
5.8 SENTIMENT D'INTÉGRATION DANS LA FORMATION ET AVENIR SELON LES RÉSULTATS SCOLAIRES	108
5.8.1 Selon les résultats scolaires comparés	109
5.8.2 Selon l'auto-estimation en français et en mathématiques	114
6 SYNTHÈSE	119
6.1 POURQUOI S'INTÉRESSER À CET ASPECT DE LA FORMATION ?	119
6.2 COMMENT A-T-ON PRIS EN CONSIDÉRATION CET ASPECT DE LA FORMATION ?	120

6.3 PRINCIPAUX RÉSULTATS	122
6.3.1 Caractéristiques sociodémographiques des apprenants	122
6.3.2 Les parcours et le milieu de formation	122
6.3.3 Appréciation de l'enquête et du questionnaire	123
6.3.4 Résultats scolaires et de formation.....	123
6.3.5 Sentiment d'intégration dans la formation, compétences sociales et avenir	124
6.3.6 Influence de divers facteurs sur l'intégration dans la formation, les compétences sociales et l'avenir	127
7 DISCUSSION ET PISTES POUR L'ACTION	133
BIBLIOGRAPHIE	139
TABLE DES MATIÈRES	141
ANNEXES	145
ANNEXE 1 : TABLEAU	145
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE	146

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

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE



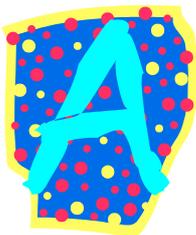
Route du Signal 11
CH-1014 Lausanne

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.



avec 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

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** ?

	très bien	assez bien	pas assez bien	pas du tout bien
<i>Je sais à quoi sert l'école et la formation</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

	très bien	assez bien	pas assez bien	pas du tout bien
<i>Je sais ce que mes enseignants et formateurs attendent de moi</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

	très important	assez important	pas très important	pas du tout important
a) <i>Transmettre des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) <i>Faire apprendre l'ordre et la discipline</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) <i>Préparer les élèves à une activité professionnelle</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) <i>Permettre aux élèves d'apprendre à mieux vivre ensemble</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) <i>Favoriser l'orientation professionnelle des élèves</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) <i>Préparer les élèves à leur rôle de citoyen</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) <i>Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h) <i>Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
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

	très important	assez important	pas très important	pas du tout important
a) Transmettre des connaissances et compétences dans les différentes branches scolaires	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Faire apprendre l'ordre et la discipline	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Préparer les élèves à une activité professionnelle	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Permettre aux élèves d'apprendre à mieux vivre ensemble	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Favoriser l'orientation professionnelle des élèves	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Préparer les élèves à leur rôle de citoyen	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Aider les élèves à sentir qu'ils ont de la valeur	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h) Aider les élèves à trouver leur place dans leur vie en général	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
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** ?

	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	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

	très bien	suffisamment bien	pas assez bien	pas du tout bien
Je connais ces règles et ces habitudes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

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

a) ... par rapport au travail d'apprenant qui vous est demandé ₁ ₂ ₃ ₄

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

b) ... par rapport à la vie commune en classe, dans les relations avec les autres ₁ ₂ ₃ ₄

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 ?

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 ₁ ₂ ₃ ₄

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 ?

très souvent souvent rarement très rarement

a) Remarques positives et qui m'aident faites par des camarades ₁ ₂ ₃ ₄

b) Remarques positives et qui m'aident faites par des enseignants ou d'autres adultes ₁ ₂ ₃ ₄

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

	toujours ou presque toujours	le plus souvent	parfois	presque jamais ou jamais
a) Remarques faites par des camarades	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Remarques faites par des enseignants ou d'autres adultes du milieu de formation	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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 ?

	participation toujours active	... souvent active	... parfois active	... jamais active
a) Tâches liées au travail d'apprenant, seul ou ensemble : exercices, exposés, etc.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
b) 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.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4

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

	très important	assez important	pas très important	pas du tout important
a) Respecter les consignes de la tâche	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Etre précis dans l'exécution	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Etre rapide (sans précipitation !)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 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

	très important	assez important	pas très important	pas du tout important
a) Respecter les consignes de la tâche	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Etre précis dans l'exécution	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Etre rapide (sans précipitation !)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

toujours presque toujours plutôt souvent plutôt rarement

J'ai mes effets nécessaires ₁ ₂ ₃ ₄

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) ?

chaque fois le plus souvent parfois jamais

En cas d'absence, je me renseigne à mon retour . . . ₁ ₂ ₃ ₄

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)

- *J'en prends soin de moi-même* ₁
 - *J'en prends soin quand on me le demande* ₂
 - *Je n'en prends pas soin, sans l'endommager* ₃
 - *Il m'arrive de l'endommager, sans intention particulière* ₄
 - *J'ai déjà commis intentionnellement de sérieux dommages* ₅
-



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
a) <i>A l'école, dans le cadre du travail d'apprenant (dans les branches scolaires)</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Pourquoi ? :.....

b) <i>A l'école, dans le cadre de la vie de la classe (dans les relations avec les autres)</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
--	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Pourquoi ?:.....

c) <i>En dehors de l'école, dans le cadre d'un groupe ou d'une activité en club ou société</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
--	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

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
<i>Mes enseignants sont intéressés par mon apprentissage des connaissances et compétences</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

	très important	assez important	pas très important	pas du tout important
a) <i>Forme physique (notamment par la pratique sportive, un bon sommeil)</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) <i>Equilibre alimentaire (choix d'aliments variés en fonction de leur valeur nutritive)</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) <i>Hygiène corporelle quotidienne (soins de base)</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) <i>Confort vestimentaire (choix d'habits dans lesquels on se sent bien).</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) <i>Apparence physique (« look »)</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

	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>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) <i>Emprunter une succession de moyens de transports pour se rendre en un point précis . . .</i>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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 ... ?

	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>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) <i>... vos relations familiales et amicales (les différentes relations qui ont marqué votre vie)</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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 ?

	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Je me concentre sur ma tâche, mon travail . . .</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

très facilement assez facilement pas très facilement pas du tout facilement

Je travaille et je progresse seul 1 2 3 4

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 ?

toujours ou systématiquement le plus souvent parfois exceptionnellement ou jamais

Je suis actif et entreprenant face aux obstacles 1 2 3 4

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 ?

toujours ou systématiquement le plus souvent parfois exceptionnellement ou jamais

Je manifeste mon intérêt ou ma motivation au-delà de la demande 1 2 3 4

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** ?

toujours ou systématiquement le plus souvent parfois exceptionnellement ou jamais

a) *Je suis curieux par rapport aux relations humaines* 1 2 3 4

b) *Je suis curieux par rapport à l'environnement matériel et aux objets* 1 2 3 4

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 ?

toujours ou systématiquement le plus souvent parfois exceptionnellement ou jamais

Je fais preuve d'esprit critique et me fais ma propre opinion 1 2 3 4

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 ?

	toujours ou systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnelle- ment ou jamais
<i>Lorsque j'ai une opinion différente des autres, je l'affirme</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

	<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>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) <i>Je mets un moyen en action dans le cadre d'une démarche inhabituelle</i>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

b) Améliorer un résultat scolaire dans une branche

	<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>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) <i>Je mets un moyen en action dans le cadre d'une démarche inhabituelle</i>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

c) Réaliser un projet de nouvelle activité avec des amis

	<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>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2) <i>Je mets un moyen en action dans le cadre d'une démarche inhabituelle</i>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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 ?

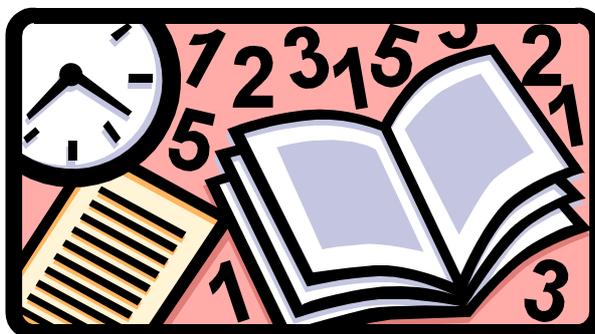
	<i>Cela m'est...</i>	... très facile	... assez facile	... pas très facile	... pas du tout facile
a) <i>Pour choisir un projet scolaire et/ou professionnel (suite de ma formation, choix d'un métier) . .</i>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) <i>Pour choisir un projet dans ma vie personnelle . .</i>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

	<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>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) <i>Responsabilités liées à la vie de la classe, dans les relations avec les autres</i>		<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

	souvent	de temps à autre	exceptionnellement	jamais
a) <i>Initiatives liées à mon travail d'apprenant, dans les branches scolaires</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) <i>Initiatives liées à la vie de la classe, dans les relations avec les autres</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4



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)*

- *Je me sens intégré dans le groupe et je cherche à adhérer aux opinions exprimées par les autres.* 1
 - *Je me sens intégré dans le groupe et je recherche toute occasion de faire valoir ma propre opinion* 2
 - *Je ne me sens pas intégré dans le groupe et j'essaie de passer inaperçu* 3
 - *Je me sens intégré dans le groupe et je fais part de ma propre opinion lorsqu'il y a lieu* 4
 - *Je ne me sens pas intégré dans le groupe et j'essaie systématiquement de le faire remarquer* 5
-

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)*

- *Je me sens intégré dans le groupe et je cherche à adhérer aux opinions exprimées par les autres.* 1
 - *Je me sens intégré dans le groupe et je recherche toute occasion de faire valoir ma propre opinion* 2
 - *Je ne me sens pas intégré dans le groupe et j'essaie de passer inaperçu* 3
 - *Je me sens intégré dans le groupe et je fais part de ma propre opinion lorsqu'il y a lieu* 4
 - *Je ne me sens pas intégré dans le groupe et j'essaie systématiquement de le faire remarquer* 5
-

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

très important assez important peu important pas du tout important

a) *A l'école, dans le cadre du travail d'apprenant et de la vie de la classe* ₁ ₂ ₃ ₄

Pourquoi ? :.....

b) *En dehors de l'école, dans le cadre d'un groupe d'amis ou d'une activité en club ou société* ₁ ₂ ₃ ₄

Pourquoi ? :.....

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

tous ou presque tous une majorité une minorité aucun ou presque aucun

Mes enseignants jugent importantes les relations que j'ai avec les autres ₁ ₂ ₃ ₄

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) ?**

systématiquement le plus souvent parfois exceptionnellement

a) *Avec les enseignants et autres adultes dans le cadre de ma formation* ₁ ₂ ₃ ₄

b) *Avec les autres apprenants dans le cadre de ma formation* ₁ ₂ ₃ ₄

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

	systemati- quement	le plus souvent	parfois	exception- nellement
<i>Je respecte le travail des autres apprenants . . .</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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 ?

	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Je communique clairement ce que je veux dire</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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 forcé d'accord avec eux). Cela peut être plus ou moins facile. Qu'en est-il pour vous ?

	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Je situe le point de vue des autres</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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

	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Je travaille en groupe</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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 ?

	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>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 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 ?

	systemati- quement	le plus souvent	parfois	exception- nellement
<i>Je cherche à résoudre les problèmes en commun</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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 ?

très facilement assez facilement pas très facilement pas du tout facilement

Je propose des activités aux autres ₁ ₂ ₃ ₄

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 ?

systématiquement le plus souvent parfois exceptionnellement

Je critique les idées et réalisations des autres de façon positive et constructive ₁ ₂ ₃ ₄

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 ?

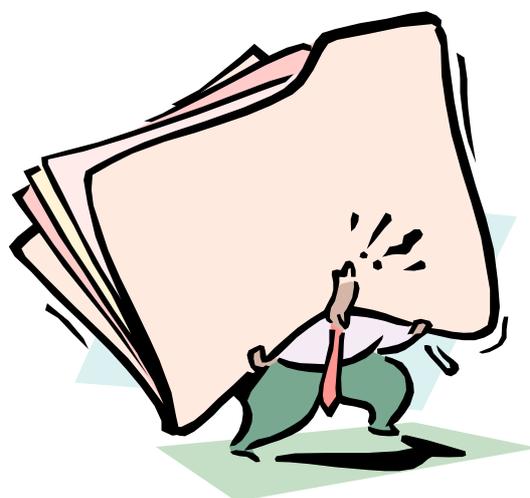
systématiquement le plus souvent parfois exceptionnellement

Je demande de l'aide en cas de besoin en tenant compte de la disponibilité de l'autre ₁ ₂ ₃ ₄

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 ?

systématiquement le plus souvent parfois exceptionnellement

J'offre de l'aide en cas de besoin en tenant compte de mon propre travail ₁ ₂ ₃ ₄



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 ?

	très facilement	assez facilement	pas très facilement	pas du tout facilement
<i>Lorsque quelque chose n'est pas clair, je pose des questions</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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 ?

	systématiquement	le plus souvent	parfois	exceptionnellement
<i>Je me sens entendu lorsque je pose des questions</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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)	Apprenants considérés comme individus (différenciation)
1 2 3 4 5 6 7 8 9	

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

	... très bien intégré	... plutôt bien intégré	... plutôt mal intégré	... très mal intégré
<i>De façon générale, je me sens...</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

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 ?

	tout à fait	en grande partie	pour une petite part	pas du tout	je ne sais pas
Ces compétences sociales sont prises en compte	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

- 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 ?

	tout à fait	en grande partie	pour une petite part	pas du tout	je ne sais pas
La prise en compte de ces compétences sociales favoriserait mon sentiment d'être intégré	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

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 ?**

➤ une seule réponse

- Je serai en apprentissage 1
- Je serai aux études 2
- Je serai en emploi (travail payé) 3
- Je serai sans emploi 4
- Je serai dans une autre situation (laquelle) :
 5
- Je ne sais pas 6

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

- | | tout à fait | en grande partie | pour une petite part | pas du tout |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| - <i>Sentiment de confiance, de sécurité, d'ouverture</i> | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ |

Quelques questions sur votre parcours de formation

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

- *En 8^e année secondaire :* Oui Non

Si oui, orientation : VSO ₁ VSB ₂

- *En 2^e année d'apprentissage :* Oui Non

Si oui, orientation : Entreprise (patron) ₃ Ecole professionnelle ₄

- *En 2^e année de gymnase :* Oui Non

Si oui, orientation : Ecole de diplôme ₅ Ecole de maturité ₆

- *Autre année ? Laquelle et dans quelle formation :*

.....

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

Oui ₁ Non ₂

➤ *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^e année :

- *Changement en 7^e ou 8^e année*

En venant de : classe R ₁ VSG ₂ école privée ₃

Réponse seulement pour les jeunes actuellement en apprentissage :

- *Changement dans le cadre de l'apprentissage*
En changeant de type de formation, venant d'une :
Ecole professionnelle ₁ Entreprise (patron) ₂
En changeant d'apprentissage (de métier) ₁
- *En venant d'une autre formation* ₁

Réponse seulement pour les jeunes actuellement au gymnase :

- *Changement dans le cadre du gymnase*
En venant de : Ecole de maturité ₁ Ecole de culture générale ₂
- *En venant d'une autre formation* ₁

- *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^e à 4^e année primaire :* Oui Non
 Si oui : Une année refaite ₁ Deux années refaites ₂
- *5^e à 9^e année secondaire :* Oui Non
 Si oui : Une année refaite ₁ Deux années refaites ₂
- *Au gymnase ou en apprentissage :* Oui Non
 Si oui : Une année refaite ₁ Deux années refaites ₂

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

- Aux meilleurs apprenants 1
- Aux bons apprenants 2
- Aux apprenants moyens 3
- Aux pas très bons apprenants 4
- Aux apprenants les moins bons 5

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

	Chaque jour	Chaque semaine	Rarement ou jamais
a) regarder la télévision	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
b) regarder des vidéos ou des DVD	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
c) faire des jeux d'ordinateur ou console	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
d) écouter la radio	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
e) écouter de la musique (disques, CD, lecteur MP3)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
f) dialoguer sur ordinateur (chats, blogs)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
g) consulter des sites internet	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
h) pratiquer plusieurs médias, ou supports, en même temps	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
i) faire une activité avec les copains/copines (hors médias)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
j) bricoler, s'occuper seul (sans médias)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
k) faire du sport	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

	Chaque jour	Chaque semaine	Rarement ou jamais
l) <i>flemmer, ne rien faire</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
m) <i>aller dans une discothèque, au concert</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
n) <i>jouer d'un instrument de musique</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
o) <i>lire un livre</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
p) <i>lire un journal</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
q) <i>aller au bistrot, au restaurant</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
r) <i>rêvasser, penser, réfléchir</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
s) <i>pratiquer un hobby</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
t) <i>aider ses parents</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
u) <i>gagner de l'argent de poche</i>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3

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

➤ plusieurs réponses possibles

- a) *club sportif (football, judo, gymnastique, natation, etc.)* 1
- b) *société de musique (orchestre, chorale, conservatoire, etc.)* 1
- c) *théâtre, ballet, danse* 1
- d) *éclaireurs, scouts* 1
- e) *groupe paroissial ou religieux* 1
- f) *autre, quoi ? :* 1
- g) *aucun(e)* 1



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 ?

- *A la campagne (maison isolée)* 1
 - *Dans un village, ou groupe de maisons.* 2
 - *Dans un petite ville (moins de 10'000 habitants)* 3
 - *Dans la banlieue (agglomération) d'une grande ville* 4
 - *Dans une grande ville* 5
-

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

- avec mon père et ma mère 1
 - seulement avec ma mère 2
 - seulement avec mon père 3
 - avec mes grands-parents, d'autres parents (grands frère ou sœur, cousin) 4
 - autre situation (foyer, famille d'accueil, etc.) 5
-

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

- Aucun 1
 - Un(e) 2
 - Deux 3
 - Trois ou plus 4
-

68. Quelle est votre nationalité ?

➤ plusieurs réponses possibles

- suisse 1
 - italienne 1
 - espagnole 1
 - portugaise 1
 - ex-yougoslave (Bosnie-Herzégovine, Croatie, Macédoine, Monténégro, Serbie, Slovénie) 1
 - albanaise ou kosovare. 1
 - turque 1
 - française ou belge 1
 - allemande ou autrichienne 1
 - anglaise 1
 - autre pays, lequel :
-

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

➤ plusieurs réponses possibles

- le français 1
 - l'italien 1
 - l'espagnol 1
 - le portugais 1
 - une langue slave du sud (bosniaque, croate, macédonien, serbe, slovène) 1
 - l'albanais 1
 - le turc 1
 - l'allemand ou suisse allemand 1
 - l'anglais 1
 - autre langue, laquelle :
-

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

Mois : Année :

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

Masculin 1 Féminin 2

