

Compétences transversales : les bénéfices de sortir de l'implicite



**Marion Dutrévis
François Rastoldo**

Novembre 2020

Compétences transversales : les bénéfices de sortir de l'implicite

**Marion Dutrévis
François Rastoldo**

Novembre 2020

Fin des travaux : Septembre 2020

Remerciements

Nous remercions chaleureusement les professionnel-le-s, les élèves et apprenti-e-s du centre de formation préprofessionnel (CFPP), des modules FO18, des préparatoires Arts et ECG, ainsi que de l'Espace Entreprise pour leur implication dans ce projet.

Un remerciement particulier va à M. Adrien Jacot-des-Combes, dont la demande initiale a permis le déploiement de ce travail.

Nous tenons également à remercier la direction générale de l'enseignement secondaire II, et notamment le service Élèves, pour son intérêt et son investissement sur cette problématique.

Au sein du service de la recherche en éducation (SRED), nous tenons à remercier Youssef Hrizi pour tout son travail d'élaboration et de diffusion du questionnaire en ligne. Merci à Narain Jagasia pour sa lecture attentive, ses remarques pertinentes et tout le soin apporté à son travail d'édition. Merci également à Catherine Niederhauser pour la touche alémanique du document. Enfin, merci à Martin Benninghoff, directeur du SRED, pour son suivi du projet.

Compléments d'information :

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38

marion.dutrevis@etat.ge.ch

François Rastoldo

Tél. +41/0 22 546 71 36

francois.rastoldo@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 20.047

Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du service de la recherche en éducation.

Table des matières

Résumé.....	5
Zusammenfassung.....	7
Introduction.....	9
Contexte	9
Plan du rapport.....	9
1. Les compétences transversales	11
Définition des compétences transversales.....	11
Enseignement et évaluation des compétences transversales	12
<i>La place des soft skills dans l'enseignement.....</i>	<i>12</i>
<i>Mesure et évaluation des compétences transversales</i>	<i>13</i>
Objectifs et questions de recherche	14
2. Méthodologie	15
Population et design de la recherche.....	15
<i>Population.....</i>	<i>15</i>
<i>Design.....</i>	<i>17</i>
Matériel.....	18
Synthèse du contexte et de la méthodologie	20
3. Résultats	21
Analyses préliminaires	21
<i>Caractéristiques sociales des élèves interrogés en fonction de la formation suivie</i>	<i>21</i>
<i>Analyses de fiabilité et redéfinition des échelles</i>	<i>22</i>
Les compétences transversales des élèves en début d'année scolaire	23
<i>Le profil de compétences des élèves par type de formation suivie.....</i>	<i>23</i>
<i>Regard global sur les différences de compétences perçues.....</i>	<i>26</i>
Synthèse des résultats des élèves au prétest.....	28

Évolution de l'auto-évaluation des compétences	29
<i>Évolution des compétences</i>	29
<i>La covariation des scores aux différentes échelles entre pré- et post-test</i>	35
<i>Évolution des compétences selon les structures de formation</i>	37
Synthèse sur l'évolution de l'auto-évaluation des compétences.....	40
Lien entre perception de compétences transversales et parcours scolaire.....	41
Synthèse sur le lien entre compétences transversales perçues et parcours scolaire	44
4. Discussion et conclusion	45
Une démarche exploratoire qui comporte certaines limites... ..	45
...mais qui permet certains constats... ..	46
...et ouvre un vaste champ de réflexions.....	47
<i>Des questions en suspens à l'issue de cette recherche exploratoire</i>	47
<i>La place des compétences transversales dans l'école genevoise</i>	47
Références bibliographiques	51
Annexes.....	53
Annexe 1 : Mandat du secrétariat général	54
Annexe 2 : Liste des échelles et sources utilisées.....	56
Annexe 3 : Contenu du questionnaire post analyses de fiabilité	57
Annexe 4 : Questionnaire.....	59

Résumé

Les compétences transversales occupent une place de plus en plus grande dans l'espace de formation comme dans le monde professionnel. Les plans d'études incluent des domaines de formation générale, des compétences ou capacités transversales, que les élèves doivent acquérir à l'école. Comme leur nom l'indique, ces compétences ne sont pas spécifiques à des disciplines données ; elles ne constituent pas non plus (ou presque jamais) des contenus de formation indépendants d'autres disciplines ; elles traversent l'ensemble de la formation des élèves et doivent, dans ce cadre, être travaillées par tous, dans tous les enseignements. La recherche s'intéresse également à cette problématique. De nombreuses recherches attestent du lien entre compétences transversales et disciplinaires et, plus généralement, de l'importance de ces compétences dans le parcours des élèves. À Genève, peu de travaux portent sur cette problématique.

Dans ce rapport, nous présentons une recherche exploratoire consacrée aux compétences transversales des élèves de l'enseignement secondaire II. Plus précisément, cette étude vise à la fois à élaborer un premier outil de mesure des compétences transversales et à examiner l'effet de dispositifs spécifiquement consacrés au travail sur ces compétences.

Pour répondre à ces objectifs, des élèves du pré-qualifiant et des apprentis ont répondu à un questionnaire à deux reprises durant l'année scolaire 2019-2020. Ce questionnaire les amenait à s'auto-évaluer sur différentes compétences motivationnelles, métacognitives, relationnelles et émotionnelles. Une mesure est prise en début d'année et une seconde à la fin des dispositifs ou formations concernés. Plusieurs résultats encouragent la poursuite de ces travaux. D'une part, l'auto-évaluation des compétences par les élèves pose la question de leur exactitude. Dans l'ensemble, les élèves inscrits dans des filières de formation qui attestent de leurs difficultés scolaires passées tendent à s'évaluer très positivement, comparativement aux autres élèves. D'autre part, ces auto-évaluations évoluent au fil de l'année, avec des variations qui diffèrent en fonction du travail plus ou moins explicite sur les compétences transversales. Enfin, le lien avec le parcours scolaire de l'élève est plutôt faible, alors qu'il semble plus fort avec l'orientation à la sortie des dispositifs concernés.

Cette recherche à visée exploratoire permet de dégager plusieurs pistes de réflexions. La place des compétences transversales dans le système scolaire genevois, le travail explicite sur ces compétences transversales ou encore le lien avec les compétences disciplinaires sont autant de points qui sont abordés dans la discussion.

Zusammenfassung

Überfachliche Kompetenzen nehmen sowohl im Bildungsraum als auch in der Berufswelt einen immer wichtigeren Platz ein. Die Studienpläne umfassen Bereiche der Allgemeinbildung, übergreifende Kompetenzen oder Fähigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule erwerben sollen. Diese Fähigkeiten, wie der Name es sagt, sind nicht für ein bestimmtes Schulfach spezifisch. Sie stellen auch keinen (oder fast nie einen) von anderen Fächern unabhängigen Ausbildungsinhalt dar. Sie durchqueren die gesamte Ausbildung der Schülerinnen und Schüler und müssen in diesem Zusammenhang von allen Akteuren und in allen Schulfächern bearbeitet werden. Auch die Forschung befasst sich mit dieser Thematik. Es gibt zahlreiche Forschungsarbeiten, die die Verbindung zwischen überfachlichen- und fachspezifischen Kompetenzen und, allgemein, die Bedeutung dieser Kompetenzen für den Schulverlauf der Schülerinnen und Schüler belegen. In Genf gibt es zu diesem Thema wenige Forschungsarbeiten.

In diesem Bericht stellen wir eine explorative Forschung über die überfachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II vor. Genauer gesagt zielt diese Studie einerseits auf die Entwicklung eines ersten Messinstruments dieser überfachlichen Kompetenzen und andererseits auf die Untersuchung der Auswirkungen expliziter Arbeit an diesen Kompetenzen ab.

Um diese Ziele zu erreichen, füllten Schülerinnen und Schüler aus Strukturen, die den Einstieg in eine berufliche Grundausbildung vorbereiten, sowie Lehrlinge im Schuljahr 2019-2020 zweimal einen Fragebogen aus. Dieser Fragebogen beinhaltete eine Selbsteinschätzung ihrer verschiedenen motivationalen, metakognitiven, interpersonellen und emotionalen Fähigkeiten. Die erste Befragung wurde zu Beginn des Jahres und die zweite nach Beendigung der expliziten Arbeit an den Kompetenzen durchgeführt. Mehrere Ergebnisse ermutigen zur Fortsetzung dieser Arbeiten. Einerseits wirft die Selbsteinschätzung der Fähigkeiten durch die Schülerinnen und Schüler und der Lehrlinge die Frage nach deren Genauigkeit auf. Im Grossen und Ganzen neigen die Schülerinnen und Schüler, die an ausbildungsintegrierenden Strukturen teilnehmen, welche von ihren früheren Bildungsschwierigkeiten zeugen, dazu, sich selbst im Vergleich zu anderen Schülern sehr positiv zu bewerten. Andererseits ändern diese Selbsteinschätzungen im Laufe des Jahres, mit Variationen, die sich je nach mehr oder weniger expliziter Arbeit an überfachlichen Kompetenzen unterscheiden. Schliesslich ist der Zusammenhang mit dem Schulverlauf der Schülerinnen und Schüler gering, während er mit der Orientierung beim Verlassen der betreffenden Strukturen stärker erscheint.

Diese explorative Forschung ermöglicht es uns, mehrere Überlegungen zu formulieren, welche die Vertiefung der Thematik vorbereiten. In der Diskussion werden die Stellung der überfachlichen Kompetenzen im Genfer Schulsystem, die explizite Arbeit an diesen überfachlichen Kompetenzen sowie die Verknüpfung mit Fachkompetenzen angesprochen.

Introduction

Contexte

Les compétences transversales, sociales ou affectives, également appelées *soft skills*, occupent une place de plus en plus importante en éducation. Elles sont aujourd'hui considérées tout aussi nécessaires que les compétences cognitives pour l'avenir des élèves. Ces compétences, que l'on retrouve inscrites dans la majorité des plans de formation, sont ou doivent être travaillées de manière transversale dans les différentes disciplines. Mais elles font également de plus en plus l'objet de formations spécifiques qui s'ancrent dans des orientations théoriques variées. En 2018, un enseignant responsable d'ateliers de soutien offerts aux élèves de classes préparatoires dans l'enseignement secondaire II (ESII) a sollicité le SRED pour bénéficier d'un regard externe sur l'effet de ses ateliers sur les élèves. Sa démarche est à l'origine de cette recherche exploratoire. Suite à cette demande initiale, une réflexion s'est engagée – au sein du SRED puis avec la DGESII – sur les compétences non académiques et la façon dont elles sont appréhendées ou travaillées. Les ateliers proposés par cet enseignant ne sont toutefois pas la seule démarche entreprise par l'ESII pour renforcer les compétences transversales des élèves. Finalement, la question initialement formulée par un enseignant se questionnant sur ces pratiques a conduit à une interrogation plus large sur ce que sont ces compétences, leur importance dans la scolarité des élèves, et sur comment favoriser leur développement. C'est dans ce contexte que le SRED a pensé et réalisé l'enquête au cœur de ce rapport, sur mandat du secrétariat général du DIP (cf. annexe 1).

Ce projet est l'occasion d'interroger l'acquisition, chez les élèves, de compétences transversales qui sont de plus en plus attendues tant du point de vue scolaire que du point de vue professionnel, et dont l'importance est rendue visible par les travaux scientifiques. Ces compétences, qui interagissent avec les compétences scolaires et professionnelles, ne vont pas de soi. Elles contribuent de manière directe ou indirecte à la réussite et peuvent être envisagées comme des leviers dans le processus d'apprentissage.

La thématique étant relativement nouvelle dans les travaux sur l'école genevoise, l'enquête présentée ici s'inscrit dans une démarche exploratoire, tant du point de vue des compétences mobilisées que des outils de mesure. Elle constitue une première étape dans l'exploration de cette thématique.

Plan du rapport

Ce rapport vise avant tout à offrir des pistes de réflexion sur la base d'une première enquête exploratoire menée auprès de différentes formations de l'ESII. Dans une première partie, quelques balises contextuelles et théoriques sont posées. Il s'agit à la fois de donner une définition des compétences transversales et de montrer les attendus – implicites ou explicites – de l'école comme du monde professionnel en la matière. Vient ensuite la méthodologie de cette enquête. Puis la présentation de quelques résultats portera à la fois sur l'état des compétences transversales d'une partie des élèves au début ou en cours de secondaire II et sur l'évolution de ces compétences selon qu'elles font ou non l'objet d'un travail explicite en cours de formation. Enfin, la conclusion vise plutôt une ouverture vers des pistes de réflexion et d'approfondissement du travail sur les compétences transversales, en lien avec de nombreux autres projets au cœur des préoccupations actuelles de l'école genevoise.

1. Les compétences transversales

Les compétences transversales, centrales dans l'univers scolaire comme professionnel (OCDE, 2016 ; SEFRI, 2017) au côté des compétences cognitives, sont considérées comme indispensables pour les citoyens et professionnels de demain. Tout comme les compétences cognitives, elles sont considérées comme des compétences indispensables à acquérir pour les citoyens et professionnels de demain. Malgré ce consensus sur le caractère essentiel de ces compétences, un certain flou existe autour de leur définition (qui se retrouve aussi dans les différentes labellisations utilisées) et, par conséquent, autour de leur mesure (Duru-Bellat, 2015 ; Gausssel, 2018). Pour délimiter et définir ce champ d'expertise, il semble nécessaire de s'appuyer à la fois sur la littérature scientifique et sur les référentiels et pratiques scolaires.

Définition des compétences transversales

L'OCDE, dans un ouvrage consacré aux compétences au service du progrès social, définit les compétences sociales et affectives comme « *les capacités des individus qui a) se manifestent dans des schémas récurrents de pensées, de sentiments et de comportements, b) peuvent être développées au travers d'expériences d'apprentissage dans des cadres formels et informels et c) qui sont d'importants facteurs déterminants des retombées socioéconomiques tout au long de la vie* » (OCDE, 2016, p. 35). À travers cette définition, on relève la dimension transversale et longitudinale de compétences qui sont en construction permanente, sensibles aux changements d'environnement et utiles tout au long de l'existence, traversant donc différentes sphères tant scolaires que professionnelles ou privées.

Dans sa recension des travaux sur le sujet, Gausssel (2018) pointe la difficulté de définition autour de cette notion. Lorsque l'on évoque les compétences transversales, elles sont souvent définies *a contrario*. Ainsi, les soft skills ne sont pas des compétences disciplinaires, se rapportent moins à des savoirs théoriques qu'à des savoir-être, etc. (Gausssel, 2018). Ce sont par contre des compétences et non des traits de personnalité, dans la mesure où elles s'apprennent. Et ce sont des compétences sociales, motivationnelles, émotionnelles, relationnelles... avec un accent plus ou moins fort sur l'une ou l'autre de ces dimensions, et des interactions entre ces dimensions, en fonction des courants de recherche qui en font leur objet d'étude.

Dans la littérature, on arrive néanmoins à trouver une certaine cohérence dans la taxonomie de ces compétences, dans laquelle on trouve :

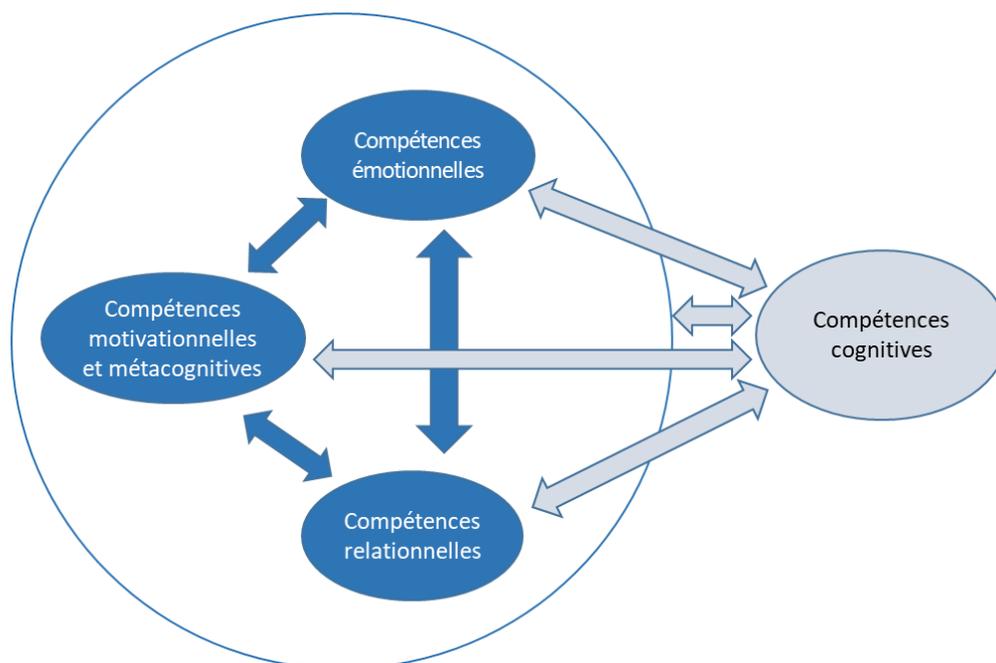
- les compétences motivationnelles et métacognitives, telles que le sentiment d'auto-efficacité ou l'intérêt pour les apprentissages ;
- les compétences relationnelles de l'élève, telles que la coopération ;
- les compétences émotionnelles de l'élève, telles que la compréhension ou la gestion de ses émotions.

La définition du contenu de ces dimensions et, de fait, leurs frontières, peuvent donc varier en fonction des modèles théoriques sous-jacents. Mais on retrouve dans l'ensemble une certaine homogénéité dans le regard porté sur ces compétences. C'est également le cas si on met en perspective ces grandes catégories avec les compétences transversales incluses dans la plupart des plans d'études ou de formation. C'est le constat que l'on peut faire à la lecture du rapport récent du SEFRI (Scharnhorst & Kaiser, 2018) sur les compétences transversales, rapport réalisé dans le cadre du projet « Formation professionnelle 2030 – Vision et lignes stratégiques ». Au niveau du Plan d'études romand (PER), on retrouve également dans les compétences transversales à travailler des domaines (collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice, démarche réflexive) qui rejoignent les trois grandes catégories de compétences évoquées plus haut.

Dans le cadre de cette recherche, afin de se doter d'un outil applicable à différents dispositifs dédiés aux soft skills, nous avons choisi de nous appuyer sur les trois grandes catégories présentes dans la littérature. Enfin, comme le relèvent la plupart des auteurs, ces différentes compétences sont reliées

entre elles et sont également en lien avec les compétences cognitives. Toutes ces compétences s'influencent donc mutuellement, comme schématisé ci-dessous. Autrement dit, les compétences émotionnelles peuvent par exemple influencer la mobilisation des compétences cognitives de l'élève, et la réciproque est vraie également. Il en va de même pour chacune de ces compétences. Dans ce travail, l'objectif n'est pas de tester ce modèle, ce qui demanderait un travail de plus grande ampleur. Mais il semble essentiel de rappeler que les compétences transversales doivent être étudiées pour elles-mêmes, mais aussi parce que leur influence sur les productions scolaires des élèves sont aujourd'hui largement avérées (p. ex. Bandura, 1986 ; Fanchini, 2016 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Pons et al., 2015). Les auteurs s'accordent en effet pour dire que ce que les élèves pensent être capables de faire sont un prédicteur important de leur engagement dans les activités scolaires et, in fine, de leurs apprentissages.

Figure 1. Modélisation de l'articulation entre les compétences cognitives et les compétences transversales



Enseignement et évaluation des compétences transversales

La place des soft skills dans l'enseignement

Les compétences transversales sont-elles enseignées ? Nous l'avons dit plus haut, les compétences transversales occupent une place de plus en plus importante dans les plans d'études ou curricula. À Genève, les élèves qui arrivent dans l'ESII sortent de onze années d'enseignement durant lesquelles le PER s'applique. Le PER prend en compte cinq grands champs de capacités transversales et vise le développement de la « connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels ». Les « éducations à », présentes également dans de nombreux curricula, sont aussi un exemple de la place grandissante accordée aux soft skills (Gaussel, 2018).

Pour autant, ces compétences sont-elles réellement enseignées ? Si l'on suit les plans d'études, l'école se donne pour mission de développer des compétences, ou capacités transversales, qui permettront de « préparer » au mieux les élèves pour leur vie future. Cette mission incombe à chaque enseignant, ces compétences devant être développées dans toutes les disciplines. Coopération et autonomie ne sont pas une discipline que l'on enseigne, mais des compétences que l'élève développe de manière transversale sur l'ensemble de son cursus. Dit ainsi, ces compétences sont omniprésentes. Mais le risque d'une approche transdisciplinaire et non guidée par un plan d'études qui décline ces compétences en attentes fondamentales et progressions d'apprentissage comme le fait le PER, c'est de voir ces compétences non enseignées de manière explicite. En effet, des compétences enseignées

par tous représentent un exercice qui peut s'avérer complexe, et ce d'autant plus au secondaire où les enseignants sont avant tout des enseignants disciplinaires (*Résonances*, 2012). C'est également un exercice qui peut être « oublié », par délégation (« *c'est travaillé dans d'autres cours* »). Et il peut aussi être travaillé, sans être verbalisé, en étant compris par une majorité d'élèves mais en échappant à une minorité d'entre eux, souvent les plus en difficulté. On rejoint ici la littérature consacrée au curriculum caché (Forquin, 2008 ; Perrenoud, 1993, 1995) ou encore à la pédagogie invisible (Bernstein, 1975 ; Bauthier et al., 2017), en référence à des contenus pédagogiques qui ne sont pas explicités, ce qui se fait au détriment des élèves les plus faibles et qui renforce – de fait – les inégalités sociales et scolaires.

D'ailleurs, ce sont bien ces élèves qui sont visés lorsque l'on passe à une explicitation plus forte du travail sur les soft skills. Depuis quelques années, ces compétences transversales sont en effet aussi travaillées pour elles-mêmes par des enseignants ou d'autres professionnels qui apparaissent dans les formations – la plupart du temps auprès des élèves en difficulté – pour « *redonner du sens aux apprentissages* », « *remobiliser* » les élèves, leur « *redonner confiance* », etc. On voit ici apparaître la perception du lien entre compétences transversales et compétences cognitives, les deux étant ici conçues comme également déficientes chez les élèves et les premières envisagées comme moteur pour travailler les secondes (OCDE, 2015 ; Fanchini, 2016).

Mesure et évaluation des compétences transversales

Comment sont évaluées ces compétences transversales¹ ? À nouveau, la question se pose tant sur le plan scientifique que pédagogique.

Du point de vue pédagogique, les compétences transversales ne font pas l'objet d'une évaluation sommative ni certificative. Sont notées, ou font l'objet d'une appréciation, les disciplines enseignées. À travers ces évaluations, les compétences transversales ne sont donc ni rendues visibles, ni valorisées. En effet, on sait que « ce qui compte » à l'école, c'est ce qui est évalué. Des travaux ont d'ailleurs largement montré une stratification des matières scolaires qui découle de plusieurs facteurs tels que la grille horaire ou l'absence d'évaluation des apprentissages (Conseil supérieur de l'éducation, 1982, cité par Lenoir et al., 2000). Finalement, difficile donc pour les élèves de savoir ce qu'ils sont censés acquérir et si, de fait, ils progressent dans cette direction.

Contrairement aux travaux scientifiques qui traitent des compétences scolaires des élèves en s'appuyant notamment sur les évaluations faites en classe et/ou des évaluations externes standardisées, de telles ressources n'existent pas lorsqu'il s'agit des compétences transversales. Les évaluations notées faites en classe n'existent pas, et les évaluations externes commencent tout juste à inclure ces dimensions mais plutôt comme éléments contextuels d'analyse (Petrucci & Roos, 2020). Au final, les études s'appuient donc plus sur une auto-évaluation des compétences en demandant aux élèves d'estimer leurs compétences motivationnelles, métacognitives, sociales ou encore émotionnelles. Les élèves doivent évaluer leur capacité à faire, à s'investir, à ressentir, etc. sans disposer des ressources classiques (notes, appréciations, feedbacks) qui leur permettent habituellement – sans y parvenir totalement – d'ajuster leur perception (Bouffard, Pansu, & Boissicat, 2013 ; Bressoux & Pansu, 2003 ; Jamain, 2019). L'exercice d'évaluation de ses propres compétences est donc d'autant plus complexe dans le cas des compétences transversales. Et, pour le chercheur, impossible de déterminer dans quelle mesure cette auto-évaluation reflète ou non la compétence réelle de l'élève.

Malgré ces limites, l'auto-évaluation reste une mesure intéressante puisque la façon dont l'élève se perçoit – que cette perception soit plus ou moins éloignée d'une évaluation « objectivée » par un test standardisé ou par le jugement de l'enseignement – joue un rôle majeur dans le comportement de l'élève et son rapport aux apprentissages. L'auto-évaluation se fait le plus souvent par questionnaire, en demandant aux élèves de se positionner par rapport à différentes affirmations relatives à des attitudes, comportements, émotions, en lien avec leur expérience scolaire. C'est aussi de cette manière que nous avons procédé pour cette recherche.

¹ Nous n'entrons pas ici dans une réflexion sur la notion de « compétence » et sur la difficulté de son évaluation. Cette question a donné lieu à de nombreuses réflexions et débats scientifiques (voir p. ex. Crahay, 2006 ; Jonnaert, 2014 ; Rey, 2015).

Objectifs et questions de recherche

Comme mentionné plus haut, cette recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire. Elle répond à plusieurs objectifs principaux :

- *Tester un premier outil de mesure des compétences transversales.*

La littérature propose différentes échelles de mesure pour (auto-)évaluer les compétences transversales. Sur la base de l'existant, il s'agit donc de construire un questionnaire qui permette de dresser un panorama de ces compétences. À moyen terme, il s'agira de proposer un outil qui puisse également être utilisé par les professionnels dans le cadre de leurs enseignements.

- *Offrir un panorama général des compétences transversales chez les élèves (en début) de secondaire II (préprofessionnel et préparatoire).*

Ce panorama ne sera de loin pas exhaustif, mais il interrogera les compétences des élèves qui sont le plus visés par des formations qui abordent de manière explicite les compétences transversales.

- *Mettre en perspective l'évolution des compétences transversales durant l'année en fonction du dispositif suivi par les élèves.*

Il ne s'agit pas ici de comparer les différents dispositifs. En effet, ceux-ci visent des objectifs différents et s'adressent à des élèves ou apprentis qui se trouvent à différents moments de leur scolarité. Mais ce travail est l'occasion de mettre en dialogue différentes modalités de travail des soft skills à l'œuvre dans l'ESII genevois.

2. Méthodologie

Population et design de la recherche

Population

Cette recherche touche en effet différents publics inscrits dans des structures et dispositifs de l'ESII. La présentation de la population de notre étude consiste ici non pas à décrire les caractéristiques des élèves qui ont répondu à l'enquête mais plutôt à présenter de manière succincte les structures de formation qui les accueillent et/ou, dans certains cas, les dispositifs spécifiques que les élèves fréquentent.

Centre de formation préprofessionnel²

Le centre de formation préprofessionnel (CFPP) a pour mission, tel qu'indiqué sur son site, « de préparer les élèves de 15 à 20 ans à entrer en apprentissage, et ce, quel que soit leur parcours scolaire ». Les objectifs du CFPP mentionnent explicitement les soft skills, nommées ici compétences sociales, dont ils donnent quelques exemples (« *communication et collaboration, créativité, auto-régulation* ») nécessaires à l'entrée et à la réussite dans le monde professionnel. Le CFPP valorise également le travail sur les compétences transversales à travers des ateliers spécifiques et une implication dans des projets de recherche subventionnés (Sander, 2019³). Dans le cadre de notre étude, ces ateliers auraient dû faire l'objet d'une évaluation prétest/post-test. Malheureusement, les conditions extraordinaires rencontrées cette année en raison de la crise sanitaire n'ont pas permis ce regard longitudinal.

Modules FO18⁴

Ces deux modules s'inscrivent dans les parcours individualisés vers l'apprentissage (FO18). Ils entrent dans le périmètre des offres pré-qualifiantes mises en place par le DIP. Les élèves concernés par ces offres présentent des profils variés, d'où une certaine diversité de l'offre.

- **Module « remobilisation »**

À ce module sont associés les termes « exploration et développement ». Trois axes principaux de travail le composent : l'orientation professionnelle, les compétences scolaires et le développement de la confiance en soi. Le module se compose de cours et d'ateliers d'expression créative et d'estime de soi. Il a également pour objectif pour l'élève de « se réconcilier avec l'école ». Ce module dure un semestre, mais peut se prolonger ou amener l'élève à intégrer le module « vers l'apprentissage ».

- **Module « vers l'apprentissage »**

À cet intitulé est associée la notion de « coaching en formation ». Il s'agit ici d'aider l'élève à concrétiser un projet professionnel. La dimension de remédiation scolaire est ici importante. Mais il est aussi question d'accompagnement et de conseil pour préparer les élèves au monde professionnel. Ce module dure également un semestre, avec une prolongation possible et un suivi qui se fait sur l'année entière.

² La description du CFPP est basée sur les informations disponibles sur le site <https://edu.ge.ch/site/cfpp/>.

³ Projet de recherche financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique et intitulé « *Socio-emotional competences and academic performance in adolescents : a comparative evaluation of mindfulness meditation, improvisation theatre and board games interventions at school* ».

⁴ Les éléments rapportés ici sont issus du guide à l'intention des élèves et de leur famille.

Ateliers de métacognition⁵

Les ateliers de métacognition sont délivrés dans des classes préparatoires de divers lieux de formation. Il ne s'agit donc pas d'une formation en soi, mais plutôt d'ateliers spécifiquement dédiés à certaines compétences transversales et que les directions de structures de formation décident d'inscrire dans le parcours de certains de leurs élèves. Ces ateliers présentent certaines caractéristiques. D'une part, M. Jacot-des-Combes, en charge de ces ateliers, s'appuie sur une approche multidisciplinaire qui combine des apports issus de sa propre formation d'enseignant ainsi que des apports de la neuropsychologie et de la psychologie systémicienne. L'objectif premier de ces ateliers est de créer des espaces métacognitifs qui permettent aux élèves de prendre conscience et de travailler sur les représentations trop simplistes qu'ils ont de leurs difficultés scolaires. D'autre part, ces ateliers sont basés sur une approche non dédiée à l'éducation, à savoir l'entretien motivationnel (Miller et Rollnick, 2013). À l'origine, cette approche a été développée pour le traitement des patients souffrant de dépendances. Elle est aujourd'hui appliquée dans divers domaines, y compris l'éducation. L'entretien motivationnel est centré sur l'élève et vise à faire émerger des sources de motivations internes. Autrement dit, il s'agit de redonner à l'élève une perception de contrôle sur sa scolarité, avec des stratégies pas à pas basées sur le développement de capacités métacognitives. Ces ateliers se déroulent sur un semestre, à raison de deux heures par semaine.

Espace Entreprise⁶

Des élèves inscrits en 2^e année à l'Espace Entreprise ont participé à ce projet. L'Espace Entreprise est un centre de formation professionnelle à la pratique commerciale. Cet espace de formation a pour objectif de créer du lien entre milieu scolaire et contexte professionnel. L'Espace Entreprise place les compétences transversales au centre. Comme on peut le lire dans le rapport d'activités 2019-2020, « *les apprenti.e.s doivent développer la faculté de travailler en mode projet, nécessitant des compétences transversales, méthodologiques et sociales toujours plus importantes* ». Pour les formateurs de l'Espace Entreprise, les compétences transversales sont enseignées en tant que telles et pour elles-mêmes. Les jeunes de l'Espace Entreprise intègrent des équipes de projet. Et au bout de cinq semaines, ils changent d'équipes de projet. Nous avons donc suivi ces élèves durant leur premier projet. Parmi les projets, certains – la majorité – sont orientés « soft skills », alors que d'autres ne le sont pas.

On voit donc que les élèves et apprentis rencontrés sont à des niveaux différents de leur scolarité. Plus important encore, les groupes travaillant les soft skills sont très variables tant du point de vue de leur durée (quelques semaines à un semestre voir plus) que de leur intensité (2 heures hebdomadaires ou travail en continu). Enfin, les compétences travaillées ne sont pas forcément les mêmes d'un groupe à l'autre. Cette variabilité rend bien sûr toute comparaison complexe et risquée. L'objectif n'est donc pas ici de rechercher de « bonnes pratiques » en la matière, mais plutôt de rendre compte de la diversité d'approches et de contenus en matière de compétences transversales.

Au final, plus de 400 élèves ont participé à la recherche, avec un nombre d'élèves là aussi très variable d'une structure à l'autre, allant de 15 élèves par exemple dans le module « remobilisation » jusqu'à 180 à Espace Entreprise. De plus, les groupes soft skills et les groupes témoins se sont également avérés très déséquilibrés en termes de nombre d'élèves concernés (par exemple, seuls 18 élèves de l'Espace Entreprise constituent le groupe témoin).

⁵ La présentation des ateliers de métacognition s'appuie sur plusieurs échanges avec M. Jacot-des-Combes, à l'origine de ce projet, et dont nous espérons ne pas avoir déformé le propos.

⁶ Pour plus d'informations sur l'Espace Entreprise, voir le lien suivant : <http://espace-entreprise.ch/>. Les éléments rapportés ici sont issus des échanges avec les formateurs et les apprentis qui ont participé à ce projet, ainsi que du rapport d'activités 2019-2020 consultable sur le site de la formation.

Design

Appariement des groupes témoins et expérimentaux

Cette recherche exploratoire vise à examiner l'effet de formations qui intègrent, voire se centrent sur les soft skills sur l'évolution des compétences transversales des élèves et apprentis. Pour examiner et analyser cette évolution, il est nécessaire de la mettre en perspective avec celle d'élèves qui n'auraient pas bénéficié du même type de formation. Et ces élèves doivent être « comparables » sur d'autres dimensions telles que le niveau de formation ou les caractéristiques sociodémographiques. Une telle démarche expérimentale ne peut se réaliser complètement dans un contexte où l'on part des dispositifs existants. Nous y reviendrons plus en détail en préambule des résultats sur l'évolution des compétences transversales. La *Figure 2* montre comment les groupes expérimentaux retenus ont été, lorsque cela était possible, appariés avec des groupes témoins.

Figure 2. Appariement des groupes expérimentaux et des groupes témoins

	Groupe expérimental	Groupe témoin
Ateliers de métacognition	Elèves des classes préparatoires Arts appliqués et de la classe préparatoire ECG ayant suivi les ateliers de métacognition	Elèves de classes préparatoires ECG n'ayant pas suivi ces ateliers
Espace Entreprise	Apprentis de commerce (2 ^e année) ayant fréquenté des groupes de travail plutôt orientés sur les compétences transversales	Apprentis de commerce (2 ^e année) n'ayant pas fréquenté ces groupes de travail
Module de préqualification	Elèves ayant fréquenté les modules « remobilisation » ou « vers l'apprentissage »	Pas de groupe témoin clairement identifié
CFPP	Pour les élèves du CFPP, seule la prise d'information initiale a été possible	

Organisation de la prise d'informations

Le design a été pensé en amont puis adapté aux réalités du terrain. Pour tous les élèves interrogés, nous avons planifié deux temps de mesure⁷. En début d'année, tous les élèves ont répondu une première fois au questionnaire. La deuxième prise d'informations s'est faite dans une période plus étendue, en fonction de la fin des dispositifs ou formations dans lesquels se trouvaient les élèves. Pour les élèves des groupes témoins, la deuxième passation du questionnaire s'est déroulée, dans la mesure du possible, à la même période que la passation dans les groupes expérimentaux. La *Figure 3* offre une vue schématique des moments de prise d'information.

On voit que le prétest s'étale, pour l'ensemble des répondants, entre le 30 août 2019 et le 1^{er} octobre 2019. Bien sûr, cet étalement sur un mois entier ne permet pas de se placer dans les conditions les plus favorables pour bénéficier d'un prétest « neutre » de toute influence de la formation ou du dispositif étudié. Mais certains dispositifs, comme les modules par exemple, ne commencent pas dès la semaine de la rentrée scolaire. De plus, les différents responsables de formation ont dû jongler avec différentes contraintes organisationnelles. Mais dans l'ensemble, la première prise d'information s'est effectuée dans les deux premières semaines de formation.

Concernant le post-test, les dates sont encore plus variables. Pour l'Espace Entreprise, l'écart entre les deux prises d'informations est de seulement un mois, pour correspondre au mouvement de leurs élèves d'un stage à l'autre. Pour les modules, la prise d'information s'est faite après la fin de la formation, mais dans un délai relativement bref pour ne pas « perdre » les effets du travail effectué. Il en va de même pour les préparatoires, avec un temps de mesure calqué sur la durée de formation dans les ateliers de métacognition. Seuls les élèves du CFPP n'ont pas pu prendre part au post-test.

⁷ Les apprentis d'Espace Entreprise ont été sollicités à trois reprises. Seules les deux premières récoltes de données sont utilisées dans ce document.

Figure 3. Prises d'information auprès des élèves des différentes formations

Formation	Date du prétest	Date du post-test
CFPP	Du 24.09.19 au 15.10.19	–
Module « remobilisation »	12.09.19	Du 09.01.20 au 20.01.20
Module « vers l'apprentissage »	Du 16.09.19 au 01.10.19	Du 13.01.20 au 21.01.20
CFP Arts	Du 30.08.19 au 06.09.19	Du 11.12.19 au 18.12.19
Préparatoire ECG témoins	12.09.19	16.01.20
Préparatoire ECG soft skills	16.09.19	10.12.19
Espace Entreprise	Du 30.08.19 au 02.09.19	Du 01.10.19 au 03.10.19

Matériel

Comme nous l'avons mentionné plus haut dans ce rapport, il n'existe ni définition ni outil de mesure consensuel pour désigner les compétences transversales. Nous avons donc élaboré notre propre questionnaire, constitué de 61 items visant à appréhender 10 compétences transversales⁸. Pour cela, nous avons à la fois utilisé et adapté des échelles (complètes ou partielles) validées dans des recherches antérieures et créé des échelles ou items sur la base de sources multiples. Le questionnaire complet figure en annexe (cf. annexes 3 et 4). Sans entrer dans le détail de chaque dimension, nous en donnons un aperçu rapide.

Le sentiment d'efficacité personnelle, l'élaboration de stratégies actives/la persévérance, l'intérêt pour les apprentissages constituent des variables motivationnelles largement étudiées dans la littérature. Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme la « *capacité de jugement que possèdent les individus sur leur capacité à exercer un contrôle sur les événements qui affectent leurs vies* » (Bandura, 1989). C'est une variable largement mobilisée dans la littérature, en raison de son influence sur les résultats, l'orientation scolaire et la persévérance. Ces variables motivationnelles sont donc reliées entre elles, tout comme elles sont reliées, de manière directe ou indirecte, aux compétences cognitives ou académiques (voir p. ex. Eccles & Wigfield, 2002). Le *locus de contrôle* (Rotter, 1954) et les stratégies de *coping* (« faire face ») (Lazarus & Folkman, 1984) peuvent également entrer dans le périmètre des variables motivationnelles. Le « lieu de contrôle » de ce qui nous arrive influence la façon dont on agit, dont on réagit et dont on fait face à telle ou telle situation.

Quelques exemples d'items motivationnels :

- *Je trouve toujours les moyens de surmonter les obstacles.*
- *J'arrive à bien organiser mon travail scolaire.*
- *C'est par mon travail que je peux réussir.*

Le locus de contrôle et les stratégies de coping ont également une dimension relationnelle, dans la mesure où ces deux variables peuvent se trouver chez ceux qui nous entourent, en l'occurrence l'enseignant ou les autres élèves dans le contexte scolaire. La dimension relationnelle est aussi abordée sous l'angle de la coopération, perçue comme compétence essentielle pour l'élève en contexte d'apprentissage (Buchs, Lehraus & Crahay, 2012). On peut également y retrouver la compréhension des attentes, en tant que reflet de l'élève à comprendre l'explicite et décoder l'implicite de ce que l'enseignant attend de lui.

Quelques exemples d'items relationnels :

- *En cas de problème, je discute avec mon professeur.*
- *J'aime bien travailler en groupe.*
- *En général, je comprends bien ce qu'on attend de moi.*

⁸ Les échelles choisies et leur source sont présentées dans l'annexe 2.

Les compétences émotionnelles représentent également un vaste champ de recherche. Elles peuvent renvoyer à des questions de la gestion des émotions, possiblement coûteuses en termes de ressources attentionnelles. Mais elles couvrent un périmètre bien plus large qui touche 1) ses propres émotions et celles d'autrui et 2) la gestion, mais aussi la compréhension et la régulation de ces émotions (Pons et al., 2015 ; Denervaud, Franchini, Gentaz, & Sander, 2017).

Quelques exemples d'items émotionnels :

- *Quand j'ai des difficultés en cours, j'arrive à gérer mon stress.*
- *Si quelque chose me met en colère, j'arrive vite à me calmer.*

Enfin, la métacognition renvoie à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs et de leurs produits, ou de ce qui leur est relié (Flavell, 1976). Il s'agit donc de comprendre son propre fonctionnement, afin de pouvoir s'autoréguler et réguler ses apprentissages.

Quelques exemples d'items métacognitifs :

- *Je suis capable d'expliquer comment j'ai trouvé la solution à un problème.*
- *J'arrive à me fixer des objectifs d'apprentissage.*

Ce bref aperçu montre la diversité de ce qui se cache derrière le terme générique de soft skills ou de compétences transversales. Il atteste aussi de la difficulté de restreindre chaque dimension dans une perspective unique, qu'elle soit motivationnelle, émotionnelle ou sociale, tellement ces dimensions sont interdépendantes.

Pour chaque item, les élèves devaient se positionner sur une échelle allant de 1 = *pas du tout d'accord* à 9 = *tout à fait d'accord*.

Ce questionnaire a été soumis pour relecture à des enseignants du secondaire II afin de s'assurer que le langage et le vocabulaire étaient adaptés au niveau de compréhension des élèves concernés ainsi qu'à la formation suivie.

Synthèse du contexte et de la méthodologie

Cette étude exploratoire vise à mener de premières investigations concernant l'acquisition de compétences transversales de jeunes en formation de différents programmes du secondaire II. Elle concerne des jeunes du pré-qualifiant ainsi que des apprentis de 2^e année de commerce qui sont intégrés à l'Espace Entreprise. Les programmes d'enseignement retenus l'ont été en raison de l'accent mis durant la formation, pour certains groupes de jeunes, sur l'acquisition de ces compétences transversales, sous différentes modalités.

Lorsque cela a été possible, les jeunes qui ont participé à des activités explicitement orientées vers l'acquisition de compétences transversales ont été comparés à des groupes relativement similaires qui n'ont pas participé à ces activités (groupes témoins). Cette étude se fonde sur un questionnaire qui a été administré deux fois : d'abord en début d'année, puis à la fin des activités consacrées à l'acquisition de ces compétences (logique de prétest et de post-test ; le post-test n'a pas pu être réalisé pour le CFPP).

Les objectifs d'une telle étude sont :

- le test d'un premier outil de mesure des compétences transversales ;
- l'obtention d'un panorama général de ces compétences auprès d'élèves le plus souvent en difficulté au début du secondaire II (pré-qualifiant), mais aussi auprès d'apprentis pour lesquels ces compétences sont valorisées (commerce) ;
- la mise en perspective de l'évolution de ces compétences durant l'année, notamment en fonction du dispositif suivi par les jeunes et de la place accordée à l'acquisition explicite de ces compétences.

En s'appuyant sur une sorte de dénominateur commun des diverses taxonomies de ces compétences, les compétences transversales retenues s'articulent autour de trois domaines :

- compétences motivationnelles et métacognitives,
- compétences relationnelles,
- compétences émotionnelles.

Ces dimensions ont été mesurées par auto-estimation des jeunes. Il ne s'agit pas de mesures directes des compétences, mais d'une mesure de la manière dont les jeunes s'évaluent sur ces différentes dimensions.

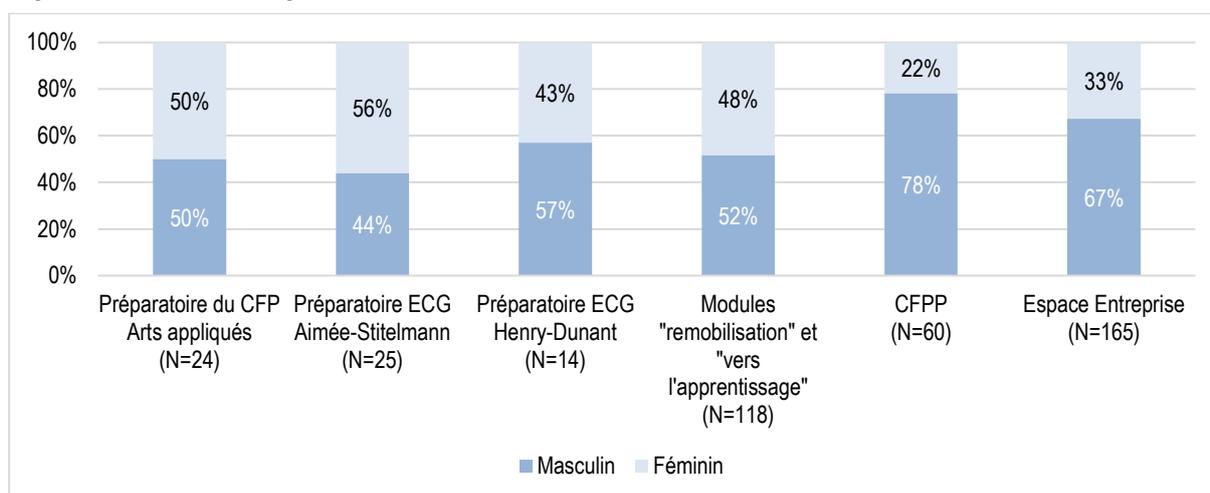
3. Résultats

Analyses préliminaires

Caractéristiques sociales des élèves interrogés en fonction de la formation suivie

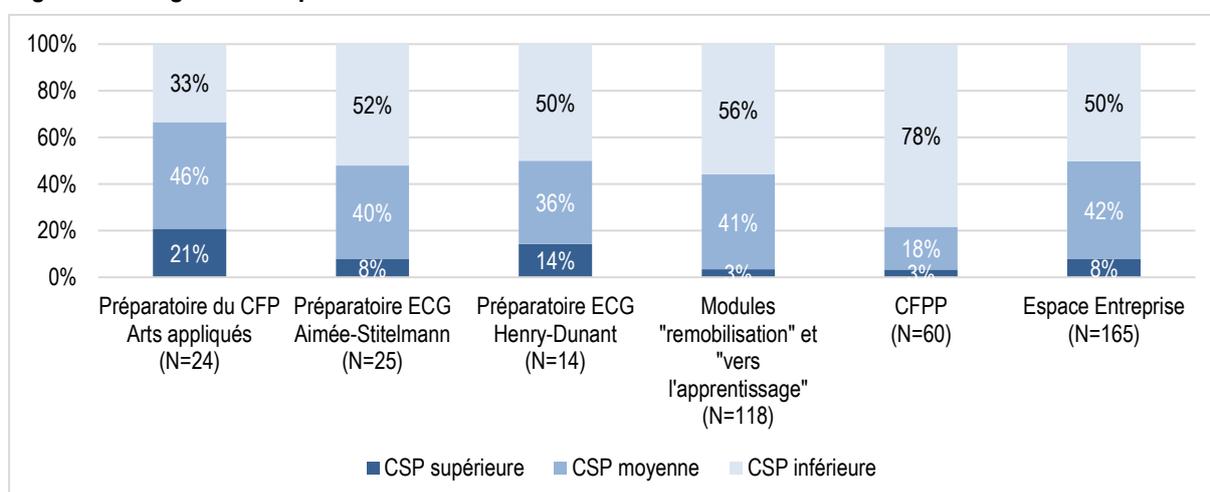
Les caractéristiques des répondants au questionnaire sont présentées dans les figures suivantes, selon la formation qu'ils suivent. Le genre (Figure 4), la catégorie socioprofessionnelle (Figure 5) et le parcours migratoire (Figure 6) sont mobilisés. Les données font écho à ce que l'on connaît du public des différents dispositifs à l'étude. Concernant le genre, la différence garçons/filles est surtout présente au CFPP et à l'Espace Entreprise, deux structures dans lesquelles les garçons sont bien plus nombreux que les filles.

Figure 4. Proportion de garçons et de filles selon la formation



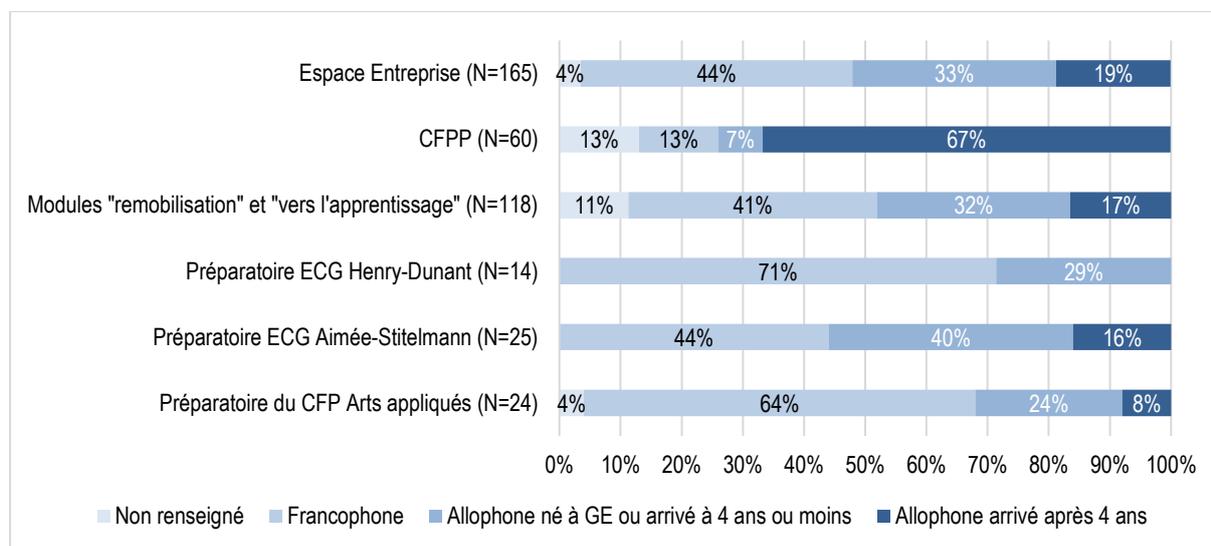
Du point de vue de l'origine sociale, on observe une surreprésentation des catégories socioprofessionnelles inférieures dans quasiment toutes les formations. C'est particulièrement le cas pour le CFPP, alors que l'on retrouve à l'autre extrême les élèves du CFP Arts. Là aussi, compte tenu des dispositifs étudiés, ce constat n'est pas surprenant.

Figure 5. Catégorie socioprofessionnelle des élèves selon la formation suivie



Enfin, la *Figure 6* rend compte du statut migratoire des élèves. À nouveau, c'est le CFPP qui se démarque avec une proportion élevée d'élèves allophones arrivés à Genève après l'âge de 4 ans.

Figure 6. Statut migratoire des élèves selon la formation suivie



Une fois décrite cette population, et avant d'entrer dans les analyses, il est important de s'arrêter sur les items retenus pour ces analyses.

Analyses de fiabilité et redéfinition des échelles

La première étape d'analyse des données consiste à s'assurer que les échelles utilisées permettent d'extraire un indicateur commun de la dimension étudiée. Autrement dit, il s'agit de savoir si les items appréhendent le même concept et, si oui, de construire un indicateur multiple correspondant à la moyenne des items. Dans ce travail exploratoire, la plupart des échelles ont été créées sur la base de sources multiples. Le travail de vérification du lien entre les items n'en est que plus nécessaire.

Les analyses de fiabilité (*Figure 7*) nous ont conduits à écarter certains items, à supprimer une échelle et à opérer un regroupement de deux autres échelles. Au final, trois grands domaines de compétences sont concernés.

- Le premier groupe de compétences concerne le *rapport de l'élève à ses apprentissages*. On peut aussi parler ici de *compétences motivationnelles et métacognitives*. En effet, il regroupe le sentiment d'efficacité personnelle, l'élaboration de stratégies actives, la métacognition et l'intérêt pour les apprentissages.
- Le deuxième groupe de compétences relève plus de *compétences relationnelles*. Ce groupe réunit à la fois les items relevant de la coopération et ceux relevant de la nouvelle échelle de soutien.
- Le troisième groupe renvoie aux *compétences émotionnelles* des élèves. Il est composé des items de gestion du stress et de l'échelle globale de gestion et de compréhension des émotions.

Ce découpage rejoint certains travaux consacrés à la question des soft skills. Il met en avant des facteurs considérés comme fortement liés à l'apprentissage des élèves : la perception de soi en tant qu'apprenant, le contexte d'apprentissage sous l'angle des relations à l'autre, et les émotions.

On peut regretter ici la perte d'informations liée au dysfonctionnement de l'échelle de compréhension des attentes. Cette compétence, d'autant plus importante lorsque l'implicite scolaire est fort, est en effet susceptible d'entraver l'apprentissage des élèves (Zimmerman, 2002).

Figure 7. Analyses de fiabilité et échelles retenues

Dimensions	Nombre d'items	Alpha T1	Alpha T2
Compétences motivationnelles et métacognitives			
- Efficacité personnelle	7	.74	.76
- Elaboration de stratégies actives, persévérance	6	.75	.78
- Métacognition	(6) 5	.60	.69
- Intérêt pour les apprentissages	6	.76	.72
Compétences relationnelles			
- Coopération, participation	3	.62	.72
- Compréhension des attentes	(5)		
- Soutien*	7	.76	.73
Compétences émotionnelles			
- Gestion du stress, anxiété	(4) 3	.60	.67
- Gestion et compréhension des émotions	(6) 5	.60	.68

* Cette nouvelle dimension regroupe sept items issus de l'échelle de coping et de l'échelle de locus de contrôle. Elle rassemble tous les items qui renvoient au soutien externe (enseignants, autres élèves, classe).

Les données récoltées et les analyses menées ne sont de loin pas suffisantes pour une validation du questionnaire, mais elles constituent une première étape dans la construction d'un outil d'évaluation des compétences transversales. Dans la section suivante, les analyses présentées visent à proposer un état des lieux de l'auto-perception des élèves sur les différentes compétences transversales étudiées en début d'année scolaire.

Les compétences transversales des élèves en début d'année scolaire

Quelles sont les compétences transversales des élèves en début d'année ? Ou, plus exactement, comment s'évaluent-ils ? Deux angles d'analyses sont possibles :

- par formation : quelles sont les compétences sur lesquelles les élèves s'évaluent le plus positivement, et qu'est-ce que cela signifie en termes d'accompagnement/soutien nécessaire ? Ces compétences sont-elles corrélées entre elles ?
- par compétences : quel écart inter-formation ? Est-ce qu'on a des profils différents en termes de soft skills selon la formation qu'ils intègrent ?

Le profil de compétences des élèves par type de formation suivie

Un des objectifs de ce travail était de rendre compte des compétences transversales des élèves en début d'année. C'est l'objet de cette section. Il semble en effet utile d'identifier ces compétences dans la perspective de mieux connaître les besoins des élèves. Rappelons ici que nous ne mesurons pas les compétences effectives des élèves, mais bien la façon dont ils s'auto-évaluent sur les différentes dimensions qui leur sont proposées. Si, bien sûr, une mesure « objective » de ces compétences serait utile, l'estimation qu'en font les élèves eux-mêmes est également importante.

Figure 8. Perception de compétences transversales des élèves du CFPP en début d'année

Le score moyen des 69 élèves du CFPP sur chaque dimension en début d'année est illustré ici. Le premier constat que l'on peut faire est celui d'une auto-perception globalement positive de leurs compétences. Aucun des scores n'est inférieur à la moyenne de l'échelle. L'auto-évaluation la plus élevée concerne la coopération : les élèves considèrent positivement le travail en groupe, l'entente avec leur camarade et le soutien qu'ils peuvent leur apporter. À l'opposé, le score le plus faible concerne la gestion du stress : qu'il s'agisse du contexte scolaire ou d'un point de vue plus général, les élèves rapportent moins de certitudes quant à leurs capacités de gestion du stress que sur les autres domaines de compétences. D'ailleurs, la gestion du stress n'est corrélée avec aucune des autres compétences.

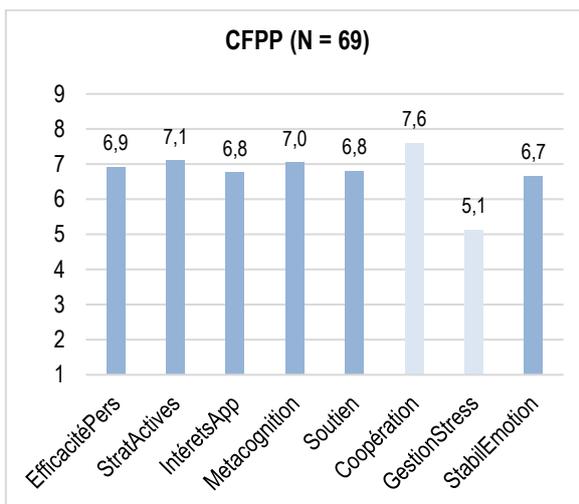


Figure 9. Perception de compétences transversales des élèves des préparatoires de l'ECG en début d'année

Les résultats des préparatoires des ECG en début d'année sont présentés ici. On retrouve les mêmes valeurs « extrêmes » que pour les élèves du CFPP, ce qui vaudra d'ailleurs pour l'ensemble des groupes étudiés. Pour la gestion du stress, le score est même en dessous de la moyenne de l'échelle. Dans l'ensemble d'ailleurs, on relève des scores plus bas que pour le CFPP sur toutes les dimensions. On peut ici noter que la coopération se distingue clairement des autres échelles.

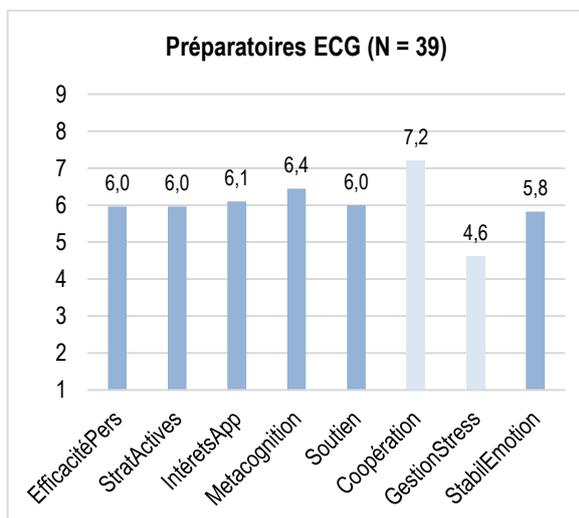


Figure 10. Perception de compétences transversales des élèves des préparatoires du CFP Arts en début d'année

Les élèves de préparatoire du CFP Arts présentent des scores moyens assez élevés. À l'exception de la gestion du stress, toutes les autres moyennes sont supérieures à 6. Ce sont toujours les deux mêmes compétences qui se démarquent : la gestion du stress en bas de l'échelle – et en dessous de la valeur moyenne de l'échelle – et la coopération en haut.

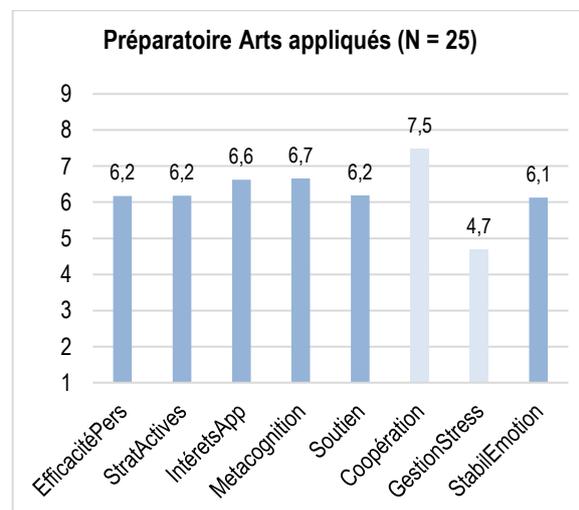


Figure 11. Perception de compétences transversales des élèves du module « remobilisation » en début d'année

En début d'année, les élèves FO18 du module « remobilisation » se perçoivent comme modérément compétents sur une majorité de dimensions. Ainsi, quatre des huit dimensions sont très proches de la moyenne de l'échelle : les stratégies actives, l'intérêt pour les apprentissages, le soutien, et la gestion du stress. Tous les grands domaines de compétences sont donc concernés. À nouveau, la coopération se démarque avec une valeur particulièrement élevée.

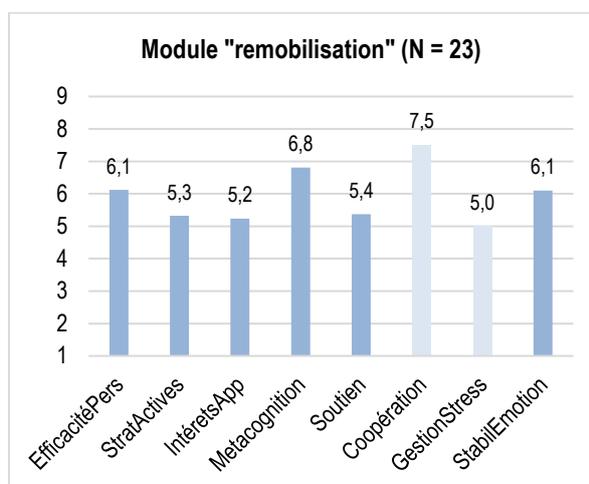


Figure 12. Perception de compétences transversales des élèves du module « vers l'apprentissage » de FO18 en début d'année

Le profil des réponses des élèves du module « vers l'apprentissage » montre des niveaux de compétences moyens relativement homogènes et modérés. L'écart entre les valeurs extrêmes est seulement de 1.40. Et si ces valeurs extrêmes sont les mêmes que celles précédemment observées, elles se démarquent peu d'autres compétences. Ainsi, l'intérêt pour les apprentissages et le soutien sont relativement faibles, alors que le score moyen de métacognition est presque aussi élevé que le score de coopération.

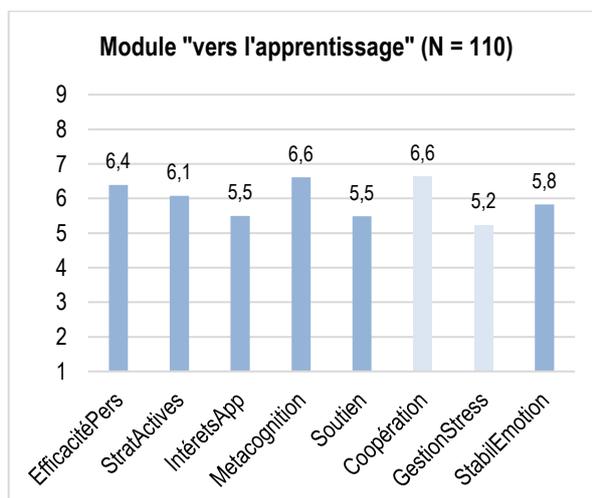
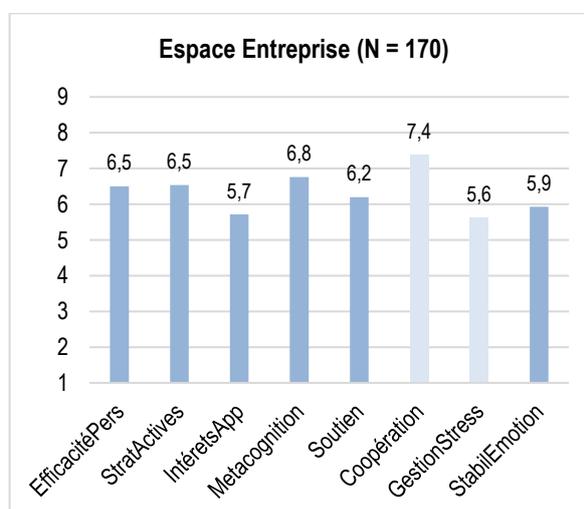


Figure 13. Perception de compétences transversales des apprentis de l'Espace Entreprise en début d'année

Le dernier groupe de formation est celui de l'Espace Entreprise. Ces élèves, qui sont en cours de formation, présentent des scores moyens relativement élevés. On peut néanmoins noter des scores relativement faibles sur les deux échelles de compétence émotionnelle. C'est également le cas pour l'intérêt pour les apprentissages. À l'inverse, à nouveau, les compétences perçues en lien avec la coopération sont très élevées.



Que retenir de ces premiers résultats ?

Dans certaines formations, on a des valeurs relativement homogènes sur toutes les dimensions (c'est le cas par exemple du module FO18 « vers l'apprentissage »). Si l'on occulte la gestion du stress, c'est aussi le cas pour le CFPP. Pour d'autres formations, l'écart est bien plus important : c'est le cas des préparatoires, ECG comme CFP Arts.

Les tendances qui se dégagent en termes de perception de compétences selon la formation suivie peuvent surprendre. Sur toutes les dimensions à l'exception de la gestion du stress, ce sont les élèves du CFPP qui obtiennent les scores les plus élevés. Ils se perçoivent plus positivement que les élèves de l'Espace Entreprise par exemple, qui sont pourtant au milieu d'une formation donc a priori plutôt sur un parcours de réussite. Ils se perçoivent également de manière plus positive que les élèves des modules FO18. Ce résultat peut sans doute s'expliquer par le fait que, si les élèves du CFPP sont caractérisés par des parcours scolaires complexes, ils viennent de terminer le secondaire inférieur et entrent dans un nouvel ordre d'enseignement. Les élèves de FO18 ont également rencontré des difficultés dans leur parcours ; ils sont certes une année plus loin que leurs pairs du CFPP, mais c'est une année de plus dans laquelle ils ont connu l'échec. Ces deux groupes sont donc à une étape différente de leur scolarité. Entre les modules FO18, on note par ailleurs des différences sur certaines compétences telles que la coopération ou la stabilité émotionnelle.

Dans la section suivante, l'analyse se concentre sur les compétences perçues, quelle que soit la formation suivie par les répondants.

Regard global sur les différences de compétences perçues

La *Figure 14* schématise l'ensemble des résultats par échelle de compétences.

D'une part, les élèves et apprentis s'auto-évaluent plutôt favorablement sur l'ensemble des échelles utilisées. Dans l'ensemble, les scores moyens sont dans la moitié voire le tiers supérieur de l'échelle. À première vue, ces résultats peuvent paraître surprenants. En effet, les formations à l'étude, à l'exception de l'Espace Entreprise, accueillent des élèves qui ont connu a priori certaines difficultés dans leur parcours scolaire. On pourrait donc s'attendre à ce que leur perception d'eux-mêmes, dans des domaines transversaux mais liés à l'école, s'en trouve affectée. Les résultats ne vont pas dans ce sens. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour rendre compte de ce résultat, et notamment :

- l'utilisation de stratégies d'auto-présentation (Baumeister, 1982), qui renvoient à la volonté de se décrire de manière positive ;
- un biais d'auto-évaluation positif des compétences (Bouffard, Pansu, & Boissicat, 2013 ; Jamain, Bouffard, & Pansu, 2020), dont on connaît l'existence dans le domaine des compétences disciplinaires ;
- des comparaisons intra-groupes descendantes (Martinot, 2006).

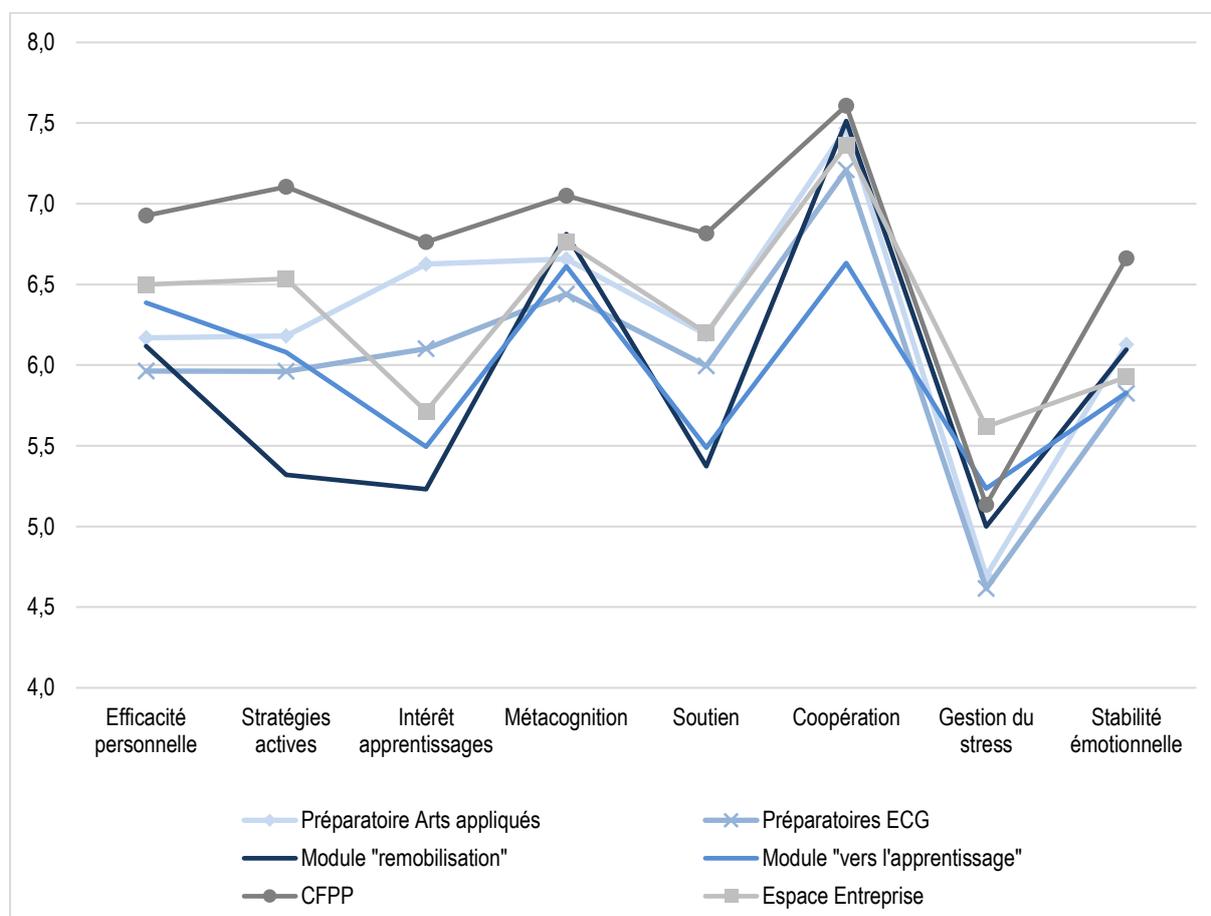
D'autre part, il est intéressant de se pencher sur les variations d'une compétence à l'autre. Nous l'avons dit, deux compétences se démarquent systématiquement quelle que soit la formation étudiée. La valeur la plus haute est toujours celle de la coopération, la plus basse est celle de la gestion du stress. Et ces valeurs sont à mettre en lien avec les autres compétences étudiées.

Concernant la coopération, c'est une compétence qui est encouragée à l'école et, plus largement, dans la société. Dans le PER, la « collaboration » constitue une capacité transversale « axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs » (PER, 2011). On peut donc faire l'hypothèse que cette compétence a été travaillée par les élèves durant leur parcours antérieur. Pour autant, les scores très élevés obtenus sur ce domaine de compétences peuvent également illustrer les difficultés d'interprétation entre 1) une compétence réelle, 2) un biais d'auto-évaluatif positif et 3) une stratégie d'auto-présentation qui découle d'une clairvoyance normative concernant la valeur sociale attachée à cette compétence. On peut ici relever que l'autre dimension des compétences relationnelles, le soutien, donne des résultats moins élevés. S'appuyer sur les autres en cas de besoin semble plus complexe (ou plus complexe à reconnaître) que de travailler en groupe et soutenir les autres. Il est possible que la recherche de soutien ne soit pas perçue par les élèves comme une compétence. Ce point serait intéressant à approfondir.

C'est sur la gestion du stress que l'on observe les moyennes les plus faibles. La recherche montre comment le stress et l'anxiété peuvent entraver l'apprentissage et les productions des élèves (voir p. ex. Schmader et al., 2008). La question de la gestion des émotions se pose de plus en plus fortement dans les travaux de recherche en éducation. Pour autant, et pour faire le parallèle avec la coopération, elle est bien moins présente dans le PER. On ne la trouve que comme exemple de descripteurs de la pensée créatrice, et plus précisément de la « reconnaissance de sa part sensible ». La gestion des émotions fait-elle l'objet d'un travail fréquent dans le cadre scolaire ? Difficile de répondre à cette question.

Enfin, concernant les compétences motivationnelles et métacognitives, les quatre dimensions retenues ne permettent pas de dégager de grandes tendances. Les scores de métacognition sont plutôt élevés dans la plupart des groupes. Ces moyennes élevées sont assez surprenantes à nouveau, compte tenu du lien entre métacognition et réussite scolaire, et de la difficulté pour les élèves les plus fragiles à développer une connaissance et une compréhension de la façon dont ils apprennent (Bosson, Hessels, & Hessels-Schlatter, 2009).

Figure 14. Scores moyens initiaux par échelle de compétences



Synthèse des résultats des élèves au prétest

Dans l'ensemble, ces premières analyses mettent en évidence des auto-évaluations plutôt positives, et ce particulièrement pour les élèves du CFPP. De plus, certaines dimensions se dégagent : la coopération est celle sur laquelle les élèves et apprentis s'évaluent le plus positivement. À l'opposé, c'est la gestion du stress qui semble générer le plus de difficultés chez les élèves.

Que dire de ces premiers résultats ?

Le premier point est un rappel : nous travaillons sur des auto-perceptions et non sur des compétences réelles. Cela pose certaines difficultés dans l'interprétation des données sur lesquelles nous revenons ci-dessous.

En lien avec le point précédent, on peut se demander si ces auto-évaluations positives reflètent le niveau réel (ou en tout cas réel du point de vue de l'institution) des élèves. En effet, contrairement aux compétences disciplinaires, les compétences transversales ne font pas, la plupart du temps en tout cas, l'objet d'un enseignement spécifique et d'évaluations sur la base de cet enseignement. Les travaux relatifs aux biais d'auto-évaluation traitent exclusivement ou presque des biais d'auto-évaluation relatifs aux compétences académiques, disciplinaires. Avec les compétences transversales, on demande aux élèves de s'auto-évaluer sur des compétences sur lesquelles ils ne sont pas « officiellement » évalués, sur la base d'une production sollicitée par l'enseignant et faisant l'objet d'un feedback ou d'une note. Or l'auto-évaluation est une activité complexe. L'élève s'évalue notamment sur la base des évaluations reçues de la part de l'enseignant, des attentes de l'enseignant, ou encore en se comparant aux autres élèves de sa classe. Les compétences transversales ne faisant pas l'objet d'évaluations, l'élève doit construire ses propres références et sources d'évaluation.

Nous l'avons vu, les évaluations des élèves sont dans l'ensemble très positives. Quel risque voir dans une perception exagérément positive de soi ? Les effets des biais d'auto-évaluation positive sur l'apprentissage, étudiés dans le cadre des compétences disciplinaires, donnent des résultats hétérogènes (Bouffard, Pansu, & Boissicat, 2013). Dans notre cas, il est difficile de parler de biais dans la mesure où l'on ne dispose pas de mesures de compétences par les enseignants. Mais si la perception par les élèves est faussée, y a-t-il un risque de « confrontation à la réalité » ? Et au-delà de la notion de risque, comment l'enseignant doit-il prendre en compte une telle perception erronée ?

Enfin, est-ce que les enseignants et formateurs ont connaissance des profils de compétence de leurs élèves ? Et les contenus de formation présupposent-ils la nécessité de travailler telle ou telle compétence transversale ?

Dans la suite de ce travail, nous analysons l'évolution de ces compétences dans le temps. Pour cela, nous mettons en perspective, pour chaque compétence en jeu, l'évolution pour les différentes formations. À noter d'emblée une difficulté qui s'annonce : les scores initiaux étant (très) élevés, on ne peut pas s'attendre à des progressions très fortes. L'enjeu sera plutôt de mettre en regard l'évolution pour les élèves qui ont suivi une formation axée – tout ou partie – sur les compétences transversales, avec l'évolution pour les élèves qui n'ont pas participé à une formation spécifique aux soft skills.

Évolution de l'auto-évaluation des compétences

Procéder à deux mesures (pré- et post-test) permet de saisir l'évolution de l'autoévaluation des jeunes ; de plus, le comparer à un groupe de contrôle donne une indication du différentiel de cette évolution chez les jeunes qui ont suivi un enseignement classique, par rapport à ceux qui ont participé à des activités explicitement orientées vers l'acquisition ou la consolidation de ces compétences transversales (cf. *Population et design de la recherche*, p. 15). Par ailleurs, la littérature montre que certaines compétences socio-motivationnelles tendent à diminuer au cours de l'année scolaire. Par exemple, on sait que la motivation ou l'intérêt tendent à baisser avec l'avancée dans le cursus scolaire, en fonction des résultats ou feedbacks, mais aussi en fonction d'une forme de fatigue, de lassitude ou encore d'inquiétude pour la suite (Chouinard, 2001 ; Eccles & Midgley, 1989) ; d'où l'intérêt d'utiliser des groupes témoins. Dans cette première approche exploratoire, ce design « quasi-expérimental » n'est pas entièrement respecté, en raison de l'évolution de la demande (intégration de programmes de formation supplémentaire) et des contingences scolaires, qui n'ont pas permis de passer un post-test au CFPP.

Au final, trois groupes de jeunes ont participé aux deux prises d'informations : 1) le groupe des classes préparatoires des Arts appliqués et de l'ECG qui ont suivi les ateliers de métacognition, avec comme groupe témoin des élèves de classes préparatoires de l'ECG qui n'ont pas participé à ces activités ; 2) le groupe des apprentis de commerce de 2^e année qui ont suivi, dans le cadre de l'Espace Entreprise, des activités plus spécifiquement orientées vers les compétences transversales, avec comme groupe témoin des apprentis ayant participé à des groupes de travail ayant une autre orientation ; 3) le groupe des élèves des modules (« remobilisation » et « vers l'apprentissage ») dont les activités sont de manière générale orientées vers l'acquisition de ces compétences transversales (pour consolider leur implication en formation et leurs chances de trouver une formation duale auprès d'une entreprise), mais qui n'a pas de groupe témoin qui leur correspond. Les élèves du CFPP ne sont pas pris en compte dans cette partie car la deuxième passation du questionnaire n'a pas pu avoir lieu.

À travers ces trois groupes d'élèves, il est possible de saisir l'évolution des compétences transversales des jeunes telle qu'ils l'ont perçue en fonction de leurs expériences spécifiques. Les résultats seront présentés selon deux entrées : d'abord par type de compétences pour chacun des groupes, ce qui permet d'illustrer les analyses effectuées pour estimer les changements dans l'auto-évaluation des jeunes. Toutes les dimensions ne seront pas présentées en détail : deux seront exhaustives et les résultats des autres seront résumées. Ensuite par type de programme scolaire (préparatoires ECG et CFP Arts, Espace Entreprise, modules F018) et pour toutes les dimensions, afin d'avoir pour chaque programme une vision synthétique des évolutions.

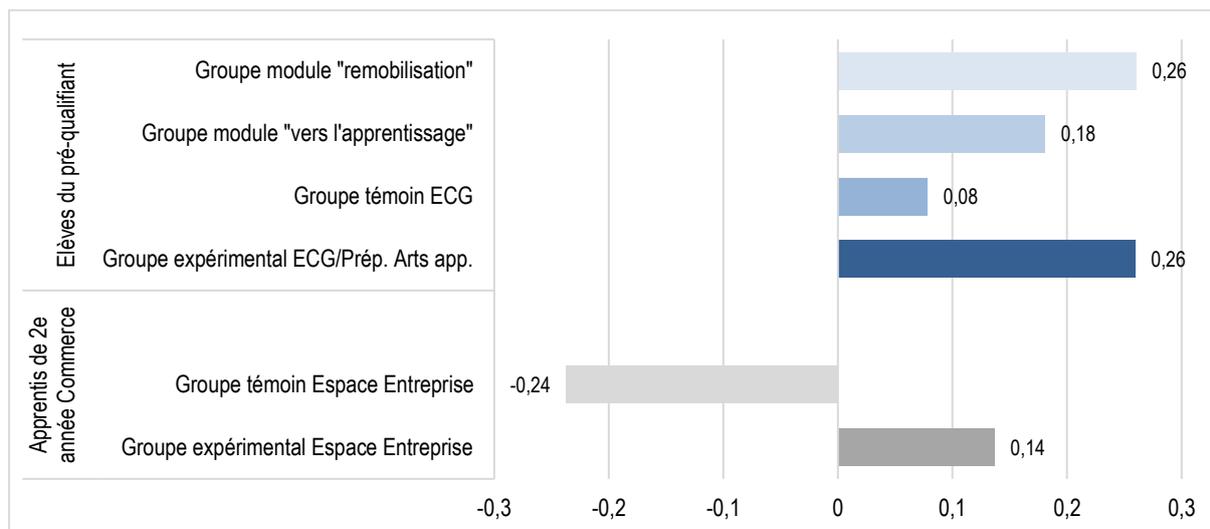
Évolution des compétences

Au-delà de ces considérations, un rapide panorama des huit dimensions issues du questionnaire peut être présenté.

Le sentiment d'efficacité personnelle

Pour les trois groupes, on relève une progression du sentiment d'efficacité personnelle entre le prétest et le post-test pour les jeunes qui ont suivi une forme d'enseignement explicitement orientée sur l'acquisition de compétences transversales, comparativement à un groupe témoin qui ne l'a pas suivi.

Figure 15. Sentiment d'efficacité personnelle : différences prétest / post-test



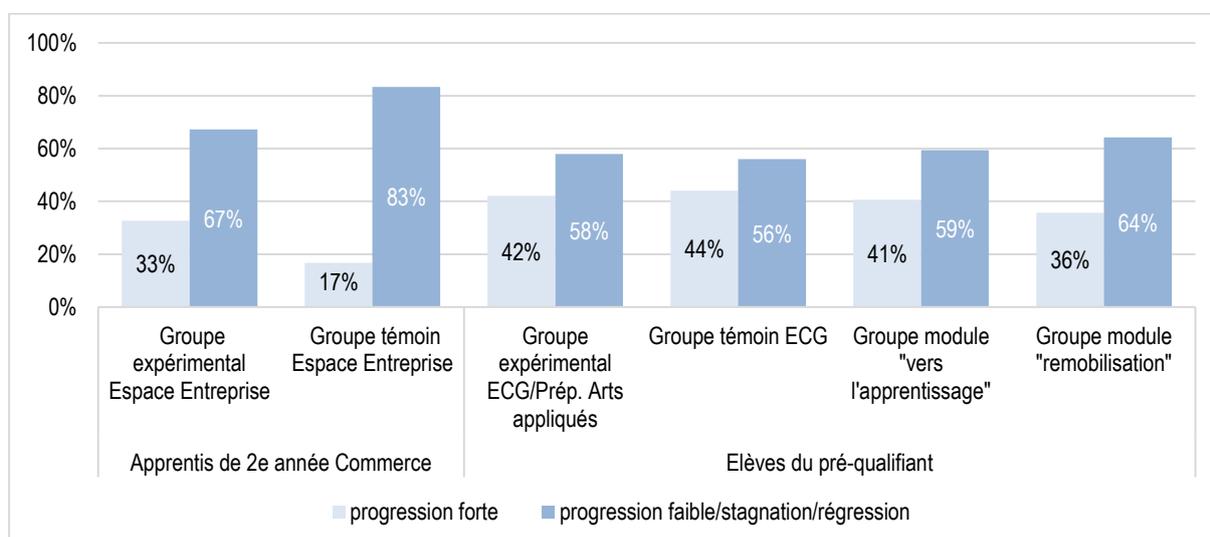
Clé de lecture : échelle variant de 1 à 9, composée de 7 items relativement homogènes (alpha de 0.75 et 0.76 respectivement pour le prétest et le post-test).

Pour les élèves des classes préparatoires, le sentiment d'efficacité personnelle progresse davantage après les ateliers de métacognition. De même, cette progression est notable pour les jeunes qui ont fréquenté un module « remobilisation » ou « vers l'apprentissage ».

Pour les apprentis de l'Espace Entreprise, la différence est de même nature, mais plus accentuée. Ceux qui ont fréquenté un groupe de travail davantage orienté vers l'acquisition de compétences transversales (organisationnelles, coopératives, communicatives, etc.) ont le sentiment d'avoir augmenté leur efficacité personnelle, alors que les autres ont plutôt l'impression que leur efficacité personnelle est en régression, probablement au regard des exigences auxquelles ils ont été confrontés dans le cadre de leur formation dans l'Espace Entreprise.

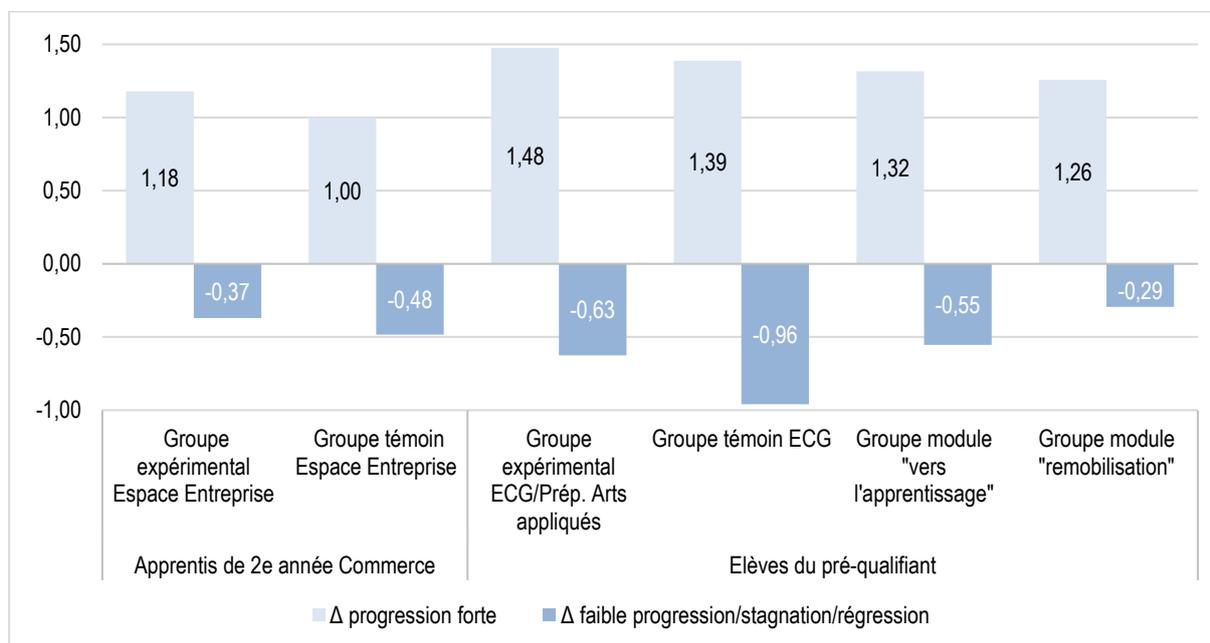
Au-delà de cette première mesure, les variations des moyennes des différents groupes entre le prétest et le post-test masquent des différences au sein même des groupes. En d'autres termes, la différence moyenne est composée, dans chaque groupe, de jeunes dont les réponses expriment soit un renforcement, ou au contraire une régression de ce sentiment. Il s'agit alors de voir les proportions des jeunes des différents groupes qui ont assez fortement progressé sur cette échelle (différences prétest/post-test > 0.5) par rapport à ceux qui ont faiblement progressé, qui sont restés constants dans leur autoévaluation ou qui ont régressé.

Figure 16. Sentiment d'efficacité personnelle : pourcentage de jeunes qui, dans chaque groupe d'analyse, présente un score de progression de 0.5 ou plus



Dans la même logique de décomposition, il s'agit de mesurer ensuite la progression moyenne de ceux qui ont assez fortement progressé ainsi que la résultante en termes de scores de ceux qui ont faiblement progressé, sont restés stables dans leur autoévaluation ou ont régressé.

Figure 17. Sentiment d'efficacité personnelle : quantification de la progression « forte » selon le groupe d'analyse



Les apprentis de l'Espace Entreprise appartenant au groupe expérimental sont plus nombreux à avoir un score notablement plus élevé au post-test (33%) que ceux du groupe témoin (17%). De plus, ces premiers connaissent des progressions plus fortes que les autres (1.18 vs 1). Concernant les élèves du pré-qualifiant, il n'y a que peu de différences entre les quatre groupes, mais les progressions et/ou régressions se distinguent en partie. Pour le groupe expérimental qui comprend les élèves de préparatoire en Arts appliqués et la classe de l'ECG qui a expérimenté un enseignement explicite sur les compétences transversales, s'il ne se distingue pas par le nombre d'élèves qui connaissent des scores en progression (42%), ceux qui progressent le font plus fortement (progression du score de 1.48 point) et les autres connaissent en moyenne une régression assez contenue (-0.63 point). En ce qui concerne le groupe témoin, la proportion de progression est assez élevée (44%), mais l'intensité de cette progression est moyenne (1.39) ; en revanche les régressions sont notablement plus fortes au post-test que pour les deux autres groupes (-0.96). Pour les élèves du module « vers l'apprentissage », les progressions sont similaires (41% d'entre eux), mais d'une ampleur plus mesurée (1.32 point de progression), et ici aussi les régressions sont plus contenues (-0.55 point). Pour ceux du module « remobilisation », si les progressions fortes sont en moyenne un peu moins marquées (1.26 point), les situations de régression sont notablement faibles (-0.29).

Les différences de scores moyens cachent dans le cas de l'efficacité personnelle des variations plus importantes. En d'autres termes, l'effet de cet enseignement n'est pas le même pour tous. Dans ce contexte, on peut relever que ni l'origine sociale des élèves (par ailleurs assez homogène), ni le profil migratoire ne sont significativement liés à la variation du sentiment d'efficacité personnelle. En revanche, le genre, s'il est sans effet pour les élèves du pré-qualifiant, est lié aux scores des apprentis de l'Espace Entreprise. En effet, les filles progressent en moyenne de près d'un demi-point sur cette échelle (0.4261), alors que les garçons ont des scores moyens très stables (-0.0768). L'auto-estimation de départ est également significativement liée à l'amélioration du score lors du post-test. Plus les jeunes s'estimaient modestement lors du prétest, plus leur progression est importante, ceci d'autant plus pour les apprentis de l'Espace Entreprise (coefficients de corrélation entre progression et situation de départ de -0.202 pour les élèves du pré-qualifiant et de -0.398 pour les apprentis de l'Espace Entreprise).

Globalement, malgré la variabilité des modules de formation pris en compte, on constate une tendance modeste mais récurrente à l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle chez les jeunes qui ont suivi un programme davantage orienté vers les soft skills que leurs collègues de condition scolaire assez comparable, que ce soit en ayant l'impression que leur efficacité augmente plus ou qu'elle régresse moins. Cette amélioration n'est pas uniforme : les jeunes qui avaient un sentiment d'efficacité personnelle plus modeste progressent davantage, comme d'ailleurs les filles en formation commerciale, ce qui constitue un signe que ces enseignements spécifiques, sur cette dimension, semblent profiter à ceux qui au départ se sentaient les moins efficaces. Ces résultats peuvent faire écho aux recherches sur la perception de soi différenciée chez les filles et les garçons (Seidah, Bouffard, & Vezeau, 2004). Ils renvoient également aux travaux sur les biais d'auto-évaluation, qui « *ne sont ni le propre des élèves les plus faibles, ni celui des plus forts* » (Bouffard et al., 2013, p. 134).

Développement des stratégies actives

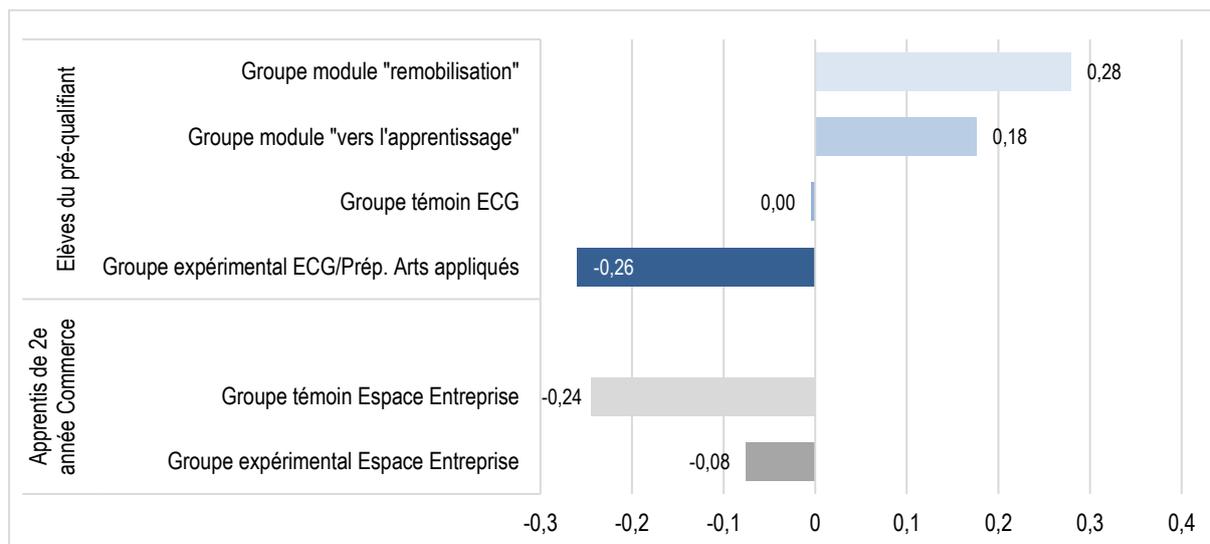
Dans quelle mesure les jeunes ont-ils l'impression d'avoir modifié leurs capacités à s'organiser pour répondre aux exigences du travail scolaire (ou au sein de l'Espace Entreprise), et maintenir leur engagement dans ce travail ?

Les apprentis de commerce connaissent globalement une érosion de l'impression de développer des stratégies actives d'assiduité et d'organisation pour effectuer leurs travaux scolaires. Cependant, pour ceux du groupe expérimental, cette érosion est notablement plus faible.

Pour les élèves du pré-qualifiant, cette érosion est aussi perceptible pour les jeunes de l'ECG et de la préparatoire des Arts appliqués, mais notable pour les classes expérimentales, et quasiment insignifiante pour les classes témoins de l'ECG. Concernant les jeunes des modules FO18, dans les deux types de modules on constate une progression sur cette dimension. Les jeunes du groupe expérimental de l'ECG et de la préparatoire des Arts appliqués ne semble pas avoir progressé sur cette dimension (comparativement au groupe témoin) mais plutôt s'en être écartés, par un sentiment de moins mettre en œuvre des stratégies de résilience scolaire que les autres jeunes du pré-qualifiant. Alors que ce qui s'est passé dans les modules ou durant l'Espace Entreprise semble avoir eu un effet de renforcement.

Globalement, trois groupes d'élèves sur quatre dont l'enseignement a été orienté vers les compétences transversales ont l'impression d'en avoir profité dans l'amélioration de leurs stratégies d'organisation du travail, ou du moins d'avoir été moins fragilisés dans cette dimension comparativement aux groupes témoins. La variation des réponses montre également une diversité des résultats : les jeunes des modules déclarent en avoir globalement profité ; pour les apprentis, il s'agit, par rapport au groupe témoin, d'avoir contenu une érosion du sentiment d'adopter les bonnes stratégies ; enfin, les élèves de préparatoire qui ont suivi les ateliers de métacognition semblent avoir eu, plus que leurs camarades du groupe témoin, l'impression que leurs stratégies étaient plus fragiles après les ateliers qu'en début d'année. Ceci illustre aussi les limites d'une telle approche exploratoire : ce qui a été fait dans les différents programmes d'enseignement est probablement très différent, les élèves sont aussi dans une situation de formation très contrastée, le nombre de sujets interrogés est assez faible, et l'évolution du sentiment de posséder une compétence peut être assez différente de l'évolution de la possession effective de cette compétence.

Figure 18. Sentiment de développer des stratégies actives : différences pré/post-test



Clé de lecture : échelle variant de 1 à 9, composée de 6 items relativement homogènes (alpha de 0.75 et 0.78 resp. pour le prétest et le post-test).

Pour cette dimension, l'analyse différentielle des résultats permet de confirmer le tableau général.

Chez les élèves du pré-qualifiant, les activités spécifiques dispensées aux jeunes de l'ECG et de la préparatoire des Arts appliqués ne semblent pas avoir d'effet positif sur le sentiment de s'activer dans l'organisation de son travail, ni dans l'idée de l'activation des tâches de persévérance scolaire. C'est plutôt le contraire : ils sont moins nombreux à progresser et le font moins fortement. Pour les jeunes qui fréquentent un module de formation en revanche, on note une progression pour une proportion plus importante d'entre eux et assez nette, en termes d'intensité.

Les apprentis de commerce du groupe expérimental sont quant à eux moins nombreux à progresser, mais lorsqu'ils le font, ils le font plus fortement. Mais c'est surtout l'érosion du sentiment d'être actifs dans l'organisation de leur travail et dans leurs stratégies qui est notablement moins forte.

Ceux qui progressent le plus sont ceux qui s'estimaient les moins compétents sur cette dimension, et singulièrement les jeunes migrants (allophones arrivés à Genève après le début de l'âge scolaire) fréquentant l'Espace Entreprise. L'accroissement du sentiment de développer des stratégies actives est à la hauteur du score modéré du départ (avec une corrélation de $r = -0.5$, $p < 0.05$).

Figure 19. Stratégies actives efficaces : pourcentage de jeunes qui, dans chaque groupe d'analyse, présente un score de progression de 0.5 ou plus

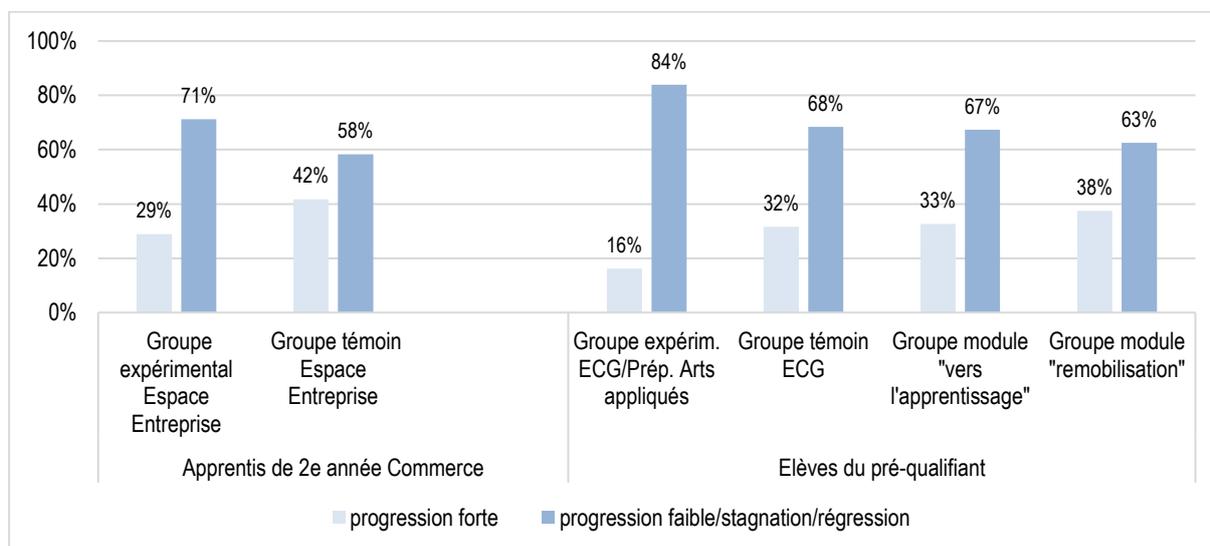
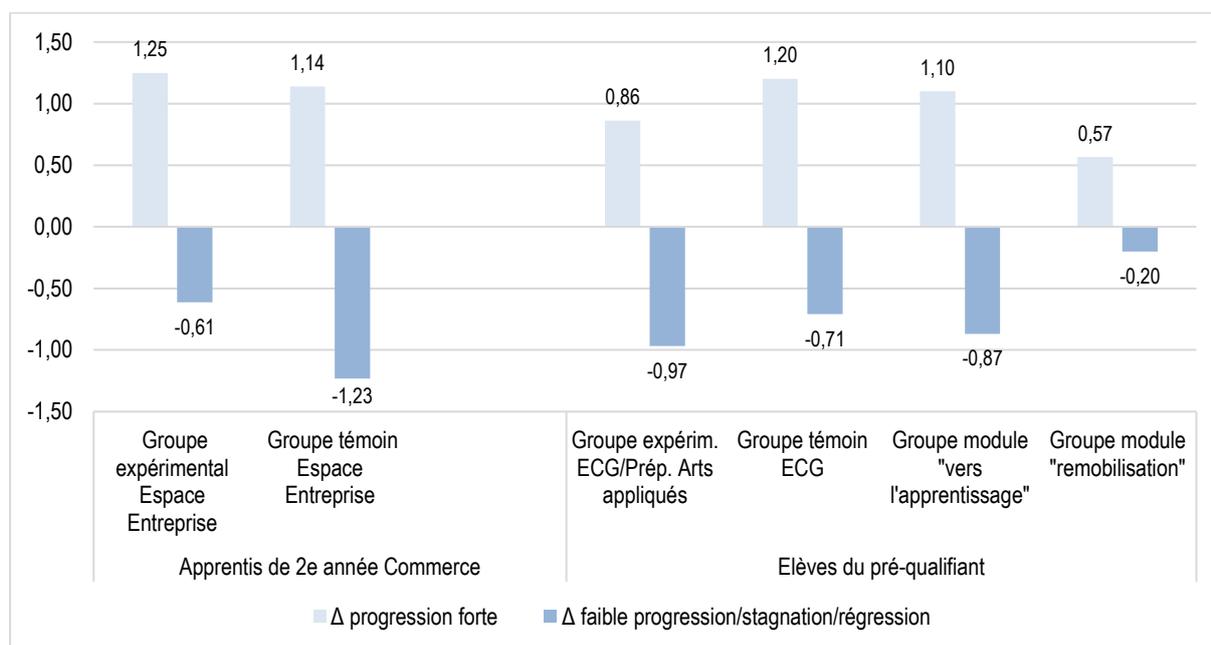


Figure 20. Sentiment d'efficacité personnelle : quantification de la progression « forte » selon le groupe d'analyse



L'intérêt pour les apprentissages

Les élèves du module « remobilisation » affichent clairement un intérêt grandissant pour ce qui est fait durant leur cours. Pour ceux du module « vers l'apprentissage », la progression de cet intérêt est très faible. À l'opposé, cet intérêt est en légère régression tant pour les élèves préparatoires que pour les apprentis de l'Espace Entreprise, que ce soit dans les groupes témoins ou, de manière un peu plus forte, dans les groupes expérimentaux. L'effet semble être davantage un effet de « filière » que de mobilisation autour des compétences transversales.

Plus en détail, on observe une sorte de polarisation des opinions des apprentis de l'Espace Entreprise, et singulièrement pour ceux davantage sensibilisés aux soft-skills : à un pôle ceux, peu nombreux, qui déclarent un intérêt grandissant et à l'autre pôle ceux, nettement majoritaires, qui déclarent un affaiblissement de leur intérêt, et qui le font avec une ampleur assez notable (environ un point sur l'échelle en neuf points).

La compréhension de sa manière d'apprendre (métacognition)

Les apprentis du groupe expérimental de l'Espace Entreprise déclarent mieux comprendre/mesurer leurs manières de fonctionner dans leur formation, alors que ces progrès n'apparaissent pas chez les jeunes du groupe témoin (très légère érosion). Les élèves des modules sont dans la même dynamique. Plus précisément, ce n'est pas que les élèves des groupes orientés vers les compétences transversales soient plus nombreux à avoir le sentiment de progresser, mais plutôt que ceux qui ont l'impression d'en profiter disent en dégager un profit plus important. En revanche, pour les élèves de préparatoire, les différences sont faibles autour du statu quo.

À l'instar du développement des stratégies actives, trois groupes sur quatre orientés vers les compétences transversales déclarent mieux appréhender leur manière de fonctionner dans le cadre de leur formation.

La capacité à activer/profiter du soutien

Les différences entre groupes sont faibles. Les apprentis de l'Espace Entreprise déclarent, de manière assez similaire dans les deux groupes, moins profiter et/ou moins activer le soutien d'autrui pour effectuer leurs tâches. Au contraire, les élèves du pré-qualifiant semblent plus demandeurs/dépendants du soutien que peut leur apporter autrui au fil de l'année (surtout pour les jeunes du module « vers l'apprentissage »), mais de manière très modérée.

La coopération

Les jeunes qui ont fréquenté un enseignement davantage orienté vers les compétences transversales se sentent sensiblement plus compétents pour coopérer que leurs homologues des groupes témoins. Ce différentiel est assez net pour les élèves des classes préparatoires du groupe expérimental et, dans une mesure un peu moindre, pour ceux du module « vers l'apprentissage ». Pour les apprentis, la distinction va dans le même sens. La capacité ressentie à coopérer est plutôt en érosion, mais nettement pour les apprentis du groupe témoin et faiblement pour ceux du groupe expérimental. Ce sentiment de plus et mieux coopérer est la résultante d'un nombre plus important de jeunes qui l'éprouve dans les groupes orientés soft-skills, avec un degré d'intensité plus important. De plus, la forte progression en matière de coopération touche singulièrement plus les garçons, quel que soit le programme de formation.

La gestion du stress

Avoir l'impression de mieux gérer son stress est particulièrement visible auprès des élèves des modules de formation. Pour les jeunes des classes préparatoires ou de l'Espace Entreprise, la gestion du stress semble un peu plus compliquée lors du post-test qu'en début d'année. L'effet apparaît plutôt comme un effet de filière. Indépendamment de la filière, il ressort également que ce sont les filles qui sont les plus nombreuses à déclarer mieux gérer leur stress.

La stabilité émotionnelle

Ici aussi on est plutôt en présence d'un effet de filière. Ce sont les élèves des modules qui déclarent les plus grands progrès dans leur capacité à gérer leurs émotions dans le cadre de leur formation. Pour les autres jeunes, c'est plutôt l'inverse qui ressort, de manière égale pour les apprentis des groupes témoins et expérimental, et différenciée pour les élèves de préparatoire. Pour ces derniers, ceux qui ont fréquenté les ateliers de métacognition contiennent légèrement moins bien leurs émotions lors du post-test qu'en début d'année, mais cette perte de capacité à gérer ses émotions est notablement plus forte pour les élèves de préparatoire du groupe témoin. Cette dimension apparaît assez sensible aux caractéristiques sociodémographiques des jeunes. Tous programmes confondus, les filles, les jeunes issus de milieux sociaux modestes et les jeunes migrants ont significativement plus déclaré mieux gérer leurs émotions lors du post-test qu'en début d'année.

Finalement, il est difficile de conclure sur les mouvements observés autour de chacune de ces compétences. La gamme de résultats est complexe et renvoie, outre les questions de fiabilité d'une enquête exploratoire comme celle-ci, aux différences d'approche des programmes d'enseignement retenus (nous manquons d'informations détaillées sur le fait que telle ou telle dimension ait été spécifiquement abordée dans chacune des formations, et de quelle manière).

Les auto-évaluations peuvent être très différentes d'un groupe à l'autre et d'une dimension à l'autre, selon les différences entre les programmes de formation et l'expérience des jeunes. L'analyse des évolutions montre que sur ces dimensions auto-évaluées, la progression n'est pas forcément la règle. Le jugement que les jeunes portent, après expérience, sur leurs compétences peut être un sentiment de meilleure maîtrise, un sentiment de perte de maîtrise, l'acceptation de déclarer (voire la découverte) des difficultés qu'ils ne pensaient pas avoir ou qu'ils déniaient reconnaître. En effet, l'expérience scolaire peut renforcer un sentiment de compétence, mais aussi le déstabiliser, peut-être pour le ramener à un niveau plus réaliste (d'autant plus que les éléments de comparaison pour se situer sur ces dimensions sont souvent peu explicités à l'école), et peut-être aussi en vue d'une consolidation à venir au fur et à mesure de la carrière de formation.

Malgré ces diverses variations dans les auto-évaluations des élèves, certaines évolutions des scores covarient, en résonance aux éléments théoriques rapportés plus haut. Nous abordons ce point dans la section suivante.

La covariation des scores aux différentes échelles entre pré- et post-test

Dans la première partie de ce document, nous avons évoqué les relations entre les différentes compétences transversales à l'étude. Ce point ressort lorsque l'on examine la covariation des scores entre pré- et post-test. Pour l'ensemble des sujets ayant participé à l'enquête, on constate en effet que les variations de scores entre le prétest et le post-test sont en partie corrélées entre certaines

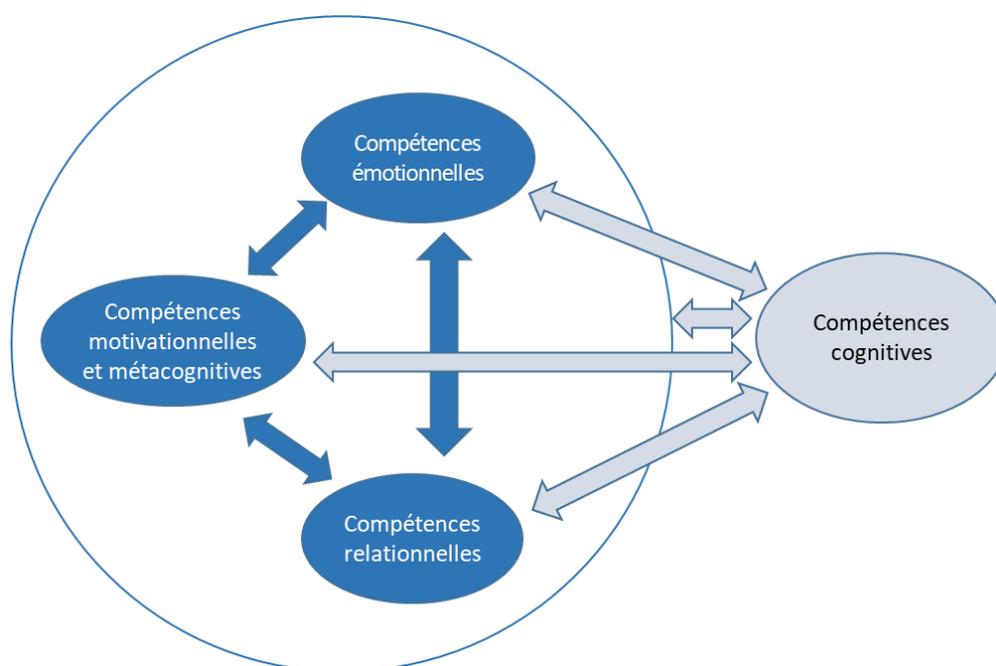
dimensions⁹. Il s'agit surtout des dimensions relevant du sentiment d'efficacité personnelle, du développement des stratégies actives et de l'intérêt pour les apprentissages qui semblent les plus liées, ainsi que la dimension métacognitive en lien significatif avec l'activation des divers soutiens possibles. En d'autres termes, lorsque le sentiment d'efficacité personnelle croît, le sentiment de maîtriser son fonctionnement scolaire (métacognition) et l'intérêt pour les apprentissages tend à croître également.

Afin de résumer cet ensemble de corrélations, une analyse factorielle portant sur les variations des scores sur les huit dimensions retenues permet de dégager trois facteurs¹⁰.

- Le premier facteur rend compte du lien entre les variations du sentiment d'efficacité personnelle, de l'élaboration de stratégies actives, de l'intérêt pour les apprentissages et de la stabilité émotionnelle (29% de variance). Il représente, en cas de croissance des scores, des jeunes qui déclarent des modes d'apprentissage maîtrisés et compris émotionnellement, autonome, en lien avec un intérêt croissant pour leurs apprentissages. Sur l'ensemble de ces dimensions, il donne une approximation d'un renforcement des compétences motivationnelles et métacognitives.
- Le deuxième facteur montre les covariations de la dimension métacognitive, de coopération et d'activation/utilisation du soutien (17% de la variance). Ce facteur illustre plutôt des compétences relationnelles, d'interactivité des modes d'apprentissages (soutien et coopération) liées à une connaissance de son propre mode de fonctionnement.
- Le troisième est composé d'une seule dimension : la gestion du stress (15% de variance), dimension qui relève des compétences émotionnelles, mieux maîtrisées lorsque les scores sont en hausse entre pré- et post-test.

Par rapport au modèle théorique – déjà présenté en introduction et repris ici – montrant les différents types de compétences transversales et leurs liens entre elles, on retrouve dans les réponses des jeunes ces trois dimensions, mais avec quelques nuances.

Figure 21. Modélisation de l'articulation entre les compétences cognitives et les compétences transversales



N.B. Reprise de la Fig. 1, p. 12 de ce rapport.

Les compétences relationnelles sont partagées entre la gestion du stress, relativement indépendante des autres dimensions (par exemple, que l'on se sente efficace ou pas n'affecte en rien le stress qui peut être ressenti) et une certaine stabilité émotionnelle qui est assez liée au sentiment d'efficacité et

⁹ Matrice de corrélations bi-variées des huit dimensions, seuil retenu 0.35 (indice de corrélation de Parson) $p < 0.001$.

¹⁰ Analyse en composantes principales, rotation varimax, modèle expliquant 60% de la variance totale.

de maîtrise de ses apprentissages. D'un autre côté, les aspects de métacognition (« comment j'apprends » [métacognition] et « comment je m'organise pour apprendre » [stratégies actives]) sont assez partagés entre sphère motivationnelle/métacognitive et relationnelle. La connaissance de son mode de fonctionnement scolaire semble aller de pair avec le recours à autrui et la capacité de coopération.

Globalement, si les trois dimensions de compétences (motivationnelles, relationnelles et émotionnelles) du modèle initial se retrouvent dans les réponses des jeunes, trois résultats sont à retenir :

- le stress plus ou moins bien géré par les jeunes est une dimension qui semble assez nettement indépendante des compétences transversales qu'ils s'attribuent ;
- le sentiment d'efficacité dans la manière de mener son travail scolaire est associé à une certaine capacité à le gérer avec calme ;
- travailler efficacement dans la coopération interindividuelle semble plus évident pour les jeunes qui déclarent mieux connaître leur propre mode de fonctionnement scolaire.

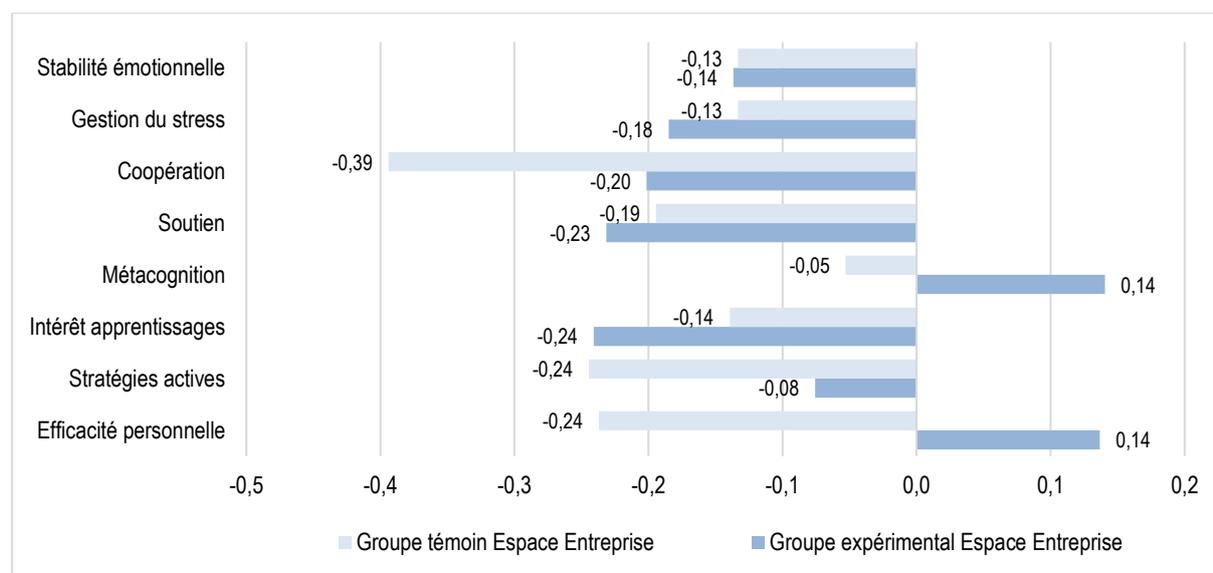
Afin de poursuivre l'analyse de l'évolution des compétences transversales, la section suivante propose une analyse synthétique pour chacune des formations concernées par l'étude.

Évolution des compétences selon les structures de formation

Synthèse pour les apprentis de l'Espace Entreprise

En reprenant les résultats précédents organisés selon les programmes de formation, il ressort que les apprentis de l'Espace Entreprise qui ont fréquenté des groupes de travail davantage orientés vers les compétences transversales déclarent avoir augmenté leur sentiment d'efficacité personnelle et mieux maîtrisé leur manière d'apprendre, alors que les autres ont plutôt le sentiment d'avoir régressé sur ces points. Dans la même dynamique, mais « en creux » ils déclarent que leur capacité à coopérer et à développer des stratégies actives sont un peu en retrait, alors qu'elles le sont plus nettement dans le groupe témoin. En revanche les auto-évaluations relatives à la stabilité émotionnelle, la gestion du stress et à l'activation/utilisation des possibilités de soutien sont en retrait, mais de manière indifférenciée entre les deux groupes. Enfin l'intérêt pour les apprentissages, en retrait pour tous, l'est plus fortement pour les apprentis du groupe expérimental.

Figure 22. Apprentis de 2^e année de l'Espace Entreprise : différences prétest/post-test

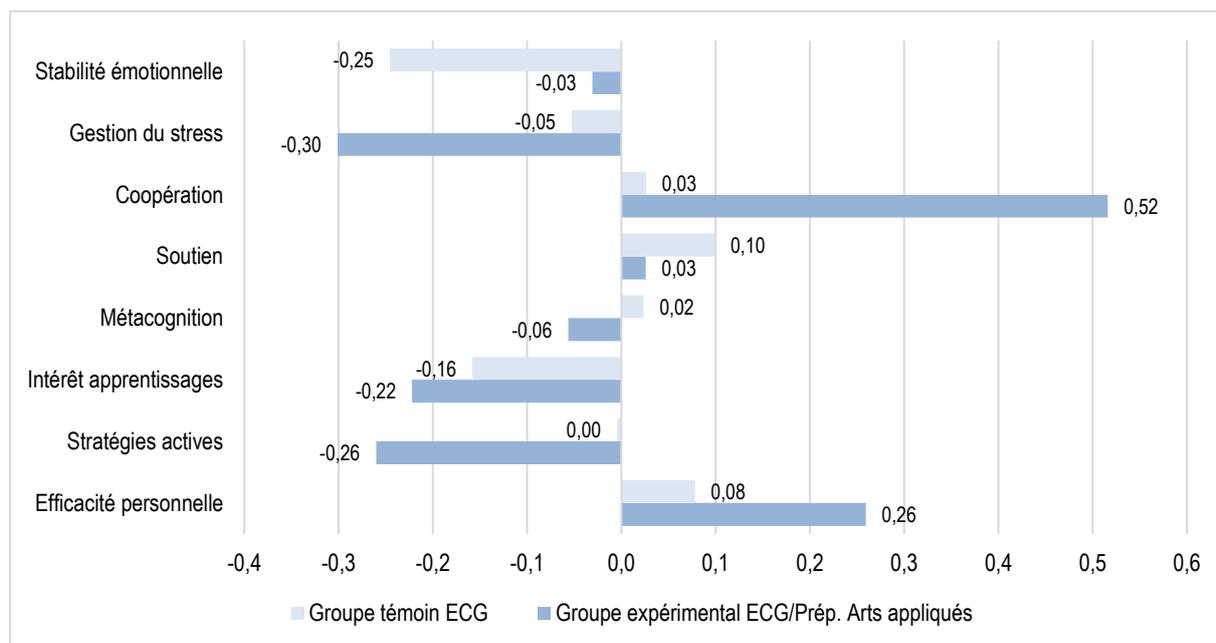


L'expérience des apprentis du groupe expérimental a fait évoluer leurs opinions sur leurs compétences transversales, mais dans certains domaines les a fait évoluer de manière différente par rapport aux apprentis qui n'ont pas été exposés à des activités du même type.

Synthèse pour les élèves des classes préparatoires ayant fréquenté les ateliers de métacognition

Les élèves des classes préparatoires qui ont fréquenté les ateliers de métacognition se distinguent surtout par l'évolution vers un sentiment d'auto-efficacité plus fort, l'estimation en hausse de leur capacité à coopérer et une certaine stabilité émotionnelle contenue. En revanche, ils se disent plutôt davantage en peine à développer des stratégies de persévérance et à gérer leur sentiment de stress que leurs camarades du groupe témoin, ainsi qu'à trouver de l'intérêt dans leurs apprentissages, mais dans une moindre mesure. La connaissance de leur mode de fonctionnement scolaire et le sentiment de profiter/d'utiliser les soutiens disponibles évoluent de concert dans les deux groupes.

Figure 23. Élèves de préparatoire (ECG et Arts appliqués) : différences prétest/post-test

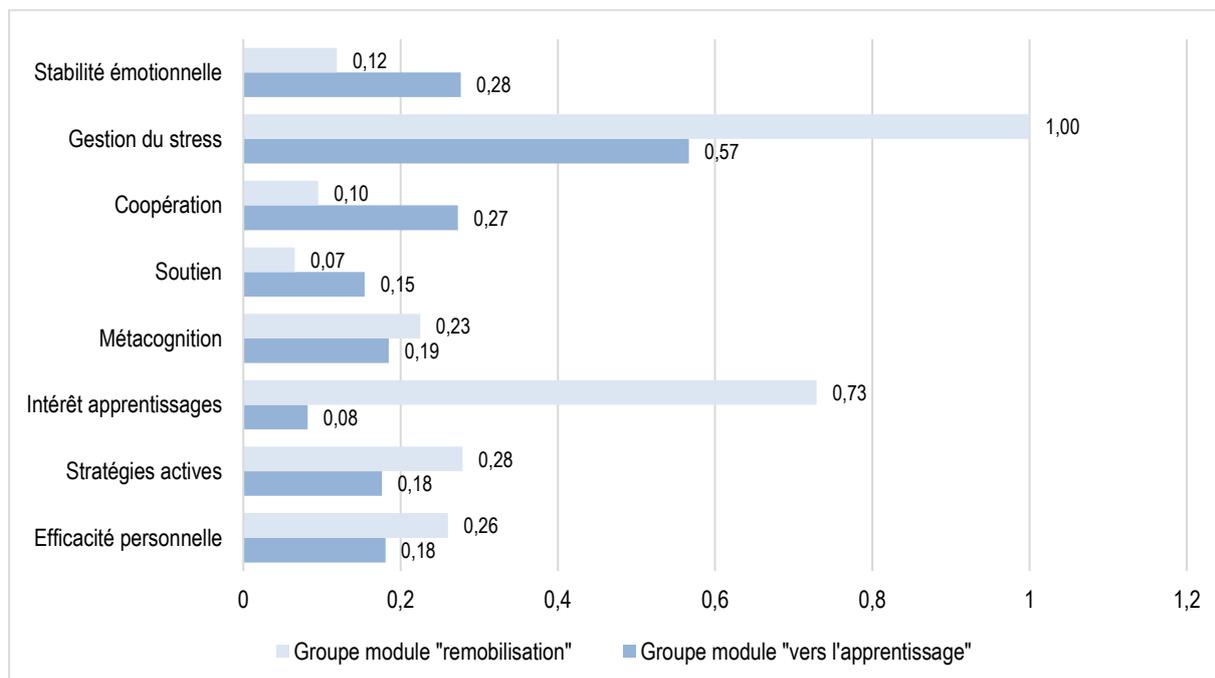


L'évolution des auto-évaluations des élèves ayant participé aux ateliers de métacognition est contrastée. Elle semble montrer des variations d'opinions en partie contradictoires (sentiment d'une meilleure efficacité, mais d'une moins bonne compréhension de son fonctionnement scolaire). Ces variations (également visibles dans les autres groupes d'analyse) pourraient refléter diverses dynamiques simultanément à l'œuvre, notamment lorsqu'on met l'accent explicitement sur des aspects transversaux du « métier d'élève ». D'abord le sentiment d'être mieux armé pour affronter les diverses situations d'apprentissage, après des travaux/échanges/réflexions sur ces thèmes, mais aussi accepter ou découvrir que l'idée initiale de sa propre compétence est mise à mal par les exigences nouvelles de la formation (forcément en partie plus élevées au fur et à mesure de l'avancée dans la formation). Ce qu'on pourrait, pour une part, traduire par l'idée de « sortir du déni » quant à la croyance de sa pleine compétence. Cette dynamique peut trouver dans cette étude quelques éléments la justifiant. Les élèves des programmes de préqualification sont objectivement dans une situation de formation assez compliquée. Ils n'ont pas réussi, à l'issue de l'école obligatoire, à entrer dans une filière de formation certifiante. Cependant, l'auto-évaluation de leurs compétences transversales (qui reflètent largement certaines exigences du « métier d'élève ») est au début d'année assez positive, notamment en comparaison à celle d'apprentis qui se trouvent à mi-chemin d'une première certification (cf. les compétences transversales au prétest). Dès lors, on peut par hypothèse postuler une première auto-évaluation peu articulée aux performances scolaires puis, dans un second temps, notamment si ces dimensions sont discutées et travaillées en classe, opérer une sorte de convergence entre performances réelles et sentiment de pouvoir les atteindre, afin, dans un troisième temps, de rétablir des attitudes et des stratégies plus à même de répondre aux exigences de la formation. Vérifier cette hypothèse nécessite une logique de suivi qui n'est pas celle de cette étude, mais cette hypothèse semble utile à exposer ici.

Synthèse pour les élèves des modules « remobilisation » et « vers l'apprentissage »

On note des progressions sensibles sur toutes les dimensions, plus notables pour les jeunes du module « remobilisation » autour des questions d'efficacité personnelle, de compréhension de son fonctionnement scolaire (métacognition), de stratégie d'organisation du travail, de la gestion du stress et des intérêts ; la stabilité émotionnelle, la capacité à coopérer ainsi qu'à activer des soutiens sont un peu plus en progrès chez les jeunes du module « vers l'apprentissage ». Pour ces jeunes, il n'y a pas de groupe témoin comprenant des élèves comparables et moins exposés à une centration sur l'acquisition des compétences transversales (tous l'ont été de la même manière), mais il est tout de même possible de constater une dynamique univoque vers le sentiment d'avoir progressé sur l'ensemble de ces dimensions.

Figure 24. Élèves des modules « remobilisation » et « vers l'apprentissage » : différences prétest/post-test



Ici aussi, il est possible de poser une réflexion hypothétique en matière de dynamique d'évolution de ces auto-évaluations. D'une part, les jeunes des modules de formation sont ceux dont l'auto-évaluation initiale (prétest) était plutôt basse, singulièrement pour les jeunes du module « remobilisation ». D'autre part, ces jeunes sont, pour la plupart, des élèves qui fréquentent pour une deuxième année une structure de préqualification, le plus souvent après une année passée au CFPP ou en préparatoire de l'ECG (dans plus de deux tiers des cas). Bien que ce ne soient pas les mêmes élèves (les données ne sont pas longitudinales), les élèves du CFPP et de préparatoire de l'ECG ont montré une auto-évaluation initiale sensiblement plus élevée (surtout pour ceux du CFPP). En suivant ce cheminement pseudo-longitudinal, on peut postuler (mais cela reste à vérifier) que les jeunes qui sont dans une première année de pré-qualifiant s'auto-évaluent assez positivement. Après les difficultés de cette première année qui débouche sur une deuxième année de préqualification (les modules essentiellement), l'auto-évaluation initiale dans les modules est beaucoup plus modeste et, durant le module de formation, un travail s'effectue vers une restauration des sentiments de maîtrise et de compétence (illustrés par les progressions présentées dans la Figure 24 ci-dessus).

Dans la dernière partie des résultats, nous abordons le lien entre compétences transversales et parcours scolaires. En effet, si les compétences transversales sont reliées entre elles – nous en avons parlé – elles sont aussi liées aux compétences scolaires des élèves. Ce lien ne pouvait pas être étudié en tant que tel dans ce travail (ce n'était pas l'objectif premier). Et il faudrait encore déterminer sur quelles compétences disciplinaires s'appuyer. Néanmoins, il nous a semblé utile d'examiner le lien entre les auto-évaluations des élèves sur le plan des soft skills et leurs parcours scolaires.

Synthèse sur l'évolution de l'auto-évaluation des compétences

Pour cette partie, trois groupes ayant répondu aux deux passations du questionnaire ont été constitués : 1) les élèves de préparatoire qui ont suivi (groupe expérimental) ou pas (groupe témoin) les ateliers de métacognition entre septembre et novembre, 2) les apprentis de l'Espace Entreprise qui ont été intégrés entre septembre et octobre dans des collectifs de travail mettant en avant l'exercice de ces compétences transversales (groupe expérimental) ou d'autres compétences (groupe témoin) et 3) les jeunes qui ont fréquenté entre septembre et décembre un module « remobilisation » ou « vers l'apprentissage » (pas de groupe témoin dans ce cas).

Les évolutions dans l'auto-évaluation des jeunes sont complexes et multiformes. Outre les différences entre les dispositifs observés ainsi que les différences entre publics scolaire concernés, ces évolutions semblent dépendre de deux dynamiques intriquées : une dynamique de progression/régression dans le sentiment de maîtrise des jeunes et une dynamique de déréalisation/rationalisation dans l'auto-évaluation. La première reflète le sentiment d'être mieux armé (ou de ne plus l'être insuffisamment) pour affronter les exigences de la formation ; la seconde renvoie plutôt à l'acceptation de découvrir que des compétences considérées initialement maîtrisées se heurtent aux exigences de la formation, voire à des positions initiales de « déni ». Dès lors, les auto-évaluations se modifient, dans le temps et selon les dispositifs, soit dans le sens d'une affirmation soit dans celui d'une fragilisation, sachant qu'une affirmation de compétence peut aussi provenir d'une déconnexion grandissante avec la réalité de la situation de formation, alors qu'une fragilisation peut représenter un rapprochement entre compétence auto-attribuée et état effectif de l'expérience scolaire. Ces résultats ne peuvent donc pas constituer une sorte de « validation » des différents dispositifs.

Pour tous les groupes plus explicitement exposés à l'acquisition des compétences transversales, le sentiment d'augmentation de son efficacité personnelle est perceptible (notamment par rapport aux groupes témoins).

Outre cette dimension, les apprentis de l'Espace Entreprise dont les activités étaient davantage orientées vers l'acquisition de soft skills disent avoir mieux cerné leur manière d'apprendre (métacognition) et avoir davantage le sentiment d'avoir utilisé des bonnes stratégies d'apprentissage et de coopération. En revanche, leur intérêt pour les apprentissages s'est un peu plus émoussé. Chez les élèves de préparatoire qui ont fréquenté les ateliers de métacognition, on remarque en plus que la capacité de collaboration a nettement crû dans une stabilité émotionnelle mieux contenue, mais avec un sentiment d'une grande fragilité dans la connaissance de leur fonctionnement scolaire et des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour réussir leur formation. Pour les jeunes des modules « remobilisation » et « vers l'apprentissage », l'auto-évaluation évolue positivement dans toutes les dimensions, mais à partir d'une auto-évaluation initiale plutôt modeste comparativement aux autres, signe d'une éventuelle restauration du sentiment de compétence après sa diminution suite aux aléas de formation qui ont conduit ces jeunes dans ce programme de formation pré-qualifiant (qui est dans presque tous les cas une deuxième année de préqualification).

Enfin, relevons pour tous certaines interactions plus spécifiques entre ces différentes compétences transversales, qu'elles relèvent de la motivation, de l'émotion ou de la relation, singulièrement :

- le stress plus ou moins bien géré par les jeunes est une dimension qui semble assez nettement indépendante des autres compétences transversales qu'ils s'attribuent ;
- le sentiment d'efficacité dans la manière de mener son travail scolaire est associé à une certaine capacité à le gérer avec calme ;
- travailler efficacement dans la coopération interindividuelle semble plus évident pour les jeunes qui déclarent mieux connaître leur mode de fonctionnement scolaire propre.

Lien entre perception de compétences transversales et parcours scolaire des élèves

Les divers groupes d'élèves qui ont passé le test ont été qualifiés sur la base de leur parcours scolaire antérieur et de leur inscription pour la rentrée prochaine (septembre 2020). L'idée est de savoir si l'auto-évaluation qu'ils font de leurs compétences transversales est liée à certaines caractéristiques de leur passé scolaire, ainsi qu'à leur perspective d'étude pour l'année à venir¹¹.

Nous l'avons vu dans les parties précédentes, les auto-évaluations sont assez différentes selon les programmes d'enseignement suivi par les jeunes, et les programmes ont des spécificités, notamment en termes d'exigences scolaires, assez différentes également. Donc les liens entre l'auto-évaluation et les caractéristiques scolaires antérieures est fait en tenant compte des différents programmes d'enseignement, à savoir quatre groupes : les élèves des classes préparatoires (ECG et CFP Arts), les élèves fréquentant les modules de formation (« remobilisation » et « vers l'apprentissage »), les élèves du CFPP et enfin les apprentis de l'Espace Entreprise.

Parcours de formation antérieurs et auto-évaluations des élèves

Le parcours scolaire antérieur est défini par la présence d'événements scolaires qui sont des « marqueurs » d'un parcours scolaire affecté d'aléas signifiant généralement une vulnérabilité scolaire accrue. Les dimensions retenues comme « marqueurs » de vulnérabilité scolaire sont :

- le fait d'avoir fréquenté au CO une section à exigence élémentaire ou moyenne (R1/CT ou R2/LC),
- le fait d'avoir fréquenté une classe atelier en 11^e CO,
- le fait d'avoir fréquenté une structure de l'enseignement spécialisé,
- le fait d'avoir fréquenté une structure d'accueil pour primo-migrants,
- le fait d'être passé par un dispositif de préqualification à la suite du CO,
- le fait d'avoir été suivi un temps par le dispositif CAP Formations,
- le fait d'avoir suivi une partie de sa scolarité dans un autre canton,
- le fait d'avoir connu des interruptions de la formation à Genève (par mobilité ou décrochage),
- le fait d'avoir redoublé à l'école primaire,
- le fait d'avoir redoublé au CO.

Ces différents facteurs de fragilisation du parcours de formation permettent de composer un score de vulnérabilité du parcours scolaire par addition des événements avérés dans la biographie scolaire de l'élève. Tous ces événements ne reflètent pas le même degré de vulnérabilité. Par exemple, avoir connu une interruption de sa formation à Genève peut simplement signifier une mobilité géographique qui n'a pas entraîné de difficulté particulière, alors que le passage par l'enseignement spécialisé signifie dans tous les cas des difficultés qui ont empêché la poursuite d'une scolarité régulière. À des fins de validation, les analyses ont également été menées sur la base d'une sélection des événements les plus susceptibles de refléter des difficultés importantes (passage par le spécialisé, redoublement et passage par la classe atelier), les résultats sont globalement comparables. Ci-après, ce sont les résultats fondés sur l'ensemble des critères qui ont été retenus.

Globalement, les covariations entre les auto-évaluations (initiales) des jeunes et les caractéristiques de leurs parcours de formation antérieurs (abordés par une variable dichotomique : peu de signes de vulnérabilité antérieure vs davantage de signes de vulnérabilité antérieure) sont très ténus. Il ne se dégage pas de tendances nettes démontrant un lien fort et stable entre ces deux dimensions.

Pour les élèves de préparatoire, seule la dimension relative à la coopération est significativement liée au fait de n'avoir pas connu d'événement signifiant une fragilité scolaire ($p < 0.05$). Pour ces derniers, le plaisir de travailler en groupe, d'aider ses camarades au besoin, dans une bonne entente, est davantage présent. Au-delà des échelles composites, si on regarde tous les items du questionnaire un par un, il ressort que les élèves n'ayant connu que peu d'aléas dans leur formation ont tendance à se voir (et de

¹¹ Analyses de variance. Seuil de signification $p < 0.1$.

manière significative) comme moins capables de relier les diverses connaissances scolaires entre elles (item 10¹²), moins résilients dans leur travail scolaire (11) et moins efficaces pour se situer lors des évaluations (18). En revanche, ils prennent davantage la responsabilité de leur situation scolaire (21, 22 et 54) et sollicitent plus facilement de l'aide (24 et 29), apprécient le travail en groupe (47) qu'ils gèrent assez bien (55). Ces élèves, comparativement à leurs camarades aux parcours de formation antérieurs plus compliqués, sont dans une auto-évaluation plutôt assumée, mais modeste sur le plan scolaire (moins de posture de « déni » ?) et privilégient les diverses formes d'interaction et de coopération dans leur travail scolaire.

Pour les élèves des modules de l'ESII, les formes du parcours scolaire qui les a conduits vers ces programmes n'ont quasiment pas d'incidence sur la manière dont ils évaluent leurs compétences transversales. L'analyse détaillée par item révèle même que ceux qui arrivent vers un module après un parcours de formation moins compliqué, ont plus de difficultés à atteindre leurs objectifs (2) et à se situer scolairement (18), se laissant davantage prendre du retard (9), même s'ils pensent être moins souvent sans solutions (4). Ils tendent également plus fréquemment à remettre leurs difficultés sur autrui (21 et 32), avec une certaine attitude de fuite (22) et affichant un certain désintérêt (32, 37 et 39). Il semble que pour ces élèves, l'arrivée dans un module « remobilisation » ou « vers l'apprentissage » après un parcours de formation plutôt linéaire provoque ou maintient une image de soi scolaire assez peu propice à l'engagement dans la formation, en tous cas davantage que chez leurs camarades arrivés dans ces modules après un parcours de formation beaucoup plus marqué par des signes de vulnérabilité.

Pour les élèves du CFPP, les différences sont un peu plus nettes. Les jeunes qui arrivent au CFPP à l'issue d'un parcours de formation moins complexe présentent un sentiment d'efficacité personnelle et une capacité à développer des stratégies actives un peu plus affirmées. Ils sont aussi plus actifs dans la sollicitation du soutien et dans sa reconnaissance. En revanche, leur anxiété est un peu plus élevée. L'analyse par item reflète, pour l'essentiel, ces quatre dimensions. Pour ces jeunes, peu de difficultés de parcours antérieur se conjugue avec un sentiment de maîtrise de l'univers de formation un peu plus grand.

À l'Espace Entreprise, les apprentis qui n'ont connu aucun – ou seulement un – aléa de parcours antérieur expriment une grande maîtrise de leur manière de fonctionner scolairement (métacognition), ainsi qu'une tendance plus grande à la coopération et aux bénéfices qu'ils y voient, mais le tout dans un sentiment d'anxiété un peu plus élevé. Ici aussi l'analyse par items reflète, pour l'essentiel, ces trois dimensions.

Cette variabilité ne permet donc pas de conclure à un lien constant et clair entre les caractéristiques du parcours de formation des jeunes et l'évaluation qu'ils font de leurs compétences transversales, à programme de formation comparable. Les covariations sont de faible amplitude et changeantes selon le programme. À l'Espace Entreprise et au CFPP, un parcours plutôt linéaire semble s'accompagner d'une certaine assurance dans l'accomplissement de certains aspects de son « métier d'élève », comme dans les degrés préparatoires, mais avec, pour ces derniers, une auto-évaluation scolaire modeste, alors que les jeunes des modules se décrivent moins engagés dans leur formation d'autant plus qu'il arrivent dans ces programmes après un parcours de formation relativement peu marqué par les divers facteurs de vulnérabilité retenus.

Auto-évaluations et orientations à suivre

Le parcours à suivre est défini sur la base des inscriptions enregistrées au 23 juillet 2020 pour la rentrée de septembre 2020¹³.

Les dimensions de parcours à suivre sont :

- le fait de poursuivre sa formation dans une filière certifiante directement articulée à l'année précédente (passage de 2^e en 3^e d'apprentissage de commerce ou passage d'une préparatoire du CFP Arts en 1^{re} année du CFP Arts p. ex.) ;
- le fait de poursuivre sa formation dans une filière certifiante (passage d'une préparatoire d'ECG ou d'une classe du CFPP à une 1^{re} année d'apprentissage dual p. ex.) ;

¹² Dans cette section, les chiffres entre parenthèses correspondent aux items du questionnaire présenté à l'annexe 3.

¹³ À noter que l'orientation des jeunes pour cette rentrée 2020 constitue un indice particulier dans la mesure où il est difficile d'évaluer dans quelle mesure la situation sanitaire a influé sur les décisions d'orientation.

- le fait de poursuivre (voire de rejoindre) un dispositif de préqualification ;
- le fait de n'être inscrit nulle part et d'avoir moins de 18 ans à la rentrée 2020 ;
- le fait de n'être inscrit nulle part et d'avoir 18 ans ou plus à la rentrée 2020 ;
- le fait de redoubler l'année dans la même filière (ou de se réorienter dans une autre filière pour les apprentis de l'Espace Entreprise).

Les orientations effectives des jeunes ne seront connues et stabilisées qu'au milieu de l'automne 2020, une fois la rentrée effective et les ajustements, relatifs à cette rentrée, dûment renseignés. Dans l'idée d'avoir des premières informations plus rapidement, nous avons relevé les inscriptions confirmées des jeunes pour la rentrée 2020. Certains n'ont pas encore d'inscriptions confirmées, dans d'autres cas ces inscriptions peuvent encore être modifiées ; il nous semble cependant que ce relevé des inscriptions donne une approximation assez fiable des orientations des élèves, même s'il faut encore noter que la transition entre années scolaires est cette année assez particulière, en raison de la période de fermeture des écoles et des ajustements qui ont dû être faits sur les conditions de promotion. Les orientations ont été dichotomisées : d'une part, les jeunes qui poursuivent leur formation dans une filière certifiante en 2020-21, et pour les apprentis de l'Espace Entreprise ceux qui vont en 3^e année d'apprentissage ; et d'autre part, les jeunes qui restent dans un programme de préqualification pour l'année 2020-21 ou qui n'ont aucune inscription s'ils sont majeurs à la rentrée 2020, et pour les apprentis ceux qui redoublent, interrompent leur formation ou se réorientent vers une autre formation. Nous avons exclu les quelques élèves qui n'ont aucune inscription pour la rentrée et qui sont mineurs (ils devraient, à terme, tous en avoir une). Dans une logique d'orientation, nous avons retenu l'auto-évaluation des jeunes telle qu'ils la donnent au post-test, soit la plus proche temporellement de la transition de fin d'année. Les jeunes du CFPP ne sont donc pas retenus pour cette analyse.

Pour les jeunes des classes préparatoires, l'auto-évaluation des compétences transversales ne diffère quasiment pas entre les élèves qui vont réussir à entrer dans une filière qualifiante et ceux qui vont poursuivre une formation pré-qualifiante ou qui sont majeurs et inscrits nulle part. En observant les réponses aux items, on remarque juste une tendance à s'estimer être capable d'atteindre ses objectifs (ce qui est factuellement vrai, s'agissant de l'orientation) et à ne pas prendre de retard aux cours (2 et 9), à rejeter les attributions externes (31) et à faire preuve d'un souci moindre pour l'école (45). Les élèves qui se préparent à entrer dans une filière qualifiante sont donc assez identiques aux autres, avec une légère assurance (en janvier déjà) d'avoir bien géré leur situation scolaire cette année.

Pour les élèves des modules, la situation est plus tranchée. Les jeunes qui ont une inscription pour une formation qualifiante à la rentrée 2020 s'estimaient, en janvier 2020, comparativement aux autres élèves des modules, plus compétents dans leurs capacités à mettre en place des stratégies actives et déclaraient mieux connaître leurs modes de fonctionnement scolaire (métacognition), le tout dans une vision un peu plus individualiste (baisse sur l'échelle de coopération). D'ailleurs, l'analyse par item permet aussi de remarquer qu'ils rejettent plus largement le recours à autrui (24) ainsi que le fait que leurs résultats soient dus au hasard (32, 51), le tout dans un stress mieux contrôlé. Pour les élèves des modules, on relève donc une covariation plus nette entre le sentiment de maîtrise, voire d'engagement dans la formation, et l'orientation l'année suivante.

À l'Espace Entreprise, la situation comparée des apprentis est plus tranchée encore. Clairement, les élèves qui poursuivent leur formation se démarquent de ceux qui vont redoubler, se réorienter ou cesser leur formation sur la majorité des dimensions. Poursuite de la formation en 3^e année rime avec des degrés plus élevés du sentiment d'efficacité personnelle, du sentiment de développer des stratégies actives et de maîtriser son mode de fonctionnement en formation (métacognition), mais aussi dans sa capacité à tirer du soutien du collectif et à coopérer avec ses pairs. Cette population scolaire montre un lien fort et multidimensionnel entre le sentiment de maîtriser correctement ses compétences transversales attendues et la réussite de l'année scolaire.

Si le lien entre parcours scolaire marqué par des aléas et compétences transversales autoévaluées est faible et peu clair, le lien entre sentiment de maîtrise de ces compétences et orientation à suivre (forme de réussite/échec de l'année) est beaucoup plus net, singulièrement pour les jeunes apprentis de commerce et les élèves des modules de formation.

Synthèse sur le lien entre compétences transversales perçues et parcours scolaire

Le parcours scolaire antérieur est défini par la présence d'événements scolaires qui sont des « marqueurs » d'un parcours scolaire affecté d'aléas signifiant généralement une vulnérabilité scolaire accrue. On retrouve parmi ces marqueurs le fait d'être passé par une structure de l'enseignement spécialisé, une structure d'accueil pour primo-migrants, ou encore le fait d'avoir redoublé à l'école primaire ou au cycle d'orientation.

Globalement, les résultats ne montrent pas de lien fort et stable entre auto-estimation des compétences transversales et parcours scolaire antérieur. Les covariations sont de faible amplitude et changeantes selon le programme. À l'Espace Entreprise et au CFPP, un parcours plutôt linéaire semble s'accompagner d'une certaine assurance dans l'accomplissement de certains aspects de son « métier d'élève », comme dans les degrés préparatoires, mais avec, pour ces derniers, une auto-évaluation scolaire modeste, alors que les jeunes des modules se décrivent moins engagés dans leur formation, d'autant plus qu'il arrivent dans ces programmes après un parcours de formation relativement peu marqué par les divers facteurs de vulnérabilité retenus.

Pour appréhender l'orientation de suite – basée sur les inscriptions enregistrées fin juillet pour la rentrée 2020 – les dimensions mobilisées sont notamment l'accès ou la poursuite dans une filière certifiante, l'accès ou la poursuite dans une filière de préqualification, ou encore le redoublement dans la même filière.

Pour les élèves des modules FO18 et les apprentis de l'Espace Entreprise, le lien entre compétences transversales et orientation est plus net que celui observé avec les parcours antérieurs. Pour les élèves des modules, on note une covariation nette entre sentiment de maîtrise et d'engagement dans la formation et orientation dans une filière qualifiante. À l'Espace Entreprise, les élèves qui accèdent à la 3^e année de formation se démarquent des redoublants par une auto-évaluation plus positive de leurs compétences.

4. Discussion et conclusion

Une démarche exploratoire qui comporte certaines limites...

Comme annoncé dès le début de ce texte, le SRED a choisi d'aborder de manière exploratoire un sujet peu traité jusqu'ici. Ce travail est à considérer par plusieurs aspects comme une exploration des compétences transversales en milieu scolaire, qui pourrait à la fois contribuer à la réflexion sur l'enseignement explicite, voire spécifique, des compétences transversales, et constituer un point de départ de nouvelles réflexions, études et collaborations afin de mieux comprendre les dimensions diverses du « métier d'élève » et les effets de sa maîtrise. Avant d'entrer dans les perspectives que cette première étude permet d'envisager, il faut ici dire un certain nombre de limitations que le caractère exploratoire de notre démarche implique, relativisant un peu la portée des résultats, mais dynamisant peut-être cette réflexion.

- Le questionnaire proposé a porté sur un nombre important de dimensions (10 au départ, finalement 8 retenues) qui ont été mesurées avec un nombre d'items assez faible, ce qui fragilise la mesure, même si l'homogénéité des dimensions retenues est acceptable.
- Beaucoup de groupes d'élèves ont été mis en perspective. Certes, il y avait une logique de groupe de contrôle et de groupe témoin, mais le design de recherche est une sorte de mélange entre un dispositif quasi-expérimental et une recherche à dimension plus « écologique ». Les groupes sont « moyennement » comparables, même s'ils tendent à regrouper des jeunes qui se ressemblent passablement socialement et scolairement.
- Les effectifs de chacun des groupes sont assez modestes (parfois tournant autour d'une vingtaine de sujets). Alliés à la variabilité des réponses, ces effectifs nuisent à la qualité inférentielle des résultats obtenus. Les différences obtenues peinent souvent à atteindre le seuil de significativité statistique, ce qui fait que les résultats sont surtout des indications de tendances qui nécessitent confirmation dans le cadre d'un dispositif de recherche plus robuste.
- Ces dimensions transversales ont été abordées par le biais d'auto-évaluations : les mesures renvoient donc à l'évaluation que les élèves font de leurs propres compétences et de leur progression. Ces auto-évaluations sont en elles-mêmes des compétences transversales au sens où évaluer « sa capacité à » renvoie finalement à une compétence métacognitive, et où le résultat de cette auto-évaluation peut demander une gestion émotionnelle de la part de l'élève. Ainsi, nous ne savons pas si les jeunes déploient des stratégies actives pour maîtriser mieux leur engagement scolaire, mais seulement s'ils ont *le sentiment* de déployer plus ou mieux ces stratégies. Il s'agit donc de mesures subjectives, dont on ne peut déterminer a priori la consistance avec les compétences réelles. Finalement, cette auto-évaluation est sans nul doute à rapprocher de compétences métacognitives, au sens où l'on demande aux élèves et apprentis une expertise sur leur propre mode de fonctionnement.

Un dernier constat, plus contextuel que directement lié aux données récoltées, mérite également d'être mentionné : on constate une faible homogénéité des pratiques orientées spécifiquement vers l'acquisition des soft skills, que ce soit dans leur objectif, la forme de leur enseignement ou leur intensité d'enseignement. Les groupes orientés soft skills dans cette étude se caractérisent surtout par la déclaration d'une concentration sur ces dimensions en les abordant de manière plus ou moins explicite dans le cadre de l'enseignement. Difficile donc d'appréhender et de mettre en perspective ces diverses pratiques avec un outil unique.

Cet ensemble de limites n'invalide pas toute réflexion sur la base de ces résultats, mais les replace dans une dynamique plus globale, qui consiste à avoir une première image d'un univers de compétences des jeunes et nécessite des études complémentaires plus précises et plus ciblées pour avancer dans la connaissance de ce phénomène.

...mais qui permet certains constats...

Les données recueillies et analysées dans le cadre de ce travail amènent à plusieurs constats.

- *En début d'année scolaire, les auto-évaluations des élèves varient en fonction de la formation qu'ils fréquentent.* Nous l'avons vu dans la première partie des résultats, les élèves du CFPP sont ceux qui présentent les auto-évaluations moyennes les plus élevées. Au contraire, les élèves inscrits dans les modules FO18, et plus particulièrement dans le module « remobilisation », sont ceux qui se perçoivent le moins positivement sur de nombreuses échelles. Nous l'avons dit plus haut, ce résultat n'est pas forcément surprenant. Il peut renvoyer à différentes stratégies – plus ou moins conscientes – de préservation de soi. Au-delà du simple constat, ce résultat permet également une réflexion sur la façon d'aborder les apprentissages (transversaux comme disciplinaires) des élèves concernés. Nous y reviendrons.
- *Les auto-évaluations des élèves évoluent entre la première et la deuxième prise d'informations.* Mis à part pour les élèves du CFPP, le design de recherche a permis d'étudier l'évolution des compétences transversales des élèves entre le début d'année et la fin de la période étudiée. De plus, cette évolution a pu être comparée à l'évolution d'élèves de groupes témoins, c'est-à-dire d'élèves au même stade de leur formation mais n'ayant pas bénéficié d'un travail spécifique sur les compétences transversales. Une conclusion globale sur l'effet des dispositifs dédiés aux soft skills n'est pas possible. Mais certains résultats sont encourageants. Par exemple, le sentiment d'efficacité tend à croître dans des proportions plus importantes chez les élèves de groupes expérimentaux que chez les élèves des groupes témoins. Ces tendances globales sont à pondérer par des variations importantes à l'intérieur des groupes. Plus précisément, tout le monde ne bénéficie pas de la même façon du travail sur les compétences transversales. L'auto-évaluation de base ou des caractéristiques sociodémographiques telles que le genre peuvent également jouer un rôle.
- *L'outil utilisé, bien que largement perfectible et centré sur des auto-évaluations, permet de rendre compte de cette évolution.* Pour cette étude exploratoire, nous avons fait le choix de construire un questionnaire plutôt général, qui effleure différentes compétences transversales sans avoir pour objectif d'en rendre compte de manière approfondie. Pour autant, les échelles utilisées permettent de rendre compte des variations dans les auto-perceptions des élèves. De plus, il ressort des échanges avec les différents intervenants dans les dispositifs soft skills que les items proposés dans le questionnaire rendent compte de compétences transversales effectivement travaillées – dans des proportions qui fluctuent selon les dispositifs de formation.
- *On observe un lien relativement faible entre parcours scolaire antérieur et auto-évaluation des compétences transversales en début d'année.* Autrement dit, le fait d'avoir eu un parcours scolaire plus ou moins complexe ne semble pas lié de manière forte à l'auto-perception des élèves sur le plan des soft skills. Pour expliquer ce résultat, des hypothèses multiples peuvent être avancées. Et ces hypothèses concernent à la fois les difficultés d'une auto-évaluation « juste » et des parcours d'élèves qu'il faudrait étudier avec une granularité plus fine. Par exemple, un élève du CFPP peut rapporter un sentiment d'auto-efficacité élevé soit par déni de réalité, soit par volonté de masquer des faiblesses, soit par conviction. Sur ce dernier point, les structures fréquentées par l'élève en amont du CFPP peuvent l'avoir plus exposé plus ou moins explicitement aux soft skills, avoir fixé des objectifs plus ou moins élevés par rapport au métier d'élèves, avoir offert des sources de comparaisons variables, ... Autant de facteurs individuels ou contextuels susceptibles de moduler le lien entre parcours et auto-évaluations.
- *On observe une covariation des compétences transversales, avec la gestion du stress comme facteur plutôt indépendant des autres.* Autrement dit, ces compétences ne sont pas indépendantes les unes des autres. La motivation, les émotions, les relations sociales sont inter-reliées et s'influencent mutuellement.

Si la recherche permet ces différents constats, elle offre surtout de nombreuses perspectives d'approfondissement, tant sur le plan scientifique que pédagogique et politique.

...et ouvre un vaste champ de réflexions

Cette première étude exploratoire ne fait qu'ouvrir un vaste champ des possibles pour traiter des compétences transversales. Au moins deux niveaux de prolongements sont envisageables. Un premier niveau ciblerait un approfondissement des données existantes. Le deuxième niveau correspond à une réflexion plus large sur la place des soft skills dans l'école genevoise.

Des questions en suspens à l'issue de cette recherche exploratoire

Ce premier travail sur les soft skills, dans sa démarche exploratoire, ouvre la thématique plus qu'il ne fournit des réponses. Suite à ce travail et à un échange avec les acteurs sur les résultats intermédiaires de l'enquête¹⁴, des pistes d'approfondissement des données recueillies ont émergé :

- *La possibilité de mettre en lien les compétences transversales perçues par les élèves et leurs compétences telles que mesurées par la formation.* Cette possibilité existe pour Espace Entreprise, avec les élèves interrogés cette année et qui, en 3^e année, devront passer des examens qui portent explicitement sur des compétences transversales.
- *L'intérêt pour plusieurs acteurs d'utiliser les échelles proposées dans le questionnaire dans le développement de leur formation, voire dans son évaluation.* Une des forces du questionnaire utilisé est en effet de partager et d'objectiver ce qui se cache derrière des compétences génériques telles que le sentiment d'auto-efficacité ou la métacognition par exemple. Les items mobilisés sont autant d'indices sur lesquels s'accorder (ou non) pour rendre compte du travail effectué pour développer telle ou telle compétence chez les élèves.
- *L'intérêt pour certains items qui n'ont pas fait l'objet d'une analyse dans cette première recherche, faute de cohérence inter-items pour une même échelle.* C'est par exemple le cas des items de locus de contrôle. (Re)prendre le contrôle de son parcours constitue une compétence transversale importante. Et certaines des questions formulées dans l'enquête pourraient fournir des informations intéressantes pour les professionnels qui travaillent explicitement ces compétences avec leurs élèves.
- *L'intérêt pour un suivi longitudinal.* Il pourrait par exemple être intéressant de re-questionner les élèves du CFPP l'année suivante et d'examiner ainsi l'évolution de leurs compétences perçues selon l'orientation vécue. Comme nous l'avons vu, en début de formation, les élèves du CFPP sont ceux qui s'auto-évaluent le plus positivement. Comment cette perception évolue ? Et évolue-t-elle différemment en fonction de la formation que ces élèves rejoignent ?
- *L'intérêt d'avoir un « groupe-contrôle » élargi.* Dans cette étude, l'échantillon a été constitué de manière à interroger les élèves au bénéfice d'ateliers ou de formations relevant des soft skills et en sollicitant une population relativement comparable. Cet échantillon, pertinent pour répondre aux questions de recherche, ne permet pas de savoir comment se positionne l'ensemble des élèves en début de secondaire II, qui constituerait un groupe-contrôle utile pour une lecture plus fine des résultats.

Parmi ces pistes, certaines pourront être creusées à travers une collaboration avec les acteurs concernés. Par ailleurs, ces pistes rejoignent des réflexions plus larges abordées dans la section suivante.

La place des compétences transversales dans l'école genevoise

À Genève comme ailleurs, les compétences transversales sont présentes dans les plans d'étude et de formation. Pour autant, on sait peu de choses sur la façon dont les professionnels scolaires s'emparent de ce champ de compétences. Les compétences transversales, comme leur nom l'indique, renvoient à un domaine qui est de la responsabilité de tous. C'est à chacun de s'approprier cette problématique dans ses enseignements. Quel que soit le niveau de scolarité, on ne retrouve pas dans les grilles horaires de périodes dédiées à l'enseignement des compétences transversales. Il existe donc une forme

¹⁴ Le 2 juillet 2020, les résultats intermédiaires ont fait l'objet d'une présentation auprès des responsables des formations sollicitées pour la recherche.

de paradoxe entre des compétences que l'on considère comme de plus en plus essentielles, mais que l'on choisit (ou que l'on accepte) de ne pas enseigner pour elles-mêmes. Pourtant ces compétences sont abordées dans de nombreuses réflexions et projets de l'école genevoise.

Des soft skills qui traversent de nombreuses problématiques scolaires

Sans être exhaustif, il nous semble intéressant de pointer quelques travaux du SRED qui amènent, de manière plus ou moins directe, à questionner les compétences transversales attendues chez les élèves.

- **Les compétences attendues chez les élèves genevois : évaluations des compétences disciplinaires et transversales**

À Genève comme ailleurs, l'évaluation des compétences des élèves a pris, durant les deux dernières décennies, de plus en plus de place. Les évaluations, qu'elles soient cantonales (TAF et EVACOM), nationales (COFO), ou internationales (PISA) portent avant tout sur des compétences disciplinaires. Mais les compétences transversales commencent à trouver une place, soit pour elles-mêmes, mais surtout pour leur lien avec les compétences disciplinaires (Petrucci & Roos, 2020).

- **Numérique et école à distance**

On l'évoquait déjà avec le numérique – et cela s'est confirmé dans les premières prises d'information sur l'école à distance – les compétences transversales occupent une place de plus en plus centrale dans les apprentissages, et ceci est sûrement en partie dû aux nouvelles formes d'accès à la connaissance, à l'évolution du rôle de chaque acteur dans l'acquisition de ces connaissances et aux nouveaux modes d'interaction enseignants-élèves que l'évolution numérique (et peut-être l'école à distance) pourrait générer. Avec le projet numérique, on évoquait notamment le développement de l'esprit critique. Avec l'école à distance, on voit que l'autonomie, l'organisation, la planification et autres restent des compétences peu stabilisées chez les élèves, tous degrés d'enseignement confondus (Cecchini & Dutrévis, 2020).

- **Entrée en scolarité**

Les compétences transversales des élèves les plus jeunes sont abordées dans le projet « Entrée en scolarité ». C'est à cette période que l'élève est supposé entrer dans son « métier », à travers le développement de compétences plus ou moins explicitées, enseignées et évaluées. Ce « plus ou moins » reste à explorer, même si le projet « Entrée en scolarité », tout comme d'autres travaux dans la littérature, laisse à penser que ces compétences relèvent plus de l'implicite, ou d'un curriculum caché, que de l'explicite. Cette problématique existe donc dès le plus jeune âge et reste pertinente tout au long de la scolarité.

- **Climat et violences scolaires**

Sur ces problématiques, les soft skills ont aussi un rôle à jouer. Les compétences relationnelles sont ainsi des facilitateurs d'un bon climat scolaire et, de fait, participent à prévenir la violence en milieu scolaire (Debarbieux et al., 2012, 2015).

Explicitation du contenu, de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences transversales et de leur utilité

La littérature consacrée aux compétences transversales, et notamment aux compétences motivationnelles, amène au constat que ce que l'élève pense être capable de faire a tout autant d'importance dans sa réussite scolaire et ses choix d'orientation que ses compétences réelles (Bandura, 2003 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Martinot, 2006). Les compétences transversales sont d'ailleurs de plus en plus présentes dans les curricula des élèves, tout au long de leur formation. Pour autant, elles sont peu enseignées de manière explicite alors même que, loin d'être des traits de personnalité, ces compétences peuvent se travailler.

De nombreux travaux montrent qu'une partie de ce que l'élève apprend (ou est censé apprendre) à l'école relève d'un curriculum caché (Forquin, 2008). Les compétences explicitées relèvent de savoirs disciplinaires. Mais lorsque l'on parle de compétences transversales, de métier d'élève, de posture d'apprenant, etc., l'objectivation est plus rare. Or le déficit scolaire ne réside pas uniquement dans la faible maîtrise des contenus disciplinaires, mais aussi dans la faible maîtrise de certaines dimensions du « métier d'élève ». Ce métier d'élève a comme caractéristique d'être attendu par l'école sans, le plus souvent, être explicitement enseigné, au point que plusieurs études ont parlé de « *curriculum caché* » ou « *implicite* » (Perrenoud, 1993, 1995 ; Forquin, 2008). Ce curriculum implicite renvoie aux diverses dispositions sociocognitives (notamment les compétences transversales dont il est question ici) qui

préparent les élèves de façon inégale à faire face aux exigences scolaires et qui sont génératrices de difficultés plus grandes pour ceux que cela concerne. La caractéristique de ces « savoir-faire à l'école » est justement qu'ils sont le plus souvent appris par imprégnation (en allant à l'école, on finit par apprendre comment faire à l'école) et/ou par l'éducation non scolaire (en famille notamment), et rarement par des expériences pédagogiques explicites et intentionnelles. Si ce mode d'imprégnation est satisfaisant pour, probablement, la grande majorité des jeunes (qui finissent par réussir leur formation), pour ceux qui sont en déficit de ces savoir-faire, le handicap est grand et les possibilités de remédiations encadrées et explicitement orientées vers ces difficultés sont rares. Tout ce qui relève du curriculum caché est, la littérature le montre, source d'inégalités. Cela complexifie le travail de l'élève qui manque de points de repère lorsque les apprentissages ne sont pas explicités et qu'ils ne font pas l'objet d'un feedback de la part des enseignants. Des feedbacks peuvent être présents (voir p. ex. les bulletins scolaires) mais il reste à s'accorder sur les indicateurs qui permettent de constituer le jugement produit.

En effet, tout ce travail d'explicitation se heurte à une difficulté majeure : comment définir et comment travailler ces compétences ? Dans la mesure où les compétences transversales sont de plus en plus attendues sur le plan social et professionnel, il semble nécessaire d'en avoir une vision partagée. Difficile de savoir si cette vision partagée existe. Une explicitation plus forte des attendus (des objectifs) et des moyens d'y parvenir serait nécessaire, tout comme la possibilité de mettre en perspective des résultats issus d'auto-évaluations telles que celles faites dans le cadre de ce projet, des évaluations institutionnelles ou encore la formation des enseignants sur ces dimensions, afin de savoir ce que l'école et ses différents acteurs définissent comme des compétences transversales que l'élève doit atteindre.

De fait, et par hypothèse, des dispositions pédagogiques mettant explicitement l'accent sur l'acquisition de méthodes d'acquisition de compétences, qu'elles soient enseignées « en soi » ou dans le cadre de pédagogies disciplinaires – la question est ouverte ici – représentent probablement un soutien important pour les jeunes en difficulté dans leur formation ; une sorte de set d'outils et d'attitudes qui permette d'être « capable de devenir capable ». C'est singulièrement important au secondaire II qui fonde son enseignement sur le socle de onze années d'école obligatoire qui devraient avoir doté les jeunes de ces compétences, ce qui est vrai pour la plupart mais, l'observation le montre, pas pour tous.

Références bibliographiques

- Bandura, A. (1989). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.
- Baumeister, R. F. (1982). Self-esteem, self-presentation, and future interaction: A dilemma of reputation. *Journal of Personality*, 50(1), 29–45.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bosson, M., Hessels, M., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1, 14-20.
- Bouffard, T., Pansu, P., & Boissicat, N. (2013). Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 182, 117-140.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Buchs, C., Lehraus, K., & Crahay, M. (2012). Coopération et apprentissage. In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 421-454). Bruxelles : De Boeck.
- Cecchini, A., & Dutrévis, M. (2020). *Le Baromètre de l'école. Enquête sur l'école à la maison durant la crise sanitaire du Covid-19*. Genève : SRED.
- Chouinard, R. (2001). Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(1), 25–37.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Debarbieux, E. (2015). Du climat scolaire : Définitions, effets et politiques publiques. *Education et Formations*, 88-89, 11-27.
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E., & Sander, D. (2015). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 20-25.
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation et Emploi*, 130, 13-29.
- Eccles, J.S. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: Goals and cognition* (vol. 3, pp. 139-186). San Diego: Academic Press.
- Eccles J., & Wigfield, A. (2002). Motivation beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : l'effet de l'accompagnement scolaire*. Université de Bourgogne.
- Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116.
- Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 121.
- Jamain, L. (2019). *Biais d'auto-évaluation de compétence en français et en mathématiques chez les élèves de primaire : évolution et implications pour l'adaptation et la réussite scolaire des élèves ?* Université Grenoble Alpes.
- Jamain, L., Bouffard, T., & Pansu, P. (2020). Le lien entre le biais d'auto-évaluation de compétence et la performance scolaire : rôle de l'autorégulation et de la compréhension des attentes de l'enseignant par l'élève. *Revue canadienne de l'éducation*, 43, 197-228.
- Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? In Ch. Dierendonck, E. Loarer et B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 35-55). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer Publishing.
- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. In B. Galand & E. Bourgeois (éd.), *(Se) motiver à apprendre* (27-39). Paris : PUF.
- OCDE (2016). *Les compétences au service du progrès social : le pouvoir des compétences socio-affectives*. Paris : Editions OCDE.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie Collégiale*, 9, 21-24.
- Petrucchi, F., Roos, E. (2020). *Atteinte des compétences fondamentales dans le canton de Genève : que nous enseignent les enquêtes COFO 2016 et 2017 ?* Genève : SRED.
- Pons, F., Giménez-Dasí, M., Sala, M.N., Molina, P., Tornare, E., & Andersen, B. (2015). Compréhension et régulation des émotions à l'école. In M. Crahay & M. Dutrévis (éd.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 116-142). Bruxelles : De Boeck.
- Résonances (2012). *Capacités transversales*. Mai, n°8.
- Rey, B. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 191, 15-24.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Scharnhorst, U., Kaiser, H. (2018). *Les compétences transversales*. Berne : SEFRI.
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C.E. (2008). An integrated model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*, 115, 336-356.
- SEFRI (2017). *Modèle de référence pour le plan de formation, modèle axé sur les compétences opérationnelles* (du 31 août 2012, état le 31 janvier 2018). Berne : SEFRI.
- Seidah, A., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons. *Enfance*, 56, 405-420.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-72.

Annexes

Annexe 1 : Mandat du secrétariat général

Annexe 2 : Liste des échelles et sources utilisées

**Annexe 3 : Contenu du questionnaire post analyses
de fiabilité**

Annexe 4 : Questionnaire

Annexe 1 : Mandat du secrétariat général



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
La Secrétaire générale

MANDAT

ETUDE SUR LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES TRANSVERSALES DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE II

Considérant:

- La présence accrue des compétences transversales ou *soft skills* dans les plans d'étude et de formation au niveau inter-cantonal et international (OCDE, 2016; SEFRI, 2017);
- L'importance croissante accordée aux compétences transversales dans le monde professionnel;
- Le développement de dispositifs et de formations visant à renforcer les compétences transversales chez les élèves de l'enseignement secondaire II, en particulier auprès des populations d'élèves les plus vulnérables.

La secrétaire générale du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) mandate le service de la recherche en éducation (SRED) pour mener une étude exploratoire sur les différents dispositifs existant dans l'enseignement secondaire II et sur l'impact de ces dispositifs sur les compétences transversales des élèves.

Objectifs

Il est demandé plus particulièrement au SRED :

1. d'élaborer, sur la base de la littérature scientifique, un outil qui permette d'évaluer les compétences transversales des élèves;
2. de mesurer les compétences transversales d'un échantillon d'élèves inscrits dans différentes formations de l'enseignement secondaire II;
3. de mesurer l'impact de dispositifs ou ateliers destinés à travailler les compétences transversales sur le regard que portent les élèves sur leurs propres compétences.

Modalités

La méthodologie, le déroulement du projet avec un calendrier, ainsi que les livrables sont précisés dans un plan de projet élaboré par le SRED et adressé à la secrétaire générale.

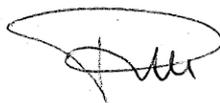
Délai

Le projet est réalisé en 12 mois

Livrables

En juin 2020, un rapport de recherche présentera les principaux résultats de cette recherche.

Sous des modalités décrites dans le plan de projet, des restitutions des résultats de recherche seront diffusées à l'ensemble des établissements scolaires du secondaire II, à la DGESII, ainsi qu'au Secrétariat général.



Date: 19.08.2013

Paola Marchesini

Annexe 2 : Liste des échelles et sources utilisées

Dimensions	Nombre d'items	Exemple d'item	Source
Efficacité personnelle	7	<i>Je trouve toujours les moyens de surmonter les obstacles</i>	Adapté de Jerusalem & Schwarzer (1999)
Élaboration de stratégies actives, persévérance	6	<i>J'arrive à bien organiser mon travail scolaire</i>	Kaiser et al. (2007) + création
Métacognition	6	<i>Je suis capable d'expliquer comment j'ai trouvé la solution à un problème</i>	Construit sur la base de Lauzon (https://www.taalecole.ca/reflechir-a-ce-que-je-fais/) + Delvolvé (2006)
Stratégies de coping*	8	<i>En cas de problème, je discute avec mon professeur</i>	Kaiser et al. (2007)
Locus of control*	9	<i>C'est par mon travail que je peux réussir</i>	UQAM + création
Intérêt pour les apprentissages	6	<i>En cours, j'apprends plein de choses</i>	Kaiser et al. (2007) + Bennacer (2008)
Gestion du stress, anxiété	4	<i>Quand j'ai des difficultés en cours, j'arrive à gérer mon stress</i>	Gaymard et Andres + Kaiser et al. (2007) + création
Coopération, participation	3	<i>J'aime bien travailler en groupe</i>	Gaymard et Andres + Kaiser et al. (2007) + création
Compréhension des attentes	5	<i>En général, je comprends bien ce qu'on attend de moi</i>	Création
Gestion et compréhension des émotions	7	<i>Si quelque chose me met en colère, j'arrive vite à me calmer</i>	Profile of emotional competences (Brasseur et al., 2013) + création

* Les stratégies de coping et le locus of control sont divisés en sous-dimensions.

Annexe 3 : Contenu du questionnaire post analyses de fiabilité

Efficacité personnelle : 7 items	
Numéro	Items
1	J'arrive à résoudre les problèmes difficiles, si je m'en donne la peine.
2	Je n'ai pas de difficulté à atteindre mes objectifs.
3	J'aborde les difficultés avec calme, car je peux toujours compter sur mes compétences.
4*	Devant un problème, souvent je n'ai pas de solution.
5	Dans des circonstances inattendues, je sais toujours comment me comporter.
6	Je trouve toujours les moyens de surmonter les obstacles.
7	Je comprends facilement ce qu'on me demande.

*Item inversé : item 4

Elaboration de stratégies actives, persévérance : 6 items	
Numéro	Items
8	J'arrive bien à organiser mon travail scolaire.
9	Je m'assure de ne jamais prendre du retard dans mes cours.
10	J'essaie toujours de mettre en relation ce que j'apprends avec ce que je sais déjà.
11	En cas de difficulté je recommence jusqu'à ce que je réussisse.
12	Je travaille beaucoup.
13*	J'abandonne quand ce que j'apprends est compliqué.

*Item inversé : item 13

Intérêt pour les apprentissages : 6 items	
Numéro	Items
37	En cours j'apprends plein de choses nouvelles.
38*	Je m'ennuie au cours.
39*	La seule chose qui m'intéresse à l'école, c'est d'être avec mes amis.
40	En général, j'aime ce que je fais en cours.
41	Ce que j'apprends en cours est intéressant.
42	Ce que j'apprends en cours est utile.

*Items inversés : items 38 et 39

Métacognition : 6 items	
Numéro	Items
14	Je suis capable d'évaluer mes difficultés quand j'apprends de nouvelles choses.
15	J'arrive à me fixer des objectifs d'apprentissage.
16	J'arrive à échanger avec mes camarades pour résoudre un problème.
17	Je suis capable d'expliquer comment j'ai trouvé la solution à un problème.
19	A la fin d'un cours, je suis conscient des difficultés que j'ai eu à comprendre.

Soutien : 7 items

Numéro	Items
20	Je discute du problème avec mon professeur.
24	J'essaie d'obtenir de l'aide auprès de mes camarades de classe.
26	J'essaie d'obtenir de l'aide auprès de mon professeur.
28	Si je réussis, c'est parce que mes enseignants m'ont bien expliqué.
29	Si mes camarades m'aident, je réussis mieux.
30	Si l'ambiance en classe est bonne, je réussis mieux.
31	Si je réussis, c'est parce que mon professeur s'est bien occupé de moi.

Coopération, participation : 3 items

Numéro	Items
47	J'aime bien travailler en groupe.
48	Si je peux, j'aide mes camarades de classe.
49	Je m'entends bien avec mes camarades.

Gestion du stress, anxiété : 3 items

Numéro	Items
43*	Avant de commencer un test, j'ai du mal à mettre mon stress de côté.
44*	Si quelque chose me stresse, j'ai du mal à dormir
46	Quand j'ai des difficultés en cours, j'arrive à gérer mon stress.

*Items inversés : items 43 et 44

Stabilité émotionnelle (gestion des émotions) : 7 items

Numéro	Items
55	En général je comprends bien les sentiments des autres.
56*	Quand on me fait une remarque je me fâche facilement.
57*	Quand j'ai une mauvaise note, je laisse éclater ma colère.
58	Si quelque chose me met en colère, j'arrive vite à me calmer.
59	Si quelqu'un est fâché en général, j'arrive facilement à le calmer.
60	Si quelque chose m'énerve, j'en discute, mais je ne me fâche pas.

*Items inversés : items 56 et 57

Annexe 4 : Questionnaire

<p>A1. Voici comment répondre.</p> <p>Pour chaque proposition, vous devez vous positionner sur une échelle qui va de :</p> <p>« 1 » ça ne me correspond pas du tout à « 9 » ça me correspond tout à fait.</p> <p>Par exemple, nous vous proposons la phrase suivante : « <i>J'adore passer mes soirées à écouter de la musique</i> »</p> <p>Si ça vous correspond tout à fait, alors faites glisser le curseur sur le chiffre 9. Si ça vous correspond bien, mais pas complètement, vous pouvez choisir des chiffres entre 6 et 8. Si ça vous correspond pas du tout, alors ce sera le chiffre 1. etc...</p> <p><i>Exemple</i></p> <p>Veuillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse.</p> <p>Attention : pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.</p> <p>J'adore passer mes soirées à écouter de la musique. Pas du tout Tout à fait</p>	<p>B1. Pour chaque proposition, vous devez donner une note qui va de : « 1 » ça ne me correspond pas du tout à « 9 » ça me correspond tout à fait.</p> <p>Si ça vous correspond tout à fait, alors faites glisser le curseur sur le chiffre 9. Si ça vous correspond bien, mais pas complètement, vous pouvez choisir des chiffres entre 6 et 8. Si ça ne vous correspond pas du tout, alors ce sera le chiffre 1. etc....</p> <p>Attention : pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bleu.</p> <p>A l'école ou dans ma formation</p> <p>J'arrive à résoudre les problèmes difficiles, si je me donne la peine. Pas du tout Tout à fait</p> <p>Je n'ai pas de difficulté à atteindre mes objectifs. Pas du tout Tout à fait</p> <p>J'abandonne les difficultés avec calme, car je peux toujours compter sur mes compétences. Pas du tout Tout à fait</p> <p>Devant un problème, souvent je n'ai pas de solution. Pas du tout Tout à fait</p> <p>Dans des circonstances inhabituelles, je suis toujours capable de composer. Pas du tout Tout à fait</p> <p>Je trouve toujours les moyens de surmonter les obstacles. Pas du tout Tout à fait</p> <p>Je comprends facilement ce qu'on me demande. Pas du tout Tout à fait</p> <p>J'arrive bien à organiser mon travail scolaire. Pas du tout Tout à fait</p> <p>Je m'attarde de ne jamais prendre de retard dans mes cours. Pas du tout Tout à fait</p> <p>J'essaie toujours de mettre en relation ce que j'apprends avec ce que je sais déjà. Pas du tout Tout à fait</p> <p>En cas de difficulté je recommence jusqu'à ce que je réussisse. Pas du tout Tout à fait</p> <p>Je travaille beaucoup. Pas du tout Tout à fait</p> <p>J'abandonne quand ce que j'apprends est compliqué. Pas du tout Tout à fait</p> <p>Je suis capable d'évaluer mes difficultés quand j'apprends de nouvelles choses. Pas du tout Tout à fait</p> <p>J'arrive à me fixer des objectifs d'apprentissage. Pas du tout Tout à fait</p> <p>J'arrive à échanger avec mes camarades pour résoudre un problème. Pas du tout Tout à fait</p> <p>Je suis capable d'expliquer comment j'ai trouvé la solution à un problème. Pas du tout Tout à fait</p> <p>Après une évaluation, je ne suis pas toujours capable de dire si j'ai bien réussi ou pas. Pas du tout Tout à fait</p> <p>A la fin d'un cours, je suis conscient des difficultés que j'ai eu à comprendre. Pas du tout Tout à fait</p>
--	--

C1. Veuillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse

Attention : pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bien.

Quand j'ai des difficultés à l'école ou dans ma formation

Je discute du problème avec mon professeur. / Pas du tout / Tout à fait

Je me dis que c'est parce que c'est mal expliqué. / Pas du tout / Tout à fait

J'essaie de penser à autre chose parce que je ne peux de toute façon rien y changer. / Pas du tout / Tout à fait

Je fais comme si de rien n'était, cela finira bien par s'arranger. / Pas du tout / Tout à fait

J'essaie d'obtenir de l'aide auprès de mes camarades de classe. / Pas du tout / Tout à fait

J'essaie de régler seul le problème. / Pas du tout / Tout à fait

J'essaie d'obtenir de l'aide auprès de mon professeur. / Pas du tout / Tout à fait

Je laisse sortir ma colère. / Pas du tout / Tout à fait

D1. Veuillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse

Attention : pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bien.

A l'école ou dans ma formation

Si je réussis, c'est parce que mes enseignants m'ont bien expliqué. / Pas du tout / Tout à fait

Si mes camarades m'aident, je réussis mieux. / Pas du tout / Tout à fait

Si l'ambiance en classe est bonne, je réussis mieux. / Pas du tout / Tout à fait

Si je réussis, c'est parce que mon professeur s'est bien occupé de moi. / Pas du tout / Tout à fait

Quand je réussis, c'est surtout de la chance. / Pas du tout / Tout à fait

Que je travaille ou pas, cela me change rien à ma réussite scolaire. / Pas du tout / Tout à fait

C'est par mon travail que je peux réussir. / Pas du tout / Tout à fait

Si je le veux vraiment, je peux réussir tout ce qu'on me demande. / Pas du tout / Tout à fait

Quand j'ai une mauvaise note, c'est juste parce que je n'ai pas travaillé. / Pas du tout / Tout à fait

En cours j'apprends plein de choses nouvelles. / Pas du tout / Tout à fait

Je m'ennuie au cours. / Pas du tout / Tout à fait

La seule chose qui m'intéresse à l'école, c'est d'être avec mes amis. / Pas du tout / Tout à fait

En général, j'aime ce que je fais en cours. / Pas du tout / Tout à fait

Ce que j'apprends en cours est intéressant. / Pas du tout / Tout à fait

Ce que j'apprends en cours est utile. / Pas du tout / Tout à fait

E1. Veuillez faire glisser le curseur pour donner votre réponse

Attention : pour que la réponse soit enregistrée, le point du curseur doit être de couleur bien.

A l'école ou dans ma formation

Avant de commencer un test, j'ai du mal à mettre mon stress de côté. / Pas du tout / Tout à fait

Si quelque chose me stress, j'ai du mal à dormir. / Pas du tout / Tout à fait

Je ne me fais pas de souci pour l'école. / Pas du tout / Tout à fait

Quand j'ai des difficultés en cours, j'arrive à gérer mon stress. / Pas du tout / Tout à fait

J'aime bien travailler en groupe. / Pas du tout / Tout à fait

Si je peux, j'aide mes camarades de classe. / Pas du tout / Tout à fait

Je m'entends bien avec mes camarades. / Pas du tout / Tout à fait

En général, je comprends bien ce qu'on attend de moi. / Pas du tout / Tout à fait

A l'école souvent, je ne sais pas ce qu'il faut faire. / Pas du tout / Tout à fait

En général, les consignes de travail en cours sont claires. / Pas du tout / Tout à fait

Pour moi c'est important que mes professeurs soient contents de moi. / Pas du tout / Tout à fait

Souvent je suis distrait et j'oublie de faire ce qu'on m'a demandé. / Pas du tout / Tout à fait

En général, je comprends bien les sentiments des autres. / Pas du tout / Tout à fait

Quand on me fait une remarque je me fâche facilement. / Pas du tout / Tout à fait

Quand j'ai une mauvaise note, je laisse éclater ma colère. / Pas du tout / Tout à fait

Si quelque chose me met en colère, j'arrive vite à me calmer. / Pas du tout / Tout à fait

Si quelqu'un est fâché en général, j'arrive facilement à le calmer. / Pas du tout / Tout à fait

Si quelque chose an t'intrigue, j'en discute, mais je ne me fâche pas. Pas du tout !
Tout à fait

Si on me critique, je me décourage vite. Pas du tout ! Tout à fait

F1. Merci beaucoup de nous avoir aidés dans notre recherche.

Dans quelques mois, nous vous demanderons à nouveau de répondre à quelques questions.

Si vous voulez, vous pouvez laisser un commentaire dans l'espace ci-dessous :

--

