

**LA NOUVELLE ORGANISATION  
DU CYCLE D'ORIENTATION**

***Rapport II : ♦ Choix d'options au CO et  
orientations au secondaire II vus par les élèves***

**♦ Transitions entre les degrés 6 et 9  
vues par des directions de collègues**

**François Rastoldo, Claude Kaiser, Roberta Alliaata  
Avec la collaboration de François Ducrey et Annick Evrard**

**Juillet 2005**

**Service de la recherche en éducation**

12, Quai du Rhône

1205 Genève

 (+41) 022 327 57 11

 (+41) 022 327 57 18

**Compléments d'information :** François RASTOLDO  
Tél. (+41) 022 327 70 66  
[francois.rastoldo@etat.ge.ch](mailto:francois.rastoldo@etat.ge.ch)

Claude KAISER  
Tél. (+41) 022 327 70 63  
[claud.kaiser@etat.ge.ch](mailto:claud.kaiser@etat.ge.ch)

Roberta ALLIATA  
Tél. (+41) 022 327 70 42  
[roberta.alliata@etat.ge.ch](mailto:roberta.alliata@etat.ge.ch)

**Responsable de l'édition :** Narain JAGASIA  
Tél. (+41) 022 327 74 28  
[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

**Web :** <http://www.geneve.ch/sred>

**Diffusion :** SRED  
12, Quai du Rhône  
1205 Genève – Suisse

Tél. (+41) 022 327 57 11  
Fax (+41) 022 327 57 18

## TABLE DES MATIÈRES

<b>1. INTRODUCTION.....</b>	<b>5</b>
1.1. Une double approche des transitions scolaires (rappel du premier rapport) .....	5
1.2. Un deuxième rapport.....	7
<b>2. CHOIX D’OPTIONS AU CYCLE D’ORIENTATION ET ORIENTATIONS AU SECONDAIRE II VUS PAR LES ÉLÈVES .....</b>	<b>9</b>
2.1. La situation des élèves face à la question de l’orientation et les motivations du choix de l’option .....	10
2.1.1. Motivations dans le choix d’une option.....	10
2.1.2. Changements d’options entre degrés et raisons mentionnées .....	11
2.1.3. Attitudes générales dans l’élaboration d’un projet professionnel ou de formation.....	14
2.1.4. L’attitude exploratoire .....	19
2.2. Projet professionnel et condition de l’orientation après le Cycle d’orientation .....	20
2.2.1. Le projet professionnel .....	21
2.2.2. L’orientation en fin de 9 <sup>e</sup> .....	24
2.2.3. Liens entre projet professionnel et orientation.....	27
<b>3. ENTRETIENS AVEC DES ÉQUIPES DE DIRECTION DES COLLÈGES DU CYCLE D’ORIENTATION .....</b>	<b>29</b>
3.1. Une 8 <sup>e</sup> B trop hétérogène... ..	29
3.2. Des options plutôt homogènes en 7 <sup>e</sup> ... ..	31
3.3.... et en principe hétérogènes dès la 8 <sup>e</sup> .....	31
3.4. Des options pas toujours équivalentes dans les faits... ..	32
3.5. ... et qui peuvent être l’objet de choix stratégiques .....	32
3.6. Des transitions entre la 7 <sup>e</sup> et la 9 <sup>e</sup> globalement peu différentes.....	33
3.7. ... mais avec des ajustements partiels .....	33
3.8. La communication avec les parents : un besoin de clarté .....	34
3.9. Sélection scolaire... un peu moins là... un peu plus là.....	35
<b>4. CONCLUSIONS.....</b>	<b>37</b>
Les changements perçus par les directions.....	37
Attitude des élèves dans la nouvelle organisation.....	37
Le projet professionnel.....	37
L’équivalence de l’offre de formation .....	38
La difficulté de communiquer le changement .....	38
Discussion .....	38
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>42</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>43</b>

## **Remerciements**

Nous tenons à remercier ici :

- la Direction générale du Cycle d'orientation (DGCO) qui nous a facilité l'accès aux différents établissements scolaires,
- les équipes de direction des collèges du Cycle d'orientation qui ont accepté de participer à des entretiens,
- les enseignants d'Information scolaire et professionnelle qui nous ont donné leurs opinions lors de la préparation du questionnaire destiné aux élèves et qui ont pris en charge sa passation dans toutes les classes de 9<sup>e</sup> année,
- les élèves de 9<sup>e</sup> année qui ont accepté de répondre au questionnaire.

## **Avertissement**

Pour faciliter la lecture, nous avons opté généralement pour la forme masculine de certains termes, intégrant ainsi aussi bien le genre féminin que masculin.

## 1. INTRODUCTION

Cette brochure présente les résultats du deuxième volet d'une recherche mandatée par la Direction générale du Cycle d'orientation au Service de la recherche en éducation (SRED). Cette recherche commente le large mouvement de rénovation du secondaire I genevois qui depuis l'automne 2000 a passablement transformé les structures d'enseignement entre le 7<sup>e</sup> et le 9<sup>e</sup> degré. Des innovations ont notamment remodelé la grille horaire des élèves, les modalités de regroupement des élèves, les conditions de promotion ainsi que les conditions d'admission au secondaire II.

Très succinctement et pour les éléments qui concernent particulièrement cette étude, les transformations ont conduit à supprimer les sections qui organisaient le Cycle d'orientation. Auparavant les élèves étaient orientés dans des sections distinctes : Latine, Scientifique et Moderne (apprentissage de l'anglais) pour celles à exigences scolaires étendues ; Générale et Pratique pour celles à exigences scolaires élémentaires. La section Moderne n'apparaissait qu'aux 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> degrés, la section pratique qu'aux 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> degrés (ces élèves étaient orientés ensuite vers la section Générale) et la section Générale était dotée dès le 8<sup>e</sup> degré de niveaux pour l'allemand et les mathématiques. Actuellement le secondaire I est organisé en regroupements différenciés, assortis d'options : regroupement A pour le regroupement à exigences scolaires étendues comprenant les options Latin, Sciences ou Arts (dès la 8<sup>e</sup>), et regroupements B et (pour la 7<sup>e</sup> uniquement) C, à exigences scolaires moindres avec les options Sciences et Arts (dès la 8<sup>e</sup>). Les options représentent entre 3 et 5 heures hebdomadaires de cours, selon l'option et le degré, le reste des cours est dispensé en classes de regroupement A, B ou C avec la même grille horaire pour tous<sup>1</sup>. L'anglais, qui était un enseignement spécifique de la section Moderne, a été généralisé pour tous. Par ailleurs, trois établissements connaissaient une structure différente, constituée d'un 7<sup>e</sup> degré hétérogène, un 8<sup>e</sup> et un 9<sup>e</sup> degrés hétérogènes sauf en allemand et en mathématiques, où existent des niveaux et avec des choix d'options. Cette structure est restée la même, excepté les choix d'options qui sont identiques à la structure par regroupements (Latin, Sciences et Arts)<sup>2</sup>.

Dans ce contexte, le mandat de recherche consiste à analyser les effets d'un tel changement sur le processus d'orientation-sélection, du début du secondaire I jusqu'au début du secondaire II qui, dans la même période, a aussi modifié certaines de ses structures d'enseignement et ses conditions d'admission. Il s'agit principalement de la réorganisation de la formation commerciale, de la création des compléments de formation et de l'alignement des conditions d'admission en filière diplôme de l'Ecole de culture générale et de l'Ecole de commerce, ainsi que de celles de la maturité gymnasiale et professionnelle.

### 1.1. Une double approche des transitions scolaires (rappel du premier rapport)

Pour mener cette étude, nous abordons les transitions scolaires, et donc l'orientation-sélection, comme un processus qui résulte de la rencontre entre un fonctionnement institutionnel organisé et des actions individuelles, les stratégies des élèves et des familles principalement, mais aussi des professionnels de l'enseignement.

---

<sup>1</sup> Il convient de préciser que pour atteindre les mêmes objectifs pour tous dans le cadre d'une grille horaire unique, des ressources spécifiques ont été dégagées afin d'avoir les moyens de faire une différenciation pédagogique interne.

<sup>2</sup> Pour une description détaillée et évolutive de cette nouvelle structure on peut se référer aux Cap C'O de mars 2000 à mars 2003 publiés par la Direction générale du Cycle d'orientation.

Les transitions sont considérées comme des *zones d'incertitudes*, partiellement déterminées, à l'intérieur desquelles l'action stratégique individuelle peut se développer, où « il n'y a ni un pur marché des interactions, ni une domination absolue du système ; il existe à la fois des joueurs et des contraintes du jeu. » (Dubet, 1994, p. 70). Ces zones sous-déterminées permettent alors un jeu du système et des acteurs ; jeu qu'il faut comprendre à la fois comme des *stratégies* développées par les acteurs et la *latitude* dont le système et les acteurs disposent pour influencer sur le processus d'orientation-sélection (Bain et Rastoldo 2001, p. 1).

De ce point de vue, les transitions sont alors une composition de deux logiques d'action :

- « L'action de l'école, qui, par un dispositif d'orientation-sélection, met en place un système de gestion collectif des formations qui consiste tant à attribuer des formations à des individus, qu'à attribuer des individus à des formations. Elle définit des filières de formation (le cadre formel du système scolaire), des conditions d'accès, des normes de promotion, mais aussi des passerelles éventuelles entre ces filières, des possibilités de dérogation, des mesures de réorientation.
- L'action des élèves, qui en fonction notamment de leurs motivations, de leurs intérêts, de leurs qualifications scolaires, de calculs entre investissements nécessaires et bénéfiques attendus, développent des stratégies individuelles pour utiliser au mieux et à leur profit l'offre de formation et le cadre formel de la scolarité secondaire afin de construire leur propre parcours de formation et d'insertion. » (Bain et Rastoldo, 2001, p. 2).

En d'autres termes, les transitions résultent à la fois de la fonctionnalité globale du système de formation et de l'intentionnalité des acteurs sociaux (Boudon, Cuin et Massot, 2000), qui définissent et se construisent un parcours de formation entre le souhaitable et le probable (Berthelot, 1993), révisable et adaptable à chaque étape (Boutinet, 2001) et rarement clairement énoncé en termes de projet d'insertion professionnelle univoque (Guichard, 1993).

Une telle analyse sur les transitions scolaires dans cette nouvelle structure pose deux types de questions.

- Les parcours des élèves qui traversent le secondaire I sont-ils transformés par cette modification du cadre structurel de l'enseignement ?
- Les acteurs (élèves et parents d'une part, mais aussi enseignants, doyens, directeurs d'autre part) sont-ils dans la même situation pour choisir, négocier, accepter leur formation, respectivement gérer un dispositif d'orientation-sélection ?

Pour comprendre les effets d'un tel changement, cette recherche se fonde sur un double dispositif d'observation.

- **Une approche par les structures**, plutôt macro, qui cherche à décrire le fonctionnement du dispositif d'orientation-sélection nouvellement mis en œuvre, notamment en regard du fonctionnement du système précédent (les sections) et du système alternatif existant à Genève (la classe hétérogène avec niveaux et options).
- **Une approche centrée sur les acteurs** ayant pour objectif de décrire et de comprendre les différentes logiques d'actions qui guident les comportements tant des usagers que des professionnels de l'école dans ce processus d'orientation-sélection. Pour les élèves et les parents, il s'agit essentiellement de comprendre les stratégies d'orientation durant le Cycle d'orientation et lors de la transition entre le Cycle d'orientation et le secondaire II, afin de saisir comment cette nouvelle structure « cadre » leurs possibilités d'action. Pour les enseignants, doyens et directeurs, il s'agit de saisir comment, dans ce nouveau cadre, ils modèlent transforment ou poursuivent leurs pratiques d'orientation des élèves.

## 1.2. Un deuxième rapport

Dans la mesure où cette recherche a un caractère longitudinal (suivi de différentes volées d'élèves à travers le secondaire I), elle s'étend sur un temps relativement long. Aussi a-t-il semblé plus utile de livrer des résultats partiels dans des rapports de recherche succincts plutôt que de réserver des résultats de recherche pour une publication finale.

Le précédent rapport était consacré essentiellement à l'approche par les *structures*. Il retraçait les parcours de formation des élèves qui inauguraient la nouvelle organisation du Cycle d'orientation du 7<sup>e</sup> degré à l'entrée du postobligatoire<sup>3</sup>.

Ce deuxième rapport est lui clairement centré sur les *acteurs* de l'école. Il cherche à rendre compte de la façon dont les élèves effectuent leur choix en matière d'orientation durant le secondaire I (les choix d'options) et de comment ils vivent leur orientation et, pour certains, leur sélection lors du passage au secondaire II. D'autre part, ces opinions et attitudes d'élèves sont complétées par des propos et analyses d'équipes de direction du Cycle d'orientation, qui, pour le secondaire I, gèrent, organisent et observent ce processus de différenciation et de qualification.

Il est donc construit autour de trois questions principales :

- Comment les élèves se positionnent-ils, utilisent-ils et vivent-ils cette nouvelle organisation scolaire, particulièrement en analysant les conditions de leurs choix d'étude et d'orientation ? (parties 2.1.1 et 2.1.2).
- Comment et dans quelles conditions ces mêmes élèves abordent-ils la transition entre le Cycle d'orientation et les formations postobligatoires ? (parties 2.1.3, 2.1.4 et 2.2).
- Quels regards et analyses un certain nombre d'équipes de direction des collèges du Cycle d'orientation portent-elles sur les changements de l'organisation scolaire, comparativement à la situation antérieure ? (partie 3).

L'hypothèse générale sous-jacente à ce questionnement découle directement de notre approche théorique des transitions (partie 1.1). A savoir que pour connaître le fonctionnement de l'institution scolaire, la description de sa forme et de ses caractéristiques organisationnelles ne suffit pas. Si l'école est façonnée par des lois, des règlements, bref par une organisation, elle l'est aussi par les différents acteurs qui y vivent et qui la font vivre, à commencer par les élèves (conseillés et soutenus par leur entourage) qui l'utilisent et, en retour, la modifient. Ainsi une structure scolaire « en acte » est la résultante d'une structure scolaire « projetée » et d'une structure scolaire « utilisée » pouvant passablement s'éloigner du projet initial. Dans ce contexte, saisir la manière dont certains acteurs s'emparent, comprennent et modèlent les structures scolaires est indispensable pour analyser le Cycle d'orientation, et particulièrement sa nouvelle organisation.

Un troisième rapport suivra. Il sera notamment consacré à l'intégration des élèves au début des formations postobligatoires et à l'observation des volées suivantes d'élèves à travers le Cycle d'orientation.

---

<sup>3</sup> Cf. La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport I : Transitions scolaires de la première volée d'élèves soumise à la nouvelle structure du secondaire I (Rastoldo et Evrard, 2004).



## 2. CHOIX D'OPTIONS AU CYCLE D'ORIENTATION ET ORIENTATIONS AU SECONDAIRE II VUS PAR LES ÉLÈVES

Durant la première quinzaine de mai 2004, tous les élèves de 9<sup>e</sup> année du Cycle d'orientation, à l'exception des élèves des classes d'accueil<sup>4</sup>, ont répondu à un questionnaire traitant de la problématique de l'orientation au Cycle d'orientation et surtout lors du passage vers les formations postobligatoires<sup>5</sup>. Ce questionnaire était articulé en deux parties : une première concernant les choix d'options durant les trois années du Cycle d'orientation (de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année), une seconde portant sur les conditions de l'orientation après le 9<sup>e</sup> degré, les choix et les souhaits en matière d'orientation, les projets de formation et les projets professionnels, ainsi que les éléments jugés importants pour aborder ce moment clé de leur scolarité.

La prise d'information a été effectuée le plus près possible de la fin de l'année scolaire, à un moment où les élèves avaient déjà, pour la plupart, entrepris des démarches en vue de la poursuite de leur formation (préinscriptions, recherche d'apprentissage, fréquentation des diverses structures d'aide à l'orientation). Nous avons voulu contacter les élèves à ce moment précis, afin de recueillir leurs opinions lorsque la question de l'orientation se posait avec le plus d'acuité.

Ces questionnaires ont été discutés et validés par le groupe d'enseignants d'information scolaire et professionnelle (ISP) et administrés en classe par l'enseignant qui dispense habituellement le cours d'ISP.

Lors de la passation, certains élèves étaient absents (maladie, stages, etc.) et quelques classes n'ont pas passé le questionnaire (voyages d'études, absence de l'enseignant d'ISP ou autres raisons non maîtrisables par l'équipe de recherche). Néanmoins, à notre connaissance, aucun refus systématique d'un type d'élèves ou d'enseignants d'ISP n'est venu biaiser cette prise d'information. Au total, sur les 3905 élèves de 9<sup>e</sup> année (sauf les élèves d'accueil), 3295 ont répondu à ce questionnaire, soit un taux de réponse de 84.4%. Afin d'estimer la qualité des réponses obtenues, nous avons comparé la population des élèves qui ont répondu au questionnaire avec la population totale des élèves de 9<sup>e</sup> année<sup>6</sup>. Il ressort que, sous l'angle de la répartition entre garçons et filles, de la répartition par âge, de la répartition par origine sociale, de la répartition par langue maternelle, de la répartition par âge d'arrivée à Genève et de la répartition par option choisie en 9<sup>e</sup>, l'échantillon des répondants n'est pas différent, sur le plan statistique, de la population totale<sup>7</sup>.

Dans les pages qui suivent, il est question d'élèves des regroupements A ou B. Pour les élèves issus des collèges à niveaux et options, nous les avons considérés comme faisant partie des regroupements A ou B et, le cas échéant, d'un profil de niveaux en regroupement B selon leur position scolaire en allemand et en mathématiques. Cette conversion est faite sur la base du document du Cycle d'orientation présentant la structure d'orientation-sélection du secondaire I<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> Les élèves des classes d'accueil ont été exclus de l'analyse dans la mesure où leur situation de migrants récemment arrivés à Genève les place dans une situation d'orientation très différente, donc peu comparable aux autres élèves.

<sup>5</sup> Le questionnaire est présenté en annexe 1.

<sup>6</sup> Les tableaux de comparaison sont présentés en annexe 2.

<sup>7</sup> Une seule différence a été constatée : elle concerne la répartition par type de classe. Dans notre échantillon, les élèves des classes ateliers sont sous-représentés. Cette sous-représentation, ajoutée au fait que les élèves des classes ateliers sont comparativement peu nombreux, ne permet en conséquence pas de produire des résultats pour cette catégorie d'élèves particuliers. Néanmoins, nous observons que les réponses des élèves des classes ateliers sont assez semblables à celles des élèves du regroupement B et particulièrement des élèves ayant deux niveaux normaux et une moyenne générale inférieure à 4.8 (promus ou non), mais cette ressemblance des résultats n'est qu'informatrice et n'a pas de valeur statistique.

<sup>8</sup> Cf. Cap'CO No 14 de mars 2003.

## 2.1. La situation des élèves face à la question de l'orientation et les motivations du choix de l'option

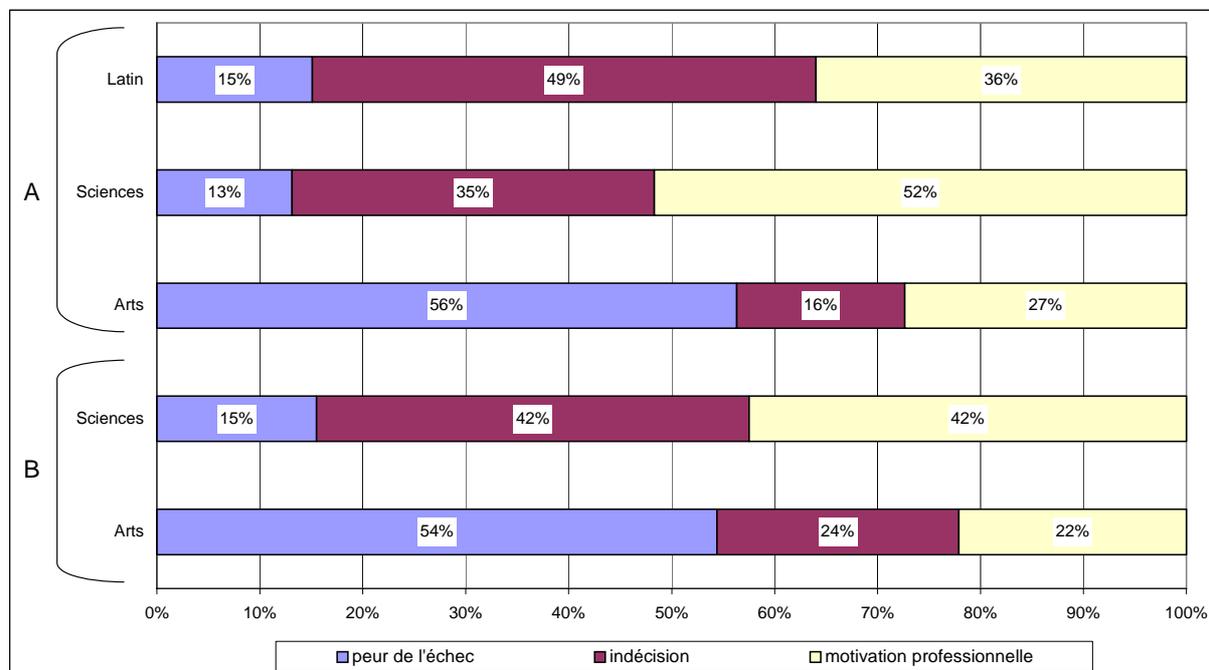
Deux types de questions ont été posées : les premières ont porté sur une série de raisons à propos du choix d'une option<sup>9</sup>. Les secondes ont demandé aux élèves s'ils avaient changé d'option entre la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup>, puis entre la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup>, en leur demandant la raison du changement d'option<sup>10</sup>. Relevons que, pour les changements d'option, il s'agit de ce que les élèves de 9<sup>e</sup> ont déclaré à propos de leur cursus au Cycle d'orientation. Les statistiques issues de la base de données scolaires officielle ne sont pas forcément identiques.

Les raisons du choix ou du changement d'option proposées au jugement des élèves ont été organisées selon trois grandes dimensions : des raisons faisant appel à un déterminisme individuel axé sur le contenu de l'option (p. ex. « Cette option me permet de me spécialiser dans un domaine d'étude qui m'intéresse » ou « J'avais envie de découvrir autre chose ») ; des raisons en termes d'évitement (p. ex. « J'avais peur de ne pas réussir dans les autres options » ou « J'avais des mauvais résultats dans cette option ») ; des raisons construites en relation avec l'entourage de l'élève (p. ex. « On me l'a conseillé »).

### 2.1.1. Motivations dans le choix d'une option

Une question avait pour but de déterminer quelles étaient les principales raisons qui avaient orienté les élèves dans le choix de leur option. Un ensemble de raisons leur ont été proposées, pour lesquelles ils devaient indiquer si elles leur correspondaient ou pas. Une analyse de classification automatique<sup>11</sup> a été réalisée sur les réponses et a mis en évidence trois types de profils dans le choix d'une option.

Graphique 1 : Répartition par regroupement (A, B) et par option (Latin, Sciences, Arts) des types de raison pour le choix d'une option



<sup>9</sup> Cf. Annexe 1 question 2 du questionnaire.

<sup>10</sup> Cf. Annexe 1 questions 3 et 4 du questionnaire.

<sup>11</sup> *K-Means Cluster Analysis*. Le nombre de clusters a été déterminé à partir d'une analyse factorielle en composantes principales ayant dégagé 3 facteurs avec des valeurs propres >1.

Trois ensembles de raisons différencient les élèves.

Un premier ensemble met au premier plan la *peur de l'échec* scolaire (important degré de correspondance perçue avec des idées comme : « J'avais peur de ne pas réussir dans les autres options » ; « Les autres options étaient trop difficiles pour moi »), alors que la question d'une projection professionnelle est particulièrement faible (faible degré de correspondance perçue avec : « Plus tard, j'ai envie de faire un métier dans ce domaine » ; « Cela me permettra de faire le métier qui m'intéresse »). Ce type de réponses concerne tout particulièrement les élèves de l'option Arts et ceci indépendamment du regroupement A ou B des élèves. Cette crainte de l'échec plus marquée en option Arts peut s'expliquer par le fait qu'il y a davantage d'élèves de regroupement B en option Arts qu'en option Sciences (51% des élèves en option Arts sont en regroupement B ; 20% des élèves en option Sciences sont en regroupement B). D'autre part, les élèves de regroupement A en option Arts sont plus nombreux à avoir un parcours scolaire au Cycle d'orientation en 4 ans que les élèves de regroupement A en option Sciences (6% des élèves de regroupement A en option Sciences ont un parcours en 4 ans ; 8% des élèves de regroupement A en option Arts ont un parcours en 4 ans).

Un deuxième ensemble, qui relève d'une forme d'*indécision*, se distingue par une uniformité dans l'absence de correspondance perçue avec l'ensemble des idées proposées aux élèves. Le choix n'est que faiblement guidé par une projection professionnelle, ou par une crainte de l'échec scolaire. Seules trois idées se dégagent faiblement : « Parmi toutes les options possibles, c'est celle qui m'intéresse le plus » ; « Je suis fort dans la (les) discipline(s) de cette option » ; « Cela correspond à ce que l'on m'a conseillé (professeurs, parents, amis) ». Ce type de réponses se retrouve surtout dans l'option Latin et auprès des élèves de regroupement B en option Sciences.

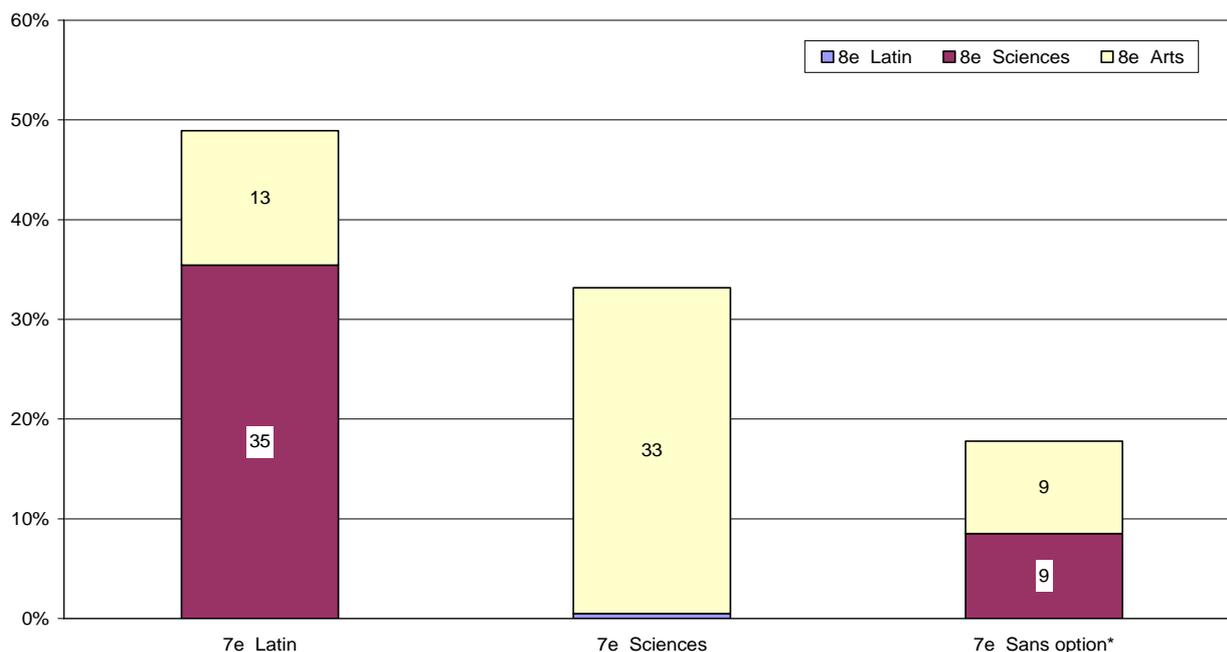
Un troisième ensemble caractérise un fort degré de correspondance trouvé avec les raisons portant sur une projection et une *motivation professionnelle* dans le choix et où la question de la crainte de l'échec n'est guère de mise. Ce type de réponses concerne tout particulièrement les élèves d'option Sciences, surtout en regroupement A.

Les élèves suivant l'option Latin n'ont pas semblé déterminer leur choix par des raisons spécifiques dans leur choix si ce n'est par le conseil d'autrui. L'option Sciences semble motivée par un projet professionnel plus précis et ceci d'autant plus que les élèves sont en regroupement A. Le choix de l'option Arts procède le plus souvent de la crainte de l'échec, indépendamment du regroupement A ou B.

### 2.1.2. Changements d'options entre degrés et raisons mentionnées

Pour chaque changement de degré, les élèves ont mentionné s'il avaient changé ou non d'option ainsi que les raisons principales parmi un choix de raisons proposées. A chaque fois est présenté le volume global du changement et les raisons principales mentionnées.

Graphique 2 : Elèves de 9<sup>e</sup> déclarant avoir changé d'option entre la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> (en %)



787 élèves sur 3324 (24%) déclarent changer d'option entre la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup>.

\* Sans option: il s'agit des élèves des classes d'accueil ou qui n'étaient pas scolarisés au Cycle d'orientation l'année précédente.

En importance relative, ce sont surtout les élèves en option Latin qui ont déclaré changer le plus d'option (changements en % par option : 7<sup>e</sup> option Latin : 48% ; 7<sup>e</sup> option Sciences : 33% ; 7<sup>e</sup> Sans option : 18%). Parmi les élèves changeant d'option, ceux de 7<sup>e</sup> option Latin vont en majorité en option Sciences, mais environ 1 sur 4 va en option Arts. Les élèves en 7<sup>e</sup> option Sciences vont, dans leur presque totalité, en option Arts et les élèves en 7<sup>e</sup> Sans option se distribuent également entre option Sciences et option Arts.

Tableau 1 : Raisons mentionnées des élèves de 9<sup>e</sup> ayant déclaré avoir changé d'option entre la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup>

Passage de 7 <sup>e</sup> en 8 <sup>e</sup>	Pourcentage de réponses				
	Latin -> Sciences	Latin -> Arts	Sciences -> Arts	Sans option* -> Sciences	Sans option* -> Arts
je voulais suivre une option plus facile	12%	19%	23%	11%	20%
j'avais de mauvais résultats dans cette option	37%	40%	<10%	<10%	<10%
en changeant de regroupement, j'ai été obligé de changer d'option	<10%	<10%	<10%	22%	22%
cela ne me plaisait plus	52%	39%	21%	<10%	<10%
j'avais envie de découvrir autre chose	18%	11%	24%	16%	<10%
on me l'a conseillé	<10%	<10%	<10%	24%	<10%
tout m'intéresse, j'avais envie d'essayer plusieurs options	<10%	<10%	<10%	<10%	<10%
cette option n'existait pas en 7 <sup>e</sup>	<10%	<10%	42%	22%	30%
<i>Effectifs**</i>	200	80	206	45	50

\* Sans option : il s'agit des élèves des classes d'accueil ou qui n'étaient pas scolarisés au Cycle d'orientation l'année précédente.

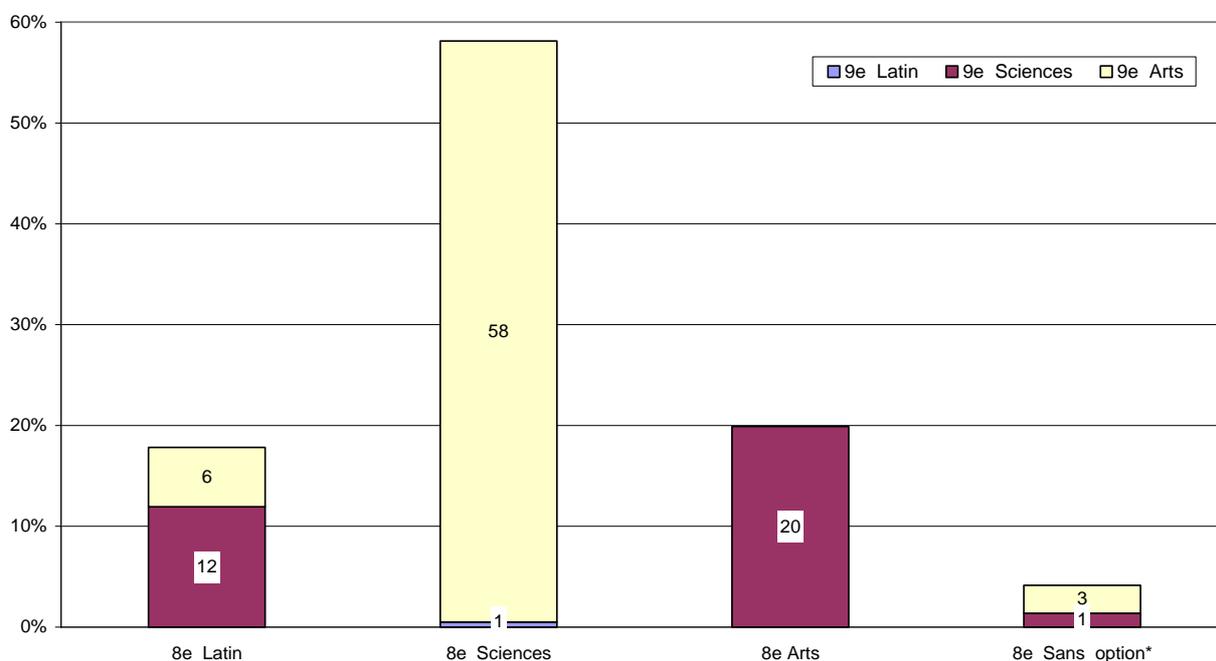
\*\* L'effectif est plus petit que le nombre d'élèves ayant déclaré un changement du fait que certains élèves n'ont pas mentionné de raison.

Les élèves d'option Latin en 7<sup>e</sup> ont changé d'option en 8<sup>e</sup> généralement parce que le Latin ne leur plaisait plus ou alors que leurs notes étaient mauvaises. Remarquons cependant une différence selon que le choix en 8<sup>e</sup> a porté sur l'option Sciences ou sur l'option Arts : dans le premier cas, c'est surtout parce que l'option ne leur plaisait plus, dans le second cas c'est autant parce que cela ne leur plaisait plus que parce que leurs résultats étaient mauvais.

Comme on l'a déjà vu, les élèves d'option Sciences en 7<sup>e</sup> déclarent avoir changé d'option en 8<sup>e</sup> pour l'option Arts. La raison essentielle mentionnée est que l'option Arts n'existait pas en 7<sup>e</sup>. On trouve également d'autres types de raisons comme le fait de vouloir découvrir autre chose, le désintérêt pour l'option Sciences ou le fait de vouloir suivre une option plus facile.

Les élèves Sans option (issus des classes d'accueil ou arrivés en cours d'année) déclarent évidemment que la raison était que l'option n'existait pas en 7<sup>e</sup> ou que, en changeant d'année, ils ont été obligés de changer d'option. Le choix de la 8<sup>e</sup> option Sciences est plus souvent motivé par des conseils d'autrui, alors que le choix de l'option Arts l'est plus souvent pour son apparente réputation de facilité.

Graphique 3 : Elèves de 9<sup>e</sup> déclarant avoir changé d'option entre la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> (en %)



578 élèves sur 3278 (18%) déclarent changer d'option entre la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup>.

\* Sans option: il s'agit des élèves des classes d'accueil ou qui n'étaient pas scolarisés au Cycle d'orientation l'année précédente.

Entre la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup>, ce sont essentiellement les élèves d'option Sciences qui vont en option Arts, puis des élèves d'option Arts ou d'option Latin qui vont en option Sciences (changements en % par option : 8<sup>e</sup> option Latin : 18% ; 8<sup>e</sup> option Sciences : 59% ; 8<sup>e</sup> option Arts : 20% ; 8<sup>e</sup> Sans option : 4%).

Tableau 2 : Raisons mentionnées des élèves de 9<sup>e</sup> ayant déclaré avoir changé d'option entre la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup>

Passage de 8 <sup>e</sup> en 9 <sup>e</sup>	Pourcentage de réponses			
	Latin -> Sciences	Latin -> Arts	Sciences -> Arts	Arts -> Sciences
je voulais suivre une option plus facile	12%	18%	31%	<10%
j'avais de mauvais résultats dans cette option	40%	40%	26%	<10%
en changeant de regroupement, j'ai été obligé de changer d'option	<10%	<10%	<10%	<10%
cela ne me plaisait plus	48%	26%	35%	22%
j'avais envie de découvrir autre chose	14%	22%	23%	33%
on me l'a conseillé	<10%	11%	<10%	41%
tout m'intéresse, j'avais envie d'essayer plusieurs options	<10%	<10%	11%	14%
<i>Effectifs*</i>	57	27	227	855

\* L'effectif est plus petit que le nombre d'élèves ayant déclaré un changement du fait que certains élèves n'ont pas mentionné de raison.

De nouveau et dans la même logique que lors du passage de 7<sup>e</sup> en 8<sup>e</sup>, les élèves en 8<sup>e</sup> option Latin qui vont en 9<sup>e</sup> option Sciences mentionnent d'abord que l'option ne leur plaisait plus ou que leurs résultats étaient mauvais. Le changement vers l'option Arts est, cette fois, nettement plus motivé que lors du passage de 7<sup>e</sup> en 8<sup>e</sup> par les mauvais résultats. Les élèves d'option Sciences qui choisissent l'option Arts en 9<sup>e</sup> le font le plus souvent parce que l'option ne leur plaisait plus, voire par l'envie de découvrir quelque chose de nouveau. Toutefois, les mauvais résultats et la perception de l'option Arts comme plus facile sont presque autant mentionnés. Les changements de 8<sup>e</sup> option Arts vers la 9<sup>e</sup> option Sciences sont, certes, motivés par des raisons personnelles comme l'envie de découvrir de nouvelles choses ou le désintéret, mais la raison la plus souvent mentionnée découle des conseils d'autrui.

Le passage de l'option Latin à l'option Sciences semble être gouverné par une logique volontariste axée sur des préférences liées aux contenus des options. Les autres passages semblent le plus souvent relatifs à des motifs circonstanciels comme les résultats scolaires ou les conseils d'autrui. Comme on l'a déjà constaté dans le choix de l'option Arts motivé par la crainte de l'échec, cette option semble jouir d'une réputation de plus grande facilité, surtout pour le passage entre la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup>. L'option Arts est souvent choisie car jugée plus facile ou du fait de résultats insuffisants. On remarquera également que la raison la plus choisie des élèves en 8<sup>e</sup> option Arts allant en 9<sup>e</sup> option Sciences relève moins d'un désintéret pour l'option Arts que de conseils d'autrui, un peu comme si l'option Sciences était un meilleur choix. Relevons néanmoins, en termes de majorité relative, que la raison la plus choisie des élèves allant de 8<sup>e</sup> option Sciences en 9<sup>e</sup> option Arts reste bien que l'option Sciences ne leur plaisait plus (35% des choix).

### 2.1.3. Attitudes générales dans l'élaboration d'un projet professionnel ou de formation

Deux orientations théoriques ont organisé le questionnaire. En délaissant une attitude déterministe du choix professionnel en fonction du profil scolaire de l'élève, les conceptions actuelles de l'orientation visent plutôt à rendre l'élève responsable et actif dans ses choix, tout en considérant qu'une bonne connaissance des métiers et des formations ainsi qu'une autoévaluation pertinente participent étroitement à la construction de sa propre identité d'adulte. Le programme

« Education Des Choix »<sup>12</sup> procède de cette conception éducative de l'orientation et met l'accent sur des séquences heuristiques du développement vocationnels en quatre étapes : l'exploration (phase active de recherche d'informations), la cristallisation (évaluation des informations en fonction de ses préférences et de sa valeur estimée), la spécification (délimitation d'un choix professionnel) et la réalisation (concrétisation des choix).

Un autre courant théorique examine les stratégies identitaires quant à leur valeur fonctionnelle dans des conditions actuelles d'un marché de l'emploi difficile, surtout pour les jeunes<sup>13</sup>. Tout en mettant l'accent sur des stratégies exploratoires valorisées en tant que normes sociales, il n'en reste pas moins que, face à une situation incertaine, ne pas avoir d'objectif majeur, ne s'obliger à rien, prendre sa chance sans perdre de vue que d'autres options sont possibles, pourrait être finalement un choix stratégique d'adaptation.

S'il existe des divergences entre ces deux courants théoriques, notamment à propos des aspects séquentiels des processus, de leurs finalités et de leur stabilité, ils mettent tous deux l'accent sur la notion d'exploration (plutôt informationnelle dans le premier cas, plutôt identitaire dans le second). Un autre point de similitude est relatif aux processus de réalisation, en termes de cristallisation et de concrétisation dans un cas, en termes d'engagement identitaire dans l'autre cas.

Quatre séries d'attitudes<sup>14</sup>, considérées comme des indices vocationnels face à la formation et au choix professionnels, ont été testées et on peut les résumer comme suit<sup>15</sup> : *l'indétermination* (par exemple : « Actuellement, c'est encore vague. J'hésite entre plusieurs choses »), *l'exploration* (par exemple : « Pour moi, faire des projets c'est saisir toutes les chances qui s'offrent à moi »), *le pragmatisme du moment* (par exemple : « Il est inutile d'imaginer son avenir, ce qui compte c'est le présent »), *l'empêchement* (par exemple : « Chaque fois que je fais des projets, quelque chose ou quelqu'un m'empêche de les réaliser »). On peut considérer que les deux premiers indices mentionnés font référence à une activité d'exploration, mais où l'engagement à l'égard d'une décision est faible dans le cas de l'indétermination. Le pragmatisme du moment laisse de côté à la fois la décision et rend, d'une certaine façon, inadéquate l'exploration. Finalement, l'empêchement est paradoxalement une décision qui consiste à ne pas faire de projet.

Comment les élèves se sont-ils situés par rapport à ces stratégies identitaires ? Aux principaux résultats, présentés ci-après, ont été rajoutées les valeurs obtenues à une question demandant dans quelle mesure les élèves étaient sûrs ou pas sûrs de ce qu'ils allaient faire comme formation (ou comme travail) dans les quatre ou cinq prochaines années<sup>16</sup>. Cette dernière mesure représente alors un indice « d'incertitude » face à l'avenir.

<sup>12</sup> Voir par exemple : Pelletier, D., Bujold, R. et coll. (1984) ; Pelletier, D., Noiseux, G., Pomerleau, E. et Solazzi, R. (1988). Pour une évaluation et discussion de la méthode, voir : Kaiser, C.A. (1997).

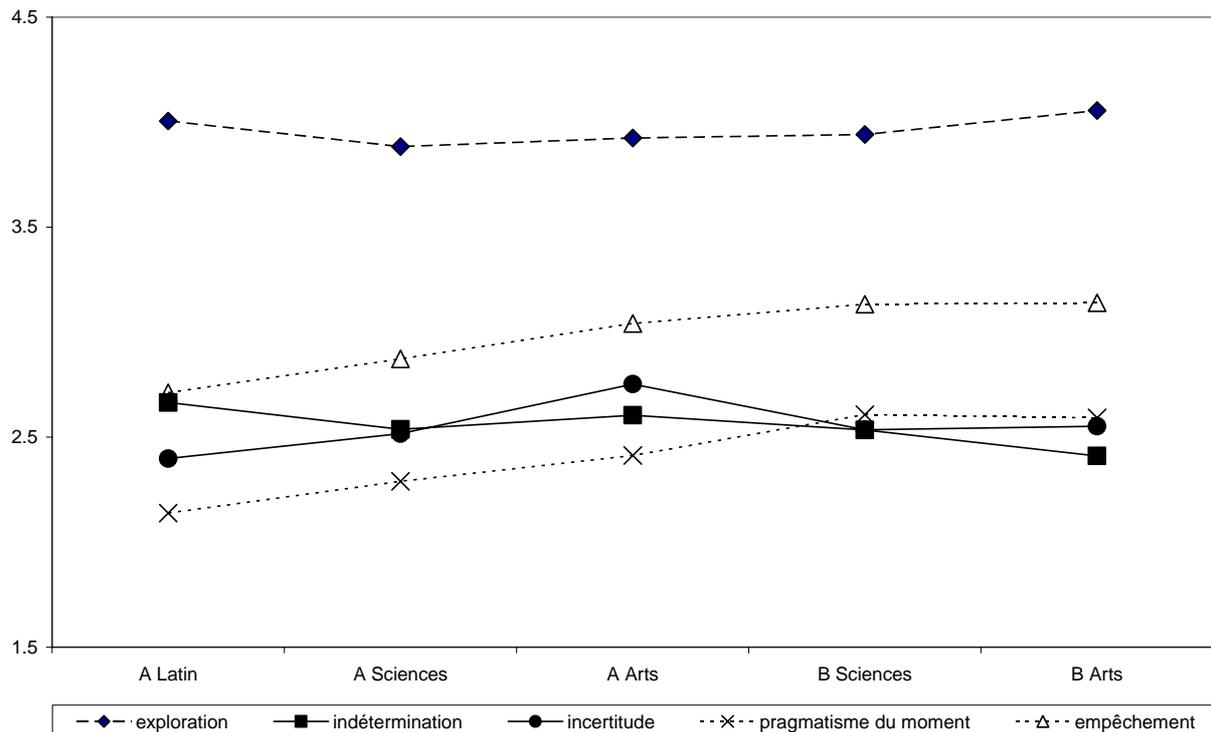
<sup>13</sup> Cf. Kraus, W. (1998).

<sup>14</sup> Inspirées des travaux de Marcia : Cf. Bosma, H. (1994).

<sup>15</sup> Cf. Annexe 1, question 10 du questionnaire.

<sup>16</sup> Cf. Annexe 1, question 6 du questionnaire.

Graphique 4 : Indices vocationnels selon les regroupements et les options



Moyennes de 1 à 6, où 1 = cela ne me correspond pas du tout et 6 = cela me correspond tout à fait.

En absolu, ce qui caractérise le plus les élèves de cet âge est de se trouver dans une situation d’ouverture et d’exploration, à saisir toutes les chances qui peuvent s’offrir à eux<sup>17</sup>. Les élèves des options Latin et Arts du regroupement B ont manifesté le plus cette caractéristique. Celle-ci prend cependant une coloration fortement différente compte tenu des résultats sur les autres échelles.

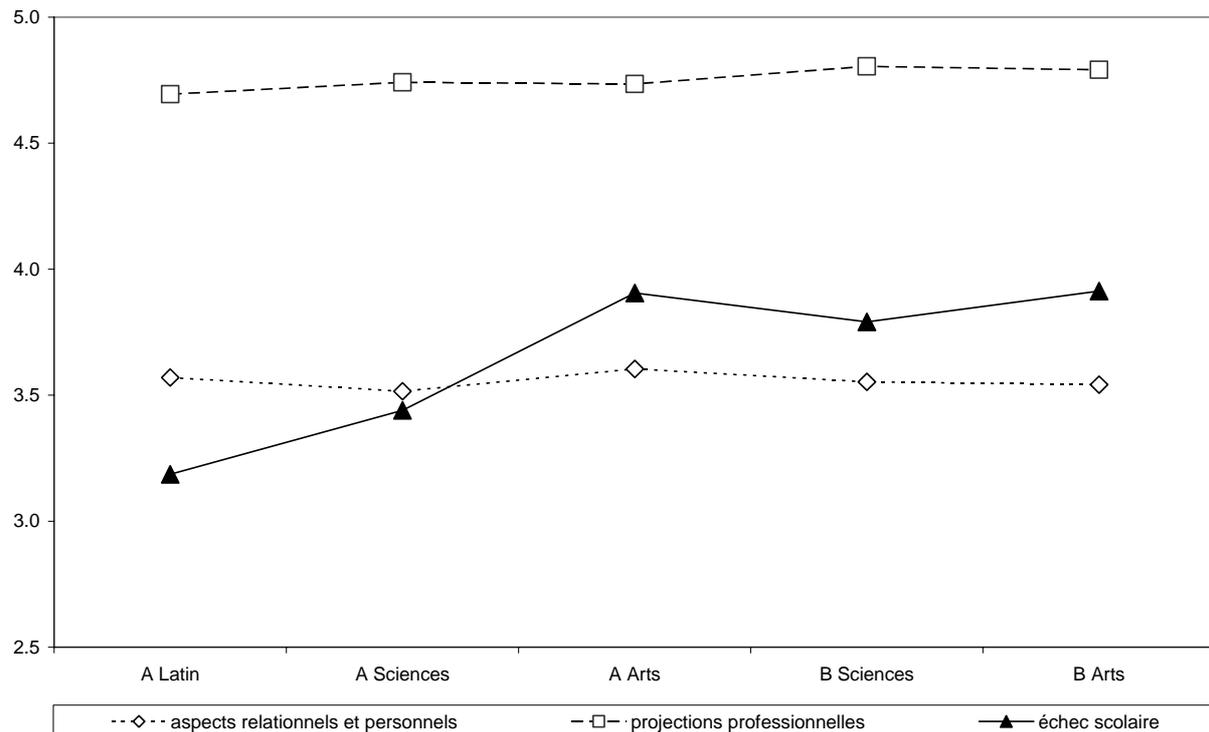
Les élèves de l’option Latin manifestent certes la plus grande indétermination quant à un projet, tout en étant ceux qui sont les moins gouvernés par les opportunités du moment présent et perçoivent le plus faiblement des empêchements à la réalisation d’un projet. Sur ces critères, les élèves en option Arts du regroupement B sont à l’opposé. Ce sont les moins indéterminés quant à un projet, les plus gouvernés par des logiques pragmatiques du moment, tout en se percevant peu comme acteurs de leurs projets. Remarquons également l’inversion de la relation entre indétermination et incertitude pour ces deux groupes d’élèves : les élèves de l’option Latin sont certes plutôt indéterminés quant à un projet, mais sont parmi ceux qui déclarent le plus savoir ce qu’ils vont faire les trois ou quatre prochaines années ; les élèves en option Arts du regroupement B sont parmi ceux qui sont les moins indéterminés quant à un projet, mais sont plutôt incertains de ce qu’ils vont faire dans les quelques prochaines années. Les plus incertains, sur ce dernier plan, étant les élèves d’option Arts du regroupement A.

Les questions relatives aux préoccupations actuelles des élèves au moment de l’enquête éclairent cette ambivalence<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Exploration : M = 3.97. Empêchement : M = 2,96, t-test (3297) = 48,0 p<.0001.

<sup>18</sup> Cf. Annexe 1, question 11 du questionnaire.

Graphique 5 : Indices des préoccupations actuelles selon les regroupements et les options



Moyennes de 1 à 6, où 1 = cela ne me préoccupe pas du tout et 6 = cela me préoccupe beaucoup.

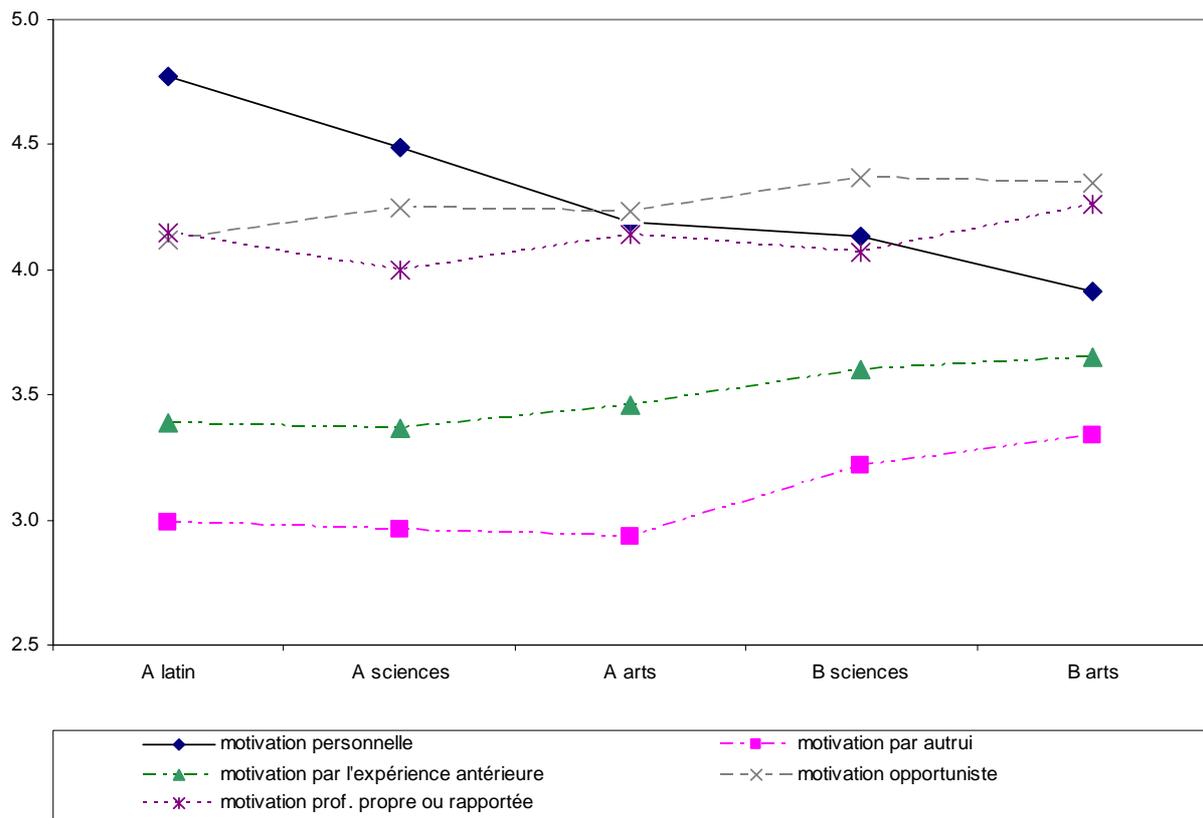
Ce sont pour les *aspects relationnels et personnels* que les élèves ont manifesté le plus haut degré de préoccupation au moment de l'enquête. Pour ces aspects, ainsi que pour des préoccupations relatives à des *projections professionnelles* comme le fait de trouver un travail après sa formation, il n'y a pas de différence statistique entre les différents regroupements d'élèves, ni selon leur choix d'option. Une importante différence concerne le degré de préoccupation relatif à *l'échec scolaire* et le fait de pouvoir se retrouver au chômage après sa formation : cette préoccupation est nettement plus marquée pour les élèves en regroupement B et pour ceux en option Arts, indépendamment de leur regroupement A ou B.

Concernant les attitudes à l'égard des projets professionnels et de formation, il ressort d'abord que l'exploration d'alternatives caractérise tout particulièrement les élèves de 9<sup>e</sup>. Par opposition à des attitudes de démissions ou d'empêchement, jugées par les élèves comme leur correspondant nettement moins, on peut donc considérer ce résultat comme positif. Comparativement, l'empêchement prend cependant une importance relative plus élevée pour les élèves en option Arts ou Sciences du regroupement B. L'incertitude, dont on avait dit qu'elle pouvait avoir une valeur adaptative dans des situations d'insertion difficiles du moins sur le plan de l'emploi, caractérise davantage les élèves en option Arts. Un autre versant de cette incertitude, une forme de désengagement en fait, caractérisé par le pragmatisme du moment, serait aussi plus souvent l'apanage des élèves en regroupement B.

Les élèves en regroupement B ou ceux en option Arts ont manifesté un degré de préoccupation plus élevé à l'égard de l'échec scolaire que les autres élèves. Pour ces élèves, se situer à l'égard d'un projet professionnel ou de formation procéderait de deux types de difficultés. Pour les élèves de regroupement B, ce serait le projet lui-même qui serait plus difficile à construire (ils manifestent d'ailleurs les niveaux d'empêchement et de pragmatisme du moment les plus élevés comparativement), alors que les élèves en option Arts auraient plutôt des difficultés à se profiler par l'intermédiaire d'une option encore mal délimitée dans ses potentialités. Cette dernière a évidemment l'inconvénient (ou l'avantage) d'être une option nouvelle, dont la réputation est construite en comparaison avec des options dont l'appellation fait référence à des sections plus traditionnelles. L'enquête ayant eu lieu au début de la nouvelle organisation du Cycle d'orientation, il conviendrait alors de mieux analyser l'évolution de cette option dans le temps.

Les élèves se sont aussi prononcés sur une série d'éléments susceptibles de motiver un choix de formation<sup>19</sup>. Ces éléments recouvrent 5 dimensions, une *motivation personnelle* (par exemple « ma motivation aux études », « mes capacités intellectuelles ») et liée à une situation scolaire (par exemple « mes résultats scolaires »), une *motivation liée aux opinions d'autrui* (par exemple « les conseils de mon entourage familial », « ce que les enseignants pensent de moi »), une *motivation liée aux expériences antérieures* (par exemple « ce que je sais déjà faire », « les cours que j'ai déjà suivis au CO »), une *motivation opportuniste* (par exemple « la possibilité de trouver facilement un emploi après ma formation », « la possibilité de gagner beaucoup d'argent ») et enfin une *motivation liée à l'expérience professionnelle propre ou rapportée* (par exemple, « mes expériences, visites et stages », « les conseils de quelqu'un qui a déjà fait la formation que je voudrais faire »).

Graphique 6 : Indices des motivations pour choisir une formation selon les regroupements et les options



Moyennes de 1 à 6, où 1 = pas important du tout et 6 = très important.

L'indice de *motivation personnelle*, qui a une valeur sociale positivement évaluée et qui participe de fait à une estime de soi positive, est clairement lié à la situation scolaire de l'élève. Plus elle est favorable, plus la motivation repose sur des critères personnels. Car, outre la gradation que l'on observe entre les regroupements A et B ainsi que sur les options choisies, on remarque que les élèves promus du regroupement A, du regroupement B avec deux niveaux forts et plus de 4.5 de moyenne générale ou avec des niveaux normaux et plus de 4.8 de moyenne générale ont un indice significativement plus élevé (de 0.8 point) que ceux non promus du regroupement B ou promus avec deux niveaux normaux et moins de 4.8 de moyenne générale.

Les élèves qui sont dans la situation scolaire la plus favorable sont donc ceux qui déclarent faire reposer leur choix de formation davantage sur des considérations personnelles (intérêts et motivation personnelle) et sur leurs résultats scolaires. Cela confirme d'ailleurs certains résultats issus de

<sup>19</sup> Cf. Annexe 1, question 7 du questionnaire.

l'analyse des projets professionnels des élèves<sup>20</sup>, les résultats scolaires et l'intérêt tiennent lieu de principal déterminant pour l'orientation (pas besoin d'un projet précis). D'ailleurs le fait d'avoir un projet professionnel n'est pas discriminant du tout pour ce facteur.

L'indice de *motivation par autrui*, qui a une plus faible désirabilité sociale, est aussi lié à la situation scolaire des élèves. Ceux du regroupement B, et plus particulièrement s'ils ont deux niveaux normaux avec une moyenne générale inférieure à 4.8 ou sont non promus, avouent être plus sensibles aux conseils et opinions d'autrui. Cet indice montre que l'orientation est d'autant plus déterminée par des aspects externes (conseils, réputation et/ou image du métier ou de la formation) que le jeune est dans une situation scolaire difficile.

La *motivation par l'expérience antérieure* ainsi que par *l'expérience professionnelle propre ou rapportée* par autrui est aussi davantage une affaire d'élèves du regroupement B et plus particulièrement des élèves qui suivent l'option Arts. Il semble ici que la difficulté scolaire permette moins de se baser sur des dimensions prospectives, mais oblige les élèves, sans doute plus directement concernés par des échéances proches en termes de formation, à ancrer les déterminants de leurs choix dans une expérience passée. Enfin la *motivation opportuniste* oppose essentiellement les élèves latinistes, pour qui cette source de motivation est la plus faible, aux élèves du regroupement B plus sensibles (et/ou plus inquiets) aux possibilités d'insertion professionnelle une fois leur formation terminée.

Les éléments qui structurent la réflexion sur l'orientation apparaissent, pour les élèves, assez dépendants de leur situation scolaire en 9<sup>e</sup>. En revanche, si l'on prend en compte l'ensemble du parcours des élèves au Cycle d'orientation, on s'aperçoit qu'ils sont indépendants de leur cursus antérieur. En d'autres termes, si les élèves promus de 9<sup>e</sup> regroupement A, par exemple, ont des opinions convergentes, le fait d'arriver en 9<sup>e</sup> regroupement A par un parcours linéaire (7<sup>e</sup> regroupement A puis 8<sup>e</sup> regroupement A) ou par un autre type de parcours (redoublement au Cycle d'orientation, passage par un regroupement B notamment) n'a aucune influence sur ces éléments, et ceci quelle que soit la situation de fin de 9<sup>e</sup> année.

#### 2.1.4. L'attitude exploratoire

Nous avons vu qu'une attitude exploratoire peut prendre des valeurs différentes selon les structures de l'école dans lesquelles les élèves évoluent. Mais il existe aussi des déterminants potentiels de nature plus pédagogiques ou intersubjectifs.

Une question plus générale consiste alors à s'interroger sur ce qui pourrait caractériser les élèves qui se sont montrés les plus ouverts à l'élaboration d'un projet professionnel, autrement dit les élèves qui seraient le plus dans une phase d'exploration active et volontariste des différentes possibilités futures. Nous avons certes déjà vu que des déterminants dans la structure de l'école sont en œuvre. L'analyse proposée ici vise à essayer de mieux saisir l'importance relative de variables d'opinions ou d'attitudes des élèves à l'égard de l'exploration.

Une analyse de régression linéaire a été conduite à cet effet. Elle vise à sélectionner les variables qui permettent le mieux d'expliquer le fait que les élèves se sont déclarés ou non en phase d'exploration. Comme facteurs d'explication, nous avons tenu compte des réponses obtenues aux questions à propos du choix des options au Cycle (organisées selon la peur de l'échec, l'indécision ou une motivation professionnelle), de celles qui caractérisaient des motivations dans le cas du choix d'une formation (organisées par des motivations personnelles, par l'influence d'autrui, par sa propre expérience, par les opportunités du moment, par une expérience rapportée ou une prise d'information), de celles portant sur des attitudes générales à propos de projets professionnels (indétermination ou empêchement ressenti, avoir une attitude pragmatique et saisir les chances du moment présent,

---

<sup>20</sup> Cf. point 2.2.

sentiment d'empêchement), de celles finalement portant sur des éléments de préoccupations actuelles des élèves (aspects relationnels, futur professionnel, échec scolaire)<sup>21</sup>.

Comme nous disposons de beaucoup de variables explicatives, une première analyse a été réalisée pour tester quels ensembles de variables étaient les plus à même d'expliquer l'exploration. Elle indique que ce sont surtout les motivations dans le cas du choix d'une formation (question 7) qui permettent le mieux d'expliquer l'exploration<sup>22</sup>. Une deuxième analyse a donc été réalisée en vue de déterminer quelles étaient, parmi l'ensemble des motivations exprimées, celles qui étaient les plus explicatives. Ce sont essentiellement les motivations déterminées par autrui (conseils de l'entourage familial, conseils des enseignants, amis, image de la formation, etc.) qui seraient les facteurs les plus explicatifs<sup>23</sup>.

A cet âge et pendant cette période de transition que vivent les élèves de 9<sup>e</sup> et, même s'il apparaît souvent souhaitable publiquement d'affirmer être gouverné par des motivations personnelles, on peut donc considérer que l'influence et les apports d'autrui sont encore extrêmement importants dans l'élaboration d'un projet et dans une attitude d'ouverture quant à l'exploration de différentes possibilités futures en termes de formation. La logique volontariste qui met l'accent sur l'élève acteur et responsable de ses choix n'est sans doute pas ce qui caractérise encore le plus les élèves en fin de 9<sup>e</sup>. Certes, le découpage structurel de l'école a son poids, il influence et oriente les élèves, mais l'importance de l'entourage et de ses conseils est perçue encore comme essentielle.

## 2.2. Projet professionnel et condition de l'orientation après le Cycle d'orientation

Le système de formation genevois postule un dispositif d'orientation-sélection reposant sur la logique suivante :

L'élève (avec l'aide de l'institution scolaire) :

- explore différentes possibilités professionnelles,
- détermine un projet professionnel conforme à ses aspirations et à ses possibilités,
- en déduit un projet de formation en adéquation avec son projet professionnel,
- poursuit sa formation conformément au projet défini.

Ces étapes successives forment en quelque sorte le schéma type du processus d'orientation-sélection. Dans les faits, les parcours de formation sont beaucoup plus complexes. Les élèves ne parcourent pas toutes ces étapes intégralement, dans le même ordre et surtout de manière définitive. La réalité de la formation de la plupart des élèves se caractérise justement par des allers-retours fréquents entre ces différentes étapes. Cette diversité des parcours de formation observables, en contradiction avec une

<sup>21</sup> L'analyse de régression a été réalisée sur les scores factoriels portant sur l'ensemble de items de chacune des questions afin de conserver l'indépendance des dimensions entre elles.

<sup>22</sup> Par opposition à des motivations à propos du choix de l'option (question 2), aux attitudes sur le projet professionnel (question 10), aux préoccupations actuelles (question 11).

Analyse de régression linéaire : motivations dans le cas du choix d'une formation :  $R^2=.31$   $F(5;2863)=252,9$   $p<.0001$  contre autres variables prises ensembles :  $R^2=.02$   $F(14;2854)=99,9$   $p<.0001$ .

<sup>23</sup> Facteur 2 :  $R^2=.12$   $F(1;2867)=373,9$   $p<.0001$  : motivation par autrui = conseils de mon entourage familial, de mon entourage à l'école, ce que ma famille ou mes amis pensent de moi, ce que mes enseignants pensent de moi, à la réputation de l'école ou de la formation qui m'intéresse. Facteur 1 (motivation personnelle) :  $R^2=.09$  ; Facteur 5 (motivation documentée) :  $R^2=.06$  ; Facteur 3 (motivation par l'expérience) :  $R^2=.02$  ; Facteur 4 (motivation opportuniste) :  $R^2=.01$ .

organisation scolaire prévoyant plutôt un processus linéaire, est d'ailleurs un motif récurrent de réflexions, et dans certains cas de polémiques, au sein de l'institution scolaire. Nombreuses sont les analyses montrant cette évolution. Berthelot, notamment, décrit ce processus pour l'enseignement supérieur, mais le constat peut être étendu au niveau du secondaire II : « Au temps linéaire et progressif, à l'enchaînement des enseignements antérieurs, semble donc se substituer, une combinaison polymorphe et molle de segments linéaires et de phases cycliques de retour à la case départ où, en dernière analyse, le seul véritable acteur est le sujet » (Berthelot, 1993, p. 145). A Genève, par exemple, près de la moitié des jeunes gens sortant de 9<sup>e</sup> année du Cycle d'orientation vont connaître, les deux années suivantes, au moins un événement d'orientation important tel qu'un redoublement, un changement de filière d'étude, un abandon ou la cessation temporaire de la formation ou encore le passage à l'enseignement privé (Evrard et Rastoldo, 2001).

Le questionnement des élèves permet de poursuivre cette analyse des orientations sous l'angle de la cohérence (ou non) du processus d'orientation-sélection à la fin de la scolarité obligatoire ; cohérence non pas des étapes successives de formation, mais entre les aspirations et les faits, entre les anticipations et les orientations réelles. Les élèves ont été interrogés sur leur orientation souhaitée, leur orientation probable l'année prochaine, sur leur projet professionnel et son degré de certitude quant à sa réalisation. De plus, les orientations réelles à court terme ont été prises en compte<sup>24</sup>. L'ensemble des données ainsi récoltées (opinions, aspirations et orientations réelles) l'ont été dans un laps de temps très court (3 mois entre le questionnaire et les orientations effectives), un mois avant la fin de l'année scolaire. Il est ainsi possible de saisir certaines caractéristiques de l'orientation des élèves à ce moment particulier, afin de comprendre comment les différents élèves négocient cette étape de leur formation.

Dans un premier temps, nous caractériserons les projets professionnels que les élèves déclarent deux mois avant la fin de l'obligation scolaire, ensuite nous analyserons les différentes conditions dans lesquelles les élèves s'orientent au 10<sup>e</sup> degré.

### 2.2.1. Le projet professionnel

Deux mois avant la fin de l'obligation scolaire, environ 4 élèves sur 10 déclarent ne pas avoir de projet professionnel défini. Cette absence de projet est plus importante pour les élèves de regroupement A que ceux de regroupement B (différence d'environ 5%). En regard des options, pour les élèves de regroupement A, les latinistes en ont moins que ceux de l'option Sciences et encore moins que ceux qui ont choisi l'option Arts. Pour les élèves de regroupement B, ceux de l'option Sciences en ont moins que ceux de l'option Arts<sup>25</sup>.

Tableau 3 : Proportion d'élèves de 9<sup>e</sup> n'ayant pas de projet professionnel en mai

Ensemble de la volée (3267 élèves)	45%		
Regroupement A (2342 élèves)	46%	A option Latin (628 élèves)	50%
		A option Sciences (1168 élèves)	46%
		A option Arts (546 élèves)	44%
Regroupement B (925 élèves)	41%	B option Sciences (299 élèves)	48%
		B option Arts (614 élèves)	38%

Par ailleurs, en considérant le profil de sortie du Cycle d'orientation, c'est-à-dire non seulement le regroupement, mais aussi la promotion ou non en fin d'année et la moyenne générale (lorsqu'elle constitue un seuil d'orientation), on constate la même gradation. Les élèves en meilleure position

<sup>24</sup> Cf. Annexe 1 questions 5, 6, 8 et 9 du questionnaire.

<sup>25</sup> Différences statistiquement significatives, test du Chi2(1) p<0.01.

scolaire (promus du regroupement A, ou du regroupement B avec deux niveaux forts et une moyenne générale élevée) sont plus nombreux à demeurer sans projet professionnel que ceux qui sont dans une position scolaire plus difficile. A l'opposé les élèves non promus du regroupement B ou promus avec une moyenne générale inférieure à 4.8 et avec deux niveaux normaux ne sont que 37 % à ne pas avoir de projet professionnel.

A l'issue du Cycle d'orientation, il apparaît que définir un projet professionnel comme « guide » pour choisir/négocier une formation et une insertion sur le marché du travail n'est de loin pas le cas de tous. Il semble même que les meilleurs élèves (essentiellement ceux de regroupement A et d'autant plus s'ils sont promus) ressentent moins que les autres cette nécessité. L'excellence, ou du moins la « suffisance », scolaire tient alors lieu de projet d'orientation.

Cependant l'absence de projet professionnel défini ne signifie pas un désintérêt de la question de l'orientation. Nous l'avons vu précédemment<sup>26</sup>, l'indétermination des meilleurs élèves (qui se confirme par le fait qu'ils sont moins souvent porteurs d'un projet professionnel) est à mettre en regard avec une plus forte propension à montrer une attitude exploratoire dans le domaine de l'orientation. Cette moindre capacité à déclarer un projet professionnel est alors essentiellement une moindre focalisation sur un projet précis et corrélativement une plus grande potentialité à mener à bien toutes sortes de projets différents (situation d'exploration sans contrainte, maturation faible d'un projet précis, mais sans nécessité de le préciser à ce moment).

Les projets professionnels déclarés reflètent une très grande hétérogénéité des aspirations des élèves. Ils vont des stéréotypes enfantins et adolescents, avec une prédominance de métiers très visibles ou socialement valorisés comme médecin, enseignant, infirmière, pilote, astronome, policier, vétérinaire, écuyer, acteur, avocat, etc., à des intitulés très précis de formation professionnelle tels qu'employé de commerce de détail, technicien en industrie laitière par exemple. Globalement, cet inventaire montre dans l'ensemble un degré de maturation assez faible du projet professionnel des élèves à la fin du 9<sup>e</sup> degré.

Comparer la structure des projets professionnels des élèves avec la structure de l'emploi à Genève permet de qualifier davantage ces projets. Cette comparaison est bien entendue assez sommaire et il est logique que les projets des élèves ne recourent pas exactement la structure des emplois<sup>27</sup>. Néanmoins, il peut être intéressant de comparer les ambitions des élèves aux emplois du bassin de recrutement où ils vont prioritairement se diriger.

Cette comparaison peut se faire à trois niveaux :

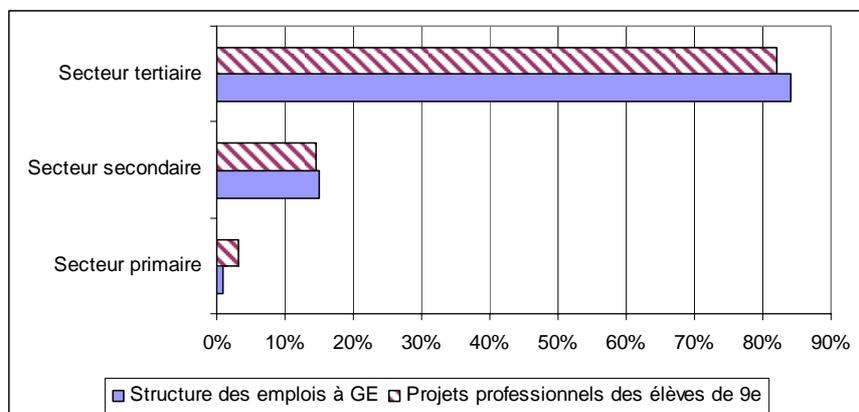
- selon les grands secteurs d'activités (primaire, secondaire et tertiaire),
- selon une typologie d'activités un peu plus précise (14 catégories),
- en observant, par métier, les projets d'élèves.

<sup>26</sup> Cf. partie 2.1.3.

<sup>27</sup> Notamment par le fait que les emplois locaux ne sont pas nécessairement occupés par des personnes ayant fait une formation à Genève et que les élèves genevois ne vont pas tous exercer une activité dans le canton. En outre, il est parfois difficile de faire entrer les projets professionnels des élèves dans les catégories statistiques prédéfinies (dans ce cas, la typologie de l'Office fédéral de la statistique, légèrement simplifiée), les logiques ne se recourent pas exactement. Les typologies sont notamment organisées en fonction du contexte de production (types d'entreprises par exemple), alors que les élèves parlent des métiers d'une manière souvent décontextualisée.

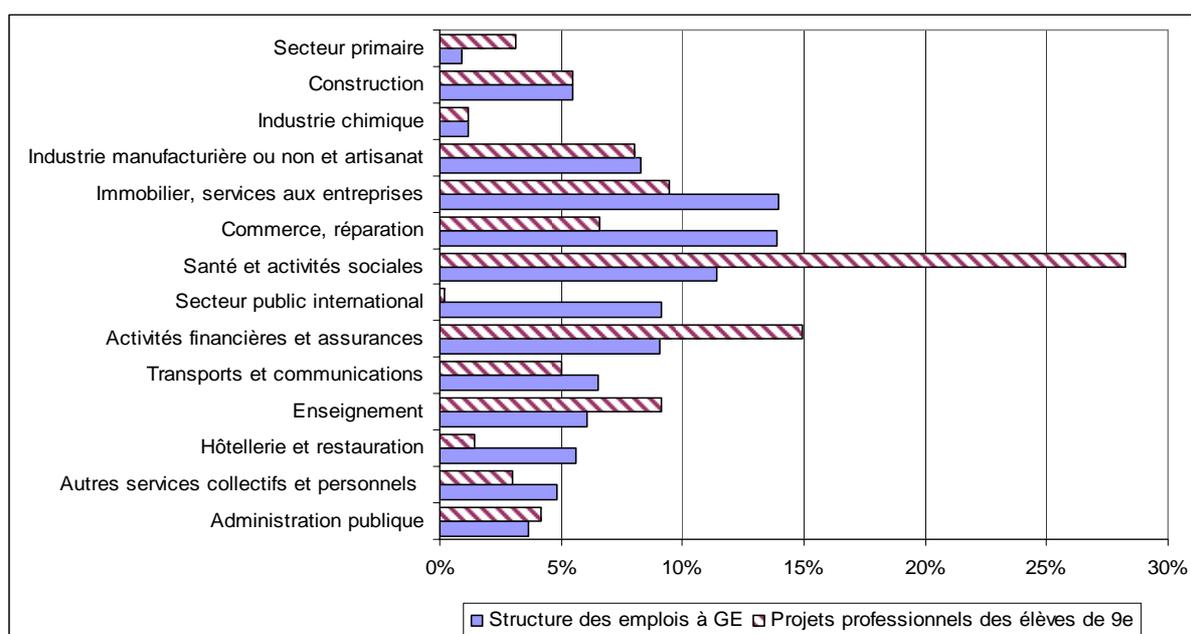
Au niveau des grands secteurs d'activités (graphique 7), la répartition des projets d'élèves est globalement comparable à la structure des emplois, sauf un léger gonflement du secteur primaire dû essentiellement au nombre important de jeunes qui déclarent un projet lié aux soins, à l'élevage et au travail avec les chevaux. A ce niveau, très agrégé, les projets des élèves semblent très cohérents avec la structure des emplois à Genève (centre urbain fortement tertiarisé).

Graphique 7 : Emplois à Genève et projets d'élèves par secteur économique



Au niveau des secteurs d'activités plus détaillés (graphique 8), la cohérence reste assez forte, mais moins précise. Dans le secteur tertiaire, il apparaît une claire surreprésentation des catégories liées à l'enseignement, aux activités financières et surtout aux professions de la santé (professions très visibles et valorisées), alors que les métiers du commerce de détail, de la réparation et de l'hôtellerie ne semblent pas trop intéresser les jeunes. De même les professions du secteur international de Genève ne sont pas du tout perçues comme des orientations possibles<sup>28</sup>. Pour le secteur secondaire, en revanche, la correspondance est étonnante. Les projets professionnels des élèves, s'ils sont globalement d'un faible degré de maturation, ne sont pas totalement disjoints de la réalité économique que connaissent les élèves.

Graphique 8 : Emplois à Genève et projets d'élèves par type d'activité



<sup>28</sup> Ce qui correspond à une assez bonne anticipation, dans la mesure où les emplois du secteur international sont plutôt rarement occupés par des employés locaux.

Au niveau des métiers, les différences sont plus patentées. Il n'est pas possible de décrire ici la totalité des métiers envisagés, mais deux exemples symptomatiques peuvent éclairer ces dissemblances. Dans le domaine de la construction, la proportion de projets d'élèves est globalement comparable à la proportion des emplois du secteur à Genève (5.5%). En revanche, au niveau des emplois déclarés par les élèves, 74% (75 élèves) ambitionnent les métiers d'architecte, d'entrepreneur et d'ingénieur ; et uniquement le quart des professions intermédiaires ou d'ouvriers du bâtiment. Ce qui n'est probablement pas la structure des emplois dans ce secteur. Pour le secteur immobilier et services aux entreprises (14% des emplois et 9 % des projets), les projets d'élèves se concentrent essentiellement sur les métiers de l'informatique (59% n=104) et de la recherche et développement (31% n=53).

Enfin si l'on considère le lien entre le projet professionnel des élèves, selon le niveau d'étude requis pour y entrer, et l'orientation effective des mêmes élèves, les correspondances ne sont pas parfaites loin s'en faut. Par exemple, si parmi les élèves qui ont un projet professionnel nécessitant des études universitaires ou polytechniques, 8 sur 10 s'orientent effectivement vers une filière gymnasiale, 2 sur 10 se dirigent vers une formation qui n'y conduit pas ou, en tout cas, pas directement. De même seuls 3% de ceux qui ont un projet nécessitant un diplôme d'une Haute école spécialisée entreprennent directement une maturité professionnelle. Tous les autres devront soit effectuer des formations complémentaires après le diplôme secondaire II (stages pour les diplômés de l'ECG et du Collège, maturité post CFC pour les détenteurs de CFC), soit se réorienter en cours de secondaire II.

Ces rapides comparaisons montrent à la fois des projets d'élèves qui s'inscrivent dans une réalité économique (projets correspondant plutôt avec les secteurs d'activités majeurs de Genève), mais qui sont déclinés en métiers faisant encore une large part au rêve. Si pour le développement des jeunes, il est probablement très important de cultiver des projets ambitieux et de viser des professions prestigieuses, la distance entre le projet des élèves de 9<sup>e</sup> et la réalité du marché de l'emploi local, montre la fragilité qu'il y a à se servir de ces projets comme base pour l'élaboration d'un parcours de formation. Les réorientations nombreuses que nous observons après le secondaire I illustrent d'ailleurs d'une autre manière cette fragilité<sup>29</sup>.

### 2.2.2. L'orientation en fin de 9<sup>e</sup>

On parle souvent de « choix » d'orientation, orientation devant être « guidée » par un projet professionnel. Ce « guide » que devrait constituer le projet professionnel n'est pas toujours présent et est souvent fragile lorsqu'il est là. Observons maintenant la question du « choix » d'orientation. Dans quelles conditions ce choix est-il fait et finalement le processus d'orientation-sélection fait-il réellement, et pour tous les élèves, une place à un quelconque choix ?

Ces résultats, qui se fondent sur les désirs et anticipations d'orientation, sur le sentiment d'incertitude à moyen terme (4 ou 5 ans) ainsi que sur l'orientation effective en automne 2004<sup>30</sup>, sont essentiellement analysés en fonction du regroupement de 9<sup>e</sup> (regroupement A versus regroupement B), cette dimension étant celle qui structure le plus les différences dans les orientations des élèves.

En préalable, l'observation globale de la structure des orientations idéales (en gris dans le graphique ci-dessous), probables (en noir) et réelles (en blanc) des élèves de 9<sup>e</sup> des regroupements A et B ou assimilés<sup>31</sup>, permet de constater que les orientations idéales, probables et réelles des élèves du regroupement A sont plus homogènes que celles des élèves du regroupement B. Cela signifie que pour les élèves du regroupement A la concordance entre une orientation souhaitée, anticipée et finalement

<sup>29</sup> Réorientations nombreuses qui seront décrites dans un troisième rapport, mais déjà analysées dans une étude antérieure (Evrard et Rastoldo, 2001)

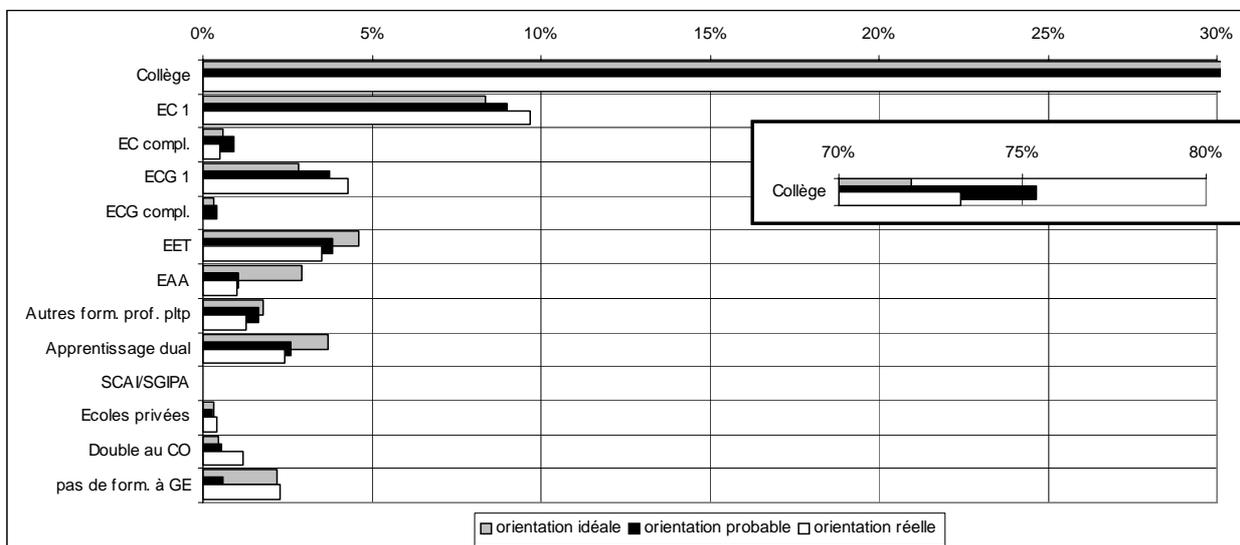
<sup>30</sup> Données issues des questions 5, 6 et 8 du questionnaire (annexe 1) et situations scolaires en automne 2004, extraites de la base de données scolaires du DIP.

<sup>31</sup> Les élèves de 9<sup>e</sup> des collèges à niveaux et options sont assimilés à ceux des regroupements A et B. Cf. supra partie 2, p. 9, dernier paragraphe.

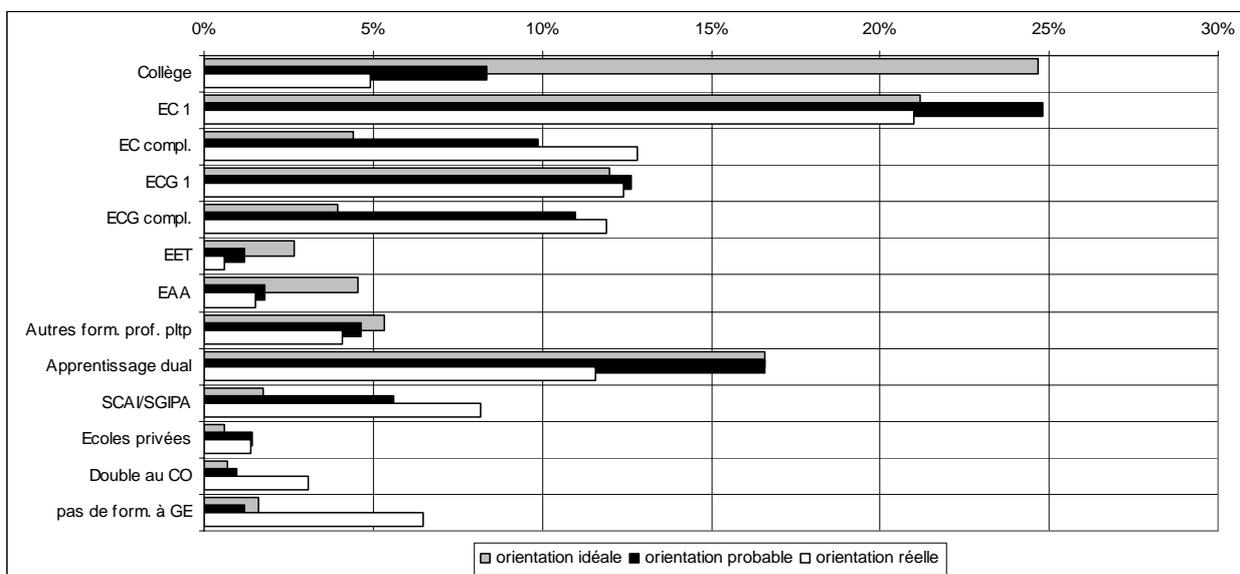
réalisée est beaucoup plus élevée que pour les élèves en difficulté scolaire. Pour ceux du regroupement B, on constate plutôt des idéaux irréalistes, ou du moins qui ne se réalisent pas, et des projections à court terme souvent contredites par la réalité deux mois plus tard<sup>32</sup>.

Graphique 9 : Orientations idéales, probables et réelles des élèves de 9<sup>e</sup> année

Regroupement A



Regroupement B



En poursuivant non plus dans une logique de nombre d'élèves, comme dans ce graphique, mais avec une logique d'étapes successives pour chaque élève il est possible de mieux décrire ce phénomène.

Plus des trois quarts des élèves de 9<sup>e</sup> déclarent que l'orientation qu'ils anticipent en mai correspond à celle qu'ils souhaitent réellement. Les élèves qui se destinent au Collège, à l'Ecole d'enseignement technique (EET) et à l'Ecole des arts appliqués (EAA) sont ceux qui déclarent le plus souvent que leur orientation est celle qu'ils souhaitent dans l'idéal (plus de 9 fois sur 10). A l'opposé et assez logiquement, les orientations qui ne permettent pas l'entrée dans une filière certifiante du

<sup>32</sup> Nous n'allons pas analyser les orientations détaillées, elles sont décrites dans le premier rapport sur la nouvelle organisation du Cycle d'orientation (Rastoldo et Evrard, 2004).

postobligatoire (le redoublement du 9<sup>e</sup> degré, les préapprentissage du SCAI ou de la SGIPA et les compléments de formation) ne sont que rarement choisies par les jeunes qui s’y destinent (moins de 3 fois sur 10). Mais la distinction la plus significative concerne les élèves du regroupement A et B. En regroupement A presque 9 élèves sur 10 disent anticiper une orientation qui est finalement celle qu’ils souhaitent le plus, ce taux descend à environ 1 sur 2 pour les élèves du regroupement B (tableau 4). On saisit pour ces derniers une importante dimension de « frustration » lors de ce passage au secondaire II, l’orientation probable s’éloigne significativement du souhait premier.

Tableau 4 : Comparaison entre l’orientation probable et idéale

	Orientation probable <i>identique</i> à l’orientation idéale		Orientation probable <i>différente</i> de l’orientation idéale		Ensemble	
	nombre	pourcent	nombre	pourcent	nombre	pourcent
Elèves de regroupement A	1978	87%	288	13%	2266	100%
Elèves de regroupement B	432	52%	399	48%	831	100%
Ensemble	2410	78%	687	22%	3097	100%

Lorsqu’on demande aux élèves leur degré de certitude à propos de ce qu’ils vont faire en termes de formation ou de travail dans 4 ou 5 ans, il ressort clairement que les élèves qui sont sujets à cette « frustration » (différence entre l’orientation probable et idéale) sont aussi ceux qui sont significativement plus incertains à propos de leur avenir<sup>33</sup>. Donc, à la « frustration » s’ajoute l’incertitude sur l’avenir.

Le schéma est assez identique lorsqu’on compare l’orientation probable donnée par les élèves en mai et leur orientation effective quelques mois plus tard (tableau 5). Pour les élèves du regroupement A la correspondance est presque parfaite (près de 9 élèves sur 10), tandis que pour ceux du regroupement B, à nouveau, à peine plus d’un sur deux anticipe réellement en mai ce que sera sa formation l’automne suivant. Donc aux dimensions de « frustration » et d’« incertitude », s’ajoute une dimension de « contrainte » qui fait que les élèves en difficulté scolaire apparaissent fortement tributaires de conditions extérieures qu’ils ne maîtrisent pas (marché de l’apprentissage, normes d’admission dans les écoles principalement) et n’arrivent pas vraiment à anticiper et qui modèlent cependant fortement leurs orientations.

Tableau 5 : Comparaison entre l’orientation probable et réelle

	Orientation probable <i>identique</i> à l’orientation réelle		Orientation probable <i>différente</i> de l’orientation réelle		Ensemble	
	nombre	pourcent	nombre	pourcent	nombre	pourcent
Elèves de regroupement A	2065	88%	277	12%	2342	100%
Elèves de regroupement B	529	57%	396	43%	925	100%
Ensemble	2594	79%	673	21%	3267	100%

Finalement, en considérant les désirs d’orientation, l’anticipation de l’orientation et l’orientation réelle (tableau 6), on remarque que les élèves du regroupement A sont largement dans une logique d’orientation maîtrisée (plus de 8 sur 10), ce qui n’est le cas que d’une petite minorité des élèves du regroupement B (un tiers environ). En forçant à peine le trait, ces derniers ne font pas souvent ce qu’ils souhaitent, ne savent pas vraiment ce qu’ils vont devenir dans un avenir proche... ni d’ailleurs à moyen terme, faute d’avoir une prise sur leur orientation.

<sup>33</sup> Différence significative  $p < 0.01$ .

Tableau 6 : Comparaison entre l'orientation probable et idéale et réelle

	Orientation idéale identique à l'orientation probable et à l'orientation réelle		Autres cas		Ensemble	
	nombre	pourcent	nombre	pourcent	nombre	pourcent
Elèves de regroupement A	1834	81%	432	19%	2266	100%
Elèves de regroupement B	284	34%	547	66%	831	100%
Ensemble	2118	68%	979	32%	3097	100%

### 2.2.3. Liens entre projet professionnel et orientation

En reprenant la logique de l'orientation qui postule une exploration préalable, l'élaboration d'un projet professionnel souhaité et plausible pour déboucher sur une orientation et un parcours de formation conforme aux choix, on peut construire sur la base des propos et des orientations des élèves de 9<sup>e</sup> une sorte de « linéarité » du processus d'orientation. Cette cohérence linéaire est définie par la présence d'un projet professionnel, d'une orientation souhaitée qui est bien celle que l'élève anticipe en fin de 9<sup>e</sup> et qui se réalise effectivement l'automne suivant et qui correspond à celle qui est nécessaire pour concrétiser le projet professionnel. L'observation montre que cet enchaînement est rarement réuni à la sortie de la scolarité obligatoire, puisque c'est le cas d'un élève sur 3 du regroupement A et d'un élève sur 6 du regroupement B.

Tableau 7 : Comparaison entre l'orientation probable et idéale en lien avec le projet professionnel

	Elèves ayant un projet professionnel, dont l'orientation idéale est identique à l'orientation probable et à l'orientation réelle, cette dernière étant compatible avec le projet initial		Autres cas		Ensemble	
	nombre	pourcent	nombre	pourcent	nombre	pourcent
Elèves de regroupement A	818	36%	1448	64%	2266	100%
Elèves de regroupement B	130	16%	701	84%	831	100%
Ensemble	948	31%	2149	69%	3097	100%

Pour les élèves du regroupement A, les raisons d'une « non-linéarité » entre projet et orientation effective sont surtout dues à l'absence de projet professionnel, alors que pour les élèves du regroupement B les raisons sont multiples : l'absence de projet, mais dans une moindre mesure que pour ceux du regroupement A, l'inadéquation du projet à leur orientation et/ou situation scolaire (projet peu réaliste), une orientation peu conforme à leurs aspirations, une difficulté d'anticiper à court terme leur orientation (dépendance des circonstances extérieures).

A l'issue du 9<sup>e</sup> degré, le projet des élèves, au lieu de guider un parcours de formation à venir, est largement conditionné par l'orientation scolaire. Poursuivre sa formation dans une filière qui laisse ouverte toutes les possibilités d'orientation (au Collège essentiellement) permet aux bons élèves de faire l'économie de tout projet professionnel et de continuer une exploration sans trop de contraintes. A l'inverse, les nécessaires adaptations aux circonstances, en fonction des notes scolaires, laissent peu de place à l'élaboration d'un véritable projet professionnel pour les élèves en difficulté.



### 3. ENTRETIENS AVEC DES ÉQUIPES DE DIRECTION DES COLLÈGES DU CYCLE D'ORIENTATION

Entre avril et mai 2003, les équipes de direction de six collèges du Cycle d'orientation ont été invitées à exprimer leurs opinions, au cours d'entretiens semi directifs, sur différents aspects de la nouvelle organisation du Cycle d'orientation, particulièrement à propos des parcours scolaires des élèves et des questions d'orientation et de sélection scolaires<sup>34</sup>.

Les équipes de direction des collèges ont été interrogées, car elles représentent l'instance centrale du processus d'orientation-sélection dans les établissements (elles l'organisent et en sont les garantes). De plus, leur position leur permet une vision globale, puisqu'elles sont susceptibles de refléter en partie les avis des autres acteurs – enseignants, élèves et familles – dans la mesure où leurs rôles les conduisent à connaître leurs diversités d'opinion.

Six équipes de direction ont été sélectionnées, d'abord par le fait qu'elles représentaient des collèges à regroupements différenciés et à options<sup>35</sup>, ensuite parce que le directeur ou la directrice était déjà en poste depuis au moins quatre ans et avait, de ce fait, une bonne expérience de l'ancienne structure du Cycle d'orientation, permettant ainsi un regard comparatif sur la situation actuelle.

Les entretiens avaient pour objectif la réalisation d'une revue des transitions entre le 6<sup>e</sup> et le 9<sup>e</sup> degré et, à travers une comparaison entre l'ancienne et la nouvelle structure, la mise en évidence des changements (passages, transferts, redoublements, réorientations, promotions, etc.) ayant eu lieu suite à la rénovation du dispositif. Ces entretiens ont concerné les élèves de la première volée soumise à la nouvelle organisation du CO qui fréquentaient le 9<sup>e</sup> degré au printemps 2003. La transition au 10<sup>e</sup> degré n'a donc pas été abordée. Les propos et analyses des équipes de direction nous ont permis de saisir la vision de certains acteurs du système d'enseignement sur le processus d'orientation-sélection et son évolution. A cet égard, ils nous ont servi de guide pour l'élaboration du questionnaire destiné aux élèves de 9<sup>e</sup> année et nous ont fourni une ligne directrice pour la réalisation de diverses analyses statistiques<sup>36</sup>.

Les pages qui suivent proposent un résumé de ces différents entretiens. Cette synthèse porte sur les éléments les plus saillants des discours des équipes de direction, à savoir les points problématiques et les changements plus importants évoqués par celles-ci.

#### 3.1. Une 8<sup>e</sup> B trop hétérogène...

Ce constat de la difficile gestion de l'hétérogénéité des élèves au sein des classes de 8<sup>e</sup> B a constitué généralement le point problématique relevé en premier par toutes les équipes de direction lors des entretiens.

La suppression de la 8<sup>e</sup> Pratique, la suppression des niveaux en allemand et en mathématiques qui existaient en 8<sup>e</sup> Générale, composent des classes de 8<sup>e</sup> regroupement B très hétérogènes. Arrivent dans ces classes des élèves : non promus de 7<sup>e</sup> regroupement A, promus ou non de 7<sup>e</sup> regroupement B et promus ou non de 7<sup>e</sup> regroupement C, avec des profils de compétences très divers<sup>37</sup>. Il y a ainsi, dans

<sup>34</sup> Les principaux éléments de la grille d'entretien sont présentés dans l'annexe 4.

<sup>35</sup> L'adoption de la nouvelle organisation du Cycle d'orientation n'a que peu modifié le fonctionnement des collèges à niveaux et options. Ils n'ont donc pas été retenus dans cette série d'entretiens.

<sup>36</sup> Cf. le premier rapport sur la nouvelle organisation du Cycle d'orientation (Rastoldo et Evrard, 2004) et la deuxième partie du présent rapport.

<sup>37</sup> Signalons à ce propos que la brochure présentant les résultats du premier volet de notre recherche sur la nouvelle organisation du Cycle d'orientation (Rastoldo et Evrard, 2004) confirme largement cette forte disparité

ces classes, un décalage important entre les quelques anciens élèves de 7<sup>e</sup> regroupement A, ceux qui ont suivi « normalement » le regroupement B et ceux qui sont issus d'une 7<sup>e</sup> regroupement C. De plus ces « 8<sup>e</sup> regroupement B hétérogènes » ne peuvent compter sur un certain nombre de « bons élèves » susceptibles de tenir le rôle de « locomotives » dans le travail scolaire comme dans une classe véritablement hétérogène.

*« On se retrouve [dans les] regroupements B avec des élèves qui étaient anciennement en P, avec des élèves de G mais qui ont leurs propres difficultés spécifiques, sans bénéficier d'un parcours scolaire 'sans faute' d'élèves de A. Donc on a une espèce d'hétérogénéité dans les B qui est difficile. »*

Cette hétérogénéité « étendue » serait alors non seulement difficile à gérer pour les enseignants (que ce soit sur le plan de la différenciation de l'enseignement ou de l'évaluation) mais aussi difficile à vivre pour les élèves, certains n'arrivant pas à s'adapter au niveau d'exigence ou au rythme de travail de la classe, accumulant les échecs et se faisant « remarquer par une autre attitude ». Pour d'autres, les conditions de travail seraient peu adaptées à une progression dans les apprentissages qui pourrait être plus rapide.

*« L'éventail de l'hétérogénéité en B est [...] trop grand, trop large pour pouvoir fonctionner de manière formative [...] avec des écarts entre l'élève qui n'est juste pas en A et l'élève pour lequel une C ou une D, enfin quelque chose de bien plus adapté, serait préconisé [...] C'est un grand écart complet. »*

D'ailleurs, au printemps 2003, une réflexion commençait déjà à avoir lieu quant à la pertinence d'ouvrir des classes de renforcement en 8<sup>e</sup>, destinées aux élèves en grandes difficultés, afin de pallier ces insuffisances. Certaines ont été mises en place en 2004 permettant de composer des classes de 8<sup>e</sup> regroupement B plus homogènes et avec des possibilités de moduler à la marge la grille horaire, sans pour autant remettre en question l'organisation des regroupements (les classes de 8<sup>e</sup> regroupement B « renforcement » gardent les mêmes conditions d'admission et de promotion que les autres classes de 8<sup>e</sup> regroupement B).

Une autre tension importante a été relevée à propos de l'enseignement dans les classes de 8<sup>e</sup> regroupement B. Elle concerne l'application de la même grille horaire (et des programmes d'enseignement qui vont avec) pour tous. Les « mêmes objectifs d'apprentissage pour tous » déclinés sous la forme d'un « même temps de travail » pour chaque discipline (grille horaire unique) semblent souvent difficilement compatibles avec le souci de proposer un enseignement adapté pour combler les difficultés de ces élèves. Ce manque de souplesse pour s'adapter à un public d'élèves particuliers a été relevé plusieurs fois.

*« Finalement, le principe des mêmes objectifs d'apprentissage pour tous, c'est un principe que je défends, [mais] il faut peut-être différencier d'une discipline à l'autre. Il y a des choses qui sont possibles dans certaines branches et qui ne le sont pas dans d'autres [les branches cumulatives]. [Pour les élèves de 8<sup>e</sup> regroupement B] finalement on ne leur propose rien de plus encourageant [...] alors que l'un des objectifs de la B, c'était de mieux prendre en compte ces élèves-là. »*

*« Cette grille horaire identique à celle des A [...] c'est difficile et ça correspond assez peu à ce qu'ils [les élèves de regroupement B] sont capables de faire. Là, on a un problème sérieux [...] accentué par rapport à la problématique qu'on avait avant. »*

Cette tension semble, par ailleurs, particulièrement sensible dans le cas de l'enseignement des langues. Souvent l'exemple pris concernait les exigences liées à l'introduction de l'anglais en plus de l'allemand dans le cursus de tous les élèves.

---

du niveau des élèves en 8<sup>e</sup> regroupement B. On remarque par exemple que, dans la composition du regroupement B en 8<sup>e</sup>, 19% des élèves provenaient du regroupement A, 58% du regroupement B (dont 10% de non promus) et 15% du regroupement C (dont 4% de non promus).

### 3.2. Des options plutôt homogènes en 7<sup>e</sup>...

En principe, les options sont communes aux différents regroupements et dispensées en groupes hétérogènes (par exemple, un cours de sciences avec des élèves de regroupements A et B). En 7<sup>e</sup> année, il semble que la plupart des établissements tendent à éviter les « options hétérogènes ». Outre les raisons organisationnelles, liées au fait qu'à ce degré il n'y a que deux options (l'option Arts ne commence qu'en 8<sup>e</sup>) et que l'une d'entre elles est réservée aux élèves du regroupement A (l'option Latin), l'homogénéité au sein des options présente certains avantages. Elle réduit le nombre d'enseignants intervenant au sein d'une même classe et minimise les difficultés liées aux différences de niveaux et de rythmes de travail des élèves. Finalement, elle permet de préserver au maximum la cohésion du « groupe classe ».

### 3.3.... et en principe hétérogènes dès la 8<sup>e</sup>

En 8<sup>e</sup> et en 9<sup>e</sup> les options sont, dans la plupart des cas, effectivement organisées en groupes hétérogènes (sauf le latin réservé aux élèves du regroupement A). Dans ce contexte on retrouve toutes les questions que soulève la gestion des classes hétérogènes. Comparativement à la situation décrite pour les classes de 8<sup>e</sup> regroupement B, l'hétérogénéité des options semble cependant être plus facile à gérer. Peut-être parce qu'il s'agit d'une « véritable » hétérogénéité, c'est-à-dire que dans ces options on compte aussi (et même une majorité) de bons élèves ou du moins des élèves sans difficulté marquée.

Néanmoins, lors des différents entretiens, la difficulté d'adapter un enseignement (rythme et différenciation interne) à des élèves ayant des écarts de niveaux importants a souvent été évoquée.

*« Au niveau du rythme de travail, (...) si on fait le rythme en fonction des B, les A s'ennuient. Si on le fait par rapport aux A, les B décrochent. »*

De même, la difficulté de mener des évaluations dans des options comptant des élèves de regroupements différents a aussi souvent été relevée. Si le barème est le même, les élèves du regroupement B se retrouvent presque systématiquement avec des notes basses ; si on évalue de manière différenciée, les évaluations n'ont de sens qu'à l'intérieur du regroupement de l'élève et ne sont pas indicatrices de son niveau réel en cas de réorientation par exemple.

Cette hétérogénéité de niveaux serait aussi, selon certains avis, particulièrement difficile à vivre pour les élèves du regroupement B, lesquels se retrouveraient parfois dévalorisés dans ces cours à options, et cela quel que soit le groupe d'options suivi.

*« En 9<sup>e</sup> par exemple [...] ils [les élèves] disent, pour simplifier, qu'ils ont toujours été des 'pommes', et qu'en arrivant en 9<sup>e</sup> ils ont l'impression d'être plus 'pommes' qu'avant, parce que face à des élèves de A, ils ne font pas le poids ; même si l'enseignant différencie son cours, la différence est marquée. »*

Des options hétérogènes réunissent, durant certains cours, des élèves qui habituellement sont dans des classes différentes et de niveaux hiérarchisés. Une des vertus de ces classes serait peut-être de favoriser l'échange et la connaissance réciproque des élèves qui se côtoieraient assez peu autrement. D'après les observations des équipes de direction, la nature et l'intensité des relations entre élèves de regroupement différents ne semblent pas avoir réellement changé, par rapport au temps où ces élèves n'avaient aucun cours commun. Si aucun problème majeur de cohabitation n'est souligné, la règle semble être plutôt l'absence de relation entre les élèves de regroupements différents (et même d'options différentes). Le phénomène d'« étiquetage » chez les élèves appartenant à des groupes différents semble avoir peu évolué avec la nouvelle organisation du Cycle d'orientation.

### 3.4. Des options pas toujours équivalentes dans les faits...

A la question de savoir si les options sont réellement vécues comme équivalentes (ce qu'elles sont dans les textes réglementaires), les équipes de direction perçoivent tout de même une hiérarchie qui apparaît notamment lors du changement d'option. En effet, si on rejoint une option Sciences ou Arts, quel que soit le degré, aucun rattrapage n'est demandé, alors que pour rejoindre l'option Latin il faut rattraper les enseignements antérieurs et être en regroupement A. Ce phénomène suffit pour que les options soient perçues comme hiérarchisées.

*« Quand on a un transfert qui se fait sans problème dans un sens, et que dans l'autre sens ça implique la mise sur pied de toute une structure et d'un rattrapage, automatiquement ça induit aussi des colorations différentes pour chacune de ces options. »*

Pour revaloriser certaines options et les placer sur un pied d'égalité, certains suggèrent, lors d'un transfert, la généralisation d'un travail de rattrapage systématique, mettant en évidence les spécificités propres à chaque option.

D'une manière générale, et pour le regroupement A, on retrouve à peu près les mêmes distinctions entre les options Latin, Sciences et Arts que celles qui existaient entre les sections Latine, Scientifique et Moderne et ce quand bien même les options ne concernent que 3 à 5 heures de la grille horaire hebdomadaire, alors que les sections concernaient la totalité de l'horaire des élèves. D'ailleurs cette perception hiérarchisée des options similaires aux anciennes sections pour le regroupement A est confirmée par les orientations des élèves où l'on remarque que les différences d'orientation entre les options du regroupement A sont identiques aux différences d'orientations des élèves des anciennes sections Latine, Scientifique et Moderne<sup>38</sup>. D'autre part les élèves aussi, lorsqu'on les interroge sur les raisons de leur choix d'option, montrent que les déterminants du choix ne sont pas les mêmes selon l'option choisie<sup>39</sup>.

### 3.5. ... et qui peuvent être l'objet de choix stratégiques

Les équipes de direction remarquent en outre que le choix de l'option n'est pas uniquement guidé par un intérêt pour tel ou tel domaine d'étude. Il est aussi régi par la mise en œuvre de différentes stratégies de la part des élèves ou de leurs parents. A travers un choix d'option il s'agit aussi pour l'élève, par exemple, d'avoir un profil scolaire qui reflète une certaine « image d'excellence », grâce au choix du latin notamment. Dans un autre exemple, souvent remarqué par nos interlocuteurs, le choix d'une option réputée plus facile (et c'est souvent l'option Arts) permettrait de se maintenir dans un regroupement A et de conserver ainsi (en cas de promotion) toutes les possibilités d'orientations après le 9<sup>e</sup> degré. Dans le même registre, des élèves du regroupement B manifesteraient un intérêt pour l'option Sciences afin de montrer par la suite (lors de la transition au secondaire II essentiellement) que, tout en étant en regroupement B, ils ont tout de même choisi l'option la plus difficile. Relevons, ici aussi, que toutes ces impressions des équipes de direction sont largement confirmées par les propos et opinions des élèves de 9<sup>e</sup> année<sup>40</sup>.

Certains collègues observent au 7<sup>e</sup> degré une augmentation du choix du latin qui pourrait aussi, selon les directions concernées, être une sorte de « choix par défaut » permettant de faire face à un certain « flou » qui caractérisait l'option Sciences. L'option Latin représenterait le seul profil scolaire qui n'aurait pas véritablement changé par rapport à l'ancienne structure.

Pour terminer, il convient néanmoins de relativiser quelque peu l'impact de ces constats, puisque, comme l'observent les directions d'établissement, les options ne constituent de fait qu'une petite partie du cursus des élèves.

<sup>38</sup> Cf. le premier rapport sur la nouvelle organisation du Cycle d'orientation (Rastoldo et Evrard, 2004).

<sup>39</sup> Cf. partie 2 du présent rapport.

<sup>40</sup> Cf. partie 2 du présent rapport.

### 3.6. Des transitions entre la 7<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> globalement peu différentes

Les équipes de direction interrogées ne décèlent pas de changement majeur dans les parcours de formation des élèves au Cycle d'orientation entre l'ancienne et la nouvelle structure. L'entrée en 7<sup>e</sup> change peu avec la réorganisation du Cycle d'orientation (en fait les regroupements A, B et C sont strictement identiques du point de vue des conditions d'accès aux anciennes sections Latino-scientifique, Générale et Pratique) et les flux d'élèves entre le 7<sup>e</sup> et le 9<sup>e</sup> degré ne semblent pas être fortement affectés par les nouvelles normes de promotion et l'instauration des regroupements. Ce constat de continuité du processus d'orientation-sélection est d'ailleurs confirmé par les analyses de transitions faites dans le cadre du premier rapport de cette recherche : « La répartition entre les regroupements A et B/C est de même nature que celle qui existait entre les sections LSM et les sections GP et ceci pour l'ensemble des trois degrés » (Rastoldo et Evrard, 2004).

### 3.7. ... mais avec des ajustements partiels

Quelques changements ont cependant été remarqués par les différentes équipes de direction et semblent attribuables à la nouvelle organisation du Cycle d'orientation.

En 7<sup>e</sup> année d'abord, par rapport à l'ancien système, les équipes de direction parlent d'une augmentation du nombre de transferts « *positifs* » (c'est-à-dire vers un regroupement aux exigences scolaires plus élevées), très rapidement après le début de l'année scolaire. Ces transferts en cours d'année (réalisés le plus souvent quelques semaines après la rentrée scolaire) sont facilités par l'identité des grilles horaires dans les différents regroupements et par une norme claire et univoque (4.8 de moyenne générale) pour faire valoir la possibilité d'être transféré dans un regroupement scolairement plus exigeant. Cette politique de transferts au début du 7<sup>e</sup> degré n'est pas nouvelle, mais elle semble prendre de l'ampleur. Elle correspond d'ailleurs à une tendance plusieurs fois citée à accorder moins de dérogations à l'entrée en 7<sup>e</sup>, mais à procéder rapidement à un ajustement du niveau scolaire si l'élève fournit, au début d'année, une « *preuve par l'acte* » de sa capacité à suivre un enseignement dans un regroupement scolaire plus exigeant que celui que son profil de notes de 6<sup>e</sup> primaire lui attribuerait. D'une manière générale, les équipes de direction estiment que le taux de réussite associé à cette augmentation des transferts en début de 7<sup>e</sup> est plutôt satisfaisant.

Lors du passage au 8<sup>e</sup> et au 9<sup>e</sup> degré les nouvelles normes de promotion ont des effets plus diversifiés. La norme de 4.8 de moyenne générale comme condition suffisante pour accéder à un regroupement plus exigeant ne semble pas entièrement satisfaisante. La disparition des distinctions entre disciplines principales et secondaires relativise le poids des traditionnelles disciplines sélectives (français, langue 2, mathématiques particulièrement) dans les normes de transfert, mais ces mêmes disciplines restent les plus difficiles, en tout cas celles qui sont le plus souvent en cause dans les situations d'échec scolaire. De fait, certains élèves obtiennent une moyenne générale de 4.8 ou plus, et peuvent donc faire valoir un transfert dans un regroupement plus exigeant, mais obtiennent en français, en mathématiques ou en allemand par exemple, des notes assez basses (juste au-dessus ou au-dessous de la moyenne), qui laissent présager d'un échec à venir si le transfert a lieu.

Les réorientations vers un niveau d'exigence plus élevé ont toujours été, tant pour les élèves que pour les enseignants, une sorte de pari et tous les élèves ne parviennent pas à se maintenir dans leur nouvelle filière. Cela se passait déjà largement ainsi avec l'ancienne structure du Cycle d'orientation, mais l'équivalence stricte entre disciplines semble accentuer ce phénomène. La moyenne peut augmenter avec des notes élevées dans des branches comme l'éducation physique et artistique, proposant ainsi, ce que certains ont qualifié de « *promotion artificielle* » à des élèves, qui n'auraient pas pu bénéficier d'une réorientation dans l'ancienne structure, et qui se retrouvent rapidement en difficulté par la suite. Les modalités d'évaluation dans certaines disciplines ont d'ailleurs dû être transformées, afin notamment de ne pas fabriquer à l'excès ces « *promotions artificielles* ».

« A la fin de la 7<sup>e</sup> [...] on a dû mettre en garde des maîtres qui enseignaient dans [...] des B [...] Attention au 4.8 qui permet d'aller en A ! [...]. Grâce à un certain nombre de cours, certains ont pu passer en 8<sup>e</sup> A et ça n'a pas été une grande réussite. »

Il peut donc exister dans la manière de noter une tension entre le fait de vouloir valoriser le travail accompli par l'élève et la crainte de surévaluer celui-ci. Les enseignants sont alors dans une situation inconfortable :

« Ça réduit l'éventail des notes, parce que c'est vrai que d'un côté on ne veut pas mettre trop bas, parce qu'il faut toujours laisser une chance à l'élève de se rattraper ; de l'autre côté, on ne peut pas mettre trop haut, parce qu'on ne peut pas surévaluer l'élève en lui faisant croire qu'il pourrait facilement réussir en A. »

Parfois, les nouvelles normes de promotion rendent difficile le dialogue avec les parents d'élèves. Notamment dire à des parents que, malgré la moyenne de 4.8 atteinte par leur enfant, d'autres indicateurs ne conseilleraient pas le passage dans un regroupement plus exigeant. Il est alors compliqué, et peut-être peu crédible, de dire aux parents qu'il risque d'y avoir contradiction entre le strict point de vue des notes et le pronostic que peuvent faire les enseignants.

Les redoublements à la fin du 7<sup>e</sup> degré étaient relativement rares et ils le restent avec la nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Les réorientations assez nombreuses en cours d'année et en fin de 7<sup>e</sup> limitent le nombre d'élèves redoublant ce degré. Pour le 8<sup>e</sup> degré, les constats, selon les établissements, sont contrastés. Certains relèvent une augmentation des redoublements, d'autres leur diminution, en insistant souvent sur les « effets de volées » qui peuvent faire varier ce phénomène sans rapport avec un changement dans l'organisation scolaire<sup>41</sup>. Cependant, en 9<sup>e</sup> la plupart s'accordent à voir une légère augmentation des redoublements notamment des élèves du regroupement B. Traditionnellement le redoublement en 9<sup>e</sup> Générale était rare, les élèves, promus ou non, poursuivant une formation au postobligatoire (dans une structure d'insertion ou au premier degré d'une formation secondaire II). Les premières observations des équipes de direction semblent montrer un fléchissement de cette tendance, peut-être en raison des récentes modifications des structures du secondaire II à Genève d'ailleurs<sup>42</sup>.

### 3.8. La communication avec les parents : un besoin de clarté

Depuis la mise en place de la nouvelle organisation du Cycle d'orientation la communication avec les parents d'élèves s'est avérée plus délicate. Les parents d'élèves ont de la peine à identifier les différents « parcours types » que propose le Cycle d'orientation. De plus, ce phénomène est aggravé car plusieurs ajustements ont été introduits obligeant des compléments d'informations. Le caractère « évolutif » de la grille horaire<sup>43</sup> ne facilite pas non plus ce travail de clarification à l'attention des familles. Les enseignants et les équipes de direction ont souvent dû informer les parents sur une situation à un moment donné, tout en étant obligés de les avertir que des changements pourraient survenir. Cette double information est souvent difficilement compréhensible par les parents.

« Ça s'est complexifié sur la plan organisationnel, on a eu énormément de travail pour expliciter [...] les parcours-types des élèves [...] tout en disant que c'était mouvant, que c'était pas tout à fait fixé. »

<sup>41</sup> L'analyse des transitions montre que globalement les redoublements ont un peu diminué en fin de 8<sup>e</sup> et les transferts de 8<sup>e</sup> regroupement A vers une 9<sup>e</sup> regroupement B ont légèrement augmenté (Cf. Rastoldo et Evrard, 2004).

<sup>42</sup> Statistiquement, cette tendance est aussi perceptible, mais il faudrait attendre quelques années pour savoir si elle se confirme (Cf. Rastoldo et Evrard, 2004).

<sup>43</sup> Comme prévu lors de son introduction, la grille horaire a subi des ajustements en fonction de la confrontation avec la réalité.

Les préoccupations des parents concernent également le choix d'options. Souvent, le parcours des élèves ayant choisi le latin est le seul à être tout à fait identifié. Donc, un effet de ce sentiment de flou est le choix par les parents d'orienter leur enfant vers l'option Latin.

*« Aux inscriptions en 7<sup>e</sup>, pour la première volée [...] face au flou que représentait l'option 2 [Sciences] chez nous ça s'est traduit par une augmentation très sensible des options 1 [Latin]. Les parents quand même assez ambitieux pour leurs enfants, surpris face à ce que représentait l'option 2 [ou le contenu scientifique était très peu présent] souhaitaient les mener dans une filière qui représentait quelque chose, et on a eu un report très fort sur les lettres. »*

Relevons encore que cet effort de clarification a dû être fait aussi à destination des enseignants qui ne percevaient pas toujours tous les aspects du fonctionnement de cette nouvelle organisation. Néanmoins, il semble, au vu des deuxième et troisième rentrées scolaires d'élèves de 7<sup>e</sup> dans la nouvelle structure, que les inquiétudes et les incompréhensions diminuent un peu et que les nouveautés se pérennisent.

*« [Lors de la première rentrée] l'aula était pleine à craquer [...] maintenant il y a des choses qui se sont réglées, j'ai l'impression que les dernières informations qui ont été données aux associations de parents passent assez bien, les choses se clarifient. »*

Lors du passage du primaire au Cycle d'orientation, un moment délicat est la négociation des dérogations demandées par les parents pour obtenir une orientation plus exigeante que celle que permet le profil de notes de 6<sup>e</sup> primaire. Ces demandes sont nombreuses et il est toujours difficile de signifier un refus aux parents. La nouvelle organisation du Cycle d'orientation semble avoir pacifié en partie ce moment d'orientation. La même grille horaire pour tous, ainsi que les mêmes objectifs d'apprentissage quel que soit le regroupement, facilite l'entrée au secondaire I. Les parents soit demandent un peu moins de dérogations soit acceptent plus facilement un refus de dérogation par le fait que de toute façon l'enseignement sera le même, surtout s'ils ont l'assurance (ce qui semble être le cas du point de vue des équipes de direction) qu'en cas de bons résultats un transfert rapide vers un regroupement scolairement plus exigeant sera facilité.

*« On a peut-être moins de demandes de dérogations, les gens disant : 'D'accord, on commence dans ce dispositif', sachant que l'élève faisant la preuve par l'acte, tout restait possible. »*

Par ailleurs, la disparition de la 8<sup>e</sup> Pratique semble aussi faciliter les discussions lors de l'admission d'un élève en 7<sup>e</sup> dans un regroupement C, dans la mesure où l'année suivante cet élève se retrouvera en principe en 8<sup>e</sup> dans un regroupement B.

### 3.9. Sélection scolaire... un peu moins là... un peu plus là

Dans l'ensemble, une bonne partie des propos des équipes de direction tourne autour du fonctionnement et de l'articulation entre les mesures de différenciation externes et internes. La nouvelle organisation du Cycle d'orientation a affecté ces deux types de mesure.

Pour les différenciations externes, les regroupements et les options ont remplacé les sections, l'hétérogénéité des groupes d'élèves a été accrue par la disparition de niveaux (section Pratique en 8<sup>e</sup> de certains collèges ou niveaux C voire D en 9<sup>e</sup> Générale) et par l'introduction d'options hétérogènes. Tous remarquent que ces mesures tendent à rendre l'école obligatoire moins sélective. Ils relèvent, entre autres, l'augmentation de transferts « *positifs* » et la diminution du nombre d'élèves en regroupement B. Certains s'en félicitent. D'autres s'inquiètent de la tendance qui permet à une proportion de plus en plus grande d'élèves de se retrouver dans un regroupement A par, disent-ils, une évaluation au primaire de moins en moins sélective et des normes de transferts au Cycle d'orientation plus « *permissives* », qui produit finalement un regroupement A de plus en plus hétérogène et un regroupement B avec des élèves ayant des acquis scolaires de moins en moins solides.

Les possibilités de différenciation internes sont aussi, selon nos interlocuteurs, concernées par cette réforme. Vouloir les mêmes objectifs d'apprentissages pour tous, et, de surcroît, le faire dans le cadre d'une grille horaire commune posent alors – tant pour ceux qui soutiennent que pour ceux qui contestent ces mesures – la question de l'adaptation de l'enseignement à des élèves ayant des besoins différents (car de niveaux différents). Dans ce cas, la nouvelle organisation du Cycle d'orientation est perçue davantage comme plus sélective que l'ancienne, car elle limite les possibilités d'adaptation de l'enseignement (par l'adoption d'une grille horaire unique qui limite les marges de manoeuvre), particulièrement dans le renforcement des disciplines fondamentales (français, langue 2 et mathématiques) et ajoute pour tous une nouvelle discipline dont l'apprentissage est clairement cumulatif et rapidement sélectif (l'anglais).

Ces entretiens reflètent assez largement cette tension entre, d'une part, une diminution de la sélection formelle à l'école obligatoire et, d'autre part, des attentes en termes de connaissances et une organisation des apprentissages qui tendent, elles, vers un système « pédagogiquement » plus sélectif.

## 4. CONCLUSIONS

Ce deuxième volet d'analyse de la nouvelle organisation du Cycle d'orientation concerne les acteurs de l'école. Il a pour but d'apporter un regard sur les changements qu'apporte la nouvelle organisation pour les élèves et pour l'institution. Sur le plan méthodologique, il est difficile d'atteindre ce but d'une façon non discutable, tant les angles d'approches d'analyse du changement peuvent être multiples. Décidons néanmoins d'élaborer une réponse selon deux approches : une première portant sur des impressions globales des directions, une deuxième en mettant en correspondance des principes de la nouvelle organisation avec l'attitude des élèves, exprimée par l'intermédiaire d'un questionnaire.

### Les changements perçus par les directions

D'une manière générale et pour les regroupements A, on retrouve à peu près les mêmes distinctions entre les options Latin, Sciences et Arts que celles qui existaient entre les sections Latine, Scientifique et Moderne, même si les options ne concernent que 3 à 5 heures de la grille horaire hebdomadaire, alors que les sections différençaient les élèves pour la totalité du temps scolaire.

Toujours selon les directions, cette hiérarchie des options guide des stratégies mises en œuvre par certains élèves et leurs parents : recherche d'une « image » d'excellence par le choix de l'option Latin, choix de l'option Arts pour conserver un niveau A, intérêt pour l'option Sciences pour les élèves de regroupement B. Les transitions entre la 7<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> sont également peu différentes de celles existant entre les sections Latine, Scientifique et Moderne et les sections Générale et Pratique. En 7<sup>e</sup> cependant, l'identité des grilles horaires des différents regroupements semble faciliter les transferts vers un regroupement d'un niveau d'exigence plus élevé.

### Attitude des élèves dans la nouvelle organisation

La nouvelle organisation du Cycle d'orientation en regroupements différenciés et options vise à dissocier la performance de la préférence, comme ce fut le cas lors de la création des collèges à niveaux et options en 1972. En rendant les options équivalentes et non hiérarchiques, il s'agit de mobiliser et motiver les élèves en laissant s'exprimer les choix personnels ; le regroupement devant permettre d'ajuster, momentanément ou plus durablement, une différence de performance.

Au moment de notre questionnement des élèves, le choix de l'option est encore fortement lié à des facteurs dépendants des circonstances et peu guidé par des penchants personnels, seule l'option Sciences échappant en partie à cette logique. Ainsi, le choix de l'option Arts est le plus souvent motivé par la crainte d'échouer dans une autre option et celui de l'option Latin (ou de l'option Sciences pour les élèves ayant d'abord choisi l'option Arts) l'est par les conseils d'autrui. Le niveau de performance structure également l'attitude à l'orientation. Entre la 7<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> et comme l'ont dit les directions d'ailleurs, les changements d'options visent le plus souvent à éviter des mauvais résultats ou de suivre des options perçues comme plus faciles.

### Le projet professionnel

A l'issue du 9<sup>e</sup> degré, le projet professionnel ou de formation de l'élève est largement plus conditionné par l'orientation scolaire qu'il ne guide un parcours de formation à venir. Poursuivre sa

formation dans une filière qui laisse ouverte toutes les possibilités d'orientation (au Collège essentiellement) permet aux bons élèves de faire l'économie de tout projet professionnel et de continuer une exploration sans trop de contraintes. A l'inverse, les nécessaires adaptations aux circonstances, en fonction des notes scolaires, laissent peu de place à l'élaboration d'un véritable projet professionnel pour l'élève en difficulté.

### **L'équivalence de l'offre de formation**

Sur le plan institutionnel, l'équivalence de l'offre de formation entre les options n'a pas été obtenue. Les directions ont en effet mentionné que la demande de rattrapage exigée pour l'option Latin, lors d'un changement d'option, induit une hiérarchie entre elles.

### **La difficulté de communiquer le changement**

Les directions ont également fait part de la difficulté de communiquer le changement aux parents. Dans cette remarque se niche probablement une des plus grandes difficultés de la nouvelle organisation, celle d'ancrer le changement dans des conceptions nouvelles de l'école par les usagers. L'incertitude qu'apporte la nouvelle organisation rend presque automatique une mise en correspondance avec l'ancienne, que ce soit par les directions, par les parents ou les élèves. L'appellation des options dans la nouvelle organisation fait directement référence aux sections dont les réputations, en termes de hiérarchie, ont ainsi pu être directement transposées comme éléments centraux de compréhension. Cet écueil n'avait pas non plus été évité dans les collèges à niveaux et options. Et lors d'entretiens réalisés dans l'un de ces établissements (Joanisse, Kaiser et Rastoldo, 1994), tant les enseignants que les élèves, avaient bien plus souvent utilisé les appellations Latine, Scientifique, Moderne et Générale des sections que le nom des options en vigueur dans cette école à savoir l'option I (Latin), II (Sciences), III (Anglais) ou IV (Techniques), probablement pour rendre les discussions plus aisées.

### **Discussion**

Globalement, les analyses des parcours d'élèves dans la nouvelle structure du Cycle d'orientation (le premier rapport) et celles concernant les attitudes et opinions de différents acteurs de cette école (ce deuxième rapport) montrent un fonctionnement du processus d'orientation-sélection ainsi qu'une perception de ce dernier assez semblables à ce qui se passait avant la réorganisation de l'école<sup>44</sup>.

En effet, on observe, dans le temps, des orientations depuis le 7<sup>e</sup> degré jusqu'à l'entrée dans les formations postobligatoires de même type ; des stratégies d'élèves qui s'articulent autour des mêmes visions (surseoir à une sélection précoce, s'insérer dans une formation postobligatoire en gardant le plus possible de possibilités de réorientations et de choix ultérieurs, par exemple) ; et des professionnels de l'éducation confrontés et amenés à gérer les mêmes tensions (entre formation et sélection, entre différenciation interne et externe, entre les aspirations des jeunes et leur niveau scolaire par exemple). De même on retrouve, par-delà les transformations structurelles, la distance parfois importante qui sépare le système tel qu'il est administrativement organisé et tel qu'il évolue jour après jour sous la contrainte des acteurs qui l'utilisent et le gèrent.

Une partie de cette « quasi reproduction » est imputable aux enjeux qui sous-tendent la scolarité des élèves du secondaire I. Le principal, relatif à la réussite scolaire, se décline sous les deux facettes des

<sup>44</sup> Cette discussion se fonde, en plus des deux rapports concernant la nouvelle organisation du Cycle d'orientation, sur différents travaux antérieurs portant sur le fonctionnement du processus d'orientation-sélection au secondaire I et II genevois, notamment : Gabriel, F. (1995) ; Bain, D. et Rastoldo, F. (2001) ; Evrard, A. et Rastoldo, F. (2001) ; Evrard, A., Hexel, D., Kaiser, C., Lurin, J., Marina Decarro, N., Rastoldo, F. et Soussi, A. (2003).

apprentissages réellement acquis et du profil scolaire. Ce dernier détermine en partie les orientations possibles, comme c'est le cas dans un système connaissant des différenciations externes. Aujourd'hui, comme hier, tous les élèves ne quittent pas l'école obligatoire en situation de réussite. Sans nier les progrès qui ont été faits et qui se traduisent notamment par une proportion grandissante d'élèves issus, en fin de Cycle d'orientation, de la filière d'enseignement à exigences étendues et une augmentation du taux de certification au secondaire II, l'échec scolaire, certes diminuant, persiste. A la fin de l'école obligatoire, il existe toujours un certain nombre d'élèves dont le capital scolaire est faible et qui se trouvent en difficulté d'orientation au début du postobligatoire. Tant avec la nouvelle organisation du Cycle d'orientation qu'avec l'ancienne, l'échec scolaire reste largement différencié selon le milieu social d'origine des élèves. De plus, une « pression sociale » sans cesse plus importante sur le capital scolaire demandé à chaque élève se traduit par une augmentation de la demande d'éducation et par le développement de stratégies familiales visant à conserver ou conquérir le plus possible un profil scolaire favorable en utilisant au maximum les possibilités offertes par le système.

Ce constat pose à nouveau la question des mesures de différenciations externes dans l'organisation de la scolarité au secondaire I. La nouvelle organisation du Cycle d'orientation en retient deux : les regroupements différenciés selon le niveau scolaire et les options selon la préférence des élèves.

Le choix de l'option est finalement peu lié à la préférence. L'option est surtout utilisée pour définir un profil de niveau scolaire et ceci pour deux raisons. D'abord, l'organisation des options n'a pas été au bout de la logique d'équivalence (options sur 2 ou 3 ans, avec rattrapage ou non en cas de changement, conditionné ou non à un regroupement). Ensuite, et d'autant plus facilement compte tenu de ce qui précède, les élèves utilisent surtout la gamme des choix d'options dans une optique de positionnement en termes de niveaux et peu pour explorer un domaine d'étude particulier (par exemple, choisir une option par crainte de l'échec dans une autre, parce qu'elle est réputée plus facile, car elle permet de valoriser un profil de compétence, parce qu'elle est plus « lisible » ou valorisée par les parents ou un éventuel employeur, etc.).

Dans le cas des regroupements A et B (et C en 7<sup>e</sup>), on retrouve la problématique de l'hétérogénéité/différenciation<sup>45</sup> et de la nécessité ou non de faire une sélection formelle au niveau de l'école obligatoire. L'organisation des regroupements a changé par rapport aux sections, mais la logique est restée la même. Il s'agit de regrouper, dans des mêmes classes, les élèves en difficulté pour leur offrir un enseignement adapté, susceptible de combler leurs insuffisances scolaires.

En considérant les parcours des élèves du regroupement B de la 7<sup>e</sup> année à l'entrée au secondaire II et ce que ces derniers disent de leur situation dans le cadre de la transition vers les formations postobligatoires, il ressort que la capacité de remettre les élèves en difficulté dans une logique scolaire de réussite et de choix d'orientation n'est pas très différente de ce qui s'observait avec une organisation en sections. Si certains élèves réussissent durant le secondaire I ou lors du passage au secondaire II à rejoindre une filière d'étude exigeante et à poursuivre avec succès directement une formation diplômante après le Cycle d'orientation, un nombre encore élevé d'entre eux (plus de 30% pour le regroupement B) se retrouvent à la fin de l'école obligatoire dans une situation qui ne leur permet pas une telle orientation (phénomène rendu d'autant plus visible que les conditions d'admission de certaines formations postobligatoires ont été revues et que l'entrée sur le marché de l'apprentissage devient de plus en plus exigeant). En ce sens et comme les sections auparavant, l'instauration des regroupements n'a qu'imparfaitement contribué à requalifier les élèves en difficulté. Cette récurrence des effets, complétée par les diverses évaluations faites dans des systèmes scolaires comparables<sup>46</sup>, tend à montrer les limites de cette logique de différenciation externe globale.

---

<sup>45</sup> Récurrente depuis la création du Cycle d'orientation : voir notamment la « Chronique d'une réforme annoncée » (Bain, Hexel et Rastoldo, 2004) qui retrace 40 ans de débat sur cette question au Cycle d'orientation genevois.

<sup>46</sup> Voir notamment « Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation » (Bain, Favre, Hexel, Lurin et Rastoldo, 2000).

Le dispositif d'orientation-sélection à l'œuvre au secondaire I et lors de la transition au secondaire II s'appuie largement sur l'élaboration pour (et dans l'idéal par) l'élève d'un projet de formation et/ou professionnel. Du point de vue de l'institution, ce postulat est justifié car c'est par l'élaboration de ce projet que l'élève va jouer un rôle actif dans son orientation, en choisissant et se mobilisant pour atteindre les objectifs qu'il se serait fixés. Les propos d'élèves nous montrent une autre réalité, en décalage avec cette vision de l'orientation. D'abord les orientations internes au Cycle d'orientation, (le choix de l'option) relèvent assez peu d'un choix de domaine d'études. Ensuite, le processus d'élaboration du choix d'orientation est souvent à un stade trop embryonnaire pour réellement guider cette orientation et, quelquefois même, prématurément interrompu par les contraintes et exigences des conditions d'admission au secondaire II (tant en école qu'en apprentissage dual). Finalement, la question du choix d'orientation scinde drastiquement la population scolaire en deux catégories recouvrant largement les regroupements A et B. En effet, pour les élèves, soit cette question n'est pas vraiment d'actualité (la plupart des élèves du regroupement A), soit les contraintes et les urgences qui pèsent sur leur situation scolaire laissent peu de place à l'élaboration d'un quelconque projet (essentiellement ceux du regroupement B). Ces derniers sont ainsi peu maîtres de leur devenir, le projet devenant essentiellement un accommodement à ce qui reste possible, afin de donner sens à une orientation vers des filières non choisies (Dubet et Martuccelli, 1996).

Bien entendu, pédagogiquement et lorsqu'il s'agit d'aider un élève à trouver une orientation, il est indispensable de tenir compte de ses aspirations mises en regard de ses possibilités avérées. Cependant, articuler le processus d'orientation-sélection trop fortement au projet de formation et/ou professionnel des élèves apparaît comme une vision trop « mécanique » pour coller à la réalité. Les propos d'élèves montrent plutôt que l'exploration dans le domaine de l'orientation n'est pas terminée à 15 ans, que ce processus de choix n'est pas linéaire et est susceptible de révisions fréquentes (particulièrement en fonction de l'évolution des résultats scolaires et du déroulement de la formation). A ce moment en tous cas, c'est donc largement la situation présente (scolaire mais pas seulement) qui guide l'élaboration d'un projet davantage que le projet qui guide l'évolution de la situation des élèves s'appêtant à quitter le Cycle d'orientation.

Vu sous cet angle, il n'est pas étonnant de constater les écarts entre une logique de projet telle qu'elle est supposée par l'institution scolaire et l'état des projets de formation et/ou professionnels des élèves de 9<sup>e</sup><sup>47</sup>. Le débordement du processus d'orientation-sélection au début des formations postobligatoires, qui n'est pas particulier à la nouvelle organisation du Cycle d'orientation<sup>48</sup>, exprime bien ce processus d'orientation qui consiste à choisir l'orientation qui permet le maximum de réorientations ultérieures et ensuite, selon l'évolution de la carrière scolaire de l'élève et/ou de ses aspirations, à se réorienter au cours du secondaire II. Cette pratique, qui revient à faire de « l'orientation séquentielle » (en utilisant d'abord les options du Cycle d'orientation pour se construire, ou maintenir un profil d'étude favorable puis les passerelles entre les différentes filières du secondaire II) est probablement celle qui ressemble le plus à la façon dont les élèves élaborent pour certains, subissent pour d'autres, transforment, et enfin déterminent leurs projets de formation.

Ces stratégies éducatives des élèves et de leurs familles qui infléchissent et parfois transforment le système de formation tel qu'il a été conçu au départ, montrent finalement le caractère « pluri-régulé » de l'institution scolaire. Le système de formation n'est pas seulement un dispositif de gestion des flux d'élèves, il est aussi une organisation sociale où se rencontrent les instances politiques et administratives mettant en œuvre des politiques de l'éducation et les personnes qui s'y investissent (les élèves et leurs parents au premier chef) et adaptent le modèle afin de le rendre conforme à leur situation singulière, selon leurs opinions, leurs intérêts et la lecture qu'ils font du contexte général. L'ensemble du système de formation paraît alors trop souvent conçu comme si chacun « jouait le

<sup>47</sup> Dans une étude française sur l'orientation entre le secondaire I et II, les auteurs évoquent l'ambiguïté de la double utilisation du projet comme instrument de gestion des flux d'élèves et comme instrument d'orientation au service de l'élève. Ils parlent de « la contradiction caractérisant la coexistence entre l'idéologie de la sélection et celle de l'observation, du soutien, de l'aide. » (Hénoque et Legrand, 2004).

<sup>48</sup> Voir notamment « ...nous on s'en fout, on est en G... » (Gabriel, 1995).

jeu » de l'institution, agissant de manière concertée dans le but de faire correspondre la réalité au fonctionnement attendu, en faisant abstraction du fait que chacun doit dans cet espace mener son propre jeu, dont les règles et les implications ne coïncident pas nécessairement avec les visées de l'institution. Les difficultés d'une régulation planifiée du dispositif d'orientation-sélection invalident l'idée selon laquelle la mise en place de structures devrait conduire de manière plus ou moins automatique à un pilotage de la formation. Sans remettre en cause l'influence certaine des structures, il s'agit de prendre la mesure du fait que les stratégies d'acteurs sont une donnée fondamentale du fonctionnement du système de formation et non une source potentielle de perturbation ; de prévoir que les effets d'une transformation du cadre de formation, s'ils peuvent agir sur les trajectoires de formation, seront toujours médiatisés par les différentes stratégies d'acteurs. En fait l'étude des « individus dans le système » apparaît nécessaire à la mise en place de toute innovation affectant l'organisation de la formation. Si le changement s'éloigne trop de la lecture que chacun se fait de son intérêt personnel ou de ce qu'il considère comme l'intérêt du système, toute transformation à de grandes chances de ne pas modifier le fonctionnement de l'orientation avec l'ampleur voulue ou même dans le sens souhaité<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Ce dernier paragraphe est largement tiré d'une analyse de l'évolution du dispositif d'orientation-sélection au secondaire I et au début du secondaire II à l'époque où existaient encore les sections (Bain et Rastoldo, 2001). La similitude des effets illustre bien, selon nous, la persistance du phénomène.

## BIBLIOGRAPHIE

Bain, D., Favre, B., Hexel, D., Lurin, J. et Rastoldo, F. (2000). *Hétérogénéité et différenciation au Cycle d'orientation. Le débat genevois dans le contexte national et international : pratiques et recherches*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Bain, D. et Rastoldo, F. (2001). *Les transitions au Cycle d'orientation genevois (secondaire I). Le jeu du système et des acteurs*. Document interne préparatoire au congrès de la SSRE 2001 sur les transitions.

Bain, D., Hexel, D. et Rastoldo, F. (2004). *Chronique d'une réforme annoncée. Les avatars d'un projet de tronc commun au Cycle d'orientation genevois 1960-1999*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Berthelot, J-M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris : PUF.

Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 3, 291-311.

Boudon, R., Cuin, Ch-H. et Massot, A. (2000). *L'axiomatic de l'inégalité des chances*. Paris : L'Harmattan.

Boutinet, J-P. (2001). L'éducation à l'orientation prise au jeu des nouvelles temporalités. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 71-84.

Direction Générale du Cycle d'orientation. (mars 2000, juin 2000, janvier 2001, mars 2001, février 2002 et mars 2003). *Cap C'O*. Genève : DGCO-DIP.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Evrard, A et Rastoldo, F. (2001). *Transition entre le secondaire I et le secondaire II des élèves de 9<sup>e</sup> (volée 98-99)*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Evrard, A., Hexel, D., Kaiser, C., Lurin, J., Marina Decarro, N., Rastoldo, F. et Soussi, A, (2003). *De l'orientation au projet de formation*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Gabriel, F. (éd.) (1995). *...nous on s'en fout, on est en G...* Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.

Hénoque, M. et Legrand, A. (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalités de l'orientation*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école.

Joanisse, R., Kaiser, C.A. et Rastoldo, F. (1994). *Interviews d'élèves, CO Budé*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Kaiser, C.A. (1997). *Education des choix. Rapport d'évaluation*. Genève. Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation.

Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 1, 105-121.

Pelletier, D., Bujold, R. et coll. (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec : Gaëtan Morin.

Pelletier, D., Noiseux, G., Pomerleau, E. et Solazzi, R. (1988). *Collection Education des choix*. Paris : EAP.

Rastoldo, F. et Evrard, A. (2004). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport I : Transitions scolaires de la première volée d'élèves soumises à la nouvelle structure du secondaire I*. Genève : Service de la recherche en éducation.

## ANNEXES

<b>Annexe 1 : Questionnaire.....</b>	<b>p. 44-51</b>
<b>Annexe 2 : Comparaison du profil des répondants au questionnaire avec l'effectif total de la volée de 9<sup>e</sup> année.....</b>	<b>p. 52-53</b>
<b>Annexe 3 : Tableaux factoriels .....</b>	<b>p. 54-57</b>
<b>Annexe 4 : Consultation des équipes de direction du Cycle d'orientation. Grille d'entretien résumée .....</b>	<b>p. 58</b>



# L'orientation en 9<sup>e</sup> année du CO

Questionnaire aux élèves, mai 2004

## Introduction

La Direction générale du Cycle d'orientation a demandé au Service de la recherche en éducation du DIP de réaliser une étude sur les orientations des élèves, notamment depuis le changement de l'organisation du CO. Vous faites partie d'une des premières volées d'élèves qui a connu cette nouvelle organisation depuis la 7<sup>e</sup> année.

Pour réaliser avec succès une telle recherche, nous avons besoin de votre avis, de vos impressions personnelles. C'est pourquoi nous vous demandons de répondre à ce questionnaire. Les questions portent toutes sur le thème de l'orientation (vos choix, votre situation personnelle face à l'orientation, vos opinions sur ce sujet, etc.).

Certaines questions pourront peut-être vous étonner. Essayez cependant d'y répondre car elles nous seront très utiles pour mieux vous comprendre. Pour nous, ce qui compte, c'est votre avis. Il n'y a donc pas de réponse juste ou de réponse fausse.

Si le questionnaire porte votre nom, c'est uniquement pour pouvoir ensuite suivre votre carrière scolaire (votre orientation l'année prochaine et la suivante essentiellement). Toutes vos réponses resteront cependant strictement confidentielles. Aucun nom n'apparaîtra dans les résultats.

Si vous le souhaitez, vers la fin de l'année 2004, vous pourrez consulter les résultats généraux de cette enquête sur le site Internet du Service de la recherche en éducation.

Merci d'avance pour votre collaboration.

L'équipe de recherche  
R. Alliata, F. Ducrey, A. Evrard, C. Kaiser & F. Rastoldo

## Quelques détails pratiques

**Les réponses au questionnaire seront saisies par lecteur optique.** Par conséquent, nous vous prions de bien vouloir:

- employer un stylo **noir ou bleu foncé**,
- mettre une croix dans la case appropriée en évitant de déborder sur une autre case. Des croix situées entre deux cases sont inutilisables,
- biffer clairement la réponse erronée avant de mettre une nouvelle croix,
- pour répondre aux questions, vous allez souvent trouver des échelles comme celle-ci:

Cela ne me correspond pas du tout     1     2     3     4     5     6    Cela me correspond tout à fait

- plus vous cochez une case vers la gauche, plus vous choisissez ce qui est écrit à gauche
- plus vous cochez une case vers la droite, plus vous choisissez ce qui est écrit à droite

1 = cela ne me correspond pas du tout

4 = cela me correspond plutôt

2 = cela ne me correspond pas

5 = cela me correspond

3 = cela ne me correspond plutôt pas

6 = cela me correspond tout à fait

Nom : .....  
 Prénom : .....  
 Classe : .....  
 Collège : .....

Zone de codes à ne pas remplir  
 .....  
 .....

## MON CHOIX D'OPTION

### 1 Quelle option avez-vous choisie cette année ?

Ne cochez qu'une seule case.

Latin

Sciences

Arts

### 2 Voici différentes raisons que l'on entend souvent à propos du choix d'une option.

Dites à propos de votre choix d'option si les raisons suivantes correspondent ou non à votre situation.

Ne cochez qu'une seule case par ligne.

J'ai choisi cette option parce que...	Cela ne me correspond pas du tout					Cela me correspond tout à fait
a) je suis fort dans la (les) discipline(s) de cette option	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) finalement, c'est ce qui m'ennuyait encore le moins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) plus tard, j'ai envie de faire un métier dans ce domaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) je voulais choisir la même option que certains camarades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) cela me permettra de faire le métier qui m'intéresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) parmi toutes les options possibles, c'est celle qui m'intéresse le plus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) depuis longtemps, je sais que c'est l'option que je veux faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) cette option me permet de me spécialiser dans un domaine d'étude qui m'intéresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) j'avais peur de ne pas réussir dans les autres options	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) je ne savais pas quoi choisir d'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) les autres options étaient trop difficiles pour moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) cela correspond à ce qu'on m'a conseillé (professeurs, parents, amis)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## L'orientation en 9<sup>e</sup> année du CO. Questionnaire aux élèves, mai 2004

### 3 Entre la 7<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> année, avez-vous changé d'option ?

Si vous répondez **NON** passez à la question suivante, si vous répondez **OUI** indiquez votre option de 7<sup>e</sup> et votre option de 8<sup>e</sup>, ensuite cochez la case qui indique la raison principale de votre changement d'option

Non, j'ai gardé la même option → **Passez à la question 4**

Oui, j'ai changé d'option → De :

<input type="checkbox"/> Latin
<input type="checkbox"/> Sciences en 7 <sup>e</sup> ,
<input type="checkbox"/> Sans option (accueil, école privée, etc..)

à :

<input type="checkbox"/> Latin
<input type="checkbox"/> Sciences en 8 <sup>e</sup>
<input type="checkbox"/> Arts

#### Quelle est la raison principale de votre changement d'option ?

##### J'ai changé d'option parce que...

Ne cochez qu'une seule case.

- je voulais suivre une option plus facile
- j'avais de mauvais résultats dans cette option
- en changeant de regroupement, j'ai été obligé de changer d'option
- cela ne me plaisait plus
- j'avais envie de découvrir autre chose
- on me l'a conseillé
- tout m'intéresse, j'avais envie d'essayer plusieurs options
- cette option n'existait pas en 7<sup>e</sup>

### 4 Entre la 8<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> année, avez-vous changé d'option ?

Si vous répondez **NON** passez à la question suivante, si vous répondez **OUI** indiquez votre option de 8<sup>e</sup> et votre option de 9<sup>e</sup>, ensuite cochez la case qui indique la raison principale de votre changement d'option

Non, j'ai gardé la même option → **Passez à la question 5**

Oui, j'ai changé d'option → De :

<input type="checkbox"/> Latin
<input type="checkbox"/> Sciences en 8 <sup>e</sup> ,
<input type="checkbox"/> Arts
<input type="checkbox"/> Sans option (accueil, école privée, etc..)

à :

<input type="checkbox"/> Latin
<input type="checkbox"/> Sciences en 9 <sup>e</sup>
<input type="checkbox"/> Arts

#### Quelle est la raison principale de votre changement d'option ?

##### J'ai changé d'option parce que...

Ne cochez qu'une seule case.

- je voulais suivre une option plus facile
- j'avais de mauvais résultats dans cette option
- en changeant de regroupement, j'ai été obligé de changer d'option
- cela ne me plaisait plus
- j'avais envie de découvrir autre chose
- on me l'a conseillé
- tout m'intéresse, j'avais envie d'essayer plusieurs options

## APRES LA SCOLARITE OBLIGATOIRE

### 5 Quelle formation suivrez-vous probablement l'année prochaine ?

*Ne cochez qu'une seule case.*

- |  |                          |
|--|--------------------------|
| Le Collège   | <input type="checkbox"/> |
| L'Ecole de commerce en <u>1ère année</u> (diplôme ou maturité professionnelle)   | <input type="checkbox"/> |
| L'Ecole de commerce en <u>complément de formation</u>  | <input type="checkbox"/> |
| L'Ecole de culture générale en <u>1ère année</u>   | <input type="checkbox"/> |
| L'Ecole de culture générale en <u>complément de formation</u>  | <input type="checkbox"/> |
| L'Ecole d'enseignement technique   | <input type="checkbox"/> |
| L'Ecole d'arts appliqués   | <input type="checkbox"/> |
| Une autre école professionnelle à plein temps (CEPTA ou Centre horticole de Lullier)   | <input type="checkbox"/> |
| Un apprentissage en entreprise dans <u>le domaine administratif, commercial ou de la santé</u> (par exemple : apprentissage de commerce, de vente, de gestionnaire d'hôtel, mais aussi assistant-e en médecine dentaire, assistant-e en pharmacie)                         | <input type="checkbox"/> |
| Un apprentissage en entreprise dans <u>le domaine artistique</u> (par exemple bijoutier-ère, graphiste)  | <input type="checkbox"/> |
| Un apprentissage en entreprise dans <u>un domaine agricole</u> (par exemple maraîcher-ère, forestier-ère, viticulteur-trice)   | <input type="checkbox"/> |
| Un apprentissage en entreprise dans <u>un domaine technique, artisanal, du bâtiment ou de la chimie</u> (par exemple mécanicien-ne, menuisier-ère, électricien-ne, dessinateur-trice en bâtiment, mais aussi cuisinier-ère, confiseur-euse, imprimeur-euse, coiffeur-euse) | <input type="checkbox"/> |
| Une formation préprofessionnelle au SCAI ou à la SGIPA   | <input type="checkbox"/> |
| Je n'envisage pas de continuer ma formation l'année prochaine (je pourrais par exemple chercher un travail hors apprentissage ou faire un séjour linguistique)   | <input type="checkbox"/> |
| Une école privée   | <input type="checkbox"/> |
| Le CO (redoublement)   | <input type="checkbox"/> |
| J'envisage de poursuivre ma formation à l'étranger   | <input type="checkbox"/> |

### 6 A quel point êtes-vous sûr ou pas sûr de ce que vous allez faire comme formation (ou comme travail) ces quatre ou cinq prochaines années ?

*Cochez la case qui correspond le mieux à votre impression*

Pas du tout sûr     1     2     3     4     5     6    Tout à fait sûr

**7 Lorsqu'on doit décider d'une formation, plusieurs éléments entrent en ligne de compte. Dans votre cas, pour effectuer un choix de formation, quel degré d'importance accordez-vous ...**

*Ne cochez qu'une seule case par ligne.*

	Pas du tout important				Très important	
a) à la possibilité de trouver facilement un emploi après la formation de mon choix	<input type="checkbox"/>					
b) aux possibilités de gagner beaucoup d'argent	<input type="checkbox"/>					
c) à mes résultats scolaires	<input type="checkbox"/>					
d) à l'image plutôt masculine ou féminine de la formation ou du métier que je souhaite faire	<input type="checkbox"/>					
e) aux conseils de mon entourage à l'école (enseignants, camarades, conseillers d'orientation, etc.)	<input type="checkbox"/>					
f) à mes besoins (ce qui est important pour moi)	<input type="checkbox"/>					
g) à mes expériences, lors de visites ou de stages	<input type="checkbox"/>					
h) à la possibilité de gagner ma vie rapidement	<input type="checkbox"/>					
i) à la possibilité d'avoir le plus de choix possibles après ma formation	<input type="checkbox"/>					
j) aux conseils de mon entourage familial	<input type="checkbox"/>					
k) à la réputation de l'école ou de la formation qui m'intéresse	<input type="checkbox"/>					
l) à mes capacités intellectuelles	<input type="checkbox"/>					
m) à ce que ma famille ou mes amis pensent de moi	<input type="checkbox"/>					
n) à la durée des études	<input type="checkbox"/>					
o) aux conseils de quelqu'un qui a déjà fait la formation que je voudrais faire	<input type="checkbox"/>					
p) au contenu des cours que j'ai déjà suivis au cycle d'orientation	<input type="checkbox"/>					
q) à ce que je sais déjà faire	<input type="checkbox"/>					
r) à ce que mes enseignants pensent de moi	<input type="checkbox"/>					
s) à mes activités en dehors de l'école	<input type="checkbox"/>					
t) à la possibilité de poursuivre des études universitaires	<input type="checkbox"/>					
u) à ma motivation aux études	<input type="checkbox"/>					
v) à mon intérêt pour les cours que propose la formation que j'envisage	<input type="checkbox"/>					

**8 L'orientation que l'on choisit n'est pas toujours celle que l'on souhaite le plus. Dans l'idéal, quel aurait été votre souhait pour l'année prochaine, si les notes ne comptaient pas ?**

*Ne cochez qu'une seule case.*

Je choisirais la même orientation que celle où je me suis inscrit

Je préférerais une autre orientation :

Le Collège

L'Ecole de commerce en 1ère année (diplôme ou maturité professionnelle)

L'Ecole de commerce en complément de formation

L'Ecole de culture générale en 1ère année

L'Ecole de culture générale en complément de formation

L'Ecole d'enseignement technique

L'Ecole d'arts appliqués

Une autre école professionnelle à plein temps (CEPTA ou Centre horticole de Lullier)

Un apprentissage en entreprise dans le domaine administratif, commercial ou de la santé

Un apprentissage en entreprise dans le domaine artistique

Un apprentissage en entreprise dans un domaine agricole

Un apprentissage en entreprise dans un domaine technique, artisanal, du bâtiment ou de la chimie

Une formation préprofessionnelle au SCAI ou à la SGIPA

Je n'envisage pas de continuer ma formation l'année prochaine (je pourrais par exemple chercher un travail hors apprentissage ou faire un séjour linguistique)

Une école privée

Le CO (redoublement)

J'aurais souhaité poursuivre ma formation à l'étranger

**9 Avez-vous déjà un projet professionnel (le métier que vous souhaitez exercer) ?**

Oui      Précisez lequel : \_\_\_\_\_

Non

**10 Par rapport à vos projets professionnels et de formation, indiquez pour chaque proposition si elle vous correspond ou non.**

*Ne cochez qu'une seule case par ligne.*

	Cela ne me correspond pas du tout				Cela me correspond tout à fait	
	1	2	3	4	5	6
a) J'essaie de faire ce que l'on attend de moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Il est inutile d'imaginer mon avenir, ce qui compte c'est le présent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Je ne m'occupe que de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Je parle souvent de mes projets en dehors de l'école (avec mes amis, mes parents, ma famille)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Je ne me pose pas la question	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) J'espère avoir toujours quelqu'un pour me soutenir dans mes choix scolaires et professionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Je pense que pour réussir dans la vie, la chance est plus importante que l'effort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) J'ai parfois l'impression que tout m'échappe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Actuellement c'est encore très vague, j'hésite entre plusieurs choses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) J'ai bien un projet, mais il ne me satisfait pas vraiment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) J'ai peur de me tromper et ça m'empêche de choisir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Pour moi, faire des projets c'est saisir toutes les chances qui s'offrent à moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) J'écouterai l'avis des autres (professeurs, parents, amis) mais en fin de compte c'est moi qui déciderai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) C'est le brouillard complet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver à l'école, même s'ils ne se réalisent pas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) J'ai des idées et des envies, mais en fin de compte tout dépend des circonstances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) C'est inutile de faire un projet, il faut s'adapter au travail que l'on trouve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Chaque fois que je fais des projets, quelque chose ou quelqu'un m'empêche de les réaliser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) Je ferai confiance à mes parents et à mes professeurs qui sont les mieux placés pour me dire quelle orientation prendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Quand je fais des projets, je suis presque sûr de pouvoir les réaliser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Annexe 2 : Comparaison du profil des répondants au questionnaire avec l'effectif total de la volée de 9<sup>e</sup> année

Entre les différents tableaux des différences de quelques élèves peuvent apparaître (moins de 20 sujets). Elles sont dues aux données manquantes issues des fusions de fichiers (faux numéros d'élèves saisis, différences entre les fichiers de décembre et de juin par exemple).

### Populations respectives

Volée de 9e	3905 élèves	100%
Répondants au questionnaire	3295 élèves	84.4%
Non-répondants au questionnaire	610 élèves	15.6%

### Répartition selon le sexe

	Garçons		Filles	
	élèves	%	élèves	%
Volée de 9e (données valides)	1979	50.8 %	1920	49.2 %
Répondants au questionnaire	1660	50.4 %	1631	49.6 %
Non-répondants au questionnaire	319	52.5 %	289	47.5 %

Chi2 sur la volée et les répondants 0.07 non significatif.

### Répartition selon l'âge scolaire

	12/13 ans		14 ans		15/16 ans	
	él.	%	él.	%	él.	%
Volée de 9e (données valides)	1036	26.6%	2395	61.4%	468	12%
Répondants au questionnaire	897	27.3%	2021	61.4%	373	11.3%
Non-répondants au quest.	139	22.9%	374	61.5%	95	15.6%

Chi2 sur la volée et les répondants 0.99 non significatif.

### Répartition selon la CSP

	Enfants de									
	Cadres sup.		Petits ind.		Employés		Ouvriers		Divers et SI	
Volée de 9e (données valides)	724 él.	18.6%	206 él.	5.3%	1624 él.	41.7%	1142 él.	29.3%	203 él.	5.2%
Répondants au questionnaire	632 él.	19.2%	174 él.	5.3%	1349 él.	41%	975 él.	29.6%	161 él.	4.9%
Non-répondants au questionnaire	92 él.	15.1%	32 él.	5.3%	275 él.	45.2%	167 él.	27.5%	42 él.	6.9%

Chi2 sur la volée et les répondants 0.54 non significatif (en regroupant petits indépendants et employés ainsi que ouvriers et divers/SI).

### Répartition selon la langue maternelle

	Français				Autres langues			
	élèves	%	élèves	%	élèves	%	élèves	%
Volée de 9e (données valides)	2516	66.4 %	1383	33.6 %				
Répondants au questionnaire	2212	64.2 %	1179	35.6 %				
Non-répondants au questionnaire	404	64.5 %	204	35.5 %				

Chi2 sur la volée et les répondants 0.39 non significatif.

### Répartition selon l'âge d'arrivée à GE

	Nés à Genève		Arrivés avant 6 ans		Arrivés avant 12 ans		Arrivés après 12 ans	
	él.	%	él.	%	él.	%	él.	%
Volée de 9e (données valides)	3011	78.5%	366	9.5%	332	8.7%	127	3.3%
Répondants au questionnaire	2543	78.6%	312	9.6%	273	8.4%	106	3.3%
Non-répondants au questionnaire	468	77.7%	54	9%	59	9.8%	21	3.5%

Chi2 sur la volée et les répondants 0.11 non significatif (en regroupant ceux qui sont nés à GE et ceux qui y sont arrivé avant l'obligation scolaire).

Répartition selon le profil CO Regroupements

	Enfants de									
	Regroupement A		Regroupement B		Sport et arts		Niveaux et options		Ateliers	
Volée de 9e (données valides)	2222 él.	57%	822 él.	21.1%	55 él.	1.4%	686 él.	17.6%	113 él.	2.9%
Répondants au questionnaire	1890 él.	57.4%	694 él.	21.1%	52 él.	1.6%	618 él.	18.8%	37 él.	1.1%
Non-répondants au questionnaire	332 él.	54.6%	128 él.	21.1%	3 él.	0.5%	68 él.	11.2%	76 él.	12.5%

Chi2 sur la volée et les répondants 0.9 non significatif (sans tenir compte des ateliers et en regroupant sport et arts avec regroupement A).

Chi2 sur la volée et les répondants 26.8  $p < .05$  si on compare les regroupements A, B et les classes ateliers. Les effectifs des classes ateliers sont sous représentés.

Répartition selon le profil CO options

	Latin		Sciences		Arts	
	Volée de 9e (données valides)	704 él.	18.6%	1685 él.	44.6%	1393 él.
Répondants au questionnaire	646 él.	19.9%	1448 él.	44.5%	1160 él.	35.6%
Non-répondants au questionnaire	58 él.	11%	237 él.	44.9%	233 él.	44.1%

Chi2 sur la volée et les répondants 2.07 non significatif.

Globalement, la population qui a répondu à l'enquête ne diffère pas significativement, sur les critères ci-dessus, de l'ensemble de la volée de 9<sup>e</sup> (sans les élèves d'accueil). La seule différence réside dans la sous-représentation des élèves des classes ateliers.

### Annexe 3 : Tableaux factoriels

#### 3.1. Choix d'options (question 2)

items	facteur 1 choix personnel		facteur 2 choix par la négation		facteur 3 choix d'autrui		statistiques descriptives	
							N	Moyenne
plus tard, j'aimerais faire un métier dans ce domaine	0.82	-0.22	-0.22	0.13	3255	2.86	1.73	
cette option me permet de me spécialiser dans un domaine d'étude qui m'intéresse	0.81	-0.25	-0.25	0.18	3253	3.26	1.67	
cela me permettra de faire le métier qui m'intéresse	0.79	-0.29	-0.29	0.25	3257	3.07	1.76	
depuis longtemps, je sais que c'est l'option que je veux faire	0.74	0.07	0.07	-0.11	3248	3.40	1.67	
parmi toutes les options possibles, c'est celle qui m'intéresse le plus	0.65	0.25	0.25	-0.27	3253	4.60	1.51	
je suis fort dans les disciplines de cette option	0.62	0.14	0.14	-0.28	3259	4.11	1.28	
j'avais peur de ne pas réussir dans les autres options	-0.03	0.81	0.81	0.08	3256	2.68	1.70	
les autres options étaient trop difficiles pour moi	-0.04	0.80	0.80	0.15	3260	2.26	1.51	
finalement, c'est ce qui m'ennuyait encore le moins	0.02	0.58	0.58	-0.18	3240	3.28	1.68	
je ne savais pas quoi choisir d'autre	-0.33	0.47	0.47	0.39	3258	2.35	1.56	
cela correspond à ce qu'on m'a conseillé (professeurs, parents, amis)	0.08	-0.14	-0.14	0.71	3256	3.04	1.71	
je voulais choisir la même option que certains de mes camarades	-0.04	0.26	0.26	0.52	3261	1.82	1.21	
valeurs propres	3,43	2,24	2,24	1,25				
pct of var	29%	19%	19%	10%				

Echelle de 1 (cela ne me correspond pas du tout) à 6 (cela me correspond tout à fait)

Analyse en Composantes Principales après rotation Varimax. KMO=.80

regroupements de items les plus saturés par facteur:

facteur 1:  $\alpha=.84$

facteur 2:  $\alpha=.66$

facteur 3:  $\alpha$  non calculé

3.2. Choix de formation (question 7)

Items	facteurs descriptives					Ecart-type
	facteur 1 motivation personnelle	facteur 2 motivation par autrui	facteur 3 motivation par l'expérience antérieure	facteur 4 motivation opportuniste	facteur 5 motivation professionnelle propre ou rapportée	
à ma motivation aux études	0.80	0.05	0.11	-0.05	0.08	1.46
à la possibilité de poursuivre des études universitaires	0.76	0.11	-0.04	0.02	-0.21	1.80
à mes capacités intellectuelles	0.61	0.20	0.14	0.20	0.10	1.22
à mon intérêt pour les cours que propose la formation que j'envisage	0.58	0.03	0.13	-0.02	0.40	1.25
à mes résultats scolaires	0.51	0.18	0.05	0.33	0.15	1.23
aux conseils de mon entourage familial	0.17	0.79	-0.03	0.10	0.18	1.42
aux conseils de mon entourage à l'école	0.12	0.77	-0.01	0.05	0.22	1.42
à ce que ma famille ou mes amis pensent de moi	0.07	0.66	0.34	0.10	-0.01	1.50
ce que mes enseignants pensent de moi	0.11	0.57	0.47	0.00	0.04	1.47
à la réputation de l'école ou de la formation qui m'intéresse	0.16	0.52	0.19	0.23	-0.06	1.51
à l'image plutôt masculine ou féminine de la formation ou du métier que je souhaite faire	-0.16	0.37	0.35	0.28	-0.12	1.43
à ce que je sais déjà faire	0.11	0.08	0.68	0.07	0.32	1.39
à mes activités en dehors de l'école	0.06	0.07	0.64	-0.07	0.16	1.59
à la durée des études	0.00	0.17	0.55	0.34	-0.12	1.55
au contenu des cours que j'ai déjà suivis au CO	0.34	0.30	0.49	0.03	0.16	1.38
aux possibilités de gagner beaucoup d'argent	0.09	0.13	0.12	0.77	-0.13	1.33
à la possibilité de trouver facilement un emploi après la formation de mon choix	0.21	0.04	-0.05	0.69	0.22	1.55
à la possibilité de gagner ma vie rapidement	-0.28	0.09	0.34	0.60	0.23	1.25
à la possibilité d'avoir le plus de choix possibles après ma formation	0.39	0.19	-0.11	0.46	0.09	1.25
à mes expériences, lors de visites ou de stages	-0.11	0.17	0.21	0.04	0.73	1.59
à mes besoins	0.33	0.01	0.03	0.15	0.53	1.20
aux conseils de qqn qui a déjà fait la formation que je voudrais faire	0.14	0.37	0.24	0.03	0.41	1.56
valeurs propres	5.08	5.83	4.86	4.35	3.33	
pct of var	13%	13%	10%	10%	7%	

Echelle de 1 (pas du tout important) à 6 (très important)

Analyse en Composantes Principales après rotation Varimax. KMO=.87

regroupements de items les plus saturés par facteur:

facteur 1: a=.74

facteur 2: a=.77

facteur 3: a=.60

facteur 4: a=.62

facteur 5: a=.46

3.3. Projets professionnels (question 10)

Items	facteur 1 indétermination				facteur 2 exploration				facteur 3 pragmatisme du moment				facteur 4 empêchement				statistiques descriptives		
																	N	Moyenne	Ecart-type
actuellement c'est encore vague, j'hésite entre plusieurs choses	0.83	0.04	0.06	0.07	0.06	0.16	0.06	0.06	0.07	3288	3.10	1.75							
j'ai bien réfléchi et je n'ai pas un projet précis	0.77	-0.28	0.16	-0.11	0.16	-0.06	0.16	-0.11	-0.11	3254	3.13	1.68							
j'ai peur de me tromper, cela m'empêche de choisir	0.68	0.15	0.01	0.33	0.15	-0.11	0.01	0.33	0.33	3281	2.76	1.63							
c'est le brouillard complet	0.62	-0.11	0.26	0.18	0.26	-0.31	0.26	0.18	0.18	3282	1.92	1.36							
j'ai bien un projet, mais il ne me satisfait pas vraiment	0.51	0.06	0.13	0.35	0.06	-0.12	0.13	0.35	0.35	3286	1.99	1.25							
pour moi, faire des projets c'est saisir toutes les chances qui s'offrent à moi	-0.12	0.61	-0.12	0.06	0.61	-0.06	-0.12	0.06	0.06	3280	3.99	1.43							
j'espère avoir toujours qqn pour me soutenir dans mes choix scolaires et professionnels	0.01	0.60	-0.06	0.16	0.60	-0.11	-0.06	0.16	0.16	3280	4.47	1.44							
j'écouterai l'avis des autres (professeurs, parents, amis) mais en fin de compte c'est moi qui déciderai	0.17	0.57	-0.11	-0.18	0.57	-0.31	-0.11	-0.18	-0.18	3285	4.73	1.40							
je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver à l'école, même si ils ne se réalisent pas	-0.05	0.53	-0.31	0.16	0.53	0.26	-0.31	0.16	0.16	3277	4.10	1.50							
je ferai confiance à mes parents et à mes profs qui sont les mieux placés pour me dire quelle orientation prendre	0.08	0.52	0.26	0.10	0.52	-0.25	0.26	0.10	0.10	3285	2.88	1.51							
je parle souvent de mes projets en dehors de l'école (avec mes amis, mes parents, ma famille)	-0.36	0.49	-0.25	0.19	0.49	0.24	-0.25	0.19	0.19	3290	4.00	1.53							
j'essaie de faire ce que l'on attend de moi	-0.03	0.48	0.24	-0.05	0.48	0.14	0.24	-0.05	-0.05	3294	3.83	1.57							
quand je fais des projets, je suis presque sûr de pouvoir les réaliser	-0.25	0.43	0.14	-0.32	0.43	0.71	0.14	-0.32	-0.32	3289	3.74	1.29							
il est inutile d'imaginer son avenir, ce qui compte c'est le présent	0.06	-0.01	0.71	0.07	-0.01	0.71	0.71	0.07	0.07	3295	2.73	1.47							
je ne m'occupe que de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard	0.22	-0.02	0.71	0.03	-0.02	0.71	0.71	0.03	0.03	3286	2.81	1.43							
je ne me pose pas la question	0.10	-0.06	0.66	0.02	-0.06	0.66	0.66	0.02	0.02	3268	2.12	1.39							
c'est inutile de faire des projets, il faut s'adapter au travail que l'on trouve	0.09	0.03	0.56	0.34	0.03	0.56	0.56	0.34	0.34	3273	2.05	1.22							
je pense que pour réussir dans la vie, la chance est plus importante que l'effort	0.01	-0.01	0.42	0.42	-0.01	0.42	0.42	0.42	0.42	3286	2.18	1.30							
chaque fois que je fais des projets, qqch ou qqn m'empêche de les réaliser	0.12	-0.04	0.19	0.70	-0.04	0.19	0.19	0.70	0.70	3283	2.11	1.36							
j'ai parfois l'impression que tout m'échappe	0.09	0.07	0.06	0.69	0.07	0.06	0.06	0.69	0.69	3279	3.09	1.46							
j'ai des idées et des envies, mais en fin de compte tout dépend des circonstances	0.24	0.27	0.01	0.46	0.27	0.01	0.01	0.46	0.46	3281	3.66	1.43							
valeurs propres	2,79	2,45	2,42	1,97	2,45	12%	2,42	1,97	1,97										
pct. of var	13%	12%	12%	9%	12%	9%	12%	9%	9%										

Echelle de 1 (cela ne correspond pas du tout) à 6 (cela me correspond tout à fait)

Analyse en Composantes Principales après rotation Varimax. KMO=82

regroupements de items les plus saturés par facteur:

facteur 1:  $\alpha=.78$

facteur 2:  $\alpha=.65$

facteur 3:  $\alpha=.69$

facteur 4:  $\alpha=.53$

3.4. Préoccupations (question 11)

Items	facteur 1 aspects relationnels et personnels		facteur 2 projections professionnelles		facteur 3 échec scolaire		statistiques descriptives		
							N	Moyenne	Ecart- type
les relations avec les ami-e-s	0.70	0.10	0.16				3268	4.08	1.54
ma santé, mon bien-être, mon apparence physique (mon 'look')	0.69	0.08	0.23				3270	3.55	1.59
le temps que je peux consacrer à mes loisirs	0.66	0.09	-0.20				3280	3.87	1.50
ce que les autres pensent de moi	0.62	-0.01	0.16				3272	2.59	1.46
avoir assez d'argent pour moi	0.61	0.26	-0.04				3270	3.89	1.52
les relations avec les parents	0.43	0.26	0.32				3270	3.42	1.73
trouver un travail qui m'intéresse après ma formation	0.09	0.77	0.02				3270	5.01	1.31
pouvoir suivre la formation que je souhaite	0.03	0.73	0.11				3270	5.02	1.22
mon avenir professionnel	0.08	0.72	0.32				3271	4.89	1.30
ce que je vais faire après l'école	0.26	0.59	0.07				3283	4.11	1.65
échouer après l'école	0.03	-0.01	0.82				3268	3.72	1.96
être au chômage après ma formation	0.10	0.12	0.71				3262	3.46	1.91
mes difficultés scolaires actuelles	0.05	0.19	0.71				3273	3.63	1.70
les grands problèmes de société (pauvreté dans le monde, pollution, guerres, etc.)	0.15	0.25	0.31				3269	3.82	1.55
valeurs propres	2,46	2,25	2,14						
pct of var	18%	16%	15%						

Echelle de 1 (cela ne me préoccupe pas du tout) à 6 (cela me préoccupe beaucoup)  
 Analyse en Composantes Principales après rotation Varimax. KMO=.79  
 regroupements de items les plus saturés par facteur:  
 facteur 1:  $\alpha=.72$   
 facteur 2:  $\alpha=.70$   
 facteur 3 (sans "problèmes de société"):  $\alpha=.69$

## Annexe 4 : Consultation des équipes de direction du Cycle d'orientation

### Grille d'entretien résumée

L'objectif de ces entretiens était de saisir les changements dans la gestion du processus d'orientation-sélection qui sont induits par la mise en place de la nouvelle structure. Les équipes de direction ont été choisies, car elles sont l'instance centrale de ce processus dans les établissements (elles l'organisent et en sont les garantes), et de plus, leur position leur permet une vision globale et elles sont ainsi susceptibles de refléter en partie les avis des autres acteurs (enseignants, élèves et familles) dans la mesure où leur rôle les conduit à connaître leurs diversités d'opinions.

Les entretiens étaient semi-directifs et la question centrale était :

**Quels changements (de pratiques dans le domaine de l'orientation-sélection des élèves et de flux d'élèves) ont été induits par l'adoption d'une nouvelle structure au Cycle d'orientation, dans le domaine de l'orientation-sélection ?**

Ces entretiens ont été organisés en deux temps : d'une part, un tour d'horizon des changements induits par la nouvelle organisation du Cycle d'orientation (et des questions que cela pose), et d'autre part, un échange à partir de cas concrets de modifications des orientations des élèves.

Le tour d'horizon s'étend de la fin du primaire (entrée au Cycle d'orientation) à la fin du 9<sup>e</sup> degré (au moment des entretiens les élèves étaient inscrits, mais pas encore entrés dans les formations postobligatoires). Les échanges ont porté particulièrement sur les questions d'admissions, de profils d'élèves, de transitions d'une année sur l'autre (notamment les redoublements, les changements de niveaux et les changements d'options). En outre, ont été abordées les questions de climat de classe, la perception par les équipes de direction des conditions d'apprentissage et les changements de pratiques dans le domaine de l'organisation des parcours scolaires (évaluations, transferts, conseils de classe, d'école, notamment).

Ensuite, trois cas concrets ont été présentés aux équipes de direction, qui ont permis d'approfondir certaines questions. Ces trois cas concernaient :

- La diminution des transferts de 7<sup>e</sup> regroupement B vers la 8<sup>e</sup> regroupement A, depuis la disparition de la section Moderne qui représentait, dans l'ancien système de « marche-pied » le plus fréquent pour accéder à ce degré à la filière pré-gymnasiale.
- L'augmentation des orientations vers les classes ateliers parallèlement à l'introduction de la nouvelle organisation du Cycle d'orientation.
- L'augmentation des transferts de 8<sup>e</sup> regroupement B vers une 9<sup>e</sup> regroupement A (augmentation importante, mais sur un nombre de transferts restant assez limité).

Sur la base de ces trois exemples, il s'agissait de voir si les équipes de direction des établissements du Cycle d'orientation avaient perçu ces changements et comment elles les analysaient.