

# POINTS DE VUE D'ENSEIGNANT-E-S SUR L'INTÉGRATION ET LES COMPÉTENCES SOCIALES DES JEUNES EN FORMATION

*RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE DANS LA FORMATION  
OBLIGATOIRE ET POSTOBLIGATOIRE VAUDOISE*

Jean-Pierre Abbet et Silvia Buompreda

170 / Novembre 2017



Unité de recherche pour le pilotage  
des systèmes pédagogiques



**POINTS DE VUE D'ENSEIGNANT-E-S SUR  
L'INTÉGRATION ET LES COMPÉTENCES SOCIALES  
DES JEUNES EN FORMATION**

## REMERCIEMENTS

Le présent document est publié grâce à de précieuses aides et d'indispensables soutiens à qui les auteur-e-s adressent leurs chaleureux remerciements : Bruno Suchaut et Ladislav Ntamakiliro, pour leur lecture critique et leurs toujours précieux conseils ; Jean-Gabriel Linder, pour sa relecture minutieuse et avérée ; Tiziri Aït Abdelkader avec l'aide de Jessica Joly, pour l'administration et la diffusion.

Sont de même vivement remerciés les partenaires bienveillants, directeurs des établissements de formation et leurs secrétariats, qui ont facilité les contacts avec les enseignants participant à cette enquête. Enfin, et surtout, la plus profonde gratitude va aux vingt-six enseignantes et enseignants qui ont apporté, outre leur impressionnant professionnalisme dans un contexte de nos jours difficile, le témoignage de leur attachement à la mission complexe qui est la leur et la richesse de leurs expériences.

*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.*

# SOMMAIRE

<b>1</b>	<b>INTRODUCTION, CONTEXTE ET CONTENUS DU PROJET .....</b>	<b>5</b>
1.1	VISÉE ET INTÉRÊTS DE CE PROJET DE RECHERCHE POUR LE PILOTAGE INSTITUTIONNEL ET OPÉRATIONNEL.....	5
1.2	IMPLICATIONS DIRECTES ET LIMITES SELON LES POPULATIONS INTERROGÉES ET LES PUBLICS CONCERNÉS.....	6
1.3	MISE EN CONTEXTE DES TRAVAUX DÉJÀ CONDUITS À L'URSP DANS CE DOMAINE ET DE LEURS RÉSULTATS .....	7
1.4	EVOLUTION DU PROJET RELATIF AU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS .....	10
1.5	ORGANISATION ET CONTENUS DU RAPPORT.....	10
<b>2</b>	<b>PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>13</b>
2.1	SOCIABILITÉ DES APPRENANTS ET RÉPONSES DES SYSTÈMES DE FORMATION .....	14
2.2	INTÉGRATION ET COMPÉTENCES SOCIALES DANS LE CADRE DES NIVEAUX ET TYPES DE FORMATION .....	16
2.3	COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE DE LA THÉMATIQUE DU POINT DE VUE DES PRATICIENS .....	18
2.4	DES ENSEIGNEMENTS À TIRER DE « BONNES PRATIQUES ».....	20
2.5	LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	21
<b>3</b>	<b>MOYENS D'INVESTIGATION ET ENQUÊTE.....</b>	<b>23</b>
3.1	POPULATION INTERROGÉE.....	23
3.2	DÉTERMINATION DU MODE ET DE L'INSTRUMENT DE RECUEIL.....	24
3.3	PASSATION DE L'ENQUÊTE.....	26
3.4	TRAITEMENT DE L'INFORMATION .....	29
<b>4</b>	<b>RÉSULTATS .....</b>	<b>31</b>
4.1	POPULATION DE L'ENQUÊTE : DESCRIPTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS.....	31
4.2	REMARQUE SUR LES CONTENUS DES ENTRETIENS ET LA FAÇON DE LES EXPOSER .....	37
4.3	RÉSULTATS SELON LES TYPES ET NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT ET LES AXES DE LA RECHERCHE .....	39
4.4	ASPECTS TRANSVERSAUX.....	104
4.5	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS .....	111
4.6	ÉLÉMENTS DE COMPARAISON AVEC LES RÉSULTATS ANTÉRIEURS .....	132
<b>5</b>	<b>CONCLUSIONS ET PISTES POUR L'ACTION .....</b>	<b>135</b>
	<b>OUVRAGES CITÉS.....</b>	<b>147</b>
	<b>AUTRES PUBLICATIONS À L'URSP SUR LE MÊME THÈME .....</b>	<b>147</b>
	<b>ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES.....</b>	<b>149</b>
	<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>151</b>



# 1 INTRODUCTION, CONTEXTE ET CONTENUS DU PROJET

L'intention de cette partie introductive est de mettre en évidence les buts généraux de ce projet de recherche, le contexte et les conditions dans lesquels il a été conduit, ainsi que de permettre au lecteur de situer en quoi son intérêt pourra être – ou non, ou plus ou moins – satisfait par ce qui suit. Ce dernier point est évidemment primordial puisqu'un tel intérêt pourra différer sensiblement selon que l'on est responsable politique, pédagogique ou administratif, enseignant, partenaire de la formation à un titre ou à un autre, ou simplement lecteur soucieux des développements actuels de la formation des jeunes. Il sera donc abordé en premier lieu. Ce chapitre se conclut sur une brève description de l'organisation et des contenus de ce document.

## 1.1 VISÉE ET INTÉRÊTS DE CE PROJET DE RECHERCHE POUR LE PILOTAGE INSTITUTIONNEL ET OPÉRATIONNEL

Le présent rapport de recherche rend compte de l'enquête menée auprès d'enseignantes et d'enseignants<sup>1</sup> concernant leurs conceptions et actions éducatives et socialisatrices au bénéfice des apprenants<sup>2</sup>. Il s'agit par là de favoriser l'insertion de ces derniers dans la formation, la société et le monde professionnel.

Pour les jeunes concernés, l'intégration ou le sentiment d'appartenance<sup>3</sup> au milieu de formation qu'ils fréquentent, école obligatoire ou formation postobligatoire, peuvent être considérés comme une base indispensable à la réussite de leur *cursus* de formation. Il est en effet difficile d'imaginer que, pour la grande majorité d'entre eux tout au moins, les élèves, apprentis ou gymnasiens puissent parcourir aisément les différents niveaux de ce *cursus* avec une mauvaise intégration ou un faible sentiment d'appartenance. Cela est d'autant plus vrai que ces apprenants sont encore des adolescents, avec toutes les adaptations et difficultés inhérentes à cette période de transition et de mue profonde vers la vie adulte que cela suppose. De même, il ne fait guère de doute que l'expression de leurs compétences sociales, développées peu ou prou dans les milieux familiaux, sociaux et institutionnels, puisse influencer de façon importante cette intégration plus ou moins réussie, ou être influencée par elle. De ce point de vue, de telles compétences sont maintenant reconnues comme importantes tant par les milieux éducatifs que professionnels, et même politiques et citoyens.

Or, si ces intérêts et leur visée de cohésion sociale et institutionnelle sont admis par les différents acteurs impliqués de près ou de loin par l'éducation, force est de constater que leur prise en compte de façon concrète ne va pas de soi. Il est tout au moins difficile de savoir ce qu'il en est en l'absence d'investigations qui puissent apporter des éclairages

---

<sup>1</sup> Pour simplifier la lecture, et à l'exception des cas où une distinction est pertinente, notamment dans le détail des analyses, le masculin est utilisé à titre générique dans la suite de ce document.

<sup>2</sup> Sauf lorsque cela est pertinent là aussi (cf. *supra* note 1), et afin d'éviter systématiquement de fastidieuses énumérations, le terme d'apprenant est à comprendre dans son sens originel de personne qui apprend. Il peut s'agir d'élèves, d'apprentis ou de gymnasiens. On peut d'ores et déjà noter que les enseignants des différents niveaux de formation utilisent eux-mêmes fréquemment « élèves » de façon générale, terme qui sera parfois repris également.

<sup>3</sup> Le terme « intégration » est à comprendre dans son sens large, ou courant, et ne fait donc pas spécifiquement référence à la problématique des élèves à besoins particuliers.

appropriés, et c'est ce qui a suscité l'intérêt de l'URSP dans ce domaine depuis quelques années. Les textes de cadrage des différents niveaux de la formation à cet égard ne donnent, en effet, que des indications générales et relativement éloignées du terrain éducatif, comme il en va des déclarations sur les finalités de l'école publique, des plans d'études régionaux ou nationaux, ou des lois et règlements cantonaux. Cela a déjà été mentionné dans de précédents rapports de notre Unité sur ce thème<sup>4</sup>, on relève dans tous ces textes l'importance de la prise en compte des compétences personnelles et sociales, dans le cadre des apprentissages, pour favoriser l'insertion des jeunes apprenants dans la société. A ce niveau prescriptif et normatif, il manque toutefois une connaissance précise de ce qui peut, ou difficilement, ou pas, être mis en œuvre, et surtout comment cela est effectué.

Il est clair aussi que les bénéfices attendus du point de vue de l'aide au pilotage de la formation sont différenciés selon les deux grands axes que constituent, d'une part, le travail d'enseignement et d'interventions de divers professionnels et, d'autre part, les directives et l'organisation qui relèvent du politique et de l'administration. Dans le sens de ses missions, l'URSP doit en effet tendre à favoriser la réflexion, la décision et la mise en œuvre de mesures éducatives et pédagogiques, au bénéfice des apprenants, de la part des différents acteurs de la formation vaudoise. A côté des évaluations de dispositifs de politique publique tels qu'ils existent formellement, il s'agit donc aussi de mettre en évidence ou d'anticiper de possibles conséquences de problématiques souvent moins visibles, dans le sens d'une veille scientifique. Si les questions qui se posent concernant la sociabilité scolaire ne sont pas (encore) des objets politiques et administratifs « remarquables » en tant que tels, il est compréhensible qu'elles soient, de prime abord, difficiles à conceptualiser, à communiquer, et à projeter en termes de solution ; cela n'empêche pas les difficultés d'exister, comme le savent les enseignants et les directeurs d'établissement de formation.

Les résultats issus de ce projet de recherche et les conclusions qui peuvent en être tirées visent ainsi à situer l'importance des aspects éducatifs et socialisants de la formation des jeunes : pour les praticiens, en leur permettant de trouver éventuellement matière à moduler, infléchir, relativiser, modifier les différentes composantes de leur enseignement ; pour les décideurs politiques et administratifs, en leur fournissant des éléments d'appréciation et de recommandation pour, si nécessaire, faire évoluer l'organisation des dispositifs de formation. En disant cela, nous n'ignorons pas qu'une telle ambition pourrait a priori sembler relever de la gageure ; seule la lecture de ce qui suit pourra dire s'il s'agit au bout du compte d'un défi réaliste et raisonnable.

## **1.2 IMPLICATIONS DIRECTES ET LIMITES SELON LES POPULATIONS INTERROGÉES ET LES PUBLICS CONCERNÉS**

En fonction des publics concernés par les résultats qui suivent, et en tenant d'abord compte des *populations interrogées*, il est possible de définir plus précisément les implications directes et les limites à attendre de la recherche. Les personnes interrogées sont des enseignants en dixième année de la scolarité obligatoire et en deuxième année de la formation postobligatoire (école professionnelle et gymnase). Au-delà de leurs propres

---

<sup>4</sup> Voir mentions plus loin (1.3) et références en fin de document.

conceptions et actions, ceux-ci évoquent bien sûr dans l'enquête les apprenants qu'ils côtoient, les partenaires avec qui ils collaborent, les parents avec qui ils ont des contacts. Ce sont toutefois les conceptions et les pratiques de ces enseignants qu'il est apparu primordial de mieux comprendre pour en tirer parti et proposer des pistes de réflexion et d'action. Concernant les apprenants eux-mêmes, il convient de se référer aux enquêtes déjà conduites (voir point suivant). Quant aux autres partenaires, leur implication a paru plus limitée ou indirecte, ne nécessitant donc pas en priorité une enquête directe pour remplir les buts de ce projet, à savoir une meilleure intégration des apprenants dans la formation visant de bonnes perspectives d'insertion sociale et professionnelle.

Pour ce qui est ensuite des *publics concernés par les résultats*, les enseignants qui pratiquent à ces niveaux de la formation sont les premiers impliqués. Ils devraient pouvoir tirer parti d'une telle enquête pour situer le rôle et les effets de la prise en compte des compétences sociales des jeunes dans leur travail, en sachant que les pistes qui s'en dégagent ne peuvent prétendre à une utilisation « toute prête ». De leur côté, les responsables politiques, pédagogiques<sup>5</sup> et administratifs, qui se préoccupent en premier lieu du bien-être et des acquis des élèves, mais tout autant des conditions de la pratique du travail d'enseignement, peuvent lire dans ce qui suit des indications concrètes pour faciliter la tâche des enseignants sous les aspects considérés, sachant que des conditions-cadres favorables sont indispensables pour une mise en œuvre effective. Les autres professionnels de la formation ou d'aide à la formation (parascolaire) trouveront pour leur part dans nos résultats une meilleure connaissance des conceptions et actions des enseignants avec qui ils collaborent, ainsi qu'une mise en évidence des différentes dimensions de cette collaboration – ses implications, ses limites – de la part des enquêtés.

### **1.3 MISE EN CONTEXTE DES TRAVAUX DÉJÀ CONDUITS À L'URSP DANS CE DOMAINE ET DE LEURS RÉSULTATS**

Ce projet de recherche prolonge des travaux déjà conduits lors d'enquêtes auprès des apprenants vaudois et, déjà, auprès de leurs enseignants, dans le cadre d'un mandat portant sur « l'intégration dans les systèmes de formation et les perspectives d'insertion sociale et professionnelle ». Deux rapports de l'URSP et diverses contributions, en particulier des présentations à des responsables de l'enseignement, des articles scientifiques, chapitres d'ouvrages et actes de colloques, ont permis non seulement d'établir des résultats, mais aussi d'en tirer des conséquences à destination des divers acteurs de l'éducation et de la formation. Il n'est ici pas question de revenir en détail sur la riche variété de ces résultats, auxquels il est possible de se référer directement<sup>6</sup>.

Seuls quelques points de repères généraux permettent d'emblée de mettre en contexte la présente recherche et d'en souligner l'intérêt. Ce qui pourra être tiré des nouveaux résultats, en lien avec ce que nous savons déjà, sera ensuite mis en évidence au terme de ce travail.

Sur la base d'une enquête par questionnaire, représentative des élèves d'avant-dernière année de la scolarité obligatoire et des apprentis et gymnasiens de deuxième année de

---

<sup>5</sup> Les responsables pédagogiques sont autant ceux qui régissent les conditions concrètes de l'enseignement dans les écoles que ceux chargés des formations, initiale et continue, des enseignants.

<sup>6</sup> Voir références en fin de document.



formation postobligatoire, et pour s'en tenir aux rapports de recherche, un premier document (Abbet, 2010) a mis en évidence l'importance : de l'intégration dans la formation, de la perception des compétences sociales prises en compte dans ce cadre, et des sentiments de ces apprenants face à l'avenir. La mise en relation de ces aspects avec les résultats dans des branches scolaires, les niveaux et parcours de formation, ainsi que les variables personnelles, familiales et de l'environnement de formation, a permis de mieux les comprendre et les expliquer.

On a pu alors constater que si l'intégration était très généralement jugée bonne, certaines conditions d'encadrement pouvaient l'influencer négativement, notamment en relation avec les apprentissages scolaires. Un autre constat préoccupant était relatif au sentiment de confiance face à l'avenir, favorable pour près de trois quarts des répondants, ce qui laisse tout de même plus d'un quart d'entre eux à ne l'éprouver que guère ou pas du tout, en particulier lors de l'avancée en âge et au niveau postobligatoire de la formation et, peut-être surtout, encore une fois en lien avec les conditions d'encadrement dans ces niveaux.

Toujours en traçant de tels résultats à grands traits, rappelons que le fait de favoriser les composantes relationnelles des apprentissages, en les liant davantage à la vie sociale des jeunes et à leur estime d'eux-mêmes, apparaissait comme hautement recommandable.

De façon plus approfondie, et tenant compte cette fois de la large gamme de compétences sociales investiguées, des avis des enseignants des classes interrogées sur cette problématique, et aussi de la liaison des compétences sociales des apprenants avec certaines caractéristiques et appréciations de leurs enseignants, il a alors été possible de compléter le tableau dans le cadre d'un second rapport (Abbet & Moreau, 2012). Il en est ressorti la confirmation que les apprenants des âges considérés se sentent en général bien intégrés, notamment lorsqu'ils sont dans un groupe, que ce soit dans le cadre de la formation ou en dehors, s'exprimant en outre de façon adéquate dans le premier cas et de façon plus exubérante à l'extérieur, ce qui est réjouissant et présente tous les signes de la « normalité ».

En différenciant les résultats selon les niveaux et filières de formation, il est aussi apparu que si *le respect et l'attention au rôle des enseignants*<sup>7</sup> caractérisent davantage les apprentis – surtout – et les gymnasiens, *la collaboration active avec les pairs* s'amointrit en revanche au niveau postobligatoire (surtout au gymnase), ce qui est aussi le cas, de façon plus surprenante pour des formations choisies, de *la motivation et responsabilisation pour les tâches de formation* (là encore, surtout au gymnase).

D'un point de vue sociodémographique, dont la connaissance des particularités qui s'y rattachent peut permettre de faciliter l'approche pédagogique et éducative du travail en classe, on a pu noter, par ailleurs, que les jeunes étrangers ou les jeunes d'origine mixte font en général preuve de meilleures capacités d'adaptation et d'intégration. On se situe alors loin de la fréquente focalisation sur des cas particuliers problématiques.

Quant aux conditions du travail en classe, elles sont liées à *la confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien*, directement tributaire de la taille de la classe et du nombre d'enseignants qui interviennent dans celle-ci. Constater le fait que développer des pratiques de soutien dans un cadre relationnel est plus difficile avec beaucoup d'élèves

---

<sup>7</sup> Les mentions mises en italique dans ce passage correspondent à des facteurs mis en évidence dans ce rapport, et qui regroupent différentes compétences sociales.

et de maîtres n'est guère surprenant, mais permet du même coup de s'étonner que l'on semble ne pas davantage en tenir compte.

Les résultats ont encore montré que la collaboration active avec les pairs est, pour les apprenants, fortement liée au sentiment d'être entendu par les adultes, ce qui paraît moins évident et n'en est que plus remarquable. Par ailleurs, la responsabilisation personnelle est liée à la confiance en l'avenir, ce que l'enseignement pourrait prendre en compte d'une façon ou d'une autre.

Un aspect crucial concernait la liaison entre compétences sociales et résultats scolaires tels qu'indiqués par les répondants à l'enquête. Ces résultats, croisant le fait de se situer parmi les meilleurs ou moins bons apprenants avec les notes exprimées en français et mathématiques, a permis de construire un indice d'auto-estimation scolaire que l'on peut rattacher plus ou moins directement à l'estime de soi, si importante à ces âges. On a alors pu mettre en évidence que le manque d'estime scolaire<sup>8</sup> et de basses compétences sociales étaient fortement liés, ou, pour l'exprimer positivement, que le fait de se situer parmi les bons ou meilleurs apprenants correspond systématiquement à l'expression de meilleures compétences sociales. Un tel résultat devrait permettre, là aussi, d'en tirer parti dans le cadre de l'enseignement, par exemple en valorisant une estime de soi et des compétences sociales moins strictement dépendantes des résultats scolaires, ce qui peut induire à terme une action positive y compris sur ces derniers, selon les effets bien connus d'un « cercle vertueux ».

De façon non moins remarquable, les opinions des responsables des classes interrogées ont permis d'établir que ceux-ci semblent en particulier vouloir développer davantage le travail en groupe, qui favoriserait les aspects relationnels entre apprenants, mais que des obstacles apparaissent, en particulier le fait qu'ils considèrent que ces aspects ne sont pas concrètement favorisés par les autorités, – la formation étant presque exclusivement orientée vers le travail disciplinaire –, ou que leur propre formation en la matière est insuffisante. De même, en faisant une nouvelle fois apparaître des différences liées au niveau et au type de formation, il a été possible de mettre en relation les résultats des jeunes avec les avis et caractéristiques des enseignants, leur perception des compétences sociales de leurs apprenants et le fait d'être (ou non) favorable à l'enseignement de ces aspects et de les aborder (ou non) concrètement. Se référer directement aux rapports mentionnés offrira également au lecteur intéressé une connaissance détaillée de cet aspect des résultats.

Pour conclure ce rapide survol, les résultats de cette recherche ont ainsi montré que les systèmes de formation n'avaient pas encore pris concrètement la mesure des besoins en matière de socialisation scolaire, et qu'il y avait encore du travail pour se situer à hauteur des enjeux et défis que la formation doit affronter de nos jours. C'est en particulier vrai si l'on éclaire ces résultats avec le besoin souvent relevé de cohésion tant sociale que scolaire (voir par exemple Duru-Bellat *et al.*, 2008).

Ces travaux ont conduit à mettre en évidence une sorte de diagnostic de la situation en contexte vaudois sous les aspects considérés. La principale question qui demeurait pourtant était celle de savoir comment faire face aux difficultés rencontrées, et qui était le

---

<sup>8</sup> En particulier ceux qui indiquent de bons résultats scolaires tout en estimant faire partie des moins bons élèves.

mieux placé pour y œuvrer, en approfondissant les résultats déjà obtenus. En fonction de ceux-ci, il a paru évident que les enseignants – à l’articulation des conditions-cadres qui régissent leur travail et de l’action directe auprès des apprenants – étaient les mieux placés pour favoriser cette intégration et l’expression des compétences sociales chez les apprenants. Un mandat de recherche complémentaire a ainsi permis de poursuivre le travail d’évaluation et d’enquête dans ce champ.

## **1.4 EVOLUTION DU PROJET RELATIF AU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS**

Un nouveau projet de recherche portant sur les représentations et pratiques des enseignants a donc été établi. Les résultats issus du questionnaire aux responsables des classes déjà interrogées ont été considérés comme exploratoires, et pouvant servir de base à ce projet.

Il était prévu que la nouvelle investigation portât, d’une part, sur un échantillon représentatif d’enseignants élargissant la base de la première enquête et, d’autre part, sur des entretiens approfondis avec certains d’entre eux, pour bien saisir les opportunités et la faisabilité de pratiques pédagogiques pouvant favoriser les aspects qui nous intéressaient. Un des buts importants était également d’établir la faisabilité de la mise en œuvre des compétences sociales et transversales dans l’enseignement, en particulier pour les enseignants de l’école obligatoire, dans le cadre de l’application du Plan d’études romand (PER).

Par souci de continuité et de comparaison, les enseignants actifs aux mêmes types et niveaux de formation que lors de la première enquête ont été retenus.

L’exploitation complémentaire des résultats de la première enquête, ainsi que de nouvelles réflexions sur la problématique, sur les dimensions à investiguer et sur les outils adéquats ont permis de faire évoluer le projet. Il est alors apparu qu’à un état de situation général sur les points de vue des enseignants il valait mieux préférer une compréhension approfondie de la thématique, ainsi que la mise en évidence des « bonnes pratiques » en la matière auprès de professionnels motivés qui pourraient en quelques sortes montrer le chemin. En un mot, il a paru préférable de passer d’une étude en extension à une étude en compréhension, comme cela était déjà prévu de façon complémentaire à l’origine.

C’est ainsi qu’une enquête a été conçue et développée, dès août 2016, auprès d’une trentaine d’enseignants des niveaux de formations obligatoire et postobligatoire initialement retenus. En fonction de cette réorientation, les résultats de ces entretiens approfondis permettent de développer des recommandations et pistes d’action pour des améliorations concrètes, dans ce champ dont l’importance est encore largement sous-estimée.

## **1.5 ORGANISATION ET CONTENUS DU RAPPORT**

Dans le prolongement de la présente introduction, le deuxième chapitre permet de mettre en évidence la problématique de la recherche et de déterminer les objectifs concrets de celle-ci. Outre la construction de l’objet, il s’agit là de permettre la compréhension détaillée de ce qui est investigué auprès des intéressés, ainsi que de pouvoir expliquer les résultats consécutifs par rapport à un cadre de référence.

Les moyens d'investigation et l'enquête proprement dite sont décrits au troisième chapitre. Celui-ci, se référant aux différentes facettes de la méthode de recherche empirique qui ont paru les plus appropriées, explique le choix de la population interrogée et le mode de recueil de l'information, définit l'outil concrètement utilisé, les conditions de passation de l'enquête et le traitement des données.

Il sera alors temps de détailler les résultats proprement dits de cette recherche au quatrième chapitre. Après une description des principales caractéristiques des répondants, une analyse selon les grands axes des entretiens par types et niveaux d'enseignement est complétée, ensuite, par l'analyse des aspects transversaux qui leur sont communs. Après une synthèse de ces résultats, une mise en relation avec ceux obtenus lors des enquêtes précédentes, dont les principaux viennent d'être rappelés, termine cette partie.

Une conclusion sous forme de discussion des résultats et de mise en évidence de pistes pour l'action, à destination des décideurs et des praticiens, fait enfin l'objet du cinquième et dernier chapitre.



## 2 PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Comme rappelé en introduction en précisant le contexte de cette recherche sur l'intégration et les compétences sociales des jeunes, celle-ci prolonge des travaux antérieurs conduits à l'URSP. Les investigations empiriques, effectuées à ce moment-là, l'ont été par rapport à une problématique et dans un cadre de référence déterminé. Ces éléments sont en particulier exposés au deuxième chapitre, *Problématique, cadre de référence et hypothèses*, du dernier rapport complet publié (*op. cit. supra*, Abbet et Moreau, 2012). L'importance et l'actualité de cette question pour les acteurs de l'éducation y avaient été soulignées, en même temps que la difficulté à la saisir concrètement malgré ses effets reconnus sur l'enseignement et les apprentissages. C'est principalement la raison pour laquelle un soin particulier avait été apporté à en situer le cadre, à déterminer l'intérêt pour les formations, obligatoire et postobligatoire, d'en tenir compte plus formellement, à préciser et à définir quel en était l'objet par rapport à la recherche et aux pratiques d'enseignement, et dans quelle mesure on pouvait en attendre une meilleure insertion sociale et professionnelle à venir pour les jeunes. C'est sur cette base que les questionnaires de l'enquête avaient été conçus.

Au moment d'introduire ce nouveau recueil de données et d'établir les résultats qui en sont issus, il ne peut être question de reprendre tous ces développements, même si cette démarche s'y fonde largement<sup>9</sup>. Il ne serait pas non plus raisonnable d'attendre du lecteur qu'il s'y réfère directement pour lire ces résultats dans la perspective retenue. Afin de pallier cette double difficulté, quatre aspects, ou points de repères, sont présentés dans ce qui suit pour mettre en évidence les enjeux de la recherche. Ces aspects précisent progressivement en quoi la problématique qui nous intéresse concerne tant l'organisation de la formation que les pratiques enseignantes.

1. De façon élargie, il est tout d'abord question de voir en quoi la prise en considération de la sociabilité et des aspects éducatifs des jeunes en formation implique l'entier du système éducatif et ses différents acteurs (point 2.1 *infra*).
2. Dans un second temps, et en cernant la problématique d'un peu plus près, il s'agit d'articuler les compétences sociales et l'intégration des apprenants avec, d'une part, leurs parcours scolaires et, d'autre part, l'organisation de la formation dans ses différents niveaux et types (2.2).
3. Ensuite, en troisième lieu, il est nécessaire de comprendre de façon plus détaillée la thématique qui nous intéresse pour les jeunes en formation du point de vue des enseignants, de leurs pratiques professionnelles, ainsi que du cadre de leur action (2.3). Ce point importe particulièrement dans la mesure où c'est à ce niveau que les enjeux se concrétisent.
4. Quatrièmement, et comme cela a déjà été mentionné en introduction, ce bref cadrage se conclura sur ce que l'on entend par de « bonnes pratiques » chez les enseignants qui s'engagent par rapport à ces aspects (2.4).

---

<sup>9</sup> C'est la raison pour laquelle les références bibliographiques incluses dans les rapports, articles scientifiques, actes de colloques ou chapitres d'ouvrages auxquels ce projet de recherche a donné lieu sont pour l'essentiel épargnées au lecteur du présent document.

Ces points de repères reposent donc sur ce qui avait déjà été développé antérieurement et complété par les apports de la première recherche ; pour plus de simplicité, ils peuvent cependant être lus de façon autonome dans le cadre du présent rapport. Les questions aux enseignants, pour cette nouvelle enquête, s'en inspirent directement. Conséquemment à ces réflexions, les objectifs ou questions de la recherche seront résumés au dernier point de ce chapitre (2.5).

Avant cela, précisons encore qu'une telle thématique transversale à la formation, aussi largement sociétale, prenant appui sur des considérations éducatives, liées à la sociabilité et aux perspectives d'insertion, n'évolue que lentement, dans les moyens et surtout longs termes. On ne peut donc s'attendre à des changements qui modifieraient ses caractéristiques profondes à brève échéance, risquant de rendre caducs les cadres de référence qui servent de support à nos investigations empiriques. On peut l'illustrer en rappelant que ce qui est souvent mis en évidence comme effets d'incompétences sociales chez certains jeunes – incivilités, comportements dommageables pour soi ou autrui, perte de respect personnel et institutionnel – peut aussi être considéré à la lumière de difficultés plus générales, plus profondes, et peut-être, hélas, plus durables aussi. Ces difficultés, qui concernent toute une génération, sont relatives à la déconnexion entre épanouissement personnel et contribution sociale, au manque de repères et de vision d'un avenir peu lisible et incertain, notamment au plan socioprofessionnel, ainsi qu'à la crainte de celui-ci et à la démotivation qui peut en résulter. Garder une telle focale à l'esprit sera certainement utile pour prendre la mesure de ce qui suit.

## **2.1 SOCIABILITÉ DES APPRENANTS ET RÉPONSES DES SYSTÈMES DE FORMATION**

Pour faire face aux défis actuels auxquels la formation doit se confronter en matière de cohésion sociale et d'égalité des chances, défis qui reposent sur une base sociétale et éducative qui lui échappe pour une bonne part, celle-ci ne peut pourtant ignorer la vie en groupes ou en collectivités éducatives, dans le cadre de la classe ou de l'établissement. Cela signifie que la sociabilité des jeunes en formation doit être envisagée et concrètement prise en compte par les praticiens, principalement les enseignants, mais aussi dans le cadre des structures, du fonctionnement, et donc des moyens que les collectivités publiques se donnent pour cela. C'est dans un tel cadre qu'œuvrent en effet ces praticiens.

Comme cela est largement documenté, et notamment par les travaux de l'URSP déjà cités, les enseignants eux-mêmes relèvent que ces aspects ont un impact direct sur les relations des élèves dans la classe, sur leur gestion de la classe et, finalement, sur l'efficacité des apprentissages. On peut noter que, du point de vue des directeurs d'établissement de formation aussi, la vie scolaire est empreinte de difficultés à cet égard. Par rapport à une telle réalité, il est clair que les textes de cadrage généraux des formations, obligatoire et postobligatoire, constituent une aide très relative, comme nous l'avons déjà mentionné en introduction. Cela, même si ces textes ont pour but de répondre aux demandes politiques et pédagogiques qui viennent, de façon récurrente et croissante, poser le problème de l'intégration des jeunes. La formation est toujours davantage confrontée à ces problèmes, mais plus largement aux défis de la cohésion sociale et de l'épanouissement personnel, surtout dans une école qui se veut intégrative.

Ainsi, ces questions font bien partie du champ de la formation, tirant les ficelles depuis les coulisses en complément des apprentissages disciplinaires qui figurent à l'avant-scène. Il s'agit donc d'éclairer de façon argumentée les nombreux spécialistes de la formation qui sont préoccupés à ce propos. Ces questions sur le versant éducatif de la formation se posent du reste dans le canton de Vaud comme ailleurs. L'évolution sociale fait que ces compétences peu visibles, mais essentielles notamment à la gestion de classe par les enseignants, semblent appelées à gagner en importance (OECD-PISA, 2015, 2016).

Parler d'intégration des jeunes dans la formation ou de prise en considération de leurs compétences sociales suppose que l'on définisse au préalable les visées d'une telle intégration et de telles compétences. Cherche-t-on à mettre en évidence des compétences étroitement adaptatives et utilitaristes, visant les besoins du marché de l'emploi et la seule insertion professionnelle, comme dans le cas du projet DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (Rychen et Salganik, 2003), ou des compétences visant plus largement l'intégration dans la formation, la cohésion scolaire et sociale, avec une optique citoyenne (Dewey, 1983) ? Les finalités de l'éducation, en particulier aujourd'hui où la cohésion sociale est de plus en plus mise à mal, ne sauraient se réduire à des pratiques adaptatives à ce que le monde économique et de l'emploi juge, à un moment donné, utile et souhaitable. Il ne s'agit pas d'ignorer ces besoins, il s'agit de les compléter et de les dépasser pour développer une vie sociale et citoyenne où la recherche de cohésion ait toute sa place (Abbet et Moreau, 2012). C'est donc sur cette base élargie que les compétences sociales ont été définies pour la recherche conduite dans le canton de Vaud.

Quel que soit le choix retenu, il importe pourtant de déterminer les contraintes, dans certains cas les paradoxes, et aussi les opportunités qui ne manquent pas d'intervenir dans la perspective d'une mise en œuvre. En suivant des développements récents présentés dans le cadre de ce projet (Abbet, 2015), on peut les identifier comme suit.

Pour ce qui concerne les contraintes, ou paradoxes :

- Tout d'abord, une opposition paraît irréductible dans le contexte social actuel : la difficile cohésion sociale renvoie pour partie à la compétition sur les marchés, et en particulier sur le marché de l'emploi, mais aussi à la compétition scolaire censée y préparer (notes, *ranking*, sélection), alors que les valeurs qui sous-tendent une meilleure cohésion ou intégration dans les milieux de formation renvoient à des notions de collaboration et de solidarité.
- En deuxième lieu, ce choix difficile d'objectifs suppose des perspectives différentes selon les jeunes eux-mêmes. Les résultats de la recherche ont montré que ceux-ci témoignent de leur souci d'insertion professionnelle en priorité. Les adultes qui en ont la charge savent cependant que le développement du « mieux vivre » leur permet une insertion sociale à long terme, tout aussi importante, d'autant qu'elle vise une cohésion sociale qui dépasse les intérêts – ou inquiétudes – du moment tels que les perçoivent ces adolescents face à leur avenir immédiat.
- Troisièmement, on doit tenir compte d'une forte dépendance au contexte éducatif, selon qu'il est davantage orienté (1) vers l'éducation au sens large ou les acquis disciplinaires (débat sur éducation *versus* instruction), (2) vers des transmissions de savoirs plutôt directes ou socioconstruites, ou encore (3) vers une approche pédagogique du travail en classe plutôt collective ou individuelle. Ces aspects traduisent des choix des systèmes éducatifs, mais constituent du même coup un



contexte pour les apprenants sur lequel ils n'ont pas prise. En fonction des buts visés – adaptation seule au marché de l'emploi ou principalement recherche de cohésion sociale – les choix effectués auront des implications différentes et joueront un rôle contextuel différent.

- Quatrième difficulté relative à la prise en compte des compétences sociales dans les systèmes éducatifs : la résistance face à une problématique qui n'est pas ignorée, qui est parfois même discutée, mais difficile à cerner et à définir précisément. Dès lors qu'il est question d'orienter concrètement ses finalités, des choix de politique éducative viennent en avant-plan, avec leur cortège habituel de positions opposées, reflétant notamment les présupposés qui parcourent l'échiquier politique.

Et, du côté des opportunités :

- On peut relever en premier lieu la force des besoins ressentis par tous les acteurs concernés de près ou de loin – pour des motifs qui peuvent certes différer – par rapport à l'intégration et aux perspectives d'insertion : monde de l'éducation, monde professionnel, monde politique. L'importance émergente d'un tel intérêt relève aussi bien de la décohésion sociale que de la difficile insertion sur le marché du travail.
- Secondement, et malgré les divergences de départ, on peut imaginer un *continuum* d'objectifs allant du plus restreint au plus large, avec des visées complémentaires, articulés dans différentes propositions politiques, administratives ou pédagogiques. Cela permettrait de répondre aux besoins les plus variés, sans les voir nécessairement comme mutuellement exclusifs.

Il est clair que ces visées différentes de la formation, du point de vue qui nous intéresse, ont des répercussions sur l'organisation de celle-ci. Voyons rapidement ce qu'il en est au regard des parcours des apprenants et des particularités des types et niveaux de formation.

## **2.2 INTÉGRATION ET COMPÉTENCES SOCIALES DANS LE CADRE DES NIVEAUX ET TYPES DE FORMATION**

S'intéresser aux jeunes en formation l'année précédant la fin de l'obligation scolaire et celle consécutive à l'entrée au niveau postobligatoire n'est pas anodin. Il y a là un « saut » important par rapport aux représentations que ceux-ci peuvent se faire de leur avenir, de surcroît à la période délicate de mue que connaissent tous les adolescents.

Cette recherche visant la perspective d'insertion sociale et professionnelle des jeunes, à une période où cette question prend forme pour eux, il n'a pas été question de considérer d'autres moments de la scolarité. Si une telle démarche est aisément compréhensible, on ne peut ignorer que le cadre éducatif et de socialisation initial, là où se forme une part importante des futures compétences sociales, marque de son empreinte les débuts de l'intégration dans les systèmes de formation, scolaires ou parascolaires. Les enseignants le savent bien, eux qui doivent tenir compte des apports et des lacunes de l'éducation et de la socialisation primaire et secondaire (voir schéma 1), avant de pouvoir éventuellement agir sur ces aspects.

C'est pourtant bien à l'articulation entre fin de scolarité obligatoire et début de formation postobligatoire que se nouent les enjeux les plus manifestes de la perspective d'insertion

socioprofessionnelle. D'un côté, comme le disent en général les enseignants, ce qui caractérise la 10<sup>e</sup> année (située à mi-chemin entre l'orientation qui est effective au début de la 9<sup>e</sup> et le certificat d'étude qui couronne la formation obligatoire en fin de 11<sup>e</sup> année), c'est une recherche – traduisant donc un manque – de repères pour des élèves qui ont en principe quatorze ans. C'est ce qui rend cette année particulièrement difficile à vivre et à gérer. De l'autre côté, les gymnasiens et apprentis de deuxième année, qui ont en principe dix-sept ans<sup>10</sup>, commencent à mieux discerner ces enjeux d'insertion, les seconds tout au moins, dont le choix est en général davantage déterminé. Sans doute aussi y a-t-il de nombreux points communs entre ces deux populations au regard de leur insertion dans la formation et de l'expression de leurs compétences sociales<sup>11</sup>. Ces particularités et similitudes font du reste une large part de l'intérêt à comparer ces cadres distincts selon ce qu'en disent les enseignants.

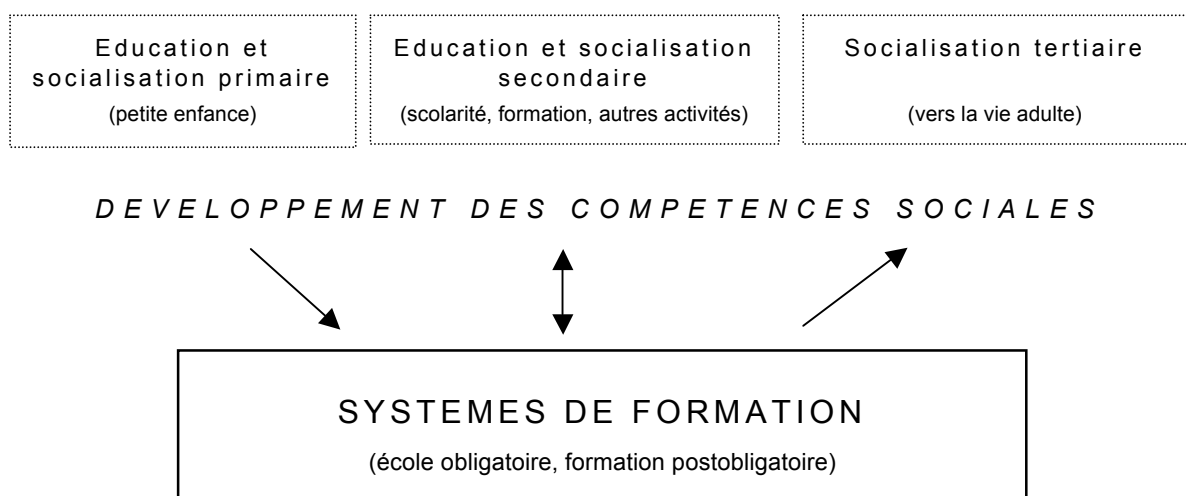


Schéma 1: Interactions entre éducation – socialisation et systèmes de formation ; médiation des compétences sociales

Il s'agit par ailleurs, toujours du point de vue des enseignants, d'articuler la question des compétences sociales et de l'intégration des apprenants avec, d'une part, les parcours scolaires par rapport aux matières enseignées et, d'autre part, l'organisation du système tel qu'il se présente à eux, enseignants et apprenants. Cette organisation du système se réfère aux particularités des deux niveaux de la formation, obligatoire et postobligatoire.

Au niveau secondaire de la scolarité obligatoire, le fait d'enseigner en voie générale (VG) ou en voie pré-gymnasiale (VP) peut notamment être influencé par les modalités de regroupement des élèves, ou par les conséquences d'une orientation plus ou moins bien vécue par ceux-ci. Peut-être aussi les enseignants de ces voies ont-ils des attentes ou des

<sup>10</sup> Souvent plus, en particulier pour les apprentis.

<sup>11</sup> On peut rappeler ici la définition formelle établie pour la compétence sociale (*op. cit. supra*, Abbet, 2010) : toute manifestation de l'apprenant qui le fait reconnaître par les autres apprenants ou enseignants comme acteur constructif du lien social dans la sphère d'apprentissage (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 en soi).

pratiques professionnelles distinctes, liées aux compétences scolaires ou aux types d'approche différents de la scolarité de ces élèves.

Au niveau de la formation postobligatoire, dans le cas du gymnase, les filières école de maturité, école de culture générale et école de commerce, présentent aussi des caractéristiques liées aux compétences scolaires, et peut-être aussi aux options qui leur sont particulières, même si celles-ci ne seront pas détaillées dans notre contexte. Concernant les gymnasiens des filières, écoles de culture générale et école de commerce, la première recherche avait en particulier mis en évidence un lien préoccupant entre manque d'estime scolaire et faibles compétences sociales.

Les apprentis, quant à eux, fréquentent pour la très grande majorité d'entre eux une école professionnelle pour une petite part de leur temps, la plus grande part étant dévolue à leur formation en entreprise, pendant qu'une petite part d'entre eux est en école de métier à plein temps. Là encore, on peut se demander ce qu'il en est de leur intégration et sentiment d'appartenance (pour les premiers : à l'école, respectivement chez leur maître d'apprentissage) et du type de compétences sociales qu'ils peuvent expérimenter dans des contextes aussi différents.

Le fait de considérer notre problématique avant et après la première transition importante (dite transition 1, ou T1), dans le cadre de parcours scolaires clairement différenciés, incite à penser que les résultats devraient eux aussi présenter des particularités distinctes. Les résultats de la recherche pourront nous en apprendre davantage à ce propos.

## 2.3 COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE DE LA THÉMATIQUE DU POINT DE VUE DES PRATICIENS

Avant cela, et pour éclairer les enjeux fondamentaux de ce projet de recherche, il importe de comprendre en profondeur la thématique des compétences sociales et de l'intégration des apprenants du point de vue des enseignants.

Il s'agit en particulier d'identifier les conditions permettant, d'une part, de favoriser l'intégration des élèves et, d'autre part, d'optimiser les conditions de leur enseignement. La place et le rôle de ces aspects de la formation peuvent en effet être considérés de ce double point de vue : pour un bénéfice immédiat des apprenants eux-mêmes, et comme aide à l'enseignement sur l'avant-scène des apprentissages dans les différentes branches. C'est sans doute sous cette double entrée que l'intérêt des enseignants pour tenir compte de ces aspects gagne à être mis en évidence.

Par ailleurs, le fait que les enseignants s'approprient ou non ce domaine pour l'aborder avec les apprenants implique de clarifier le regard qu'ils portent eux-mêmes sur les élèves et les matières à enseigner, et aussi sur le poids respectif qu'ils confèrent aux compétences sociales *versus* « académiques ». Baliser ces questions suppose de tenir compte des particularités, des choix et des contraintes qui se présentent aux enseignants dans le déroulement de leur travail, par analogie à ce que nous avons observé plus généralement dans le système éducatif (*op. cit. supra*, Abbet, 2015).

Du côté des contraintes, tout d'abord :

- Comme cela vient d'être suggéré à propos du regard des enseignants sur les apprenants et la matière qu'ils leur transmettent, il existe en premier lieu une **dichotomie entre les styles d'enseignement**. Mettre plutôt en avant-plan la

transmission des savoirs disciplinaires, dans le cadre de matières prédéfinies (approche prioritairement didactique), ou mettre plutôt au centre les apprenants et leurs façons d'être dans le cadre de la formation (approche prioritairement pédagogique et éducative), permet a priori difficilement de faire l'objet d'une synthèse idéale. Dans le premier cas, le sentiment d'appartenance, l'intégration et les compétences sociales peuvent être négligés, ou passer inaperçus, en particulier lors de l'entrée dans la profession.

- Deuxièmement, comme les enseignants des classes interrogées pour la première recherche l'ont déjà indiqué, le **manque de temps** pour s'occuper de ces aspects représente un obstacle, étant donné que la grille horaire de l'enseignement des matières scolaires est déjà remplie par le travail lié aux capacités cognitives et connaissances scolaires.
- Egalement relevée lors de la première enquête, une troisième contrainte implique directement le travail d'enseignement. Prendre en compte ces compétences dans le cadre de l'enseignement devrait-il se faire, selon les enseignants, par une **approche spécifique ou transversale** ? La première implique une prise en compte dans le programme et dans les horaires d'enseignement, alors que la seconde s'intègre directement dans l'enseignement même des branches scolaires. Les résultats antérieurs ont montré que la seconde approche avait en général leur préférence, même s'il est aussi ressorti que ces deux approches n'étaient pas forcément exclusives ou contradictoires.
- Notons encore, quatrièmement, le problème lié au **soutien jugé insuffisant** de l'autorité scolaire et des directions d'établissement par rapport à un objet éducatif et visant la sociabilité difficile à saisir, qui de plus n'est pas mis en avant-plan des objectifs de la formation.
- Enfin, et en cinquième lieu, une autre difficulté également ressentie par les enseignants concerne **l'existence et/ou l'efficacité de la formation** initiale ou continue pour ces aspects transversaux.

En considérant ensuite les opportunités :

- Tout d'abord, la **prise en compte systématique d'un regard sociabilisant** sur la vie de la classe, ainsi que sur les actions et interventions y relatives (et pas seulement pour réagir au coup par coup à des problèmes éducatifs et sociaux lorsqu'ils surviennent, « quand on ne peut faire autrement »), peut faciliter le travail sur le plan des apprentissages disciplinaires. Pour s'en rendre compte, encore faut-il s'intéresser à ces aspects et au moins tenter de les mettre en pratique.
- Par rapport à la première contrainte indiquée ci-avant, on pourrait ensuite considérer que les enseignants qui ont plus d'expérience et qui sont davantage portés à intégrer ce regard sociabilisant sur la vie de la classe pourraient **favoriser ce regard chez leurs plus jeunes collègues** qui sont pour leur part encore principalement centrés sur la matière à transmettre dans les apprentissages disciplinaires.
- En troisième lieu, relativement à l'approche spécifique ou transversale de la problématique indiquée précédemment, le fait que les enseignants préfèrent en majorité une prise en compte des compétences sociales dans le cours de l'enseignement habituel des branches scolaires (approche transversale) permettrait une **introduction facilitée de ces aspects aux plans organisationnel et**

**administratif**, qui serait plus délicate de façon spécifique. Dans le même sens encore, l'utilisation des branches scolaires pour aborder indirectement les compétences sociales des apprenants peut constituer une **aide à les travailler en situation** plutôt qu'*in abstracto*. Mais la question omniprésente du manque de temps pour s'occuper de ces aspects ne doit pas être oubliée.

A ce stade d'élaboration de la problématique, il peut sembler que tous ces aspects, qu'ils soient conceptuels, organisationnels ou pratiques, s'apparentent davantage à une jungle indéfrichable<sup>12</sup> qu'à un terrain balisé permettant des conditions optimales de formation. Dans un monde aussi complexe que celui de l'éducation, il paraît tout d'abord raisonnable de ne pas s'en étonner outre mesure. On peut ensuite se souvenir qu'il s'agit là avant tout de pièces d'un puzzle qui, par définition, ne demandent qu'à être assemblées. Il s'agit pour cela qu'une volonté politique et pédagogique y préside, et il convient donc de tenter de convaincre les différents acteurs de l'éducation qu'un tel assemblage est utile et souhaitable.

## 2.4 DES ENSEIGNEMENTS À TIRER DE « BONNES PRATIQUES »

On peut faire un pas vers des pistes d'action concrètes en distinguant les apports de différents types de recherche. Il est en effet possible, d'une part, d'envisager une « radiographie » générale des positions des enseignants et de leurs déterminants, confrontées, d'autre part, à la compréhension approfondie des opinions et pratiques de ceux qui ont résolument choisi de s'engager dans cette problématique.

De ces deux façons de « sonder » les praticiens par rapport aux questions qui nous intéressent, il ressortira évidemment des enseignements différents. Dans le premier cas, on pourrait sans doute mettre en évidence une typologie de toute la gamme des pratiques – ou absence de pratiques – enseignantes à cet égard, ainsi que des facteurs explicatifs qui permettent de la construire. Une démarche dans ce sens a été explorée auprès des responsables des classes de la première enquête (*op. cit. supra*, Abbet & Moreau, 2012, chap. 12, pp. 179 à 206), sans qu'il soit question de représentativité de la population concernée. Les pistes d'action visent toutefois alors à informer les décideurs et praticiens des options et pratiques générales des enseignants, sous la forme d'un état de situation.

Dans le second cas, celui qui nous concerne ici, l'approfondissement des expériences et la mise en évidence de ce qu'il est convenu d'appeler de « bonnes pratiques »<sup>13</sup> permettent de fournir des pistes d'action concrètes venant d'enseignants particulièrement motivés à témoigner de leur engagement dans ce sens. C'est, finalement, bien cela qui nous intéresse. Précisons encore en quelques mots les notions qui viennent d'être évoquées.

Suivant notre intérêt, qualifier les pratiques enseignantes de « bonnes » signifie que celles-ci produisent des résultats jugés souhaitables en fonction des buts visés. Il ne s'agit donc pas de modèles tout faits, ou prêts à l'emploi, que chaque enseignant pourrait emprunter tels quels pour obtenir des résultats identiques. Il est plutôt question, pour les enseignants intéressés aux résultats – il ne peut être question de ceux qui ne le sont pas –,

---

<sup>12</sup> Et sans doute également indéchiffrable !

<sup>13</sup> Cette expression s'applique à une grande variété de pratiques, concernant les domaines professionnels les plus divers.

de trouver par l'évocation de ces pratiques des sources d'inspiration, par des vécus professionnels, et aussi des exemples de ce qui paraît approprié en tant que démarches pour atteindre certains objectifs. C'est en ce sens qu'il a pu être question d'une recherche conduite auprès de professionnels motivés qui pourraient, en quelque sorte, montrer le chemin.

Concernant ce que l'on entend par « enseignants motivés », une précision s'impose également. Par définition, les répondants à une enquête sont volontaires, et il est légitime de penser que cela correspond à une certaine motivation. Donner suite à une enquête par questionnaire dont la passation prend trente minutes chez soi, ou à un entretien d'une heure et demie pour lequel il faut convenir d'un rendez-vous avec un ou des enquêteurs, cela suppose pourtant une implication assez différente. Par ailleurs, la notion de motivation pour participer à une enquête peut correspondre à une volonté de témoigner de ce qu'il est possible de faire, et d'aller dans le sens de mettre en évidence des solutions – ce qui n'empêche pas la critique –, ou peut plutôt représenter une occasion de dire tout le mal que l'on pense des tenants et aboutissants de la problématique investiguée. Dans ce dernier cas, il sera alors difficile de dégager les « bonnes pratiques » espérées. Bienheureusement, et de façon générale, l'investissement nécessaire pour témoigner est en principe davantage le fait de ceux qui s'investissent aussi dans leurs pratiques, ce qui limite d'autant le risque d'avoir plutôt des volontaires de la seconde catégorie. Comme on pourra le constater dans la suite, c'est bien cela qui s'est avéré en effet.

## 2.5 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Pour satisfaire les intérêts se situant aux différents niveaux du pilotage des systèmes de formation (voir *supra*, points 1.1 et 1.2), et compte tenu des éléments du cadre de référence développés dans ce chapitre, l'évaluation des opinions, représentations et pratiques des enseignants permet de remplir les principaux objectifs suivants :

- préciser la place des compétences sociales et de la visée d'intégration parmi les missions de la formation ;
- apprécier de façon détaillée les compétences sociales et le sentiment d'appartenance des apprenants ;
- déterminer les liens entre compétences sociales, résultats scolaires et parcours des apprenants ;
- mettre en évidence la relation entre l'intégration des apprenants dans la formation et les perspectives d'insertion sociale et professionnelle ;
- et, *last but not least*, expliquer la faisabilité et les difficultés de prise en compte de ces aspects transversaux dans l'enseignement.

A relever encore que, présentés sous une forme interrogative, ces différents objectifs constituent aussi ce que l'on appelle des questions de recherche. De telles questions, soulignons-le enfin, se déclineront de façon plus spécifique ou détaillée dans le cours même de l'analyse et de la présentation des résultats, et seront donc abordées comme telles, en situation. Pour des raisons heuristiques et de simplicité de lecture, il ne paraît en effet ni souhaitable ni nécessaire de les aborder ici, hors du contexte de ces analyses et de cette présentation.

Il s'agit maintenant de rendre ces objectifs ou questions opérationnels pour recueillir l'information désirée auprès des intéressés. C'est ce qui fait l'objet du chapitre suivant.

### 3 MOYENS D'INVESTIGATION ET ENQUÊTE

Pour répondre aux questions que l'on se pose avec l'aide des acteurs de l'éducation pressentis, ici les enseignants, il s'agit de déterminer les moyens d'investigation empirique que l'on se donne. Conduire une enquête scientifique avec rigueur suppose en effet différentes étapes, du choix précis de la population concernée (3.1) au traitement des données recueillies auprès de celle-ci (3.4), en passant par la détermination du mode de recueil – ici l'entretien – et la construction de son outil, le guide d'entretien (3.2), ainsi que les démarches nécessaires à la passation de cette enquête, en tenant compte des conditions concrètes rencontrées pour la mener à bien (3.4). Dans un souci de clarification de la méthode utilisée pour l'enquête, qui renvoie à la pertinence empirique des résultats, ce sont ces étapes et leurs articulations qui sont décrites de façon détaillée dans le présent chapitre.

#### 3.1 POPULATION INTERROGÉE

Comme cela a été expliqué dans l'introduction (chapitre 1), cette recherche a pour objectif de compléter les résultats obtenus lors d'une précédente enquête réalisée auprès des jeunes de la scolarité obligatoire et de la formation postobligatoire, ainsi que de leurs enseignants. Afin d'établir des comparaisons, il a été prévu que le choix de la population interrogée tienne compte de celle qui avait fait l'objet de la précédente enquête. Il s'agit à vrai dire de plusieurs sous-populations correspondant à des types et niveaux de formation différents. Ainsi, ont été retenus les enseignants maîtres de classe<sup>14</sup> d'une 10<sup>e</sup> année de voie générale (VG) ou d'une 10<sup>e</sup> de voie pré-gymnasiale (VP) ; d'une 2<sup>e</sup> année de gymnase dans les filières école de culture générale, école de commerce, école de maturité ; d'une 2<sup>e</sup> année en école professionnelle ou en école de métiers.

Si les échantillons de jeunes interrogés lors de l'enquête précédente étaient représentatifs des sous-populations considérées, il n'en était pas de même des maîtres des classes qui leur administraient le questionnaire. Ceux-ci, indépendamment de leur faible effectif (moins d'une centaine), étaient tributaires d'autres caractéristiques que celle d'être les responsables de ces classes, et ne pouvaient donc être considérés sans autre comme représentatifs des enseignants de ces niveaux et types de formation. Dans la présente enquête, la situation est différente puisque notre intérêt pour les « bonnes pratiques » n'est pas d'abord lié à une représentativité basée sur des variables structurelles des populations concernées. Et l'on serait bien en peine de définir les conditions d'une représentativité<sup>15</sup> se rapportant aux diverses pratiques des enseignants en matière de compétences sociales et d'intégration des apprenants.

Toutefois, dans le souci général de comparaison déjà évoquée, même s'il ne peut être déterminant, nous avons cherché à respecter *grosso modo* la proportion d'enseignants interrogés en fonction des types et niveaux de formation considérés. C'est ainsi que 7 établissements scolaires secondaires, 4 gymnases et 5 écoles professionnelles ont été sélectionnés, en tenant compte de la variété de leur localisation géographique (est, ouest,

---

<sup>14</sup> L'appellation peut différer selon les établissements et les niveaux de formation (conseillers de classe, responsables de classe, etc.).

<sup>15</sup> et de la base de données correspondante, permettant un échantillonnage.



nord, région lausannoise). En considération de la durée prévue des entretiens à mener et des ressources humaines (deux chercheurs) à disposition pour conduire de tels entretiens spécifiques et approfondis<sup>16</sup>, il a été décidé de mener une trentaine d'entretiens semi-directifs avec au minimum deux personnes volontaires dans chaque école retenue, chacune représentant une filière de formation différente.

### 3.2 DÉTERMINATION DU MODE ET DE L'INSTRUMENT DE RECUEIL

Afin de remplir les objectifs de l'enquête, la détermination du mode de recueil des informations recherchées ainsi que la construction de l'instrument permettant concrètement ce recueil constituent évidemment des étapes clés de la démarche empirique. Nous les considérons successivement dans ce qui suit.

#### *Le mode de recueil*

Au vu des objectifs de la recherche, et tenant compte du développement de la problématique (chapitre 2 *supra*), en particulier concernant la *compréhension détaillée de la thématique du point de vue des praticiens* (point 2.3) et pour tirer parti de leurs « *bonnes pratiques* » (point 2.4), nous cherchons à identifier quels sont les obstacles qui pourraient s'opposer à la prise en compte des compétences sociales des jeunes et à leur intégration dans la formation, mais surtout à mettre en évidence ce qui pourrait leur être favorable, ainsi que les conclusions à en tirer afin de proposer des pistes d'action dans ce domaine. Nous avons vu que c'est par une approche qualitative, et plus particulièrement au travers d'entretiens, que nous pouvons y parvenir de façon approfondie.

Nous sommes aussi partis de l'idée que pour articuler les questions posées aux intéressés avec les conditions mêmes de l'enseignement et les attitudes et comportements des jeunes, et pouvoir ainsi les interpréter dans leur interactivité même, il s'agissait d'envisager en quoi et comment les compétences sociales impliquent forcément l'autre – l'élève, l'enseignant, le patron, le parents, etc. – et non seulement le répondant. Sans pouvoir développer ce point particulier ici, nous renvoyons à un article récemment publié concernant le rôle des compétences sociales et le sens de leur interactivité dans la formation (Abbet, 2016), article qui met en évidence quelques conséquences à tirer de cette interactivité dans la construction des instruments d'enquête.

Du point de vue de la forme, l'entretien ouvert, basé sur quelques lignes directrices seulement, est celui qui permet le recueil de l'information la plus large, mais présente l'inconvénient d'une faible comparabilité des réponses, tout au moins a priori. A l'inverse, l'entretien strictement directif, pourvu de questions précises et détaillées, garantit une telle comparabilité, mais risque de passer à côté d'éléments d'information d'autant plus précieux qu'ils constituent le cœur de l'expérience de l'interviewé. Puisqu'aucun chercheur ne peut mener une enquête sans avoir au préalable délimité et précisé ce qu'il cherche<sup>17</sup>,

---

<sup>16</sup> Certaines enquêtes relativement formalisées et préformatées par les chercheurs se prêtent mieux à des entretiens conduits par des auxiliaires plus ou moins spécialisés, voire formés de façon *ad hoc*. Nous avons considéré que tel n'était pas le cas avec notre projet.

<sup>17</sup> Ceci même si une tendance à parler de « théorie ancrée » se fait jour (il s'agit en fait plutôt d'une épistémologie), qui semble supposer que la constitution de la problématique et d'un objet de recherche puisse émerger *sui generis* de l'observation empirique, là où se poserait l'ancre en question. Notons seulement ici au passage que cette observation se fait, alors, sur la base de présupposés latents, c'est-à-dire

mais que nous souhaitions laisser une certaine marge de manœuvre aux enseignants pour nous répondre en élargissant le propos, c'est l'entretien semi-directif, représentant une commode solution intermédiaire, qui a été retenu pour notre enquête.

### **Le guide d'entretien**

Dans la continuité de la problématique et des aspects envisagés, le questionnaire constitué pour les enseignants lors de la précédente recherche a pu servir de base à l'élaboration du guide d'entretien. Les questions retenues, et celles qui ont été ajoutées, ont été (re)formulées pour répondre aux exigences de l'entretien semi-directif.

Dans un premier temps, la thématique y était abordée de façon générale, dans le but de recueillir l'avis des enseignants sur les missions de la formation, les relations entre instruction, éducation et socialisation puis, plus spécifiquement, sur l'intégration des jeunes ainsi que sur les compétences sociales et leur place dans la formation. Une partie complémentaire, plus brève, a consisté à recueillir l'opinion des enquêtés sur les liens entre les compétences sociales, le sentiment d'appartenance et la réussite scolaire, ainsi que sur les perspectives d'insertion sociale et professionnelle. Cette première partie, qui comprend treize questions, a permis d'entrer dans la problématique et de mettre en exergue les représentations des enseignants à cet égard. Par les réponses recueillies, le but était de pouvoir saisir la position des enseignants concernant la prise en compte des compétences qui nous intéressent dans l'enseignement, le rôle qu'ils leur donnent dans la formation, et ainsi faire émerger les premiers besoins, conditions de réalisation et obstacles.

Un accent plus fort a été mis sur la deuxième partie, comportant vingt-quatre questions, plus en lien avec le quotidien des enseignants. Elle aborde les aspects pratiques liés à la prise en compte de ces compétences dans l'enseignement et cherche précisément à identifier les « bonnes pratiques », mais aussi les difficultés rencontrées. Cette deuxième partie est subdivisée elle aussi en deux sous-parties, la première se concentrant sur le regard porté par l'enseignant sur ses élèves en termes de compétences sociales et d'intégration, tandis que la seconde détaille plus particulièrement les approches utilisées pour en tenir compte dans les pratiques, et permet l'expression des besoins ou difficultés pour le faire.

Une dernière partie, enfin, permettait de recueillir les informations concernant les caractéristiques professionnelles, personnelles et celles de l'environnement de formation des répondants.

Le guide d'entretien se présentait donc comme suit, avec des titres qui en résument le contenu sans forcément en relever tous les détails :

#### *1<sup>ère</sup> partie :*

- La place des compétences sociales parmi les missions de la formation (8 questions).
- Les liens entre compétences sociales, résultats scolaires et perspectives d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (5 questions).

---

non explicites, ignorant ainsi qu'il n'existe pas de méthode purement inductive qui ne s'établisse sur une déduction préalable, et réciproquement, puisqu'il s'agit en fait de deux mouvements complémentaires d'une même démarche dans toute recherche empirique ou expérimentale.

*2<sup>e</sup> partie :*

- L'intégration, le sentiment d'appartenance et les compétences sociales des élèves (10 questions).
- L'enseignement des compétences sociales, la faisabilité et la mise en œuvre (14 questions).

*3<sup>e</sup> partie :*

- Caractéristiques professionnelles, personnelles et de l'environnement de formation (9 questions).

Cette thématique étant transversale aux branches d'enseignement, il a été aisé d'élaborer un guide d'entretien tenant compte des particularités des différents niveaux et filières de formation, qui ne nécessite pas de créer des versions différentes pour chacun d'entre eux. Seules deux questions spécifiques, concernant la compréhension et l'utilisation du Plan d'études romand (PER) pour intégrer ces compétences dans l'enseignement, ont été ajoutées pour les entretiens avec les enseignants de l'école obligatoire.

La plupart des questions se fondant sur celles utilisées lors de l'enquête précédente, le recours à un entretien exploratoire n'a pas été jugé nécessaire. La durée de l'entretien a été estimée à plus ou moins 90 minutes.

Notons encore que ce guide couvre très complètement nos questions de recherche initiales, et que son suivi systématique lors du dépouillement et de l'analyse des résultats présentés au quatrième chapitre nous dispense de le faire figurer en annexe de ce document.

### **3.3 PASSATION DE L'ENQUÊTE**

Comme dans tout projet de recherche empirique, l'étape du recueil des données est un moment crucial. Il s'agissait en effet d'aller à la rencontre des enseignants et de leur donner la parole sur une thématique dont on peut avoir l'impression qu'elle se perd, pour eux, au milieu des apprentissages « académiques », de la gestion de la classe, voire du travail administratif. Légitimement focalisés sur notre intérêt de chercheur, et même enthousiastes à l'idée d'aller interroger des acteurs du terrain, nous pensions obtenir facilement la trentaine d'entretiens souhaités. L'exposé de la *démarche* qui suit rend compte des obstacles auxquels nous avons été confrontés, mais aussi de la satisfaction que nous avons eu à rencontrer nos interlocuteurs lors des *entretiens*.

#### ***La démarche***

Pour atteindre des enseignants, une lettre de présentation décrivant les buts de la recherche et les modalités de l'entretien sollicité a été transmise début octobre 2016 à ceux potentiellement concernés (voies et niveaux de formation considérés, maîtrise de classe) ; ceci par l'entremise des directions des 16 établissements sélectionnés. Cela permettait d'avertir les directeurs de la démarche, de solliciter leur participation à cette enquête mandatée et surtout celle de deux enseignants de leur école qui se révéleraient volontaires. Pour permettre d'éventuelles substitutions d'établissement en cas de refus généralisé, il importait de connaître l'acceptation ou le refus des personnes sollicitées. La conduite des entretiens étant prévue entre mi-novembre 2016 et fin janvier 2017, les enseignants

devaient rendre leur coupon au secrétariat, sous pli fermé s'ils le désiraient, pour début novembre.

A la fin du même mois, le taux de retours insuffisant des établissements (quatre établissements secondaires, un gymnase et deux écoles professionnelles) a donné lieu à une interrogation sur le moment et le canal de communication choisis pour l'enquête. Le courrier, envoyé une semaine avant les vacances d'automne pour permettre une planification aisée, est peut-être au contraire passé inaperçu, ou a été oublié. Les établissements de l'école obligatoire, qui ont été les plus nombreux à répondre, comportaient souvent des fiches de retour avec des réponses négatives ou une seule réponse positive, pour l'une ou l'autre voie.

Début décembre, un courriel de rappel a été adressé aux directions et, par elles, aux enseignants. Cependant, la lettre de présentation a été modifiée en laissant la possibilité aux personnes sollicitées de répondre directement, plutôt que de passer par le secrétariat, afin qu'ils se sentent plus libres de leur réponse. Suite à ce rappel, les entretiens avec les enseignants des écoles professionnelles ont pu être complétés et plusieurs réponses positives d'enseignants du gymnase ont été reçues. Les établissements secondaires, en revanche, n'ont pas répondu. Des contacts personnels avec les directeurs concernés des différents niveaux de la formation ont révélé que la demande avait, semble-t-il, bien été transmise, mais que personne ne s'était manifesté dans un sens positif ou négatif.

A la mi-janvier, afin de compléter les entretiens, trois nouveaux établissements secondaires de l'école obligatoire et deux gymnases ont été contactés, prolongeant notre délai de planification des entretiens à fin mars. Les difficultés décrites précédemment ont à nouveau été rencontrées, même si quatre nouveaux entretiens ont ainsi pu être fixés, scellant la phase de recueil des données.

Avec le nombre d'entretiens qui en témoigne (15 pour 10 pressentis), l'intérêt nettement plus grand manifesté dans le cadre des écoles professionnelles est en soi une indication intéressante, qui va peut-être dans le sens d'une sensibilisation plus marquée aux enjeux liés à ces questions<sup>18</sup>. Nous aurons l'occasion d'y revenir. Dans le cas des gymnases (6 entretiens pour 8 pressentis), la situation ne déroge que peu aux attentes. Le faible taux de retour émanant des établissements secondaires interpelle en revanche sur le peu d'intérêt porté à cette thématique (5 entretiens pour 14 pressentis).

Les conditions parfois inhabituelles, en tous les cas inattendues, des refus ou ignorances de nos demandes nous paraissent préoccupantes : un directeur qui ne répond simplement pas malgré des sollicitations réitérées et l'affirmation qu'il va y donner suite, ou un enseignant qui fixe un entretien et qui ne s'y rend pas sans aucune nouvelle par la suite. Peut-être sommes-nous davantage enclins à nous en étonner dans le cadre d'un projet qui se réfère directement aux compétences sociales. Toujours est-il que ces exemples ne sont pas uniques et que, ironie de la situation, cela surprend d'autant plus que le soutien aux enquêtes de l'URSP n'existe formellement qu'à ce niveau de la formation, inscrit précisément dans le cahier des charges des enseignants.

---

<sup>18</sup> Ce qui n'implique pas que ceux qui y seraient moins sensibles n'auraient que de bonnes raisons à faire valoir pour cela.

Quoi qu'il en soit, les conséquences qui en découlent sont imputables aux poids respectifs que nous pouvons dès lors donner aux avis exprimés dans ces différents contextes. Ainsi qu'on le voit, les résultats de nos entretiens seront principalement axés sur les réponses des enseignants des écoles professionnelles, ce qui implique aussi que davantage de considérations et recommandations pourront concerner ce niveau de la formation. Dans ce sens, on pourra voir les avis des autres répondants – en particulier de ceux qui pratiquent parmi le grand nombre de collègues du secondaire I<sup>19</sup> de l'école obligatoire – comme une sorte de contrepoint, ce qui ne signifie pas qu'ils feront l'objet d'un intérêt moindre.

### **Les entretiens**

Les mêmes modalités ont été utilisées pour chacun des entretiens, avec la présence des deux chercheurs (à deux exceptions près), et de l'enseignante ou de l'enseignant interrogé. C'est alternativement l'un ou l'autre des auteurs du présent document qui menait l'entretien, pendant que le second prenait des notes. Afin de garantir l'exactitude et la précision des propos recueillis, des enregistrements audio ont été effectués dans tous les cas, avec le consentement des interviewés.

La démarche a été très bien accueillie par les enquêtés, qui ont pu librement exprimer leurs opinions et partager leurs expériences au cours de nos entretiens dont la durée a finalement varié, suivant le souci du détail ou le mode d'expression de nos répondants, entre 60 et 120 minutes. Les enseignants se sont montrés très intéressés par la thématique de ce projet de recherche et curieux d'en connaître les résultats. Notons encore qu'ils ont été informés du traitement anonyme des données et que garantie leur a été donnée d'un retour sur ces résultats.

Au total, ce sont donc 26 entretiens qui ont finalement pu être conduits, entre novembre 2016 et mars 2017 :

- 15 entretiens dans des écoles professionnelles, dont 11 pour les apprentis en formation duale, 3 en école de métiers (à plein temps) et 1<sup>20</sup> en situation mixte, proportions respectant bien le poids largement prépondérant de la formation duale. A noter que ces enseignants pratiquent principalement à Lausanne et environs, ainsi que dans le Nord vaudois.
- 6 entretiens dans des gymnases, dont 3 avec des enseignants qui pratiquent en école de culture générale et en école de commerce et 3 en école de maturité, dans le « Grand Lausanne » et l'Ouest vaudois.
- 5 entretiens dans des établissements secondaires de l'école obligatoire, dont 3 enseignants de la voie pré-gymnasiale (VP) et 2 de la voie générale (VG), dans le « Grand Lausanne », le Nord, le Centre et l'Est vaudois.

---

<sup>19</sup> C'est notamment par rapport à l'intérêt particulier pour la mise en œuvre du PER qui se réfère aux capacités transversales que le peu d'intérêt rencontré à ce niveau pour l'enquête se révèle préjudiciable.

<sup>20</sup> Pour une raison de mise en évidence dans le texte de ce rapport de recherche, et contrairement à un usage rédactionnel courant, les nombres d'individus ou de mentions, même inférieurs à 10, sont notés sous forme numérique et non alphabétique.

### 3.4 TRAITEMENT DE L'INFORMATION

Avant de prendre connaissance des résultats, la manière de traiter la riche information obtenue est finalement précisée dans ce dernier point qui concerne la transcription des 26 entretiens et le moyen de les analyser.

#### ***La transcription des entretiens***

Les entretiens ont été transcrits par les chercheurs sur la base des notes prises, complétées à l'aide des enregistrements, ce qui a permis de respecter fidèlement les propos des enseignants interrogés. Leur richesse nous a amenés à effectuer des comptes rendus complets, dont la transcription écrite ne s'écarte que très peu de la formulation orale, et uniquement pour les besoins de cette transposition entre l'oral et l'écrit. Notre intérêt se portant exclusivement sur les contenus des entretiens, aucune importance n'a donc été accordée à des types particuliers de formulation, à des pauses de réflexion ou des hésitations, qui n'ont donc pas été reportés<sup>21</sup>.

Une relecture croisée entre les deux transpositeurs a permis de standardiser certaines caractéristiques techniques de ce travail, ainsi que de mettre en évidence les éléments de réponse qui apparaissaient les plus significatifs ou importants en fonction du sens précis de la question.

#### ***La mise en tableaux et l'analyse***

Ce sont ces éléments qui ont été reportés dans des tableaux, classés par niveaux et types d'enseignement et en fonction des dimensions traitées lors de l'entretien.

Les analyses comparatives entre répondants qui ont produit les résultats qui suivent ont été effectuées essentiellement sur la base de ces tableaux, complétées de cas en cas ou illustrées de façon plus complète ou parlante par un retour aux transcriptions initiales.

Ces analyses ont été prolongées par la mise en évidence d'aspects transversaux aux dimensions de la problématique et aux types d'enseignement.

De façon plus spécifique, précisons encore qu'une *Remarque sur les contenus des entretiens et la façon de les exposer* est développée au chapitre suivant consacré aux résultats (cf. point 4.2), après la description de la population de l'enquête, au moment d'aborder ces contenus.

---

<sup>21</sup> Relevons à ce propos qu'une transcription dite *verbatim* d'un entretien – et à la différence d'un discours préparé – ne peut normalement pas s'affranchir de cette inévitable transposition entre l'oral et l'écrit. Contrairement aux recherches portant sur la langue elle-même, on peut signaler que le fait de négliger cette transposition et de « tout » reporter tel quel se fait souvent dans le cadre de recherches en sciences sociales qui n'en tirent en fait aucune information (sauf dans le cas de certaines hypothèses très spécifiques relatives à la psychologie du répondant). On ne saurait non plus négliger l'aspect déontologique qui veut que le transpositeur, ou le rédacteur du rapport, évite de donner du répondant une représentation inutilement dévalorisante liée à cette distinction entre expression orale et écrite, qui concerne du reste tout un chacun. Il y a intérêt, enfin, à favoriser, par ce mode de faire, la participation de volontaires à de futures enquêtes et à de futurs entretiens.



## 4 RÉSULTATS

Comme cela a déjà été mentionné en introduction, ce chapitre est consacré à l'analyse et à la synthèse des résultats de cette recherche. Après une description des principales caractéristiques des répondants (4.1), une analyse selon les grands axes des entretiens par types et niveaux d'enseignement (4.3) est complétée, ensuite, par l'analyse d'aspects transversaux qui leur sont communs (4.4). Une synthèse de ces résultats en fin de chapitre (4.5) permet, enfin, une mise en relation avec ceux obtenus lors des enquêtes précédentes (4.6).

### 4.1 POPULATION DE L'ENQUÊTE : DESCRIPTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS

L'objectif de cette première partie des résultats est de dresser un portrait des vingt-six enseignants qui ont répondu à notre enquête sous l'angle des caractéristiques sociodémographiques, professionnelles et de celles de l'environnement de formation. Comme cela a déjà été évoqué précédemment à propos des objectifs et instruments de cette enquête, le nombre de répondants et leur représentativité explique que ces caractéristiques ne pourront servir ensuite à qualifier systématiquement leurs réponses. Le but est d'abord ici de « tirer le portrait » des enseignants interrogés, de faire en quelque sorte connaissance avec nos répondants, et ensuite seulement d'estimer, de cas en cas, la portée de leurs réponses en fonction de certaines de ces caractéristiques<sup>22</sup>. Celles qui seront utilisées ensuite seront principalement le niveau d'enseignement, de façon systématique, souvent le sexe, parfois la ou les branches enseignées ou d'autres encore ponctuellement rappelées.

#### 4.1.1 CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES : ÂGE ET SEXE

La moyenne d'âge de notre population (N=26) est de 45 ans. Pour affiner ce résultat, on peut regrouper les enseignants en deux groupes presque équivalents selon la médiane : 15 d'entre eux ont entre 26 et 42 ans, alors que 11 ont entre 43 et 62 ans.

En observant les données en fonction des niveaux de formation, on constate que les enseignants de l'école professionnelle (N=15), les plus jeunes, ont une moyenne d'âge de 43 ans, dont les deux tiers (10) ont entre 35 et 42 ans, alors qu'un tiers seulement (5) a entre 43 et 59 ans. Au gymnase (N=6), les enseignants ont en moyenne 48 ans et représentent la catégorie la plus âgée de notre population avec une moitié qui a entre 26 et 51 ans, et l'autre moitié entre 52 et 62 ans. Relevons toutefois que la personne la plus jeune de notre « collectif » enseigne à ce niveau de formation. En ce qui concerne les enseignants de l'école obligatoire (N=5), la moyenne d'âge est de 46 ans, quatre d'entre eux ayant entre 40 et 43 ans et le dernier ayant 62 ans.

---

<sup>22</sup> Une telle formulation prudente indique qu'il ne peut en effet être question de les traiter *stricto sensu* comme des variables explicatives, au même titre qu'on le ferait dans une modélisation avec une mise en relation systématique – statistique – de type « variables dépendantes *versus* variables indépendantes ». Non seulement la richesse de l'information fournie par un petit nombre de sujets nous en dissuade, mais encore une telle richesse s'explique certainement par bien d'autres caractéristiques personnelles et professionnelles que celles que nous avons pu recueillir.



On voit que les enseignants qui ont accepté de participer à notre enquête appartiennent à une catégorie d'âge que l'on pourrait qualifier d'intermédiaire. On peut penser que leur expérience professionnelle leur permet d'aborder un tel entretien avec sérénité et suffisamment de recul pour ne pas sentir un regard jugeant leur pratique, contrairement aux enseignants novices dont la charge de travail est très importante et qui évoluent souvent à leurs débuts davantage « au jour le jour ». Bien que quatre de nos enseignants aient entre 59 et 62 ans, démontrant encore motivation et énergie pour essayer de faire évoluer l'école, peut-être pour nous faire bénéficier de leur expérience, ils ne représentent qu'une minorité de notre population, tout comme les enseignants les plus jeunes.

Un nombre presque identique d'hommes (14) et de femmes (12) ont été interrogés, répartis comme suit dans les deux groupes d'âge calculés précédemment : 8 hommes et 7 femmes ont entre 26 et 42 ans et 6 hommes et 5 femmes ont entre 43 et 62 ans.

En regard des niveaux de formation, les trois quarts des répondants des écoles professionnelles sont des hommes (11) pour un quart de femmes (4). Les enseignants du gymnase se distinguent par leur répartition égale (3 hommes et 3 femmes). Aucun homme ne fait partie de notre échantillon d'enseignants de l'école obligatoire, ce dernier étant composé exclusivement de femmes. Ces différences, bien qu'à interpréter avec précaution en vue d'une généralisation, viennent renforcer le constat quant à la féminisation de la profession dans la scolarité obligatoire et, à l'inverse, une représentation féminine dans la formation postobligatoire moins importante au sein des écoles professionnelles.

#### **4.1.2 CARACTÉRISTIQUES PROFESSIONNELLES ET DE L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION**

Ces caractéristiques sont relatives aux postes occupés par nos répondants, à l'interface pour la plupart entre les choix du professionnel et les besoins de l'institution qui l'emploie (niveaux et types d'enseignement, degrés et branches enseignées, nombre d'élèves par classe, taux d'activité), et plus directement liées au parcours de la personne dans d'autres cas (années d'expérience, types de formation).

##### ***Niveau et type d'enseignement***

Comme déjà évoqué précédemment, plus des trois quarts des entretiens ont été effectués avec des enseignants de la formation postobligatoire (21), principalement avec des enseignants des écoles professionnelles (15), suivis de ceux du gymnase (6). Seules 5 répondantes enseignent à l'école obligatoire.

Rappelons que, parmi les enseignants interviewés dans les écoles professionnelles, 11 enseignent en dual, 3 en école de métiers et un dans les deux types d'enseignement. Au gymnase, la répartition entre les voies de maturité et d'école de commerce/culture générale est identique, avec 3 enseignants de chaque voie. A l'école obligatoire, 3 répondants enseignent en VP, 2 en VG.

##### ***Degrés et branches enseignées***

###### *Ecoles professionnelles*

Les enseignants des écoles professionnelles enseignent à tous les degrés, de la 1<sup>ère</sup> à la 3<sup>e</sup> année (voire 4<sup>e</sup> selon les formations). La majorité de nos répondants ont une maîtrise de

classe (pas dans tous les cas d'une 2<sup>e</sup> année), deux personnes en ont plusieurs, et trois n'en ont pas cette année, mais en ont l'expérience.

Sur nos 15 interviewés des écoles professionnelles, 6 donnent l'enseignement de la culture générale (eCG), 2 enseignent les langues étrangères et les 7 autres enseignent les branches techniques (liées à l'automobile, à la logistique, à l'électricité et l'électronique ou encore à l'informatique). Rappelons que seuls les hommes font partie de cette dernière catégorie d'enseignement.

#### *Gymnases*

Les enseignants du gymnase ont tous une maîtrise de classe de 2<sup>e</sup> année, voire deux maîtrises pour l'un d'entre eux. Les enseignants titulaires d'une classe de culture générale ou de commerce enseignent également en voie maturité, mais la situation inverse ne se présente pas.

Nos 6 responsables de classes du gymnase enseignent des branches différentes, ce qui nous permettra de relever, s'il y a lieu, des spécificités ou au contraire de mettre en évidence des convergences d'opinions. Les langues étrangères sont enseignées par un homme (anglais) et deux femmes (allemand) ; le français et la géographie par un homme ; les branches scientifiques sont représentées par un homme (chimie) et une femme (mathématiques).

#### *Ecole obligatoire*

Les enseignantes de l'école obligatoire ont toutes une maîtrise de classe en 10<sup>e</sup> et enseignent également dans les autres degrés de leur même voie.

Les enseignantes de VP enseignent en principe deux branches : deux enseignent le français et l'histoire, l'une d'elles enseigne également l'italien ; une enseigne les mathématiques et l'option spécifique mathématiques-physique. En ce qui concerne les deux enseignantes de VG, l'une enseigne l'anglais et donne du soutien pédagogique et l'autre enseigne six branches à sa classe (français, anglais, histoire, géographie, musique, approche du monde professionnel).

On note donc de façon générale une grande variété de types d'enseignements et de branches enseignées parmi nos répondants.

### **Nombre d'élèves par classe**

#### *Ecoles professionnelles*

Avec une moyenne et une médiane de 17 élèves par classe, on constate que les effectifs ne sont pas trop importants, et seraient donc en général plutôt favorables à de bonnes conditions d'enseignement et d'apprentissage.

#### *Gymnases*

Les effectifs des classes du gymnase sont plus élevés qu'en école professionnelle avec une moyenne et une médiane de 22 élèves.

#### *Ecole obligatoire*

Dans nos deux classes de VG, il y a en moyenne 19 élèves par classe. En VP, la moyenne est de 23 élèves. Notons que ces effectifs respectent les normes en vigueur.

## **Taux d'activité**

Une moitié de nos enseignants (13) travaille à 100%, parmi lesquels 5 ont entre 26 et 42 ans et 8 entre 43 et 62 ans. Plus des trois quarts sont des hommes (9). La seconde moitié (13) travaille entre 50% et 90%, dont 10 ont entre 26 et 42 ans alors que seulement 3 ont entre 43 et 62 ans. Plus de la moitié d'entre eux sont des femmes (8). Ce sont ainsi plutôt les personnes les plus âgées et les hommes qui travaillent à plein temps, les plus jeunes, et particulièrement les femmes, travaillant plutôt à temps partiel. Cette dernière observation recoupe celle que l'on fait plus généralement sur le marché de l'emploi. Quand bien même plusieurs hommes de notre population ne travaillent pas à 100% (5 sur les 14 hommes), ils sont moins nombreux à être dans cette situation et ce sont surtout les plus jeunes d'entre eux, au début de leur carrière professionnelle, qui sont dans ce cas de figure. A noter que d'autres complètent leur taux par une activité accessoire. En résumé, les hommes travaillent à un taux d'activité moyen de 93%, contre 76% pour les femmes.

En observant plus particulièrement les différents niveaux de formation, 8 enseignants des écoles professionnelles travaillent entre 50% et 88%<sup>23</sup> et 7 travaillent à plein temps. Sur les 4 femmes actives à ce niveau, une travaille à 100%, les trois autres entre 50% et 80%, alors que les hommes travaillent à un taux plus élevé, 6 d'entre eux à 100%, 4 entre 80% et 90% et un à 60%. Les enseignants du gymnase, qui sont les plus âgés et qui ont le plus d'expérience, sont également ceux qui ont le taux d'activité le plus élevé (92% en moyenne) : une personne travaille à 50% (une femme), les 5 autres travaillent à 100% (3 hommes et 2 femmes). Les enseignantes de l'école obligatoire sont 3 à travailler entre 56% et 75% et 2 à plus de 75%. Elles ont le taux d'activité moyen le moins élevé (76%).

## **Années d'expérience**

On peut distinguer *grosso modo* une moitié d'enseignants (14) qui ont entre 2 et 13 années d'expérience et une seconde moitié (12) qui ont entre 14 et 31 années d'expérience.

Si on s'intéresse au lien a priori évident entre l'âge des enseignants et les années d'expérience, on constate que pour les enseignants âgés de 26 à 42 ans, 8 ont entre 2 et 10 ans d'expérience et 7 ont entre 11 et 20 ans. On peut observer pour ce premier groupe que le nombre d'années d'expérience progresse bien en lien avec l'âge. En ce qui concerne les enseignants âgés de 43 à 62 ans, 6 ont entre 5 et 19 ans d'expérience et 5 ont entre 20 et 31 ans d'expérience. Le constat ici est plus nuancé, la moitié de notre population n'ayant pas plus de 19 ans d'expérience malgré leur âge. Cela laisse penser qu'une partie d'entre eux ont travaillé dans d'autres domaines avant d'entreprendre une formation d'enseignant, ce que certains nous ont par ailleurs confirmé. Peut-être pouvons-nous également y voir une des raisons ayant motivé nos interlocuteurs à participer à un entretien sur les compétences sociales, y percevant alors un enjeu d'autant plus important qu'il est en lien avec le monde professionnel dans un sens élargi.

De façon générale, en mettant en relation la moyenne d'âge (45 ans) et la moyenne d'années d'expérience (14 ans), on peut dire que nos enseignants ont commencé à exercer, toujours en moyenne, à l'âge de 31 ans.

---

<sup>23</sup> Les pourcentages des taux d'activité exprimés, 88% ou 56% par exemple, sont le fait du rapport entre le nombre de périodes enseignées et le nombre de périodes correspondant à un plein temps.

En regardant si le niveau d'enseignement a une incidence sur les années d'expérience, on constate qu'avec en moyenne respectivement 10 années, 13 années et 19 années d'expérience, les enseignants de l'école obligatoire sont ceux qui en ont le moins (3 entre 5 et 10 ans et 2 entre 11 et 15 ans), suivis des enseignants des écoles professionnelles (8 entre 3 et 12 ans et 7 entre 13 et 24 ans) et de ceux du gymnase, ces derniers étant, rappelons-le aussi les plus âgés de notre population (3 entre 2 et 22 ans et 3 entre 23 et 31 ans).

### **Formation et autres fonctions**

#### *Ecoles professionnelles*

Les 6 enseignants donnant l'enseignement de la culture générale (eCG) ont tous un parcours universitaire, avec une ancienne licence ou un master, principalement en sciences sociales et politiques. Cette formation académique est complétée par une formation pédagogique à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) ou à la Haute Ecole pédagogique (HEP). Il en va de même pour les enseignants de langue, avec un master en langues. Les enseignants des branches techniques ont quant à eux un parcours professionnel avec de façon générale l'obtention d'un certificat fédéral de capacité (CFC), suivi d'un brevet fédéral, d'un diplôme d'une école supérieure (ES) ou d'une haute école spécialisée (HES). Leur formation pédagogique a été effectuée à l'IFFP.

Deux enseignants ont une fonction de doyen, 2 autres ont entrepris une formation complémentaire de médiateur scolaire ou de délégué de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire (PSPS). On notera encore que 4 enseignants sont responsables de leur branche au sein de leur établissement.

#### *Gymnase*

Les 6 enseignants du gymnase ont tous un parcours universitaire. Quatre ont obtenu une licence en lettres, un une licence et un doctorat en chimie, et un a obtenu un master en mathématiques. Leur formation pédagogique a été effectuée à la Haute Ecole pédagogique (HEP) ou pour les plus âgés au Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire (SPES).

Deux enseignants sont chefs de file de leur branche, dont un l'est également au niveau cantonal en plus d'exercer une fonction de praticien formateur (PraFo). Un enseignant a une fonction de doyen.

#### *Ecole obligatoire*

Le parcours des cinq enseignants de 10<sup>e</sup> année est moins homogène. En effet, on trouve parmi les formations effectuées l'Ecole normale, l'université en formation initiale ou postgrade ou encore une formation Montessori. Ces différents parcours ont tous été complétés par une formation pédagogique à la HEP.

Une enseignante exerce la fonction de PraFo en plus d'être cheffe de file de sa branche. Une autre fait partie de l'association des maîtres de son établissement scolaire.

En résumé, les caractéristiques de la population interrogée, composée d'un nombre presque équivalent d'hommes et de femmes, âgés en moyenne de 46 ans, indiquent qu'ils ont acquis une importante expérience professionnelle leur permettant d'appréhender la thématique des compétences sociales avec du recul. Le taux d'activité confirme que les femmes travaillent plus souvent que les hommes à un taux partiel et qu'elles n'enseignent

pas, du moins en ce qui concerne notre population, les branches professionnelles plutôt réservées aux hommes. Même si la proportion des enseignants n'est pas équilibrée entre les différents niveaux de formation (nous savons pourquoi, cf. point 3.3 du chapitre précédent), ils sont toutefois tous représentés, avec des branches enseignées et des *cursus* de formation variés, chacun d'eux permettant d'apporter un éclairage a priori différencié sur les questions qui nous intéressent.

## 4.2 REMARQUE SUR LES CONTENUS DES ENTRETIENS ET LA FAÇON DE LES EXPOSER

Comme cela est précisé au chapitre précédent sur les moyens d'investigation (point 3.2), le guide d'entretien prévoyait une première partie centrée sur les avis généraux des enseignants à propos de notre problématique, avant d'aborder avec eux le quotidien et leurs expériences et pratiques avec leurs apprenants. L'idée était de passer du général au particulier, en débutant l'entretien par l'expression de leurs opinions et représentations concernant la place des compétences sociales parmi les missions de la formation, dans la perspective de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes actuellement. Il était attendu que ces opinions et représentations fussent fondées sur leurs expériences professionnelles, mais nous avons aussi anticipé le fait qu'elles devaient s'en distinguer ou s'en distancier de quelque façon. Cela a fait chaque fois l'objet d'une distinction, en général reprise au cours de l'entretien, lorsque nous avons présenté au répondant son objectif et ses modalités.

Le déroulement des entretiens a pourtant montré qu'une telle attente était vraisemblablement trop inspirée par notre position de chercheurs, c'est-à-dire que nous ne nous étions nous-mêmes pas suffisamment décentrés en séparant ces deux parties de façon aussi nette. Comme il est normal, les enseignants se situent en effet dans leur rôle de praticiens principalement et avant tout. Cela influence non seulement leurs opinions et pratiques, mais aussi le discours qu'ils tiennent sur ces opinions et pratiques. Cela n'est pas vrai dans tous les cas concernant nos interviewés, mais pour la majorité d'entre eux.

Malgré nos précautions, une telle situation a donc influencé le recueil d'information dans le sens où des expériences et pratiques sont intervenues très tôt dans beaucoup d'entretiens, alors qu'il est parfois arrivé aussi que des conceptions plus larges sur les missions de la formation se révèlent intimement liées à la description de situations éducatives concrètes qui étaient développées ensuite. Encore une fois, cela n'a au fond rien de surprenant. Pour la clarté de l'exposition de nos résultats, nous avons toutefois tenté au mieux de démêler ces deux aspects dans la constitution de nos tableaux d'analyse, suite à la transcription des entretiens. C'est donc autant que faire se peut en restituant notre canevas originel que les résultats qui suivent sont présentés.

On notera encore que certaines questions sont proches et comportent d'inévitables recoupements puisqu'elles traitent des mêmes objets mais vus sous des angles différents. Il en va ainsi de celles qui portent sur l'observation des attitudes et comportements d'apprenants qui tiennent pour partie à la façon de concevoir et de faire leur travail des enseignants. Ou alors, plus spécifiquement, d'informations qui portent sur le répondant en tant qu'enseignant ou comme maître de classe. Ces questions distinctes ont parfois donné lieu à des réponses ne correspondant que partiellement au centre de gravité attendu – cela concerne le plus souvent l'élève *versus* l'enseignement. La fluidité souhaitable du cours de l'entretien ne permet souvent pas de le fragmenter excessivement pour obtenir toute l'information attendue dans les « bonnes cases », ce qui constitue du reste un gage de spontanéité, et donc de qualité, de ladite information. Là aussi, nous avons pris soin de démêler ce qui pouvait l'être dans nos analyses et dans la présentation des résultats.

Le dépouillement des questions qui suivent, que l'on appellerait dans un autre contexte des variables, permet enfin d'exposer dans chaque cas quelles sont les catégorisations des

réponses (les modalités des variables), créées a posteriori, que nous y avons appliquées et qui permettent l'analyse de l'information obtenue.

### 4.3 RÉSULTATS SELON LES TYPES ET NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT ET LES AXES DE LA RECHERCHE

Rappelons seulement pour cette partie principale des résultats que les deux grandes subdivisions qui ont déjà été relevées entre conceptions et pratiques font elles-mêmes chacune l'objet de deux sous-catégories qui forment donc la matière des analyses qui suivent. Dans le premier cas, on distingue la *Place des compétences sociales parmi les missions de la formation* (point 4.3.1 ci-après) des *Liens entre ces compétences, les résultats dans les branches scolaires et les perspectives d'insertion sociale et professionnelle* des jeunes (point 4.3.2). Dans le second cas, on distingue ce qu'il en est concrètement de *l'Intégration et des compétences sociales effectives des apprenants* de nos interviewés (4.3.3) de ce qui concerne, pour ces derniers, *l'Enseignement des compétences sociales, la faisabilité et la mise en œuvre* de ces aspects (4.4.4).

Ces différentes catégories de réponses sont présentées ici en fonction des répondants qui enseignent dans les écoles professionnelles, dans les gymnases, et enfin à l'école obligatoire.

#### 4.3.1 PLACE DES COMPÉTENCES SOCIALES PARMIS LES MISSIONS DE LA FORMATION

Pour ce premier aspect, on précisera d'emblée qu'il concerne notamment aussi bien l'évocation des missions prioritaires de la formation du point de vue des enseignants que des moyens généraux qui permettent ou non d'y répondre, les liens entre instruction, éducation et socialisation des jeunes, ou encore ceux entre sentiment d'appartenance et expression des compétences sociales, sans oublier la conception de nos interlocuteurs concernant les rôles respectifs de l'école et des familles en la matière. Nous concluons cette première partie générale en cherchant à savoir si, du point de vue des intéressés, de telles compétences peuvent s'acquérir ou s'apprendre.

##### *Missions prioritaires de la formation des jeunes actuellement ?*

Il pouvait être répondu à cette question pour l'ensemble de la formation, même s'il va de soi que le niveau auquel nos interlocuteurs interviennent donne un accent particulier à leurs réponses. Certains répondants ont à cet égard mentionné spécifiquement que ces différents aspects étaient valables pour tous les degrés de la formation.

Pour 14 des 15 enseignants d'**école professionnelle**, dans 5 cas de façon exclusive, une mission prioritaire de la formation est d'acquérir des « compétences métiers », de découvrir « la réalité du monde professionnel qui n'est pas celle de l'école », de « développer les connaissances et le savoir-apprendre », « amener les jeunes à s'impliquer dans leur profession (...), développer leur responsabilité professionnelle (...) et leur transmettre la passion du métier ». Pour cette même mission, certains interlocuteurs mentionnent simplement le fait « d'obtenir un CFC ou une AFP », ou alors, plus directement en relation avec les milieux économiques, « combler les lacunes entre les compétences développées à l'école obligatoire et les besoins du sésail économique » ou « rendre [les jeunes] employables en fonction des attentes du marché du travail » (dans ce dernier cas en valorisant le fait « qu'ils puissent être force de proposition [dans l'entreprise] en venant d'une école à la pointe en matière de techniques »).

Toujours dans le cadre des écoles professionnelles, une autre mission prioritaire pour 10 enseignants sur 15 (dans un cas de façon exclusive) est systématiquement relevée. Elle



englobe le fait « d'amener les jeunes à s'intégrer à la vie sociale et politique et donc de leur donner des outils qui leur permettront de s'en sortir hors du monde du travail, sur le plan social », et donc plus simplement « le vivre ensemble et un accès à la citoyenneté », ou plus spécifiquement « le développement de compétences sociales différenciées selon les métiers », référence étant faite dans ce dernier cas aux métiers qui impliquent une relation directe avec la clientèle. Pour parvenir à une telle intégration, et de façon de plus en plus fréquente, il apparaît aussi comme important de développer « d'abord l'intégration : culturelle, sociale et linguistique, en rapport avec la migration ». Pour remplir une telle mission, on mentionne encore la nécessité de « faire de l'éducatif : les enseignants doivent former les jeunes [sur ce plan], les aider à devenir adultes ».

Diverses mentions qui émaillent les réponses de nos interlocuteurs, même s'il est difficile à strictement parler de les considérer comme des « missions » de la formation, doivent être comprises comme des qualités jugées indispensables, et donc à acquérir par les apprenants dans ce cadre, permettant de façon directe, au quotidien, de remplir lesdites missions, que ce soit par rapport à l'intégration sociale ou professionnelle. Pour 12 enseignants de formation professionnelle, on peut ranger parmi ces qualités, souvent sur « un versant éducatif », « l'autonomie (...) et l'idée d'épanouissement du jeune [qui y] est incluse », tout comme le fait de « rechercher de l'information pour comprendre la société et pouvoir continuer des études », certains cours permettant « d'apporter une ouverture sur le monde et sur l'actualité » et de « donner des pistes sur leur comportement général dans la société ». Pour ce faire, il importe d'« apprendre la discipline, le respect des règles et à assumer des responsabilités », autant que, pour l'institution, de « développer les compétences d'intégration dans la formation par rapport au vécu scolaire antérieur, très différent ». Font également partie de cette catégorie le fait de « donner le goût d'apprendre et la confiance », de « développer les responsabilités professionnelles (...) en travaillant sur l'intérêt », de mettre « l'accent sur l'apprentissage de la langue » pour intégrer les jeunes de la migration, ou encore en travaillant « les capacités à s'exprimer et à communiquer ».

Du point de vue des six enseignants du **gymnase**, et sans distinction entre les voies maturité, culture générale ou commerce, on retrouve les mêmes grandes catégories, même si les aspects « métier » se rapportent plutôt à la préparation à des études longues. Dans ce dernier cas, qui concerne cinq répondants, une mission prioritaire devient le fait de préparer les jeunes à « une formation solide au niveau des apprentissages », « à l'université », « à s'adapter à plusieurs sources d'apprentissage », et donc à « la formation proprement dite, qui correspond à la mission attendue des maîtres », « la priorité consistant à leur faire acquérir des techniques de travail ».

Ces mêmes enseignants sont toutefois unanimes à considérer que l'apprentissage à la vie sociale et citoyenne fait également partie des missions prioritaires de la formation. Cela s'exprime par le fait de « savoir se gérer dans la société [ce pour quoi il faudrait] davantage développer cet aspect », poursuivre une « mission d'éducation », « développer l'esprit critique et la réflexion personnelle », ainsi que « rendre les élèves capables de vivre en société », « en leur apprenant à interagir avec les autres ».

Ainsi qu'on l'a vu précédemment, des qualités semblent indispensables à développer pour remplir ces missions, telles que « la responsabilisation du jeune », car « ce mouvement vers l'apprentissage doit s'opérer par les jeunes, la réflexion doit provenir d'eux », au moyen d'une « autonomie à gagner » et en les « rendant indépendants et curieux ».

Enfin, pour les cinq enseignants de l'**école obligatoire**, on retrouve les mêmes priorités, selon une répartition toutefois plus surprenante. Ainsi, le but lié aux apprentissages n'est-il mentionné que par deux enseignants de VP sur trois, et par un seul des deux enseignants de VG. Dans ces cas, on évoque le fait de « leur donner un bagage cognitif » ou « de connaissances générales selon les différentes branches », ou on met en évidence la mission consistant à « apprendre à apprendre, car les élèves n'ont pas ou peu les outils pour cela ».

Il y a par contre, là encore, unanimité pour situer comme mission prioritaire celle consistant à « apprendre à vivre ensemble », « acquérir les codes sociaux pour tous les aspects éducatifs, devenus partie intégrante des missions de la formation », pour « trouver sa place dans la société » et « choisir selon ses aspirations », ce qui, selon une enseignante, doit permettre de « former des citoyens non populistes, responsables de leurs actes ».

Quant aux qualités que la formation devrait développer pour remplir ces deux missions principales, elles relèvent notamment là encore d'une « préparation des jeunes – sans les surprotéger – au monde ultérieur », en « apprenant ce qui est utile dans la vie de tous les jours ».

### ***Des systèmes de formation qui permettent de répondre à ces missions ?***

L'organisation de la formation et son fonctionnement sont évidemment cruciaux pour permettre la mise en œuvre des missions jugées prioritaires par les enseignants. L'analyse des réponses révèle que les réponses à ces missions sont soit (plutôt) positives, soit (plutôt) négatives, soit encore dépendent de facteurs particuliers, le plus souvent du bon vouloir des enseignants eux-mêmes. Ces aspects contrastés tiennent par ailleurs tant aux systèmes de formation eux-mêmes, dans la plupart des cas, qu'à des conditions-cadres plus larges, voire sociétales, comme nous allons le voir dans le détail. A noter encore que les réponses concernent parfois globalement les diverses missions mentionnées précédemment, parfois les distinguent avec des appréciations différenciées suivant la mission.

Pour la **formation professionnelle**, et du côté des avis positifs, correspondant à l'estimation que la conception et l'organisation de la formation telle qu'elle existe permet de répondre aux missions, seuls 8 enseignants sur 15 disent que c'est le cas – dont deux à l'exclusion de toute autre remarque négative ou contrastée – « au niveau de l'école », ou plus généralement « oui, même si de façon imparfaite », « théoriquement oui [laissant entendre un bémol] (...) car la situation dans les cours d'eCG est plus facile que dans les cours professionnels », « cela fonctionne bien », « (...) plutôt bien dans l'ensemble pour les élèves », précisant dans ce cas que « les conditions-cadres sont bonnes ». Répondant à propos des patrons, un interlocuteur signale qu'« il y a des entreprises qui suivent bien l'élève, qui sont dans une optique de formation, qui prennent du temps pour permettre à l'apprenti de s'entraîner ». Dans un cas, la réponse est très franchement positive, un doyen affirmant que « oui, l'école répond très bien à cette mission ; grande marge de liberté à l'école pour pouvoir adapter son enseignement ; le système est très clair pour tout le monde ». On le voit, les réponses positives sont plutôt générales qu'orientées spécifiquement vers l'une ou l'autre des missions relevées précédemment.

Les réponses négatives, ou plutôt négatives, parfois en complément des précédentes, sont le fait de 12 enseignants. Un aspect particulier se dégage pour la formation duale, le fait que les apprentis n'ont en principe qu'un jour de cours par semaine, ce qui implique, pour

ce qui est de la relation avec les pairs, un « manque de temps pour l'apprentissage de la vie en collectivité (...), contrairement au gymnase », même si, comme au gymnase, il est aussi relevé que pour répondre aux missions de la formation « avec trois quarts d'heure de cours, [il y a] très peu de place pour prendre des libertés ». On notera avec intérêt que, à l'inverse, dans le cas des écoles de métiers, la présence des jeunes toute la semaine implique « un défi : elles [ces écoles] dispensent à plein temps de la « théorie » par un professionnel à une quinzaine d'apprentis, alors que le jeune apprenti en formation duale, dans le cadre de son entreprise, est seul au contact de X professionnels », ce qui suppose effectivement de tout autres conditions de socialisation. D'autres obstacles se présentent par rapport au rôle de l'entreprise, mais également en relation avec les écoles, par le fait qu'il faudrait « expliciter mieux ce que veut ou requiert l'entreprise, formaliser mieux ce qui est attendu ; les apprentis sont livrés à eux-mêmes ». Dans le même sens, on relève que des « soucis émergent avec les maîtres d'apprentissage qui ne s'impliquent pas vraiment dans la formation, et avec les patrons qui exploitent les apprentis au lieu de les former », le même répondant précisant que « l'école n'est pas partie prenante du contrat d'apprentissage », ce qui a pour conséquence particulière, comme le formule un autre, que « les promotions [sont] automatiques en fin de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup>, et 3<sup>e</sup>, qu'elles sont décidées par le patron même si l'élève est en échec ». En revenant à l'enseignement dispensé en école, on relève encore que « la DGEP calque des aspects de la structure gymnasiale sur l'école professionnelle ; l'enseignement professionnel devrait être plus adapté à son public », ou que « la structure sélective du système scolaire [antérieur] pose un problème de citoyenneté, crée une forte ségrégation et ne favorise pas la mixité sociale », ou encore que, en raison d'une « baisse de niveau, ainsi qu'une grande différence entre élèves, les enseignants du postobligatoire doivent pallier les lacunes en termes de savoirs », et même que « pour l'acquisition de l'autonomie, c'est de moins en moins le cas : pas favorisé par l'utilitarisme ambiant – pas l'objectif premier en formation postobligatoire (...) ». Concernant spécifiquement l'acquisition des compétences sociales, et par rapport à l'enseignement de la culture générale (eCG) qui s'y rapporte le plus directement, une répondante précise que « ce qui figure dans les ordonnances du PEC<sup>24</sup> à cet égard est le plus difficile à formaliser [par rapport aux branches métiers] et à mettre en place ».

Dans 7 cas, on constate que la situation dépend de facteurs particuliers, en priorité des enseignants eux-mêmes, mais aussi du contexte professionnel ou sociétal, ce qui se traduit notamment par les réponses suivantes : « dépend beaucoup de la responsabilité de l'enseignant », « opportunité pour l'enseignant de travailler sur les compétences sociales, malgré le manque de moyens », ou de façon plus spécifique en mentionnant la « différence entre les programmes d'établissement, précis et contraignants, et les exigences fédérales, plus générales (...), même si cela relève de la responsabilité de l'enseignant de suivre le programme *stricto sensu* ou plutôt les fondements de l'ordonnance fédérale », et en notant que « au niveau des entreprises, cela dépend des patrons », ou enfin que, plus largement, « pour le vivre ensemble et la citoyenneté, beaucoup d'enseignants ont cette préoccupation, mais sont confrontés à cette « vague contraire » de l'individualisme et de l'utilitarisme, qui laisse peu de place pour développer le sens de l'insertion sociale ».

---

<sup>24</sup> Se réfère au Plan d'études cadre fédéral pour les responsables de la formation professionnelle (PEC) émanant du Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).

Du côté des 6 enseignants du **gymnase**, 3 fournissent des appréciations positives. C'est le cas en affirmant que ces missions peuvent être remplies « pour les savoirs à acquérir », ou que « le gymnase pose les jalons des savoirs ». Dans un cas, et après un acte de foi notable (« oui, je crois quand même beaucoup à l'école »), on précise que « les conditions sont bonnes » et que « le souci de l'élève est très présent dans toute la réflexion et continue d'être prioritaire ».

En ce qui concerne les appréciations négatives, qui sont le fait de 4 enseignants, et outre les restrictions liées aux « tranches d'enseignement de quarante-cinq minutes » ou au besoin de « techniques de travail et de développement des compétences d'intégration » qui ne peuvent ainsi être mises en œuvre, deux interviewés développent leur point de vue dans une contextualisation élargie. Le premier, celui qui par ailleurs estime que les conditions sont bonnes, précise, du côté de ses collègues en général, que « la jeune génération d'enseignants a un autre rapport au travail, la remise en question n'est pas assez soutenue », et aussi « s'interroge sur la capacité de l'école et des enseignants à s'adapter de manière adéquate au public ». Elargissant le propos au contexte sociétal, le second relève une « fragilisation de la société [et une] mission d'autonomisation rendue plus difficile, [notant que] la structure n'est pas forcément adaptée pour prendre en compte ces élèves », et aussi que « certains patrons n'engagent pas les jeunes en fin de scolarité obligatoire, car ils ne les trouvent pas assez matures pour débiter un apprentissage ».

Les facteurs contrastés mis en évidence par 5 enseignants du gymnase concernent dans 3 cas la liberté d'action de l'enseignant déjà relevée, précisant que le système tel qu'il existe n'est que secondaire, alors que pour un autre qui répond « plus ou moins », il précise qu'« il faudrait trouver d'autres pistes pour mettre les élèves face à leurs responsabilités », un dernier estimant que l'accomplissement des tâches qui relèvent de ces missions « devrait se faire par un fonctionnement en groupe, coordonné, de la part des maîtres qui interviennent dans les mêmes classes, sinon... ».

Pour les 5 enseignants de l'**école obligatoire**, on ne mentionne positivement et laconiquement que le fait que « dans l'ensemble, oui » et « en VP, oui », dans ce dernier cas un troisième répondant précisant que c'est « grâce à la structure familiale en principe plus stable et où les élèves restent dans leur classe, avec leurs camarades ».

Ce même répondant, mais sur un versant négatif, ajoute aussitôt « alors que la situation est défavorable en VG avec les élèves en difficulté et à problème pour lesquels la LEO a mis en place un cadre insuffisant ; la situation devrait être inverse : l'organisation de la formation devrait permettre de mieux encadrer les élèves en difficulté ». Si les 5 enseignants ont des appréciations négatives des possibilités de remplir correctement les missions de la formation, ce problème d'encadrement des élèves de VG revient pour 4 d'entre eux, l'un précisant que « le travail des enseignants est plus pénible, la disparition de la VSO [voie secondaire à options] n'a pas changé grand-chose, car nous sommes confrontés aujourd'hui à des patrons qui n'engagent que des élèves en niveau 2-2-2<sup>25</sup> ». De façon très explicite, deux enseignants développent encore leur point de vue de la façon suivante : pour le premier, « la sélection scolaire biaise la première mission qui consiste à

---

<sup>25</sup> Rappelons que la LEO établit que, pour les branches du français, des mathématiques et de l'allemand, les élèves de la voie générale sont répartis en deux niveaux : 1 pour les exigences de base, et 2 pour celles qui sont étendues.

former des citoyens ; l'école n'est pas démocratique, trop directive et, par la sélection et les notes, limite l'action de l'enseignant pour réaliser cette mission », alors que, pour le second, « l'école vise des compétences qui sont trop exclusivement intellectuelles (cf. PISA) ; dans ces conditions, les compétences sociales ne sont pas valorisées, ce qui conduit à ne pas suffisamment prendre en compte certains élèves ou certains aspects de leur personnalité ».

Les 2 enseignants qui mentionnent des facteurs contrastés nous disent enfin, du point de vue des pratiques enseignantes, qu'il est « primordial que les enseignants enseignent aussi bien en VG qu'en VP pour mieux connaître les réalités de ces élèves et les difficultés des enseignants et favoriser plus de justice scolaire », et, plus largement, prenant en compte le contexte sociétal, que même s'il y a des « tentatives, [c'est] dans un contexte défavorable où la compétition domine ».

### ***Rapports entre instruction, éducation et socialisation ?***

Demander aux enseignants quels peuvent être ou quels sont globalement les rapports entre instruction, éducation et socialisation parmi les missions de la formation suppose qu'ils puissent établir de tel liens en constatant qu'ils sont effectifs ou, au contraire qu'il serait souhaitable de les établir mais que les conditions de la formation ne le permettent pas. Dans le souci de favoriser de bonnes pratiques, il importe alors de mettre en évidence comment ils le sont lorsque de tels liens sont établis. N'oublions pas cependant que certains peuvent aussi considérer que ces aspects ne sont pas ou n'ont pas à être mis en rapport.

Parmi les 15 répondants de **formation professionnelle**, un seul se trouve pour partie dans cette dernière situation, estimant que « l'éducation de base ne devrait pas être une préoccupation de la formation, mais "on est bien obligé" d'en tenir compte », et que « surtout, ce qui concerne l'instruction et les apprentissages dans les différentes branches doit primer ; les aspects éducatifs ont pris trop de place déjà à l'école obligatoire », même si, concède-t-il, « l'apprentissage de la citoyenneté peut impliquer des aspects liés à l'éducation ». Ce même enseignant précise du reste que, globalement, « ces missions sont connectées », et aussi que, concernant la socialisation, « [elle] est importante pour les adolescents ; on doit les aider à cet égard aussi ». Malgré des restrictions, on constate que, même dans ce cas particulier, des relations entre les missions d'instruction, d'éducation et de socialisation ne sont pas ignorées.

Pour tous nos autres interviewés, les liens sont non seulement évidents mais aussi effectifs d'une façon ou d'une autre dans 11 cas, ou alors ces liens sont reconnus mais non ou peu mis en œuvre – pour une raison ou une autre – pour 7 enseignants, dont l'un a comme réponse exclusive : « Ces trois aspects devraient être en lien, mais manque de temps ». On peut relever pour cette dernière catégorie que les 6 autres sont plus nuancés, affirmant que « aujourd'hui c'est totalement séparé. [mais] il faudrait insister sur les aspects éducatifs, sur le respect et la responsabilisation » pour l'un, « l'école professionnelle gère bien l'aspect instruction, les compétences métier ; les aspects éducatifs et sociaux sont plus délicats à percevoir, les attentes n'étant pas clairement définies » pour un autre ; ou il faudrait « développer les processus de formation des enseignants dans ce domaine » dans un autre cas, avec encore un « souci d'articulation entre ces trois aspects », ce qu'un enseignant d'école de métier (à plein temps) illustre précisément ainsi, montrant toute la difficulté de la situation : « les nouveaux apprentis sont très peu adaptés à leur nouvelle formation ; ils n'ont pas les connaissances et compétences attendues, ils gèrent mal ce qui

concerne leur indépendance à s'organiser face à l'organisation attendue », ajoutant que « les prérequis ne fonctionnent pas : ajout du travail éducatif à l'apprentissage des méthodes de travail et au découpage en « tranches » des activités, y compris l'impact de la vie hors école sur la disponibilité aux cours », ceci alors que « les jeunes sont demandeurs d'une aide pour devenir autonomes ».

Les 11 enseignants pour qui les liens sont à la fois évidents et effectifs l'expriment sous des formes diverses. On considère en général que ces aspects sont liés car « pour que les apprentissages aient du sens il faut les « ancrer » à la vie des élèves (on donne encore une éducation aux jeunes de 16 ans) », en notant que ces « liens [sont] très souvent établis par l'enseignant ou par les élèves », une telle liaison pouvant se manifester par le fait que « le respect ou manque de respect est lié à l'éducation, ce qui, par exemple, se répercute sur les difficultés d'apprentissage », ou simplement « tenant compte des problématiques et des aspects relationnels que les jeunes rencontrent concrètement », « l'enseignement étant donné dans un contexte social dont il faut tenir compte », ce qui permet aussi « d'établir des ponts entre l'école et la réalité extérieure ». On note encore que « cela dépend de l'implication des enseignants » et que, d'un point de vue pédagogique, « l'erreur que l'on fait les premières années d'enseignement c'est de se concentrer sur la qualité de ce que l'on dit au détriment de la relation avec les élèves ». En l'exprimant sous forme proportionnelle, une enseignante d'école de métier estime que les « 50% du profil dépendent des compétences métiers, le reste appartient aux compétences sociales (savoir-être, etc.) », alors qu'une enseignante en formation duale dit de façon à la fois générique et parlante que de tels liens se font « en partant de l'éducation, puis en passant par la socialisation des jeunes, pour aboutir à ce qui se passe dans le groupe-classe, où l'on apprend ».

Aucun des 6 enseignants du **gymnase** ne met en cause ce qui lie, parmi les missions de la formation, l'éducation et la socialisation à l'instruction. Aucun non plus ne mentionne l'existence de tels liens sans constater qu'ils sont effectivement pris en compte d'une façon ou d'une autre.

De façon très simple et évidente tout d'abord, une répondante explique que « les liens existent dans le sens où certains comportements sont attendus des élèves : être à l'heure, gérer ses affaires, s'impliquer dans le travail, respecter les autres, etc. » ; une autre complète en précisant que, outre le fait que « tout cela est vécu au quotidien pendant l'enseignement, à l'exemple du comportement à adopter et des règles de vie à respecter », il faut encore tenir compte de la « socialisation [sous l'angle de la] gestion de la violence et des émotions ». En notant que « le métier a changé [et que] le public a changé », un autre souligne le fait qu'il faut de ce fait « beaucoup plus travailler la relation pédagogique [et qu'] il y a un rôle d'éducation aussi ». Une enseignante de ce niveau de formation résume à sa façon la situation en établissant que « les trois sont forcément liés ; l'instruction reste le but principal, mais on ne peut se passer d'aspects éducatifs et ne pas tenir compte de la socialisation comme aide à l'éducation ».

Relevons encore, en guise de lien avec le point suivant, la remarque aiguë faite par un enseignant de ce degré de la formation, qui note que ces aspects apparaissent « liés, mais pour l'enseignant, non pour les élèves, qui ne les perçoivent pas forcément<sup>26</sup> » ; il illustre à

---

<sup>26</sup> On peut se demander si, en tant que bénéficiaires, ils ont à percevoir de tels liens à un niveau métacognitif. Il apparaît plutôt que ce n'est pas ce qui est demandé aux jeunes des âges concernés et, du reste, notre

ce propos une conséquence (de l'absence) des liens entre, d'une part, vie personnelle et sociale et, d'autre part, la branche enseignée, dans ce cas la littérature française : « [cela] se traduit par le fait qu'elle n'a rien à voir, dans l'esprit des élèves, avec le monde de tous les jours, la société d'aujourd'hui, leur vie, leur famille ou éducation, et il est difficile de tisser des liens. C'est plus facile avec la géographie<sup>27</sup>, son quotidien et son actualité ».

On retrouve à peu près la même situation dans le cas des 5 enseignants de 10<sup>e</sup> année du **secondaire I**. Aucun ne met en cause les liens questionnés, même si, dans deux cas, on souligne la difficulté à en tenir compte concrètement. Pour une enseignante de VP, évoquant son expérience de l'année en cours, « il faut courir après le programme, les stresser, et cette situation est défavorable à une ambiance éducative » dont elle dit par ailleurs que, faite de « confiance », cette ambiance est « indispensable dans l'enseignement pour apprendre » et qu'« elle mise beaucoup là-dessus » : « il faut pouvoir bouger, rigoler plutôt que d'être dans une ambiance de bourrage de crâne ». Une autre, qui enseigne également en VP, relevant l'importance du contexte familial, précise que « cela se passe mieux pour l'enfant qui est sollicité et encadré à la maison », même si elle n'ignore pas que « plus le cadre de l'école est adéquat, plus l'apprentissage sera facilité ».

Retenons toutefois le fait que, à ce niveau de la formation aussi, sont surtout mis en exergue l'évidence de tels liens « parce qu'on ne peut enseigner sans en tenir compte et il faut chercher un équilibre entre eux », et puisque, « pour enseigner, on fait avec les divers sentiments qui se manifestent, on ne peut que prendre en compte les aspects éducatifs et socialisants », en particulier « en travaillant sur le dynamisme de la classe pour motiver l'élève ». On relève encore à ce propos que « l'enseignant n'est plus seulement un transmetteur de savoirs, il doit aussi transmettre le savoir-être ». En faisant, là aussi, le lien avec le point suivant, notons finalement que, selon une enseignante de VG, « de nombreuses branches d'enseignement permettent des liens entre ces domaines ou aspects de la connaissance ou des compétences ».

### ***Une prise en compte intégrée ou spécifique de l'éducation et de la socialisation ?***

Le but de cette question était de déterminer si, à propos des aspects de la formation relatifs à l'éducation et à la socialisation, il était généralement judicieux de les traiter de façon plutôt spécifique, comme des objets d'apprentissage en soi, de les mettre en quelques sortes en avant-plan, ou de les aborder de préférence en les intégrant aux apprentissages disciplinaires qui occupent l'avant-scène de la formation, c'est-à-dire de façon plutôt transversale.

Hormis deux enseignants d'**école professionnelle** sur 15 qui ne répondent pas directement à cette question, les autres sont unanimes à considérer que ces aspects doivent être abordés dans le cours de l'enseignement des différentes branches. Dans 3 cas, cela doit même se faire sous cette forme de façon exclusive : simplement en étant « intégré aux branches d'enseignement techniques ou générales » pour l'une, par le « développement de la socialisation (...) dans le cadre des cours » (cet enseignant n'imaginant par ailleurs pas « qu'il puisse y avoir des cours d'éducation »), la troisième,

---

interlocuteur ne l'affirme pas comme tel. L'exemple qui suit évoque plutôt une mise en relation du vécu des élèves avec des contenus d'enseignement.

<sup>27</sup> qu'il enseigne également.

qui donne l'enseignement de la culture générale (eCG), indiquant qu'il est possible d'« aborder ces aspects un peu tout le temps », ou de « les intégrer dans les cours en général par des débats et du travail collectif ».

Les 7 enseignants qui mentionnent des cours ou un travail spécifique le font dans chaque cas en complément de l'enseignement intégré : dans 3 cas en précisant que cela figure au programme de l'eCG, ou alors en précisant que des intervenants extérieurs sont mobilisables, ou devraient l'être, pour traiter ces aspects, mais plutôt « en cas de difficultés » que de façon élargie et préventive, semble-t-il (les médiateurs et les psychologues sont cités). Un enseignant – rejoint en cela par un second – considère pour sa part que, sans les exclure à son niveau d'enseignement, « des modules spécifiques auraient davantage leur place à l'école obligatoire », alors qu'un autre, lui-même délégué PSPS, estime qu'« il faut aborder la problématique du respect par un travail spécifique ».

Parmi toutes les mentions qui expliquent la nécessité ou l'opportunité d'un travail intégré concernant ces aspects des apprentissages, on relèvera encore que : « les matières scolaires sont des “portes d'entrée“ pour travailler les compétences sociales » ; « les dimensions du respect et de la responsabilité doivent être travaillées dans le cours des choses, dans le concret » ; « si on mettait en place un cours spécifique sur la socialisation, on s'éloignerait de la vie réelle, pratique », car alors cela ne ferait pas « sens pour les élèves ». Mentionnons encore un aspect particulier, qui tient aux enseignants eux-mêmes, et que formulent précisément deux de nos interlocuteurs. La première, ayant relevé que « ces deux aspects ont en effet une influence sur la marche de la classe, sur l'ambiance de classe », estime qu'« ils doivent plutôt être pris en compte par la formation des enseignants, en les considérant comme transversaux et spécifiques à la formation professionnelle ». Le second renchérit en précisant que « pour oser aborder les thèmes sensibles et les traiter de manière efficace, il faudrait que les enseignants aient une formation à ce sujet (...) ».

Une distinction bien tranchée peut être établie sur cette question entre les 6 enseignants du **gymnase**, dont aucun ne préconise un enseignement spécifique pour ce faire, et les 5 de la scolarité obligatoire, qui tous le sollicitent d'une façon ou d'une autre.

En considérant tout d'abord les premiers, on trouve les mêmes préoccupations déjà évoquées à propos de l'inutilité de rajouter des cours ou des modules, ces aspects pouvant se traiter « au quotidien », durant les cours ordinaires, pendant l'enseignement, « en réagissant à des situations concrètes », en précisant également que « si spécifique, comme fin en soi, alors artificiel », « ne permettant pas de donner du sens », une enseignante de classes C développant cela en disant que c'est « dans le cours de l'enseignement qu'il faut en tenir compte puisqu'ils sont liés à l'enseignement, aux interactions entre eux et avec les enseignants [et que] c'est de cette façon qu'on peut les préparer à la vie ». Débordant le cadre de la classe, une enseignante de classes M précise encore que, au-delà du fait « qu'elle se travaille également pendant les cours », « la socialisation est inhérente à l'établissement, [est une] responsabilité de tout l'établissement ».

Ce travail sur l'éducation et la socialisation au quotidien, à travers l'instruction, est aussi relevé par 3 enseignants sur les 5 de l'**école obligatoire**, mais de façon non exclusive à un enseignement spécifique complémentaire. L'une de ces trois enseignants précise du reste que « « plus on a de temps à disposition pour travailler ce “vivre ensemble“, mieux c'est », expliquant que c'est « souvent en lien avec des projets d'établissement ». Tous en revanche, ainsi que cela a été dit, proposent ou se réfèrent à des expériences de formation



spécifique qui pourraient être mises à contribution : « une période allouée à l'éducation générale [référence à une expérience bernoise de l'enseignante] dans ce cadre, avec des thèmes choisis par les élèves et en relation avec les compétences sociales » (VP) est ainsi proposée ; ou, selon une autre « un cours 1 ou 2 fois par semaine permettrait de mettre en place ou de faire face à une situation problématique par exemple, c'est-à-dire dans le cadre de la gestion de classe » (VP) ; cette « idée de mettre en place des cours spécifique [supposant] avant tout une souplesse, [et le fait de] perdre l'idée du programme à finir dans l'année, [pour] se concentrer sur le sens et la compréhension (...) » (VP). Pour la première des deux enseignantes de VG, « des cours spécifiques pourraient permettre aux élèves de réfléchir à des thèmes tels que la violence », en notant que « les élèves abordent ces aspects en citoyenneté, mais de façon limitée ». Pour la seconde, il faudrait « pouvoir le faire plutôt d'une façon spécifique (par ex. par des options-OCOM), [ce qui] serait "un cadeau", l'idéal » ; elle illustre une telle spécificité par « la venue souhaitable en classe d'éducateurs, de maîtres d'apprentissage (patrons), d'anciens élèves, [ce qui représente selon elle un] investissement bénéfique sur le long terme ».

### ***Liens entre intégration des jeunes dans la formation et compétences sociales ?***

En continuant à se concentrer sur les aspects généraux éducatifs et de sociabilité, et par une question d'un abord peut-être un peu plus difficile, tout au moins si l'on s'en réfère aux reformulations qui ont été fréquemment nécessaires lors des entretiens, l'on cherche à savoir maintenant si les interviewés établissent des liens entre les compétences sociales des jeunes et leur degré d'intégration (dit du point de vue des intéressés : leur sentiment d'appartenance à leur milieu de formation). Si oui, déterminer quels pouvaient être ces liens constituait une information supplémentaire appréciée.

Savoir si un tel sentiment d'appartenance est lié ou non au fait de pouvoir exprimer, développer, faire reconnaître par les jeunes leurs compétences sociales les plus larges n'est en effet pas sans intérêt puisque cela montre directement les avantages pour la formation de prendre ou non en compte et de promouvoir de telles compétences. Mais il est clair aussi que, pour les enseignants comme pour tout observateur de la vie scolaire, le fait de démêler ce qui favorise le sentiment d'appartenance et les manifestations de ce qui peut être lié à un tel sentiment, en particulier par l'expression de compétences sociales, ne constitue certainement pas une tâche aisée, ni conceptuellement ni – probablement encore moins – pratiquement.

Les réponses obtenues sont pourtant encourageantes à plus d'un titre.

En **école professionnelle**, hormis deux interviewés qui ne répondent pas à cette question, seuls deux autres estiment qu'il n'y a pas ou quasiment pas de liens entre ces deux dimensions de notre problématique (« c'est une question d'attitude, propre à chacun » et « les liens sont minimales ; les jeunes sont centrés sur les relations sociales avec les pairs ». Un autre interlocuteur voit un autre lien, en termes de compétence personnelle, « entre l'intégration et la confiance en soi, la maturité de la personne ».

Pour les 10 autres répondants, de tels liens entre intégration et compétences sociales sont généraux et paraissent évidents, souvent en les expliquant, ou parfois tiennent à des populations ou conditions particulières, ou encore, dans certains cas, existent indubitablement selon eux même s'ils ne peuvent être expliqués facilement.

C'est le sens de l'interaction avec autrui en lien avec l'intégration dans l'entreprise qui fait l'objet d'une attention particulière : « meilleure compréhension des enjeux et de l'adaptation à l'entreprise, il s'agit que les apprentis sachent interagir avec des adultes : compréhension des codes, sens du respect, etc. » pour l'un, et, plus spécifiquement et précisément pour un autre, « liens dans les deux sens : les bonnes compétences sociales facilitent l'obtention d'un emploi, l'intégration sur le lieu de travail, et inversement le fait de se sentir intégré sur son lieu de travail, de développer une identité professionnelle permettra le développement de compétences sociales mobilisables dans d'autres circonstances ». On précise encore que « ce lien tient au fait qu'ils seront confrontés à la socialisation dans ce métier avec les adultes, les collègues, etc. », et que, « de bonnes compétences sociales facilitent l'intégration dans la forme du travail en atelier, au moyen des aides réciproques » ou, plus généralement, que « la facilité de contact en tant que compétence sociale favorise les liens, ce qui favorise le sentiment d'appartenance et l'envie de s'investir ». Les deux mentions de populations ou conditions particulières concernent, dans le premier cas et sur un versant négatif, « les élèves allophones qui ne se sentent pas appartenir au groupe de pairs, se mettent à l'écart et développent des sentiments de rejets, de méfiance et de colère », alors que, dans le second cas, c'est l'âge des jeunes concernés qui est en cause : « ces aspects sont souvent liés à l'âge et à la maturité personnelle des jeunes : en général, c'est plus facile pour les plus âgés ». Trois enseignants mentionnent les liens entre intégration et compétences sociales de façon plus allusive ou indirecte, facilités pour l'un par le fait d'avoir effectué plusieurs stages, s'être investi dans plusieurs entreprises, en notant pour un autre une évolution positive au fil de la formation, de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>e</sup> année (« changement de langage, de maturité, de responsabilité »), ou pour une troisième le fait que « cela se passe bien quand il y a ces ponts entre leur vie et leurs apprentissages ».

Dans le cas des **gymnases**, ces liens sont évoqués dans tous les cas, mais deux fois seulement de façon plus ou moins précise : « oui dans le sens où, pour les jeunes qui ont un sentiment d'exclusion et de non-appartenance, cela se répercute sur le travail scolaire et sur une absence de compétences sociales », et « importance du sentiment d'appartenance sur les compétences sociales des jeunes ; ça va dans les deux sens : s'ils ont de bonnes compétences sociales, y compris extra-scolaires, cela favorise leur intégration et leur contribution au climat et à l'ambiance de la classe ».

Dans d'autres cas on évoque le fait que « certains élèves ont plein d'activités en dehors », ce qui est censé favoriser à la fois leurs compétences sociales et leur sentiment d'appartenance, ou alors on signale que « cela dépend surtout des raisons de leur présence au gymnase : différence entre les élèves qui ont envie d'être là et ceux qui y sont parce que les parents les y obligent ». Une enseignante précise que, pour elle, ce lien est partiel, car cela « dépend aussi de la taille de l'établissement » et, dans le sens d'un certain déterminisme antérieur, « que les jeunes aient ou non des compétences sociales à la base implique aussi qu'elles pourront s'exprimer plus ou moins facilement dans la formation ».

Une enseignante qui développe sa réponse, le fait dans le sens d'établir des nuances. Elle indique elle aussi que cela dépend du jeune, et ajoute de son environnement : « vécu difficile ou passé culturel compliqué : n'éprouvent pas la même confiance que les autres ; [il faut] davantage aller chercher ces élèves pour les intégrer dans la classe ». Pour ce qui est des élèves « ordinaires », elle précise qu'il est « difficile de dire si un élève est bien intégré, car la société actuelle est ultra-individualiste (...) », et relève enfin un bémol qui, dans ces cas, induit une absence de lien entre intégration et compétences sociales,

puisque, selon elle, « un élève peut être très participatif sans pour autant être à sa place ou être bon en classe ». On le constate avec cet exemple, les situations sont loin d'être univoques ou systématiques.

Si les enseignants de 10<sup>e</sup> année du **secondaire I** sont également unanimes à voir de tels liens, c'est une enseignante de VP qui les met le plus clairement en évidence : « (...) une meilleure intégration scolaire favorise le mieux-être en classe et l'investissement des élèves, avec pour conséquence une meilleure expression et prise en compte des compétences sociales ». Des liens généraux sont aussi mentionnés, dans le sens où « plus l'élève se sentira intégré dans sa classe, plus il pourra développer et montrer de bonnes compétences sociales », et où une « comparaison avec les Etats-Unis (où elle a enseigné), [montre que] l'appartenance à l'école y est beaucoup plus forte et se vit à travers les activités sportives et culturelles » ; elle pense que « cela permet aux jeunes de mieux vivre » (VG).

Des populations ou situations particulières sont aussi mises en évidence pour expliquer des liens dans ces cas. Pour une enseignante de VP, il convient de faire une « distinction entre les VG et les VP, ces derniers sachant déjà comment se comporter à l'école ou en société ». En tenant compte de difficultés d'élèves qui en induisent du coup aussi pour la classe et l'enseignement, une autre estime que « en tenir compte demande davantage de travail de la part de l'enseignante, en particulier pour intégrer les jeunes qui présentent des particularités », et même que « certaines situations sont ingérables en classe pour une enseignante seule » ; heureusement, précise-t-elle, « elle peut compter sur beaucoup d'appui : grâce à une doyenne ouverte à ces questions et à une bonne coopération entre enseignants et au coenseignement ».

### ***Les rôles respectifs de la formation et des parents ?***

Dans le cadre d'un débat classique et récurrent, les rôles respectifs de l'école et des parents sont souvent discutés aussi bien sur le versant de l'instruction que sur celui de l'éducation en général. C'est à propos des particularités du sentiment d'appartenance et de l'expression des compétences sociales que la question a toutefois été posée aux enseignants dans notre contexte. On ne peut pourtant ignorer que des délimitations strictes avec les premiers aspects mentionnés ne peuvent être tracées, et que tout travail pédagogique qui utilise ces divers leviers peine en général à les dissocier. Encore une fois, l'on se situe ici dans les appréciations générales et les principes relatifs aux missions de la formation, ce qui signifie que de telles délimitations et leurs difficultés ne sont pas forcément exprimées « en situation ».

Il est possible de considérer que ces rôles respectifs se font dans le cadre d'une continuité ou complémentarité, présentant des aspects distincts ou similaires que l'on peut plus ou moins articuler, ou alors qu'ils se font par une rupture et des différences qui marquent des cloisonnements. Dans ces différentes configurations, les particularités de ce qui fonde ces rôles peuvent être mises en évidence, comme le montrent nos résultats.

Onze de nos 15 enseignants en **école professionnelle** font ressortir la complémentarité entre ces deux sphères, éducative et socialisante. Les autres signalent plutôt les particularités irréductibles de l'une et de l'autre, sans que cela relève nécessairement de leur souhait mais plutôt d'un constat. Du côté de ces derniers, et de façon remarquable, un enseignant met en exergue cette juxtaposition et, semble-t-il, une déresponsabilisation de divers acteurs, évidemment préjudiciable à ses yeux, en relevant un « manque

d'implication du côté des patrons », un « manque de suivi des parents » et « surtout un manque de préparation à l'école obligatoire au niveau de l'organisation et des techniques d'apprentissage ». Il déplore donc le fait que « l'école, les parents et les patrons devraient avoir la même ligne de conduite, [mais observe que] ce n'est pas le cas ». Un autre fait remarquer que la « loi scolaire [prévoit que] "l'école seconde les parents dans leur éducation" [et qu'il y a un] malentendu à cet égard ; de plus en plus de choses sont demandées à l'école » et il ne trouve « pas cela normal ». Il s'agirait, selon lui, de « rétablir un équilibre » entre ces deux instances.

Pour ceux qui, sans relever de discontinuité claire mais sans relever non plus de continuité ou complémentarité entre elles, l'un note simplement que « les parents ont un rôle très important de socialisation, [qui constitue un] déterminant très fort », alors que, toujours selon lui, « l'école doit "faire avec" les inégalités scolaires et sociales et elle doit essayer de ne pas les creuser », estimant par ailleurs que « les enseignants sont formés à cet égard ». Plus directement d'un point de vue du monde du travail, un autre signale que la formation doit « les préparer à la dureté du monde professionnel, [qui] est le rôle de la formation et non celui de la famille », ce qu'il développe ensuite en précisant que « la formation les prépare à changer de rôle, pour répondre aux exigences du patron, ce qui fait que l'on doit viser bien au-delà de l'obtention d'un CFC, par des compétences sociales qui font que, à compétences professionnelles égales, on engagera plutôt tel ou tel ».

La grande majorité, donc, exprime et définit la complémentarité de ces actions en des termes qui peuvent différer mais font tous référence à une continuité et complémentarité entre école et familles. Dans le sens de la complémentarité, un enseignant note par exemple que « la situation est différente suivant les familles ; pour certains jeunes, les repères familiaux semblent clairs, pour d'autres il y a manifestement une mauvaise intégration des parents eux-mêmes », en conséquence de quoi « l'institution doit compenser les lacunes familiales : certains élèves ne peuvent développer leur autonomie de penser que grâce à l'école ». Plutôt dans le sens de la continuité, voire même de l'identité, une enseignante estime pour sa part qu'« ils devraient avoir les mêmes rôles », spécifiant cependant aussi que « c'est le rôle de l'école de compléter, de pallier les manques (...) ». Une doyenne à l'expérience avérée, et qui enseigne l'eCG, explique que « ces rôles sont complémentaires, [ne portent] pas sur les mêmes sujets », notant que « les jeunes concernés atteignent leur majorité ou l'ont déjà : les aspects éducatifs et de socialisation les trouvent à une période où ils se libèrent, se confrontent au monde et sortent de la vision des parents », et que « l'école peut les aider dans ce sens, notamment à communiquer, et aussi les protéger (parfois y compris par rapport aux parents) [par une] aide à la maturation et à l'autonomie », ajoutant que « le rôle des parents est alors secondaire et l'adulte référent est plutôt le formateur ou la formatrice ». Un enseignant à l'expérience avérée lui aussi, en particulier comme professionnel indépendant en électricité et électronique, décrit la situation comme suit : « les parents ont pour rôle de développer les compétences sociales liées à la vie de tous les jours, de faire grandir leur enfant dans un environnement sain ; la formation doit compléter les apports de la famille, s'occuper des compétences sociales professionnelles, telles que le comportement professionnel à adopter, la vie en société, "les limites relationnelles" ». Toujours dans le sens d'une complémentarité, relevons enfin ce qu'exprime une enseignante très impliquée, responsable pédagogique pour sa branche, évoquant aussi bien les particularités que la continuité entre familles et formation : « le rôle des parents est plutôt centré sur le savoir-vivre, la politesse, qui sont déjà de la socialisation, [ce qui permet] alors plus facilement à l'école de transmettre les règles culturelles et sociales dans lesquelles le jeune grandit ».

Elle insiste sur le fait que, « avec l'importance actuelle des migrations, le rôle de l'école se situe plutôt du côté de la transmission de la culture, d'apprendre à considérer l'autre et ses différences ("dialoguer"), ainsi que des *habitus* sociaux ».

Dans le cadre du **gymnase**, on insiste un peu moins sur les complémentarités et davantage sur les particularités. Dans le sens des premières, il est ainsi rappelé (classes C) que « les parents ne peuvent agir sur ce qui se passe en classe et la formation a un rôle complémentaire à jouer ; par exemple les jeunes doivent apprendre à tenir compte des autres, mais aussi – les timides – à se faire leur place ». Et, aussi (classes C également), « ces rôles sont complémentaires : il faut parfois compenser l'action éducative défailante des parents ; le cadre – ou non – à la maison influe forcément sur les manières d'être à l'école ».

Du côté des particularités, un enseignant (classes C encore) explique qu'il y a « deux rôles à jouer pour la formation : d'abord dans les situations où les difficultés extra-scolaires sont avérées et que l'on y est confronté ; ensuite par rapport aux faits de société qui mettent en jeu des valeurs qui sont en symbiose ou en conflit entre milieu privé et de formation ». Avec une précision éclairante, il ajoute encore que, « par rapport au travail en groupe, les liens entre les élèves qui existaient avant (à l'école obligatoire) se distendent, de nouvelles amitiés se créent, qui donnent lieu plutôt à des "groupes de connivence" que des groupes de compétences favorisant de réelles compétences scolaires ou sociales ». Pour les enseignants de classes d'école de maturité, l'un précise que « l'école peut transmettre des valeurs, mais certains aspects de l'éducation incombent aux parents », alors qu'un autre, dénonçant le « rôle trop protecteur des parents vis-à-vis de leurs enfants », précise le rôle de la formation comme étant « spécifique : apprentissage de la ponctualité, de l'organisation, de la participation, de la planification du travail ». Une dernière, distinguant clairement les rôles, montre qu'ils relèvent aussi d'une certaine complémentarité, les parents devant « avoir un rôle de soutien et développer le côté affectif, [mais aussi] soutenir l'école dans la mission d'acquisition de l'autonomie, d'esprit critique », cette dernière pouvant alors « donner un cadre au questionnement de l'élève, lui permettant de se sentir en sécurité, en confiance ». Elle note encore que « ces deux acteurs doivent ensemble permettre au jeune de faire un choix pour l'avenir, (...) [ce qui] pousse parfois les enseignants à jouer un rôle qui n'est pas le leur », mettant ainsi en évidence des difficultés du côté des parents.

A l'**école obligatoire**, seules 2 enseignantes de VG font état de « conflits de valeurs » entre parents et école, de « conflits de loyauté, chez les immigrés, difficiles à gérer », ce qui tendrait à pointer un cloisonnement entre ces instances éducatrices et socialisatrices. Ces mêmes enseignantes mettent cependant aussi en évidence un rôle spécifique et « complémentaire (...), en tenant compte de toutes les facettes entre les trois parties (l'enfant, l'école et les parents) » pour l'une, et, pour l'autre, en précisant que « l'école a pour rôle d'apprendre aux élèves le respect de la vie en société, [même si] la société se veut être de plus en plus individualiste, ce qui ne correspond pas au système scolaire (...) ».

Pour l'appréciation des 3 enseignantes de VP, l'une d'elles la résume fort bien tout en la développant de façon convaincante : « pour l'éducation : priorité à l'action des parents » ; ceci dit, et « par rapport à des adolescents, dont la caractéristique est aussi de rechercher une certaine provocation face aux adultes, ce qui rend les choses plus difficiles, tous les adultes en contact avec eux sont concernés, et donc aussi les enseignants ». Elle relève encore que, par rapport « spécifiquement à l'école, l'ambiance de groupe en classe relève

bien de la responsabilité et d'un rôle spécifique de l'enseignant [et] ne peut concerner la maison et les familles, même avec la présence de frères et sœurs ».

### **Raisons de prendre - ou non - ces aspects en considération ?**

D'une certaine façon synthétique, la question de savoir si oui ou non – et pour quelles raisons – les compétences sociales devraient être prises en considération dans la formation est déjà contenue, de façon plus ou moins latente ou explicite, dans les réponses qui précèdent. Un tel éclairage, on s'en doute à ce stade du questionnement et compte tenu des visées et conditions de l'enquête, ne va certainement pas nous révéler que les enseignants concernés puissent trouver souhaitable ou raisonnable d'abandonner ces aspects. Le formuler explicitement permet cependant aux enseignants de résumer en quelque sorte leur pensée et opinion à ce propos, tout en fournissant des arguments qui peuvent être décisifs pour comprendre la situation, notamment au regard des possibilités professionnelles et organisationnelles de les prendre en compte qui sont les leurs.

De façon simple, l'analyse des réponses montre qu'elles se répartissent entre les raisons de prendre en considération de telles compétences *versus* les raisons de ne pas le faire, avec, en complément, les mentions de situations ou cas particuliers.

A l'exception d'un cas où le fil particulier de l'entretien n'a pas permis de poser directement cette question, seuls 2 des 14 répondants de la **formation professionnelle** ne mentionnent que des raisons de ne pas prendre ces aspects en considération. Le premier, qui estime toutefois qu'il y aurait là un manque à combler, et qui par ailleurs en tient compte d'une certaine façon (par le travail en groupe), évoque la « contrainte du temps [comme] obstacle important », et aussi le fait que « la formation ne met pas l'accent sur les compétences sociales ». Le second, enseignant d'eCG, considère qu'il ne faut « pas laisser l'espace de formation être envahi par ces questions, cela prend du temps sans résultats qui soient à la hauteur de ce temps investi » et que, par ailleurs, « certains élèves sont pénalisés par cette "évaluation" de leurs attitudes », considérant pour sa part que « ce qui est mis sous "compétences sociales" est plutôt relatif au monde de l'entreprise ».

On peut illustrer par l'une des répondantes, donnant l'eCG elle aussi, la position largement majoritaire qui se situe aux antipodes de celle que nous venons de voir. Elle considère en effet que « sa branche permet très facilement de prendre en compte les compétences sociales [et qu'il est] important d'en tenir compte pour pouvoir avancer et travailler avec les élèves », tout en reconnaissant par ailleurs que, pour « les branches techniques, [il est] plus difficile d'en tenir compte [à cause des] contraintes d'apprentissage et exigences des patrons ». Cette dernière affirmation semble par ailleurs contredite par un enseignant des branches techniques liées à l'automobile, qui estime pour sa part qu'« il est important de les prendre en considération, car cela va leur servir tout au long de leur vie, pour s'adapter aux patrons et collègues, accepter les différences », un autre précisant que « d'un point de vue légal, il faut les prendre en considération et les développer » et, partageant les objectifs de cette obligation, « pense que cela fait partie du travail des enseignants ». Différentes réponses, de la part de différents interlocuteurs, font encore mention du fait que « les prendre en considération est évident ; ne pas le faire n'est pas la tendance dans la formation, au contraire », et que « il faut les prendre en considération puisqu'elles constituent un prérequis : pour le travail en groupe, dans le monde du travail et dans la vie en général », ou simplement qu'il n'y a « aucune raison de ne pas les prendre en considération », que c'est « essentiel pour viser à l'autonomie du jeune par la notion concrète du "faire" ».

D'une façon plus particulière, un enseignant d'informatique précise qu'« avoir ces compétences permet une meilleure résistance aux difficultés ; cela renforce la personne, lui permet de mieux rebondir ». Ne voyant « aucune raison de ne pas les prendre en compte », il note toutefois la « différence entre dire que c'est important à prendre en compte et le faire [effectivement] dans ses cours ». Relevons encore les situations particulières mentionnées par un doyen qui, en complément de son adhésion à une telle prise en compte, souligne le fait que « rien n'est spécifié à cet égard dans les programmes, [et que] cela peut donc passer inaperçu », et aussi que « les apprentis apprennent beaucoup sur leur place de travail tout au long de l'apprentissage », alors qu'un autre reconnaît que si « les enseignants n'ont pas forcément envie de faire de l'éducation », il précise aussitôt que, en ce qui le concerne, « si j'ai choisi ce métier, c'est que quelque part je le voulais bien aussi », montrant pas là la nécessité et la forte empreinte de cet aspect pour la pratique du métier.

Du côté du **gymnase**, seul un enseignant de classes d'école de maturité – qui par ailleurs avait mis en évidence le besoin d'autonomisation des jeunes et de « savoir se gérer en société » – précise ici qu'« il y a un manque de temps, de moyens, d'objectifs clairs [et que] les trois sont liés », tout en relevant le fait que « beaucoup de choses se font déjà dans les classes enfantines au niveau du développement de l'enfant et de la sociabilisation ». Un autre, qui enseigne lui aussi en école de maturité, met également en évidence la « contrainte liée à la dotation horaire de la branche [qui] rend la tâche plus difficile », mais estime toutefois qu'il n'y a « aucune raison de ne pas les prendre en considération [et qu'il est] important que les jeunes apprennent à vivre ensemble et à se comporter en société selon les codes attendus ».

Les réponses des 4 autres enseignants (1 d'école de maturité et 3 d'école de culture générale et d'école de commerce) vont dans le même sens, ce que l'un d'entre eux résume en affirmant qu'il s'agit de « les prendre en considération pour toutes les raisons possibles : l'enseignant est forcément confronté à autre chose que seulement la transmission du savoir et l'on ne peut se cacher derrière celui-ci (...) ». Une autre précise encore que c'est « indispensable pour faire ce métier correctement, sinon il y a une confrontation permanente avec les élèves », tout en spécifiant qu'elle est « très attachée à sa branche [elle enseigne l'allemand et est cheffe de file dans cette langue] », ce qui montre que ces aspects sont complémentaires plutôt que contradictoires. Une autre enseignante d'allemand estime pour sa part qu'« il n'y a que des raisons de les prendre en considération, en particulier en cas de conflit (...) pour mettre en place quelque chose qui favorise les compétences sociales », et en conclut de façon radicale et particulièrement convaincante que « si un aspect du programme n'a pas été fait, personne ne le verra, mais s'ils développent de bonnes compétences sociales, tout le monde le verra », prenant soin de préciser : « cela tant que les élèves réussissent leur parcours académique ».

Les enseignants du **secondaire I** reconnaissent unanimement que « l'on ne peut pas faire l'un [l'enseignement] sans l'autre [les compétences sociales] », et qu'il y a simplement « toutes les (aucunes) raisons de (ne pas) les prendre en compte ». Une enseignante de VP relève pertinemment, en citant l'exemple de la fumée, que « ne pas intervenir [ne] relève [que] de ce qui se situe hors de l'enseignement et de l'école, par exemple dans le rue, mais [qu'on peut] le faire en tant qu'adultes ». Prenant en compte des situations tant avec les élèves qu'avec les collègues, et faisant ressortir le fait qu'en pratique il n'est pas toujours facile de trancher, une interlocutrice particulièrement prolixie indique que « certains de ses collègues enchaînent les heures à problèmes dans les classes

VG et, du coup, enseignent comme ils peuvent » et que donc, en ce qui la concerne, « il faut parfois savoir fermer les yeux, aller dans le sens de ne pas relever ou considérer les (in)compétences des jeunes, mais aussi de ne pas braquer certains collègues ». Elle en conclut toutefois que, « en cas de manque de communication avec les enseignants, ou si le travail prime sur tout le reste, alors les liens sont distendus et la situation est peu favorable à la prise en compte des compétences sociales ».

### ***Des compétences sociales qui peuvent s'acquérir ?***

En formulant la question sous la forme d'une acquisition ou d'un apprentissage, l'idée était de distinguer ce qui peut être acquis ou appris de ce qui ne le pourrait pas par une sorte de déterminisme antérieur, familial ou social notamment, et qui rendrait au bout de compte vaine toute tentative dans ce domaine. Il n'était pas attendu a priori qu'une plus fine distinction sémantique, tout à fait pertinente au demeurant, soit établie par les interviewés entre un apprentissage formel et une acquisition plus informelle ou « spontanée ». L'information n'en est que plus intéressante, et permet de distinguer ceux qui considèrent que « oui, c'est évident » de ceux qui nuancent en faisant notamment cette distinction entre apprentissage formel, en particulier dans le cadre scolaire, et informel. A noter qu'aucun répondant ne fait état que d'une impossibilité.

Huit enseignants de **formation professionnelle** ne sont qu'affirmatifs, en justifiant plus ou moins leur affirmation, mentionnant que leur âge y est favorable, qu'il est temps pour ceux qui ne les ont jamais apprises, qu'on « en a tous et que cela peut se développer », en précisant que cela peut se faire « à travers les usages et/ou les mots choisis, en développant l'esprit critique, le décentrement et d'abord la véritable écoute », même si, comme le révèle un enseignant d'école de métiers, « les compétences sociales liées à la relation avec le client sont (...) trop peu développées dans le cadre de l'école ».

Deux autres enseignants, qui expriment également leur adhésion à l'idée que ces compétences peuvent « en général » s'acquérir, en particulier de façon formelle (« une des thématiques de l'enseignement de la culture générale est précisément liée à tout ce qui fait l'identité », et « certaines compétences sociales plus spécifiquement liées aux métiers s'apprennent plus formellement », ou encore en mentionnant « un travail sur le comportement, la façon d'être, de fonctionner »), relèvent aussi que ce peut être le cas de façon informelle (« les compétences sociales générales s'acquièrent par la vie en société, dans la confrontation avec les autres, y compris dans la vie de la classe », ou « les enseignants doivent surtout avoir une prise de conscience qui permettrait d'être plus objectifs et de mieux les mettre en valeur, mais difficile de mettre en place un format d'apprentissage bien défini »).

Dans deux cas, on adhère à cette idée d'acquisition mais en pointant en particulier qu'« elles se construisent des fois plus qu'elles ne s'apprennent (...) » et que « c'est aussi une question de caractère ». Un enseignant, pour qui une acquisition formelle ne semble pas à l'ordre du jour, mais dont l'« avis est partagé », considère d'un point de vue génétique que « ces compétences se construisent sur un bagage familial, lié à des valeurs que l'élève interprète personnellement, et qui sont confrontées à ce qui est attendu lors de l'entrée en entreprise ("bond en avant dans le monde adulte") [et que] dans ce sens il y a bien une acquisition ». Il précise cependant aussi que, « d'un autre point de vue, et par rapport aux compétences sociales générales "se repérer dans la société", il vaut mieux laisser faire l'expérience et le temps ».



Le fait de penser que ces compétences peuvent s'acquérir ou s'apprendre semble plus généralement dépendant de circonstances extérieures à l'enseignement pour les 6 répondants du **gymnase**. On y mentionne en particulier la nécessaire « volonté des élèves », ou « le fait de rencontrer des gens tous les jours, de partager des lieux, des préoccupations, des objectifs d'apprentissages, des rencontres, des sorties, des voyages ».

Des conditions particulières sont encore mises en évidence par cette enseignante qui estime que « cela vient avec la maturité des jeunes » et que, du côté de l'enseignant, « il faut mettre ses a priori de côté pour collaborer, même avec ceux que l'on n'apprécie pas », sans négliger le « cas des élèves introvertis », pour lesquels elle note toutefois que « des améliorations sont possibles ». Pour un dernier répondant du gymnase, on doit « tenir compte de "avec quoi l'élève arrive" comme compétences, du fait que ce bagage est plus ou moins fonctionnel suivant le milieu », en notant qu'« il y a souvent, de ce point de vue, un choc des cultures ».

On retrouve une unanimité de nos répondants de l'**école obligatoire** pour exprimer la conviction que ces compétences peuvent s'apprendre, en particulier de façon formelle : « oui, l'école est une chance », ou « à l'école en particulier, [ce qu'elle considère] comme très important », une autre affirmant que « bien sûr, cela n'est pas inné ; c'est même le défi à la fois des parents, en premier, et de l'école en complément », une autre exprimant une forte conviction en soulignant le fait que « sinon, en tant qu'enseignante, elle ne se considérerait pas professionnelle ». Une dernière, pour qui le cas particulier de « l'apprentissage des langues étrangères permet de leur apprendre à travailler en groupe, à interagir » exprime toutefois un léger bémol en considérant que « l'on ne peut pas remplacer ce qui se fait à la maison en termes de vie en commun ».

#### **4.3.2 LIENS ENTRE COMPÉTENCES SOCIALES, RÉSULTATS SCOLAIRES ET PERSPECTIVES D'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE**

Ce deuxième aspect de la partie consacrée aux appréciations générales des répondants concerne le lien entre les compétences sociales et les apprentissages, et plus spécifiquement avec les résultats scolaires, mais également l'évocation des compétences valorisées dans le monde du travail ou encore les liens entre le sentiment d'appartenance du jeune à sa formation et ses perspectives d'insertion sociale et professionnelle.

##### ***Apprentissages favorisés par le développement des compétences sociales ?***

Demander si les compétences sociales favorisent les apprentissages dans les différentes matières d'enseignement permet de comprendre quelle importance les répondants accordent à ces compétences, plus difficiles à saisir ou moins codifiées, en tant que soutien à la mission d'instruction de la formation. Il s'agit concrètement de savoir quel rôle on leur attribue dans l'acquisition des apprentissages plus scolaires.

Sur les 15 enseignants des **écoles professionnelles**, le lien entre ces deux aspects est évident pour 12 d'entre eux. Seul un enseignant pense de façon exclusive que les compétences sociales ne jouent pas de rôle dans les apprentissages. Un autre enseignant, pour lequel « l'intérêt pour ce que l'on fait peut être indépendant des autres » à l'exception « des travaux de groupe lorsque les projets sont communs », établit une distinction entre le rôle des compétences sociales sur les apprentissages individuels et leur rôle lorsqu'il s'agit de travailler en équipe. De son point de vue, c'est à ce niveau-là seulement qu'un lien

entre les deux situations existe. Un troisième n'est pas certain des effets réels que cela engendre.

Tous les autres relèvent des bénéfiques sur les apprentissages principalement pour le jeune qui utilisera adéquatement ses compétences sociales et, dans un cas, également pour le groupe-classe, les compétences sociales favorisant « l'ambiance de classe, et par là, les apprentissages ». Commençons par établir les qualités nécessaires, évoquées par une enseignante, que sont « l'écoute et le respect », à la base de la construction d'une « relation de confiance pour faciliter les apprentissages ». Un enseignant relève que « savoir imiter, reproduire » est au centre des apprentissages et que le jeune « favorisera ses apprentissages par son comportement socialement actif ». La collaboration et la communication sont citées 4 fois comme des compétences qui permettent de « mieux comprendre les consignes », « d'atteindre beaucoup plus vite les informations », « de confronter sa compréhension aux autres » ou encore de s'intégrer plus facilement lors des travaux en groupe. D'autres qualités telles que l'organisation, « la capacité à prendre soin de soi » ou encore « le fait de se motiver et de dépasser son sentiment face à tel cours ou à tel enseignant » sont également liées aux apprentissages. Une enseignante, marquant l'impact que ces compétences peuvent avoir sur les apprentissages, résume la situation ainsi : « le fait d'être à l'aise dans sa sociabilité favorise le plaisir à venir aux cours et à être plus ouvert à apprendre, à prendre la parole dans le cadre du groupe-classe, à participer, échanger, collaborer ». Outre les qualités requises permettant au jeune de favoriser ses apprentissages, on précise qu'il faut un équilibre entre les compétences sociales et techniques, mais que les premières seront plus utiles, « car on ne peut pas faire grand-chose si on n'est pas capable de collaborer ».

Dans le sens d'un soutien direct de ces compétences sur les apprentissages, seul un enseignant parle explicitement des résultats qui seront meilleurs pour celui « qui est bien au travail et qui est content de venir à l'école ». Il précise encore que « si un jeune n'a pas le niveau [scolaire], les compétences sociales ne suffiront pas à lui permettre de réussir sa formation ». Ce point sera complété à la question suivante qui traite précisément des résultats scolaires.

Enfin, et pour faire le lien avec les réponses des enseignants du gymnase, une interlocutrice met en évidence qu'« une telle action de ces compétences sur les apprentissages métier se fait du reste plus tôt que dans le cas des formations académiques », laissant entendre que les apprentis, peut-être par leur proximité avec le monde du travail, sont amenés à développer et à utiliser leurs compétences sociales plus rapidement que les gymnasiens.

En ce qui concerne nos 6 enseignants du **gymnase**, ils sont 4 à répondre positivement à la question. Une enseignante n'y voit pas de lien, expliquant qu'« un élève peut être participatif sans pour autant être bon en classe ». Une autre, par rapport à sa branche (les mathématiques), pense que « les compétences sociales peuvent aider », mais qu'elles ne sont pas « indispensables » pour les apprentissages. Une répondante évoque les effets positifs des compétences sociales sur l'ambiance de la classe, précisant que lorsqu'elle « est bonne, alors les progrès sont énormes, les élèves se sentent à l'aise et osent [prendre la parole], même quand ils se trompent ». La collaboration, l'entraide et le travail en groupe, (mentionnés 3 fois), ainsi que « la curiosité, l'intérêt pour la branche » ou encore la capacité à s'organiser et à « avoir une attitude adéquate » sont des capacités qui favorisent les apprentissages. Notons qu'elles rejoignent celles énoncées par les enseignants de la formation professionnelle.

Les 3 responsables d'une classe de C mettent en évidence le rôle de l'enseignant dans le développement de ces compétences, même si cela ne relève pas directement de la question, ce qui peut être lié à la présence dans une école à plein temps. Celui-ci « doit pouvoir observer ce qu'il en est à cet égard [les compétences sociales] avec les élèves pour pouvoir les activer ». Plus spécifiquement à l'ambiance de classe, une enseignante répond que « cela est très lié à l'enseignant, à son expérience, peut-être aussi à la branche » et que « l'humour a un rôle important pour favoriser cette ambiance ». Cette même enseignante relève une différence entre les élèves des classes de M ou de C, les seconds permettant « plus facilement une telle ambiance », alors que les premiers « sont plus centrés sur leurs branches et les notes ». Cette observation rejoint la remarque de notre enseignante en école professionnelle vue précédemment, mais distingue les élèves de M, qui semblent être davantage orientés vers leurs performances scolaires, et les élèves de C qui soigneraient davantage leurs relations. Ces derniers devraient être amenés à entrer plus tôt dans la vie professionnelle, ce qui pourrait expliquer un intérêt plus marqué à développer ce genre de compétences, contrairement aux élèves de la filière la plus exigeante, dont le parcours « semble tout tracé » vers des études universitaires, et qui seraient davantage orientés sur leur travail.

Sur les 5 enseignantes de 10<sup>e</sup> année du **secondaire I**, 3 évoquent implicitement le lien entre les compétences sociales et les apprentissages, mettant en avant l'importance de l'intégration de l'élève dans sa classe, « condition pour être en mesure d'aider les autres ou de se faire aider par eux dans le travail scolaire », ou encore « ceux qui sont le moins à l'aise [socialement] n'osent pas demander et ont, en général, de moins bons résultats ». Pour l'une des deux enseignantes ne liant pas les compétences sociales et les apprentissages, les élèves en difficultés scolaires sont « stigmatisés à cause de leurs résultats, se découragent, perdent confiance », mais ils peuvent « très bien s'en sortir professionnellement ». Peut-être cela signifie-t-il que ces compétences ne suffisent pas à favoriser les apprentissages scolaires, mais qu'elles pourraient tout de même représenter un levier pour lutter contre le décrochage ? La seconde enseignante nuance sa réponse en distinguant les élèves en grande difficulté, pour lesquels « il est important de partir des compétences sociales », ces deux aspects étant « indissociables », des élèves « qui réussissent scolairement dans tous les cas [qu'ils aient ou non ces compétences] ».

Le rôle de l'enseignant est mis en évidence par une répondante de VP, pour laquelle il est important de travailler l'ambiance de classe pour motiver les élèves, de créer des liens lors des camps et des sorties pour favoriser ensuite le travail en classe. Le regard porté sur l'élève joue un rôle important pour cette même enseignante qui y voit un lien avec la réussite de l'élève.

### ***Etre un « bon élève » signifie-t-il avoir de bonnes compétences sociales ?***

Cette question complète la précédente dans le sens de comparer la « qualité » des compétences sociales avec celle des résultats scolaires. On pourrait tout à fait imaginer que les deux soient liés, auquel cas il serait opportun de permettre le développement de toutes les qualités évoquées à la question précédente. Dans le cas où cela ne serait pas lié, cela permettrait aux élèves « non scolaires » de développer d'autres compétences, certes moins valorisées par l'école, mais pouvant jouer un rôle important pour leur future insertion professionnelle.

Parmi les enseignants des **écoles professionnelles**, deux commencent par répondre qu'il est nécessaire de définir ce qui est entendu par « bon élève ». En effet, cette

expression est sujette à interprétation et peut influencer les réponses à la question, raison pour laquelle il est d'abord intéressant de savoir comment les enseignants eux-mêmes la définissent. Pour l'un d'eux, un bon élève peut être le jeune qui « participe en cours, qui s'investit, qui réfléchit, pas forcément celui qui obtient de bons résultats ». Ce regard intéressant sur l'élève et sa façon de s'investir dans les apprentissages permet d'élargir ce qui est en général attendu d'un bon élève, au-delà des bonnes notes. Cela donnerait tout au moins l'opportunité d'élargir la notion d'estime de soi plutôt que de seulement la baser sur des performances dans les matières scolaires. L'analyse de nos entretiens montre toutefois que, de façon générale, et sans doute par souci de simplicité, nos répondants considèrent qu'un bon élève est celui qui obtient de bons résultats.

Douze enseignants ne voient pas de corrélation entre les compétences sociales et les résultats scolaires, dont 7 de façon exclusive, « trop de facteurs interviennent pour qu'il y ait des liens univoques » ou encore les « profils étant multiples ». Ainsi, « certains sont doués au niveau des apprentissages, mais ne sont pas forcément les plus faciles à vivre » ou encore sont « solitaires », « fonctionnent mal en groupe » et « restent dans leur coin ». A l'inverse, on peut avoir « des leaders participatifs, avec de bonnes compétences sociales et émotionnelles, mais qui ne sont pas bons dans leur travail ». Une enseignante utilise en exemple les vendeurs, qui seraient « à l'aise dans le contact, mais pas du tout scolaires ». Parmi les 7 enseignants qui établissent des liens entre ces deux aspects, seuls 2 le font de façon exclusive, relevant que « les bons élèves sont plus responsables de leur formation ». Même si les 5 autres enseignants n'établissent pas de liens formels, l'impression que « les élèves qui ont de bonnes compétences sociales sont souvent les bons élèves » reste présente et s'exprime par comparaison : « à niveau égal [de compétences métier], celui qui a plus de compétences sociales réussira mieux que celui qui n'en a pas » pour deux d'entre eux. Un enseignant précise que « les compétences sociales sont un avantage pour l'évaluation », puisque « poser les bonnes questions, au bon moment, savoir interpeller l'enseignant sont des facteurs de réussite ». Deux enseignants lient les compétences sociales à la motivation de l'élève, elle-même liée au « choix professionnel bien assumé ». Ainsi le jeune doit « être curieux, poser des questions en entreprise » ou encore « savoir travailler dans le cadre des processus » pour réussir sa formation. On peut encore relever la remarque d'une interlocutrice qui estime que « l'enseignant doit aller chercher ces élèves [les bons élèves] » pour les amener à développer leurs compétences sociales et leur montrer que « cela serait parfait » si elles étaient présentes.

Pour les 6 enseignants du **gymnase**, il n'y a pas forcément de liens entre les deux. Trois expriment cette idée de façon exclusive, les 3 autres ont un avis plus nuancé. Les avis convergent avec ce qui ressort au paragraphe précédent, « les bons élèves sont souvent assez isolés et le recherchent », ceux-ci « ne participent que très peu, ne souhaitent pas se faire remarquer ». Une enseignante explique que « beaucoup de très bons élèves sont très égocentrés », ils ne cherchent pas à développer leurs relations sociales. On peut également faire face à des élèves qui obtiennent de bons résultats par leur travail, mais qui sont « réservés » ou ont un « caractère plus renfermé ». A l'inverse, il peut y avoir « de moins bons élèves » avec de bonnes compétences sociales. Avoir une « vie sociale très développée » peut également nuire aux résultats du jeune. Enfin, on peut tout à fait être un élève « très compétent au niveau social, mais pas seulement ». Les profils des élèves et les situations semblent donc multiples, rendant la corrélation entre ces compétences et les résultats scolaires difficile à établir.

Par comparaison, on peut noter que le regard des enseignants des écoles professionnelles sur leurs élèves diffère quelque peu de celui des enseignants du gymnase. En effet, s'ils sont d'accord sur la difficulté de corréler ces deux aspects, les premiers relèvent, même si plutôt discrètement, que les élèves avec de bonnes compétences sociales ont de meilleurs résultats, ce qui n'apparaît pas dans les réponses des seconds, à une exception près d'un enseignant qui a l'impression que si elles ne sont pas développées, les élèves plus réservés « seront bloqués plus tard ». Peut-être le type de formation des jeunes influence-t-il l'importance accordée aux compétences sociales dans le sens où le fait d'amener leurs étudiants à acquérir en priorité des savoirs disciplinaires exigeants conduit-il les enseignants du gymnase à considérer les compétences sociales plus en retrait.

Du point de vue des enseignants de 10<sup>e</sup> année de la **scolarité obligatoire**, les avis sont unanimes et aucun d'entre eux ne lie les compétences sociales et les résultats scolaires, l'un d'eux évoquant *a contrario* que « certains élèves scolairement brillants sont socialement en retrait ». 3 enseignantes, dont 2 de VP établissent la même distinction entre les élèves de VG et ceux de VP : « Les élèves de VG ont en général plus de compétences sociales [au sens relationnel] que ceux de VP », ces derniers « ont de meilleurs résultats scolaires », mais sont « aussi plus souvent dans leur coin, alors que ceux de VG apprécient plus d'être en groupe ». Une enseignante relève que les élèves de VG voient « leur scolarité plombée par leurs difficultés d'apprentissage ». Cette distinction, frappante, permet de faire le lien avec ce qui a été dit par les enseignants du gymnase, les « bons élèves », tout du moins ceux orientés dans la filière la plus exigeante, se concentrant a priori davantage sur leurs performances que sur le développement de leurs relations sociales. Peut-être aussi est-ce trop schématique de le dire ainsi et cela reste en tous les cas à discuter.

### ***Quelles compétences valorisées dans le monde du travail ?***

Cette question, dont l'objectif est d'identifier les représentations des enseignants par rapport aux attentes des employeurs, nous permet d'aborder directement le monde professionnel qui, à plus ou moins brève échéance, concerne tous les apprenants, quel que soit le type de leur formation. Rappelons que l'acquisition des compétences de métier, ainsi que le développement des compétences personnelles et sociales des jeunes, font partie des missions prioritaires énoncées au départ (cf. la première question du point 4.3.1). Il s'agit ici donc de comprendre si ces compétences correspondent à ce qui est valorisé sur le marché de l'emploi, ainsi que de savoir si et comment la formation contribue à les développer.

En préambule, 3 enseignants des **écoles professionnelles** précisent que les compétences valorisées dépendent des « professions » et des « attentes très différentes selon les patrons » ou encore « des filières [de formation] ». Cette remarque met en évidence le caractère hétérogène des réponses possibles et, comme nous allons le constater, des compétences variées qui sont évoquées par les enseignants. Néanmoins, il est possible de les classer en deux catégories, les compétences sociales d'une part et les compétences de métier (ou techniques) d'autre part. Ainsi, parmi les 15 enseignants de ce niveau de formation, 14 relèvent des compétences personnelles et sociales et seulement 5 citent des compétences de métier, dont un de façon exclusive, au regard de son propre métier pour lequel il considère que les compétences sociales sont secondaires, ce qui n'est pas forcément le cas des employeurs. Les prendre en compte dans nos structures de formation semble donc être indispensable pour une insertion professionnelle et sociale

réussie. Cela dit, n'oublions pas que les enseignants interrogés sont particulièrement sensibles à la problématique des compétences sociales, ce qui pourrait expliquer qu'elles soient clairement mises en avant ici.

Une trentaine de compétences ont été évoquées, qui relèvent à la fois de comportements orientés vers soi-même, soit plutôt intra-individuels, et de comportements vis-à-vis des autres, ce que l'on appelle ici les compétences sociales, même si la distinction n'est pas toujours évidente, voire pertinente. Les compétences plutôt personnelles ont été les plus nombreuses à être citées, et font référence à des qualités diverses dont le jeune doit faire preuve, parmi lesquelles « l'autonomie » et « l'efficacité » (relevées deux fois). Plusieurs compétences se réfèrent à l'application dans le travail : la « rigueur », la « précision », le fait d'être « soigneux » et la « rapidité ». D'autres qualités liées à l'investissement dans l'entreprise sont mises en avant telles que la « curiosité », la « fidélité » ou encore le fait d'« être force de proposition » (on voit là, par exemple, que la distinction personnel *versus* social n'est pas forcément pertinente). La « polyvalence » est également relevée, ainsi que la « ponctualité », cette dernière qualité engageant la conscience professionnelle du jeune, mais aussi le respect. Une enseignante nous dit qu'il faut « développer la créativité dans la profession pour concevoir ce qui n'est pas encore présent », ce qui « donne confiance en soi en surmontant l'inconfort ». Cette affirmation implique que le « rapport à soi comme démarche pour aborder ensuite le monde extérieur » soit effectif, ce qui ne semble pas être très généralement le cas pour notre interlocutrice qui estime que cet « état d'esprit » n'est pas suffisamment développé à l'école, alors même que la « demande de mobilité et de changements actuels vont dans le sens de faire face à l'inconnu ». Pour aller dans le même sens, une autre enseignante relève qu'il faudrait davantage développer « l'apprentissage du libre arbitre, l'ouverture, l'écoute de l'autre ». Quant à l'autonomie, un enseignant en école à plein temps précise qu'il est difficile de travailler cet aspect compte tenu du fait que « les jeunes se laissent vivre et gardent le même état d'esprit qu'à l'école obligatoire ».

En ce qui concerne les compétences plus directement ou évidemment sociales, précisons tout d'abord que pour 2 enseignants, ce sont celles que l'école essaie le plus de développer, par « le travail en groupe » ou « les exposés », ces approches ne représentant toutefois qu'une « petite proportion du travail des élèves ». Travailler en équipe suppose d'être capable de « collaborer », qualité relevée par 4 répondants. Quatre enseignants citent des compétences interpersonnelles telles que le « sens du contact avec la clientèle », ou encore la capacité à « entrer en relation » avec les collègues ou les clients. On fait également référence à la communication par la capacité à s'exprimer, à « écouter », mais aussi à « écrire un rapport ». Enfin, le « respect » est relevé par 2 enseignants. Notons encore que pour 2 autres enseignants, l'importance accordée aux compétences sociales dépend de l'existence d'une relation avec la clientèle.

Les compétences de métier, relevées par 5 enseignants, sont plus générales, il s'agit pour le jeune « d'avoir des bonnes compétences techniques », de « faire juste et bien », ou encore de pouvoir « reproduire les instructions données ».

Etant donné l'environnement dans lequel travaillent les enseignants du **gymnase**, on constate sans surprise qu'aucun des 6 ne mentionne les compétences de métier. Un enseignant précise d'ailleurs que « le monde du travail qui les attend est un peu effrayant, une jungle où ils ne tiennent pas le couteau par le manche » et ajoute que l'école ne les forme pas bien à cela. Une autre de dire que les élèves de l'école de commerce (qui peuvent travailler dès l'obtention de leur diplôme) éprouvent « beaucoup d'angoisse probablement complètement irrationnelle par rapport au travail ».

Deux enseignantes évoquent les compétences sociales interindividuelles, plus particulièrement les capacités de « collaboration », de « travail en équipe », de « leadership » et de « respect ». L'une d'elles estime qu'un « meilleur équilibre entre le sens de la coopération et le sens de la compétition positive serait souhaitable », ce dernier aspect tendant à disparaître chez les gymnasiens.

Les compétences plutôt personnelles, à nouveau les plus nombreuses à être évoquées, sont comparables à celles relevées par les enseignants des écoles professionnelles. La plupart d'entre elles font référence à la responsabilité du jeune et s'expriment par le fait d'être « responsable », « indépendant », « autonome », « ponctuel », « rigoureux », d'avoir de « la maturité personnelle ». S'investir dans l'entreprise et dans son travail est également un élément important, le jeune devrait être capable « de prendre des initiatives », « de donner du sens aux démarches de travail », de faire preuve de « curiosité et de motivation ». Si pour une enseignante l'école contribue à développer ces compétences par « le cadrage que donnent les règles et les sanctions », une autre relève la « forte résistance provenant aussi bien des élèves que de leurs parents qui les surprotègent ».

En ce qui concerne les enseignantes de l'**école obligatoire**, ce sont également les compétences plutôt centrées sur l'individu qui sont le plus valorisées, encore que leur interface sociale ne puisse être ignorée. On peut ajouter aux compétences déjà relevées la « disponibilité », une « attitude joviale et positive », le « respect des délais », le « sens de la compétition » ainsi que l'« honnêteté ». Une enseignante de VG pense que les résultats scolaires et les compétences « académiques » sont davantage pris en compte que les compétences sociales et que « le comportement à l'école n'a plus vraiment d'importance pour l'obtention d'une place d'apprentissage ».

Deux enseignantes parlent directement de compétences sociales en évoquant le « respect » et le fait d'avoir « le sens de l'accueil ». Parmi les 3 enseignantes de VP ayant donné leur avis sur la contribution de l'école au développement de ces compétences, 2 estiment qu'elles sont travaillées à l'école, mais « pas toujours » pour la troisième.

### **Qualités pour réussir l'insertion sociale et professionnelle ?**

L'intention de cette question complémentaire à la précédente est de déterminer quelles qualités, en termes de compétences sociales, sont nécessaires pour une insertion sociale et professionnelle réussie, et plus spécifiquement lesquelles permettent de « faire la différence », sous-entendant la différence entre réussite et échec de cette insertion. Etant donné les nombreuses compétences sociales relevées précédemment, que l'on peut plus ou moins considérer dans ce sens, nous nous contentons ici de mettre en évidence celles qui sont considérées comme les plus importantes.

De façon complémentaire à la question précédente, ce sont les compétences interindividuelles qui sont les plus nombreuses à être citées par les enseignants des **écoles professionnelles**, tant selon le décompte des enseignants (13 enseignants sur les 15) que selon les occurrences (16 qualités sur les 28 citées). La communication, évoquée par 8 enseignants, est une dimension très importante et se réfère à la capacité du jeune à « savoir se présenter » ou à « se vendre lors de l'entretien », ou encore à « s'exprimer » en « utilisant adéquatement les différents répertoires de langage », ainsi que sa capacité à « écouter ». Des compétences interpersonnelles telles que « l'empathie », « le charisme », « l'intégration », « [le fait de] rester soi-même » ou encore de pouvoir « éviter les conflits et faire des concessions » sont citées par 4 enseignants. Le respect, relevé aussi par 4

enseignants, se révèle sans surprise être une dimension importante. En complément, une enseignante cite les « comportements adaptés » qu'il faut avoir en général en société ou à l'école. Autre aspect important, le « travail en groupe », abordé par 3 répondants, implique une capacité de collaboration, « d'échange » et le fait « d'être constructif avec les autres ».

Onze compétences plus personnelles sont relevées par 8 enseignants. Les premières se réfèrent à l'application et à la conscience professionnelle du jeune, dont « l'envie de bien faire » et « la ponctualité ». Pour une enseignante, « ce qu'ils [les jeunes] dégagent est important. Les patrons veulent des jeunes matures, qui à la fois s'imposent mais pas trop ». Deux enseignants font référence à la « capacité d'adaptation » et à « l'autonomie », l'un d'eux ajoutant encore que « comprendre les enjeux et les attentes implicites » est important. Enfin, le jeune « souriant », « qui a confiance en soi », « curieux », ou encore « créatif », en d'autres termes dont l'attitude sera positive, réunira autant de chances de pouvoir « faire la différence ».

Parmi les 5 enseignants du **gymnase** qui ont répondu à la question, seulement 2 d'entre eux relèvent des compétences interindividuelles, telles que « la collaboration », « l'implication dans la vie sociale » ou encore le *leadership*, exprimé ainsi par une enseignante : « celui qui peut motiver et amener avec lui en créant une ambiance favorable ».

Trois autres répondants relèvent des compétences intra-individuelles parmi lesquelles « l'esprit d'initiative » et « l'autonomie », laquelle selon l'un d'eux permettra au jeune de « maîtriser son adaptation à la rigidité ». Comprendons ici qu'il s'agit pour le jeune de bien évaluer la situation, de savoir cueillir les opportunités, mais également de savoir se taire et faire des concessions.

Pour nos 5 enseignantes du **secondaire I**, les compétences qui permettent une meilleure réussite d'insertion se situent d'abord au niveau personnel et relèvent également de l'application et de la conscience professionnelle du jeune : « la rigueur », « la ponctualité », « la disponibilité », « la rapidité » et « l'efficacité », mais encore « savoir se mettre au travail », « donner le meilleur de soi », avoir « envie de faire et d'apprendre ». « La motivation » relevée par trois enseignantes, est accompagnée deux fois par « la curiosité » ou encore par « la prise d'initiative ». Ce sont des aspects sur lesquels l'école obligatoire met l'accent, et il n'est donc pas surprenant de les voir apparaître ainsi dans les réponses de nos interlocutrices. Une « attitude joviale, positive », la « confiance en soi », « avoir une présence » sont également évoquées. Une seule enseignante parle de « l'honnêteté », qualité liée aux valeurs morales du jeune.

Seules deux qualités à strictement parler interindividuelles sont relevées par 2 enseignantes, il s'agit du « respect » et du « sens de l'accueil ».

### ***Influence du sentiment d'appartenance sur les perspectives d'insertion sociale et professionnelle ?***

Pour conclure cette deuxième partie sur les liens entre les compétences sociales, les résultats scolaires et les perspectives d'insertion sociale et professionnelle, nous avons voulu approfondir la question du sentiment d'appartenance et de l'influence qu'il pourrait avoir sur ces perspectives d'insertion. L'hypothèse sous-jacente, la plus vraisemblable et donc probable, est que le jeune qui se sent partie prenante de sa formation et qui crée des liens aura de meilleures chances de s'intégrer professionnellement et socialement,



soulignant d'autant la nécessité de favoriser cet aspect dans la formation. A l'inverse, si l'on devait constater que cela ne joue aucun rôle, la prise en compte du sentiment d'appartenance ne s'avérerait pas indispensable pour les perspectives d'insertion, ce qui ne signifie pas qu'elle ne le soit pas pour la socialisation et le bien-être du jeune en général. Il va sans dire que de telles propositions peuvent s'appliquer à certains jeunes et pas à d'autres, mais c'est bien la tendance générale qui nous intéresse.

Pour les enseignants des **écoles professionnelles**, il existe bien un lien entre le sentiment d'appartenance du jeune à sa formation et ses perspectives d'insertion, ce lien pouvant être positif ou négatif. Un enseignant, en nous parlant des élèves perturbateurs, établit une distinction entre le sentiment d'appartenance à l'école et le sentiment d'appartenance à la profession, les deux n'étant pas forcément liés : « les élèves qui ont un souci de comportement à l'école ne seront pas forcément pénalisés dans leur apprentissage, car ils adoptent une attitude plus respectueuse avec leurs collègues et patron ». Cette différence est également relevée par un autre enseignant pour lequel « certains se sentent davantage appartenir à la classe plutôt qu'à l'école, et d'autres se sentent davantage appartenir au métier plutôt qu'à l'école ». Chacun de ces aspects aurait alors un rôle à jouer dans la réussite de l'insertion sociale et professionnelle du jeune en laissant l'opportunité à tout apprenti de développer un sentiment d'appartenance à son métier plutôt qu'à l'école, sans que cela soit un frein pour son insertion professionnelle future.

Parmi les 6 enseignants qui lient positivement le sentiment d'appartenance et les perspectives d'insertion, 2 précisent que « le lien est important ». On relève encore que « le sentiment d'appartenance à la profession donne un sens et peut permettre aux élèves de ne pas décrocher ». Même si, pour un interlocuteur, « en fonction du parcours de vie de chaque élève, cela a une influence différente », il ressort de façon générale que le jeune « à l'aise dans sa formation et avec ses formateurs, va forcément avoir plus d'intérêt et de motivation » et par la suite aura plus de facilité « à trouver du travail ». Pour une enseignante, « se sentir appartenir à la formation facilite le sentiment d'efficacité personnelle » et « se mouvoir dans ce monde correspond aussi bien au fait de se sentir intégré dans sa profession que du fait d'être capable de mobilité professionnelle ». Elle poursuit en nous disant que « les jeunes sont souvent déstabilisés par le changement dans la vie, alors que la mort cela veut dire renoncer à quelque chose pour aller vers autre chose, faire le bon choix, ce qui implique du courage, d'accepter le fini, ce que la créativité professionnelle peut contribuer à faire voir autrement : quitter un état pour en trouver un autre ».

Quatre enseignants mettent en évidence le choix du métier « assumé » comme facteur de réussite en cas de fort sentiment d'appartenance et, à l'inverse, comme facteur de risque de décrochage. Ainsi, si, pour l'un d'eux, « le système suisse permet aux jeunes de choisir un métier qui leur plaît » et donc de « favoriser le sentiment d'appartenance », cela ne semble pas si évident pour les autres qui relèvent qu'il est « important que le jeune soit bien dans son métier », mais que « certains n'ont pas vraiment choisi leur apprentissage, ce qui influence négativement leur intégration dans la formation, mais aussi sur leur lieu de travail ». Un choix réalisé par défaut peut alors avoir des conséquences négatives pour ces jeunes, qui ne « sont souvent pas prêts à se sentir investis pour l'avenir ». Une enseignante émet l'hypothèse d'une diminution « d'abandons, d'échecs ou de ruptures de contrat s'ils se sentaient mieux à l'école et dans leur formation ». A cet égard, un autre relève que « de façon générale, il y a trop peu de sentiment d'appartenance à l'école, l'offre

institutionnelle de prise en compte des problèmes éducatifs est insuffisante ». Il ajoute qu'« une importante proportion de jeunes n'ont un sentiment d'appartenance ni à l'école ni chez leur patron ».

Les réponses de nos interlocuteurs soulèvent un problème complexe qui nous interpelle. En effet, le sentiment d'appartenance du jeune, soit à l'école soit à la profession, semble être un facteur de réussite pour son insertion professionnelle et sociale. Toutefois, il apparaît que pour certains jeunes le choix de la profession ne soit pas vraiment délibéré, mettant alors en danger leur intégration et leur investissement dans la formation. Il y aurait alors un levier à utiliser à ce niveau, lequel devrait permettre au jeune, par le développement de ce sentiment, de « s'accrocher » et de lui donner les outils pour faire face.

En ce qui concerne les enseignants du **gymnase**, 2 ne sont pas certains que « les perspectives d'insertion soient toujours favorablement influencées par le sentiment d'appartenance durant la formation ». En guise d'exemple, une enseignante fait référence aux « élèves peu à l'aise ou même qui perturbent et qui se révèlent parfois en stage » ajoutant que les « liens sont individuels, au cas par cas ». Pour la seconde, ce sentiment « n'est pas forcément développé à l'école, il peut être développé ailleurs ».

Pour 3 enseignants, il y a un lien entre ces deux aspects, l'un d'eux le qualifiant d'« important ». L'intégration au gymnase est liée à la réussite des études ultérieures pour un répondant qui précise encore que l'élève « en confiance sera prêt à s'adapter et à transposer ses compétences ». Un autre nous dit que « le travail d'enseignement [au gymnase] doit s'inscrire dans la perspective de réussite ultérieure dans les écoles qu'ils fréquenteront par le sentiment des jeunes que leur choix aura été le bon ». Toujours en rapport avec les études ultérieures, un enseignant remarque avec désolation qu'« une grande partie des jeunes et de leurs parents accordent davantage d'importance au diplôme qu'à la qualité des études » et que seuls « certains s'investissent et veulent réussir ». S'il est bien question de sentiment d'appartenance, on relèvera que celui-ci est lié à la réussite des études, ce qui est tout à fait compréhensible compte tenu du niveau de formation (comme déjà vu précédemment), mais ce qui ne permet pas d'établir forcément des liens avec l'insertion professionnelle et sociale.

Du point de vue des enseignantes de l'**école obligatoire**, le sentiment d'appartenance à la classe est important pour les élèves : ainsi « plus l'élève est intégré dans la classe, plus il sent qu'il est partie prenante du monde dans lequel il vit ; cela lui donne un sentiment de confiance qui lui permettra de se présenter à un patron, de développer ses qualités, d'entrer en lien avec ses collègues ». Une enseignante précise toutefois qu'« il est important à valoriser pour lui-même » et permet d'« accompagner les attitudes qui favorisent les acquis présents ».

Trois enseignantes répondent clairement qu'un faible sentiment d'appartenance à l'école n'influence pas négativement ces perspectives. En d'autres termes, les « élèves décrocheurs peuvent tout à fait être intégrés dans leur apprentissage », il faudrait du reste « les aider à intégrer au plus vite le monde professionnel, car ils ne trouvent plus de sens à l'école ».

### 4.3.3 INTÉGRATION ET COMPÉTENCES SOCIALES EFFECTIVES DES APPRENANTS

En abordant la seconde partie consacrée aux situations plus concrètes et quotidiennes du travail d'enseignement, nous nous tournons tout d'abord du côté des apprenants de nos interviewés, en cherchant dans un premier temps à savoir ce qu'il en est de leur intégration ou sentiment d'appartenance, ainsi que de leurs compétences sociales effectives du point de vue des répondants à notre enquête<sup>28</sup>.

Etant donné que ces aspects ne peuvent être complètement dissociés des représentations et pratiques enseignantes, qui les influencent inévitablement, certaines questions de cette partie s'y réfèrent directement en complément des appréciations relatives, *stricto sensu*, aux élèves. C'est ainsi le cas lorsque, préalablement à l'avis sur les compétences sociales de ces derniers, il est demandé aux enseignants ce que représentent pour eux de telles compétences dans leur pratique. Ou lorsque, en complément de l'information recherchée à propos de la connaissance et du respect, par les jeunes, des règles et habitudes de l'établissement, on demande aussi à nos répondants quelle importance ils leurs accordent personnellement. Ou bien encore, dans le cas où l'on s'intéresse à la façon qu'ont les apprenants de travailler en groupe et de collaborer, on cherche à comprendre l'importance que l'enseignant confère aux relations entre jeunes dans son enseignement, ou la place donnée aux relations entre les élèves et l'enseignant. Cette partie se conclut sur la motivation à apprendre et à partager leurs connaissances et compétences de la part des élèves, et enfin sur l'estimation du rôle propre de l'enseignant dans le développement des compétences sociales de ses élèves.

On constate ainsi que, pour comprendre la situation effective vécue par les jeunes dans le cadre de leur formation, l'on se situe aussi à la charnière entre apprenants et enseignants, là où prend place le vécu commun de la formation, avant de se concentrer sur le travail et les conditions de ce travail de ces derniers dans la quatrième et dernière partie (point 4.3.4 ci-après).

Commençons par la question la plus évidente et générique, à savoir celle qui se rapporte au sentiment d'intégration des jeunes dans leur formation.

#### ***Sentiment d'intégration des apprenants dans leur milieu de formation ?***

Les jeunes peuvent se sentir bien intégrés, éprouver un sentiment d'appartenance favorable et, dans ce cas, il est bien sûr souhaitable de savoir comment cela se manifeste. Un tel sentiment peut être général, mais avec bémols ou prise en compte de situations

---

<sup>28</sup> Ainsi que cela avait déjà été précisé dans un précédent rapport (*op.cit.*, Abbet & Moreau, 2012, p.186), une telle appréciation des enseignants sur les apprenants de leur classe n'est pas sans poser un problème. Outre les différences normales qui existent entre les individus rassemblés temporairement dans une classe, et malgré des âges et des parcours qui les rassemblent, certains jeunes ont tendance à marquer le plus possible leurs différences et à les exprimer de façon plus ou moins visible, voire véhémente. Ce fait est bien connu des enseignants. Beaucoup de ces derniers éprouvent dès lors de grandes difficultés à ne pas laisser leur énergie et leur temps se faire aspirer par ces situations. Il peut en résulter que les avis « de tendance générale » peuvent malgré tout être influencés par le poids de ces cas particuliers. On sait, par ailleurs, que les enseignants reconnaissent en général aussi qu'il existe « un esprit de classe », ou de volée, qui donne à cette entité des caractéristiques qui lui sont propres, et qui permet donc de situer « en moyenne », ou pour la plus grande part, les apprenants qui la composent. C'est sur cette base que les appréciations suivantes ont été fondées, en ayant pris soin d'attirer l'attention des répondants à notre enquête sur ce problème, au début de l'entretien, puis en guise de rappel au moment d'aborder cette seconde partie.

particulières. Si la situation est moins favorable, on se trouve dans le cas de figure où l'intégration est difficile, ce qui peut, là aussi, tenir à des situations particulières. Dans les cas les plus défavorables, on parlera de mauvaise intégration, en cherchant encore à savoir comment cela se manifeste.

Du côté des **apprentis**, une question récurrente de nos interlocuteurs<sup>29</sup> qui forment sur le mode dual (la grande majorité, rappelons-le) portait sur le fait de situer le lieu de cette intégration puisqu'ils voient leurs élèves en école – en principe un jour par semaine – mais ont aussi des échos de leur situation sur la place de travail. Etant donné que l'enquête s'est faite auprès d'eux directement, c'est surtout la situation en école qui était privilégiée dans notre demande, mais il est clair aussi que toute information, même indirecte, sur la situation des jeunes chez leur patron a été considérée comme bienvenue.

Quoique jugés dans l'ensemble bien intégrés, les apprentis semblent rencontrer une diversité de situations qui tient précisément pour partie à ce fractionnement de leur temps. Si 11 enseignants sur les 15 de la formation professionnelle mentionnent une bonne intégration générale, ils ne sont que 6 à le faire de façon exclusive. Dans ces cas, cela s'exprime par la simple mention qu'« ils se sentent bien intégrés », ou en ajoutant qu'ils sont « contents d'apprendre leur métier », « bien intégrés entre eux, et également dans leur milieu professionnel », que « le cadre et l'entourage dans la formation sont favorables à cela, ils ne sont pas livrés à eux-mêmes », ou qu'ils « se sentent en groupe, coresponsables de l'ambiance en classe [et que] l'entente entre copains fonctionne bien ». Dans les autres cas, cette situation très favorable peut être modérée par le fait que cela se présente « de manière générale », qu'une telle appréciation « est celle de la doyenne, et porte largement sur l'intégration dans l'école », donc sur des généralités, que « pour tous, cependant, se profile le souci de comment gagner sa vie après la formation », que « par rapport à la formation, cela dépend des classes », ou encore que, de façon spécifique en lien avec la problématique du temps de présence, « les "matus" intégrées sont davantage à l'école que les apprentis, ce qui favorise ce sentiment par rapport à l'école ». Un répondant, qui estime que les élèves sont « plutôt bien intégrés de manière générale [et qu'il y a une] journée d'accueil pour les apprentis de 1<sup>ère</sup> année, relève par ailleurs que « entre 5 et 10% des élèves ont de la peine à s'adapter à l'environnement particulier de l'établissement ».

Pour ce qui est des situations (plus) défavorables, minoritaires mais instructives, elles ressortent de façon détaillée chez 3 enseignants de formation duale. L'un, qui relève lui aussi une bonne intégration générale, insiste toutefois plus particulièrement sur « ceux [les apprentis] qui ne le sont pas », précisant qu'ils « subissent les conséquences d'un mauvais choix d'apprentissage, souvent par rapport à un niveau scolaire manquant », que « la plupart des problèmes sociaux découlent d'une mauvaise orientation au départ ou alors sont des problèmes familiaux » et aussi que, reprenant un *leitmotiv* souvent mis en exergue, « la mobilité professionnelle dont on parle aujourd'hui n'est un avantage que pour une minorité de personnes ». Un autre considère généralement que la mauvaise intégration qu'il observe dans l'école tient à ce qu'ils « sont trop peu présents », précisant que « une seule journée de cours de 8 périodes d'enseignement, avec très peu de pauses,

---

<sup>29</sup> C'est le privilège de l'entretien par rapport au questionnaire, soulignons-le au passage, que les questions puissent être réciproques, ce qui garantit la bonne compréhension de ce qui est demandé, et donc la qualité de l'information fournie.

ne permet pas de contacts hors de la salle de classe ; le sentiment d'intégration à la classe n'est donc pas assez développé », et ajoutant, de façon spécifique et plutôt inattendue, que « cela dépend aussi de leurs maîtres de branches techniques (professionnelles), l'identification au métier [venant] parfois davantage de ces derniers que de l'entreprise et des patrons, [ce qui] peut conduire à un élitisme professionnel très exigeant qui peut être exclu pour certains apprentis ». Par rapport à cette dernière remarque, il est utile de préciser qu'elle est le fait d'un enseignant d'eCG, et non de branche professionnelle. Le troisième répondant, qui estime que ses apprenants sont « intégrés de façon très inégale », fait davantage référence au milieu professionnel et observe que si certains employeurs « veillent à bien intégrer les jeunes, s'investissent dans la formation, réagissent en cas de problème, d'autres au contraire ne sont pas dans un esprit formatif, ils utilisent les jeunes comme de la main d'œuvre bon marché ». Il constate cependant que « face à ces différences, l'école n'a pas vraiment de possibilité d'action, elle se situe davantage à un niveau de conseil, de soutien des jeunes ».

En nous tournant maintenant vers les enseignants du **gymnase**, nous constatons tout d'abord qu'aucun d'entre eux ne considère ses élèves comme mal intégrés. Ils ne sont cependant que 3 sur 6 à considérer cette intégration comme simplement bonne, et ce de façon plus ou moins exclusive. Dans le cas le plus favorable, si, pour cette enseignante de classes M, « la majorité des élèves se sentent intégrés et ils le sont », relevant en particulier qu'ils « ont choisi une option commune, ont un projet commun qui les lie » (point relevé également par un autre répondant), elle note aussi que, « en 1<sup>ère</sup> année, une transition est à faire et qui a un côté déstabilisant ». Cette dernière remarque revient à plusieurs reprises, comme dans le cas de cet enseignant de classes C qui relève une « nette évolution entre la 1<sup>ère</sup> et la 3<sup>e</sup> année, la notion de “maturité“ n'étant pas un vain mot pour la plupart d'une volée » et une « réelle prise de conscience de ce dans quoi ils sont », insistant sur l'existence d'un « sas » entre le collège et le gymnase, où les habitudes sont différentes ». Dans le même sens, cet enseignant de M précise que « l'intégration vient au fil des ans : en 1<sup>ère</sup> année, une adaptation, un “tri“ se fait », remarquant de façon générale, avec toutefois un bémol, que si « les jeunes s'entendent bien entre eux, par contre il est difficile de créer un groupe-classe complètement solidaire ». Un doyen enseignant en classes M, pour qui « une majorité des élèves sont satisfaits » relève aussi que « cela dépend de la classe ; l'ambiance est importante pour les élèves, pour leur sentiment d'appartenance ». Une seule fois apparaît nommément la distinction entre classes M et C, par cette enseignante de C qui enseigne aussi en M et qui souligne « la très bonne ambiance dans les classes C, ces élèves pouvant être très facilement valorisés, alors qu'il y a davantage de compétition dans les classes M, et donc moins d'aide ».

Seules 2 enseignantes de VP de l'**école obligatoire** relèvent une intégration tout à fait positive (dans un cas), signalant que cela se passe « bien dans la classe – entre eux les relations sont bonnes – et l'intégration au niveau de l'établissement est bonne également », et, avec une réserve dans un autre cas : « aussi bien la classe que l'école : oui, les élèves sont plutôt bien intégrés ; cependant, certains sont “des mystères“, “difficiles à percer“ », précisant en outre que « les actions collectives se passent en général très bien ».

Pour les 3 autres enseignantes, ce sont plutôt des situations particulières normales ou compréhensibles qui sont mises en évidence en guise de bémol chez les VG, liées à l'adolescence dans un cas « bien, même s'ils râlent comme il se doit, ce sont des ados : ils ont l'air bien, contents, joyeux », et à la scolarité dans un autre, « dans l'ensemble intégrés, excepté les élèves en situation d'échec ». C'est une enseignante de VP qui fait état

de la situation la plus délicate, ou qui fait état d'une complexité que les autres ignorent, en précisant: « cela n'est pas donné, cela se construit », en signalant que les enseignants « doivent prendre du temps pour travailler sur les sentiments de confiance et de sécurité dans la classe, [pour la] mise en place d'un cercle vertueux », ajoutant à propos du contexte que « le budget est de moins en moins conséquent [alors que] les sorties (forêt, musée) sont par exemple très enrichissantes pour travailler sur la vie de groupe ».

### **Quid des compétences sociales selon les enseignants dans le cadre spécifique de leur enseignement ?**

Déterminer ce qui relève de compétences sociales, même de façon intuitive, n'est pas toujours aisé, d'autant que celles qui ressortent le plus souvent sont liées au « mieux vivre ensemble », ce but pouvant être atteint d'abord par des qualités centrées sur l'individu (estime de soi, confiance en soi) ou, le plus souvent, tournées vers les autres, parfois de façon très concrète (politesse, respect de l'autre, empathie), ainsi que cela est déjà ressorti de questions précédentes à propos des qualités valorisées dans le monde du travail, ainsi que des enquêtes précédentes (cf. *op.cit.*, Abbet & Moreau, 2012, pp. 191 à 193). Par rapport à cette distinction courante entre compétences personnelles et sociales, rappelons ici que le parti pris dans cette étude a été dès l'origine de considérer que toute compétence personnelle n'ayant d'incidence visible que dans un cadre interpersonnel, et ne nous intéressant qu'à ce titre, nous utilisons la seule expression de compétences sociales. Ceci rappelé, nous pouvons déjà noter que les enseignants de notre enquête expriment ce que représentent pour eux des compétences sociales dans le cadre de leur enseignement d'une façon élargie, comme cela avait été le cas précédemment.

Pour les besoins de l'analyse, nous distinguerons ainsi dans ce qui suit les compétences énoncées au titre de qualités plutôt personnelles, qu'elles concernent l'individu lui-même ou son travail, de celles qui relèvent à strictement parler des aspects relationnels de vie en groupe ou en société qu'implique la notion de compétences sociales, là aussi que ces aspects concernent le relationnel « pur » ou la visée de tâches à accomplir. D'autres mentions peuvent enfin concerner les conditions de travail dans lesquelles ces compétences prennent place.

Pour 8 enseignants de **formation professionnelle** de façon exclusive, mais pour les 15 au total à côté d'autres considérations, on mentionne la grande variété des compétences qui interviennent dans la sociabilité de la formation. Des plus évidentes (apparemment tout au moins) aux plus complexes, on relèvera le fait de « se considérer en tant que personne », « saluer, serrer la main, enlever sa casquette », « s'excuser en cas de retard », « écouter l'autre en classe », « savoir se présenter et s'exprimer », de façon récurrente interagir en groupe ou collaborer, en particulier avec « un esprit d'équipe », « s'aider spontanément entre élèves », faire preuve de « tolérance, empathie et compréhension », de respect mutuel, « exprimer son opinion et prendre en compte celle des autres » et « savoir adapter son comportement en conséquence », présenter un projet, en notant que, dans un tel contexte, « l'humour a un rôle important, car il ne faut pas oublier sa personnalité ».

Seuls 3 enseignants mentionnent, à côté des compétences sociales, des qualités que l'on peut considérer comme étant personnelles : l'autonomie (deux fois), le « fait d'être bien dans sa peau », d'être consciencieux et méthodique, la « capacité à se repérer et à s'orienter dans la société », en précisant « au sens large : d'une démarche administrative à

l'enjeu d'une votation », avec encore la mention, du côté de l'enseignant, que cela peut être « mélangé à la personnalité de [ce dernier] ».

Dans 4 cas, nos répondants font encore état de conditions particulières relatives à la prise en compte de ces compétences dans l'enseignement, signalant que « le travail de groupe est facile à mettre en place », que « cela doit venir du jeune pour que cela prenne du sens », qu'il s'agit de « travailler “la zone proximale de développement” [en] groupant les élèves selon leur niveau, parfois en les mélangeant », et encore qu'il faut « savoir arrêter son cours en fonction des difficultés, adapter son enseignement, savoir improviser face à l'imprévu, se mettre à la place des élèves, revenir en arrière, faire des rappels (...) », même si l'on peut considérer dans ce dernier cas que de telles pratiques peuvent concerner aussi bien la prise en compte des compétences sociales que le travail d'enseignement proprement dit.

Les 6 enseignants du **gymnase** ne se démarquent pas foncièrement des remarques précédentes et, dans 5 cas, dont 3 fois de façon exclusive, mentionnent « respect, collaboration et surtout entraide », « écoute du message de l'autre et capacité à travailler en groupe », « communication et participation », « lien social entre élèves [comme] priorité ». En guise de résumé qui lie différents aspects sans omettre le contexte de la classe, une enseignante précise qu'est socialement compétent un « élève qui travaille bien avec les autres, qui aide, qui peut parler devant les autres, mais [en notant que c'est] plus facile s'ils sont à l'aise par rapport à la bonne ambiance de classe ».

Dans 2 cas, des compétences plus personnelles sont relevées, ainsi de l'autonomie déjà vue précédemment, en précisant que « dans ce cas plutôt les M que les C, à cause des lacunes scolaires de ces derniers », et aussi le fait d'« avoir un intérêt qui va au-delà de l'enseignement proposé, de montrer de la curiosité ».

Les conditions d'enseignement dans lesquelles ces compétences prennent place sont encore relevées, une fois par un interviewé de classes M qui pratique une « méthode frontale » et précise que « ce sont ses attentes envers les élèves – silence, écoute, attention, prise de notes, respect de son travail – qui appellent à l'utilisation des compétences sociales », l'autre fois (aussi en classes M) par un répondant qui « les implique dans le processus d'organisation du voyage d'études : ils doivent organiser, gérer l'engagement de chacun dans le groupe, prendre des initiatives ».

En ce qui concerne nos 5 enseignants de l'**école obligatoire**, des constats très proches peuvent encore être relevés. Tous indiquent des compétences sociales qui sont demandées pour la formation dans le sens de celles mentionnées précédemment, ce qu'une enseignante de VP détaille ainsi : « 1 – saluer, se regarder dans les yeux, donner la main ; 2 – se connaître ; 3 – savoir prendre la parole ; 4 – ne pas prononcer de « gros mots » ; 5 – savoir partager ; 6 – répartir et partager les tâches ; 7 – savoir collaborer avec tout le monde ; 8 – avoir de l'empathie ». On peut y ajouter, dans un autre cas, en VG cette fois, le fait de « (...) ne pas se moquer des autres [et de] gérer et régler les problèmes et conflits sans violence », ou encore, toujours en VG, « la capacité de s'ouvrir à un monde qui n'est pas le sien ».

Trois mentions de compétences plus personnelles qui se situent au niveau du travail scolaire sont encore notables : « donner le meilleur de soi », « la capacité de prendre un risque au niveau de l'expression orale » et « le fait d'être à l'aise, “d'avoir les codes”, de savoir quand il faut travailler, être prêts pour les tests ». Précisant les conditions dans lesquelles de telles compétences peuvent s'exprimer, cette dernière enseignante souligne

encore l'« importance que l'école et les parents tirent à la même corde », déplorant que ce ne soit « pas toujours le cas ».

### **Manifestations concrètes de ces compétences - ou incompétences - sociales chez les apprenants ?**

Qu'en est-il concrètement, maintenant, non plus des compétences souhaitées ou sollicitées, mais de celles qui sont concrètement observées par nos répondants dans le cadre de leurs classes ? Il leur était également demandé de préciser les choses en donnant un exemple.

Relevons au préalable que qui dit compétence dit nécessairement incompétence plus ou moins correspondante, celles-ci pouvant se manifester dans la même classe ou contexte de formation, parfois de façon différenciée suivant ce même contexte. En tant qu'enseignant, l'on peut aussi donner plus de poids à l'une ou l'autre, suivant sa sensibilité à la question ou la façon de l'aborder, notamment en étant plutôt proactif ou plutôt réactif face à de telles manifestations. Il n'y a donc a priori pas de façon simple ou univoque de les considérer, même s'il tombe sous le sens que le caractère agréable ou désagréable de l'une ou de l'autre ne passe en général pas inaperçu, ce qui explique sans doute que se dégagent deux tendances pour les décrire : les compétences sociales qui facilitent le travail d'enseignement et les relations interpersonnelles, ou les incompétences sociales qui y font obstacle. On peut s'attendre à ce que les éléments mis en évidence à la question précédente soient aussi présents dans celle-ci. Nous tenons également compte des mentions de situations où ces manifestations sont en cause sans pouvoir les définir de façon univoque. Ce qui se réfère exclusivement aux tâches d'apprentissage dans les branches d'enseignement n'est par contre pas relevé.

Dans les **écoles professionnelles**, les mentions de compétences effectivement observées concernent 7 enseignants sur 15, dont 3 fois seulement de façon exclusive. On relève en particulier que les « élèves [sont] rarement mal intentionnés, mais réagissent [normalement] face à l'autorité, ce qu'il ne faut pas prendre personnellement », qu'il y a un « esprit de solidarité entre eux », de l'« entraide spontanée », une utilisation des « nouvelles technologies [qui] est leur façon de communiquer aujourd'hui », que certains font preuve de « *leadership* positif, tirant les autres (en notant à l'inverse que chez certains le *leadership* est négatif, tirant les autres vers le bas) », qu'ils « s'affirment, s'expriment lorsqu'ils ne sont pas d'accord », que certaines « classes à forte mixité sociale ont des relations saines, respectueuses et enrichissantes », ou encore que « des élèves de 1<sup>ère</sup> année ont spontanément pris l'initiative de dire bonjour aux enseignants en allant leur serrer la main ».

Relever plutôt des incompétences sociales est le fait de 11 enseignants, dont 5 le font de façon exclusive, ce qui montre que ces situations semblent avoir un poids particulier. Cela peut aller d'« élèves à la personnalité renfermée, voire prostrée », de la « gêne face aux autres », à des moqueries, jugées fréquentes, « un langage vulgaire », ou « agressif », et même jusqu'à du « rejet, [de] la colère et [de] la méfiance », voire des « violences verbales ou physique et du racisme ». On note aussi le « manque de respect à l'autorité ».

Les 4 enseignants qui témoignent de situations particulières où ces compétences sont en cause expliquent que « la qualité du "vivre ensemble" est variable selon les classes », que « certaines classes sont sans leaders du tout (...) car c'est un rôle exigeant », qu'il faut « tenir compte du contexte particulier d'adolescents qui évoluent vers l'âge adulte (...) »,



et, mettant en cause les adultes aussi, qu'il y a un « manque de demande pour prendre la parole, exposer une opinion, [car] on le leur demande peu ».

On ne fait quasiment pas état de compétence sociale effective au **gymnase**, puisque seule une enseignante de classes C relève que, et encore de façon mitigée, il n'y a « entre eux pas de problèmes particuliers, sachant que les élèves de cet âge sont des adolescents ».

Par ailleurs, deux enseignantes, l'une de classes M et l'autre de C, évoquent des situations où ces compétences interviennent, indiquant qu'il est « important de prendre de la distance, de ne pas rester dans l'émotion, de ne pas être envahi par le problème » pour la première, et, pour la seconde, que ces compétences se manifestent « par le travail en groupe, où ils doivent changer leurs habitudes », notant que « ce type de travail est parfois difficile, mais révèle qui est bien ou mal intégré », et ajoutant que « ce changement des habitudes doit se faire avec du doigté de la part de l'enseignant, sans braquer les élèves ».

Dans 5 cas sur 6 (à l'exception de la dernière mentionnée), et 3 fois de façon exclusive, ce sont les incompétences sociales qui sont mises en exergue : de « ceux qui s'isolent dans leur tour d'ivoire » aux « violences physiques », en passant par les « justificatifs d'absences non rendus dans les délais », au « manque d'écoute et de respect », à la « tendance à élever le ton » et aux « moqueries », une gamme déjà vue et entrevue de manifestations défavorables au travail ou franchement désagréables, voire problématiques, est ainsi passée en revue.

La situation à l'**école obligatoire** est différente en ce sens que les problèmes que nous venons d'énumérer ne sont relevés que par 2 enseignantes de VP, qui mentionnent toutefois, hormis l'insolence, des situations plutôt inquiétantes. « Au niveau de l'établissement, des déprédations matérielles, des vols, des bagarres » sont rapportés pour l'une, qui signale en outre un « sentiment d'impuissance, y compris chez les doyens qui sont pourtant très présents », ce qui lui fait conclure que l'« on supporte parfois ce qu'on ne devrait pas supporter ». L'autre explique que « l'un de ses élèves s'est fait casser la mâchoire à la récréation et cet événement a été traumatisant pour la classe », précisant que « pour recréer le lien et développer la confiance, elle a organisé une sortie en forêt avec le maître de sport pour faire des jeux de collaboration ».

Ces deux situations où la socialisation des élèves est en cause ne sont pas les seules exprimées, les autres ne l'étant heureusement pas forcément sur un tel mode dramatique. On notera la « grande excitation et besoin de défoulement des garçons, dus à leur âge, qui se répercutent sur la vie de la classe » (VP), mais aussi que ces manifestations peuvent se situer « à partir d'expériences "hors classe" faites avec les élèves, où ils se comportent très différemment de "en classe" » (VG). Ce dernier cas donne du reste lieu à l'expression de compétences sociales particulièrement développées avec l'« exemple d'une visite au salon des métiers, où ils ont pris en charge cette sortie de façon remarquable, de la planification de l'itinéraire aux enseignements tirés de la visite », l'enseignante en concluant qu'il s'est agi de « tenir l'engagement de ce projet de faire quelque chose et d'être ensemble, de se responsabiliser pour cela et de prendre le projet à cœur ».

Relevons finalement les deux mentions de compétences que sont le respect, pour l'une, et « l'exemple d'une élève qui a proposé que chacun offre un cadeau de Noël à un camarade » pour l'autre.

### **Connaissance et respect des règles et habitudes de l'établissement de la part des apprenants ?**

Par rapport à ce qui avait été défini dans les précédents documents relatifs à cette problématique (*op.cit. supra*, Abbet & Moreau, 2012), une dimension des compétences sociales se réfère à la connaissance, à l'adhésion et à l'adaptation aux buts et exigences de la formation, dans le sens où l'on ne peut guère considérer comme socialement compétent dans ce cadre – et par là intégré, au sens de « partie prenante » – celui qui ignore ou s'oppose systématiquement à de tels buts et aux exigences correspondantes<sup>30</sup>. Il va de soi que la position et l'exemple donnés par les enseignants à cet égard sont aussi de première importance. La question de la connaissance et du respect des règles de la part des apprenants correspond à un aspect important de cette notion d'adhésion, avec, en contrepoint, l'information complémentaire sur la position des enseignants, développée au point suivant (4.3.3.5).

Cette question, qui distingue *connaissance* et *respect*, est traitée sous ces deux aspects, dans leur sens (plutôt) positif ou (plutôt) négatif. On peut déjà noter que les réponses concernant la connaissance des règles sont en général données par nos répondants en précisant que les jeunes les connaissent – ou pas – en spécifiant le plus souvent si oui ou non elles sont lues ou rappelées, ce qui est différent de vérifier qu'ils les connaissent véritablement. Le contexte général de l'entretien (durée et variété des aspects abordés) n'a pas permis d'approfondir ce point, mais il semble ressortir des réponses fournies qu'une telle vérification de ces connaissances n'est en général pas à l'ordre du jour.

Les 15 enseignants d'**école professionnelle** considèrent que leurs apprentis connaissent peu ou prou les règles en vigueur, avec toutefois quelques nuances. Du simple « ils les connaissent », mention la plus fréquente, à « très bien », en passant par « plutôt oui », « règles énoncées en 1<sup>ère</sup> année », « ils doivent signer un règlement », « règlement lu avec la classe lors d'une journée d'accueil (...) puis seulement les changements les années suivantes », ou encore en distinguant « le règlement de l'école plutôt oui et concernant la vie dans mes classes avec des limites claires, mais sans liste des obligations ». Les accents marqués du côté d'une méconnaissance se révèlent avec la précision que « [ce n'est] pas le cas pour tous », que si « le règlement est distribué, [il n'est] pas forcément lu avec les enseignants » ou simplement en mentionnant que les apprentis « ne les connaissent pas au début », et que donc il faut « le temps de la mise en route ».

Quant à savoir si ces règles ou demandes, que ce soit de l'école ou des enseignants eux-mêmes, sont respectées par les jeunes en formation, elles semblent l'être « en général », « pour une grande majorité », mais « pas toujours », en insistant souvent sur le fait que, pour obtenir un tel respect, il faut « que les enseignants le leur rappellent régulièrement » car, « ils essaient de tester les limites même s'ils respectent les règles en général ». Dans 8 cas sur 15, on note de sérieuses restrictions à ce respect, en insistant sur ceux qui « essaient d'enfreindre certaines règles », par le fait que l'enseignant « doit souvent intervenir par rapport aux insultes, aux moqueries », en mentionnant que pour « le respect, [c'est] plutôt non, en particulier concernant le respect des lieux », ou en notant, ce à quoi on pouvait s'attendre, la « difficulté particulière avec les téléphones portables tout

---

<sup>30</sup> L'on avait pris soin de relever qu'une telle adhésion aux buts généraux de la formation de la part des apprenants implique que le système lui-même les favorise, et par ailleurs ne signifie pas une absence de regard critique sur les conditions de mise en œuvre (*op.cit. supra*, Abbet et Moreau, 2012, pp. 31 et 32).

le temps utilisés », mais en éclairant une telle pratique sous un jour intéressant puisque cette enseignante et doyenne précise que « cela relève davantage du registre de la dépendance que des (in)compétences sociales », ce qui, notons-le au passage, n'est pas nécessairement exclusif.

Cinq enseignants du **gymnase** sur 6 indiquent que leurs élèves connaissent les règles, au moins parce qu'ils « doivent lire le règlement interne », parfois parce qu'elles sont « souvent répétées », voire même qu'il s'agit d'« un combat réitéré, (...) à peu près toutes les trois semaines », et aussi dans un cas parce que l'enseignante « fixe aussi ses propres règles, [qu'elle juge] importantes, notamment concernant la discipline à respecter ». Une enseignante précise pour sa part qu'ils ne les « connaissent pas forcément (...), surtout s'ils ne sont pas directement confrontés à une situation ».

Concernant le respect de ces règles, on signale qu'elles ne le sont « pas toujours », même si c'est le cas d'« une majorité » (« avec une distinction en M – qui les comprennent mieux – et C »), « aussi grâce à l'autorité de l'enseignante », « plutôt oui car il y a assez peu de règles, plutôt de bon sens », mais en notant là encore qu'« il faut des rappels ». Une enseignante souligne encore que « le respect dépend des situations et des élèves, [qui] demandent quoi faire lorsqu'ils sont confrontés à une situation problématique », et insiste sur le fait que « la ponctualité et l'absentéisme sont souvent problématiques ».

Par rapport à ce qui a déjà été relevé, on retrouve le même son de cloche du côté des enseignants de l'**école obligatoire**. Pour les 5 enseignantes concernées, les élèves « connaissent ces règles », parce que « le règlement [de l'école] est distribué et affiché en classe », même si pour une enseignante « elles ne sont pas toujours très claires – elle les complète avec ses règles à elle, qui sont parfois divergentes », ou alors parce qu'elles figurent « dans la charte de la classe ».

Ces règles sont par ailleurs « respectées », en précisant dans un cas « en général », dans un autre qu'elles ne le sont « pas toujours », ou que « les cas de non-respect de ces règles sont rares ». Une enseignante de VP précise qu'un tel respect « se différencie selon les voies : plutôt [le fait] des VP, mais problématique avec les VG ».

### ***Importance accordée à ces règles et habitudes par les enseignants ?***

En complément, et pour les raisons déjà expliquées (cf. début du point précédent et début de la partie 4.3.3), la position des enseignants a été prise en compte à ce propos. Elle se décline en une importance très grande (ou un respect strict), une importance un peu moins évidente (ou un respect avec nuance), et finalement une importance ou un respect très relatifs. On comprend aisément que des mentions d'une faible importance n'aient été le fait d'aucun de nos répondants, que ce soit dans le principe ou en pratique.

Tous les enseignants de **formation professionnelle** s'accordent à conférer une grande importance à ce cadrage du travail, la mention la plus restrictive parce qu'unique et lapidaire étant « autant que nécessaire ». Dans les autres réponses figure au moins un élément d'adhésion complète qui se décline diversement, souvent pour donner un cours dans de bonnes conditions, pour « avoir un cadre très clair », parfois « pour régler des cas particuliers », pour « montrer l'exemple », « pour transmettre les valeurs de la vie en société (...) et pour rester crédible », par respect pour les opinions des autres et leur écoute, un enseignant d'école de métiers pointant la « grande importance » de ce respect, ajoutant qu'il faut « être soi-même convaincu pour les faire respecter aux apprenants », et « insistant sur l'implication de la direction » à ce propos.

A 5 exceptions près qui s'en tiennent à ce strict respect des règles et habitudes, il importe de noter aussitôt que, pour les 10 autres, des nuances plus ou moins importantes sont relevées, dont la principale (8 mentions) porte sur la liberté d'appréciation que les enseignants se doivent de conserver, ici aussi déclinée sous diverses formes. On affirme de façon générale que « les enseignants ont une liberté de gestion des règles » et une « marge de manœuvre assez grande », que le cadre doit être « interprété avec souplesse en fonction des individus et de la dynamique de classe », que « le respect du contrat est aussi une question de confiance » et que « [ces règles] sont là pour pouvoir coexister dans un climat serein » ; on met également en évidence d'un point de vue plus pédagogique la « pertinence d'un cadre qui ne soit pas trop rigide, pour permettre de ne pas être débordé à tout propos ».

On mettra enfin, dans la catégorie d'une importance ou d'un respect très relatifs de ces règles, les 4 mentions (non exclusives il est vrai) d'une enseignante d'eCG qui, tout en prônant l'exemple, le fait « quitte à dire qu'elle n'est personnellement pas d'accord », de cet autre enseignant d'informatique qui, tout en estimant ces règles fondamentales, juge qu'« on devrait pouvoir les transgresser si nécessaire (cas de l'interdiction de boire en classe) », d'une enseignante qui, simplement, « n'accorde pas beaucoup d'importance à certaines règles internes », ou de celui qui, plus particulièrement en termes de cohérence dans l'établissement, précise qu'« il y a des divergences entre les enseignants ».

Une même « typologie » des réponses se retrouve du côté des enseignants du **gymnase**, à la différence près que l'on insiste davantage sur la grande importance accordée aux règles et habitudes, avec un poids semble-t-il moindre sur les limites à ne pas franchir. On précise seulement, pour ces dernières, et jamais de façon exclusive, qu'il ne faut « pas être plus royaliste que le roi », qu'il s'agit « d'appliquer ces règles avec détachement, (...) en misant sur la confiance pour les absences par exemple », ou simplement, à côté d'une ferme adhésion aux règles, que « devoir s'occuper de ça me "casse un peu les pieds" ». Dans un cas, en outre, une enseignante de classes M (celle qui mise sur la confiance), précise qu'elle « met tout en œuvre pour détacher ses tâches administratives du lien qu'elle crée avec la classe ».

Les 6 enseignants considèrent donc qu'un cadre a « une forte importance, [avec un] impact plus tard, dans la "vraie vie" », en visant à « harmoniser les pratiques », que « c'est très important, et aussi que les collègues aillent dans le même sens », en soulignant « l'importance d'être conséquent et que les élèves soient cadrés », « aussi parce que cela relève du bon sens », en précisant dans deux cas que cela est d'autant plus important en tant que maîtresse de classe.

Sans surprise, les mêmes catégories de réponses caractérisent les enseignants du **secondaire I**, avec une adhésion marquée à l'importance d'un cadre fait de règles à respecter : « c'est capital » note une enseignante de VP, qui ajoute qu'« une harmonisation des pratiques a amené une unité à l'établissement », une autre enseignante dans la même voie précisant qu'« un système ne peut fonctionner sans règles pour cohabiter, ni sans respect des personnes qui les incarnent », et la troisième de VP estimant même que « pour certaines règles il ne faut pas transiger, comme par exemple avec les téléphones qui peuvent conduire à des dérives ». Mais on retiendra aussi que pour les 2 dernières de ces enseignantes, la première tempère aussitôt en précisant qu'elle leur « permet de boire de l'eau pendant les cours (pas de boissons sucrées) » en dépit du règlement, et la seconde que « toutes les règles n'ont pas la même importance » et que « s'acharner est contreproductif ».

Concernant les deux enseignantes de VG, enfin, l'adhésion est moins marquée, l'une considérant que « c'est important, un passage obligé, tout en relativisant, (...) évitant la sanction comme fin en soi », alors que l'autre, tout en les trouvant importantes aussi, « aimerait avoir une marge de manœuvre », le plus important étant « le sens donné à une règle, il faut en expliquer les raisons aux élèves ».

### ***Perception des apprenants dans le cadre de la collaboration et du travail en groupe (en particulier lorsqu'il s'agit de gérer des conflits) ?***

Lors des entretiens, il s'est révélé malaisé d'obtenir des réponses univoques à cette question qui mêlait travail en groupe et collaboration à la situation particulière de gestion des conflits. Parfois l'accent s'est porté plutôt généralement sur le travail collaboratif, parfois plutôt particulièrement sur des situations conflictuelles, même si les deux aspects peuvent aussi être normalement liés dans bon nombre de cas. C'est du reste ce que révèlent les réponses de nos enseignants.

Cette question, située au cœur de l'expression des compétences sociales des apprenants, dans le cadre du travail en groupe, est donc particulièrement importante, mais d'autant plus difficile à appréhender qu'elle se situe clairement à l'articulation, d'une part, des apprentissages des jeunes et de leurs attitudes et comportement et, d'autre part, de l'enseignement qui les favorise plus ou moins dans un contexte lui aussi plus ou moins favorable. On distinguera, dans ce qui suit, d'une part le travail en groupe et la collaboration, sur leur versant plutôt facile ou difficile et, d'autre part, la gestion des conflits (plus ou moins facile elle aussi), en tentant de situer ce qui relie ces aspects lorsque cela est possible.

A 4 exceptions près qui n'en mentionnent pas, 11 enseignants d'**écoles professionnelles** indiquent que le travail de groupe et la collaboration apparaissent favorables et constructifs, même si la moitié d'entre eux mentionnent simultanément des situations de mise en œuvre difficile. Ceux qui n'éprouvent pas ces difficultés disent simplement que « cela se passe très bien du moment que les règles de travail sont expliquées », que « les élèves s'entendent plutôt bien et collaborent bien », que cela se passe « bien si les élèves donnent leur avis et se sentent entendus », ou encore que, pour une enseignante qui estime que ses apprentis collaborent bien pendant les travaux de groupe « [ils sont] intéressés quand il s'agit de débattre sur des sujets qui les concernent ; ils aiment bien participer, donner leur avis dans ces cas-là ». Les enseignants qui mentionnent à la fois des situations favorables et défavorables pour le travail en groupe et la collaboration montrent que ces éléments peuvent coexister, et que l'on entre alors dans la complexité de la relation pédagogique. C'est ainsi qu'un enseignant du domaine des branches électriques met en évidence, à côté de « ceux qui échangent bien, communiquent », « ceux qui n'arrivent pas à se mettre d'accord et [les groupes] où il n'y en a qu'un qui travaille », ajoutant que « les compétences sociales au sein d'un groupe ne sont pas naturelles, il est rare que cela fonctionne tout de suite bien », pour conclure que « cela se passe bien à 50% ». Pour une enseignante en eCG qui se réfère également aux deux faces du problème, la question de « qui collabore avec qui » met en jeu la compétence de gestion de la classe par l'enseignant, [en notant qu'] il importe que les élèves puissent s'exprimer », mais que « c'est parfois difficile de se permettre de sortir de la rigidité spatiale et ainsi de favoriser ces mises en évidence des élèves ». Dans le même sens, une autre enseignante de la même branche qui observe qu'« ils collaborent plutôt bien, même si la timidité peut être un frein (fait d'être en retrait) » précise qu'elle « essaie de développer les outils de la confiance en

eux, [relevant que] le sentiment d'efficacité personnelle facilite la collaboration » et pour ce faire « attribue des rôles et/ou des tâches différentes pour chacun dans la classe dans le cadre des travaux de groupe ». Dans 2 cas, seuls les aspects problématiques de ce travail en groupe sont mentionnés. Il en va ainsi d'un enseignant qui « privilégie le travail avec l'ensemble de la classe », ce que l'on appelle aussi l'enseignement frontal, « pour éviter que certains élèves se reposent sur les autres », et qui donc ne pratique pas par groupes, car « les élèves manquent de compétences concernant le travail en groupe, il n'est pas suffisamment exercé par manque de temps »<sup>31</sup>. Pour cet autre enseignant qui le pratique, il note qu'il y a un « important travail à faire sur les compétences sociales », [car] les élèves « sont peu autonomes, il faut beaucoup intervenir dans les travaux en groupe (à deux, trois ou quatre élèves) où il n'y a que rarement du *leadership* spontané (son enseignement n'étant pas pris au sérieux) [et avec] de surcroît une faible capacité d'écoute et d'intégration des avis des autres, en particulier des camarades ».

En se tournant du côté des possibles situations plus directement conflictuelles et de leur gestion, on trouve 4 mentions exclusivement non problématiques : dans deux cas, on signale d'abord qu'il y a « très peu de conflits », sans autre, et en ajoutant une fois qu'« ils collaborent bien », alors que 2 situations plus détaillées permettent de savoir qu'ils « s'invectivent gentiment », sans méchanceté : sortes de joutes, recherche de contact entre filles et garçons, [ce qui occasionne des] pertes de temps mais sans tensions graves », pour l'une ; l'autre provient d'un enseignant principalement d'anglais (et aussi d'allemand) affirmant trouver « bien lorsqu'il y a un désaccord, car cela permet de défendre son opinion », prenant toutefois soin de préciser « pour autant que cela se fasse dans la langue étrangère ». On relèvera encore 2 situations qui se réfèrent exclusivement à des aspects problématiques avec la mention selon laquelle « [concernant] le fait de gérer des conflits : le travail de groupe correspond souvent à des situations où il faut gérer des affrontements », et celle indiquant que les élèves sont « parfois peu courageux [dans les situations d'affrontement] ». Deux enseignants indiquent finalement que la situation est contrastée du point de vue de la relation éducative, puisque le premier, qui constate que « parfois les élèves s'invectivent, (...) se sentent blessés par rapport à leurs croyances, (...) », « essaie de leur faire comprendre qu'il y a d'autres moyens que la violence pour résoudre les conflits », alors que la seconde, « dans les classes difficiles où les tensions sont palpables, où la violence verbale (voire physique) est présente, doit parfois adapter son langage au leur, se mettre sur le même niveau ».

Au **gymnase**, on distingue les 3 enseignants de classes M, qui ne mentionnent pas de (gestion de) conflits, de ceux de classes C, où la situation est plus complexe. Dans le cas des premiers, qui ne relèvent donc que l'aspect du travail en groupe et de collaboration, on trouve, pour les 3, à la fois des facilités et des difficultés à ce type de situation éducative : si « la réussite de l'activité dépend des classes et du sujet », en soulignant « la motivation chez les élèves de 1<sup>ère</sup> année qui diminue au fil du temps » pour l'un ; un autre met en balance le fait qu'il y a « souvent un élève leader et l'autre qui attend d'avoir l'explication », mais qu'« ils collaborent bien et se donnent de la peine », alors que la

---

<sup>31</sup> Pour faire bonne mesure et rendre justice à cet enseignant, relevons que, en complément de sa réponse, il « exprime un sentiment de culpabilité face à ce choix, [ajoutant que], pour changer cela, "ils" [dans l'école] réfléchissent à la possibilité de "peut-être" restreindre les programmes et d'explicitier les compétences travaillées d'année en année pour pouvoir mieux aborder le travail en groupe ». On ne peut que souligner l'intérêt d'une telle réflexion dans la perspective qui nous intéresse.

troisième précise que si « ils aiment bien travailler en groupe, [que] cela fonctionne bien », elle « relève toutefois un obstacle lié aux effectifs élevés des classes » et, ajoutant à la complexité de la situation, souligne encore qu'ils ont « beaucoup de facilité à échanger, mais ont plus de peine à s'écouter ».

Du côté des classes C, liant collaboration et possibles conflits, une enseignante de mathématiques (mais qui enseigne cette branche en toutes voies et années), remarque que « ça dépend de la personnalité des élèves, [en notant des] différences liées au sexe : les garçons s'insultent facilement tout en s'expliquant ("t'es con, t'as pas compris ça !") », et précise que « certains fonctionnent comme cela et qu'il s'agit d'un mode de collaboration entre eux, que ça marche ». Une autre enseignante (allemand) de classes C avait déjà relevé, à propos du type de compétences sociales qui se manifestent, que cela se fait « par le travail en groupe, où ils doivent changer leurs habitudes », ayant déjà noté que « ce type de travail est parfois difficile, mais révèle qui est bien ou mal intégré ». Un enseignant qui développe sa position à cet égard précise tout d'abord, du point de vue de la collaboration, que « dans le cadre de groupes constitués pour une tâche particulière, les situations critiques sont bien résolues, très vite, ou alors il y a séparation... », et encore que « la capacité à communiquer est mise en évidence et recherchée : [en constatant que] les groupes par affinité ne mettent pas, dans un premier temps, le travail à effectuer en avant-plan, même si cela fonctionne ensuite ». Concernant les possibles aspects conflictuels, il note par ailleurs que, « dans un cadre informel, il y a une différence de réaction entre les garçons, qui en viennent plus rapidement "aux poings", et les filles, qui se manifestent plutôt par des cris, [relevant toutefois que] ces conflits sont très vite désamorçés entre eux... ou se règlent ailleurs ! ».

Pour les 2 enseignantes de VG du **secondaire I**, l'une indique à propos du travail collaboratif que si « les élèves ont de la difficulté à rester concentrés sur une tâche », « ils sont enthousiastes lorsqu'il s'agit de projets (comme travailler une pièce avec une conteuse) », alors que pour l'autre, qui relève plutôt les aspects conflictuels, ils « ont de la peine à se respecter lorsqu'ils sont en désaccord, les insultes arrivent rapidement ».

Par rapport au travail en commun, une enseignante de VP précise que les élèves « collaborent en général bien mais certains "fonctionnent" clairement mieux que d'autres dans des groupes (certains influencent positivement, d'autres négativement le groupe) ». Dans une perspective de détection des bonnes pratiques, on notera avec intérêt que, « pour favoriser ce travail en groupe, [elle] donne volontiers des tâches trop difficiles pour être réalisées seul afin qu'ils doivent coopérer pour y parvenir ». On peut facilement imaginer qu'une telle façon de faire, pour porter ses fruits, demande précision et doigté dans l'organisation du travail. Une autre enseignante, qui favorise le travail en groupe par affinité ou par niveaux, note que le « problème est qu'ils ont tendance à parler... d'autre chose ». Pour la troisième qui enseigne dans cette voie « cela fonctionne plutôt bien si des règles précises et un temps défini sont donnés ». Notant que « les enseignants ne pratiquent pas suffisamment le travail de groupe », elle signale encore qu'il s'agit pourtant d'une « activité que les élèves aiment beaucoup », mais admet qu'il s'agit d'une « compétence qui demande à être travaillée, [qu'] elle n'est pas acquise », ce qui laisse supposer qu'elle demande aussi un investissement conséquent.

### ***Importance donnée aux relations entre les jeunes dans l'enseignement ?***

Rappelons que cette question, et en partie la suivante, permettent de mieux relier les appréciations de nos répondants sur les jeunes dont ils assurent la formation avec leurs

propres conceptions et pratiques sur le plan relationnel. Que ce soit par rapport au sentiment d'intégration ou d'appartenance, ou pour favoriser l'expression de compétences sociales, il importe donc de savoir quelle importance ils donnent à la relation « symétrique » que les jeunes ont entre eux dans le cadre de l'enseignement et de la vie de la classe. On peut aussi supposer que ces relations évoluent et se manifestent différemment en fonction de l'âge, ce que les niveaux de formation différents pourraient révéler.

On distingue dans ce qui suit les cas où l'importance donnée à ces relations est claire, avec mention de pourquoi et/ou comment cela se traduit, de ceux où cette importance paraît avérée mais sa prise en compte plus ou moins problématique ou difficile, et de ceux enfin où apparaît une restriction opposition sérieuse voire la non-prise en compte de ces relations.

Il y a unanimité chez nos répondants de **formation professionnelle** pour invoquer l'importance de ces relations, à 7 reprises de façon exclusive. A la seule mention de cette importance, ou du fait d'en tenir compte, on ajoute qu'il s'agit de le faire « lors des travaux de groupe », « pour créer une cohésion de classe », que « quand ils s'entraident, [il] trouve cela bien », cherchant ainsi à « créer une dynamique de classe favorable, faire en sorte d'atténuer les tensions, le stress », pour « protéger les faibles », « en intervenant sur la question du respect entre eux », par la suggestion d'une « meilleure coordination entre eux (groupe *WhatsApp*) », « indirectement en les entendant parler », ou plus directement car « [elle] les observe en début d'année et adapte son enseignement en essayant de favoriser des relations saines ». Très simplement, une enseignante d'eCG estime ces relations importantes « dans la mesure où la situation est la même que pour les relations sociales à l'extérieur de l'école, dans la "vraie vie" (avec la caissière au magasin, le patron, les collègues, les clients), où elles sont importantes, et il n'y a pas de raisons qu'elles soient considérées différemment dans la classe ». Elle ajoute qu'« il s'agit aussi qu'il y ait une cohérence entre les relations à l'école et à la place de travail, à l'exemple du vouvoiement des jeunes comme marque de respect ».

Dans d'autres cas où la situation peut être problématique, un enseignant qui signale que, « s'il y a une bonne ambiance dans la classe, c'est déjà bien », ajoute aussitôt qu'« il n'accepte pas le manque de respect, et intervient quand il y a des situations de bouc émissaire ». Un autre, qui précise qu'« il en tient compte dans le cadre des apprentissages, lors du travail en classe », et que son « objectif est de réussir à travailler ensemble, sans avoir besoin d'être amis », remarque que « si le problème devient culturel ou ethnique, cela devient une priorité ». Faisant référence à la formation des enseignants déjà évoquée par ailleurs, une doyenne qui, en classe, « essaie de tenir compte de ce qui se dit entre les apprentis », estime que « les sujets sensibles doivent être préparés de façon consciencieuse et neutre, [voire qu'il ne faut] pas les aborder si leur gestion est jugée impossible (bien que ces sujets puissent être importants – les questions culturelles en particulier) ». Un enseignant d'école de métiers mentionne qu'il y a « encore du travail dans ce domaine, [et que] c'est important », notant une « importante évolution [favorable] sur la durée des 4 ans de l'apprentissage, en particulier après leur stage ».

Pour les 3 enseignants de classes C du **gymnase**, il ne fait pas de doute que ces relations entre jeunes sont importantes à prendre en considération, « pour favoriser l'ambiance de classe », « dans le cadre du travail en groupe », que ce soit « par affinité, pour une meilleure efficacité », ou simplement parce que cela « fait partie intégrante de la vie de la classe ». Dans 2 cas, un bémol vient montrer la difficulté de l'exercice, que ce soit parce



que, « parfois [il faut] les forcer à travailler dans des groupes de compétence ; mais ça ne fonctionne en général pas très bien », ou alors parce que, concernant « l'atmosphère de la classe, si cela se passe bien, ces relations sont automatiquement plus interactives (...), alors que quand ça se passe moins bien, elle doit être plus directive ».

Dans le cas des classes M, on note dans un cas que cette prise en compte passe parfois par le fait de « casser les groupes [par affinité] et répartir les élèves selon leurs forces (tutorat) », dans un autre cas, et dans un sens plutôt restrictif, que « s'il les voit suffisamment de temps, qu'il les connaît, il en tient compte, [et que] c'est souvent lié avec la maîtrise de classe », et enfin, pour la troisième enseignante, avec une objection qui semble rédhitoire, que « non [les relations entre jeunes ne paraissent pas importantes à prendre en compte], si elles n'ont pas un impact sur la vie de la classe ».

Sans qu'on puisse faire de distinction tranchée entre les voies générale et pré-gymnasiale, les répondantes de l'**école obligatoire** répondent en fournissant également des éléments très proches de ceux que nous venons de voir au niveau postobligatoire. On y constate que ces relations sont « liées à l'ambiance dans la classe et [qu'] une bonne ambiance est sécurisante et permet de ce fait de mieux apprendre et partager » ; on observe également qu'il s'agit de « faire attention aux groupements par affinité qui conduisent fréquemment à des bavardages » ; dans un cas on « observe beaucoup les élèves pendant les pauses » – ce qui paraît instructif là aussi – et l'on relève cette importance « surtout en tant que maîtresse de classe », tout en notant que « les jeunes ont leur propres codes de langage (ils ne perçoivent pas les insultes de la même façon qu'un adulte) », cette enseignante signalant encore qu'elle-même et ses collègues « doivent apprendre à lâcher prise et ne pas systématiquement sanctionner ».

Une mention particulière d'une enseignante de VG fait peut-être ressortir la difficulté à réguler des relations juvéniles propre à l'âge de ces écoliers autrement que dans le court terme, puisqu'il s'agit, selon elle, de « prendre en compte l'état de ces relations qui diffèrent grandement entre les périodes avant la récréation – où ces relations sont plus faciles – et après, où elle voit les tensions (suivant ce qui s'est passé ou dit à ce moment-là et qui les touche beaucoup) ». Elle ajoute, en conséquence, qu'il faut « tenir compte tout de suite de ces aspects, dès qu'ils apparaissent, pour gérer les conflits ou les troubles personnels de certains élèves ».

### ***Place donnée aux relations entre élèves et enseignants ?***

La place donnée par nos répondants à ces relations « asymétriques » ne peut être a priori totalement négligée ou inexistante, contrairement à ce que l'on pouvait envisager dans la situation vue précédemment entre les jeunes eux-mêmes. Du fait que les enseignants y sont impliqués personnellement par la relation pédagogique, et même éducative, on peut même s'attendre à ce qu'une certaine importance lui soit conférée. Nous considérons donc les mentions où cette importance est relevée, en précisant comment cela se fait, et les distinguons de celles où cette place est plus relative, avec l'indication du pourquoi d'une telle relativité. Nous traitons de façon complémentaire, comme y étant indirectement reliées, les explications de situations qui ne mentionnent pas expressément l'importance, ou importance relative, que ces relations ont pour les répondants, mais qui permettent de situer la place qu'elles occupent selon eux dans la formation.

Dans les **écoles professionnelles**, les mentions d'une grande importance à ces relations sont le fait de 9 enseignants sur 15, dont 3 fois de façon exclusive. Dans ces derniers cas,

une enseignante répond qu'il est « important que les élèves aient confiance en elle [et qu'ils] puissent s'exprimer librement dans ses cours », une autre, pour qui cette place est « très importante », précisant qu'il s'agit « d'incarner, par l'exemple, ce que sont de bonnes relations », et une autre encore estimant que ces relations ont « une place primordiale, par rapport à la "sécurité" dans l'établissement, comme lieu où on peut "oser dire" ».

Les nuances introduites par les autres répondants de cette première catégorie n'enlèvent en rien leur adhésion à une telle importance, en précisant par exemple que, pour cet enseignant, « si les élèves éprouvent de la sympathie pour les enseignants, cela facilite les apprentissages », ou que, pour cet autre, qui « cherche plutôt à passionner ses élèves », il estime être « en général "trop gentil" avec eux, cela ne favorisant pas suffisamment les exigences », ou encore, dans un autre cas, que « cela a des répercussions sur l'ambiance [et que] élèves et enseignants forment un groupe, raison pour laquelle il ne reste pas derrière son pupitre ». Un répondant, qui concède « mettre une grande partie de son énergie dans les relations », explique par ailleurs qu'il « utilise l'humour pour relativiser les erreurs », tout en admettant que « la communication entre l'enseignant et la classe est primordiale ». Il en va de même pour cette interlocutrice (eCG) qui y accorde une « place importante : je veux le respect que je leur donne », précise-t-elle, « demandant ce respect pour favoriser pour tous le plaisir d'être là » et, ajoutant que « les apprentis savent qu'on peut lui parler », en conclut qu'« elle soigne ces relations, basées sur le respect et la confiance, en tant que base à la transmission des savoirs ». Ce répondant d'école de métiers, qui enseigne la fabrication électronique, considère « important que l'enseignement se fasse sur un mode collaboratif, par opposition à un mode selon lequel tout le pouvoir est aux mains de l'enseignant », tout en précisant que « l'enseignant doit "garder la bonne distance" ».

Dans 4 autres cas, on insiste de même sur l'importance de garder la bonne distance, avec un « respect réciproque, mais sans aller plus loin », en étant « plus ferme au début, affirmant sa place, [tenant compte du fait que] les jeunes acquièrent de la maturité au fil du temps », ou encore en faisant « attention à ne pas se laisser prendre par une relation trop amicale, (...) sans pour autant être froid ». Parmi les situations qui précisent la place de ces relations dans la formation, relevons encore l'importance de « ne pas être humiliant » avec les élèves, en « cas de soucis [avec l'un d'entre eux d'] interroger ses collègues pour avoir des informations », ou de réaliser que « l'enseignant se met en scène et réagit à des situations qu'il faut d'abord comprendre, pour "les prendre avec" ».

Dans un seul cas on atteint la limite d'une prise en compte de ces relations, que l'on peut juger minimale, avec cet enseignant (qui enseigne pourtant l'eCG !) qui considère qu'elles n'ont « pas une grande place, son rôle se limitant à l'enseignement », précisant en outre qu'« il ne participe personnellement pas aux journées sportives », concédant tout de même pratiquer un « soutien social pour certains élèves lorsque le besoin s'en fait sentir, en particulier en les orientant vers le réseau ».

Dans 3 cas sur 6, au **gymnase**, on relève la place importante de ces relations, voire « très importante » dans 2 cas. L'on indique que « lorsqu'il y a une bonne entente, il y a du partage, de l'écoute, du respect, des moments de plaisanterie », explique que « car [elle] se sent une bonne enseignante seulement si elle se sent à l'aise, si "le courant passe", sinon [elle] n'arrive pas à motiver les élèves de la même manière », et mentionne encore que, pour une enseignante, elle « aime "jouer" avec eux, entendre ce qu'ils ont à dire, [car] qu'on s'intéresse à eux, qu'on marque un reconnaissance, leur donne confiance, les

valorise ». Dans ce dernier cas, l'enseignante précise toutefois qu'il convient de trouver un « juste milieu entre "être potes" avec les élèves et manquer d'ouverture avec eux ».

Un enseignant va du reste dans le même sens en précisant que la place de cette relation est « délimitée car l'enseignant n'est ni un copain ni un parent », même s'il ajoute qu'il « accepte les contacts spontanés ». Toujours dans le sens de relativiser, une répondante qui précise qu'elle est « assez distante en 1<sup>ère</sup> année, puis [qu'elle] "s'assouplit", indique aussi que, « avec l'expérience, il y a une prise de distance », insistant sur le fait qu'elle « n'est pas intrusive dans leur vie personnelle, ne se rend pas indispensable, ne veut pas tout mélanger ». Un enseignant doyen estime pour sa part, sans plus, qu'« il faut être juste, respecter les élèves et les traiter en tant que jeunes adultes ».

A l'**école obligatoire**, enfin, les 6 enseignantes soulignent l'importance de cette relation, tout en indiquant dans 5 cas le manque de place ou de temps pour s'en occuper. Dans 3 cas, les situations sont clairement précisées. Pour la première, il importe d'« avoir du temps avec eux, même si les horaires ne sont pas très pratiques », en ajoutant que « tous les liens qui sont créés pendant les camps et sorties permettent de favoriser le travail en classe » (VP). La seconde (qui enseigne en VP également) insiste pour sa part sur l'« importance de prendre le temps de parler avant que les problèmes grossissent (cela concernant tous les enseignants) », et précise que « les élèves viennent du reste volontiers pour discuter et pour gérer des conflits », à condition de « mettre des limites pour ne pas sortir de sa fonction d'enseignant », et tout en sachant « à un certain point déléguer "plus haut" ou à des spécialistes ». Elle souligne enfin le « problème » que représente le fait que « les élèves de VG ne voient parfois leur maître de classe qu'une fois par semaine ! ». La troisième enseignante à développer son constat, et qui enseigne précisément en VP, a pour sa part la chance de « voir beaucoup ses élèves », ce qui a par ailleurs été une condition mise à son acceptation d'une maîtrise de classe : « les élèves s'adaptent à l'humeur de l'enseignante en étant plus attentifs, voire attentionnés, lorsque [elle est] moins en forme, ce qui constitue une belle compétence sociale ». Elle souligne par ailleurs l'« importance de montrer du respect envers tous les élèves, y compris dans les relations où les affinités ne sont pas évidentes ».

### ***Motivation des élèves à apprendre et à partager leurs connaissances et compétences ?***

La motivation à apprendre et celle à partager sont différentes, et il convient de les distinguer même si un certain recoupement est envisageable. Encore faut-il séparer, que ce soit pour le désir d'apprendre ou de partager, ce qui est d'ordre purement scolaire des à-côtés entre jeunes dont les enseignants peuvent avoir connaissance aussi. Sans doute, dans un cas ou dans l'autre, la motivation peut-elle être différente, même si une telle différence peut aussi être très relative en termes de compétences sociales. En séparant apprentissage et partage, au sens large qu'on peut donner à ces termes, on distinguera dans ce qui suit les situations favorables, en termes de motivation, de celles qui ne le sont pas.

Pour 10 enseignants d'**écoles professionnelles** sur 15 (dont 2 fois sans restriction), la motivation de leurs élèves à apprendre est manifeste. Dans les autres cas, soit on ne tranche pas cette question directement, soit, pour 2 enseignants, l'un indique qu'« il ne les trouve plutôt pas motivés à apprendre », et l'autre, qui affirme la même chose, ajoute qu'« ils ne montrent aucune curiosité ». En s'arrêtant sur les mentions complémentaires, ou partagées, chez un même répondant, elles s'expriment en particulier par le fait que « a

priori oui, mais [il faut] les remotiver régulièrement », qu'il y a « une réelle curiosité même s'il y a des résistances face aux branches générales », pour un autre, de façon similaire, que « les branches techniques sont plus motivantes », que si « cela change et s'améliore [par la suite], les élèves de 1<sup>ère</sup> année ne sont pas motivés à apprendre », un autre, abondant dans le même sens, précisant que « la motivation à apprendre évolue positivement en cours de formation – phénomène de maturité – [et que donc] l'apprentissage en quatre ans est très utile ». Un répondant précise pour sa part que cette motivation est généralement faible « par rapport à tout ce qui concerne les savoirs scolaires, [alors que] pour ce qui est hors scolarité, c'est plutôt oui, avec un bon investissement personnel », et un autre enfin qu'« il les trouve motivés à venir aux cours, à écouter pendant les cours, mais pas pour le travail à fournir à domicile ».

Concernant la motivation à partager, la configuration est très différente. S'ils sont 13 enseignants à la mentionner positivement, c'est 9 fois sans aucune restriction. En s'intéressant d'abord aux 4 cas avec une position partagée, nous notons d'abord deux mentions contraires liées à l'âge et la maturité : « évolution dans le sens d'une amélioration entre la 1<sup>ère</sup> et la 3<sup>e</sup> année », pour la première, et « la motivation à partager dépend de l'âge moyen du groupe ; s'ils sont entre jeunes, ils vont mieux échanger, partager », pour la seconde. Les deux autres mentions se réfèrent plutôt à l'apprentissage proprement dit, dans un cas en précisant que « oui au niveau des acquis techniques, mais ce n'est pas une généralité », et, dans l'autre, dont la réponse insiste uniquement sur le partage, en découplant les choses ainsi : « oui, mais plus facilement leurs compétences professionnelles que sociales et privées », ajoutant qu'ils partagent volontiers « seulement s'il y a de bonnes relations et une bonne ambiance en classe ». Dans les autres cas, donc, les mentions de la motivation à partager s'expriment parfois très simplement par un « volontiers », par l'intérêt de « partager leurs expériences », en mettant en évidence l'intérêt « valorisant du partage des connaissances », en particulier pour ce qui est « hors scolarité, dans le cadre d'un investissement personnel à communiquer », ou au contraire pour « tout ce qui concerne leur profession, ils aiment bien raconter ce qu'ils apprennent sur leur lieu de travail ». Les enseignants relèvent encore qu'un tel partage est « favorisé avec des travaux collectifs, [car] ils ont un esprit de collaboration et de compétition », pour l'un, que cela tient à son action puisqu'il « favorise le partage et sollicite l'expérience ; ils doivent expliquer pour comprendre, peuvent se tromper et apprendre » pour un autre, et en soulignant pour une enseignante que « la motivation à partager dépend d'abord de la confiance en soi, et que cela se passe plutôt facilement », relevant elle aussi qu'« ils ont le droit de se tromper, [ce qui] facilite la créativité dans le travail, donne confiance pour partager avec les autres ». Un enseignant, encore, faisant apparaître ce qui pourrait passer pour du débordement, reconnaît que ses apprentis « partagent volontiers leurs connaissances, même parfois un peu trop ».

Les **gymnasiens** sont motivés à apprendre pour 5 enseignants sur 6, cela étant avéré pour les 3 enseignants en classes C et donc 2 de classes M. Le dernier « pense qu'ils ne se rendent pas compte des enjeux qui les attendent ». Dans les autres cas, on balance entre motivation plus ou moins évidente, le moins favorable relativisant beaucoup : « cela dépend des classes, des moments, des groupes » et « plutôt oui pour ceux qui fréquentent une maturité bilingue<sup>32</sup>, qui gagnent en maturité ». On relève encore qu'« il y a une bonne

---

<sup>32</sup> Précisons que cela ne concerne qu'une très petite minorité d'élèves.

curiosité et ils sont fiers quand ils découvrent quelque chose, mais pas forcément par rapport à sa branche (allemand) » (classes M), les 3 enseignants de classes C précisant que « cela dépend des activités, des phases, et ils sont plus motivés à apprendre par les jeux que par des cours » pour l'une, que « la motivation à apprendre est décroissante au fil de la semaine, [et] aussi plus importante chez les élèves de 3<sup>e</sup> maturité que chez ceux de 1<sup>ère</sup> ECG » pour un autre, et, pour la dernière, que « leur motivation à apprendre est plutôt positive, car ils sont au gymnase, élèves, c'est leur *job*, mais [en notant une] différence entre M et C : les premiers peuvent avoir une « certaine arrogance », les seconds sont plus (parfois trop) respectueux face au savoir ».

Contrairement à ce que l'on a observé en écoles professionnelles, les gymnasiens semblent peu pratiquer le partage si l'on en croit nos répondants. Seuls deux (une fois M et une fois C) relèvent qu'« ils partagent volontiers lorsqu'ils ont des connaissances » pour le premier, et simplement que c'est « en général » le cas pour la deuxième. Il y a encore une troisième mention qui implique une situation contrastée lorsqu'on apprend que « pour le partage, c'est plus difficile à dire : oui pour le travail en commun, mais [il s'agit] plutôt d'entraide que de véritable partage ».

A l'école **obligatoire**, la motivation à apprendre est mentionnée à trois reprises, 2 fois en VP, dans l'un des cas en ajoutant « mais il faut construire des séquences », et 1 fois en VG, avec une précision appréciable : « oui, mais il faut les intéresser : travail important de l'enseignant ; très motivés lorsqu'ils sont placés face à un défi, surtout les VP, mais aussi les VG à leur niveau ». Pour 2 enseignantes, la situation est au contraire problématique, en lien avec la particularité bien connue d'un certain relâchement en 10<sup>e</sup> année, celle qui précède la dernière et le certificat de fin d'études : « motivation à apprendre, plutôt pas : la 10<sup>e</sup> année est compliquée en termes de motivation » (VP) ; et « importance de la mue des élèves au cours de la 10<sup>e</sup> année, (...) flottement après le travail sur l'estime de soi en 9<sup>e</sup> suite à l'orientation » (VG). Pour cette dernière répondante, il faut ainsi « remettre l'ouvrage sur le métier, les encadrer pour qu'ils travaillent ».

En ce qui concerne la motivation à partager, on semble s'éloigner du travail scolaire proprement dit puisque, dans le cas de la dernière enseignante mentionnée, « concernant l'enthousiasme pour certaines activités et l'ambiance de classe, (...) partager est facile », une autre signalant que « les connaissances sociales sont volontiers partagées » (VP), et une troisième, dans le même sens, que « plutôt oui, surtout pour tout ce qui est hors programme scolaire », ajoutant que c'est « important du point de vue des compétences sociales, mais le temps manque pour s'en occuper ». Dans un cas (VG), une répondante ne voit simplement pas de motivation à partager, car « il y a tout de suite une idée de supériorité, de pouvoir [de la part de ceux qui savent] ».

### ***Quel rôle concret de l'enseignant dans le développement des compétences sociales des élèves ?***

En se centrant sur l'enseignant et son rôle concret dans le développement des compétences sociales des élèves, cette question constitue une sorte de transition entre la présente partie consacrée à l'appréciation des jeunes et la suivante, axée sur les rôles et pratiques des enseignants et leur enseignement. Autrement dit, il s'agit en quelques sortes de faire un lien entre l'action de ces derniers et les « réponses » de leurs élèves, sachant que ceux-ci agissent et réagissent aussi en fonction d'un arrière-plan plus large.

Les réponses à cette question se présentent sous trois formes et contenus que l'on peut distinguer. Il y a d'abord les expressions qui se rapportent au rôle d'exemple, de référence ou de « motivateur » de l'enseignant ; puis celles qui concernent la fonction d'accompagnement au quotidien des jeunes pour le cadre donné à leur formation, en particulier par rapport à leur confiance ; enfin les aspects du travail sur des compétences sociales spécifiques, à préciser de cas en cas.

On trouve 7 mentions de la première catégorie – celle du rôle d'exemple – sur 15 pour la **formation professionnelle**, que ce soit de façon exclusive ou en complément des autres types de réponses. Les répondants précisent dans ces cas qu'il faut « être un modèle pour eux », « avoir une attitude neutre, ne pas être rancunier », « être conscient que les jeunes l'imitent dans [ses] compétences sociales », qu'il s'agit de « montrer l'exemple », dans un cas en « traitant tous les élèves de la même façon », dans un autre à propos de « l'écoute, l'empathie, les comportements à adopter en société », que « l'enseignant doit essayer de les motiver, activer "l'intelligence collective" en privilégiant l'exemple », ou encore, comme cela a déjà été relevé par une enseignante concernant les relations entre elle et les jeunes, qu'il est question de donner et demander du respect, soignant des relations basées sur la confiance qui en découle. Notons, concernant cette dernière mention, qu'elle recouvre aussi la seconde catégorie – celle de la fonction d'accompagnement, cadre et mise en confiance – que nous allons voir maintenant.

Ce sont alors 9 mentions sur 15 qui sont mises en exergue, exclusivement ou non. Celles-ci sont exprimées par nos répondants sous diverse formes, de la simple mention du « rôle d'accompagnement », en passant par le fait de « valoriser les élèves, ne pas les juger, les mettre en confiance », par « la constitution et le partage des groupes et des informations, ainsi que le respect du cadre », en favorisant un « climat de confiance qui permet aux élèves de s'ouvrir, de partager des choses qui les préoccupent », en « favorisant le partage et sollicitant l'expérience », en référence à la question précédente, ou encore par un « rôle d'accompagnement éducatif et écologique (en complément des parents) », et en allant jusqu'au rôle exigeant qui consiste à être « présente et garante, [pour] les aider à "entrer dans la relation", modérer ceux qui interviennent de façon intempestive, l'important étant qu'ils s'adaptent, "qu'ils ne se perdent pas" ».

Dans la dernière catégorie – travail sur des compétences spécifiques – on relève 6 mentions qui complètent notre tableau. Le rôle des enseignants peut ainsi être simplement de « développer les compétences sociales » sans autre précision, en relevant que ce n'est « pas facile », de « développer la communication, l'autonomie, l'organisation ». Ce rôle peut aussi porter « sur les questions qui touchent à l'identité, à la culture générale, au développement de la curiosité », sur le fait de « parler des sujets actuels sensibles, [d'] essayer de développer leur ouverture d'esprit, leur tolérance », ou aussi en cherchant à « favoriser l'apprentissage de la citoyenneté, du vivre ensemble, du sentiment d'appartenance et de la participation à des groupes de socialisation ». Dans un dernier cas, un répondant, qui privilégie une réflexion en amont et une démarche, estime qu'il faut d'abord « être conscient de certaines compétences sociales à développer ; elles doivent être explicitées et il faut se donner les moyens de le faire », puis ajoute que « cela doit être amélioré et qu'ils y réfléchissent sérieusement dans leur école ».

Seuls 2 enseignants de la filière de l'école de maturité du **gymnase** évoquent le rôle d'exemple ou de « motivateur » qui peut être le leur, mettant en avant l'« expérience, en tant que maître de classe : montrer l'exemple aux élèves, leur donner une image de ce qu'il faut ou ne faut pas faire » pour l'un, et en précisant que « c'est en lien avec ses propres

valeurs, ce n'est pas quelque chose que l'on apprend et que l'on transmet comme tel » pour l'autre.

Concernant la fonction d'accompagnement ou de cadrage, seul un enseignant des filières ECG-EC la relève, et c'est pour rappeler (cf. point 4.3.3.8) que cette place est « délimitée, car l'enseignant n'est ni un copain ni un parent ».

Quant au travail sur des compétences spécifiques, il est mentionné en relation avec le travail scolaire par un enseignant doyen de classes M, pour qui ce « rôle [est] important, surtout en langues (partie interactive à l'examen) », celui-ci ajoutant toutefois que « l'enseignant doit susciter la curiosité auprès de ses élèves », et à l'inverse par une enseignante qui, tout en conférant également à l'enseignant « un rôle important » à ce propos, le signale « par rapport à tout ce qui est hors du strict enseignement de la branche ». On notera encore la mention d'un rôle et d'une importance à la fois avérée et relative, en tout cas non spécifique, quand il est dit que « l'école et les enseignants ont clairement une responsabilité, [mais] en insistant sur le fait que cela dépend surtout de leur bon vouloir ».

Pour les répondants de l'**école obligatoire**, enfin, 2 enseignantes de VP, « en donnant l'exemple, en tant que personne et en tant qu'enseignante » et « dans le sens d'une figure de référence, surtout pour les élèves de VG », et une de VG, « l'expérience professionnelle et de vie de l'enseignante doit être mise à contribution, en créant du lien », mettent en avant le rôle d'exemple ou de référence qui peut être le leur. Cette dernière fait aussi ressortir, du reste, dans le registre du travail sur les compétences sociales, son « rôle de citoyenne, qui met en évidence un savoir-être qui peut leur être transmis ».

C'est dans la catégorie de la fonction d'accompagnement au quotidien, de cadre et de mise en confiance que les enseignantes semblent davantage situer leur rôle pour développer les compétences sociales de leurs élèves. Ainsi, 4 sur 5 d'entre elles mentionnent l'importance de « les aider concrètement et les motiver », de favoriser le fait que « les élèves puissent s'exprimer et prendre la parole [lors d'une] présentation [qu'elle] fait chaque matin » (deux mentions en VP), ou relèvent le fait qu'elle « connaît beaucoup des élèves, et il importe aussi de leur “donner des clés sur soi”, ils y sont sensibles », et du besoin d'« accompagner ses élèves dans la connaissance de leurs droits et les amener à exprimer leur avis de façon constructive » (deux mentions en VG).

#### 4.3.4 ENSEIGNEMENT DES COMPÉTENCES SOCIALES, FAISABILITÉ ET MISE EN ŒUVRE

Après avoir examiné le point de vue des enseignants sur leurs élèves, mais nécessairement en écho avec certaines de leurs propres pratiques comme nous l'avons vu, cette quatrième partie aborde les questions qui nous intéressent spécifiquement sous l'angle de leur façon d'intégrer ces apprentissages dans leur enseignement. Il s'agit de mettre en évidence les pratiques qui « fonctionnent », ainsi que les conditions concrètes dans lesquelles elles s'insèrent, mais aussi de relever les besoins en la matière pour faciliter leur mise en œuvre. L'ambition de cette dernière partie est de susciter la réflexion et l'action de façon pragmatique sur les compétences sociales et l'intérêt à les prendre en compte dans l'enseignement, ainsi que fournir des pistes concrètes par la mise en évidence de « bonnes pratiques ».

### **Aspects abordés dans le cadre de l'enseignement ?**

Débuter cette partie en demandant aux enseignants quels aspects de l'apprentissage des jeunes se référant directement aux compétences sociales étaient abordés dans le cadre de leur enseignement nous a paru évident. Il s'est pourtant révélé, de façon récurrente, et pour des raisons déjà expliquées antérieurement, que nos interlocuteurs avaient le sentiment d'avoir déjà répondu à cette question dans ce qui précède, et plus particulièrement lors de la troisième partie, en liant leur représentation des compétences sociales de leurs élèves à leur façon d'intégrer ces compétences dans l'enseignement. Les éléments de réponse qui suivent, souvent déjà apparus, sont précisés ici pour mettre en évidence ceux qui sont les plus travaillés en classe.

En **école professionnelle**, cela se fait principalement par « la communication », relevée par tous les enseignants, à l'exception de deux d'entre eux. Les différentes dimensions abordées se réfèrent au fait de « s'exprimer », « donner son avis », « poser des questions », mais aussi par le fait d'être à « l'écoute », capacité évoquée par 4 répondants, ou encore par l'adaptation aux « différents répertoires [de langage] ».

Onze enseignants travaillent « la collaboration », associée pour 10 d'entre eux au « travail de groupe ». « L'entraide » est relevée par 3 enseignants.

Sous un angle relationnel plus large, dans l'idée générale d'un « savoir-vivre », plusieurs compétences sont mentionnées, dont le « le respect », cité par 6 enseignants, « la politesse », « la tolérance », « l'interaction avec l'adulte » et le « vivre ensemble ».

D'autres aspects, plus individuels, sont cités par 9 enseignants, tels que « l'autonomie », « l'organisation », « la présence aux cours », « la créativité dans la profession », ou encore « la confiance en soi » et « l'estime de soi », ces deux derniers aspects étant rendus possibles par un climat de classe favorable à leur développement.

Les 6 enseignants d'eCG énoncent des compétences se référant directement aux apprentissages visés par leur branche, à savoir « l'ouverture d'esprit », le développement « d'un esprit critique », le fait de « débattre » ou d'« argumenter », mais aussi « le développement de la socialisation » à travers les thèmes abordés dans les cours. L'un d'eux travaille également « le fait de situer sa place, son identité au sein de la société », ce qui est selon lui central. Relevons également cette réflexion d'un enseignant d'eCG qui définit le degré d'importance accordé aux compétences sociales par rapport aux apprentissages cognitifs, ce qu'il formule en précisant : « on a tout le temps du temps [pour s'en occuper] ». Un enseignant en école à plein temps ajoute qu'il est important « que ce soit d'abord les enseignants qui soient formés aux compétences sociales et personnelles avant les élèves », mettant peut-être en avant un manque dans les formations, initiale et continue, des enseignants dans ce domaine, question traitée plus loin.

Les enseignants du **gymnase** abordent également des aspects liés à l'apprentissage des compétences sociales le plus souvent en lien avec l'enseignement de leurs branches, à l'exception d'une enseignante de mathématiques, pour laquelle cette matière ne nécessite pas leur prise en compte (comme déjà vu précédemment) et d'un enseignant de chimie qui explique qu'il ne les aborde pas spécifiquement dans ses cours, mais qu'elles sont exprimées sous formes d'attentes envers ses élèves. Les catégories relevées correspondent à celles des enseignants en école professionnelle, avec « la communication », à nouveau évoquée par l'ensemble des enseignants, qui se manifeste par le fait de « s'exprimer »,



« écouter », « échanger » et « confronter les points de vue ». Cinq d'entre eux relèvent aussi « la collaboration » ou le « travail de groupe ». Le « vivre ensemble » est évoqué par 2 enseignants, favorisé pour l'un d'entre eux par les « sorties » ou les « voyages d'études ». Enfin, des compétences plus personnelles, telles que « l'autonomie » ou le « développement d'un esprit critique » sont relevées par 3 répondants. Une enseignante de classes C précise que « le but est que les jeunes puissent trouver des outils par eux-mêmes ».

Toutes les enseignantes du **secondaire I** relèvent également l'aspect communication et travaillent les mêmes dimensions, à savoir l'expression, le dialogue et l'écoute. La « vie en collectivité » se travaille par les sorties, qui « fédèrent, mobilisent et permettent [aux élèves] de s'entraider ». En ce qui concerne le « travail de groupe », évoqué 3 fois, on relève « l'importance d'utiliser leurs expériences de vie, leur vécu ». Contrairement aux autres enseignants, les répondantes de 10<sup>e</sup> année n'évoquent aucun aspect lié à des compétences plus personnelles. Par contre, 2 enseignantes de VP font référence au rôle du maître de classe qui doit « développer une ambiance [de classe] favorable » et par là « le sentiment de confiance et de sécurité dans la classe » en étant « sensible aux petits signaux » manifestés par les élèves. Il faut encore « favoriser la cohésion du groupe-classe, tout en faisant le travail prévu ».

### **Quels obstacles ?**

En envisageant la possibilité que les enseignants n'intègrent pas les compétences sociales dans leur enseignement, cette question complémentaire à la précédente visait à en comprendre les raisons, et aussi à identifier les obstacles pouvant freiner leur prise en compte. Or, comme il ressort de ce qui précède, tous les enseignants intègrent des aspects liés aux compétences sociales dans leur enseignement. De façon supplémentaire à ce qui a déjà été relevé dans d'autres parties de l'entretien, le problème lié au manque de temps à disposition est toutefois mentionné ici par deux enseignants en école professionnelle. Un troisième estime qu'« il ne faut pas laisser l'espace de formation être envahi par ces questions ». Aucun autre obstacle n'est relevé, une enseignante de 10<sup>e</sup> VG évoquant tout de même le besoin de cours spécifiques pour mieux les prendre en compte, en écho à la question qui s'y rapporte spécifiquement dans la première partie.

On peut se réjouir du fait que des obstacles ne soient généralement pas mis en évidence ici, mais sans oublier qu'ils l'ont été à d'autres occasions lors de l'entretien. Cela semble signifier que, en dépit des difficultés rencontrées, nos répondants – particulièrement motivés rappelons-le – considèrent que ce n'est pas une raison suffisante pour ne pas s'occuper spécifiquement de cette dimension de la formation.

### **Qu'en est-il de l'utilisation du PER pour les enseignants de la scolarité obligatoire ?**

Dans le Plan d'études romand (PER), une partie est consacrée aux *Capacités transversales*, qui « s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle ». Dans ce cadre, ces capacités sont mobilisées au travers des activités disciplinaires de la classe, elles ne s'évaluent donc pas pour elles-mêmes, mais sont définies par une visée générale et elles sont illustrées par des indicateurs qui devraient permettre aux enseignants d'en tenir compte dans la planification des séquences d'enseignement. Parmi elles, on en trouve deux relatives aux

compétences sociales, la collaboration et la communication. La mise en œuvre du PER étant en principe effective depuis 2011, il nous a paru intéressant de demander aux enseignantes de l'école obligatoire si les visées de ces capacités transversales sont comprises, c'est-à-dire si elles sont suffisamment claires, et aussi dans quelle mesure elles utilisent le PER pour les intégrer à leur enseignement.

En réponse en premier lieu à la clarté des visées de ces deux capacités transversales, deux enseignantes ne savaient simplement pas que celles-ci figuraient dans le PER. Deux autres enseignantes nous ont dit en avoir trouvé la « lecture difficile », l'une d'elle poursuivant sa réflexion en expliquant qu'on ne peut pas « poser comme ça » ce qui fait appel aux compétences sociales, que c'est trop « abstrait » et « peu motivant ». Elle termine en précisant que « ce n'est pas assez clair, il n'y a pas de pistes ». Une enseignante sépare les deux capacités et estime que les visées pour la collaboration sont « satisfaisantes » et que « de toute façon presque tous les enseignants la travaillent ». Concernant la communication, complète-t-elle, « c'est plus compliqué ».

Sur l'utilisation du PER pour l'intégration de ces capacités dans l'enseignement, les 5 enseignantes nous répondent ne pas le faire, deux d'entre elles évoquant le « poids des branches » trop important et donc en conséquence le manque de temps pour prendre en compte formellement aussi ces aspects. Relevons toutefois qu'elles travaillent ces capacités par d'autres biais, ou en référence à d'autres cadres, voire « intuitivement », comme nous avons pu le constater précédemment.

### ***Rôle spécifique du maître de classe dans ce domaine ?***

L'intention de cette question est de comprendre si les enseignants maîtres de classe ont un rôle spécifique à jouer dans le domaine des compétences sociales et de l'intégration ou si, au contraire, il relève de l'ensemble du corps enseignant de prendre en compte les aspects sociaux et relationnels avec les élèves.

Une caractéristique remarquable concernant ce supposé rôle spécifique est mise en évidence, en quelque sorte *a contrario*, dans le cas des enseignants en **école professionnelle**. Aucun rôle spécifique n'est mentionné, en effet, par 9 enseignants en formation duale, dont plus de la moitié qualifie cette fonction d'administrative, en se limitant à transmettre de l'information. Ainsi, il est possible d'avoir la maîtrise de plusieurs classes, celle-ci n'étant du reste attribuée que pour une année, cette « diversité [étant] une richesse, qui correspond bien au monde du travail » pour l'un d'eux. Néanmoins, 3 autres répondants estiment qu'il faudrait « développer ce rôle » et confier d'autres missions au maître de classe, lequel devrait par exemple « se préoccuper du bien-être des élèves », ou encore s'impliquer dans la vie de l'école. L'idée d'une responsabilité de l'ensemble des enseignants est mentionnée trois fois, entre autres par un interlocuteur qui n'a pas de maîtrise de classe, mais qui va voir ses élèves sur leur lieu de travail, estimant qu'il s'agit d'un « facteur important dans la relation et [que] cela joue un rôle également sur les apprentissages ».

Quatre enseignants (dont 2 en école à plein temps) estiment par contre avoir un rôle spécifique, entre autres celui « d'encadrement » et en gérant « les aspects liés à la dynamique de groupe », ce qui inclut la gestion des « conflits entre enseignants et élèves, le suivi des relations entre élèves », ou encore « en mettant en œuvre des décisions collectives ». Un répondant en école à plein temps précise que « le maître de classe suit [ses élèves] pendant quatre ans, [qu'ils ont] une bonne connaissance l'un de l'autre ; c'est

un rôle rassurant ; le maître de classe est plus enclin à adapter le cadre ». Dans une autre école à plein temps, un enseignant, qui occupe la fonction de délégué de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire (PSPS), pense que le maître de classe « devrait avoir un rôle spécifique, ce qui ne veut pas dire que ce soit forcément le cas ni que les autres enseignants n'aient pas un rôle à jouer qui puisse être aussi important ».

Les enseignants du gymnase, comme de l'école obligatoire, perçoivent tous un rôle spécifique du maître de classe, les dimensions et le degré d'importance étant toutefois différents. Au **gymnase**, le maître de classe « est censé connaître ses élèves », il a « un rôle d'observation » et peut « déceler les problèmes qui sont hors cadre scolaire » pour ensuite « [les] diriger vers les ressources adéquates ». Il doit aussi « gérer les conflits que les élèves ont avec d'autres enseignants, les guider ». Une enseignante nous dit que le maître de classe peut plus facilement « investir du temps et de l'intérêt pour favoriser la bonne ambiance de classe », ce qui rapporte beaucoup ensuite, sur le plan relationnel et sur les apprentissages. Elle trouverait idéal de pouvoir bénéficier « d'activités communes hors école », mais estime que cela n'est pas réalisable. Un enseignant mentionne des tâches plus administratives, telles que le « travail de récolte des absences hebdomadaires » ou encore « mener le conseil de classe<sup>33</sup> ». Il poursuit en qualifiant le maître de classe comme « porteur de... », rôle important en cas de difficulté. Enfin, une enseignante relativise son rôle en précisant qu'elle agirait de la même façon si elle n'était pas maîtresse de classe et ajoute que cela « dépend de la limite établie par les enseignants ». Il est important pour elle de pouvoir « évaluer objectivement les élèves et donc de garder une distance adéquate pour pouvoir le faire correctement ».

Le maître de classe à l'**école obligatoire** est défini comme une « personne de référence » aussi bien pour les élèves que pour les collègues et les parents. Vu par les élèves, le maître de classe est une « figure importante » qui a un fort impact sur la gestion de classe. C'est le maître de classe qui « prend du temps » pour gérer les conflits et les difficultés, ce qui lui donne « un grand pouvoir ». Vu par des collègues et des parents, il représente la « personne de contact » qui œuvre pour « une recherche de cohésion et de solutions aux problèmes ». Une enseignante précise tout de même qu'« un maître spécialiste peut convenir à certains et leur apporter beaucoup, comme peut le faire dans un autre registre le concierge de l'établissement ; il importe que les élèves, dans leurs différences, aient la possibilité de se raccrocher à un maximum de situations et de personnes ».

### ***Gestion pratique des situations éducatives et relationnelles dans le groupe-classe ?***

Il s'agit ici de tenter de comprendre quelle(s) approche(s) pédagogique(s) est (sont) privilégiée(s) par les enseignants pour gérer les situations éducatives et relationnelles dans le cadre du groupe-classe. Afin de préciser la notion d'approche pédagogique, et ayant estimé ou constaté qu'une telle formulation n'était pas suffisamment explicite, nous avons de façon systématique donné aux répondants des exemples de ce que l'on pouvait entendre par là : discussions de classe, intervenants extérieurs, enseignement *ex cathedra* ou encore sorties. Il convient de relever que cela a eu comme effet d'orienter les réponses de nos interlocuteurs, comme dans le cadre de réponses préformées, en notant que cela ne

---

<sup>33</sup> Un conseil de classe entre enseignants a lieu en général deux fois par année afin de discuter des situations d'élèves.

les a toutefois pas empêchés de mentionner d'autres aspects, comme ils pouvaient le faire librement.

Les aspects éducatifs et relationnels en **école professionnelle** sont gérés principalement par les « discussions de classe », mentionnées par 10 personnes, dont 4 de façon exclusive. Un enseignant émet quelques réserves à ce sujet, en expliquant qu'il « ne faut pas aller chercher absolument les confidences », mais il est « attentif aux changements de comportement des élèves pour déceler les malaises et éventuellement intervenir en proposant de contacter les personnes ressources [de l'établissement] ». D'autres approches sont relevées, parfois en complément aux discussions, dont le travail de groupe, le travail collaboratif, les jeux de rôles ou encore l'appel à des intervenants extérieurs. Une enseignante essaie d'avoir les approches les plus variées possibles par un travail « à partir des besoins des élèves, sur les connaissances, mais aussi sur les compétences personnelles et sociales ». Relevons enfin que seuls 2 enseignants gèrent ces situations « plutôt individuellement ».

Les discussions de classe sont utilisées par 3 enseignants du **gymnase**, dont un qui évite « d'entrer dans les problématiques particulières de ses élèves, [ne voulant] pas jouer le rôle de confident pour ne pas altérer la relation en classe ». Une enseignante n'utilise pas vraiment les discussions et donne la priorité à l'enseignement, estimant « important de prendre de la distance, de ne pas rester dans l'émotion, de ne pas être envahi par le problème » ; elle privilégie dès lors les sorties et les projets pour gérer les situations éducatives et relationnelles. D'autres approches sont relevées telles que les intervenants extérieurs ou encore la possibilité pour les élèves de noter de façon anonyme leurs préoccupations sur une affiche. Un enseignant « évite de faire des remarques générales » et « prend l'élève à part à la fin du cours », l'oriente vers l'infirmière ou le doyen concerné si nécessaire.

Quatre enseignantes de 10<sup>e</sup> année du **secondaire I** utilisent également les discussions de classe, parfois aussi des discussions individuelles. Les sorties et les intervenants extérieurs sont également relevés (3 fois). On mentionne encore les projets de classe et l'utilisation des outils médias et informatiques. Une enseignante précise qu'il est « important d'être soi-même » et note le « rôle important de l'humour pour dédramatiser ». Elle trouve important « d'établir une relation de confiance qui permet [aux élèves] d'oser dire », en relevant toutefois que certains restent « inaccessibles ». Une autre constate qu'il y a « moins de liberté maintenant », du fait de la loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) et des niveaux appliqués en VG qui incitent les enseignants « à davantage se focaliser strictement sur les programmes ».

### **Activités qui « fonctionnent » le mieux pour aider les apprenants ?**

Parmi les activités énoncées précédemment, la question a été posée de savoir lesquelles « fonctionnent » le mieux, c'est-à-dire donnent les meilleurs résultats, pour aider les apprenants à exercer leurs compétences sociales ou pour favoriser leur sentiment d'appartenance. Il s'agit également, comme toujours, de déterminer si ces activités ont des traits identiques ou sont marquées par le niveau et le type d'enseignement.

Si le fait de discuter en classe est l'activité la plus citée pour gérer les situations éducatives et relationnelles en **école professionnelle**, elle n'est cependant pas l'activité qui offre les meilleurs résultats pour nos enseignants, qui ne sont que 3 à la mentionner. Le travail de groupe, prenant la forme parfois d'un projet ou de jeux de rôle, est relevé 7 fois comme

l'activité la plus pertinente. Précisons que ce travail doit « correspondre à leur situation professionnelle » pour être le plus efficace possible. Il en va de même avec les discussions, qui devraient « partir du vécu des jeunes » pour que cela ait un impact.

D'un point de vue plus général, un enseignant répond que « cela dépend des classes », une autre qu'il faut « une ambiance de classe ouverte, qui permette aux élèves de trouver eux-mêmes des solutions d'une façon dynamique », et une troisième mentionne que « la variété des méthodes et des approches crée en soi de la surprise, [ce qui est] un facteur favorisant pour les motiver ». Enfin, on relève que la diversité des approches entre enseignants intervenant dans une même classe n'est pas un inconvénient, que « cela participe à la formation des jeunes ».

Au **gymnase**, des activités hors cadre comme « le voyage d'études » ou « les sorties », permettant de « créer des liens et favoriser une cohésion de classe », sont mentionnées par 4 enseignants. On fait référence une seule fois à « la discussion » et une enseignante précise que le travail sur ces compétences « de manière détournée, par la littérature » fonctionne bien. Relevons encore la remarque d'une responsable de classe de C qui insiste sur « le rôle très important de la prise de distance par l'humour ».

A l'**école obligatoire**, on relève également les sorties, les travaux de groupe ou encore les activités d'expression orale et les débats comme étant efficaces. Sont également mentionnés, exclusivement à ce niveau de formation, les « projets d'établissement » et les « projets interdisciplinaires », qui favorisent le sentiment d'appartenance et créent des liens sociaux entre les élèves. Une enseignante de VG précise l'importance « du concret, de l'entraide, (...) et de l'écoute ». Elle poursuit en exprimant la nécessité de « développer le sens de l'empathie sur des sujets concrets, en commentant l'actualité » par exemple. Une autre insiste sur l'importance de « motiver [les élèves], trouver des activités qui font sens ».

### ***Evolution dans la façon de pratiquer à cet égard ?***

Demander aux enseignants si leur pratique a évolué peut sembler rhétorique, tant la réponse paraît évidente pour des enseignants motivés. La question visait surtout à comprendre ce qui avait changé au fil du temps pour les répondants, dans un sens positif ou négatif, et quels motifs ou facteurs avaient pu influencer ces changements, qu'il s'agisse de l'expérience, du regard porté sur l'enseignement, d'aspects organisationnels ou pédagogiques.

Hormis l'un d'eux qui ne répond pas vraiment à la question, les enseignants en **école professionnelle** font en effet tous état d'une évolution dans leur pratique. Six enseignants mentionnent clairement que cette évolution est liée à l'expérience professionnelle. Les réponses des autres enquêtés sont davantage centrées sur les aspects modifiés. Ainsi, une évolution sur le plan relationnel, « celui-ci prenant davantage d'importance au fil du temps », est mentionnée 4 fois avec des changements liés à « la perception des questions de discipline », les enseignants étant « moins interventionnistes » et adoptant davantage « une posture d'accompagnement [pour] susciter la réflexion de l'élève sur son comportement ». Au plan pédagogique, on constate également une évolution pour 8 répondants, touchant aussi bien les aspects organisationnels que didactiques, seuls les seconds étant toutefois développés par nos interlocuteurs. On relève alors divers changements en lien avec les approches utilisées en classe : une enseignante ose maintenant faire des jeux de rôle, quelqu'un a davantage

recours à « l'interaction en classe », alors qu'un autre, en évoquant le manque de moyens, a abandonné les travaux de groupe. Un enseignant a appris « à se détacher du programme scolaire pour aborder les questions à partir de situations vécues par les élèves », un autre encore met davantage en évidence « le sens donné aux exercices », précisant tout de même que « le temps manque pour que les élèves apprennent à se responsabiliser ». Une enseignante explique qu'elle modifie sa pratique « en fonction des outils pédagogiques, [eux-mêmes] basés sur les besoins en classe » et qu'elle « suit l'évolution sociale pour développer sa panoplie d'outils ». Quelqu'un d'autre encore « échange souvent avec les collègues, teste des nouvelles choses ». A un plan plus personnel, il convient de préciser qu'il faut « modifier ses pratiques suivant les publics, les différences culturelles, les groupes-classes, les types d'apprentissage », que « ce qui marche une année ne marche pas [forcément] une autre », que « cela dépend aussi du climat de classe » et qu'il « faut [donc] savoir improviser ». On mentionne l'importance de « remettre en question sa pratique », « d'être exigeant [avec soi-même] » et « de se mettre à la place des élèves ». Enfin, deux enseignants attribuent l'évolution de leur pratique à leur formation pédagogique.

La situation est similaire du côté des enseignants du **gymnase**, lesquels constatent un changement dans leur pratique. Un de nos interlocuteurs, avec un regard lié à ses nombreuses années d'expérience, répond qu'il a « beaucoup évolué, tant au niveau des compétences et connaissances, que dans la façon d'être et d'expliquer ». Ainsi, il est « plus exigeant par rapport aux savoirs, mais apprécie davantage la relation [avec les élèves] maintenant », expliquant encore que « la prise de distance et le recul [par rapport à son travail] amènent une sérénité et une action plus réfléchie ». Ce changement au plan relationnel est également évoqué par une autre enseignante dont l'attitude est « plus *cool* » vis-à-vis des jeunes et des critiques qu'elle « prend moins à cœur ». A l'inverse, une jeune enseignante (26 ans), dont l'expérience professionnelle est de deux ans, constate des changements qui concernent « essentiellement [l'enseignement de] sa branche scolaire ». On pourrait mettre en lien cette réponse avec la remarque d'un autre répondant pour lequel « l'expérience professionnelle et l'âge » sont à l'origine de l'évolution de sa pratique. Il semblerait donc qu'en début de carrière, les enseignants doivent passer par une phase d'appropriation des programmes avant de pouvoir prendre en compte les aspects relationnels de l'enseignement, comme cela a été supposé dans le deuxième chapitre. Enfin, une enseignante mentionne la formation continue et sa fonction de PraFo qui l'amènent à avoir une « posture réflexive » et donc à évoluer.

Des changements de pratique sont également constatés pour les enseignantes du **secondaire I**, dont une qui précise l'avoir développée, sans vraiment la modifier. Une enseignante mentionne avoir retenu, sur un plan relationnel, que « dans certaines situations de tensions, il vaut mieux ignorer que crier » alors qu'une autre s'est rendu compte « qu'il ne fallait pas avoir peur de la proximité avec les élèves, [qu'il fallait] leur donner du temps ». Cette même interlocutrice a modifié sa perception du rôle de l'enseignant sur la réussite (ou l'échec) de l'élève, auquel elle accorde aujourd'hui beaucoup d'importance. Dans le rapport aux collègues, une enseignante répond qu'il ne faut pas « se laisser impressionner par ce que disent les autres, en particulier par ceux qui disent que tout va toujours bien », alors qu'une autre relève que « l'aide des collègues permet aussi de changer ses points de vue et pratiques ». On peut relever ici que ces avis différents mettent peut-être en évidence la complexité pour s'intégrer dans une équipe de personnes « expérimentées » au sein de laquelle les interactions mettent en jeu de nombreuses compétences sociales et personnelles. Le fait que celles-ci soient relatives à

des adultes, qui les vivent en tant que professionnels, illustrerait alors parfaitement en quoi il est important de les développer dès le plus jeune âge.

Les changements observés sont encore attribués à l'expérience professionnelle (deux fois), au fait d'avoir soi-même des enfants, ou au public à qui l'on enseigne. Une enseignante précise que « cela dépend des classes et [qu'elle a appris] à détecter ce qui marche ou pas ». Une répondante fait référence à sa formation pédagogique et plus précisément aux « lectures et [au visionnage] d'émissions » qui ont influencé sa période de formation. Elle déplore par contre le manque de temps « pour essayer de nouveaux "trucs" ».

### **Recours au travail de groupe ?**

Le travail de groupe semble être une approche pédagogique optimale pour travailler les compétences sociales des élèves. En effet, de nombreuses capacités sont entraînées, parmi lesquelles, outre la variété des interactions, la collaboration, la prise en compte de points de vue différents, l'argumentation, mais également l'autonomie, l'envie de bien faire ou l'application qui permettent une telle prise en compte constructive des autres. Néanmoins, et par rapport à différentes difficultés déjà envisagées, il est évident que cette activité n'est pas facile à mettre en place, la gestion des relations entre élèves et la qualité du travail effectué pouvant représenter un frein à sa mise en œuvre. Cette question du travail en groupe a déjà été abordée dans la troisième partie, mais plutôt sous un angle relationnel. L'intention est ici de déceler si les enseignants pratiquent concrètement les travaux de groupe, si oui comment, et si tel n'est pas le cas, quels en sont les obstacles.

Dix enseignants en **école professionnelle** pratiquent les travaux de groupe avec leurs élèves. Parmi les 5 répondants restants, 2 sont catégoriques dans leur réponse négative, alors que les 3 autres nuancent en relevant qu'ils utilisent cette approche « de temps en temps ». Les raisons expliquant la non-utilisation de cette approche sont diverses : deux enseignants mentionnent par exemple qu'ils n'aiment pas cette approche, l'un d'eux complétant qu'il n'aime pas travailler en groupe, qu'il ne se sent « pas à l'aise ». Un interlocuteur estime que « les apprentis travaillent suffisamment en équipe sur leur lieu de travail » et qu'il n'est « pas sûr de l'efficacité du travail en groupe dans les cours » ajoutant que « cela prend beaucoup de temps ». Le manque de temps est également mentionné par un autre enseignant qui relève le paradoxe entre la demande du monde professionnel, dans lequel « on est obligé de travailler en groupe » et l'école où « il n'y a pas vraiment de place pour développer cet aspect, l'évaluation [occupant] une place trop importante ». On relève encore que cette activité « doit être canalisée et bien planifiée », raison pour laquelle un enseignant privilégie le travail « par deux »<sup>34</sup>.

Seuls 2 enseignants du **gymnase** ne pratiquent pas le travail de groupe. Ce sont par ailleurs les mêmes enseignants qui ont répondu précédemment ne pas aborder les compétences sociales dans leur enseignement, ce qui montre bien le lien entre ces deux aspects. L'un d'eux, enseignant de chimie, précise toutefois que ses élèves travaillent par deux lors des travaux pratiques.

---

<sup>34</sup> La question reste posée de savoir combien d'élèves sont nécessaires pour constituer un groupe. L'intention étant ici d'opposer le travail individuel (pour les élèves), ou frontal (pour l'enseignant), au travail par les élèves entre eux sous la direction de l'enseignant, il devient alors clair que le travail à deux se rattache à la deuxième catégorie.

Quatre enseignantes de l'**école obligatoire** répondent utiliser le travail de groupe, la cinquième évoque la difficulté de faire des travaux de groupe en anglais, car « les élèves s'expriment spontanément en français » et travaille plutôt en collectif, car c'est « plus facile à gérer ». Une enseignante ajoute encore que « les travaux de groupe sont importants (...) mais difficiles à organiser ». Elle estime qu'elle devrait en faire davantage, car c'est « une activité qui permet de travailler les compétences relationnelles des élèves », que c'est une façon de travailler qu'ils aiment beaucoup et que « c'est ce dont ils se souviennent en fin d'année scolaire ».

### ***Mise en place de conseils de coopération et de conseils des délégués ?***

Participer à la vie de l'établissement, apprendre à « vivre ensemble » ou encore éduquer à la citoyenneté font partie des visées de la formation générale des jeunes et font référence aux compétences sociales et au sentiment d'appartenance. Par les conseils de coopération<sup>35</sup> et les conseils des délégués les élèves peuvent entraîner ces compétences. Mais si l'on parle de plus en plus de ces dispositifs, sont-ils réellement utilisés dans les établissements ? Et comment les enseignants les perçoivent-ils ?

En s'intéressant en premier lieu au conseil de coopération, qui se situe donc à l'échelle de la classe, on remarque que seuls 2 enseignants en **école professionnelle**, tous deux en école de métiers, mentionnent une telle pratique. Trois autres enseignants y sont sensibles sans pour autant le pratiquer, en valorisant le fait de « s'habituer à l'inconnu » et précisant que les élèves « font de leur mieux, s'appliquent, prennent leur tâche très au sérieux ». Un enseignant propose plutôt un questionnaire d'évaluation anonyme sur son cours, suivi d'une discussion sur les aspects qui pourraient être améliorés. Un autre arrête le cours en cas de besoin, discute avec les élèves et a, du reste, élaboré une charte. Il essaie de mettre en avant l'interaction entre le maître et les élèves et tente de responsabiliser ces derniers.

En ce qui concerne les conseils des délégués on remarque qu'ils existent dans tous les établissements retenus pour notre enquête, certains les qualifiant « d'institutionnalisés » et « d'imposés ». On constate des différences de perceptions quant à leur utilité. Seuls 3 expriment un avis positif vis-à-vis de cette pratique, la jugeant « utile », permettant de « favoriser la vie dans l'école », et remarquant encore que « quand ça marche, alors cela favorise le sentiment d'appartenance et de solidarité ». Pour une enseignante, le rôle de délégué est « reconnu vis-à-vis des élèves ; c'est le porte-parole de classe, les autres élèves comptent sur lui ». Sept enseignants émettent un avis plutôt défavorable, mettant en évidence différentes raisons pour expliquer que « cela ne fonctionne pas vraiment ». En premier lieu, la structure de formation en dual complexifie l'organisation des conseils de délégués, les jours de cours (qui ne sont pas forcément les mêmes) et les lieux de domicile représentant des contraintes importantes. De plus, dans un tel contexte, se pose la question du cadre d'un tel dispositif. Quatre enseignants estiment que ces conseils sont peu valorisés et que « les vrais problèmes ne sont pas résolus », pour l'un d'eux en raison d'une « direction non réceptive », et provoquant alors « découragement, déception » auprès des élèves. Un répondant pense que « l'idéal serait de poser de vraies questions sur le fonctionnement de l'école, par les jeunes, pour les impliquer ».

---

<sup>35</sup> Le conseil de coopération ou conseil de classe est un lieu de parole dans la classe permettant aux élèves de communiquer, donner leur opinion, proposer des projets communs, régler des conflits sous la supervision d'un enseignant.



Les conseils de coopération au **gymnase** sont également rares. Si « une période par semaine est prévue pour les conseils de classe, elle n'est en général pas utilisée ». Seule une enseignante « prend volontiers une heure avec les élèves pour aborder ce qui ne va pas si nécessaire », précisant encore qu'il est important « que les élèves eux-mêmes se donnent les moyens de régler les problèmes ». Le manque de temps est une nouvelle fois évoqué.

Des conseils de délégués sont mis en place dans les trois gymnases de notre enquête. Nos interlocuteurs ne se sont pas exprimés sur leur perception de ce dispositif, à l'exception d'un enseignant, qui estime que la dimension politique au sens large est quasiment inexistante, et que les conseils servent surtout à organiser des journées spéciales. Par ailleurs, il relève que « des discussions par un groupe de ces délégués concernant la gestion des déchets, le respect des lieux, etc., ont donné lieu à une résolution restée lettre morte ». Il explique encore que « la carrière d'un gymnasien n'est que de trois ans (...) et que le temps de vie est donc trop court pour que quelque chose puisse se faire en profondeur ». Il constate un problème lié à l'autorité, puisque ce qui est porté par les maîtres ou la direction « tombe d'en haut, et ça ne marche pas ». Relevons néanmoins que deux enseignants de gymnases différents font partie des conseils de délégués et paraissent s'investir beaucoup pour que cela fonctionne.

En ce qui concerne les enseignantes du **secondaire I**, la pratique du conseil de coopération est davantage utilisée que dans la formation postobligatoire, mais pas systématiquement, seulement « si nécessaire ». Une enseignante relève que « les élèves apprécient ce système et le sollicitent ».

Les conseils des délégués sont pratiqués dans les 5 établissements secondaires. Deux enseignantes nous font part de leur opinion, l'une estimant que « certaines propositions des élèves sont plutôt frustrantes, car peu impliquantes », et la seconde relevant un « problème de motivation des élèves, lié au fait que cette activité est prise sur leur temps libre ».

### ***Existence et rôles des projets d'établissement ?***

Dans la continuité de la question précédente, les projets d'établissements, tels que journées à thème, festivals ou encore spectacles, sont des activités que l'on imaginerait aisément fédératrices, permettant de créer un sentiment d'appartenance et de favoriser des relations positives. La mise en place de ces projets demande toutefois beaucoup de temps et l'adhésion de l'ensemble des acteurs concernés pour que la réussite soit observée, raison pour laquelle nous avons souhaité demander aux enseignants si de tels projets existaient dans leur établissement et comment ils les percevaient. Pour traiter cette question, on a regroupé les réponses des enseignants en fonction de l'établissement dans lequel ils travaillent.

Ainsi, on constate que de tels projets existent dans toutes les **écoles professionnelles** et qu'ils sont souvent les mêmes : des journées sportives sont organisées dans toutes les écoles en formation duale<sup>36</sup>, ainsi que des journées culturelles (excepté un établissement

---

<sup>36</sup> Il s'agit de la solution la plus simple trouvée par ces établissements pour regrouper des périodes d'éducation physique, qui trouveraient difficilement place lors de la seule journée hebdomadaire que les jeunes passent à l'école.

pour lequel le type d'activité n'a pas été précisé). En outre, quelques activités ponctuelles sont organisées par les infirmières. Parmi les enseignants qui ont donné leur avis sur ces projets, tous relèvent des apports positifs, à l'exception d'un interlocuteur pour lequel ils ne « représentent pas une nécessité ». En termes de bénéfiques, on relève que ces journées sont « très importantes socialement, autant pour les élèves que pour les enseignants », dont la relation « change positivement à l'occasion de ces activités et perdure ensuite ». Elles sont donc « utiles, car elles créent des liens ». On mentionne encore « l'aspect ludique » de ces journées qui sont des « occasions de rencontres ». En parallèle, on évoque des difficultés liées à l'environnement de formation. Des enseignants expliquent que la présence des apprentis un jour (ou deux) par semaine « rend difficile le travail sur l'ambiance de l'établissement ou la vie de la classe » et qu'il est compliqué de « proposer davantage de projets ». De plus, certaines activités mises sur pied par le service de santé n'ont pas fonctionné, « car hors de la grille horaire ».

Dans une école à plein temps, l'association des élèves organise des journées de l'élégance et de l'extravagance. Quelques actions ponctuelles sont mises en place, mais les enseignants constatent qu'il n'y a « pas grand-chose de commun entre les enseignants et les élèves » ou encore qu'il n'y a « pas assez de discussions entre les élèves et les enseignants en général ». Dans une autre école du même type, « cela manque un peu ».

De nombreux projets sont organisés dans les **gymnases**. On mentionne les journées à thèmes (élégance, extravagance), des actions pour les occasions spéciales (Noël, fin d'année scolaire, Saint-Valentin) ou encore des journées de sensibilisation (écologie, sida) et des actions caritatives (récoltes de livres, de jouets). Sur un plan culturel, certains gymnases organisent des « soirées film » ou encore des « journées politiques ». Seuls deux enseignants ont donné leur avis sur ces projets, qu'ils estiment « utiles », car ce sont des « moments importants qui créent des liens », même s'il faut « parfois freiner les élèves qui aimeraient en faire davantage ».

Sans surprise, on relève également de nombreux projets d'établissement à **l'école obligatoire**, parmi lesquels les journées à thème, mais également des journées sportives, des projets artistiques sous différentes formes (festivals, concours de talent, théâtre, comédie musicale), ou encore des rallyes. Une enseignante trouve ces activités « stimulantes et réconfortantes » quant au sentiment d'appartenance à l'établissement, même si c'est « un peu contraignant ». Une autre enseignante précise qu'ils sont organisés « sous l'impulsion d'enseignants ».

### ***Bénéfices et inconvénients de la prise en compte des compétences sociales ?***

De façon nous a-t-il semblé spécifique, nous avons prévu d'aborder la question des bénéfices et inconvénients de la prise en compte des compétences sociales sur la gestion de classe. Au fil des entretiens, et de façon récurrente, il est toutefois apparu que poser cette question était redondant, et donc inutile, puisque les répondants avaient déjà systématiquement mentionné l'existence de tels bénéfices. Ambiance favorable aux apprentissages, relation positive entre enseignants et élèves ou entre élèves sont en particulier des mentions qui vont toujours dans ce sens, tout au moins pour la gestion de la classe (d'autres bénéfices et inconvénients sont relevés par ailleurs). Ces aspects ne seront ainsi pas développés une nouvelle fois, et l'on peut sans autre renvoyer à ce qui précède pour en tirer l'information souhaitée.

### **Besoins pour aborder plus facilement ces apprentissages ?**

Cette question traite des obstacles et des freins, en termes de moyens à disposition pour une meilleure prise en compte des compétences sociales dans l'enseignement. Ces moyens se réfèrent au temps disponible, aux ressources pédagogiques, concernent la collaboration et l'implication des collègues, sont en lien avec le soutien de la hiérarchie, etc. Exprimer quels sont leurs besoins en la matière permet aux enseignants de mettre en évidence ce qui favoriserait une meilleure prise en compte et mise en œuvre de ces aspects, dans le sens des recommandations et pistes d'action que cette enquête se propose de fournir.

Hormis deux enseignants en **école professionnelle** qui estiment que les moyens sont en général suffisants ou qu'ils peuvent être facilement obtenus si nécessaire, les 13 autres expriment des besoins, ou mettent en exergue des manques de moyens variés. Les ressources pédagogiques sont ainsi évoquées par 8 enseignants : si le plan d'études demande bien à favoriser les compétences sociales, « rien n'indique comment les construire, comment les mobiliser » et il faudrait donc « créer des supports de cours, des exercices ». De même faudrait-il également « mieux penser et travailler la gestion de classe, en tenant compte des questions de pénibilité pour les enseignants » et proposer « des cours d'appui pour les élèves ». En ce qui concerne les ressources existantes dans l'établissement, qu'elles soient matérielles ou humaines, elles mériteraient d'être « davantage valorisées », « améliorées » et devraient être plus visibles pour les enseignants, notamment les nouveaux. Enfin, deux enseignants regrettent le « manque d'une structure psychologique » dans leur école respective.

Le temps disponible est un aspect évoqué par 7 enseignants, dont l'un estime qu'il est suffisant compte tenu de « la liberté d'action accordée aux enseignants ». Pour les autres, il y a « un manque de temps » par rapport au « programme chargé », mais aussi en fonction des décharges de maître de classe qui sont « insuffisantes » pour deux enseignants en école à plein temps.

Sept enseignants parlent de la collaboration avec les collègues qui est perçue de façon négative par trois d'entre eux, estimant que « les collègues sont très individualistes », que « dans certaines sections, il est mal vu de dire qu'il y a un problème », rendant « la collaboration difficile ». Au niveau de l'implication, un enseignant explique que « si une activité pédagogique est proposée pour les collègues après les cours, très peu de personnes viennent », mais que « l'arrivée des jeunes collègues amène un vent nouveau ». A l'inverse, un autre enseignant estime qu'il y a « une bonne implication des enseignants, qui proposent souvent des projets qui sortent du cadre scolaire ». Un enseignant nuance en disant que si « cela se passe bien, certains sont moins "collaborants" que d'autres ».

Le soutien de la hiérarchie est évoqué par 5 enseignants, dont deux ont un regard positif et se sentent « soutenus » dans leur fonction de maître de classe ou lorsque des projets sont mis en place, même « s'il n'y a pas forcément de moyens [financiers] ». Les 3 autres répondants évoquent des difficultés liées à « une direction [qui] n'arrive pas à imposer une ligne de conduite » ou à la situation de directeurs « qui n'ont aucune expérience de l'enseignement [et] ne sont pas forcément crédibles face à leurs employés » ou encore à un « manque de soutien de la direction et plus largement du Département pour faire vivre l'école dans un sens citoyen ». Pour aller dans le même sens, un répondant pense qu'une « éthique d'entreprise » pourrait être développée par rapport à la responsabilisation des étudiants sur la fumée et l'écologie.

Un enseignant estime qu'une « collaboration avec l'école obligatoire devrait être instaurée ». Enfin, 5 autres expriment leur besoin de formation à cet égard.

Les enseignants du **gymnase** font principalement référence au manque de temps (mentionné quatre fois). « Une période administrative à l'horaire » serait bienvenue, ainsi que davantage de « temps pour échanger et collaborer avec les collègues ». Les 6 enseignants se sentent soutenus par leur direction, qui « est très disponible », qui « soutient beaucoup de projets » et « accueille favorablement toute demande de moyens supplémentaires ». En conséquence, « des projets sont mis en place lorsqu'il y a perception de soucis » et les « projets d'établissement sont bien développés ». Les services de santé et de médiation sont également « très présents et à l'écoute ». En ce qui concerne les ressources matérielles, une enseignante aimerait « dans l'idéal, de plus grandes salles de classe pour mieux organiser le travail en groupe ». La collaboration avec les collègues est bien perçue, une autre enseignante précisant encore que « le fait d'améliorer l'ambiance de travail entre collègues a toujours une répercussion sur les élèves ». Au-delà des moyens, une répondante nous dit qu'« aborder ces aspects dépend beaucoup des enseignants ».

Le manque de temps est également l'obstacle le plus fréquemment cité par les enseignantes du **secondaire I**. Une demande de temps supplémentaire pour le maître de classe est mentionnée 3 fois. Une répondante relève un « manque de soutien de la hiérarchie, une relation difficile », mais note toutefois une « bonne entente entre les collègues, qui ont trouvés des solutions entre eux ». La collaboration positive est encore mentionnée par 3 autres enseignantes, l'une précisant qu'elle « dépend de l'équipe pédagogique » et une autre mettant en évidence que « trop de réunions risquent de surcharger les intéressés ». Un manque de budget est enfin évoqué par une enseignante déplorant l'impact direct sur les possibilités de sorties, une autre regrettant les « contraintes administratives » trop nombreuses qui limitent les sorties. La remarque d'une interlocutrice fait écho au risque de surcharge et d'épuisement de l'enseignant qui « doit s'investir en termes de temps sans qu'il n'y ait de réelle reconnaissance, [ce qui n'est] pas très encourageant ».

### ***Vers une « évaluation » des compétences sociales ?***

La question sensible de l'évaluation à l'école et dans la formation en général concerne tant les connaissances que les compétences. Elle ne pouvait pas échapper à notre investigation concernant le vaste domaine des compétences sociales. Prendre celles-ci en considération sous l'angle de l'évaluation signifie en effet également les prendre au sérieux, leur donner en quelques sortes une reconnaissance et un statut qui les éloignerait d'une utilisation à bien plaisir, au gré des circonstances. Toute idée d'évaluation implique en effet un apprentissage. Par ailleurs, il apparaît aussi qu'une telle évaluation au sens strict peut être considérée comme inappropriée à son objet, ou alors suppose différentes modalités, plus ou moins formalisées, qui peuvent aller de la reconnaissance et du *feed-back* à une comptabilisation plus ou moins pondérée. Toutes les options paraissent donc ouvertes, et le sens de notre investigation à ce propos était justement de les mettre éventuellement en évidence. Faudrait-il évaluer les compétences sociales des jeunes en formation, d'une façon ou d'une autre, et quels en seraient les avantages et les inconvénients ?

Un enseignant d'eCG en **école professionnelle** commence par préciser que selon les ordonnances de formation, les compétences sociales devraient être évaluées en fin de formation et qu'elles « sont nécessairement incluses dans le travail, mais sans évaluation

spécifique » ou alors « implicitement » dans certaines branches techniques. En lien avec les pratiques dans les établissements, on relève que dans les écoles de métiers il y a « des notes de comportement dans certaines filières » et que l'on tient compte des compétences sociales en cas d'échec. Les compétences d'autonomie et de savoir-vivre sont par ailleurs régulièrement évaluées.

En s'intéressant aux avis des enseignants sur la question, trois répondent être favorables à une évaluation formelle de ces compétences, à condition qu'il y ait « des objectifs très clairs » pour ne pas « tomber dans les préjugés » et que ceux-ci se réfèrent à « des savoir-faire sociaux ». Un enseignant relève que cela « aiderait beaucoup les patrons à faire leur choix d'embauche ». Trois répondants les évalueraient dans une visée formative plus que certificative, l'idéal serait alors d'utiliser « un *feed-back* oral » dans le cours de l'enseignement, ce qui permettrait aux enseignants et aux élèves de se situer, sans qu'il y ait de « sanctions ». Une enseignante nous répond déjà procéder ainsi en relevant un « bénéfice au niveau de la répartition des tâches, ce qui met en place de la collaboration et donc le développement des compétences sociales ». Elle ajoute que cela permet de « prendre conscience des points forts et des points faibles, valoriser ces compétences et ce sentiment d'appartenance (...) ».

Huit enseignants pensent qu'il serait difficile d'évaluer les compétences sociales, même si les critères étaient bien définis, puisque cela resterait « subjectif » et « lié aux exigences » de chacun. On mentionne aussi le risque de « transmission de préjugés », les « divergences d'avis entre enseignants » et le sentiment de chacun à se sentir « apte » à les évaluer. Un enseignant pense qu'évaluer les compétences sociales serait positif pour les « bons élèves », mais que cela « enfoncerait davantage les élèves en difficulté ». Sur un plan organisationnel, on relève que l'organisation de la formation duale ne se prête pas à l'évaluation de ces compétences. On propose alors plutôt de « donner les moyens aux élèves de s'autoévaluer », avec toutefois un enjeu concernant la structure qui devrait être « favorable aux apprentissages et qui aiderait les faibles ».

Il ressort des réponses des enseignants du **gymnase** que l'évaluation des compétences sociales se fait par « des interventions dans le cours naturel des choses », sous forme « d'évaluation formative » et qu'elles « sont prises en compte au sens large », avec plus ou moins d'importance selon les branches enseignées, en tenant compte des situations particulières, par « une pesée des compétences sociales et de l'implication des uns et des autres ». Une enseignante précise que « beaucoup de maîtres de classe font des entretiens individuels pour les évaluer », ce qu'elle ne fait pas systématiquement, car elle a l'impression que c'est « un peu intrusif » et elle ne veut pas « créer un besoin ou dramatiser un problème ». En parlant d'évaluation certificative, un enseignant y serait favorable, « dans la mesure où ce n'est pas arbitraire », en ajoutant qu'il faudrait que cela soit « institutionnalisé et critérié pour qu'il y ait cohésion entre tous les enseignants ». Deux interviewés ne souhaitent pas les évaluer, car ce sont « des attitudes qui sont difficiles à évaluer » qui « dépendent de nombreux facteurs ». Ainsi, « évaluer un élève introverti par rapport à un élève extraverti ne serait pas juste ».

Les enseignantes du **secondaire I** sont unanimes quant au fait de prendre en considération ces compétences uniquement dans une « visée formative », de façon informelle par des « *feed-back* » aux élèves dans le but de les aider à progresser « au quotidien ». Selon une enseignante, ces compétences s'expriment plus librement dans les branches artistiques et sportives, raison pour laquelle elle trouve très important d'avoir aussi le regard des enseignants concernés. Pour une autre, ce sont des « compétences

versatiles », un élève peut « vite changer » et pourrait « se retrouver avec une évaluation ou des commentaires négatifs qui ne reflèteraient la situation qu'à un moment donné, mais qui le pénaliseraient aux yeux d'un patron ». Cela dépend du reste aussi de l'enseignant et de « ses valeurs ».

### **Formations initiale et continue suffisantes par rapport à ces aspects ?**

Nous ne discutons pas dans ce qui suit des programmes qui peuvent concerner les questions de socialisation, de relations interpersonnelles, de prise en compte des compétences sociales dans les différents instituts de formation qu'ont fréquentés nos répondants, d'autant que la formation initiale de certains d'entre eux remonte à de nombreuses années. Notre intérêt s'est plutôt porté sur leur vécu et leurs sentiments à cet égard par rapport à leurs expériences professionnelles en général assez développées. Demander à des professionnels s'ils estiment avoir reçu une formation suffisante en la matière et dans quelles directions celle-ci devrait selon eux aborder les aspects relationnels et sociaux de l'enseignement est certainement utile et pertinent. De même, leur demander s'ils ont entrepris des formations continues dans ce domaine représente une indication intéressante sur leurs besoins et leurs intérêts à cet égard.

Parmi les 15 enseignants en **école professionnelle**, 11 estiment avoir eu une formation initiale insuffisante, que ce soit à la Haute Ecole pédagogique (HEP) ou à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP). Ainsi, plusieurs d'entre eux mentionnent avoir eu des cours avec des contenus « trop peu développés », ces aspects n'ayant « pas vraiment été abordés ». Un enseignant pose un regard sévère sur sa formation qu'il qualifie de « chronophage, non adaptée, en décalage avec la réalité ». Quatre enseignants ont un regard plus positif en considérant qu'elle « constitue une bonne base » et qu'elle « apporte beaucoup de choses ». L'un d'eux précise encore qu'il faut « par la suite être dans une démarche d'amélioration, se remettre en question, prendre conscience du changement ».

Au sujet de la formation continue, 4 répondants de ce même type d'enseignement expriment clairement avoir entrepris des formations en lien avec les compétences sociales (sur la gestion de conflits, en tant que délégué PSPS, comme animateur pédagogique, sur les migrations), dont une qui mentionne qu'il faut « transposer [les acquis] car les liens ne sont pas tout faits pour une leçon ». Un enseignant base sa formation continue « d'abord sur ses expériences personnelles et sur la lecture d'articles pédagogiques ». Toujours considérant la formation continue de façon large, deux répondants mentionnent participer à des journées de formation organisées dans leur établissement et une troisième pense simplement que « l'accent devrait être mis sur les formations continues ». Un enseignant, enfin, n'est « pas toujours satisfait de la formation continue », sans que l'on en sache davantage.

Seuls deux enseignants du **gymnase** estiment avoir eu une formation initiale suffisante, la première l'ayant effectuée à l'Université de Fribourg et le second précisant que ces aspects ont été abordés dans le cadre de la didactique de branche (anglais) et ajoutant que « l'aspect gestion de classe devrait être davantage développé ». Les 4 autres n'ont « pas le sentiment d'avoir été formés », l'un d'eux estimant par ailleurs que « cela s'acquiert avec l'expérience ».

Trois enseignants ont suivi des cours de formation continue (séances de supervision, théâtre, cours sur la violence). On relève qu'il est de la responsabilité de l'enseignant

d'utiliser l'offre de formation continue pour améliorer sa pratique. Les enseignants qui n'en ont pas fait relèvent diverses raisons pour cela : le premier ne sait pas s'il en existe et a le sentiment que beaucoup de formations sont ciblées pour le secondaire I. Le deuxième a suivi des formations continues, mais pas spécifiquement dans le domaine des compétences sociales, et la troisième n'a pas suffisamment d'expérience professionnelle.

Les enseignantes de l'**école obligatoire** estiment elles aussi ne pas avoir eu une formation pédagogique initiale suffisante par rapport aux compétences sociales, même si « certains cours ont toutefois été très importants » pour l'une d'entre elles. Deux enseignantes estiment avoir acquis ces compétences dans le cadre de leurs études universitaires pour la première, et de par son parcours d'éducatrice pour la seconde. Trois enseignantes précisent que « ce métier s'apprend aussi sur le terrain », par des « savoir-faire vivants » et que la formation à la HEP devrait proposer « davantage de cours pratiques pour apprendre à gérer une classe ».

Quatre enseignantes suivent régulièrement des cours de formation continue, mais ne spécifient pas si elles sont toujours en lien avec les compétences sociales.

### ***Autres questionnements ou remarques ?***

Pour clore nos entretiens, nous avons souhaité donner l'occasion aux interviewés, s'ils le souhaitent, de s'exprimer librement, principalement sur des doutes, incertitudes, obstacles ou contraintes, liés à l'enseignement des compétences sociales qu'ils n'auraient pas encore eu l'occasion d'exprimer, ou encore pour simplement ajouter un commentaire sur cette thématique. Ces remarques finales sont proposées en tentant de dégager ce qui ressort de l'organisation de la formation, des ressources disponibles, des trajectoires des élèves, de l'importance relative des diverses missions, voire de questions éthiques ou encore d'autres particularités difficiles à catégoriser. Dans un certain nombre de cas, ces questionnements peuvent être considérés comme très personnels ou particuliers, auquel cas ils sont mentionnés en vrac, ou alors peuvent se rapporter à ce que nous avons déjà considéré antérieurement.

Plusieurs remarques sont ainsi faites concernant l'organisation de la **formation professionnelle**. Tout d'abord en exprimant un besoin « de ne pas écraser l'école avec des exigences utilitaristes », d'avoir « davantage d'espace et de temps pour développer le savoir-être », de penser aux effectifs des classes qui « devraient être moins importants », de « bien expliciter les attentes » avec un programme « sobre » ou encore de « créer des méthodes, des séquences concrètes » pour aborder les compétences sociales. On relève encore l'importance de continuer « à développer leur autonomie » et de « faire entrer dans les mœurs pédagogiques cette idée de créativité (...) et du fait de penser les leçons autrement ». En lien avec les ressources, un interlocuteur souhaiterait la présence d'un éducateur dans l'établissement pour les cas difficiles, car « les enseignants sont démunis à ce propos ». Un enseignant exprime sa satisfaction d'enseigner en école professionnelle et d'apprendre un métier aux jeunes, estimant avoir « beaucoup de chance, car, en tant qu'enseignants, ils ont une grande liberté d'action ». Un autre trouve que « le système dual » fonctionne très bien, mais émet des doutes concernant le changement d'organisation de la maturité ; il pense qu'il faut « garder un enseignement général, et former les élèves à la réflexion ».

Un enseignant remarque les lacunes avec lesquelles les élèves arrivent en formation professionnelle et pense qu'un changement devrait être entrepris au niveau de l'école

obligatoire. En se référant à son expérience de parents, il estime que les enseignantes primaires devraient être accompagnées en début de carrière pour ne pas devoir gérer seules des situations parfois complexes. Sur un plan éthique, on s'interroge sur les limites d'un tel travail sur les compétences sociales. Un enseignant ne se juge pas « maître de ses critères qualitatifs concernant la sociabilité » et s'interroge sur sa capacité à « être juste ». Une autre se demande jusqu'où « travailler des compétences sociales spécifiques si celles-ci sont en contradiction avec les orientations culturelles ou religieuses des familles ».

Au **gymnase**, un enseignant nous relaie le fait que « ses collègues sont surpris, parfois choqués par les attitudes et comportement de certains élèves qui ne répondent pas du tout à ce qui est attendu en matière de sociabilité ». Une autre répondante souhaite préciser qu'une demi-journée est organisée chaque année pour les maîtres de classe de son établissement sur des thématiques particulières, telles que le suicide ou les élèves à haut potentiel, en plus d'une demi-journée de réflexion pour tout l'établissement.

Une enseignante du **secondaire I** déplore l'importance « exagérée » que l'on accorde aux notes, ce qui selon elle représente un obstacle à la prise en compte des compétences sociales. Une enseignante de 10<sup>e</sup> VG, enfin, insiste sur le problème que représentent les élèves faibles dans les branches principales, qui « se retrouvent sans une place satisfaisante à l'école et sans perspectives ». Elle pense qu'une semaine de stage en 10<sup>e</sup> et une période hebdomadaire d'approche du monde professionnel (AMP) ne sont pas suffisantes pour que les élèves puissent se situer face à cet avenir. De plus, selon elle, il faudrait trouver des solutions face aux blocages scolaires, ce qui en soi constitue tout un programme.



## 4.4 ASPECTS TRANSVERSAUX

Dans le cadre des analyses qui précèdent, nous avons systématiquement distingué les réponses provenant des enseignants de formation professionnelle, les plus nombreux, de ceux du gymnase et de l'école obligatoire. Il est ressorti de ces analyses détaillées des particularités parfois remarquables en fonction de ces différents niveaux et types de formation, mais aussi, très fréquemment, des constantes qui les parcourent en leur étant communes.

Afin de mieux tenir compte du poids particulier de telles constantes, ou autrement dit de mettre en évidence le fait que les catégories de réponses révélées par ces analyses transcendent souvent ces types de formation, cette partie du rapport y est spécifiquement consacrée : d'abord par rapport à la première partie des résultats relatifs aux appréciations générales de nos répondants sur l'intégration et les compétences sociales dans la formation et leurs perspectives, ensuite concernant les situations plus concrètes relatives aux apprenants et aux pratiques enseignantes sur les thèmes investigués.

### 4.4.1 ASPECTS TRANSVERSAUX CONCERNANT LES APPRÉCIATIONS GÉNÉRALES SUR LA FORMATION ET SES PERSPECTIVES

L'on a pu tout d'abord remarquer que les missions de la formation qui étaient jugées prioritaires par nos répondants l'étaient, selon eux, non seulement pour leur type de formation, mais aussi, souvent, plus généralement pour l'ensemble de celle-ci. Cela, même si leurs réponses étaient bien sûr teintées des expériences qui sont les leurs, là où ils enseignent. Ces missions sont, d'une part, celle qui doit permettre aux jeunes d'acquérir une formation complémentaire ou directement un métier, et aussi, d'autre part, celle qui vise à favoriser l'apprentissage de la vie en société et de savoir comment s'y mouvoir à l'aide de qualités particulières que la formation est aussi chargée de leur transmettre. Ces deux missions principales sont jugées aussi importante l'une que l'autre par les enseignants. Les réponses plus contrastées quant au fait de savoir si la formation permet de répondre à ces missions – parfois globalement, parfois en les distinguant – montrent que les difficultés mentionnées sont soit relatives à la formation elle-même qui devrait permettre de les traiter, soit relatives aux conditions sociétales peu propices, pointant du doigt les vents contraires de l'individualisme ambiant. Elles caractérisent toutefois là encore largement les différents niveaux et types de la formation.

Les liens entre instruction, éducation et socialisation des jeunes sont aussi évidents pour les enseignants en général, mais l'on doit tenir compte du fait qu'une telle unanimité relève de l'intérêt pour ces aspects des volontaires qui ont participé à notre enquête. C'est du reste ce qui permet de creuser la question et d'en tirer des informations pertinentes dans l'optique des bonnes pratiques qui nous intéressent au premier chef. Dans le même sens, mais de façon plus particulière, l'existence de liens entre le sentiment d'appartenance des jeunes à leur milieu de formation et l'expression de compétences sociales traverse largement les différents types et niveaux, même si l'on tient compte de la particularité de la formation professionnelle duale, où l'essentiel du temps est passé en entreprise, ainsi que celle de l'école obligatoire, dans une moindre mesure, où ce sont les difficultés de comportement de certains jeunes qui sont plus caractéristiques.

Toujours dans le cadre des appréciations générales, et ainsi qu'on pouvait l'attendre, les différents répondants sont unanimes à considérer qu'il y a toutes les raisons de prendre en

considération les compétences sociales des apprenants dans l'enseignement, que ce soit pour les jeunes eux-mêmes, ou pour faciliter l'enseignement. Les restrictions soulevées le sont quasiment toujours en relation avec les conditions d'enseignement telles qu'elles existent dans l'organisation actuelle : formation en tranches horaires et donc peu de temps à disposition, manque d'objectifs clairs, ou encore de reconnaissance et de promotion de ces aspects intégrateurs et facilitant la sociabilité de la part des autorités scolaires. Quant à savoir comment traiter de ces aspects dans le cadre de l'enseignement, de façon spécifique ou de façon intégrée (dans le cadre des branches enseignées), ce sont plutôt des particularités selon les niveaux et types d'enseignement qui au contraire apparaissent : alors que, malgré un penchant pour le travail intégré, les enseignants de formation professionnelle sont prêts à envisager un mixage entre celui-ci et un travail plus spécifique, ceux du gymnase se démarquent en relevant que tout peut se passer dans le cours de l'enseignement des branches « académiques » (travail intégré), et ceux de l'école obligatoire souhaitent fortement une prise en compte plus spécifique (de difficultés particulières).

A propos des rôles respectifs a priori de la formation et des parents sur les questions qui nous intéressent, on note que les enseignants se saisissent de ce qui les concerne, que ce soit pour combler des lacunes éducatives ou pour tenir compte des particularités du travail en groupe. Les différents aspects qui doivent être travaillés dans l'école se réfèrent en effet tant à des aspects éducatifs que sociaux, et sont inscrits comme on l'a vu dans un contexte social ou professionnel qui n'est pas des plus favorable. Une telle situation complexe, on le remarque alors, se retrouve à des degrés divers à tous les niveaux et types d'enseignement.

On relève encore qu'aucun répondant ne fait état d'une impossibilité des apprenants à acquérir des compétences sociales, ce qui montre, là aussi, une unanimité qui traverse les niveaux et types de la formation. Soulignons que si, selon nos enseignants, ces compétences peuvent très généralement s'acquérir, cela se fait de toutes sortes de façons, la formation n'étant qu'une possibilité parmi d'autres, et les milieux familiaux, sociaux, associatifs et culturels jouant tout leur rôle. Notons encore que, pour nos répondants, ce dernier constat ne semble en aucune façon dispenser la formation de compenser ou développer ce qui doit l'être dans ce domaine (en particulier à l'école obligatoire), et notamment d'une façon spécifique avec l'enseignement de l'eCG de la formation professionnelle qui doit favoriser ces compétences particulières.

En cherchant à lier compétences sociales et résultats ou apprentissages scolaires, les analyses précédentes ont montré que ces compétences – très variées soulignons-le encore – favorisent ces apprentissages pour une grande majorité des répondants. Que ces compétences soient exprimées plutôt par l'élève ou effectives dans le groupe-classe, cela permet de mieux comprendre les consignes et d'adopter un comportement adéquat, ou encore de bénéficier d'une ambiance et d'une dynamique de classe favorable aux apprentissages. De plus, toujours de façon transversale, cela produit bien le double bénéfice escompté : pour les jeunes d'une part, et pour le travail sur l'avant-scène des apprentissages disciplinaires d'autre part. On doit toutefois se garder de transposer une telle dynamique générale aux cas particuliers de tel ou tel élève. Dans ces cas, la difficulté à établir de tels liens semble tout aussi généralement admise, puisque, pour le résumer, un « bon » élève peut ne pas avoir – ou au contraire avoir – de « bonnes » compétences sociales. L'on a noté en effet que de nombreux facteurs interviennent dans ces cas

particuliers et que les enseignants ne peuvent souvent pas affirmer qu'un tel lien existe de façon univoque.

Toujours d'une façon générale et transversale aux différents ordres d'enseignement, les analyses ont montré que les compétences valorisées dans le monde du travail selon nos répondants sont principalement centrées sur la personne, la plupart faisant appel à la responsabilité et à l'application du jeune, à sa disponibilité, au respect des délais, par exemple, tout en notant que ces mêmes qualités ont toujours une composante tournée vers autrui. Il apparaît ainsi que les savoir-faire techniques, qui sont à la base des compétences professionnelles, doivent absolument être accompagnés d'un savoir-être ou savoir-vivre avec les autres tout aussi important. Lorsque, parmi ces compétences jugées importantes pour le monde du travail, il s'agit de dégager celles qui font la différence pour une insertion réussie par les jeunes, on a toutefois constaté une différence entre enseignants d'écoles professionnelles, qui valorisent des compétences directement interindividuelles, et les enseignants du gymnase et de l'école obligatoire, qui relèvent davantage des compétences sociales partant de la personne. Relevons encore que ces dernières, souvent vues uniquement sous l'angle de celui qui les émet (oubliant alors les destinataires qui révèlent leur interactivité), sont encore souvent citées, dans leur grande variété, par nos trois groupes d'enseignants. Il en va ainsi des exemples de la prise d'initiative, de l'envie de bien faire, ou de l'autonomie, qui représentent donc généralement des qualités jugées nécessaires pour une insertion professionnelle et sociale réussie.

La question de l'influence du sentiment d'appartenance sur cette même insertion, ou tout au moins sur ses perspectives, fait encore généralement ressortir l'importance de ce sentiment d'un point de vue social pour les jeunes. Il leur permet en effet d'appartenir à un groupe, d'être intégrés à la classe ou à l'école, donnant sens à leur formation. On a toutefois remarqué aussi que son influence plus ou moins directe sur les perspectives d'insertion professionnelle se manifeste différemment en fonction du niveau et du type d'enseignement.

#### **4.4.2 ASPECTS TRANSVERSAUX CONCERNANT LA SITUATION DES APPRENANTS ET LES PRATIQUES ENSEIGNANTES**

Par rapport à l'intégration ou sentiment d'appartenance des jeunes à leur milieu de formation, jugés importants par nos répondants, l'impression générale qui s'est dégagée des résultats est que les jeunes eux-mêmes, hormis une frange d'entre eux, font preuve d'une bonne intégration. Ce sont plutôt les conditions de la formation qui peuvent être problématiques, ainsi que nous l'avons déjà vu à propos de l'organisation découpée de l'enseignement et du manque de temps à disposition pour s'en occuper, ce qui apparaît de façon récurrente et incontournable. La prise en compte des compétences sociales des apprenants qui favorisent une telle intégration est pourtant d'autant plus essentielle et chronophage que ces compétences sont relevées dans un large spectre, intervenant dans le cours de la formation, la grande majorité étant tournées vers les relations avec autrui. Qu'il s'agisse de manifestations apparemment simples comme le fait de se considérer en tant que personne à part entière, de saluer, d'écouter l'autre, de s'aider spontanément, de se respecter, ou de manifestations plus complexes comme d'interagir en groupe et de collaborer, ces compétences remarquées par les enseignants prennent le pas sur celles plus personnelles, également relevées, relatives à la capacité d'être autonome, d'être

« bien dans sa peau », de « se repérer et s'orienter dans la société », ou encore de « faire preuve de curiosité ». Les conditions relatives à la formation et à l'enseignement dans lesquelles ces compétences peuvent plus ou moins prendre place, le sont en particulier dans le cadre du travail en groupe, plus ou moins favorisé, et de tels constats sont valables à tous les niveaux de la formation.

Qu'il s'agisse de compétences sociales qui facilitent le travail d'enseignement et les relations interpersonnelles, ou au contraire d'incompétences sociales qui y font obstacle, des tendances convergentes sur l'appréciation de nos répondants n'empêchent pas qu'au niveau postobligatoire on relève plutôt des attitudes et comportements problématiques, alors qu'à l'école obligatoire on mentionne davantage de manifestations positives, et plus encore de situations complexes qui peuvent mettre en jeu les unes et les autres. Dans le cas particulier, mais très significatif en termes de compétences sociales, de la collaboration et du travail en groupe, ainsi que de la gestion des conflits qui peuvent s'y faire jour, les réponses des enseignants ont en général montré que ces situations complexes se trouvaient à l'articulation, d'une part, des apprentissages et comportements des jeunes et, d'un autre côté, de l'enseignement qui favorise plus ou moins ces façons de travailler relatives à la socialisation. Face aux situations complexes de travail collaboratif et des risques de conflits qu'il faut alors gérer – ce que nos répondants semblent le plus souvent prendre à bras-le-corps – on se trouve effectivement dans des situations éducatives et socialisantes par rapport auxquelles les différences d'âges et d'orientation de nos populations de référence ne ressortent pas particulièrement. Ces problématiques se retrouvent partout, peu ou prou, d'une façon ou d'une autre. Peut-être est-ce dans ce constat que les difficultés liées à l'organisation de la formation et aux conditions de sa mise en œuvre ressortent de la façon la plus criante.

D'une certaine façon, on peut considérer que la motivation des élèves à apprendre et à partager leurs connaissances et compétences résulte de la prise en compte de leurs compétences sociales, du travail en groupe et de la gestion des conflits. En distinguant ces deux types de qualités – apprendre et partager – on constate, de façon générale, que la première doit certainement se travailler et qu'elle se développe au cours de l'adolescence avec l'expérience qui donne de la maturité. Toujours de façon générale, les résultats montrent à cet égard que les jeunes semblent savoir pourquoi ils sont là et plutôt en tenir compte. Du point de vue des compétences sociales et de l'intégration dans la formation, nos répondants relativisent l'importance de la distinction entre motivation aux apprentissages scolaire et non scolaire, comme on pouvait l'anticiper. Dans une visée de sociabilité et d'intégration, il y a en effet un grand intérêt à considérer les apprentissages, expériences et partages au sens le plus large, et pas seulement focalisés sur le « métier » d'apprenant. Rappelons que la motivation à partager, en revanche, diffère sensiblement selon les niveaux et les types de formation.

Nous avons vu que les apprenants peuvent plus ou moins respecter les règles et habitudes qui prévalent dans leur milieu de formation, de même que les enseignants peuvent leur accorder une importance plus ou moins grande. Comme le montrent les résultats, le côté laborieux de la prise de connaissance des règles qui prévalent dans les classes et établissements, avec son inlassable répétition, semble en général porter ses fruits puisque leur respect est le fait d'une grande majorité d'élèves ; avec des nuances parfois, la situation est donc très semblable d'un niveau et d'une orientation à l'autre de la formation. Concernant les enseignants eux-mêmes, nos répondants indiquent qu'une certaine cohérence prévaut par rapport à l'adhésion aux règles entre les intéressés des différents

niveaux de formation, mais aussi entre les enseignants et leurs élèves. La conviction qu'un cadre est nécessaire paraît renforcée par celle que ce cadre aide les jeunes au-delà de leur formation, mais d'abord et peut-être surtout favorise le travail en commun. D'une façon là encore transversale, le besoin d'une marge de manœuvre que l'enseignant doit s'octroyer se fait toutefois nettement sentir. L'idée générale qui prévaut semble ainsi être que les règles, nécessaires voire exemplaires, ne doivent pas devenir un boulet à traîner dans le cours de l'enseignement.

Par rapport à la relation « horizontale » entre les apprenants eux-mêmes, et l'importance que les enseignants lui confèrent, les résultats se situent dans la continuité de ce que nous avons vu des situations de travail en groupe et de la collaboration, à savoir que les enseignants la prennent en compte pour aborder ces relations et y répondre d'une façon analogue aux différents niveaux de formation. Ils le font en étant pragmatiques et en tenant compte de la dynamique de classe, mais avec l'inconvénient des difficultés organisationnelles que nous avons déjà relevées (manque de temps, de moyens, présence limitée des apprenants, etc.). Lorsque cette relation est « verticale », entre apprenants et enseignants, et qu'elle ne peut donc être ignorée, elle est jugée généralement importante, voire très importante par nos répondants. Notons cependant que, même si les aspects qui la caractérisent sont communs à nos trois types d'enseignants et aux deux niveaux de la formation, les répondantes de la scolarité obligatoire semblent davantage sensibles au manque de temps et de place pour s'occuper de cet aspect crucial. Quant au rôle concret de l'enseignant dans le développement des compétences sociales de ses élèves, qu'il s'agisse du rôle d'exemple ou de référence de l'enseignant, de sa fonction d'accompagnement, de cadre et de mise en confiance, ou encore de son travail sur des compétences sociales spécifiques, signalons que tout cela caractérise bien davantage ce qui est pris en compte chez nos répondants de la formation professionnelle, dans laquelle une vraie réflexion semble se faire jour à ce propos.

En cherchant à connaître les aspects de l'apprentissage des jeunes se référant directement à leurs compétences sociales dans le cadre de leur enseignement, nous avons noté qu'une grande majorité des répondants travaillent avec leurs élèves des aspects qui sont souvent identiques d'un niveau ou type de formation à l'autre. Il s'agit essentiellement du savoir-vivre, incluant en particulier le respect de l'autre, tout en insistant sur l'importance de créer un climat favorable aux apprentissages, la classe devant être un lieu de confiance et de sécurité pour tous. Au-delà des divers obstacles, qui ne manquent pas, il est aussi ressorti des entretiens que tous les enseignants intègrent des aspects liés aux compétences sociales dans leur enseignement.

Concernant le type d'approches pédagogiques privilégiées pour gérer les situations éducatives et relationnelles dans le groupe-classe, nous avons relevé qu'une grande majorité des enseignants interrogés, tous niveaux et filières confondus, utilisent principalement les discussions de classe, d'autres approches étant souvent utilisées en complément, en particulier les travaux de groupe, les intervenants extérieurs et les sorties. De façon transversale là encore, on soulignera aussi la particularité de chaque enseignant qui, pour des raisons qui lui sont personnelles, décidera de ses propres limites d'intervention, et donc le recours à d'autres intervenants lorsque cela est jugé nécessaire. Pour ce qui est de savoir quelles activités donnent de meilleurs résultats, nous avons constaté que l'école obligatoire et le gymnase permettent d'organiser davantage de journées hors cadre, alors que les écoles professionnelles privilégient d'autres approches,

dont le travail en groupe paraît le plus efficace. Dans tous les cas, il importe particulièrement que le jeune puisse donner un sens aux activités, que ce soit en les mettant en lien avec sa vie quotidienne ou professionnelle. En insistant sur le travail en groupe, activité qui semble optimale pour travailler au quotidien les compétences sociales, on a relevé sans surprise qu'il était généralement utilisé précisément pour cette raison, et qu'il était tout aussi généralement considéré comme difficile à organiser, à gérer pratiquement, voire à mettre en place dans un temps trop limité.

En se centrant sur l'enseignant et son travail, il s'est révélé évident que sa pratique a évolué sous les aspects considérés, en particulier en tenant compte de l'expérience, du regard porté sur l'enseignement, d'aspects organisationnels ou pédagogiques. La tendance générale la plus notable montre qu'une telle évolution concerne la faculté de se détacher des programmes et d'accorder davantage d'importance aux aspects relationnels et sociaux. Il a aussi été généralement relevé que la variété des classes et des volées contraint à des modifications dans l'approche et à une mobilité de l'enseignant basée sur une posture réflexive. Un point remarquable concerne les échanges et l'intégration entre collègues, qui mettent en jeu les propres compétences relationnelles et sociales des professionnels, montrant en quoi il est nécessaire de les développer auprès des apprenants. Quant à la spécificité du rôle du maître de classe, l'on a plutôt souligné *a contrario* l'implication de l'ensemble du corps enseignant, évoquée à tous les niveaux de formation, mais qui semble prendre davantage d'importance en école professionnelle où les apprenants ne sont que très peu présents.

Au niveau de l'organisation scolaire, qu'il s'agisse de la classe (conseils de coopération) ou de l'établissement (conseils de délégués), les répondants ont en général indiqué que ces dispositifs visant l'échange et la prise en compte de certains besoins ou souhaits étaient de plus en plus fréquemment mis en place, voire imposés, sans toujours en voir des bénéfices tangibles ou avec de forts enjeux. Pour ce qui concerne les projets d'établissements relatifs à des thèmes ou activités transversaux touchant des dimensions culturelles, sportives, artistiques, caritatives, divertissantes, sur une base en générale coopérative (entre élèves, entre élèves et enseignants), ils sont largement considérés comme importants et utiles pour l'intégration des apprenants et le développement de relations positives, même s'ils s'avèrent plus faciles à mettre sur pied dans les établissements dont les élèves sont davantage présents (école obligatoire et gymnase).

Au registre des besoins des enseignants facilitant ce travail sur l'intégration et les compétences sociales, les résultats montrent, à tous les niveaux de la formation, que c'est le temps qui manque le plus cruellement, particulièrement pour les maîtres de classe dont les périodes dévolues à cette tâche ne sont pas suffisantes. Il y a par ailleurs une certaine convergence des avis, sinon unanimité, pour percevoir positivement le soutien de la hiérarchie et de la collaboration avec les collègues au sein de l'établissement. Plusieurs enseignants mentionnant un besoin de formation accru dans ces domaines, la question qui était spécifiquement dédiée aux expériences de nos répondants à ce propos (formations, initiale et continue) a révélé que la formation initiale des enseignants, quels que soient leur niveau et type d'enseignement, n'est pas jugée suffisante en matière de travail sur les compétences sociales. Un tel résultat est d'autant plus intéressant que certains d'entre eux, répondant à la question des compétences sociales des élèves, ont considéré que les enseignants devraient être les premiers à être formés dans ce domaine, par rapport aux dimensions relationnelles et sociales de la pédagogie et de leur travail en général.

L'idée d'une évaluation des compétences sociales des apprenants rencontre les faveurs d'une grande majorité des enseignants interrogés, à la condition que cette évaluation soit formative (et non sommative), par exemple sous la forme de *feed-back* oraux, comme certains les pratiquent déjà. Aux quelques enseignants qui sont séduits par la perspective d'une évaluation plus formelle, d'autres répondent – eux-mêmes en font parfois l'objection – que le caractère subjectif et instable dans le temps d'une telle évaluation devrait être dissuasif. Il en va de même du risque de stigmatisation associé à une évaluation formelle, qui pourrait perdurer jusqu'au moment où le jeune cherche un emploi.

## 4.5 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

De façon à mettre en évidence les nombreux résultats de cette recherche sous une forme plus directement accessible, la synthèse qui suit permet au lecteur intéressé – mais peu désireux d'entrer dans toute la variété des analyses qui précèdent – de se faire une idée suffisante des tenants et aboutissants qui permettront la discussion finale au cinquième et dernier chapitre. Dans ce but, compte tenu de la richesse et de la complexité de ces résultats tout en permettant une lecture indépendante du corps des analyses, cette synthèse propose de reprendre à chaque fois les enjeux de ces résultats avant d'en tracer les grandes lignes.

### 4.5.1 LA POPULATION DE L'ENQUÊTE

Les caractéristiques de la population interrogée, composée d'un nombre presque équivalent d'hommes et de femmes, âgés en moyenne de 46 ans, indiquent qu'ils ont acquis une importante expérience professionnelle leur permettant d'appréhender la thématique des compétences sociales avec du recul, sans ignorer leurs questionnements et doutes relativement à ces expériences et à leur pratique. Le taux d'activité confirme que les femmes travaillent plus souvent que les hommes à un taux partiel et qu'elles n'enseignent pas, du moins en ce qui concerne notre population, les branches professionnelles plutôt réservées aux hommes. Même si la proportion des enseignants n'est pas équilibrée entre les différents niveaux et types de formation en raison d'un moindre intérêt manifesté pour cette enquête, ils sont toutefois tous représentés, avec des branches enseignées et des *cursus* de formation variés, chacun d'eux nous permettant d'apporter un éclairage a priori différencié sur les questions qui nous intéressent.

### 4.5.2 PRINCIPAUX RÉSULTATS SELON LES THÈMES ET LES TYPES ET NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Deux parties principales entre conceptions générales et pratiques déclarées ont fait l'objet des entretiens, parties faisant chacune l'objet de deux sous-catégories. Dans le premier cas, on distingue, d'une part, la *Place des compétences sociales parmi les missions de la formation* et, d'autre part, les *Liens entre ces compétences, les résultats dans les branches scolaires et les perspectives d'insertion sociale et professionnelle* des jeunes. Dans le second cas, on distingue ce qu'il en est concrètement de l'*Intégration et des compétences sociales effectives des apprenants* de nos interviewés, de ce qui concerne, pour ces derniers, l'*Enseignement des compétences sociales, la faisabilité et la mise en œuvre* de ces aspects. Ces quatre différentes catégories de réponses ont été présentées en fonction des répondants qui enseignent dans les écoles professionnelles, les plus nombreux, dans les gymnases, et enfin à l'école obligatoire.

#### 1. *Place des compétences sociales parmi les missions de la formation*

Ce premier aspect général concerne aussi bien l'évocation des missions prioritaires de la formation du point de vue des enseignants que les moyens qui permettent ou non d'y répondre, les liens entre instruction, éducation et socialisation des jeunes, ou encore ceux entre sentiment d'appartenance et expression des compétences sociales, sans oublier la conception de nos interlocuteurs concernant les rôles respectifs de l'école et des familles



en la matière, ainsi que le fait de savoir si, du point de vue des intéressés, de telles compétences peuvent s'acquérir ou s'apprendre.

Par rapport aux **missions prioritaires de la formation des jeunes actuellement**, il pouvait être répondu à cette question pour l'ensemble de la formation, même s'il va de soi que le niveau auquel nos interlocuteurs interviennent donne un accent particulier à leurs réponses ; à cet égard, certains répondants ont mentionné spécifiquement que ces différents aspects étaient valables pour tous les degrés de la formation. De façon générale, on a relevé deux types de préoccupations pour préparer les jeunes à leur vie ultérieure, correspondant à deux missions jugées prioritaires pour la formation. Sans surprise, la première mission correspond à l'apprentissage de compétences cognitives ou techniques leur permettant d'acquérir une formation ultérieure ou un métier. La seconde est relative à l'apprentissage du « vivre ensemble », du sens citoyen et du comportement général en société, ainsi que des diverses qualités à acquérir pour y parvenir : autonomie, respect, interactions avec autrui, intégration culturelle, ou encore esprit critique. On ne peut pas dire que l'un ou l'autre de ces types de missions prend le pas sur l'autre dans les préoccupations exprimées, même si l'on peut se demander si elles font l'objet des mêmes intérêts concrets et jouissent des mêmes conditions pour pouvoir être prises en compte effectivement, comme cela a été abordé ensuite.

L'organisation de la formation et son fonctionnement sont évidemment cruciaux pour permettre la mise en œuvre des missions jugées prioritaires par les enseignants. Concernant la question de savoir si **les systèmes de formation permettent de répondre à ces missions**, les réponses sont positives ou négatives, ou dépendent de facteurs particuliers. Ces aspects contrastés tiennent par ailleurs tant aux systèmes de formation eux-mêmes, dans la plupart des cas, qu'à des conditions-cadres plus larges, voire sociétales. Ces réponses concernent parfois globalement les diverses missions mentionnées précédemment, parfois les distinguent avec des appréciations différenciées suivant la mission. Les avis sont partagés en formation professionnelle, une minorité estimant que les conditions sont généralement favorables, les conditions-cadres étant bonnes, ou au moins claires, alors que d'autres, la majorité, insistent plutôt sur les manques : de temps, surtout en formation duale ; de clarification des rôles respectifs et des actions concrètes de l'école et des milieux professionnels, en particulier lors des promotions en cours de formation qui dépendent largement des patrons ; de formalisation ou de place pour l'importante mission relative aux aspects relationnels ou socialisateurs, en particulier dans les vents contraires de l'individualisme ambiant. On trouve une proportion équivalente d'avis favorables ou défavorables au gymnase, les premiers étant plutôt tournés vers les conditions qui favorisent le travail scolaire, les seconds vers un contexte sociétal peu propice, ceux qui sont plus ambivalents l'attribuant directement aux pratiques enseignantes. Les enseignants de scolarité obligatoire incriminent pour leur part un système peu favorable aux élèves en difficulté et qui valorise peu la prise en compte des compétences sociales, ceci toujours dans un contexte sociétal de vents contraires.

Demander aux enseignants quels peuvent être ou quels sont globalement **les rapports entre instruction, éducation et socialisation parmi les missions de la formation** suppose qu'ils puissent établir de tels liens en constatant qu'ils sont effectifs ou, au contraire qu'il serait souhaitable de les établir mais que les conditions de la formation ne le permettent pas. Dans le souci d'établir de bonnes pratiques, il importe alors de mettre en évidence comment ils le sont lorsque de tels liens sont établis. Il ressort de nos analyses que de tels liens sont évidents pour les répondants. Nul doute qu'un

échantillon représentatif des populations d'enseignants concernés aurait fait davantage ressortir un certain retrait, refus, voire déni par certains de la nécessité avérée de prendre en compte de tels liens, comme cela a été montré lors de l'enquête exploratoire par questionnaire, où la seule prise en compte des savoirs disciplinaires à transmettre était parfois soutenue avec conviction, sinon avec réalisme. On doit alors se rappeler que la présente enquête se concentre sur les bonnes pratiques de celles et ceux qui voient ces liens et en tiennent compte, ce qui permet de creuser la question et d'en tirer une information pertinente.

Le but de la question portant sur **une prise en compte intégrée ou spécifique de l'éducation et de la socialisation** était de déterminer si, à propos de ces aspects de la formation, il était généralement judicieux de les traiter de façon plutôt spécifique, comme des objets d'apprentissage en soi, de les mettre en quelques sortes en avant-plan, ou de les aborder de préférence en les intégrant aux apprentissages disciplinaires qui occupent l'avant-scène de la formation, c'est-à-dire de façon plutôt transversale. On relèvera que cette question relative à l'approche des aspects éducatifs et socialisant de la formation, plus directement liée que les précédentes aux réalités de la classe, montre des spécificités remarquables selon les niveaux et types de la formation. En effet, alors que, malgré un penchant pour le travail intégré, les enseignants de formation professionnelle sont prêts à envisager un mixage entre celui-ci et un travail plus spécifique, ceux du gymnase se démarquent en relevant que tout peut se passer dans le cours de l'enseignement des branches « académiques » (travail intégré), et ceux de l'école obligatoire souhaitent fortement une prise en compte plus spécifique, qu'ils enseignent en VG ou en VP. Peut-on y voir la marque d'enseignants qui prennent d'autant plus sur eux que leurs élèves sont mieux « coulés » dans le moule scolaire, à un âge plus mature (au gymnase)? Ou, *a contrario*, peut-on penser que les élèves qui y sont moins à l'aise, dans des conditions moins favorables aux apprentissages (un seul jour par semaine) ou à des âges plus « difficiles » (début de l'adolescence) demandent davantage de moyens externes ou alternatifs par rapport à l'enseignement habituel (tant en apprentissage qu'au secondaire)? C'est ce qui semble ressortir ici. Ces résultats permettent quoi qu'il en soit d'apporter des éléments de réponses aux questions soulevées en exposant la problématique de la recherche (voir points 2.2 et plus particulièrement 2.3 du deuxième chapitre).

En posant la question des **liens entre intégration des jeunes dans la formation et compétences sociales**, l'on a cherché à savoir si les interviewés établissaient de tels liens et, si oui, à déterminer quels pouvaient être ces liens. Savoir si un tel sentiment d'appartenance est lié ou non au fait de pouvoir exprimer, développer, faire reconnaître par les jeunes leurs compétences sociales les plus larges n'est en effet pas sans intérêt puisque cela montre directement les avantages pour la formation de prendre ou non en compte de telles compétences et de les promouvoir. Mais il est clair aussi que, pour les enseignants comme pour tout observateur de la vie scolaire, le fait de démêler ce qui favorise le sentiment d'appartenance et les manifestations de ce qui peut être lié à un tel sentiment, en particulier par l'expression de compétences sociales, ne constitue certainement pas une tâche aisée, ni conceptuellement ni – probablement encore moins – pratiquement. Les réponses obtenues sont pourtant encourageantes à plus d'un titre. Comme les résultats l'ont montré, le questionnement sur l'existence de liens entre le sentiment d'appartenance des jeunes et l'expression de compétences sociales transcende largement les différents types et niveaux de formation, même si on peut souligner les particularités que représentent ces liens par rapport à l'entreprise pour les apprentis, et

celles qui tiennent aux difficultés de comportement des jeunes adolescents en fin de scolarité obligatoire.

Dans le cadre d'un débat classique et récurrent, **les rôles respectifs de la formation et des parents** sont souvent discutés aussi bien sous l'angle de l'instruction que sous celui de l'éducation en général. C'est à propos des particularités du sentiment d'appartenance et de l'expression des compétences sociales que la question a toutefois été posée aux enseignants dans notre contexte. On ne peut pourtant ignorer que des délimitations strictes avec les premiers aspects mentionnés ne peuvent être tracées, et que tout travail pédagogique qui utilise ces divers leviers peine en général à les dissocier. Encore une fois, l'on se situe ici dans les appréciations générales et les principes relatifs aux missions de la formation, ce qui signifie que de telles délimitations et leurs difficultés ne sont pas forcément exprimées en situation. Il est possible de considérer que ces rôles respectifs se font dans le cadre d'une continuité ou complémentarité, présentant des aspects distincts ou similaires que l'on peut plus ou moins articuler entre eux, ou alors qu'ils se font par une rupture et des différences qui marquent des cloisonnements. Dans ces différentes configurations, les particularités de ce qui fonde ces rôles peuvent être mises en évidence, comme le montrent nos résultats. En insistant plus ou moins sur l'un ou l'autre des termes, continuité, complémentarité et particularité ressortent à propos des rôles éducatifs et socialisants respectifs des familles et de la formation. Très soucieux de leur mission d'aide à l'insertion professionnelle et sociale future des jeunes, et comme on l'avait supposé, les différents fils pédagogiques que nos répondants doivent tenir en main sont rattachés tant à des aspects éducatifs que sociaux, à la fois directement liés à l'instruction et au développement des compétences sociales, et cet art de la synthèse doit se développer dans un contexte social ou professionnel qui n'est pas des plus favorables (on peut du reste se demander s'il l'a jamais été). Quoi qu'il en soit, et hormis les contextes distincts de la formation professionnelle ou générale, une telle complexité se trouve, à des degrés divers, à tous les niveaux et types d'enseignement, sans qu'une tendance différente ne se distingue nettement. Cela s'explique probablement pour une large part par le fait que ces types de formation subissent de façon très égalitaire les forts vents qui viennent de l'extérieur de la formation : milieux professionnels, familiaux et plus largement sociétaux, avec lesquels les enseignants doivent composer.

D'une certaine façon synthétique, la question de savoir si oui ou non – et pour quelles raisons – **les compétences sociales devraient être prise en considération dans la formation** est déjà contenue, de façon plus ou moins latente ou explicite, dans les réponses qui précèdent. Un tel éclairage, on s'en doute à ce stade du questionnement et compte tenu des visées et conditions de l'enquête, ne va certainement pas nous révéler que les enseignants concernés puissent trouver souhaitable ou raisonnable d'abandonner ces aspects. Le formuler explicitement permet cependant aux enseignants de résumer en quelques sortes leur pensée et opinion à ce propos, tout en fournissant des arguments qui peuvent être décisifs pour comprendre la situation, ceci notamment au regard des possibilités professionnelles et organisationnelles de les prendre en compte. De façon simple, l'analyse des réponses montre qu'elles se répartissent entre les raisons de prendre en considération de telles compétences *versus* les raisons de ne pas le faire, avec, en complément, les mentions de situations ou cas particuliers. Ainsi qu'on pouvait s'y attendre au vu des réponses précédentes sur les missions de la formation au sens le plus large et leurs liens, les enseignants interrogés sont unanimes à considérer qu'il y a toutes les raisons de prendre les compétences sociales des jeunes en considération, que ce soit pour ces jeunes eux-mêmes ou pour faciliter le travail d'enseignement. Cela, même si des

réerves sont soulevées, car il faut aussitôt souligner qu'elles ne le sont pas par principe<sup>37</sup>, mais plutôt du fait des conditions d'enseignement qui prévalent actuellement. C'est l'organisation de la formation en tranches horaires, et donc le peu de temps à disposition, le manque d'objectifs clairs, de promotion et de reconnaissance de ces aspects par l'autorité scolaire qui sont plutôt en cause. De telles conditions restrictives sont certainement des obstacles importants, à relier avec les finalités de l'éducation et de l'instruction, car elles sont souvent mentionnées également par ceux qui ne voient par ailleurs que des avantages à travailler sur les compétences sociales au sens le plus large.

En formulant la question sous la forme d'une **acquisition** ou d'un **apprentissage des compétences sociales**, l'idée était de distinguer ce qui peut être acquis ou appris de ce qui ne le pourrait pas, par une sorte de déterminisme antérieur, familial ou social notamment, et qui rendrait au bout de compte vaine toute tentative dans ce domaine. Il n'était pas attendu a priori qu'une plus fine distinction sémantique, tout à fait pertinente au demeurant, soit établie par les interviewés entre un apprentissage formel et une acquisition plus informelle ou « spontanée ». L'information n'en est que plus intéressante, et permet de distinguer ceux qui considèrent que « oui, c'est évident » de ceux qui nuancent en faisant notamment cette distinction entre apprentissage formel, en particulier dans le cadre scolaire, et informel. A noter qu'aucun répondant ne fait état que d'une seule impossibilité à cet égard. Pour nos interviewés de tous les ordres d'enseignement, si les compétences sociales peuvent très généralement s'acquérir, cela se fait de toutes sortes de façons, la formation n'étant qu'un vecteur parmi d'autres, et les milieux familiaux, sociaux et culturels gardent tout leur poids (surtout pour les enseignants du gymnase). Il ressort toutefois des réponses que cela n'exonère pas l'école de compenser ou de développer ce qui doit l'être dans ce domaine (en particulier pour les praticiens de l'école obligatoire), que ce soit dans le cours de l'enseignement ou plus spécifiquement, dans ce dernier cas par exemple avec l'enseignement d'eCG de la formation professionnelle, qui y est en partie dédié.

## **2. Liens entre compétences sociales, résultats scolaires et perspectives d'insertion sociale et professionnelle**

Ce deuxième aspect de la partie consacrée aux appréciations générales des répondants concerne le lien entre les compétences sociales et les apprentissages, et plus spécifiquement avec les résultats scolaires, mais également l'évocation des compétences valorisées dans le monde du travail, ou encore les liens entre le sentiment d'appartenance du jeune à sa formation et ses perspectives d'insertion sociale et professionnelle.

Demander si **les compétences sociales favorisent les apprentissages dans les différentes matières d'enseignement** permet de comprendre quelle importance les répondants accordent à ces compétences, plus difficiles à saisir ou moins codifiées, en tant que soutiens à la mission d'instruction de la formation. Il s'agit concrètement de savoir quel rôle on leur attribue dans l'acquisition des apprentissages plus scolaires. Pour une grande majorité des répondants, nos résultats montrent que les compétences sociales favorisent les apprentissages ; celles-ci apparaissent comme des qualités exprimées par l'élève, telles que le respect, l'écoute, la collaboration, la communication, ou encore

---

<sup>37</sup> A une exception près où le souci de « ne pas être envahi » par ces questions en les déléguant à l'entreprise formatrice semble prédominer.

l'organisation, l'intérêt et la motivation pour la branche qui lui permettront d'oser participer en classe, de mieux comprendre les consignes et d'adopter un comportement adéquat face à ses apprentissages. Même si l'on note moins de réponses évoquant le groupe-classe, des bénéfices quant à l'ambiance de classe sont également observés, mettant en évidence l'importance de travailler la dynamique dans ce cadre et de « créer le lien » pour faciliter les apprentissages. Ainsi, comme nous l'avons supposé en développant la problématique de la recherche, la prise en compte des compétences sociales amène bien un double bénéfice, d'abord pour les jeunes eux-mêmes, et ensuite pour l'enseignant et la dynamique de classe comme aide aux apprentissages.

**Etre un « bon élève » signifie-t-il avoir de bonnes compétences sociales ?** Poser la question ainsi permet de compléter la précédente dans le sens de comparer la « qualité » des compétences sociales avec celle des résultats scolaires. On pourrait imaginer que les deux soient liées, auquel cas il serait opportun de permettre le développement de toutes les qualités évoquées à la question précédente. Dans le cas où elles ne seraient pas liées, cela permettrait aux élèves « non scolaires » de développer d'autres compétences, certes moins valorisées par l'école, mais pouvant jouer un rôle important pour leur future insertion professionnelle. Même si différentes hypothèses peuvent être établies à ce propos, il ressort que faire un lien entre les résultats scolaires et les compétences sociales n'est pas évident. En effet, de nombreux facteurs entrent en ligne de compte et les enseignants interrogés ne peuvent souvent pas affirmer qu'un tel lien existe de façon univoque. Une distinction intéressante apparaît au secondaire I entre les élèves de VG et de VP, les premiers étant semble-t-il plus enclins à développer leurs compétences sociales (au sens relationnel plus spécifiquement), alors que les seconds mettent l'accent sur leurs résultats scolaires. Cette distinction se retrouve dans la formation postobligatoire entre les jeunes des écoles professionnelles et ceux du gymnase. La structure de la formation et les exigences des programmes ont sans doute un rôle à jouer dans ce phénomène ; elles influenceraient, peut-être de façon non délibérée, les choix des enseignants au regard de la prise en compte des aspects socialisateurs et, par eux, les comportements des élèves. Cela reste à discuter plus avant.

En cherchant à savoir **quelles sont les compétences valorisées dans le monde du travail**, l'objectif est d'identifier les représentations des enseignants par rapport aux attentes des employeurs. Ceci permet d'aborder directement le monde professionnel qui concerne tous les apprenants, à plus ou moins brève échéance, quel que soit le type de leur formation. Rappelons que l'acquisition des compétences de métier, ainsi que le développement des compétences personnelles et sociales des jeunes, font partie des missions prioritaires énoncées au départ (cf. la première question abordée). Il s'agit donc ici de comprendre si ces compétences correspondent à ce qui est valorisé sur le marché de l'emploi, ainsi que de savoir si et comment la formation contribue à les développer. De façon générale, on retiendra de nos résultats que les compétences valorisées sur le marché de l'emploi, du point de vue des enseignants interrogés, sont principalement des compétences sociales centrées sur soi-même, la plupart d'entre elles faisant appel à la responsabilité et à l'application du jeune. On se gardera toutefois de négliger que des qualités telles que disponibilité, respect des délais ou encore attitude joviale et positive ont toutes une composante tournée vers autrui. La flexibilité et la communication ne sont relevées que par des enseignants des écoles professionnelles, ce qui ne surprend pas, puisqu'ils sont directement concernés par les attentes des employeurs. Les compétences plus directement sociales permettant d'entrer en relation, de communiquer, de collaborer sont également relevées, surtout par les enseignants des écoles professionnelles. Plus

surprenant, les compétences de métier occupent une place moins importante, même pour ces derniers enseignants, laissant supposer que les savoir-faire techniques sont certes importants, mais qu'ils doivent absolument être accompagnés d'un savoir-vivre, celui-ci prenant donc souvent l'ascendant sur les acquis techniques. On ne peut alors qu'encourager les systèmes de formation à développer l'apprentissage des compétences sociales, d'autant plus que nos interlocuteurs estiment qu'elles sont certes travaillées à l'école, mais ni suffisamment, ni de façon satisfaisante.

En cherchant à mettre en exergue les **qualités pour réussir l'insertion sociale et professionnelle**, l'intention est de déterminer quelles qualités sont nécessaires pour une insertion sociale et professionnelle réussie, et plus spécifiquement lesquelles permettent de « faire la différence ». En complément des nombreuses compétences sociales relevées précédemment, que l'on peut plus ou moins considérer dans ce sens, nous nous sommes contentés ici de mettre en évidence celles qui sont considérées comme les plus importantes. On constate alors une différence entre les enseignants des écoles professionnelles, qui mettent en avant des compétences sociales interindividuelles, et les enseignants du gymnase et de l'école obligatoire, qui relèvent pour leur part davantage des compétences sociales plus centrées sur la personne. Cette distinction met en évidence la différence de regard entre les enseignants des différents niveaux de formation, les premiers saisissant davantage la nécessité de savoir collaborer, communiquer et travailler en équipe pour être à l'aise professionnellement. De nombreuses compétences plus personnelles sont évoquées par nos trois groupes d'enseignants. L'autonomie, la prise d'initiative et l'envie de bien faire sont particulièrement mises en évidence, représentant donc des qualités jugées nécessaires pour une insertion professionnelle et sociale réussie.

Pour conclure cette deuxième partie, nous avons voulu approfondir la **question du sentiment d'appartenance et de l'influence qu'il pourrait avoir sur les perspectives d'insertion sociale et professionnelle**. L'hypothèse sous-jacente, la plus vraisemblable et donc probable, est que le jeune qui se sent partie prenante de sa formation et qui crée des liens aura de meilleures chances de s'intégrer professionnellement et socialement, soulignant d'autant la nécessité de favoriser cet aspect dans la formation. A l'inverse, si l'on devait constater que cela ne joue aucun rôle, la prise en compte du sentiment d'appartenance ne s'avérerait pas indispensable pour les perspectives d'insertion professionnelle, ce qui ne signifie pas qu'elle ne le soit pas pour la socialisation et le bien-être du jeune en général. Il va sans dire que de telles propositions peuvent s'appliquer à certains jeunes et pas à d'autres, mais c'est bien la tendance générale qui nous intéresse. Les résultats montrent l'importance du sentiment d'appartenance du jeune à la formation d'un point de vue social. Ce sentiment permet à l'apprenant de faire partie d'un groupe, d'être intégré à la classe ou à l'école et de donner un sens à sa formation. Son influence sur les perspectives d'insertion professionnelle revêt toutefois des caractères différents en fonction du niveau d'enseignement. Les enseignants des écoles professionnelles mettent en évidence la problématique du choix de l'apprentissage, qui peut être assumé ou non, et qui influencera l'intégration du jeune dans sa formation et, par elle, sa réussite. L'identification du jeune à son métier serait alors l'élément déclencheur sur lequel il faudrait travailler pour éviter les échecs ou abandons. Certains enseignants du gymnase estiment que le sentiment d'appartenance est lié avec la réussite des études ultérieures, d'autres, en pensant plus particulièrement à l'insertion professionnelle, n'établissent pas de liens directs. Les enseignants de l'école obligatoire relèvent l'absence de lien entre un faible sentiment d'appartenance à ce niveau de formation et les perspectives d'insertion, ce qui laisserait l'opportunité aux jeunes en

situation de décrochage scolaire de trouver du sens dans l'apprentissage d'un métier sans être doublement pénalisés (par un faible sentiment d'appartenance à leur formation générale et à celle sur la place de travail).

### **3. Intégration et compétences sociales effectives des apprenants**

Avec la seconde partie consacrée aux situations plus concrètes et quotidiennes du travail d'enseignement, nous nous sommes tout d'abord tournés du côté des apprenants de nos interviewés, en cherchant dans un premier temps à savoir ce qu'il en est de leur intégration ou sentiment d'appartenance, ainsi que de leurs compétences sociales effectives du point de vue des répondants à notre enquête. Etant donné que de telles appréciations ne peuvent être complètement dissociées des appréciations, représentations et pratiques enseignantes, qui les influencent inévitablement, certaines questions de cette partie s'y réfèrent directement en complément des appréciations relatives, *stricto sensu*, aux élèves. C'est ainsi le cas lorsque, préalablement à l'appréciation des compétences sociales de ces derniers, il est demandé aux enseignants ce que représentent pour eux de telles compétences dans leur pratique. Ou lorsque, en complément de l'information recherchée à propos de la connaissance et du respect, par les jeunes, des règles et habitudes de l'établissement, on demande aussi à nos répondants quelle importance ils leur accordent personnellement. Ou bien encore, dans le cas où l'on s'intéresse à la façon qu'ont les apprenants de travailler en groupe et de collaborer, on cherche à comprendre l'importance que l'enseignant confère aux relations entre jeunes dans son enseignement, ou la place donnée aux relations entre les élèves et l'enseignant. Cette partie se conclut sur la motivation à apprendre et à partager leurs connaissances et compétences de la part des élèves, et enfin sur l'estimation du rôle propre de l'enseignant dans le développement des compétences sociales de ses élèves. On constate ainsi que, pour comprendre la situation effective vécue par les jeunes dans le cadre de leur formation, l'on se situe aussi à la charnière entre apprenants et enseignants, là où prend place le vécu commun de la formation.

En commençant par la question la plus évidente et générique, celle qui se rapporte au **sentiment d'intégration des apprenants dans leur milieu de formation**, on note tout d'abord que les jeunes peuvent se sentir bien intégrés, éprouver un sentiment d'appartenance favorable, et dans ce cas il est bien sûr souhaitable de savoir comment cela se manifeste. Un tel sentiment peut être général, mais avec bémols ou prise en compte de situations particulières. Si la situation est moins favorable, on se trouve dans le cas de figure où l'intégration est difficile, ce qui peut aussi tenir à des situations particulières. Dans les cas les plus défavorables, on parlera de mauvaise intégration, en cherchant là encore à savoir comment cela se manifeste. L'impression générale qui s'est dégagée des résultats est que les jeunes eux-mêmes, hormis une frange d'entre eux, font plutôt preuve d'une bonne intégration, mais que ce sont les conditions de la formation qui peuvent être problématiques, alors même qu'une telle intégration ou sentiment d'appartenance sont jugés importants. Parmi ces conditions, on retiendra pour les apprentis leur peu de présence en école et les échos de situations parfois peu favorables chez certains patrons. Au niveau du gymnase, ce sont plutôt les exigences de la formation en termes de responsabilisation et de compétences « académiques » qui semblent marquer un saut après la formation obligatoire, et qui demandent une adaptation qui ne vient qu'avec le temps (ou ne vient pas pour certains). A l'école obligatoire, ce sont une nouvelle fois les turbulences de l'adolescence dont il a déjà été fait état, conjuguées dans certains cas avec la difficulté de certains jeunes ou adultes à tirer à la même corde qui semblent en cause,

même si l'on relève aussi des actions au contraire très constructives dans ce domaine. La situation apparaît donc tout aussi généralement favorable et ponctuellement difficile qu'elle est ressortie des résultats de l'enquête précédente (cf. *op.cit.*, 2012).

Qu'en est-il alors des **compétences sociales selon les enseignants dans le cadre spécifique de leur enseignement** ? Déterminer ce qui relève de compétences sociales, même de façon intuitive, n'est pas toujours aisé, d'autant que celles qui ressortent le plus souvent sont liées au « mieux vivre ensemble », ce but pouvant être atteint d'abord par des qualités centrées sur l'individu (estime de soi, confiance en soi) ou, le plus souvent, tournées vers les autres, parfois de façon très concrète (politesse, respect de l'autre, empathie), ainsi que cela est déjà ressorti. Par rapport à cette distinction courante entre compétences personnelles et sociales, rappelons ici que le parti pris dans cette étude a été dès l'origine de considérer que toute compétence personnelle n'ayant d'incidence visible que dans un cadre interpersonnel, et ne nous intéressant qu'à ce titre, nous avons utilisé la seule expression de compétences sociales. Nous avons aussi pu noter que les enseignants de notre enquête expriment ce que représentent pour eux des compétences sociales dans le cadre de leur enseignement d'une façon élargie, comme cela avait été le cas précédemment. Pour les besoins de l'analyse, nous avons donc distingué dans nos résultats les compétences énoncées au titre de qualités plutôt personnelles, qu'elles concernent l'individu lui-même ou son travail, de celles qui relèvent à strictement parler des aspects relationnels de vie en groupe ou en société qu'implique la notion de compétences sociales, que ces aspects concernent le relationnel « pur » ou la visée de tâches à accomplir. D'autres mentions enfin concernaient les conditions de travail dans lesquelles ces compétences prennent place. Ces résultats font état d'une grande variété de compétences qui interviennent dans la sociabilité de la formation, la grande majorité étant évidemment tournées vers autrui. Qu'il s'agisse de manifestations apparemment simples comme le fait de se considérer en tant que personne à part entière, de saluer, d'écouter l'autre, de s'aider spontanément, de se respecter, ou de plus complexes comme d'interagir en groupe et de collaborer, ces compétences remarquées par les enseignants prennent le pas sur celles plus personnelles, également relevées, relatives à la capacité d'être autonome, d'être « bien dans sa peau », de « se repérer et s'orienter dans la société », ou encore de « faire preuve de curiosité ». On ne négligera toutefois pas les conditions relatives à la formation et à l'enseignement dans lesquelles ces compétences peuvent plus ou moins prendre place, en particulier dans le cadre du travail en groupe, plus ou moins favorisé. Ces constats, valables dans tous les niveaux de la formation, sont particulièrement bien résumés par l'enseignante du gymnase qui précise qu'est socialement compétent l'élève qui collabore avec les autres, pour autant que le cadre du travail en classe soit favorable pour cela. On relèvera encore la spécificité de l'école obligatoire qui doit, d'une part, faire face à des situations de violences qui semblent moins présentes dans la formation postobligatoire, et qui réclame, d'autre part, une collaboration avec les parents qui semble ne pas intervenir pour les apprenants plus âgés.

On s'est ensuite demandé ce qu'il en était **concrètement des manifestations de ces compétences – ou incompétences – sociales chez les apprenants**, compétences observées et pas seulement souhaitées ou sollicitées, en demandant aux répondants d'exemplifier. On a relevé qu'il pouvait y avoir deux tendances pour les décrire : les compétences sociales qui facilitent le travail d'enseignement et les relations interpersonnelles, ou les incompétences sociales qui y font obstacle. On pouvait évidemment s'attendre à ce que les éléments mis en évidence à la question précédente soient aussi présents dans celle-ci. Nous avons également tenu compte des mentions de



situations où ces manifestations sont en cause sans pouvoir les définir de façon univoque. Ce qui se réfère exclusivement aux tâches d'apprentissage dans les branches d'enseignement n'a par contre pas été relevé. Le constat a été que, au niveau de la formation postobligatoire, on est plus enclin à relever des incompétences sociales, des attitudes et comportements problématiques, alors que les enseignantes de l'école obligatoire mentionnent davantage de manifestations positives, et plus encore des situations complexes qui peuvent mettre en jeu les unes et les autres. Même si, dans ce dernier cas, certaines situations particulières font forte impression, on a pu relever une tendance quantitative (nombre de mentions) liée à la péjoration de la situation – ou à une appréciation moins tolérante –, en passant des élèves les plus jeunes à ceux qui ont dix-sept ans ou plus et fréquentent les gymnases ou les écoles professionnelles.

Par rapport à ce qui avait été défini dans les précédents documents relatifs à cette problématique (*op.cit. supra*, Abbet & Moreau, 2012), une dimension des compétences sociales se réfère à la connaissance, à l'adhésion et à l'adaptation aux buts et exigences de la formation, dans le sens où l'on ne peut guère considérer comme socialement compétent dans ce cadre – et par là intégré, au sens de « partie prenante » – celui qui ignore ou s'oppose systématiquement à de tels buts et aux exigences correspondantes. Il va de soi que la position et l'exemple donnés par les enseignants sont aussi de première importance. **La question de la connaissance et du respect des règles et habitudes de la part des apprenants** correspond à un aspect important de cette notion d'adhésion, avec, en contrepoint, l'information complémentaire sur la position des enseignants. Cette question, qui distingue *connaissance* et *respect*, a été traitée sous ces deux aspects dans leur sens (plutôt) positif ou (plutôt) négatif. Les résultats montrent que le côté laborieux de la prise de connaissance des règles qui prévalent dans les classes et établissements, avec son inlassable répétition, semble en général porter ses fruits puisque leur respect est le fait d'une grande majorité d'élèves. On notera aussi que, dans un certain nombre de cas, le non-respect n'a rien de surprenant si l'on tient compte des âges considérés et des conduites de « test des limites » que ces âges induisent. Cela, même si la prise en compte de ce cadre par les enseignants semble passablement alourdir leur travail, sans qu'on puisse voir de moyen d'y échapper. Avec des nuances, la situation est donc très semblable d'un niveau et d'une orientation à l'autre de la formation.

En complément, et pour les raisons déjà expliquées, la position des répondants a été prise en compte en les interrogeant à propos de cette **importance accordée à ces règles et habitudes par les enseignants**. Elle se décline en une importance très grande (ou un respect strict), une importance un peu moins évidente (ou un respect avec nuance), et finalement une importance ou un respect très relatifs. On comprend aisément que des mentions d'une faible importance n'aient été le fait d'aucun de nos répondants, que ce soit dans le principe ou en pratique. Les résultats de nos analyses ont montré qu'une certaine cohérence prévaut par rapport à l'adhésion aux règles entre les intéressés des différents niveaux de formation, mais aussi entre les enseignants et leurs élèves. La conviction qu'un cadre est nécessaire paraît renforcée par celle que ce cadre aide les jeunes au-delà de leur formation, mais d'abord et peut-être surtout favorise le travail en commun, notamment avec un souci de crédibilité de l'enseignant et, si possible, d'harmonisation des pratiques. Le besoin d'une marge de manœuvre se fait toutefois nettement sentir, soit par désaccord avec certaines règles trop strictes, soit par besoin de s'adapter aux situations particulières et en pouvant donner du sens à l'application des règles. L'idée qui prévaut semble ainsi que les règles, nécessaires voire exemplaires, ne doivent pas devenir un boulet à traîner dans le cours de l'enseignement.

Lors des entretiens, il s'est révélé malaisé d'obtenir des réponses univoques à la question de la **perception des apprenants dans le cadre de la collaboration et du travail en groupe (en particulier lorsqu'il s'agit de gérer des conflits)**, qui mêlait deux dimensions. Parfois l'accent s'est porté plutôt généralement sur le travail collaboratif, parfois plutôt particulièrement sur des situations conflictuelles, même si les deux aspects peuvent aussi être normalement liés dans bon nombre de cas. C'est du reste ce qu'ont révélé les réponses de nos enseignants. Cette question, située au cœur de l'expression des compétences sociales des apprenants, dans le cadre du travail en groupe, est donc particulièrement importante, mais d'autant plus difficile à appréhender qu'elle se situe clairement à l'articulation, d'une part, des apprentissages des jeunes et de leurs attitudes et comportement et, d'autre part, de l'enseignement qui les favorise plus ou moins, dans un contexte lui aussi plus ou moins favorable. On a distingué, dans nos analyses, d'une part le travail en groupe et la collaboration, sur leur versant plutôt facile ou difficile et, d'autre part, la gestion des conflits (plus ou moins facile elle aussi), en tentant de situer ce qui relie ces aspects lorsque cela est possible. Les résultats ont montré que, face aux situations complexes de travail collaboratif et des risques de conflits qu'il faut alors gérer, ce que nos répondants semblent le plus souvent prendre à bras le corps, on se trouve effectivement dans des situations éducatives et socialisantes complexes par rapport auxquelles les différences d'âges et d'orientation de nos populations de référence ne ressortent pas particulièrement. En d'autres termes, ces problématiques, qui ne gagnent certainement pas à être ignorées, se retrouvent partout, peu ou prou, d'une façon ou d'une autre. C'est peut-être avec ce constat que les difficultés liées à l'organisation de la formation et aux conditions de sa mise en œuvre ressortent de la façon la plus criante, ce qui relève des conditions d'enseignement et de faisabilité de ces aspects dans la quatrième et dernière partie de nos entretiens. On peut d'ores et déjà relever que le travail en groupe, généralement apprécié des élèves, révèle tous ses intérêts en termes de socialisation, mais aussi sa complexité dans sa mise en œuvre pédagogique de la part des enseignants.

Rappelons que cette question de **l'importance donnée aux relations entre les jeunes dans l'enseignement**, et en partie la suivante, permettent de mieux relier les appréciations de nos répondants sur les jeunes dont ils assurent la formation avec leurs propres conceptions et pratiques sur le plan relationnel. Que ce soit par rapport au sentiment d'intégration ou d'appartenance, ou pour favoriser l'expression de compétences sociales, il importe donc de savoir quelle importance ils donnent à la relation « symétrique » que les jeunes ont entre eux dans le cadre de l'enseignement et de la vie de la classe. On peut aussi supposer que ces relations évoluent et se manifestent différemment en fonction de l'âge, ce que les niveaux de formation différents peuvent révéler. On a distingué, dans nos analyses, les cas où l'importance donnée à ces relations est claire, avec mention de pourquoi et/ou comment cela se traduit, de ceux où cette importance paraît avérée mais sa prise en compte plus ou moins problématique ou difficile, et de ceux enfin où apparaît une restriction sérieuse, voire la non-prise en compte de ces relations. Les résultats révèlent que, sans surprise, et dans la continuité de ce que nous avons vu des situations de travail en groupe et de la collaboration, ainsi que des situations conflictuelles dans un certain nombre de cas, les enseignants prennent en compte les relations entre les jeunes pour les aborder et y répondre d'une façon analogue aux différents niveaux de formation. Ils le font en étant pragmatiques et en tenant compte de la dynamique de classe, mais dans le cadre des difficultés organisationnelles que nous avons déjà relevées (manque de temps, de moyens, présence limitée des apprenants, etc.).

La **place donnée** par nos répondants **aux relations entre élèves et enseignants**, relations « asymétriques », ne peut être a priori totalement négligée ou inexistante, contrairement à ce que l'on pouvait envisager dans la situation vue précédemment entre les jeunes eux-mêmes. Du fait que les enseignants y sont impliqués personnellement par la relation pédagogique, et même éducative, on peut même s'attendre à ce qu'une certaine importance lui soit conférée. Dans nos analyses, nous avons donc considéré les mentions où cette importance est relevée, en précisant comment cela se fait, et les avons distinguées de celles où cette place est plus relative, avec l'indication du pourquoi d'une telle relativité. Nous avons traité de façon complémentaire, comme y étant indirectement reliées, les explications de situations qui ne mentionnent pas expressément l'importance, ou importance relative, que ces relations ont pour les répondants, mais qui permettent de situer la place qu'elles occupent selon eux dans la formation. Les résultats indiquent que, comme on pouvait s'y attendre, les relations entre élèves et enseignants sont importantes, voire très importantes, pour nos répondants. Qu'il s'agisse de favoriser une bonne ambiance de travail par de la confiance ou une mise en écoute favorable à chacun, par un respect réciproque, en cherchant à valoriser les élèves, cela se fait également en trouvant la bonne distance, celle où l'enseignant ouvert et empathique n'en reste pas moins un enseignant, cherchant d'abord à comprendre les situations qui se présentent, avant, dans certains cas limites, de chercher de l'aide ou déléguer les problèmes plus spécifiques. Même si ces caractérisations sont communes à nos trois types d'enseignants et aux deux niveaux de la formation, les répondantes de la scolarité obligatoire semblent davantage sensibles au manque de temps et de place pour s'occuper de cet aspect crucial, en particulier en voie générale.

La **motivation des élèves à apprendre et celle à partager leurs connaissances et compétences** sont différentes, et il convient de les distinguer même si un certain recoupement est envisageable. Encore faut-il séparer, que ce soit pour le désir d'apprendre ou de partager, ce qui est d'ordre purement scolaire des à-côtés entre jeunes dont les enseignants peuvent avoir connaissance aussi. Sans doute, dans un cas ou dans l'autre, la motivation peut-elle être différente, même si une telle différence peut aussi être très relative en termes de compétences sociales. En séparant apprentissage et partage au sens large que l'on peut donner à ces termes, l'on a distingué dans nos analyses les situations favorables, en termes de motivation, de celles qui ne le sont pas. Comme il ressort des résultats, la motivation à apprendre doit certainement se travailler et ne se développe, au cours de l'adolescence, qu'avec la maturation et l'expérience. Elle est aussi différente en fonction de la matière, plutôt professionnelle ou plus « abstraite » suivant la voie choisie au niveau postobligatoire. Un travail plus soutenu paraît cependant devoir se faire chez les écoliers, en particulier en 10<sup>e</sup> année. On retient pourtant que, de façon générale, les jeunes semblent savoir pourquoi ils sont là et plutôt en tenir compte. Du point de vue des compétences sociales et de l'intégration dans la formation, nos répondants relativisent effectivement l'importance de la distinction entre motivation aux apprentissages, scolaire et non scolaire, comme on pouvait l'anticiper. Dans une visée de sociabilité et d'intégration, il y a en effet un grand intérêt à considérer les apprentissages, expériences et partages au sens le plus large, et non seulement focalisés sur le « métier » d'apprenant. Du point de vue du partage des connaissances et compétences entre les jeunes, on relève par contre une claire différence concernant leur motivation entre, d'une part, ceux qui sont en formation professionnelle, où elle est marquée, voire très marquée et, d'autre part, ceux qui fréquentent l'école et sa suite au gymnase, où elle n'apparaît pas aussi effective ou régulière, peut-être aussi parce qu'elle n'y est pas encouragée de la même façon.

En se centrant sur **l'enseignant et son rôle concret dans le développement des compétences sociales des élèves**, la question constituait une sorte de transition entre la partie consacrée à l'appréciation des jeunes et la suivante et dernière, axée sur les rôles et pratiques des enseignants et leur enseignement. Autrement dit, il s'agissait en quelque sorte de faire un lien entre l'action de ces derniers et les « réponses » de leurs élèves, sachant que ceux-ci agissent et réagissent aussi en fonction d'un arrière-plan plus large. Les réponses à cette question se sont présentées sous trois formes et contenus que l'on a distingués. Il y a d'abord les expressions qui se rapportent au rôle d'exemple, de référence ou de « motivateur » de l'enseignant ; puis celles qui concernent la fonction d'accompagnement au quotidien des jeunes pour le cadre donné à leur formation, en particulier par rapport à leur confiance ; ont enfin été dégagés les aspects du travail sur des compétences sociales spécifiques, à préciser de cas en cas. Que ce soit le rôle d'exemple ou de référence de l'enseignant, sa fonction d'accompagnement, de cadre et de mise en confiance, ou encore de travail sur des compétences sociales spécifiques, tout cela caractérise bien davantage ce qui est pris en compte et mis en œuvre chez nos répondants de la formation professionnelle, dans laquelle une vraie réflexion semble se faire jour, que chez ceux du gymnase, qui paraissent plus loin d'en faire une priorité. Dans le cas de la scolarité obligatoire, c'est surtout la fonction d'accompagnement et de cadrage au quotidien qui semble prépondérante, sans doute en raison de l'âge des jeunes concernés.

#### **4. Enseignement des compétences sociales, faisabilité et mise en œuvre**

Après avoir analysé le point de vue des enseignants sur leurs élèves, mais nécessairement en écho avec certaines de leurs propres pratiques, cette quatrième et dernière partie a abordé les questions qui nous intéressent spécifiquement sous l'angle de leur façon d'intégrer ces apprentissages dans leur enseignement. Il s'est agi de mettre en évidence les pratiques qui « fonctionnent », ainsi que les conditions concrètes dans lesquelles elles s'insèrent, mais aussi de relever les besoins en la matière pour faciliter leur mise en œuvre. De façon pragmatique, l'ambition est ici de susciter la réflexion et l'action sur les compétences sociales et l'intérêt à les prendre en compte dans l'enseignement, ainsi que de fournir des pistes concrètes par la mise en évidence de « bonnes pratiques ».

Débuter cette partie en demandant aux enseignants quels **aspects de l'apprentissage des jeunes se référant directement aux compétences sociales** étaient **abordés dans le cadre de leur enseignement** nous a paru évident. Cela, même si nos interlocuteurs avaient le sentiment d'avoir déjà répondu à cette question dans ce qui précède, en liant leur représentation des compétences sociales de leurs élèves à leur façon d'intégrer ces compétences dans l'enseignement. Les éléments de réponse qui sont ressortis ont été précisés pour mettre en évidence ceux qui sont les plus travaillés en classe. On a pu constater qu'une grande majorité des enseignants interrogés travaillent avec leurs élèves plusieurs aspects liés aux compétences sociales, qui sont souvent identiques quels que soient le niveau et le type d'enseignement. En premier lieu ressort la communication, travaillée sous différentes facettes et permettant au jeune de s'exprimer librement, mais aussi d'apprendre à écouter l'autre. La collaboration est effectivement mise en œuvre dans la plupart des cas au travers des travaux de groupe. L'apprentissage d'un savoir-vivre, plus particulièrement le respect de l'autre, a également été mentionné, celui-ci étant favorisé par les sorties qui sont surtout utilisées par les enseignants du gymnase et de l'école obligatoire pour raison de présence continue des jeunes que nous connaissons déjà. Les aspects relevant de compétences plus personnelles sont principalement évoqués par les enseignants en école professionnelle et dans une moindre

mesure par ceux du gymnase. Enfin, on a relevé l'importance de créer un climat favorable aux apprentissages, la classe devant être un lieu de confiance et de sécurité pour tous.

En envisageant la possibilité que les enseignants n'intègrent pas les compétences sociales dans leur enseignement, une question complémentaire concernant d'éventuels **obstacles dissuasifs** visait à en comprendre les raisons. Or, comme il ressort de ce qui précède, tous les enseignants intègrent des aspects liés aux compétences sociales dans leur enseignement, malgré la réserve à propos du manque de temps pour s'en occuper, en particulier en école professionnelle, ou en dépit du souci de ne pas se laisser envahir par ces aspects. On peut se réjouir du fait qu'aucun obstacle ne soit jugé rédhibitoire, sans oublier les nombreuses difficultés mises en évidence par ailleurs. Cela peut aussi signifier que nos enseignants, prenant la liberté d'y consacrer temps et énergie malgré la charge des programmes scolaires, le font en y voyant des bénéfices sur la qualité de leur enseignement.

Dans le Plan d'études romand (PER), une partie étant consacrée aux *Capacités transversales*, et parmi celles-ci la *collaboration* et la *communication* pouvant être considérées comme des compétences sociales, il a paru important d'investiguer ce qu'il en était de **l'utilisation du PER par les enseignants de la scolarité obligatoire**. Nous avons relevé que, dans ce cadre, ces capacités sont censées être mobilisées au travers des activités disciplinaires de la classe. Que ce soit par rapport à la clarté de la visée desdites capacités ou par rapport à l'utilisation effective du PER sous ces aspects, nous nous sommes trouvés confrontés à l'ignorance de ce cadre de référence, à sa lecture difficile ou inutile, les enseignants travaillant déjà par ailleurs ces aspects. S'il n'est pas question de se focaliser sur cinq réponses seulement pour fonder un constat nous avons tout de même relevé qu'il serait surprenant que ces réponses soient toutes le fait d'une minorité qui ne l'utiliserait pas, une majorité d'enseignants le trouvant par ailleurs clair et utile. Si d'autres enseignants s'intéressent moins à ces aspects que nos répondants « motivés », comme on peut légitimement le postuler, il est par conséquent difficile d'imaginer qu'ils puissent y trouver davantage d'intérêt. Le fait qu'il ne représente ainsi aucunement une référence pour les aspects qui nous concernent inciterait à tout le moins à enquêter plus largement sur l'utilisation, voire l'utilité, de ce cadre de référence. Peut-être aussi est-il à même de fournir des pistes à des enseignants moins « engagés » que ceux de notre « échantillon », pour qui il semble tout à fait inutile.

L'intention de la question relative au **rôle spécifique du maître de classe dans le domaine qui nous intéresse** était de comprendre si ces enseignants estiment avoir un tel rôle ou si, au contraire, il relève selon eux de l'ensemble du corps enseignant de prendre en compte les aspects sociaux et relationnels avec les élèves. Les résultats ont montré que la fonction de maître de classe, paraît évoluer en fonction de l'âge des jeunes concernés et du type d'enseignement suivi. Ainsi, son rôle est prépondérant aux niveaux de la scolarité obligatoire et du gymnase, où le maître de classe est une personne de référence, qui doit gérer les situations éducatives et relationnelles et faire le lien entre les différents acteurs de l'école. Cela dit, en notant que si les enseignantes du secondaire I mettent en évidence leur rôle vis-à-vis des parents, ces derniers ne sont plus mentionnés par les enseignants du postobligatoire. La situation n'est pas aussi clairement définie dans les écoles professionnelles, et principalement en formation duale, où le rôle du maître de classe se situe surtout au plan administratif, les autres aspects dépendant alors du bon vouloir des intéressés. En conséquence, l'implication de l'ensemble du corps enseignant, évoquée à tous les niveaux de formation, semble prendre davantage d'importance en école

professionnelle où les apprenants – il convient de ne pas le perdre de vue – ne sont que très peu présents.

Il s'agit ensuite de tenter de comprendre **quelle(s) approche(s) pédagogique(s) est (sont) privilégiée(s) par les enseignants pour gérer les situations éducatives et relationnelles dans le cadre du groupe-classe**. Il importe de rappeler aussi que, afin de préciser la notion d'approche pédagogique, nous avons de façon systématique donné aux répondants des exemples de ce que l'on pouvait entendre par là : discussions de classe, intervenants extérieurs, enseignement *ex cathedra* ou encore sorties, ce qui a eu comme effet d'orienter les réponses de nos interlocuteurs, en notant que cela ne les a toutefois pas empêchés de mentionner d'autres aspects, comme ils pouvaient le faire librement. On retiendra qu'une grande majorité des enseignants interrogés, tous niveaux et filières confondus, utilisent principalement les discussions de classe pour gérer les situations éducatives et relationnelles au quotidien. D'autres approches sont souvent utilisées en complément, les travaux de groupe, les intervenants extérieurs et les sorties (surtout à l'école obligatoire) étant les plus citées dans notre enquête. Lorsque la situation ne concerne pas l'ensemble de la classe, une discussion avec l'élève concerné semble être l'approche la plus employée par nos enseignants. On relève enfin une différence de posture qui dépend de la sensibilité de chaque enseignant qui, pour des raisons qui lui sont personnelles, décidera de ses propres limites d'intervention en la matière, et donc le recours à d'autres intervenants lorsque cela est jugé nécessaire.

Parmi les diverses propositions énoncées, la question a été posée de savoir **quelles activités donnent les meilleurs résultats pour aider les apprenants à exercer leurs compétences sociales ou favoriser leur sentiment d'appartenance**. Il s'est agi également, comme toujours, de déterminer si ces activités ont des traits identiques ou sont marquées par le niveau et le type d'enseignement. Les résultats ont montré que celles qui « fonctionnent » le mieux poursuivent toutes une visée de développement des compétences sociales des jeunes. Si les structures de l'école obligatoire et du gymnase permettent d'organiser davantage de journées hors cadre, comme les sorties, les voyages d'études ou encore les projets d'établissement, décrites comme des moments importants dans le développement du sentiment d'appartenance et de la cohésion du groupe-classe, les écoles professionnelles utilisent d'autres approches, dont le travail de groupe, qui semblent également efficaces à cet égard. Nous avons encore vu que, pour cela, le jeune doit pouvoir donner un sens aux activités, en les mettant en lien avec sa vie professionnelle ou avec sa vie quotidienne pour les plus jeunes d'entre eux.

**Demander aux enseignants si leur pratique a évolué** a pu sembler rhétorique, tant la réponse paraît évidente pour des enseignants motivés. La question visait surtout à comprendre ce qui avait changé au fil du temps pour les répondants, dans un sens positif ou négatif, et quels motifs ou facteurs avaient pu influencer ces changements, qu'il s'agisse de l'expérience, du regard porté sur l'enseignement, d'aspects organisationnels ou pédagogiques. De façon générale, les résultats révèlent une évolution des pratiques attribuée en grande partie à l'expérience professionnelle, qui permet aux enseignants de se détacher des programmes pour pouvoir accorder davantage d'importance aux aspects relationnels et sociaux, et qui les encourage à oser tester de nouvelles approches. L'évolution de la relation pédagogique s'oriente en général vers une prise de distance, laquelle permet d'aborder cette relation avec davantage de sérénité. Il est ressorti également que l'enseignant est constamment obligé de modifier sa pratique en fonction des classes qu'il a en face de lui et qu'une posture d'analyse réflexive est nécessaire pour

améliorer son enseignement. La richesse des échanges entre collègues, mais aussi leurs différences, permet finalement de mettre en évidence la complexité d'intégrer une équipe de personnes « expérimentées », qui vivent leurs propres compétences relationnelles et sociales en tant que professionnels, montrant en quoi il est si nécessaire de les développer auprès des jeunes qui seront eux aussi appelés à devenir des professionnels un jour.

L'intérêt pour le **recours au travail de groupe avec les élèves** permet de sonder les pratiques de nos répondants concernant une approche pédagogique optimale pour travailler les compétences sociales. De nombreuses capacités y sont entraînées, parmi lesquelles, outre la variété des interactions, la collaboration, la prise en compte de points de vue différents, l'argumentation, mais également l'autonomie, l'envie de bien faire ou l'application qui permettent ou favorisent une telle prise en compte constructive des autres. Néanmoins, et par rapport à différentes difficultés déjà envisagées, il est évident que cette activité n'est pas facile à mettre en place, la gestion des relations entre élèves et la qualité du travail effectué pouvant représenter un frein à sa mise en œuvre. Cette question du travail en groupe a déjà été abordée dans la troisième partie, mais plutôt sous un angle relationnel, l'intention était ici d'identifier si les enseignants le pratiquaient concrètement, si oui comment, et si tel n'était pas le cas, quels en étaient les obstacles. Les résultats ont révélé que, de façon générale, le travail de groupe est bien une approche utilisée par les enseignants et aussi, sans surprise, qu'on y relève des difficultés liées à l'organisation, à la gestion de l'activité en classe et au manque de temps pour pouvoir l'aborder dans de bonnes conditions, et ainsi être encouragé à l'utiliser régulièrement. Notons encore que, comme cela est plus visible en formation professionnelle, le monde du travail est clairement demandeur de capacités en la matière.

Participer à la vie de l'établissement, apprendre à « vivre ensemble » ou encore éduquer à la citoyenneté font partie des visées de la formation générale des jeunes et font référence aux compétences sociales et au sentiment d'appartenance. Par la **mise en place de conseils de coopération** – plutôt au niveau de la classe – **et de conseils des délégués** – au niveau de l'établissement – les élèves peuvent entraîner ces compétences. Ces dispositifs étant de plus en plus souvent sollicités, voire imposés, la question demeure de savoir s'ils sont réellement utilisés dans les établissements, et comment les enseignants les perçoivent ou les font fonctionner. De l'utilisation du *conseil de coopération*, l'on a retenu que plus l'âge des élèves est élevé, moins il est pratiqué. Il paraît plutôt concerner les adolescents de 14-15 ans ayant sans doute encore besoin d'une personne adulte de référence pour les aider à exprimer certains besoins dans un tel cadre. La plus grande autonomie attendue aux âges plus élevés peut expliquer l'attente qu'ils trouvent des solutions par eux-mêmes pour réguler leurs relations sociales. On ne peut ignorer non plus que le manque de temps ou d'intérêt de différents acteurs (direction, enseignants, élèves eux-mêmes) peut également être en cause à ces niveaux de la formation. Il est pourtant ressorti que le sentiment d'appartenance semble clairement favorisé par une telle pratique. Le *conseil de délégués* paraît institutionnalisé dans tous les établissements. Les avis sont par contre très partagés à son sujet. Il pourrait lui aussi favoriser le sentiment d'appartenance à l'école, mais on remarque que cela ne fonctionne pas vraiment. Diverses raisons sont mises en évidence aussi bien au plan organisationnel, souvent lié à la structure de formation en dual, qu'au plan fonctionnel, les « vrais » problèmes n'étant pas résolus. Ainsi, si ce dispositif fonctionne bien pour la mise en place de journées spéciales (« journée de l'élégance », fête de Noël, etc.), il pourrait être davantage valorisé, à condition que de réels changements de fonctionnement soient envisagés, tant par les directions que par les enseignants ou les élèves.

Dans la continuité de la question précédente, les **projets d'établissements**, tels que journées à thème, festivals ou encore spectacles, sont des activités que l'on imagine aisément fédératrices, **permettant de créer un sentiment d'appartenance et de favoriser des relations positives**. La mise en place de ces projets demande toutefois beaucoup de temps et l'adhésion de l'ensemble des acteurs concernés pour que la réussite soit au rendez-vous, raison pour laquelle les enseignants ont été questionnés pour savoir si de tels projets existaient dans leur établissement et comment ils les percevaient (les réponses des enseignants en fonction de l'établissement dans lequel ils travaillent ont été ici regroupées). De façon générale, on a pu constater que de tels projets sont mis en place dans tous les établissements retenus pour notre enquête, lesquels projets sont jugés importants et utiles par une majorité des enseignants. La structure de formation des établissements secondaires de l'école obligatoire et des gymnases leur permet d'organiser de nombreux projets, parfois estimés trop contraignants tout de même, alors qu'elle représente un frein dans le cadre des écoles professionnelles. On peut encore préciser que les projets mis en place touchent diverses dimensions (culturelles, sportives, artistiques, caritatives, divertissantes) et devraient donc intéresser à diverses occasions chaque jeune pour renforcer les liens sociaux dans le cadre de la formation.

Hormis la question des bénéfices de la prise en compte des compétences sociales des élèves pour gérer la classe, largement mis en évidence dans ce qui précède, il était nécessaire de connaître les **besoins des intéressés pour aborder plus facilement les apprentissages** à ce propos. Qui dit besoins dit manques, obstacles ou freins, qui peuvent se référer notamment au temps disponible, aux ressources pédagogiques, concerner la collaboration et l'implication des collègues, être en lien avec le soutien de la hiérarchie, etc. Exprimer quels sont leurs besoins en la matière a permis aux enseignants de mettre en évidence ce qui favoriserait une meilleure prise en compte et mise en œuvre de ces aspects, dans le sens des recommandations et pistes d'action que cette enquête se propose de fournir. Les résultats ont montré que les besoins s'orientaient majoritairement vers une demande de temps supplémentaire, particulièrement pour les maîtres de classe dont les périodes dévolues à cette tâche ne sont pas estimées suffisantes. Il a été fait aussi allusion au risque de surcharge, de découragement de l'enseignant au niveau de l'école obligatoire. Seuls les enseignants des écoles professionnelles ont exprimé des besoins en termes de ressources pédagogiques, avec une demande de supports didactiques, mais également le souhait d'une valorisation des ressources existantes dans leur établissement. De plus, un besoin de formation en la matière a été mentionné par plusieurs enseignants. Notons encore que le soutien de la hiérarchie et la collaboration avec les collègues sont en général bien perçus, même s'ils ne font pas l'unanimité et dépendent de l'établissement et des équipes d'enseignants. Relevons encore la proposition intéressante d'instaurer une collaboration entre l'école obligatoire et la formation postobligatoire, ce qui permettrait de clarifier, voire peut-être d'harmoniser, les attentes et exigences de ces deux niveaux de formation.

**Faudrait-il évaluer les compétences sociales des jeunes en formation**, d'une façon ou d'une autre, et quels en seraient les avantages et les inconvénients ? Cette question sensible se réfère à celle de l'évaluation en général dans le cadre de la formation. Elle ne pouvait de ce fait pas échapper à notre investigation concernant le vaste domaine des compétences sociales. Prendre ces dernières en considération sous l'angle de l'évaluation signifie en effet également les prendre au sérieux, leur donner en quelque sorte une reconnaissance et un statut qui les éloignerait d'une utilisation à bien plaisir, au gré des circonstances. Il est par ailleurs également apparu qu'une telle évaluation au sens



strict pouvait être considérée comme inappropriée à son objet, ou alors supposerait différentes modalités, plus ou moins formalisées, qui peuvent aller de la reconnaissance et du *feed-back* à une comptabilisation plus ou moins pondérée. Toutes les options paraissant à cet égard ouvertes, le sens de notre investigation était justement de permettre leur mise en évidence. Les résultats ont montré que loin d'être une idée qui apparaît déplacée, même si elle doit être considérée avec prudence, une grande majorité des enseignants interrogés se disent favorables à l'évaluation formative des compétences sociales, qui est déjà pratiquée par certains d'entre eux au travers des *feed-back* oraux. Quelques enseignants sont séduits par l'idée de les évaluer de façon formelle, ceux-ci souhaitant toutefois des critères et des objectifs clairs pour éviter les préjugés et les divergences entre enseignants. Le caractère subjectif d'une telle évaluation est cependant mis en exergue par une majorité des enseignants, pour lesquels des critères ne suffiraient pas à rendre l'évaluation objective, et dont le poids pourrait être trop discriminant, surtout dans le cas des jeunes qui cherchent une place d'apprentissage.

Sans discuter des programmes qui traitent plus ou moins des aspects intégrateurs et socialisants dans les différents instituts de formation des enseignants qu'ont pu fréquenter nos répondants, notre intérêt s'est porté sur leur vécu et leurs sentiments concernant leur propre formation, suite à leurs expériences professionnelles en général assez développées. Il s'agissait de savoir si les **formations, initiale et continue**, étaient jugées **suffisantes pour prendre en compte les compétences sociales dans leur enseignement**. Demander à des professionnels s'ils estiment avoir reçu une formation suffisante en la matière et dans quelles directions celle-ci devrait selon eux aborder les aspects relationnels et sociaux de l'enseignement est certainement utile. De même, leur demander s'ils ont entrepris de leur propre chef des formations continues dans ce domaine représente une indication intéressante sur leurs besoins et leurs intérêts. De façon générale, on retiendra que la formation initiale des enseignants, quels que soient leur niveau et type d'enseignement, n'est pas jugée suffisante en matière de travail sur les compétences sociales. Ils relèvent par ailleurs que ces dimensions s'acquièrent aussi avec l'expérience, mais force est de constater que les enseignants interrogés souhaiteraient qu'elles soient davantage développées pendant la formation initiale. On peut légitimement penser que les enjeux sociétaux, sociaux et professionnels actuels démontrent l'importance de ces aspects, qui ne peuvent être ignorés dans les structures de formation, avant de pouvoir être véhiculés par les enseignants. Cela est d'autant plus vrai que certains d'entre eux, répondant à la question des compétences sociales des élèves, ont considéré que les enseignants devraient être les premiers à être formés dans ce domaine, par rapport aux dimensions relationnelles et sociales de la pédagogie et de leur travail en général. Du côté de leur propre responsabilité professionnelle, on peut également estimer que les enseignants pourraient mieux utiliser l'offre de formation continue, de nos jours abondante, pour précisément approfondir ces thématiques à leur guise.

Des **remarques ou questionnements finaux**, par lesquels nous donnions à nos répondants en particulier l'occasion d'exprimer les doutes, incertitudes, obstacles ou contraintes liés à l'enseignement des compétences sociales qu'ils n'auraient pas encore eu l'occasion d'exprimer, il est ressorti pour l'essentiel des aspects liés à l'organisation de la formation, aux ressources disponibles, aux trajectoires des élèves, à l'importance relative des diverses missions, voire à des questions éthiques ou encore à d'autres particularités difficiles à catégoriser. Ces questionnements peuvent en général être considérés comme très personnels ou particuliers, ou alors peuvent se rapporter à ce qui a déjà été considéré antérieurement.

### 4.5.3 PRINCIPAUX ASPECTS TRANSVERSAUX

Il est ressorti des analyses détaillées qui précèdent des particularités parfois remarquables en fonction des différents niveaux et types de formation, mais aussi, très fréquemment, des constantes qui les parcourent en leur étant communes. Afin de mieux en tenir compte, ou autrement dit de mettre en évidence le fait que les catégories de réponses révélées par ces analyses vont souvent au-delà de ces types de formation, cette partie du rapport y a été spécifiquement consacrée. D'abord par rapport à la première partie des résultats relatifs aux appréciations générales de nos répondants sur l'intégration et les compétences sociales dans la formation et leurs perspectives, ensuite concernant les situations plus concrètes relatives aux apprenants et aux pratiques enseignantes sur les thèmes investigués.

#### *Appréciations générales sur la formation et ses perspectives*

L'on a pu tout d'abord remarquer que les missions de la formation, qui étaient jugées prioritaires par nos répondants l'étaient, selon eux, non seulement pour leur type de formation, mais aussi souvent plus généralement. Il s'agit d'une part de compléter sa formation ou d'acquérir un métier, et d'autre part de favoriser l'apprentissage de la vie en société. Quant au fait de savoir si la formation permet de répondre à ces missions, les difficultés mentionnées sont soit relatives à la formation elle-même, soit aux conditions sociétales peu propices. Les liens entre instruction, éducation et socialisation des jeunes, d'une part, et l'existence de liens entre le sentiment d'appartenance des jeunes à leur milieu de formation et l'expression de compétences sociales, d'autre part, sont évidents pour les enseignants en général, mais l'on doit tenir compte du fait qu'une telle unanimité relève de l'intérêt pour ces aspects des volontaires qui ont participé à notre enquête. Toujours dans le cadre des appréciations générales, les différents répondants sont unanimes à considérer qu'il y a toutes les raisons de prendre en considération les compétences sociales des apprenants dans l'enseignement, que ce soit pour les jeunes eux-mêmes ou pour faciliter l'enseignement. Les réserves soulevées le sont quasiment toujours en relation avec les conditions d'enseignement. A propos des rôles respectifs a priori de la formation et des parents, on note que les enseignants se saisissent de ce qui les concerne, que ce soit pour combler des lacunes éducatives ou pour tenir compte des particularités du travail en groupe. On relève encore qu'aucun répondant ne fait état d'une impossibilité à acquérir des compétences sociales par les apprenants, la formation étant une possibilité parmi d'autres pour les développer.

En cherchant à lier compétences sociales et résultats aux apprentissages scolaires, les analyses ont montré que ces compétences favorisent les apprentissages pour une grande majorité des répondants à notre enquête, lesquels ont toutefois noté que de nombreux facteurs interviennent et qu'un tel lien ne peut être établi de façon univoque. Toujours d'une façon transversale aux différents ordres d'enseignement, les analyses ont montré que les compétences valorisées dans le monde du travail selon nos répondants sont principalement centrées sur la personne, tout en notant que ces mêmes qualités ont toujours une composante tournée vers autrui. Lorsque, parmi ces compétences jugées importantes, il s'agit de dégager celles qui font la différence pour une insertion réussie, on a toutefois constaté une différence entre les enseignants d'écoles professionnelles (compétences interindividuelles), et les enseignants du gymnase et de l'école obligatoire (compétences sociales plus proches de la personne). La question de l'influence du

sentiment d'appartenance sur cette même insertion fait encore généralement ressortir l'importance de ce sentiment surtout d'un point de vue social pour les jeunes.

### ***Situation des apprenants et pratiques enseignantes***

Par rapport à l'intégration ou sentiment d'appartenance des jeunes à leur milieu de formation, l'impression générale qui s'est dégagée des résultats est que les jeunes eux-mêmes font preuve d'une bonne intégration. Les compétences sociales des apprenants remarquées par les enseignants sont en grande majorité tournées vers les relations avec autrui et facilitent le travail d'enseignement et les relations interpersonnelles. En considérant la motivation des élèves à apprendre et à partager leurs connaissances, on constate de façon générale que la première doit se travailler et se développer au cours de l'adolescence, avec l'expérience qui donne de la maturité. Les résultats montrent que les règles et habitudes qui prévalent dans les différents milieux de formation sont respectées par une grande majorité des apprenants. Concernant les enseignants eux-mêmes, la conviction qu'un cadre est nécessaire paraît renforcée par celle que ce cadre aide les jeunes au-delà de leur formation, mais d'abord et peut-être surtout favorise le travail en commun. D'une façon là encore transversale, le besoin d'une marge de manœuvre que l'enseignant doit s'octroyer à cet égard se fait toutefois nettement sentir. Par rapport à la relation « horizontale » entre les apprenants eux-mêmes, les résultats indiquent que les enseignants des différents niveaux de formation la prennent en compte d'une façon analogue. Lorsque cette relation est « verticale », entre apprenants et enseignants, elle est jugée généralement importante. Quant au rôle concret de l'enseignant dans le développement des compétences sociales de ses élèves, une vraie réflexion semble se faire jour principalement chez nos répondants de la formation professionnelle.

En cherchant à connaître enfin quels aspects de l'apprentissage des jeunes se référant directement à leurs compétences sociales sont abordés dans le cadre de l'enseignement, et quels types d'approches pédagogiques sont privilégiées pour gérer les situations éducatives et relationnelles dans le groupe-classe, nous avons noté qu'ils sont souvent identiques d'un niveau ou type de formation à l'autre. Pour ce qui est de savoir quelles activités donnent de meilleurs résultats, elles se différencient en fonction de la structure de formation qui permet plus ou moins d'organiser des journées hors cadre. Dans tous les cas, il importe particulièrement que le jeune puisse donner un sens aux activités. En insistant sur le travail en groupe, on a relevé sans surprise qu'il était généralement utilisé pour travailler les compétences sociales, et qu'il était tout aussi généralement considéré comme difficile à organiser, à gérer, voire à mettre en place dans un temps trop limité. En se centrant sur l'enseignant et son travail, il s'est révélé évident que sa pratique a évolué sous les aspects considérés, en particulier en tenant compte de l'expérience, du regard porté sur l'enseignement, d'aspects organisationnels ou pédagogiques. Quant à la spécificité du rôle du maître de classe, l'on a plutôt souligné *a contrario* l'implication de l'ensemble du corps enseignant, évoquée à tous les niveaux de formation, ce résultat semblant surtout remarquable en école professionnelle, où ce rôle est surtout administratif, avec des apprentis très peu présents. Au plan de l'organisation scolaire, qu'il s'agisse de la classe (conseils de coopération) ou de l'établissement (conseils de délégués), les répondants ont en général indiqué que ces dispositifs visant l'échange et la prise en compte de certains besoins ou souhaits étaient de plus en plus fréquemment mis en place, voire imposés, sans toujours en voir des bénéfices tangibles ou avec de forts enjeux. Pour ce qui concerne les projets d'établissements relatifs à des thèmes transversaux touchant

diverses dimensions, ils sont largement considérés comme importants et utiles pour l'intégration des apprenants et le développement de relations positives, même s'ils s'avèrent plus faciles à mettre sur pied dans les établissements dont les élèves sont davantage présents (école obligatoire et gymnase). Au registre des besoins des enseignants pour leur permettre d'aborder plus facilement ce travail sur l'intégration et les compétences sociales, les résultats montrent, à tous les niveaux de la formation, que c'est le temps qui manque le plus cruellement. Plusieurs enseignants mentionnent aussi un besoin de formation accru dans ces domaines, la question qui était spécifiquement dédiée aux expériences de nos répondants à ce propos ayant révélé que la formation initiale des enseignants, quels que soient leur niveau et type d'enseignement, n'est pas jugée suffisante à cet égard. Enfin, l'idée d'une évaluation des compétences sociales des apprenants rencontre les faveurs d'une grande majorité des enseignants interrogés, à la condition que cette évaluation soit formative.

## 4.6 ÉLÉMENTS DE COMPARAISON AVEC LES RÉSULTATS ANTÉRIEURS

Les principaux résultats antérieurs des travaux originaux conduits dans ce domaine à l'URSP ont été tracés à grands traits dans la mise en contexte du projet, en introduction du présent rapport (cf. point 1.3). Le but était de permettre une lecture des derniers résultats en ayant à l'esprit les précédents. Il s'agit maintenant de constater formellement les convergences ou les divergences, dans la mesure du possible et en tenant compte des différences d'investigation, entre ces résultats que nous connaissions déjà et ceux qui ont été établis par la présente recherche. Concernant le laps de temps séparant ces séries de résultats, la précision apportée au début du deuxième chapitre relative à la lente évolution sociétale et structurelle des dimensions considérées reste valable ici.

Nous avons tout d'abord vu que l'intégration des jeunes dans les systèmes de formation était très généralement jugée bonne, que ce fût par les apprenants eux-mêmes ou par leurs enseignants. Les investigations approfondies conduites ici confirment un tel résultat pour la grande majorité des jeunes. Les résultats précédents qui faisaient état de conditions d'encadrement pouvant influencer négativement un tel sentiment d'intégration ou d'appartenance, en particulier le fractionnement de l'enseignement en courtes périodes, sur un seul jour par semaine dans le cas des apprentis, avec de nombreux intervenants, souvent face à de nombreux élèves, se trouvent eux aussi confirmés. Une telle situation problématique, soulignons-le, ne concerne qu'une minorité d'apprenants, mais il s'agit précisément de ceux dont les difficultés scolaires sont avérées, et qui précisément auraient besoin d'un encadrement plus soutenu, leur permettant de mieux trouver leur place dans une formation qu'ils ont plus ou moins choisie, même au niveau postobligatoire<sup>38</sup>. On peut penser également que c'est dans ces situations particulières qu'un manque de confiance en l'avenir révélé antérieurement se fait jour, même si nos récentes investigations n'ont pas développé cet aspect prospectif. Ou alors, avons-nous constaté dans nos entretiens, il existe *a contrario* (par rapport à la question de l'encadrement), une frange de jeunes dont la formation scolaire ne pose pas de problèmes particuliers, qui sont parfois même de très bons élèves, mais qui sont en retrait sur le plan relationnel et social, ce qui ne peut guère être considéré comme réjouissant du point de vue des finalités éducatives et socialisantes de la formation.

Plus généralement, ces entretiens ont aussi confirmé les bénéfiques, en termes de cohésion scolaire et sociale, du fait de favoriser les composantes relationnelles des apprentissages en les liant davantage à la vie sociale des jeunes et à leur estime d'eux-mêmes. C'est en particulier le cas dans le cadre du travail en groupe pour les branches d'enseignement, ou lors de sorties ou de toute activité sortant de l'ordinaire, qui apparaissent dès lors comme hautement recommandables si l'on vise un tel objectif de cohésion.

Le fait que les jeunes en formation se sentaient en général bien intégrés quand ils sont dans un groupe, que ce soit en formation ou en dehors, et qu'ils marquaient la différence entre leur expression plus retenue en classe ou plus « lâchée » en dehors n'est certes pas démenti par les résultats les plus récents, même si nos dernières investigations plus orientées sur les pratiques enseignantes n'ont pas particulièrement développé cet aspect.

---

<sup>38</sup> Rappelons qu'un tel choix se fait aussi par défaut dans un certain nombre de cas.

Même s'il est délicat de lier des résultats d'entretiens avec des facteurs issus d'analyses statistiques, on tiendra compte du fait que ces derniers sont censés résumer de façon intelligible une information concrètement utilisable. S'il en est bien ainsi, l'effet de l'âge et de la maturation des jeunes au cours de leur adolescence, qui montrait que les apprentis surtout, mais aussi les gymnasiens, font preuve de davantage de respect et d'attention au rôle des enseignants que les élèves de la scolarité obligatoire, se trouve plutôt confirmé par les répondants à notre dernière enquête, ce qui n'a au fond rien de très surprenant. Il en va de même concernant la collaboration active avec les pairs, qui s'amointrit en revanche au niveau postobligatoire (surtout au gymnase), sachant que cela est aussi dû à un niveau de formation qui la sollicite dans une moindre mesure, ce qui peut être problématique nous l'avons vu par ailleurs.

En revenant aux conditions d'encadrement qui peuvent influencer négativement le sentiment d'intégration des jeunes, nous avons aussi noté dans l'enquête précédente que les conditions du travail en classe étaient liées au facteur de confiance dans les enseignants en fonction de leur soutien, qui lui était directement tributaire de la taille de la classe et du nombre d'enseignants intervenant dans celle-ci. Ce résultat propre aux apprenants ne peut être directement comparé à ce que disent les enseignants interrogés cette fois-ci. Nous pouvons cependant y voir un reflet dans la mesure où ces classes souvent nombreuses, voyant défiler les enseignants, où le travail est fortement fragmenté, correspondent à l'impression que les enseignants motivés qui nous ont répondu doivent prendre beaucoup sur eux et faire preuve d'une grande imagination éducative pour soutenir adéquatement les élèves – surtout ceux en difficulté – et obtenir de leur part la confiance nécessaire à des activités réellement formatrices. On peut se demander si le système de formation tel qu'il existe n'exige pas trop de ces enseignants, ou plutôt s'il n'est pas irréaliste d'attendre que chaque enseignant puisse remplir sa mission éducative et socialisante dans de telles conditions.

De façon plus spécifique, des liens étroits avaient été établis chez les jeunes entre collaboration active avec les pairs et sentiment d'être entendu par les adultes, ce qui indique le besoin d'un encadrement à la fois aidant et bienveillant pour permettre une collaboration constructive<sup>39</sup>. Il semble difficile d'imaginer qu'un tel travail d'écoute et de collaboration puisse facilement se mettre en place dans les conditions de travail et d'encadrement rappelées auparavant, et c'est bien ce que nous rappellent une majorité des répondants à la dernière enquête.

La liaison entre compétences sociales et résultats scolaires tels qu'estimés par les jeunes, notamment en terme d'auto-estimation que l'on a rapproché de l'estime de soi, si importante à ces âges, avait montré que le manque d'une telle estime était fortement lié à de basses compétences sociales. Les résultats qui ressortent de nos entretiens approfondis indiquent de leur côté qu'un tel lien n'a rien d'évident, et n'a en tous les cas rien d'« automatique » puisque de nombreux autres facteurs peuvent intervenir selon nos répondants. Les moyens de cette enquête ne permettaient pas non plus de confirmer ou d'infirmer la particularité défavorable à cet égard qui avait été relevée chez les jeunes en école de culture générale ou en école de commerce du gymnase. Les derniers résultats

---

<sup>39</sup> Rappelons que la définition retenue pour la compétence sociale impliquait une telle notion de collaboration, en tant qu'« acteur constructif du lien social », ce qui doit être distingué d'une « collaboration » entre adolescents visant d'autres fins que celles poursuivies par la formation en général.

montrent qu'une distinction apparaît souvent entre la voie de formation directement professionnelle (VG de l'école obligatoire et formation professionnelle), où les jeunes sont plus enclins à développer leurs compétences sociales indépendamment de leurs résultats scolaires, et la voie de formation générale à caractère académique (VP et gymnase), où l'estime de soi scolaire et les compétences sociales semblent plus directement liées. En tenant compte de cette distinction, la recommandation consistant à valoriser une estime de soi et des compétences sociales qui ne soient pas exclusivement tournées vers les acquis scolaires, au moins dans un premier temps, et qui puisse éventuellement induire à terme une action positive aussi sur ces derniers<sup>40</sup>, garde cependant toute sa pertinence.

Du côté des moyens que la formation peut se donner pour favoriser ou activer les compétences sociales des jeunes et leur sentiment d'intégration, les opinions des responsables de classe interrogés par questionnaire lors de la dernière enquête se trouvent cette fois-ci pleinement confirmées. Non seulement une large majorité de ces responsables souhaitait et souhaite dans les deux cas développer le travail en groupe, qui favorise les aspects relationnels entre apprenants, mais ils sont tout aussi majoritaires dans un cas comme dans l'autre, sinon davantage, à relever les obstacles qui apparaissent pour le mettre en œuvre : manque de temps, de coordination, de soutien des autorités, contraintes des programmes, ou encore manque de formation dans ce domaine.

Malgré la grande motivation qui anime nos répondants, ou peut-être en raison de celle-ci si l'on songe aux enseignants qui le seraient moins pour ces aspects, les résultats de nos entretiens ne peuvent hélas que confirmer le constat déjà fait il y a quelques années. A savoir que les systèmes de formation et certains acteurs qui y sont impliqués ne paraissent pas avoir pris concrètement la mesure des besoins en matière de socialisation scolaire, pour elle-même et comme support à la formation disciplinaire, et qu'il reste toujours autant de travail pour se situer à la hauteur des enjeux et défis d'aujourd'hui à cet égard. Une discussion, en particulier à ce propos, et quelques conséquences à en tirer font l'objet du dernier chapitre qui suit.

---

<sup>40</sup> Ce que l'on appelle aussi un cercle vertueux, où l'activation des intérêts en général induit de meilleurs résultats scolaires, et, réciproquement, ces derniers renforcent l'intérêt.

## 5 CONCLUSIONS ET PISTES POUR L'ACTION

Dans ce chapitre conclusif, l'on se propose de discuter des différents éléments qui sont apparus au fil des résultats, en les mettant bien sûr en relation avec les objectifs poursuivis et avec ce qui avait été observé dans la précédente enquête sur cette problématique. Il s'agit également d'en tirer des conséquences, ce qui sera fait sous forme de pistes pour l'action à destination des décideurs et des praticiens, qui sont les deux principaux destinataires de ce que l'on peut aussi appeler des recommandations.

Les décideurs sont ceux qui représentent et façonnent les différents systèmes et sous-systèmes de formation ; les praticiens sont ceux qui tiennent les commandes de la classe, au niveau où l'enseignement devient concret. Les points qui suivent se rapportent soit au *système*, soit à l'*enseignement*, soit encore aux deux niveaux à la fois, dans la mesure où nos résultats ont bien mis en évidence les liens étroits qui existent non seulement entre l'enseignement et les apprentissages des jeunes en formation, mais également entre cet enseignement/apprentissage et le contexte formel dans lequel il prend place. C'est donc bien le plus souvent au niveau du système tel qu'il est organisé et qu'il fonctionne et au niveau de l'enseignement tel qu'il est pratiqué que peuvent se situer les pistes d'action pour améliorer la situation des jeunes en formation. Remarquons que ces points représentent en général des difficultés, dont on discute en cherchant les moyens de les résoudre, mais parfois des opportunités favorables, ce que l'on souligne aussi avec satisfaction.

A noter que les différents points qui suivent peuvent se rapporter à l'ensemble des niveaux et types de formation, d'un point de vue que l'on a qualifié précédemment de transversal, ou se situer en référence à l'un ou l'autre plus spécifiquement, le plus souvent à la formation professionnelle qui est davantage représentée dans le cadre de cette enquête.

### 1. Des enseignants de tous profils pour embrasser ces aspects

Cette recherche étant basée sur les points de vue des enseignantes et enseignants, ce sont elles et eux qui font l'objet du premier constat, qui plus est un constat positif et encourageant. Alors que c'était loin d'être une évidence a priori, notre collectif de vingt-six répondants qui prennent ces aspects éducatifs et socialisants à bras-le-corps – et même ne voient pas comment on pourrait faire autrement – ont des profils très variés. Ce sont des femmes et des hommes, des débutants ou des expérimentés, parfois proches de la retraite, qui enseignent dans des voies, dans des filières, à des degrés différents, dans des branches variées (générales ou techniques), avec des taux d'activité eux aussi variés, comme le sont encore leurs formations et leurs expériences professionnelles. Il n'y a donc pas d'exclusive sur ce plan de la « représentativité », ici plutôt sur le plan encore une fois de la diversité de ces répondants. Il s'agit d'une bonne nouvelle dans la mesure où un profil type ou des caractéristiques revenant systématiquement auraient pu laisser penser qu'il s'agissait en somme de préalables pour s'intéresser activement à ces aspects de la formation, ce qui aurait pu alors incliner à penser que les enseignants ne possédant pas ces prérequis étaient de ce fait moins disposés à se saisir de ces dimensions de l'enseignement et à les travailler.

- Ce constat porte à croire que ce qui relève ainsi de l'ENSEIGNEMENT proprement dit, plutôt que du SYSTÈME, est favorable à une extension de telles pratiques pour l'ensemble des enseignants, ce qui serait selon notre postulat de départ et nos



hypothèses hautement recommandable. En disant cela, nous savons bien que les motivations des intéressés, qui restent primordiales, ne relèvent qu'en première approximation de telles caractéristiques, voire peuvent s'en écarter plus ou moins. Ce n'est donc également qu'en première approche que ce résultat peut représenter une **PISTE POUR L'ACTION**, à destination des enseignants.

## **2. Un milieu et des missions complexes**

En rejoignant maintenant ce que ces enseignants nous ont dit de la formation en général et de ses missions, l'on n'a guère été étonné que la complexité soit au rendez-vous. S'il y avait des solutions simples en éducation, on le saurait sans doute depuis longtemps. De plus, mettre en évidence les aspects relatifs à la socialisation des apprenants et à leur intégration n'a paru étrange ou incongru à aucun des répondants à notre enquête, même si certains observateurs de la formation voudraient s'en affranchir pour se concentrer sur la seule transmission de connaissances à des apprenants avides de savoirs. Face à la complexité, deux réactions sont effectivement possibles : l'ignorer, la laisser agir de façon souterraine, non contrôlée, plutôt subie, ce qui se fait toujours au détriment des plus faibles ou des moins adaptés, ou alors la considérer tout entière et la mettre à plat pour tenter de l'articuler de la moins mauvaise des façons, au bénéfice du plus grand nombre. Les volontaires qui ont participé à notre enquête ne semblent avoir aucun doute quant à la solution à retenir, et il s'agit en soi d'un résultat important.

- ➔ Il ne fait aucun doute non plus que cette question de base de la complexité des missions et de leur articulation dans le cadre de la formation relève du **SYSTÈME** et de **DÉTERMINANTS SOCIÉTAUX ET POLITIQUES** au sens large, par rapport auxquels les praticiens n'ont que peu de prise et doivent, comme nous le voyons, s'adapter au mieux.
- ➔ En termes de **PISTES POUR L'ACTION**, on ne peut guère proposer mieux aux différents acteurs de la formation que d'être conscients d'un tel état de fait, en le rappelant, car le savoir et en tenir compte au jour le jour est certainement plus avantageux que de l'ignorer ou de le nier, ce que font les adeptes des solutions simples ou « prêtes à l'emploi » face à la complexité.

## **3. Des missions, leurs contours et le fonctionnement des systèmes : un vrai défi pour les acteurs de l'éducation**

S'il s'agit de simplement *identifier les missions* fondamentales de la formation en situant l'éducation, l'instruction et la socialisation, encore cela ne pose-t-il pas trop de problèmes. Nos répondants n'ont pas manqué de nous dire que là résidaient ces grandes missions. Cela se complique quand il s'agit d'en *préciser les contours et les rôles des différents acteurs* : enseignants, intervenants parascolaires, parents, patrons. Pour ce qui est des contours, on remarquera que l'on peut aussi se contenter de situer des centres de gravité, ce qui évite des délimitations trop strictes qui sont en général difficiles à conceptualiser et quasiment impossibles à respecter dans les pratiques quotidiennes. Mais même avec cette précaution, les complémentarités et interférences entre les acteurs sont souvent délicates à gérer, tout au moins lorsque les situations éducatives et socialisantes sont problématiques, ce qui arrive plus souvent qu'on ne le voudrait. Et l'on peut dire que la situation devient très difficile à gérer dans le *cadre d'une organisation et d'un fonctionnement* qui sont centrés de façon dominante sur l'une seulement de ces missions, l'instruction dans les branches scolaires. C'est, en effet, dans le cadre de cette organisation

et de ce fonctionnement que se révèlent les difficultés concrètes à partir desquelles il s'agit de trouver des solutions favorables à l'intégration des jeunes dans leur milieu de formation et de permettre l'expression de compétences favorables au lien social dans la sphère des apprentissages. On relèvera à cet égard la particularité de la formation professionnelle, qui a la chance d'avoir une branche qui y est plus ou moins directement dédiée avec l'enseignement de la culture générale (eCG).

- Le défi qui est à relever ici réside incontestablement dans les **SYSTÈMES DE FORMATION** tels qu'ils existent, ainsi que, surtout, dans les **ARTICULATIONS AVEC LES ACTEURS** qui travaillent sur ces dimensions ou ceux qui entourent ces acteurs.
- Les **PISTES POUR L'ACTION** ne peuvent, à ce niveau, concerner que le monde politique et les instances dirigeantes de l'éducation, pour favoriser un rééquilibrage entre ces missions que les enseignants concernés et intéressés jugent toutes prioritaires, alors que dans la situation actuelle on est centré sur la transmission de connaissances ou de compétences instrumentales et disciplinaires.

#### **4. Complémentarité entre cohésion scolaire et sociale et perspectives d'insertion professionnelle**

En dégagant la problématique de cette recherche, nous avons relevé le paradoxe de la difficile cohésion sociale et de son reflet scolaire, qui renvoient pour partie à la compétition sur les marchés, et en particulier sur le marché de l'emploi, mais aussi à la compétition scolaire censée y préparer (notes, *ranking*, sélection), alors que les valeurs qui sous-tendent une meilleure cohésion ou intégration dans les milieux de formation renvoient à des notions de collaboration et de solidarité. Nous avons relevé également que l'émergence d'un intérêt pour prendre en compte une telle difficulté relève aussi bien de la décohésion sociale vécue dans les milieux de la formation que d'une difficile insertion sur le marché du travail que personne ne conteste.

Nos résultats ont montré que, du point de vue des enseignants tout au moins, il n'y avait pas de contradiction a priori entre finalité de cohésion scolaire et sociale de la prise en compte des compétences sociales et du souci d'intégration dans la formation, d'une part, et, d'autre part, intégration professionnelle dans un monde de l'emploi aux contours et au futur incertains qui demande aussi de telles qualités : ces deux visées semblent au contraire largement complémentaires. Le problème réside plutôt dans la nécessité de se donner les moyens pour une telle synergie, ce que le seul souci d'intégration sur la place de travail avec des savoirs et savoir-faire – intégration actuelle pour les apprentis, un peu plus lointaine pour les gymnasiens<sup>41</sup> – ne permet manifestement pas.

- La recherche de cette synergie entre cohésion, intégration, savoir-être et aléas de l'intégration professionnelle relève bien de choix à l'échelon des **SYSTÈMES DE**

---

<sup>41</sup> On relèvera à ce propos que la représentation d'apprentis entrant jeunes sur le marché de l'emploi alors que les gymnasiens y arrivent de nombreuses années plus tard constitue un stéréotype souvent dépassé. Avec la grande diversification des parcours de formation offerts aujourd'hui, qui répond à la multiplication des possibles trajectoires professionnelles, mais aussi à leurs incertitudes pour les jeunes, on constate actuellement que les apprentissages se font de plus en plus tardivement et que les études supérieures sont fréquemment raccourcies (niveau *bachelor* plutôt que *master*, correspondant à une entrée précoce sur le marché du travail), ce qui relativise d'autant une telle distinction.

FORMATION, en lien avec les MILIEUX PROFESSIONNELS concernés, puisque tous deux sont touchés par cette problématique.

- ➔ Outre cette question de vision générale, d'autres problèmes plus concrets apparaissent qui sont discutés dans ce qui suit. A ce point, on peut retenir, en termes de PISTES POUR L'ACTION, que des concertations entre les milieux intéressés paraissent seules à même de mettre en perspectives des opportunités communes plutôt que des contradictions sur lesquelles on semble trop souvent en rester a priori.

### **5. Problème d'articulation en formation professionnelle duale**

Le monde professionnel n'est pas simple et uniforme, mais au contraire complexe et divers. Du patron de petite – le plus souvent – et moyenne entreprise qui embauche un apprenti aux grandes sociétés, beaucoup moins nombreuses mais qui en engagent davantage, les situations peuvent être très diverses. Nos entretiens ont aussi révélé que le suivi des apprentis par les maîtres d'apprentissages, au dire des apprentis eux-mêmes, pouvait être très varié lui aussi, d'une implication et d'un suivi très cadrant et bienveillant à un suivi plus distant ou moins bienveillant. Il semble que l'on ne puisse guère échapper à une telle diversité, qui est après tout celle de la société elle-même, même si les abus sont poursuivis et sanctionnés comme il est logique.

Par rapport au suivi de la formation des jeunes en apprentissage, les interviewés de la formation professionnelle duale ont par exemple relevé que les patrons tenaient en quelques sortes « le couteau par le manche » en ayant notamment la prérogative de décider si leur apprenti devait ou non être promu dans des cas où les résultats scolaires ne devraient logiquement pas le permettre. Il ressort de tels constats, mais plus généralement aussi, un problème d'articulation, d'informations ou d'échanges entre le monde de l'emploi qui forme les apprentis au métier et l'école qui les forme aux branches générales. Toutes les difficultés qui peuvent apparaître à cette articulation gagnent à être éclairées, abordées, pour permettre le cas échéant d'y trouver une solution. C'est en particulier le cas tant des comportements de jeunes que du milieu de travail et d'encadrement, qui peuvent être problématiques, ce qui relève d'une socialisation ordinaire et du domaine des compétences sociales dans leur version pragmatique et directement utile à la gestion des conflits.

- ➔ Si les enseignants peuvent individuellement, dans un certain nombre de cas, favoriser un meilleur « huilage » de cette articulation, il est clair cependant que la diversité des acteurs qui interviennent demande une certaine formalisation des échanges que le SYSTÈME peut seul privilégier à l'échelle cantonale, ainsi qu'il en va des articulations entre les différents niveaux de la formation que nous verrons au point suivant. C'est là qu'il est possible d'envisager une PISTE POUR L'ACTION qui puisse garantir une certaine égalité de traitement des intéressés.

### **6. Besoin de continuité entre formations obligatoire et postobligatoire**

Nos résultats ont montré que des enseignants mettent spécifiquement et spontanément en avant un manque de continuité entre les exigences de l'école obligatoire et celles de la formation postobligatoire par rapport aux compétences scolaires, mais aussi par rapport à celles qui nous intéressent. On déplore dans ces cas un manque d'organisation et d'autonomie dans le travail des apprenants et face aux autres, mais aussi des lacunes proprement scolaires que l'on rapporte souvent, dans un cas comme dans l'autre, à des

lacunes antérieures. Concernant de tels manques, on peut souligner le fait que les enseignants de formation professionnelle mettent l'accent sur une gamme plus étendue de compétences par rapport à ceux du gymnase qui, pour leur part, se concentrent plutôt sur les compétences dans les matières enseignées. Les uns et les autres se rejoignent par contre dans leur constat bien connu que ce sont toujours les périodes et acteurs intervenant antérieurement dans la vie du jeune qui ont été défavorables ou n'ont « pas fait leur travail »<sup>42</sup>. C'est spécifiquement le cas par rapport à la question cruciale de l'autonomie, dont nous avons vu qu'elle possède une face personnelle (elle se gagne personnellement et ne se reçoit pas directement d'autrui) et une face sociale (elle ne s'exprime que dans un cadre relationnel et se construit progressivement avec et par rapport aux adultes). On se contentera de relever à ce propos que, quelle que soit la situation, il s'agit d'abord de faire avec la réalité que l'on a sous les yeux, ce qui est plus constructif que de se plaindre de manques, avérés ou supposés, que l'on ne peut changer. Ceci n'enlève rien à la revendication d'une meilleure continuité souhaitée entre niveaux de formation.

Une question qui se pose pourtant encore à propos de cette continuité est celle relative à la transmission d'informations sur les élèves entre les degrés de la formation. Une telle transmission peut en effet favoriser cette continuité, mais aussi présenter le risque d'une stigmatisation qu'évite un regard neuf et vierge, non empreint de préjugés. Il y a donc avantage et/ou inconvénient d'un tel principe et d'une telle pratique de transmission.

- Dans ce cas encore, on ne peut guère imaginer que la prise en charge d'une telle continuité, sous une forme ou sous une autre, relève du choix des enseignants, que ce soit individuellement ou même collectivement. C'est donc également au niveau des sous-SYSTÈMES, obligatoire et postobligatoire, qu'une telle question doit être abordée et favorisée si elle est jugée pertinente.
- Tenir compte des difficultés d'articulation entre niveaux différents de la formation suppose donc que les instances responsables de ces niveaux y soient favorables, mais que les principes et la mise en œuvre qui pourraient en résulter ressortent d'échanges approfondis et développés avec les intéressés, les enseignants. C'est là a priori la seule PISTE POUR L'ACTION qui peut être imaginée, et à condition de s'en tenir à des aspects observables sur lesquels il soit possible de discuter concernant l'intégration et la socialisation des élèves.

## ***7. Vers davantage de reconnaissance par les autorités et dans les programmes pour ces aspects***

Nos répondants ont à de multiples reprises fait état d'un manque de reconnaissance de cette problématique de la part des autorités, ce qui se reflète aussi dans les programmes scolaires et de formation que celles-ci ont validés. C'est par rapport à leur vécu d'enseignants, souvent en relation avec de nombreux autres acteurs plus ou moins directement impliqués auprès des apprenants, qu'un tel manque de reconnaissance ou de soutien des autorités scolaires apparaît, et semble relever surtout d'une méconnaissance de ces réalités, voire d'une non-prise en considération.

---

<sup>42</sup> Ce sont les parents qui n'ont pas appris à attacher leurs chaussures à leurs enfants quand ils arrivent à l'école enfantine, les enseignants du primaire qui n'ont pas suffisamment travaillé telles règles de grammaire quand les élèves sont au secondaire, etc.

Plus proche d'acteurs externes à la formation, cette problématique rapportée aux apprentis fait l'objet d'une meilleure reconnaissance dans ce domaine si l'on pense à l'enseignement de la culture générale (eCG), même si cela paraît loin d'être suffisant. Il convient aussi de tenir compte de la remarque précédente dans le cas du gymnase, où l'on aurait tort de négliger ces aspects dans une perspective d'intégration souvent problématique. En ce qui concerne l'école obligatoire, la part qui y est consacrée sous l'appellation de compétences transversales dans le Plan d'études romand n'incite manifestement pas nos répondants à y avoir recours et à trouver que cela est utilisable pour eux, quand seulement ils en ont connaissance. Si on peut saluer l'apparition de tels aspects dans le PER, encore faudrait-il apparemment les rendre plus concrets, ou alors former à leur utilisation. On peut aussi penser que c'est aux enseignants de s'informer et de se former à ces compétences transversales, même si cela n'éliminera pas les autres difficultés mentionnées par ailleurs.

- ➔ Là encore l'on se situe essentiellement dans des choix de politique éducative qui relèvent du SYSTÈME dans son ensemble, et c'est en termes de reconnaissance que la question est tout d'abord posée.
- ➔ Les PISTES POUR L'ACTION qui peuvent se dégager à ce propos impliquent donc une reconnaissance effective du travail qui doit être effectué dans ce domaine, que ce soit en termes de cadre ou de moyens, en notant que ce qui existe peut aussi être mieux exploité par les praticiens, comme certains le font déjà.

### **8. Du temps et des moyens pour les aspects éducatifs et socialisants**

Cette question du temps et des moyens est évidemment cruciale pour les intéressés. Au-delà des questions d'organisation évoquées ci-avant, se pose plus généralement mais aussi plus directement celle du (manque de) temps et de tous les moyens qui y sont liés – concertations, élaborations communes, formation, etc. – pour aborder et travailler les aspects éducatifs et socialisants jugés par ailleurs nécessaires. Parmi ces aspects, celui du sentiment d'appartenance des apprenants à leur milieu de formation n'est assurément pas le moindre, et il peut représenter un levier important et intéressant à tous les niveaux de la formation.

En formation professionnelle duale, il a pu être à de nombreuses reprises constaté qu'un jour de cours par semaine pour créer un sentiment d'appartenance et favoriser l'expression de compétences sociales qui puissent notamment appuyer ce sentiment constituait une gageure quasiment impossible à tenir. Cela est d'autant plus vrai si l'on veut relier ces capacités au milieu professionnel fréquenté par l'apprenti les quatre autres jours, qui constitue la plupart du temps une « boîte noire » pour l'enseignant (sauf par rapport à ce que peut lui rapporter occasionnellement l'apprenti), malgré sa souvent bonne connaissance et expérience personnelle de ce milieu. De plus, on a noté que ce sentiment d'appartenance à la formation en école pouvait aussi être lié à celui qui existe plus ou moins sur la place de travail, et que ce dernier dépendait fortement du choix professionnel, étant favorable lorsque la profession est choisie et assumée, défavorable lorsque la profession est choisie par défaut et subie.

En contrepoint, les autres types de formation, qui sont évidemment mieux lotis à cet égard (présence à plein temps), présentent d'autres difficultés. On a vu qu'au gymnase, la priorité absolue était donnée aux branches « académiques », tout au moins en école de maturité, ce qui peut conduire à négliger ou tout au moins à sous-estimer les besoins en

matière d'intégration sociale. Quant à l'école obligatoire, c'est généralement la nécessité de faire face aux contraintes comportementales de la prime adolescence qui est en cause et qui nécessite temps et énergie, ainsi que, souvent, la démotivation pour l'école et les branches scolaires, en particulier en voie générale. Dans ce dernier cas a été relevé le problème désormais bien connu – depuis l'introduction du nouveau système à deux voies par la loi sur l'enseignement obligatoire – de la maîtrise de classe à temps réduit auprès des mêmes élèves, qui ne permet pas de poser pour eux et avec eux un cadre suffisamment stable et rassurant.

- Au vu de nos résultats, on peut considérer que ce problème du manque de temps et de moyens se rapporte en premier lieu au SYSTÈME tel qu'il existe, mais se réfère également à l'ENSEIGNEMENT au travers du regard porté par les praticiens sur ces aspects et à la marge de manœuvre que leur liberté pédagogique leur permet.
- Concernant les PISTES POUR L'ACTION, c'est au niveau de la formation professionnelle que la marge de manœuvre semble précisément la plus réduite car, comme cela a déjà été évoqué, c'est seulement en termes d'informations réciproques et de collaboration entre les milieux intéressés à une bonne formation, l'école et les maîtres d'apprentissage, qu'un chemin semble possible. Il en va autrement dans les écoles à plein temps (écoles des métiers, gymnases, école obligatoire), par rapport auxquelles les questions d'organisation doivent être considérées dans chaque cas spécifiquement si l'on tient à intégrer au mieux les élèves en difficulté. Concernant l'enseignement, on se référera aux bonnes pratiques liées au regard socialisant sur les élèves et sur la classe qui sont signalées par ailleurs. Il importe toutefois d'insister ici sur le fait que la marge de manœuvre que se donnent les enseignants qui nous ont répondu dépend d'un tel regard, que l'on ne peut s'en dispenser si l'on veut échapper au fatalisme ou au déterminisme social, et que ce regard devrait inspirer ceux qui n'en auraient pas encore perçu les bénéfices.

## **9. Un travail transversal aux matières scolaires**

En prolongeant et approfondissant nos résultats et ce que nous ont dit les enseignants à propos du travail qu'ils accomplissent concrètement, ce point et le suivant conduisent à s'intéresser de plus près à leur action pédagogique, sans négliger pour autant le contexte dans lequel celle-ci prend place. Comme on l'avait supposé au départ sur la base de résultats antérieurs, le fait qu'un travail transversal aux branches d'enseignement semble privilégié paraît simplifier la perspective de généralisation de telles pratiques. Ajouter des branches d'enseignement pour travailler la sociabilité et l'intégration des élèves semble impossible, outre que ce n'est pas forcément souhaitable. Les enseignants nous disent en effet que ce travail peut mieux se pratiquer « en situation » plutôt que de façon spécifique, mais aussi que pour ce faire il convient de disposer d'une marge de manœuvre en temps et relativement au programme, car cela se fait difficilement en courant après l'un ou l'autre. C'est probablement là que le bât blesse de la façon la plus persistante. Relevons, à propos d'une telle préférence pour un travail transversal aux autres branches, qu'elle peut tenir à un fonctionnement auquel ils sont habitués et qu'il « faut bien fonctionner comme cela », ou provenir plutôt d'un choix de donner la préséance à ces matières, ou encore véritablement constituer le meilleur levier pour ce travail en situation. L'impression qui se dégage de nos entretiens est que c'est cette dernière possibilité qui est, sinon la plus fréquente, au moins celle qui est expliquée de la façon la plus convaincante.

Outre le fait que, comme on le reprend au point suivant, ce sont souvent les activités qui sortent de l'ordinaire de la classe qui paraissent les plus favorables pour travailler les aspects relationnels, il convient d'ajouter de sérieux bémols à ce souhait d'intégration ou de transversalité. On veut ici parler des particularités qui tiennent aux types ou niveaux d'enseignement.

Comme on l'a constaté en effet, alors que, malgré un penchant pour le travail intégré, les enseignants de formation professionnelle sont prêts à envisager un mixage entre celui-ci et un travail plus spécifique, en particulier avec d'autres intervenants, ceux du gymnase se démarquent en relevant plutôt que tout peut se passer dans le cours de l'enseignement des branches « académiques » (travail intégré), et ceux de l'école obligatoire souhaitent fortement une prise en compte plus spécifique, qu'ils enseignent en voie générale ou en voie pré-gymnasiale. On s'est aussi demandé s'il fallait y voir la marque d'enseignants qui prennent d'autant plus sur eux que leurs élèves sont mieux « coulés » dans le moule scolaire, à un âge plus mature (au gymnase). Ou, *a contrario*, s'il fallait penser que les élèves qui y sont moins à l'aise, dans des conditions moins favorables aux apprentissages (un jour par semaine) ou à des âges plus « difficiles » (début de l'adolescence) demandent davantage de moyens externes ou alternatifs par rapport à l'enseignement habituel (tant en apprentissage qu'au secondaire I). C'est ce qui a semblé émerger de nos investigations. On peut aussi considérer que les enseignants de formation professionnelle ont-ils davantage l'expérience du travail partagé ou des échanges pédagogiques, alors que ceux du gymnase ont une grille horaire assez lourde et contraignante, peut-être aussi un souhait d'indépendance « académique » plus marqué, pendant qu'à l'école obligatoire on dispose de davantage de spécialistes ou de dispositifs pédagogiques *ad hoc* pour les cas difficiles, et que l'on n'hésite moins à y recourir.

- ➔ Comme on le constate, ces questions délicates relèvent d'abord de l'appréciation et de l'action de l'ENSEIGNANT, mais aussi du SYSTÈME qui est plus ou moins à sa disposition et à celui des élèves.
- ➔ Recourir au réseau de soutien et à des spécialistes en cas de situation très difficile semble toujours possible, en particulier à l'école obligatoire et au gymnase. Le travail de socialisation au bénéfice de l'ensemble des élèves, celui qui nous intéresse ici en priorité, dépend pour sa part davantage du cours de l'enseignement disciplinaire, ainsi que du temps et des moyens qu'il nécessite. Pour fournir de vraies PISTES POUR L'ACTION, il semble qu'il faille dans ce cas se situer à hauteur de classe et d'apprenants, dans chacun des sous-SYSTÈMES de formation, et élaborer – de façon plus approfondie que nos entretiens nous en ont donné l'occasion – des propositions particulières qui tiendraient compte des problèmes soulevés ici pour qu'un vrai travail transversal ou intégré soit rendu possible. Un tel travail dont, nous le verrons dans ce qui suit, les bénéfices sont multiples.

### **10. Activités relationnelles et organisation du travail au-delà des programmes**

Le travail en groupe avec les élèves, mais surtout les activités qui sortent de l'ordinaire (sorties de classe, intervenants extérieurs, manifestations d'établissement nombreuses et variées) sont particulièrement propices à l'émergence de toutes sortes de situations. Celles-ci constituent autant d'occasions de mieux observer le vécu des jeunes, de voir apparaître des interactions différentes, la prise en compte de points de vue qui ne sont pas les siens, en bref du « social » en action, souvent par de la collaboration, parfois avec des

problèmes et des conflits, mais aussi des solutions à ces aspects qui sont en prise directe avec le sentiment d'appartenance et l'expression constructive de compétences sociales. Les enseignants nous ont souvent fait part de ces riches contenus relatifs à la sociabilité dans la vie scolaire. Il est évident que ces occasions apparaissent plus difficilement dans le cours ordinaire d'un enseignement quadrillé par des programmes contraignants, souvent magistral car c'est celui qui prend le moins de temps, et qui rend pénible la fréquentation de la formation de toute une partie des élèves, les moins adaptés à la forme scolaire et à ses contraintes. C'est sans doute la raison pour laquelle les enseignants de tous les niveaux de la formation privilégient le travail par deux, tout en estimant le travail en groupe souhaitable, situations qui entraînent la collaboration aujourd'hui indispensable dans la plupart des emplois. C'est par ailleurs un tel travail qui favorise une bonne ambiance en classe, dont l'importance est très souvent relevée elle aussi, et même ressentie comme essentielle par certains dans la mesure où elle assure une certaine « sécurité » dans les échanges, ce qui contribue aussi à de meilleurs apprentissages. Une enseignante de scolarité obligatoire nous a fait remarquer que ses élèves aiment beaucoup travailler en groupe et que c'est ce dont ils se souviennent en général en fin d'année, ce qui illustre bien la pertinence de la démarche. On peut encore noter qu'une autre enseignante, du gymnase cette fois-ci, nous a précisé que les compétences sociales acquises se remarquent toujours, ce qui n'est pas le cas d'aspects du programme qui n'auraient pas été abordés, cela bien sûr pour autant que les élèves réussissent leur parcours académique.

Au vu de nos entretiens, il apparaît du reste clairement que nos enseignants sont parfaitement capables de s'affranchir partiellement ou temporairement d'un suivi rigide ou scrupuleux du programme quand cela favorise ce mieux vivre ensemble, apparemment sans préjudices notables. Du reste, cela ne relève-t-il pas de la prérogative du jugement professionnel de l'enseignant et de sa liberté pédagogique que d'estimer ce qui est le plus bénéfique à ses élèves ? Ce que notre enquête a montré à ce propos est qu'une telle liberté d'appréciation se fait souvent dans le sens de favoriser des compétences relationnelles affectives et cognitives qui favorisent aussi le travail sur ce que l'on a appelé l'avant-scène des apprentissages disciplinaires.

Dans une première approche, on peut évidemment souhaiter s'épargner une telle complexité relationnelle en tant qu'enseignant, ce qui est en particulier souvent le cas des enseignants débutants qui ont assez à faire avec la mise en œuvre des programmes, mais il faut insister sur le fait que l'on ne fait alors pas disparaître les problèmes en même temps ; on ne fait que les oublier ou, pire, s'en accommoder, et parfois s'étonner que les difficultés s'accumulent.

- Retenons pour ce qui nous intéresse ici que cette question de la prise en compte sérieuse et résolue des aspects relationnels et socialisants de la formation relève tant de l'ENSEIGNEMENT, nous dirons en priorité, que du fonctionnement du SYSTÈME en lien avec ce que nous avons déjà vu concernant le temps et les moyens à disposition.
- En ce qui concerne les PISTES POUR L'ACTION, on ne peut que redire en prolongeant ce qui vient d'être discuté à quel point il est souhaitable pour les enseignants de prendre un tel travail relationnel à bras-le-corps, comme nous l'ont montré avec conviction les répondants à notre enquête. Pour ce faire, encore convient-il d'en percevoir les bénéfices, ce que nous allons aborder avant de conclure.



## 11. Un bénéfice pour les apprenants, pour l'enseignement et pour la collaboration entre praticiens

Après avoir au départ développé davantage ce qui concerne l'organisation des systèmes de formation, poursuivons en effet notre discussion vers l'action directe des enseignants dans le contexte dans lequel elle prend place. Nous avons déjà discuté des **avantages pour les apprenants** que leurs enseignants prennent en compte leurs compétences sociales dans le cours de l'enseignement et puissent, notamment grâce à elles, favoriser le sentiment d'appartenance et une meilleure ambiance générale dans le cadre des apprentissages, dans la classe en particulier.

Sans revenir plus en détail sur ce bénéfice, relevons seulement maintenant que l'on peut distinguer deux aspects de cette prise en compte par les enseignants : celui qui fait l'objet d'une mise en évidence manifeste avec les jeunes eux-mêmes d'abord, dans les cours ou en dehors, et qui peut être rattaché à des actions de formation concrètes qui mettent explicitement ces compétences au premier plan avec les apprenants ; celui qui sert à l'enseignant pour gérer les relations ensuite, que ce soit dans les branches ou dans des occasions diverses (entre les cours, lors de sorties, etc.) et qui n'est que latent pour les enseignés, non explicitement perçu par eux, mais qui facilite les relations au bénéfice finalement de l'ensemble des intéressés.

Reliés à cette deuxième façon de procéder, mais plus largement **au bénéfice de son enseignement disciplinaire**, le praticien peut donc, en deuxième lieu, tenir compte des aspects socialisateurs dans la classe pour faciliter le travail dans les apprentissages scolaires. Ce qui a été mis en évidence dans notre enquête relève en effet bien de l'intérêt, que nous avons mentionné au départ, d'avoir pour l'enseignant un regard portant sur la sociabilité des élèves et de la classe. Il s'agit là par exemple de discerner ce qui, dans les attitudes de tel ou tel face à ses pairs ou à l'enseignant, en fonction des rôles tenus par les uns ou les autres dans les travaux de groupe, selon le *leadership* ou la passivité de certains, permet de tenir en main des fils pour favoriser les actions d'apprentissage. Sans doute cet aspect de prise en compte des facteurs relationnels est-il connu, notamment pour la gestion de la classe, mais on peut se demander si la profondeur de son implication et de son bénéfice dans le travail enseignant sont suffisamment pris en considération et mis évidence. Ils gagneraient en tous les cas à être connus de ceux qui ne considèrent comme intéressants ou pertinents que les savoirs cognitifs et disciplinaires détaillés dans les programmes d'enseignement, car la première enquête avait montré que de tels enseignants existent bel et bien.

Troisièmement, et comme plusieurs répondants l'ont souligné, certaines compétences sociales devraient, semble-t-il, d'abord être acquises par les enseignants pour pouvoir ensuite être transmises aux apprenants. Il s'agirait en somme de former d'abord les praticiens à ces aspects avant de former les élèves, mais plus largement d'obtenir un **bénéfice dans le cadre de la collaboration entre collègues** qui suppose des compétences sociales qui, bien que sollicitées chez les élèves, ne sont pas forcément présentes chez tous les enseignants. Ou alors des compétences qui ne sont précisément pas sollicitées chez les élèves parce que les enseignants ne se considèrent pas suffisamment préparés eux-mêmes à les travailler, avec eux ou entre collègues. Cet aspect nous conduit du reste directement au point suivant, le dernier, à propos de la formation des enseignants.

- Sous réserve d'un tel besoin de formation, et compte tenu des conditions générales de l'enseignement que nous avons déjà développées, le niveau d'intervention pertinent est là encore directement celui de l'ENSEIGNEMENT. C'est en effet l'enseignant qui peut considérer de tels bénéfices et en tenir compte dans le cadre de la liberté pédagogique qui est la sienne.
- Les PISTES POUR L'ACTION relèvent ainsi directement des trois bénéfices tels qu'ils sont exposés dans les paragraphes qui précèdent, et qui ne peuvent être mieux résumés ici.

## **12. Une formation des enseignants à la hauteur des enjeux et défis dans ce domaine**

Pour terminer, nous pouvons encore faire état des manques tels qu'ils ont été relevés concernant les formations, initiale et continue, en rappelant nos propos antérieurs. Sans discuter des programmes qui traitent plus ou moins des aspects intégrateurs et socialisants dans les différents instituts de formation des enseignants qu'ont pu fréquenter nos répondants, notre intérêt s'est porté sur leur vécu et leurs sentiments concernant leur propre formation, suite à leurs expériences professionnelles en général assez développées. Il s'agissait de savoir si les formations initiale et continue étaient jugées suffisantes pour prendre en compte les compétences sociales dans leur enseignement.

De façon générale, on a vu que la formation initiale des enseignants, quels que soient leur niveau et leur type d'enseignement, n'était pas jugée suffisante en la matière. Ils ont par ailleurs relevé que ces dimensions s'acquièrent aussi avec l'expérience, mais force a été de constater que les enseignants interrogés souhaiteraient qu'elles soient davantage développées pendant la formation initiale. On peut légitimement penser que les enjeux sociétaux, sociaux et professionnels actuels démontrent l'importance de ces aspects, qui ne peuvent être ignorés dans les structures de formation, avant de pouvoir être véhiculés par les enseignants. Cela, comme nous venons de le voir, au bénéfice du travail sur les compétences sociales avec les élèves, d'un travail d'enseignement qui prenne en compte ces compétences, ou de la collaboration entre enseignants où elles puissent se manifester également. Du côté de leur propre responsabilité professionnelle, l'on a également estimé que les enseignants pourraient mieux utiliser l'offre de formation continue, de nos jours abondante, pour précisément approfondir ces thématiques à leur guise, ce qu'ils n'ont semblé faire que plutôt marginalement.

- Ce point relève d'abord des ENSEIGNANTS eux-mêmes, surtout concernant leur disposition à effectuer des formations continues, mais aussi du SYSTÈME d'enseignement, que ce soit pour les contenus de la formation initiale ou pour les conditions de la formation continue en termes de sollicitation, d'encouragement et de temps mis à disposition pour cela, ces dernières remarques constituant en même temps des PISTES POUR L'ACTION.

Quant à savoir si les diverses pistes auxquelles les résultats de notre enquête nous ont conduits permettent de façon réaliste et raisonnable de répondre aux intérêts des différents acteurs de la formation auxquels nous nous sommes adressés en introduction, cette réponse bien évidemment leur appartient.



## OUVRAGES CITÉS

*Comme cela est précisé dans le corps du texte, les développements et l'enquête auxquels cette recherche a donné lieu, ainsi que le présent document qui en rend compte, s'appuient largement sur des travaux antérieurs dont quelques sources seulement ont été reprises ici.*

*Le lecteur intéressé peut donc se reporter directement aux références bibliographiques incluses dans les rapports, articles scientifiques, actes de colloques ou chapitres d'ouvrages issus de ce projet initial.*

Abbet, J.-P. (2016). *Rôle des compétences sociales et sens de leur interactivité dans la formation : quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques ?* Cahier du CERFEE Éducation et socialisation, 41.  
Lien : <https://edso.revues.org/1709>

Abbet, J.-P. (2015). *Types de compétences sociales des apprenants et modalités de prise en compte par les enseignants: quelles contraintes et opportunités pour la recherche ?* Renens: URSP.

Abbet, J.-P., Moreau, J. (2012). *Les compétences sociales et leur place dans la formation. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois, ainsi que de leurs enseignants.* Lausanne: URSP, 12.1.

Abbet, J.-P. (2010). *Intégration dans la formation, compétences sociales et avenir des apprenants. Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois.* Lausanne: URSP.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin – CIIP (2010–2016). *Plan d'études romand – PER.* Neuchâtel : CIIP.

Dewey, J. (1916, 1983 pour la trad. française). *Démocratie et éducation.* Lausanne : Editions L'Age d'homme.

Duru-Bellat, M., Mons, N. & Bydanova, E. (2008). *Cohésion scolaire et politiques éducatives.* Revue française de pédagogie, 164, pp. 37-54.

OECD–PISA (2016). *Global competency for an inclusive world.* Paris : OECD Publishing.

OECD–PISA (2015). *Skills for Social Progress : The Power of Social and Emotional Skills,* OECD Skills Studies. Paris : OECD Publishing.

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

## AUTRES PUBLICATIONS À L'URSP SUR LE MÊME THÈME

Abbet, J.-P. (2016). *Pourquoi et comment évaluer les compétences sociales des apprenants.* In J.-F. Giret et al. (dir.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (pp. 41-56). Dijon : Editions universitaires de Dijon.

- Abbet, J.-P. (2014). *L'interactivité des compétences sociales dans l'éducation et la formation: raisons théoriques et implications empiriques*. Renens : URSP.
- Abbet, J.-P. (2014). *Prise en compte des compétences sociales des apprenants et intégration dans la formation*. In *Décrocher n'est pas une fatalité ! Actes du 2<sup>e</sup> Colloque international du LASALE* (pp. 160-169), Luxembourg.
- Abbet, J.-P. & Moreau, J. (2013). *Les compétences sociales et leur place dans la formation. Résumé de lecture et note de recherche*. Renens : URSP.
- Abbet, J.-P. & Moreau, J. (2012). *Les compétences sociales des apprenants selon les niveaux et les filières de formation*. In P. Curchod & al. (dir.) *Les transitions à l'école* (pp. 73-98). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Abbet, J.-P. (2010). *Mesure de l'intégration dans les systèmes de formation : problématique et résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois (Suisse)*. In Actes du 22<sup>e</sup> Colloque de l'ADMEE–Europe (pp. 268-286), Braga.

## ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle
AMP	[cours d'] approche du monde professionnel
C	[communément utilisé pour désigner] les filières gymnasiales de formation de l'école de culture générale et de l'école de commerce et leurs élèves
CFC	Certificat fédéral de capacité
DeSeCo	<i>Definition and Selection of Competencies</i>
DFJC	Département vaudois de la formation, de la jeunesse et de la culture
DGEP	Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DFJC)
EC	Ecole de commerce
eCG	enseignement de la culture générale
ECG	Ecole de culture générale
ES	Ecoles supérieures
HEP	Haute école pédagogique
HES	Hautes écoles spécialisées
IFFP	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
LEO	Loi [vaudoise] sur l'enseignement obligatoire
M	[communément utilisé pour désigner] les filières gymnasiales de formation de l'école de maturité et leurs élèves
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OCOM	Options de compétences orientées métiers [dans le cadre des options spécifiques proposées en voie générale – VG]
PEC	Plans d'études cadres fédéral pour (les responsables de) la formation professionnelle
PER	Plan d'études romand
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE) / <i>Programme for International Student Assessment</i>
PraFo	Praticien-ne-s formateurs / formatrices
PSPS	[Unité de, ou délégué-e à la] promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire
SEFRI	Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation
SPES	Séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire [voir maintenant HEP]

T1	[communément utilisé pour désigner la] transition 1, celle entre l'école obligatoire et la formation postobligatoire
URSP	Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques
VG	Voie générale (LEO)
VP	Voie pré-gymnasiale (LEO)
VSO	Voie secondaire à options [degrés 7 à 9 de l'ancienne loi scolaire (LS)]

# TABLE DES MATIÈRES

<b>1</b>	<b>INTRODUCTION, CONTEXTE ET CONTENUS DU PROJET .....</b>	<b>5</b>
1.1	VISÉE ET INTÉRÊTS DE CE PROJET DE RECHERCHE POUR LE PILOTAGE INSTITUTIONNEL ET OPÉRATIONNEL.....	5
1.2	IMPLICATIONS DIRECTES ET LIMITES SELON LES POPULATIONS INTERROGÉES ET LES PUBLICS CONCERNÉS.....	6
1.3	MISE EN CONTEXTE DES TRAVAUX DÉJÀ CONDUITS À L'URSP DANS CE DOMAINE ET DE LEURS RÉSULTATS .....	7
1.4	EVOLUTION DU PROJET RELATIF AU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS .....	10
1.5	ORGANISATION ET CONTENUS DU RAPPORT.....	10
<b>2</b>	<b>PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>13</b>
2.1	SOCIABILITÉ DES APPRENANTS ET RÉPONSES DES SYSTÈMES DE FORMATION .....	14
2.2	INTÉGRATION ET COMPÉTENCES SOCIALES DANS LE CADRE DES NIVEAUX ET TYPES DE FORMATION .....	16
2.3	COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE DE LA THÉMATIQUE DU POINT DE VUE DES PRATICIENS .....	18
2.4	DES ENSEIGNEMENTS À TIRER DE « BONNES PRATIQUES ».....	20
2.5	LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	21
<b>3</b>	<b>MOYENS D'INVESTIGATION ET ENQUÊTE.....</b>	<b>23</b>
3.1	POPULATION INTERROGÉE.....	23
3.2	DÉTERMINATION DU MODE ET DE L'INSTRUMENT DE RECUEIL.....	24
	Le mode de recueil.....	24
	Le guide d'entretien .....	25
3.3	PASSATION DE L'ENQUÊTE.....	26
	La démarche.....	26
	Les entretiens.....	28
3.4	TRAITEMENT DE L'INFORMATION .....	29
	La transcription des entretiens .....	29
	La mise en tableaux et l'analyse.....	29
<b>4</b>	<b>RÉSULTATS .....</b>	<b>31</b>
4.1	POPULATION DE L'ENQUÊTE : DESCRIPTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS.....	31
4.1.1	<i>Caractéristiques sociodémographiques : âge et sexe .....</i>	<i>31</i>
4.1.2	<i>Caractéristiques professionnelles et de l'environnement de formation.....</i>	<i>32</i>
	Niveau et type d'enseignement .....	32
	Degrés et branches enseignées.....	32
	Nombre d'élèves par classe .....	33
	Taux d'activité.....	34
	Années d'expérience.....	34
	Formation et autres fonctions .....	35
4.2	REMARQUE SUR LES CONTENUS DES ENTRETIENS ET LA FAÇON DE LES EXPOSER.....	37



<b>4.3</b>	<b>RÉSULTATS SELON LES TYPES ET NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT ET LES AXES DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>39</b>
4.3.1	<i>Place des compétences sociales parmi les missions de la formation.....</i>	39
	Missions prioritaires de la formation des jeunes actuellement ? .....	39
	Des systèmes de formation qui permettent de répondre à ces missions ? .....	41
	Rapports entre instruction, éducation et socialisation ?.....	44
	Une prise en compte intégrée ou spécifique de l'éducation et de la socialisation ? .....	46
	Liens entre intégration des jeunes dans la formation et compétences sociales ? .....	48
	Les rôles respectifs de la formation et des parents ? .....	50
	Raisons de prendre – ou non – ces aspects en considération ? .....	53
	Des compétences sociales qui peuvent s'acquérir ? .....	55
4.3.2	<i>Liens entre compétences sociales, résultats scolaires et perspectives d'insertion sociale et professionnelle.....</i>	56
	Apprentissages favorisés par le développement des compétences sociales ? .....	56
	Etre un « bon élève » signifie-t-il avoir de bonnes compétences sociales ? .....	58
	Quelles compétences valorisées dans le monde du travail ? .....	60
	Qualités pour réussir l'insertion sociale et professionnelle ?.....	62
	Influence du sentiment d'appartenance sur les perspectives d'insertion sociale et professionnelle ? ....	63
4.3.3	<i>Intégration et compétences sociales effectives des apprenants.....</i>	66
	Sentiment d'intégration des apprenants dans leur milieu de formation ? .....	66
	Quid des compétences sociales selon les enseignants dans le cadre spécifique de leur enseignement ? .....	69
	Manifestations concrètes de ces compétences – ou incompétences – sociales chez les apprenants ? ...	71
	Connaissance et respect des règles et habitudes de l'établissement de la part des apprenants ? .....	73
	Importance accordée à ces règles et habitudes par les enseignants ? .....	74
	Perception des apprenants dans le cadre de la collaboration et du travail en groupe (en particulier lorsqu'il s'agit de gérer des conflits) ? .....	76
	Importance donnée aux relations entre les jeunes dans l'enseignement ?.....	78
	Place donnée aux relations entre élèves et enseignants ?.....	80
	Motivation des élèves à apprendre et à partager leurs connaissances et compétences ? .....	82
	Quel rôle concret de l'enseignant dans le développement des compétences sociales des élèves ? .....	84
4.3.4	<i>Enseignement des compétences sociales, faisabilité et mise en œuvre .....</i>	86
	Aspects abordés dans le cadre de l'enseignement ?.....	87
	Quels obstacles ? .....	88
	Qu'en est-il de l'utilisation du PER pour les enseignants de la scolarité obligatoire ? .....	88
	Rôle spécifique du maître de classe dans ce domaine ? .....	89
	Gestion pratique des situations éducatives et relationnelles dans le groupe-classe ? .....	90
	Activités qui « fonctionnent » le mieux pour aider les apprenants ? .....	91
	Evolution dans la façon de pratiquer à cet égard ? .....	92
	Recours au travail de groupe ? .....	94
	Mise en place de conseils de coopération et de conseils des délégués ? .....	95
	Existence et rôles des projets d'établissement ? .....	96
	Bénéfices et inconvénients de la prise en compte des compétences sociales ? .....	97
	Besoins pour aborder plus facilement ces apprentissages ? .....	98
	Vers une « évaluation » des compétences sociales ? .....	99

Formations initiale et continue suffisantes par rapport à ces aspects ? .....	101
Autres questionnements ou remarques ? .....	102
<b>4.4 ASPECTS TRANSVERSAUX.....</b>	<b>104</b>
4.4.1 <i>Aspects transversaux concernant les appréciations générales sur la formation et ses perspectives.....</i>	104
4.4.2 <i>Aspects transversaux concernant la situation des apprenants et les pratiques enseignantes .....</i>	106
<b>4.5 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS .....</b>	<b>111</b>
4.5.1 <i>La population de l'enquête.....</i>	111
4.5.2 <i>Principaux résultats selon les thèmes et les types et niveaux d'enseignement.....</i>	111
1. Place des compétences sociales parmi les missions de la formation .....	111
2. Liens entre compétences sociales, résultats scolaires et perspectives d'insertion sociale et professionnelle .....	115
3. Intégration et compétences sociales effectives des apprenants .....	118
4. Enseignement des compétences sociales, faisabilité et mise en œuvre .....	123
4.5.3 <i>Principaux aspects transversaux .....</i>	129
Appréciations générales sur la formation et ses perspectives .....	129
Situation des apprenants et pratiques enseignantes.....	130
<b>4.6 ÉLÉMENTS DE COMPARAISON AVEC LES RÉSULTATS ANTÉRIEURS .....</b>	<b>132</b>
<b>5 CONCLUSIONS ET PISTES POUR L'ACTION .....</b>	<b>135</b>
1. Des enseignants de tous profils pour embrasser ces aspects.....	135
2. Un milieu et des missions complexes .....	136
3. Des missions, leurs contours et le fonctionnement des systèmes : un vrai défi pour les acteurs de l'éducation.....	136
4. Complémentarité entre cohésion scolaire et sociale et perspectives d'insertion professionnelle ..	137
5. Problème d'articulation en formation professionnelle duale.....	138
6. Besoin de continuité entre formations obligatoire et postobligatoire .....	138
7. Vers davantage de reconnaissance par les autorités et dans les programmes pour ces aspects.....	139
8. Du temps et des moyens pour les aspects éducatifs et socialisants.....	140
9. Un travail transversal aux matières scolaires .....	141
10. Activités relationnelles et organisation du travail au-delà des programmes .....	142
11. Un bénéfice pour les apprenants, pour l'enseignement et pour la collaboration entre praticiens ..	144
12. Une formation des enseignants à la hauteur des enjeux et défis dans ce domaine.....	145
<b>OUVRAGES CITÉS.....</b>	<b>147</b>
<b>AUTRES PUBLICATIONS À L'URSP SUR LE MÊME THÈME .....</b>	<b>147</b>
<b>ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES.....</b>	<b>149</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>151</b>

