

DE L'ORIENTATION AU PROJET DE FORMATION :

- **Parcours et perspectives des élèves des filières d'insertion du secondaire II et de 1^{ère} année de l'ECG**
- **Niveaux des compétences des élèves en lecture-écriture**
 - **Analyse du dispositif VOIR de l'ECG**

Groupe SRED « Filières d'insertion » :

Annick Eyrard

Dagmar Hexel

Claude Kaiser

Jacqueline Lurin

Nepomucena Marina Decarro

François Rastoldo

Anne Soussi

Juillet 2003

Service de la Recherche en Education

12, Quai du Rhône

1205 Genève

☎ (+41) 022 327 57 11

📠 (+41) 022 327 57 18

Compléments d'information : Claude KAISER
Tél. (+41) 022 327 70 63
claude.kaiser@etat.ge.ch

(Voir également en p.6)

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

Directeur du SRED : Norberto BOTTANI
norberto.bottani@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

INTRODUCTION.....	7
Développement du projet.....	7
La recherche proposée par le SRED.....	8
Résumé des différents chapitres.....	9
CHAPITRE 1 : LE CADRE CONCEPTUEL ET LA DÉMARCHE	11
Le cadre conceptuel.....	11
Approche factuelle	11
Approche subjective	12
Etude de cas sur les classes VOIR de l'Ecole de culture générale	13
La démarche	14
CHAPITRE 2 : LES PROGRAMMES DE FORMATION ET LES ÉLÈVES	17
Description des programmes pris en considération dans la recherche	17
Programmes du SCAI (Service des classes d'accueil et d'insertion).....	18
Programme de la SGIPA (Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes)	19
Programme de l'Ecole de commerce.....	19
Programmes de l'Ecole de culture générale	19
Les élèves ayant participé à l'étude	20
Nombre d'élèves par programme	20
Filles et garçons.....	21
Origine sociale.....	21
Age et nombre d'années en Suisse	22
Langues parlées	23
Situation scolaire	24
Conditions de sortie du Cycle d'orientation.....	25
Précisions sur les effectifs	26
Présences et absences des élèves lors des passations selon les programmes	26
CHAPITRE 3 : LES COMPÉTENCES EN LECTURE-ÉCRITURE	29
Définition et mesure des compétences en lecture-écriture.....	29
Définition et description des niveaux de capacités selon les trois échelles	30
Compréhension de textes suivis (échelle prose).....	30
Compréhension de textes schématiques (échelle document)	31
Compréhension de textes au contenu quantitatif (échelle quantitative)	31
Matériel et déroulement de l'évaluation.....	31
Principaux résultats des compétences des élèves en lecture-écriture	32
Taux de réponses aux tests de littératie au pré-test et au post-test	33
Compétences en littératie au pré-test et au post-test	36
Répartition des élèves dans les niveaux de compétences en octobre et en mai pour les trois échelles	40
Mise en perspective des résultats avec ceux de l'enquête internationale IALS	43
Synthèse.....	44

CHAPITRE 4 : OPINIONS DES ÉLÈVES ET AUTO-PERCEPTION.....	45
1. Les raisons du choix de la formation	46
Analyse.....	46
2. L'image de soi des élèves.....	48
3. Appréciation des enseignements reçus	55
4. Variables d'attitude en lien avec le concept de littératie	60
Le rapport à la lecture.....	60
Activités pratiquées pendant la semaine.....	63
Les activités culturelles	64
Les discussions avec les parents.....	65
5. Facteurs explicatifs des compétences en littératie	65
Variables prises en considération	66
Première analyse : le poids relatif des variables d'explication des performances en littératie.....	67
Deuxième analyse : le poids relatif des variables socio-démographiques dans l'explication des performances en littératie.....	67
Troisième analyse : le poids relatif des variables d'attitude dans l'explication des performances en littératie.....	68
Synthèse.....	70
CHAPITRE 5 : PROJET ET ORIENTATION	71
Quelques remarques méthodologiques.....	71
L'entrée en structure d'insertion et en 1 ^{ère} année de l'ECG	72
Les orientations envisagées	73
Démarches effectuées pour rechercher une solution de formation et conseil en orientation.....	74
Projet de formation et statuts identitaires	77
CHAPITRE 6 : LES ORIENTATIONS EFFECTIVES	91
Remarques méthodologiques.....	91
Orientations effectives des élèves en novembre 2002	91
Les élèves en formation.....	92
Les élèves travaillant ou en stage	94
Les élèves ayant d'autres activités ou sans activité.....	94
Liens entre orientations projetées et réelles	94
Synthèse.....	98
CHAPITRE 7 : PARCOURS DE FORMATION APRÈS LES FILIÈRES D'INSERTION ET LE 1^{ER} DEGRÉ DE L'ECG : SUIVI SUR 6 ANS.....	101
Remarques méthodologiques.....	101
Taux et types de certifications « secondaire II » obtenues par les élèves issus des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG	102
Parcours de formation après la structure d'insertion ou la 1^{ère} de l'ECG	107
Synthèse.....	112
CHAPITRE 8 : PARCOURS DE FORMATION AU SECONDAIRE II DES DIPLÔMÉS DE L'ECG	115
Comparaison selon l'origine scolaire (du secondaire I) des élèves du 1^{er} degré puis diplômés de l'ECG	116

Parcours au secondaire II des élèves diplômés de l'ECG	117
Après le diplôme	120
Synthèse.....	122
CHAPITRE 9 : PARCOURS DE FORMATION VOIR	123
Objectifs de l'étude du SRED concernant spécifiquement les classes VOIR.....	123
Différentes prises d'information réalisées au cours de la première année de mise en œuvre du parcours VOIR	123
Rappel des objectifs du parcours VOIR.....	123
Entretiens avec les doyens des classes VOIR	126
Entretiens en début d'année scolaire 2001/2002	126
Bilan au terme de l'année scolaire 2001/2002	128
Analyse des entretiens avec les enseignant-e-s et des observations en classe	130
En français.....	131
En maîtrise et orientation	135
Résumé.....	138
Analyse des entretiens avec les élèves des classes VOIR.....	140
Contexte	140
Description spontanée des classes VOIR	141
Comparaison et perception du changement.....	142
Evaluation des classes VOIR	145
Projection et compréhension des parcours de formation à l'issue des classes VOIR	148
Synthèse des différentes prises d'information et des analyses concernant le dispositif VOIR.....	149
CONCLUSION	153
Les élèves en difficulté : ordre de grandeur	153
Les compétences en lecture-écriture : des prérequis aux apprentissages scolaires	153
L'importance attribuée à la formation professionnelle.....	154
La valorisation du Soi.....	155
Le caractère prédictif de la compétence scolaire.....	155
RÉFÉRENCES	157
ANNEXES.....	161
Annexes au chapitre 1	162
Annexes au chapitre 2	163
Annexes au chapitre 3	165
Annexes au chapitre 4	169
Annexes au chapitre 5	175
Annexes au chapitre 6	181
Annexe 7 : Questionnaire soumis aux élèves (octobre 2001)	182

Remerciements

Nous tenons à remercier celles et ceux qui ont permis la réalisation de cette étude :

- les élèves qui ont répondu aux tests, aux questionnaires et aux interviews ;
- les enseignantes et les enseignants des établissements scolaires qui nous ont aidé-e-s par leur présence pendant les séances dans les classes ;
- les responsables des établissements scolaires, doyennes, doyens, directrices et directeurs des écoles concernées par l'étude ;
- les doyens et les enseignant-e-s des classes VOIR qui ont participé aux entretiens, nous ont fourni de la documentation et nous ont accueillies dans leur classe pour les observations ;
- les collaborateurs de l'OOFPP qui ont bien voulu répondre à nos questions et ont accepté que nous observions leur travail avec les élèves et les enseignants dans les classes VOIR ;
- les collègues du SRED qui nous ont aidé-e-s à accomplir le travail de prise d'information dans les classes ;
- Mesdames Valérie Bourdot et Minh Phuoc Nguyen qui ont effectué la codification et la saisie des données ;
- Monsieur Stan Jones, consultant en évaluation dans le domaine de l'éducation pour Statistique Canada, qui nous a fait bénéficier de ses conseils pour la mise au point des tests et le traitement statistique des données relatives aux compétences en lecture-écriture.

Groupe SRED « Filières d'insertion »

Les collaboratrices et collaborateurs du Service de la recherche en éducation dont la liste figure ci-dessous ont participé à la réalisation de cette étude :

Annick Evrard :	annick.evrard@etat.ge.ch	tél. 022 327 70 46
Dagmar Hexel :	dagmar.hexel@etat.ge.ch	tél. 022 327.71.29
Claude Kaiser :	claud.kaiser@etat.ge.ch	tél. 022 327.70.63 (<i>coordination</i>)
Jacqueline Lurin :	jacqueline.lurin@etat.ge.ch	tél. 022 327.74.23
N. Marina Decarro :	marina.decarro-nepo@etat.ge.ch	tél. 022 327.70.52 (<i>coordination</i>)
François Rastoldo :	francois.rastoldo@etat.ge.ch	tél. 022 327.70.66
Anne Soussi :	anne.soussi@etat.ge.ch	tél. 022 327.74.09

INTRODUCTION

A l'origine de cette étude se trouve une demande adressée au Service de la recherche en éducation par les directions des établissements des Ecoles de culture générale (ECG). Ces écoles de degré diplôme occupent une position charnière dans le système d'enseignement genevois et sont confrontées à des exigences multiples et parfois contradictoires. Elles doivent préparer leurs élèves aux niveaux des connaissances requis par les écoles de niveau tertiaire (et en particulier dès 2003, de la Haute école spécialisée santé-social). Mais, d'autre part, elles accueillent, surtout en première année, des élèves dont le projet de formation est souvent peu précis, confus voire inexistant, ou qui s'inscrivent à l'ECG faute d'avoir trouvé une place d'apprentissage. De plus, les départs d'élèves après un ou deux ans sont fréquents, de même que l'arrivée en deuxième ou en troisième année d'un certain nombre d'élèves qui changent d'orientation après avoir échoué dans une école préparant à la maturité.

Or, de profondes transformations sont en cours dans le système de formation genevois, aussi bien dans la scolarité obligatoire, dans l'enseignement postobligatoire que dans les formations professionnelles de niveau tertiaire. Mentionnons, à titre d'exemple, le développement des Hautes écoles spécialisées, de la maturité professionnelle et des nouvelles maturités gymnasiales. Ces changements ont des effets certains, mais difficiles à mesurer dans le court terme, sur les décisions d'orientation des jeunes gens et des jeunes filles et, par conséquent, sur les flux d'élèves. Par ailleurs, les conditions de passage entre la scolarité obligatoire et le postobligatoire (transitions du degré 9 au degré 10) et l'articulation, à la sortie des formations du deuxième cycle secondaire, avec les établissements de niveau tertiaire (l'Université, les HES ou les autres formations professionnelles supérieures) sont nécessairement modifiées et doivent être adaptées à la nouvelle situation. Dans ce contexte, les questions liées au niveau des exigences à l'entrée du degré 10 et notamment de l'ECG prennent toute leur importance.

Développement du projet

Ce travail résulte indirectement d'une demande de la présidence du Département de l'instruction publique du canton de Genève à la Direction générale de l'enseignement postobligatoire de

« [...] rapprocher les deux voies de diplôme offertes à l'Ecole de culture générale et à l'Ecole de commerce (EC) quant aux normes d'admission, aux niveaux d'exigence, aux objectifs poursuivis et aux préparations complémentaires nécessaires pour les élèves n'ayant pas atteint les prérequis pour suivre normalement les voies de diplôme respectives à ces deux écoles »¹.

La Direction générale de l'enseignement postobligatoire a chargé un groupe constitué des responsables institutionnels des établissements concernés (CD4² de l'ECG), de la mise en œuvre des réalisations visant à :

¹ DGPO (2000). Mandat à l'Ecole de culture générale / EDD genevoise pour l'année scolaire 2000-2001. Document interne.

² CD4 : Mme Jacqueline Losmaz, directrice et M. Bertrand de Weck, directeur adjoint de l'ECG Henry-Dunant et M. Marc Boget, directeur et Mme Francine Novel, directrice adjointe de l'ECG Jean-Piaget.

- « [...] offrir, dès la rentrée 2001, en 1^{ère} année de l'ECG une formation permettant aux élèves sans projet et/ou qui doivent se réconcilier avec l'école de valider leurs acquis en vue d'opter pour une filière professionnelle ou diplôme grâce à des passerelles adéquates ;
- clarifier et définir dans un premier temps les domaines donnant accès aux filières HES santé-social offertes à Genève ;
- écrire les plans d'études et programmes en conformité avec le nouveau Plan d'études cadre pour les Ecoles du degré diplôme (PEC/EDD) »³.

Le premier point de ce mandat se réfère aux classes VOIR (Validation, Orientation, Insertion, Raccordement) et à leurs objectifs. Le groupe constitué devait entre autres s'assurer du partenariat avec le Service de la recherche en éducation (SRED). La demande initiale des directions de l'ECG portait sur deux objets :

- l'étude des classes VOIR mises en place à l'ECG pour la première fois l'année scolaire 2001-2002 et visant à faciliter l'insertion scolaire ou professionnelle des élèves qui ne remplissent pas les conditions d'admission au degré 10 ;
- l'étude détaillée des parcours scolaires des élèves de l'ECG.

Après discussion, le SRED a proposé un plan de recherche et un calendrier qui ont reçu l'aval des écoles concernées et du Rapport général du Département de l'instruction publique.

La recherche proposée par le SRED

Par rapport à la demande initiale, le projet de recherche du SRED de mai 2001⁴ se situe dans un contexte scolaire plus général et dans une perspective élargie à plusieurs écoles. L'étude est centrée sur la problématique de l'insertion scolaire et professionnelle des élèves en difficulté scolaire au 10^e degré, ce qui implique la prise en considération d'autres catégories d'élèves du secondaire II. Elle concerne alors non seulement les élèves des quatre classes expérimentales VOIR et de 1^{ère} année de l'Ecole de culture générale (ECG), mais aussi les élèves fréquentant l'ensemble des structures d'insertion, c'est-à-dire les classes préparatoires de l'Ecole de commerce (EC), les classes d'encouragement à la formation professionnelle (CEFP), les classes d'insertion professionnelle en atelier (CIPA) et celles d'insertion scolaire du Service des classes d'accueil et d'insertion (SCAI) ainsi que les ateliers de préapprentissage de la Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes (SGIPA).

Le projet comporte deux types d'analyses :

- la première analyse est centrée sur la situation et les perspectives des élèves scolarisés dans les structures d'insertion et au 1^{er} degré de l'ECG, et sur le dispositif VOIR ;
- la seconde porte sur les parcours de formation des élèves des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG.

L'étude a pour objectif de répondre aux questions suivantes :

1. Quels types d'élèves accèdent à ces programmes de formation compensatoire ?
2. Quels bénéfices, en termes de possibilités ultérieures de formation et/ou d'insertion sociale et professionnelle, ces élèves en tirent-ils ?
3. Quelles sont les compétences ou connaissances des élèves en lecture-écriture (capacités à traiter l'information écrite qu'ils rencontrent dans leurs activités quotidiennes) à l'entrée et une année plus tard ?
4. Comment sont rendus opératoires, dans les classes VOIR, les objectifs de formation ?

³ DGPO, 2000 (op. cit.).

⁴ Document d'information « De l'orientation au projet de formation professionnelle », SRED, mai 2001.

Résumé des différents chapitres

Ce rapport comporte dix chapitres en plus de l'introduction. Ils ont été rédigés par différentes personnes et ceci explique une certaine disparité d'approche et de style. Pour faciliter la lecture, une synthèse termine la plupart des chapitres.

Le premier chapitre expose quelques éléments du cadre conceptuel qui organise la conduite de l'enquête ainsi que les principales hypothèses de travail et la démarche utilisée.

Le deuxième chapitre donne une description des programmes de formation pris en considération dans la recherche, des profils démographiques et scolaires des élèves qui ont participé à cette étude et des effectifs présents lors des passations.

Le troisième chapitre aborde la question du niveau des élèves en lecture-écriture. Un test de compétence en littératie a été proposé aux élèves en début et en fin d'année. Il permet d'approcher la notion de consolidation des acquis, qui est un des objectifs des programmes pris en compte. Le niveau en lecture-écriture a été considéré comme un des éléments premiers de la communication et de l'efficacité des apprentissages, étant donné le rôle que jouent les compétences en lecture-écriture dans l'ensemble des disciplines scolaires. Les résultats sont présentés sous trois formes (taux de réponses, scores bruts et niveaux de compétences) et analysés en fonction des différents programmes de formation.

Le quatrième chapitre est consacré à l'étude des opinions des élèves sur un certain nombre de thèmes. On aborde successivement la question du choix de la formation, de l'image de soi, de l'évaluation des enseignements reçus, des attitudes face à la lecture et à différentes activités culturelles ou sociales. La dernière partie du chapitre propose une analyse relative aux facteurs expliquant le mieux les compétences en lecture-écriture : facteurs contextuels (genre, langue parlée à la maison, catégorie socioprofessionnelle, âge d'arrivée à Genève, etc.) et facteurs d'opinion ou culturels (rapport à la lecture, environnement culturel et familial, estime de soi, évaluation de l'enseignement et raison du choix de la formation).

Le cinquième chapitre aborde la question du choix de l'élève dans une perspective stratégique. La plupart des programmes mentionnés ont en effet pour objectif la construction d'un projet pour l'élève et sont donc étroitement liés à la problématique du choix et de la construction identitaire. L'originalité est ici d'aborder ces phénomènes par l'intermédiaire des stratégies identitaires développées par l'élève.

Le sixième chapitre présente les orientations des élèves suivant une structure d'insertion ou la 1^{ère} année de l'ECG, ainsi que le degré de correspondance entre les projets de formation des élèves et leur situation effective 6 mois plus tard. Ces orientations montrent non seulement la diversité des orientations, mais aussi la difficulté pour certains élèves à trouver une solution de formation après le 10^e degré.

Le septième chapitre propose une analyse longitudinale des parcours de formation des élèves issus des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG durant les six années suivantes. Grâce à ce suivi des carrières d'élèves, on perçoit la manière dont se poursuit le processus d'orientation-sélection tout au long du secondaire II.

Le huitième chapitre répond à une demande particulière des Directions des ECG. Il est centré exclusivement sur cette école et décrit les parcours de formation antérieurs des diplômés de l'ECG, ainsi que leurs activités 18 mois après l'obtention du diplôme.

Le neuvième chapitre est une étude de cas sur le nouveau parcours de formation VOIR introduit à la rentrée 2001-2002 et traite de son fonctionnement. Il a été réalisé sur la base de différents types d'informations : des observations en classe mais aussi des entretiens avec les élèves, les doyens et les enseignants. Sont aussi repris les éléments les plus saillants concernant les compétences en lecture-écriture et les opinions des élèves des classes VOIR mis en évidence dans les chapitres précédents.

Enfin, le dernier chapitre est consacré à la conclusion.

CHAPITRE 1 : LE CADRE CONCEPTUEL ET LA DÉMARCHE

Le cadre conceptuel

Le fil conducteur qui guide la recherche est de déterminer dans quelle mesure les programmes ou les structures d'insertion après la scolarité obligatoire sont semblables ou différents, et ceci à partir de deux approches distinctes : l'une est factuelle, car elle est construite sur la base des données objectives catégorisant les élèves ; l'autre est subjective, car elle découle de prises de position des élèves. Les changements intervenus pendant l'année scolaire sont évalués en comparant les prises d'information réalisées auprès des élèves en début (pré-test) et en fin d'année scolaire (post-test).

A ces approches, qui ont concerné l'ensemble des programmes pris en considération, s'ajoutent deux éléments complémentaires qui portent uniquement sur l'ECG et qui sont liés aux origines de l'étude : une analyse des classes VOIR ainsi qu'une description des parcours scolaires menant au diplôme et des activités des élèves après le diplôme.

Approche factuelle

La description des programmes et l'analyse des caractéristiques scolaires et démographiques des élèves ayant participé à l'étude constituent naturellement une part de l'approche factuelle.

La maîtrise du français

Un des principaux éléments de l'approche descriptive porte sur le degré de maîtrise de la langue française. En plus de l'intégration sociale et culturelle, nous faisons l'hypothèse que la maîtrise de la langue est un facteur central et organisateur de l'ensemble des acquisitions scolaires. A cet égard, il devient alors essentiel de mieux cerner quel est le niveau moyen des élèves fréquentant les structures d'insertion et le 1^{er} degré de l'ECG. D'autre part, il s'agit également d'apprécier la congruence ou non entre les spécificités des programmes en termes d'exigences et le niveau de performance des élèves les fréquentant. Pour cela, nous avons utilisé un test déjà administré entre 1994 et 1998 dans une vingtaine de pays (dont la Suisse) à propos du niveau d'alphabétisation des adultes (IALS)¹ portant sur les compétences de base que chaque individu doit maîtriser pour bien fonctionner dans la vie quotidienne.

Les compétences en littératie

Le test IALS mesure trois types de compétences en lecture-écriture (ou littératie) : la compréhension de textes suivis, celle de textes schématiques et celle de textes au contenu quantitatif. Ces trois types de compétences sont le plus souvent désignés dans le rapport par les termes de *prose* (compréhension de textes suivis), *document* (compréhension de textes schématiques) et *quantitatif* (compréhension de

¹ U.S. Department of Education - Office of Educational Research and Improvement (1995). *Adult Literacy in OECD Countries : Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*. Washington : Government Printing Office. – OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OCDE et Statistique Canada.

textes au contenu quantitatif). Pour chaque compétence, cinq niveaux hiérarchiques de performance sont définis. Le niveau 5 témoigne des compétences les plus pointues. Les niveaux sont construits en fonction des caractéristiques descriptives communes aux tâches composant chaque niveau, à partir desquelles on suppose la stimulation d'activités cognitives spécifiques pour une résolution correcte de ces tâches. Les niveaux fournissent une base normative dans la mesure où le troisième niveau de compétence est considéré comme nécessaire pour évoluer de manière adéquate sur le plan des exigences actuelles en termes de lecture-écriture.

L'ancrage social du niveau de compétence

Sur le plan relatif, les caractéristiques de ce test permettent de comparer les élèves fréquentant les programmes de notre étude. Dans une logique critériée, il est également possible de donner une signification sociale à la performance, dans la mesure où celle-ci est proche ou éloignée du niveau 3. Finalement, l'aménagement du test permet d'effectuer deux mesures dans le temps : en début et en fin d'année scolaire. Il devient alors possible de mesurer les changements de performance. A cet égard, il est indispensable de souligner qu'il est impossible de déterminer une causalité univoque aux éventuels changements observés. L'explication doit donc être considérée sur une base indicative. Seule la logique des plans expérimentaux avec la variation d'un facteur à la fois le pourrait, ce qui est difficilement envisageable dans notre cas. Un changement de performance peut certes être dû à l'enseignement reçu, mais également être le fait de la maturation de l'élève, de ses propres expériences pendant l'année, d'une différence de motivation pour répondre aux questions posées, etc.

Les orientations des élèves

L'analyse des situations des élèves à l'issue des différents programmes est centrale pour comprendre et évaluer le fonctionnement de ces formations. Dans ce domaine, une double démarche a été adoptée. D'une part, une étude portait sur les orientations des élèves 5 mois après la sortie des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG ; d'autre part, les orientations d'une cohorte d'élèves, appareillée à notre population d'enquête (élèves issus des mêmes programmes scolaires en juin 1996), ont été suivis sur 6 ans.

Approche subjective

L'approche subjective procède des résultats obtenus par questionnaire lors des deux sessions de notre étude (début et fin d'année scolaire). Trois centrations théoriques ont organisé le questionnement.

Attitude face à la lecture et environnement culturel

La première porte sur les attitudes à l'égard de la lecture que l'étude PISA de l'OCDE² englobe dans le concept de littératie : la littératie aurait trait non seulement à la capacité à construire le sens de textes variés, mais aussi à la mise en œuvre de comportements et d'attitudes qui soutiennent le développement de la lecture au fil du temps³. En conformité avec cette affirmation, on fera donc l'hypothèse que le niveau de performance en lecture-écriture est en partie déterminé par une attitude favorable à la lecture. De la même manière, on peut supposer que l'environnement culturel dans son ensemble et les habitudes familiales en la matière peuvent avoir une influence sur les compétences des élèves en lecture-écriture.

² OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de Pisa 2000*. Paris : OCDE.

³ Lafontaine, D. (1999). Un goût de lire bien mesuré. Elaboration et mise à l'essai d'une échelle d'attitudes envers la lecture. *Mesures et évaluation de l'éducation*, 22, 1, 21-43.

Le projet personnel de l'élève

La seconde est liée à la problématique du choix et de la construction d'un projet par l'élève dont il est souvent fait mention dans les objectifs des programmes analysés. Dans une logique d'attribution causale⁴, la question est d'articuler la part liée à la personne dans le choix et celle liée aux circonstances. Un choix perçu comme déterminé par autrui ou dû aux circonstances produira une moindre responsabilisation de l'élève qu'un choix perçu comme émanant de soi. Sur le plan pratique, c'est la distance entre le choix effectif ou les démarches effectuées et les désirs en termes de formation qui seront analysés.

Le choix d'une formation ou d'un métier participe à la constitution de l'identité sociale des élèves par la place qu'elle leur procure dans la société et dans les relations entre individus ou entre groupes d'individus. Reprenant les travaux de Bosma (1994)⁵ et de Kraus (1998)⁶, l'identité a été considérée sur un plan dynamique. Ces auteurs analysent les stratégies identitaires pour des adolescents face à une perspective d'avenir troublée. Plutôt que de s'engager dans une décision professionnelle après avoir réfléchi à différentes alternatives, on observe davantage des décisions fluctuantes dans le temps et en fonction des circonstances. De plus et comme le dit Kraus (1998, p.115), dans des situations sociales peu claires et des insécurités croissantes, il peut être raisonnable de ne s'obliger à rien, de prendre sa chance, mais sans perdre de vue que d'autres options sont possibles ; en bref, de ne prendre aucun engagement fixe sur un plan professionnel ou de formation.

C'est de la continuité supposée dans la construction d'un projet personnel dont il est question ici : les projets sont-ils construits graduellement par étapes selon un objectif fixé, ou observe-t-on plutôt cette absence d'engagement mise en évidence dans les études de Kraus ?

L'estime de soi et l'évaluation des enseignements

La troisième centration est liée à l'estime de soi. Les programmes analysés ont explicitement ou implicitement pour objectif de faire retrouver une certaine confiance en soi et une image d'eux-mêmes positive à des élèves que le passé scolaire a pu affecter. Dans quelle mesure la catégorisation scolaire dans des filières ou des structures a-t-elle un effet sur l'image de soi ? Une image de soi positivement évaluée est-elle liée à la performance des élèves⁷ ? Et finalement, observe-t-on un changement entre l'estime de soi mesurée au début et à la fin de l'année ?

Des items, inspirés des enquêtes TIMSS 1995⁸ et PISA 2000, visant à apprécier les enseignements dispensés ont été proposés aux élèves. Ils portent sur les conditions d'apprentissage dans les classes, le contenu de l'enseignement, la charge de travail et le rythme d'avancement et l'adéquation des cours au niveau des élèves.

Etude de cas sur les classes VOIR de l'Ecole de culture générale

Pour les classes expérimentales VOIR, il s'agissait notamment de connaître l'appréciation générale des élèves de l'année écoulée, leur degré de compréhension des objectifs poursuivis par le programme et leur opinion sur l'adéquation du programme à leurs projets. De plus, l'étude de cas se proposait d'explorer la concrétisation des objectifs de ce nouveau parcours de formation.

⁴ Voir par exemple : Deschamps, J.C., & Clémence, A. (Dir.) (1990). *L'attribution. Causalité et explication au quotidien*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

⁵ Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 3, 291-311.

⁶ 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.

⁷ Dans cette étude, la performance des élèves est évaluée par les résultats aux tests en littérature.

⁸ Moser, U., Ramseier, E., Keller, C. & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study“*, Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssystem. Chur/Zürich : Verlag Rüegger.

Enfin, concernant les titulaires de diplôme des ECG, une étude rend compte des parcours scolaires diversifiés qui conduisent au diplôme, ainsi que des orientations subséquentes (après 18 mois).

La démarche

Il ne s'agit pas ici de donner une description détaillée de la démarche mais plutôt de fournir quelques éléments permettant une vue d'ensemble du déroulement du travail.

Une phase initiale de discussion, d'élaboration du projet et de présentation dans les établissements concernés a eu lieu pendant les mois d'avril et mai 2001.

Les principales sources d'information utilisées dans la recherche ont été :

- la documentation disponible sur les programmes,
- les données sociologiques, démographiques et scolaires obtenues à partir de la base de données scolaires du Département de l'instruction publique⁹,
- les données obtenues auprès des élèves au moyen du test en lecture-écriture et du questionnaire de motivation et d'attitude,
- les données recueillies au moyen d'entretiens avec des doyens, des enseignants et des élèves des classes VOIR de l'ECG,
- les observations effectuées dans les classes VOIR.

Par ailleurs, une enquête téléphonique a été effectuée auprès des élèves qui ne figuraient pas dans la base de données scolaires de l'année scolaire 2002-2003¹⁰.

L'administration du test et du questionnaire dans les classes a eu lieu à deux reprises, au début et à la fin de l'année scolaire 2001-2002. La première session de prises d'information s'est déroulée en octobre 2001. Elle a nécessité 47 séances. Chaque séance a commencé par le test en lecture-écriture (IALS) d'une durée de 90 minutes. A suivi le questionnaire de motivation et d'attitude d'une durée de 45 minutes environ. L'administration du test et du questionnaire a eu lieu dans les classes, pendant les heures scolaires, en présence d'un ou deux membres de l'équipe de recherche du SRED et d'une enseignante ou d'un enseignant.

La deuxième session de prises d'information s'est déroulée en fin d'année scolaire pendant le mois de mai 2002 et a compté le même nombre de séances, dans des conditions équivalentes à celles du mois d'octobre. Le nombre d'élèves présents a varié entre le début et la fin de l'année scolaire.

Ces prises d'information se sont bien déroulées dans l'ensemble grâce à la collaboration des responsables et des enseignantes et enseignants dans les établissements. L'effort demandé aux jeunes gens et aux jeunes filles, à qui étaient administrés le test et le questionnaire, était non négligeable. Dans certaines classes les problèmes de langue ont accru la difficulté. Cependant, en règle générale, on a constaté de l'intérêt et une bonne participation des élèves.

Le dépouillement et la saisie informatique des réponses au test et au questionnaire ont été réalisés en novembre et décembre 2001 et en juillet et août 2002.

Les entretiens avec les doyens et les enseignants des classes VOIR ont eu lieu pendant l'année scolaire ; les entretiens semi-directifs avec les élèves des classes VOIR ont été effectués en fin d'année. Des observations ont été réalisées dans les classes au cours du deuxième semestre. Cet aspect de la recherche aurait mérité plus de temps et de ressources.

⁹ Tenue à jour par la Division des systèmes d'information et de gestion.

¹⁰ Le guide d'entretien figure en annexe (annexe 1.1).

Le travail d'analyse des données a commencé dès le mois de janvier 2002 sur les résultats d'octobre 2001 et la deuxième partie des analyses a été entreprise dès le mois de septembre 2002.

Un rapport intermédiaire sur les résultats a été rédigé en novembre 2002 et les présentations des premiers résultats dans les établissements scolaires concernés, à la Direction générale de l'enseignement postobligatoire, au Cycle d'orientation et à l'Office de la formation et d'orientation professionnelle, ont débuté le 12 décembre 2002.

Dans le présent document, le rapport final de cette recherche, on observera une certaine disparité d'approche et de style. Elle provient du fait que les chapitres ont été rédigés indépendamment les uns des autres, par des personnes appartenant à des disciplines différentes (psychologie, psychologie sociale, sociologie, statistique).

CHAPITRE 2 : LES PROGRAMMES DE FORMATION ET LES ÉLÈVES

La transition entre le 9^e et le 10^e degré marque la fin de l'obligation scolaire. A Genève, l'interruption de la formation à l'âge légal de 15 ans est exceptionnelle. En effet, la quasi-totalité des jeunes gens et jeunes filles poursuivent une formation à l'issue du Cycle d'orientation dans les diverses écoles de l'enseignement postobligatoire (secondaire II).

L'accès aux différentes filières de formation du secondaire II n'est pas automatique et requiert que les élèves remplissent certaines conditions d'admission. De ce fait certains élèves ne sont pas en mesure d'intégrer directement l'une de ces filières.

Différents programmes de formation ont été mis en place dans le but de faciliter l'insertion de ces jeunes dans les différentes filières du secondaire II. A titre d'exemple, parmi les élèves qui avaient terminé le 9^e degré du CO en juin 2000 à Genève, 10% (soit 361 élèves) ont été scolarisés, l'année suivante, dans un de ces programmes d'insertion¹.

Pour cette recherche, nous avons retenu l'ensemble de ces dispositifs, en y ajoutant le 1^{er} degré de l'ECG, début d'une filière certifiante, mais qui, dans les faits, représente aussi un pivot de l'orientation des élèves en difficulté au début du secondaire II.

Au total, quatre types d'établissements ont participé à l'étude : l'Ecole de culture générale (ECG), l'Ecole de commerce (EC), le Service des classes d'accueil et d'insertion (SCAI) et la Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes (SGIPA).

Ce chapitre présente d'une part la description des programmes pris en considération et, d'autre part, certaines caractéristiques scolaires et démographiques des élèves qui les fréquentent ainsi que des précisions au sujet de la population d'enquête.

Description des programmes pris en considération dans la recherche

Cette description est celle qui prévalait au moment de l'étude et reprend les éléments présentés dans la brochure officielle destinée au public².

Le critère utilisé pour le choix des programmes est qu'aucun d'entre eux n'aboutit directement à une certification reconnue au niveau fédéral. Les classes de 1^{ère} année de l'Ecole de culture générale ont un statut différent, car elles sont la première année d'un programme amenant à une certification en 3 ans. Elles ont cependant été incluses dans l'étude parce qu'elles permettent une comparaison avec les classes VOIR, qui leur sont les plus proches en ce qui concerne le projet de l'élève. D'autre part, le

¹ Evrard, A., & Rastoldo, F. (2001). *Transition entre le secondaire I et le secondaire II des élèves de 9^e (volée 98-99)*. Genève : Service de la recherche en éducation.

² Office d'orientation et de formation professionnelle (2001). *Après la scolarité obligatoire. Edition 2001-2002*. Genève : Département de l'instruction publique.

taux élevé de réorientations enregistré chez les élèves de 1^{ère} de l'ECG incitait fortement à inclure ces classes dans la recherche³.

Programmes du SCAI (Service des classes d'accueil et d'insertion)

1. Classes d'insertion professionnelle atelier (CIPA)

Classes destinées aux élèves qui doivent encore définir un projet de formation. Elles se déroulent en école avec une alternance de cours et de travaux en atelier.

Admission : élèves libérés de la scolarité obligatoire.

Accès : sur dossier.

Durée : 1 ou 2 ans.

Débouchés : apprentissage, formation élémentaire ou pratique, entrée directe dans le monde du travail (possibilités de poursuivre en CEFP : cas d'un tiers des élèves enquêtés).

Titre obtenu : attestation.

2. Classes d'encouragement à la formation professionnelle (CEFP)

Formation destinée aux élèves ayant déjà défini un projet de formation. Elle se déroule en alternance de cours en école (2 jours par semaine) et de stages en entreprise (3 jours par semaine).

Admission : Cycle d'orientation (essentiellement 9^e G et profils assimilés pour les collèges à niveaux et options), classes ateliers, classes d'accueil ; écoles de formation préprofessionnelles et classes d'accueil de l'enseignement postobligatoire.

Accès : sur dossier.

Durée : 1 an.

Débouchés : apprentissage, formation élémentaire ou pratique.

Titre obtenu : attestation.

3. Classes d'insertion scolaire

Ces classes (durée 1 an) sont destinées aux élèves migrants non francophones de 15 à 20 ans, issus de classes d'accueil ou récemment arrivés à Genève, qui n'ont pas un niveau scolaire suffisant, en particulier en français, pour envisager directement leur intégration dans l'école de leur choix. Elles préparent à entrer au Collège de Genève, à l'École de commerce, à l'École de culture générale ou à l'École d'ingénieurs de Genève.

Admission : lettre de recommandation des directions des établissements scolaires concernés.

Durée : 1 an.

Titre obtenu : attestation.

³ Voir p. ex. : Evrard, A., & Rastoldo, F. (2001). *Transition entre le secondaire I et le secondaire II des élèves de 9^e (volée 98-99)*. Genève : Service de la recherche en éducation ; Rastoldo, F. (1991). *Enquête au 10^e degré. Situation en juin 1990 des élèves issus du Cycle d'orientation en juin 1989*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP).

Programme de la SGIPA (Société genevoise pour l'intégration professionnelle d'adolescents et d'adultes)

4. Ateliers de préapprentissage

Structure identique à celle relative aux classes CIPA du SCAI.

Les directions des deux structures (SCAI et SGIPA) attribuent les élèves à l'une ou l'autre des classes/ateliers selon les intérêts et le profil des élèves notamment.

Programme de l'Ecole de commerce

5. Classes préparatoires de l'Ecole de commerce

Ce programme, d'une durée d'une année, permet le raccordement à la filière diplôme de commerce ou aux cours professionnels commerciaux, en particulier en apprentissage de commerce.

Admission : élèves de 9^e du Cycle d'orientation des sections LSM (et profils assimilés pour les élèves des collèges à niveaux et options) non promus admis de cas en cas ; élèves de 9^e G (et profils assimilés pour les élèves des collèges à niveaux et options) promus normalement ou par tolérance A (français 4.0, allemand niveau fort 3.5, ou allemand niveau moyen 4.5 ; mathématiques niveau fort 3.0, ou mathématiques niveau moyen 3.5 ; histoire/géographie 3.5).

Titre obtenu : instance de raccordement ne délivrant pas de titre.

Programmes de l'Ecole de culture générale

6. Classes VOIR (Validation, Orientation, Insertion, Raccordement) de l'Ecole de culture générale

Les élèves ne répondant pas aux critères pour une entrée en 1^{ère} de l'ECG peuvent être admis, selon les cas et sur dossier, dans les classes VOIR (durée 1 an). L'objectif des classes VOIR est d'aider les élèves à renforcer leurs acquis scolaires pour qu'ils puissent poursuivre leur formation soit dans une voie professionnelle, soit dans la voie diplôme.

Titre obtenu : attestation.

7. Ecole de culture générale 1^{ère} année (tronc commun)

L'Ecole de culture générale s'inscrit dans le cadre des écoles suisses du degré diplôme (EDD) qui offrent une alternative au Collège. Les formations EDD assurent un niveau de connaissances général et un développement personnel nécessaire à de nombreux métiers. Le 1^{er} degré est fréquemment utilisé par les élèves comme une année d'orientation en vue d'une poursuite vers diverses formations du secondaire II.

Admission : 9^e du Cycle d'orientation, sections LSM promus ou non promus (sauf si leurs résultats sont très insuffisants) ; section G (et profils assimilés pour les élèves des collèges à niveaux et options) promus.

Accès : direct ou sur dossier (en cas d'éventuelle dérogation).

Durée : 3 ans : 1^{ère} tronc commun, 2^e et 3^e tronc commun et cours spécifiques.

Débouchés après le diplôme : HES santé-social et écoles professionnelles supérieures, apprentissage (avec possibilités de dispense des cours de culture générale et/ou d'écourtement de la durée de l'apprentissage).

Titre obtenu : diplôme de l'Ecole de culture générale (après les 3 degrés), pas de certification après le 1^{er} degré uniquement.

Tableau 2.1 : Récapitulation des programmes pris en compte dans l'étude, dénominations et abréviations utilisées dans le document

1. Classes d'insertion professionnelle atelier (SCAI)	CIPA
2. Classes d'encouragement à la formation professionnelle (SCAI)	CEFP
3. Classes d'insertion scolaire (SCAI)	Insertion
4. Ateliers de préapprentissage (SGIPA)	Préapprentissage
5. Classes préparatoires de l'Ecole de commerce (EC)	Préparatoire de l'EC
6. Ecole de culture générale, classes VOIR (ECG)	VOIR
7. Ecole de culture générale 1 ^{ère} année (ECG)	1 ^{ère} de l'ECG

Les élèves ayant participé à l'étude

Cette partie présente une description des principales caractéristiques démographiques et scolaires des élèves ayant participé à l'étude ainsi que des précisions concernant les variations des effectifs pris en considération. Sauf indication contraire, les graphiques et tableaux portent sur les effectifs enregistrés en octobre 2001.

Nombre d'élèves par programme

La totalité des élèves des structures d'insertion (CIPA, CEFP, classes d'insertion scolaire du SCAI, ateliers de préapprentissage de la SGIPA, classes VOIR de l'ECG, classes préparatoires de l'EC) ont participé à l'enquête.

Les élèves de 1^{ère} année de l'ECG étant nettement plus nombreux que ceux des autres programmes (683 élèves en octobre 2001), un échantillon de 15% de l'effectif d'élèves du degré 1 a été constitué. Cet échantillon est représentatif de l'ensemble des élèves. Les tableaux qui suivent se réfèrent aux effectifs d'octobre 2001.

Tableau 2.2 : Elèves pris en considération dans la recherche par programme en octobre 2001

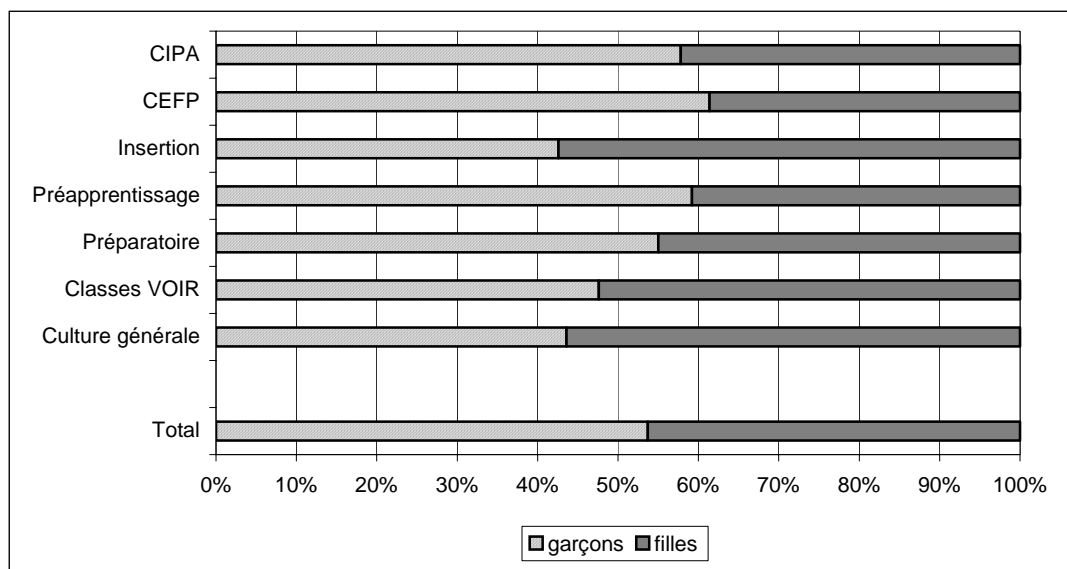
programmes	élèves en octobre 2001	
	en effectifs	en pourcentages
CIPA (SCAI)	64	10%
CEFP (SCAI)	70	11%
Insertion (SCAI)	47	7%
Préapprentissage (SGIPA)	131	21%
Préparatoire (EC)	180	29%
Classes VOIR (ECG)	42	7%
Culture générale (ECG)	94	15%
Total	628	100%

Filles et garçons

La population étudiée dans cette recherche est composée majoritairement de garçons mais la répartition garçons/filles, qui se maintient autour d'un rapport 60/40, varie selon les programmes.

Les filles sont majoritaires dans les classes d'insertion scolaire du SCAI ainsi que dans les classes VOIR et de 1^{ère} année de l'ECG. Les garçons sont plus nombreux dans les classes CEFP et CIPA du SCAI, dans les classes préparatoires de l'EC ainsi qu'en préapprentissage.

Graphique 2.1 : Répartition des filles et des garçons dans les programmes en octobre 2001



Source : réponses au questionnaire SRED.

Origine sociale⁴

La population étudiée se caractérise par une forte présence de jeunes des catégories socioprofessionnelles « ouvriers » et « divers et sans indication ».

La catégorie « ouvriers » est très présente parmi les élèves des classes VOIR, en préapprentissage ainsi que dans les classes CIPA et CEFP. La catégorie « divers et sans indication » est fortement représentée dans les classes CIPA, CEFP et d'insertion.

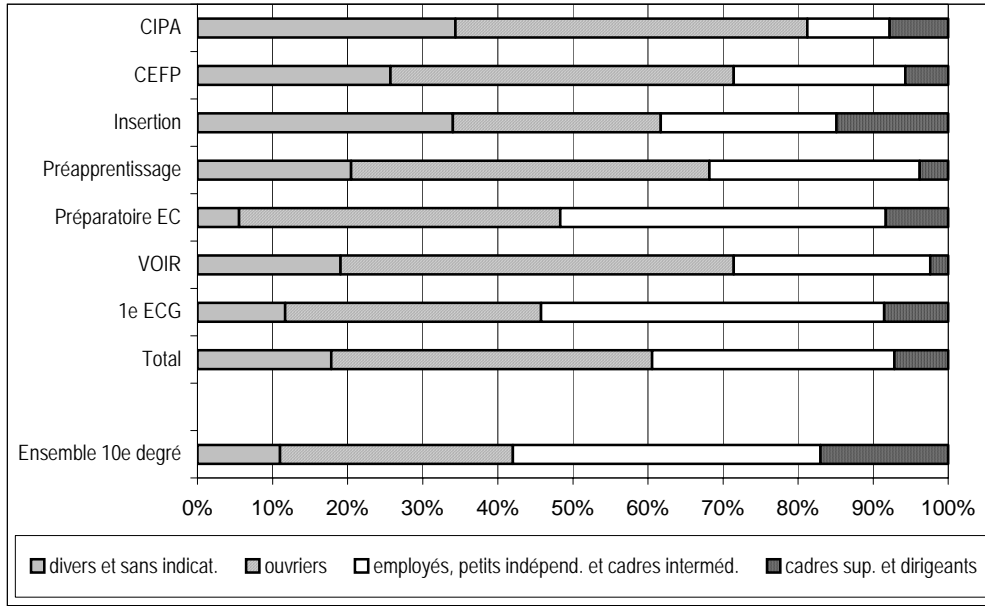
Les élèves originaires de familles de la catégorie « cadres supérieurs et dirigeants » sont peu nombreux dans les programmes étudiés (moins de 10%), à l'exception des classes d'insertion (15%).

Les jeunes issus des couches moyennes (« employés, petits indépendants et cadres intermédiaires ») sont représentés surtout en 1^{ère} de l'ECG et en préparatoire de l'EC.

La comparaison avec l'ensemble de la population fréquentant le 10^e degré permet de confirmer que les jeunes gens et jeunes filles originaires des familles des catégories sociales les moins favorisées sont nettement sur-représentés parmi les élèves ayant participé à notre étude tandis que celles et ceux des catégories sociales plus favorisées sont, complémentairement, moins présentes.

⁴ La description des catégories figure en annexe (annexe 2.1).

Graphique 2.2 : Répartition des catégories socioprofessionnelles dans les programmes en octobre 2001



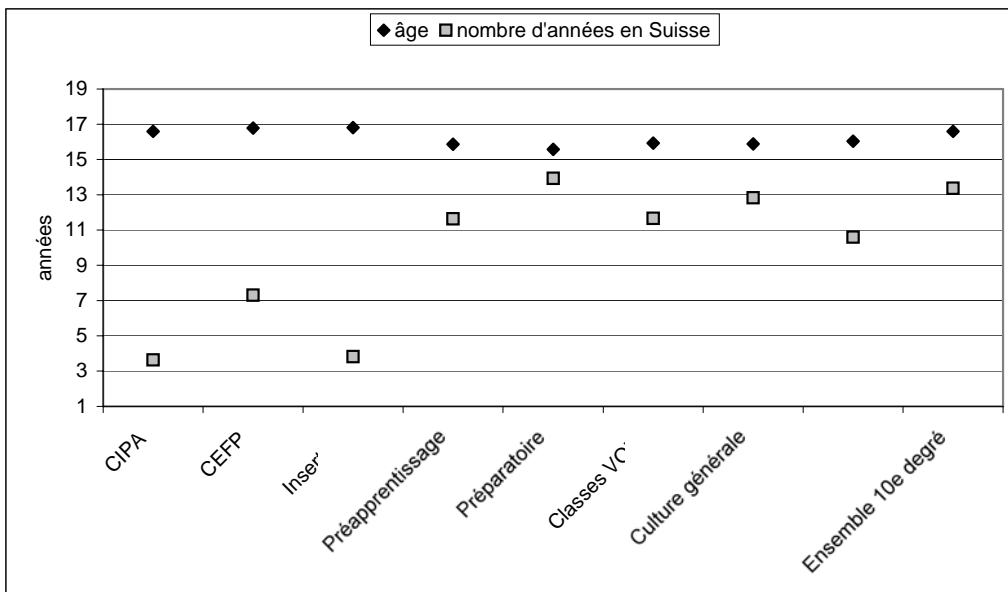
Source : BDS au 31.12.2000.

Age et nombre d'années en Suisse

Les élèves du SCAI se différencient de ceux des autres programmes.

- L'âge moyen des jeunes gens et jeunes filles qui fréquentent les classes du SCAI était de 16 ans et 8 mois alors qu'il était de 15 ans et 8 mois dans les autres programmes.
- Ils ont passé en moyenne moins d'années en Suisse (CIPA, 3 ans et 8 mois ; CEFP, 7 ans et 4 mois ; insertion scolaire, 3 ans et 10 mois) que ceux des autres programmes (préapprentissage, 11 ans et 8 mois ; VOIR, 11 ans et 8 mois ; 1^{ère} de l'ECG, 12 ans et 10 mois ; préparatoire de l'EC, 13 ans et 11 mois).

Graphique 2.3 : Age moyen et nombre moyen d'années en Suisse des élèves par programme en octobre 2001



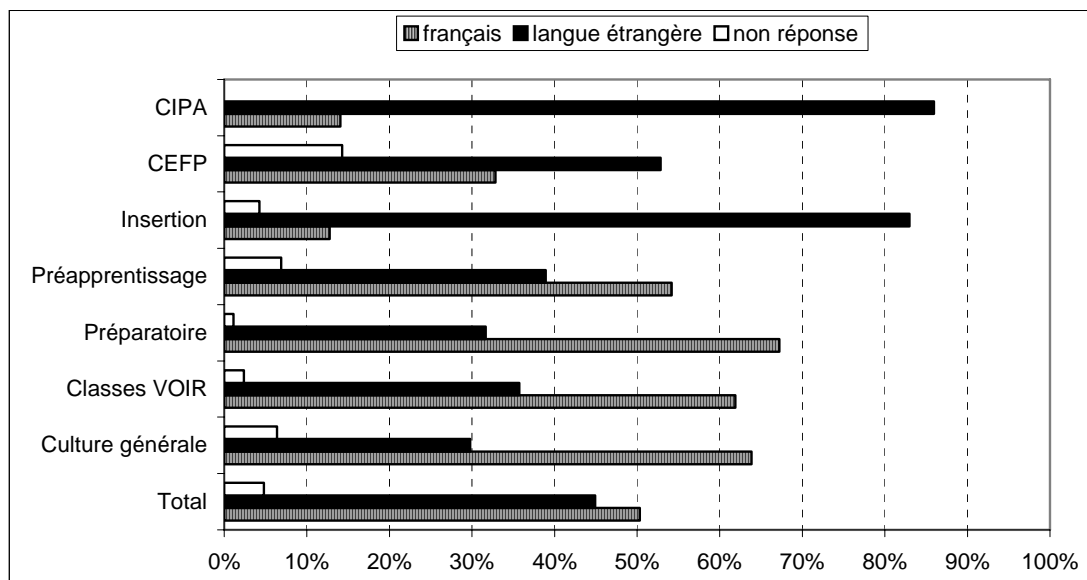
Source : BDS au 31.12.2000. Ensemble 10^e degré : N = 6306.

Langues parlées

Tous programmes confondus, la moitié des élèves de notre population parlent habituellement le français à la maison tandis que 45% utilisent une autre langue (5% de non-réponses).

Les élèves des classes CIPA, insertion et CEFP parlent majoritairement une autre langue que le français à la maison et se différencient en cela des élèves des autres programmes.

Graphique 2.4 : Langue parlée habituellement à la maison par programme, session d'octobre



Source : réponses au questionnaire SRED.

En plus de la langue habituellement parlée, il nous a semblé utile de savoir si d'autres langues étaient utilisées à la maison.

Presque trois quarts des élèves déclarent *parler habituellement une seule langue à la maison* : 41% le français et 21% une autre langue (voir les première et troisième colonnes à gauche du tableau ci-dessous).

Tableau 2.3 : Profils des langues parlées habituellement à la maison par programme, session d'octobre

	français en 1 ^{ère} langue		langue étrangère en 1 ^{ère} langue				effectif total (100%)
	français uniquement	français + 2 autres langues	1 langue étrangère uniquement	2 langues étrangères	langue étrangère + français	2 langues étrangères + français	
CIPA	13%	2%	63%	13%	11%	0%	64
CEFP	37%	2%	25%	2%	32%	3%	60
Insertion	7%	7%	56%	16%	13%	2%	45
Préapprentissage	54%	4%	15%	2%	22%	3%	122
Préparatoire EC	65%	3%	8%	1%	18%	5%	178
Classes VOIR	61%	2%	12%	0%	22%	2%	41
1 ^{ère} ECG	63%	6%	7%	1%	17%	7%	88
Total	49%	4%	21%	3%	19%	4%	598

Source : réponses au questionnaire SRED.

Plus de sept élèves sur dix ont mentionné parler le français à la maison, même si ce n'est pas forcément la langue la plus couramment utilisée. Cette proportion est inversée pour les classes CIPA et insertion, constituées dans sept cas sur dix environ d'élèves ne parlant pas du tout le français à la maison.

Tableau 2.4 : Pourcentages d'élèves ayant déclaré parler le français à la maison ou non (en première, seconde ou troisième langue) par programme, session d'octobre

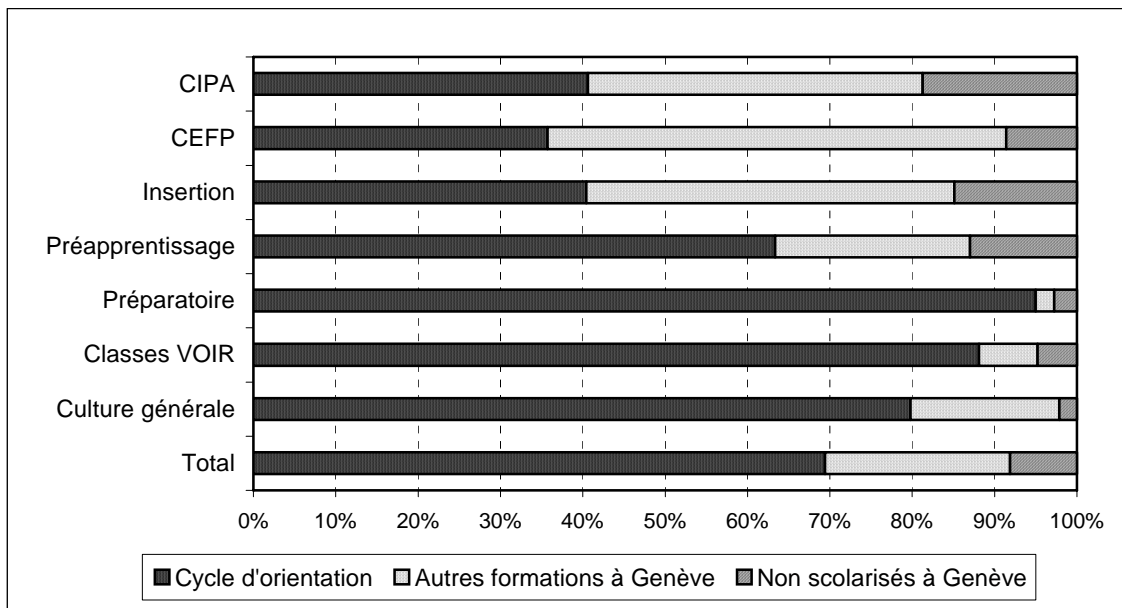
	français mentionné	français non mentionné	effectif total (100%)
CIPA	25%	75%	64
CEFP	73%	27%	60
Insertion	29%	71%	45
Préapprentissage	84%	16%	122
Préparatoire EC	91%	9%	178
Classes VOIR	88%	12%	41
1 ^{ère} ECG	92%	8%	88
Total	76%	24%	598

Source : réponses au questionnaire SRED.

Situation scolaire

Au total, 92% des élèves étaient scolarisés dans le canton de Genève l'année scolaire précédente. Des disparités existent entre les programmes. En effet, si dans les classes de 1^{ère} de l'ECG, préparatoires de l'EC et VOIR, moins de 5% des élèves n'étaient pas inscrits dans une école genevoise en décembre 2000, c'est le cas de plus de 10% des élèves des autres structures d'insertion (19% pour les élèves de CIPA).

Graphique 2.5 : Situation scolaire en décembre 2000 par programme



Source : BDS au 31.12.2000.

La principale provenance scolaire de ces élèves est le Cycle d'orientation. Mais là encore, il y a des différences selon les programmes suivis. Alors que les élèves des classes VOIR, de 1^{ère} de l'ECG et préparatoires de l'EC sont plus de 80% à provenir du Cycle, la proportion n'est plus que de 63% dans le préapprentissage et de 39% au SCAI.

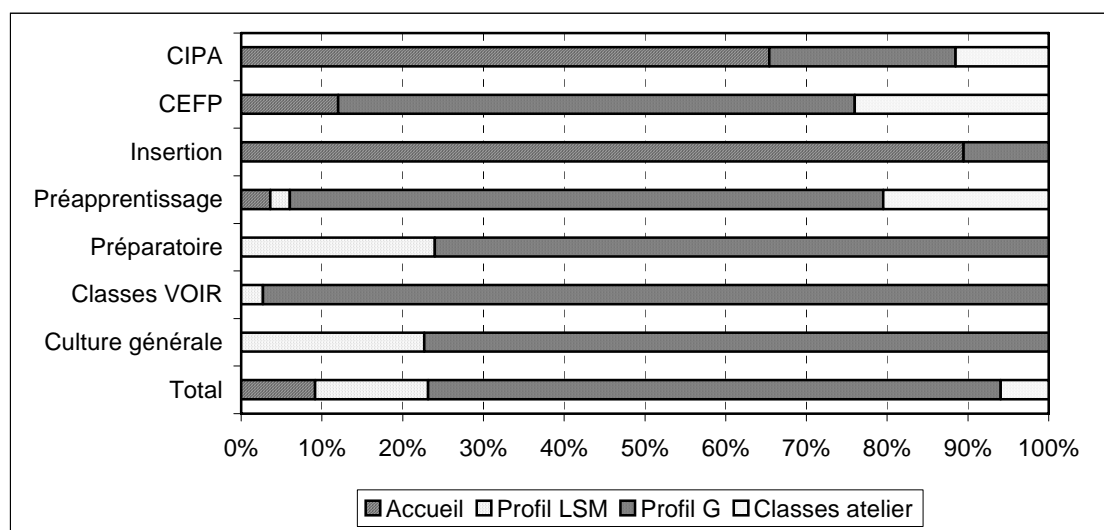
Dans ces structures, un certain nombre d'élèves suivaient en 2000 une formation de niveau secondaire II. Ainsi, 38% des élèves des classes CIPA et 40% de ceux des classes d'insertion étaient dans les classes d'accueil du postobligatoire, 36% des élèves de CEFP se trouvaient déjà dans une structure d'insertion (principalement en CIPA).

Conditions de sortie du Cycle d'orientation

Le graphique suivant concerne exclusivement les élèves provenant du Cycle d'orientation. Si l'on regarde leur profil scolaire en 2000, on constate que 71% sont issus de la filière Générale ou assimilée, 14% des filières de type LSM, 6% proviennent des classes ateliers et 9% des classes d'accueil pour non-francophones.

La répartition des élèves selon la filière de provenance diffère notablement d'un programme à l'autre.

Graphique 2.6 : Répartition des élèves provenant du Cycle d'orientation par programme et selon le profil



Source : BDS au 31.12.2000.

Les élèves du 1^{er} degré de l'ECG et des classes préparatoires de l'EC sont pour un quart d'entre eux issus du Cycle d'orientation avec un profil du type LSM (sections latine, scientifique et moderne ou assimilé) ; ils étaient pour 2/3 non promus en fin de 9^e. Les autres sont issus du Cycle d'orientation avec un profil de type G et sont dans leur grande majorité promus en fin de 9^e.

Les élèves des classes CEFP du SCAI, de la SGIPA et des classes VOIR sont essentiellement issus du Cycle d'orientation avec un profil de type G, et la majorité d'entre eux n'était pas promue en fin de 9^e.

Enfin, les élèves de CIPA et surtout ceux des classes d'insertion scolaire provenaient essentiellement des classes d'accueil.

Précisions sur les effectifs

Les effectifs de référence mentionnés dans ce document présentent un certain nombre de variations en raison de la diversité des sources et des moments des prises d'information. Selon les thèmes abordés, le total des élèves pris en compte varie. En effet, le nombre d'élèves présents n'est pas identique entre le début (octobre 2001) et la fin (mai 2002) de l'année scolaire. De plus, lors des passations, tous les élèves n'ont pas répondu au test de lecture-écriture (IALS) et au questionnaire de motivation et d'attitude.

Ainsi parmi les 628 élèves présents en octobre :

- 618 ont répondu au test de lecture-écriture (IALS) en octobre ;
- 435 ont répondu au test de lecture-écriture (IALS) en octobre et en mai ;
- 614 ont répondu au questionnaire SRED de motivation et attitude en octobre ;
- 444 ont répondu au questionnaire SRED de motivation et attitude en octobre et en mai.

Par ailleurs, les élèves n'ont pas nécessairement répondu à tous les items du questionnaire, l'analyse de ces derniers ne prend en compte que les réponses effectives ; d'où l'existence de totaux d'effectifs d'élèves différents d'un item à l'autre.

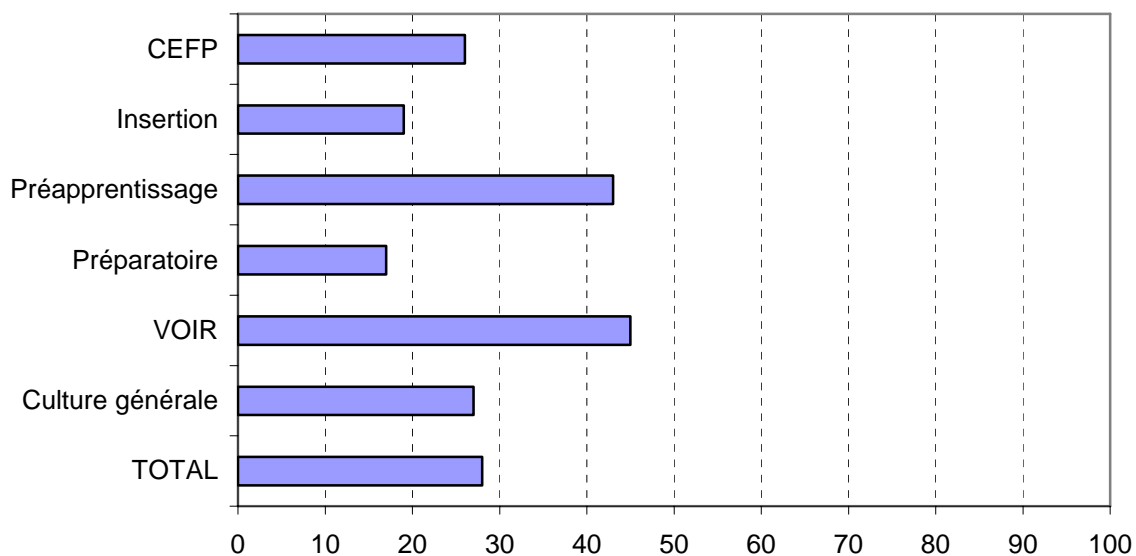
Présences et absences des élèves lors des passations selon les programmes

Au total, 689 élèves ont participé à l'enquête (passations des mois d'octobre et de mai). Toutefois, ainsi que le montre le tableau ci-dessous, tous n'étaient pas présents aux deux moments.

Tableau 2.5 : Répartition des présences des élèves par programme

	présents uniquement en octobre	présents en octobre et en mai	présents uniquement en mai	élèves interrogés en tout
CIPA (SCAI)	16	48	7	71
CEFP (SCAI)	18	52	16	86
Insertion (SCAI)	9	38	7	54
Préapprentissage (SGIPA)	56	75	17	148
Préparatoire (EC)	30	150	4	184
Classes VOIR (ECG)	19	23		42
1 ^{ère} ECG (ECG)	25	69	10	104
Total	173	455	61	689

Parmi les élèves ayant participé à l'enquête en octobre, 28% étaient absents en mai. Bien que nous n'ayons pas cherché à connaître les raisons individuelles de ces absences, on sait qu'elles sont multiples. En effet, si certains élèves ont interrompu leur formation en cours d'année, d'autres ont changé d'orientation, comme par exemple des élèves des classes préparatoires de l'EC qui ont trouvé un contrat d'apprentissage, d'autres étaient en stage, malades ou encore avaient quitté le canton. La proportion des élèves absents change selon le programme ainsi que le montre le graphique suivant.

Graphique 2.7 : Proportion d'élèves présents en octobre et absents en mai selon le programme

Par ailleurs, 61 élèves n'ont participé à l'enquête qu'à la session de mai, soit parce qu'ils étaient absents lors de la passation d'octobre, soit parce qu'ils sont arrivés en cours d'année dans ces programmes de formation.

CHAPITRE 3 : LES COMPÉTENCES EN LECTURE-ÉCRITURE

Afin de situer les élèves des différents programmes d'insertion et de 1^{ère} de l'ECG, nous avons évalué leurs compétences de base en lecture-écriture en début et en fin d'année scolaire. En effet, ces compétences jouent un rôle important aussi bien dans la scolarité, c'est-à-dire dans toutes les disciplines où l'écrit est présent, que dans la vie de tous les jours.

Les élèves participant à l'enquête ont donc été soumis à un test portant sur leurs compétences en littératie en octobre 2001 et en mai 2002. Par *littératie*, on entend une « aptitude à comprendre et utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »¹.

Définition et mesure des compétences en lecture-écriture

Le matériel utilisé est celui de l'enquête internationale de l'OCDE (*International Adult Literacy Survey – IALS*) portant sur les compétences en lecture-écriture d'adultes de 16 à 64 ans. Il s'agit d'une enquête réalisée dans une vingtaine de pays à laquelle la Suisse a participé en 1995². Une étude spécifique et une publication³ – où l'on trouvera une description du matériel – ont été réalisées pour le canton de Genève.

L'utilisation de cet instrument offre la possibilité d'une mise en perspective des résultats de la présente étude avec ceux d'une population comparable de l'enquête IALS. Pour des raisons inhérentes à la taille des échantillons, la comparaison a été réalisée entre les résultats des élèves de notre étude et ceux des répondants adultes de Suisse romande dont le niveau de scolarité initial ne dépassait pas la scolarité obligatoire.

Trois types de capacités, indicateurs des compétences, ont été évalués :

- la capacité de lecture de textes suivis (échelle *prose*), c'est-à-dire l'aptitude à comprendre et à exploiter l'information présentée dans des textes tels qu'articles de journaux, éditoriaux, bulletins d'information, nouvelles ou fictions ;
- la capacité de lecture de textes schématiques (échelle *document*), c'est-à-dire la capacité à traiter de l'information présentée dans des documents courants tels que demandes d'emploi, tableaux, horaires, cartes, graphiques, factures et schémas ;
- la capacité de lecture de textes au contenu quantitatif (échelle *quantitative*), c'est-à-dire la capacité à repérer des nombres contenus dans des textes tels que bulletins de versement ou de commande, factures, imprimés, et d'effectuer des opérations arithmétiques nécessaires dans la vie quotidienne.

¹ OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. Paris : OCDE & Statistique Canada.

² OCDE (1995). *Littératie, Economie et Société*. Paris : OCDE & Statistique Canada.

³ Lurin, J., & Soussi, A. (1998). *La littératie à Genève*. Genève : SRED.

Définition et description des niveaux de capacités selon les trois échelles⁴

La lecture suppose un ensemble de processus cognitifs qui ne se limitent pas à la seule activité de décodage. En effet, pour réaliser avec succès les différentes tâches présentées sur chaque échelle, il faut mobiliser tout un ensemble de compétences en traitement de l'information. Ainsi, pour répondre par exemple à l'une des questions les plus simples de l'enquête portant sur la lecture et la compréhension d'un mode d'emploi, il faut mettre en œuvre des compétences qui dépassent de loin le simple déchiffrement et nécessitent de repérer un élément d'information contenu dans un texte qui soit identique ou synonymique à l'information donnée dans la consigne.

Il est généralement admis que les capacités associées à la littératie ne se divisent pas en catégories disjointes, mais qu'elles forment plutôt un continuum. Pour chaque type de compétences, des scores individuels variant de 0 à 500 points ont été calculés pour les sujets⁵. Chaque échelle a été divisée en cinq niveaux qui reflètent la progression empirique de traitement de l'information. Les différences de niveaux traduisent les compétences et les stratégies nécessaires pour réussir les diverses tâches du test, ces tâches variant de simples à complexes.

- *niveau 1* (0 à 225) indique des personnes ayant de très faibles compétences en lecture et en écriture ;
- *niveau 2* (226 à 275) indique les personnes qui, bien que sachant lire, ne peuvent comprendre que des informations simples, clairement énoncées et impliquant des tâches de traitement peu complexes ;
- *niveau 3* (276 à 325) correspond aux personnes capables d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes. Ce niveau de capacités est considéré par de nombreux experts comme un niveau minimum pour satisfaire aux exigences de la vie courante et du monde du travail dans une société moderne ;
- *niveaux 4 et 5* (326 à 500) : la proportion de personnes qui témoignent de compétences de niveau 5 étant faible (moins de 5% dans la plupart des pays), les niveaux 4 et 5 ont été regroupés. Ce niveau désigne les personnes faisant preuve de grandes capacités de réflexion et de traitement de l'information.

Les critères de difficulté des trois échelles sont décrits ci-après⁶. Des exemples de tâches et une description détaillée des niveaux de difficulté sont présentés en annexe.

Compréhension de textes suivis (échelle prose)

L'échelle *prose* comprend des tâches de niveaux de difficulté différents selon les critères suivants :

- le nombre d'informations que le lecteur doit traiter pour répondre à la question,
- les liens entre les renseignements présents dans la question et les informations contenues dans le texte,

⁴ La définition des échelles et la description des niveaux de capacités sont celles utilisées dans l'enquête internationale IALS, mises au point par Irwin S. Kirsch du *Educational Testing Service* à Princeton (USA).

⁵ Comme pour l'enquête internationale, la théorie de réponse aux items (IRT) a été utilisée ici pour le calcul des scores : « les tâches sont d'abord placées en ordre sur l'échelle selon la facilité avec laquelle les répondants les accomplissent. Chaque répondant se voit ensuite attribuer un résultat selon son rendement dans les diverses tâches de niveaux différents » (OCDE, 1995 ; p.34). OCDE et Statistique Canada (1995). *Littératie, économie et société*. Paris et Ottawa : OCDE et Ministre de l'industrie, Canada.

⁶ Le lecteur qui souhaite une information exhaustive sur les différents niveaux des tâches et ceci pour chacune des trois échelles peut se référer à : Kirsch, I. S. (1995). Rendement lié à la compréhension de documents d'information variés selon trois échelles : définitions et résultats, In : OCDE & Statistique Canada (Eds.), *Littératie, économie et société* (pp.33-64). Paris et Ottawa : OCDE et Ministre de l'industrie, Canada.

- la quantité d'information que le lecteur doit décoder, la place de l'information pertinente dans le texte ainsi que la présence de distracteurs (réponses qui peuvent sembler plausibles) qu'il devra éliminer,
- la longueur et la complexité du texte proposé.

Compréhension de textes schématiques (échelle document)

Le niveau de difficulté des tâches de l'échelle *document* varie selon :

- le nombre d'informations à traiter et à mettre en relation,
- le nombre de distracteurs, c'est-à-dire d'éléments semblables à la réponse correcte par certains aspects seulement,
- le contenu du document, sa présentation et sa structure.

Compréhension de textes au contenu quantitatif (échelle quantitative)

La difficulté des tâches de l'échelle *quantitative* dépend de plusieurs facteurs :

- la capacité à repérer les informations pertinentes (nombres) dans les documents,
- la capacité de déduction pour identifier le type d'opération à effectuer,
- le nombre d'opérations à effectuer pour réussir la tâche,
- la capacité à effectuer l'(es) opération(s) arithmétique(s) nécessaire(s) à la réalisation de la tâche.

Matériel et déroulement de l'évaluation

Le matériel d'évaluation de l'enquête internationale se composait de 114 tâches réparties dans 7 blocs distribués dans différents cahiers. Alors que les cahiers utilisés dans le cadre de la recherche internationale comportaient 3 blocs de tâches (plus 6 questions situées au début du cahier et utilisées comme pré-test), ceux mis au point pour les besoins de cette enquête en comptaient 4 chacun, ceci pour disposer d'un nombre suffisant d'items pour la session d'octobre et celle de mai, de manière à être en mesure de faire une série d'analyses concernant chacune des échelles considérées.

Ainsi, les différents blocs de tâches et de questions utilisés pour l'enquête internationale ont été répartis ici dans deux cahiers, l'un destiné au pré-test, l'autre au post-test. Cette répartition a été réalisée de manière à équilibrer au mieux chacun des cahiers selon la difficulté des différentes questions d'une part et une représentation équivalente d'items dans les trois échelles d'autre part. De plus, pour être à même de calculer des scores individuels pour les élèves, il était nécessaire que chacune des trois échelles comporte au minimum 15 items. Signalons que le matériel de l'enquête IALS a déjà été utilisé précédemment pour calculer des scores individuels dans le cadre d'une étude canadienne dont l'objectif principal était d'évaluer les effets d'un programme devant faciliter la transition de l'école au travail en permettant aux jeunes d'acquérir des compétences pour augmenter leurs chances de décrocher des emplois intéressants⁷.

Les 6 items supplémentaires, utilisés comme pré-test dans l'enquête internationale, figuraient dans le test d'octobre. Ces questions étaient destinées à la fois à un ancrage et à une mise en contexte ainsi qu'au repérage des élèves au niveau de littératie très faible ne pouvant en aucun cas prendre en charge l'ensemble du test.

⁷ Thiessen, V., & Looker, E.D. (1999). *Investir dans la jeunesse : le projet sur la transition de l'école au travail en Nouvelle-Écosse*. Canada : Département des ressources humaines. http://www.hrdc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra/publications/books/nova_scotia/netet.shtml.

La répartition des différents items pour chacune des sessions est exposée dans le tableau ci-après.

Tableau 3.1 : Répartition du nombre d'items par échelle et selon les sessions

	nombre d'items	
	pré-test (octobre) cahier 1	post-test (mai) cahier 2
échelle <i>prose</i>	22	22
échelle <i>document</i>	25	22
échelle <i>quantitative</i>	22	19
Total	69	63

Ainsi, les élèves ont dû répondre à 69 questions en octobre (63 plus les 6 items de la mise en contexte) et 63 en mai. Il faut préciser qu'il ne s'agissait pas de questions à choix multiples mais de questions ouvertes. Pour y répondre, l'élève devait soit retrouver et reproduire une information, soit élaborer une réponse en utilisant les informations contenues dans les textes.

Chaque cahier était accompagné d'un journal dans lequel les élèves devaient localiser des articles ou des tableaux pour répondre à un certain nombre de questions.

Les élèves disposaient d'une heure et demie pour réaliser ce test qui se déroulait dans leur classe en présence d'un membre de l'équipe de recherche du SRED et de leurs maîtres. Les modalités de passation ont été contrôlées et les consignes standardisées de manière à faire en sorte que l'ensemble des élèves concernés se trouvent le plus possible dans des conditions analogues⁸.

Principaux résultats des compétences des élèves en lecture-écriture

Les résultats qui suivent sont présentés en fonction des différents programmes de formation⁹, l'objectif premier étant de comparer le niveau de littératie des élèves. Dans une première partie, on se centrera sur la différence du taux de réponse (rendement) aux tests en octobre et en mai. Dans un second temps, on s'intéressera aux scores des élèves (performance brute) puis à leurs niveaux de compétences (ancrage social de la performance).

Les résultats à propos du rendement (% d'items réussis) et ceux relatifs aux performances (scores) ne peuvent pas être comparés terme à terme : le rendement est calculé sur la base des réponses indépendamment du degré de difficulté de la question, tandis que l'indice de performance en tient compte. Un rendement plus faible peut alors s'accompagner d'une meilleure performance selon le profil de difficulté des questions répondues. D'autre part et en ce qui concerne les comparaisons entre octobre et mai, le rendement porte sur tous les élèves présents à chacune des sessions alors que les différences de performances portent évidemment sur les élèves présents aux deux sessions.

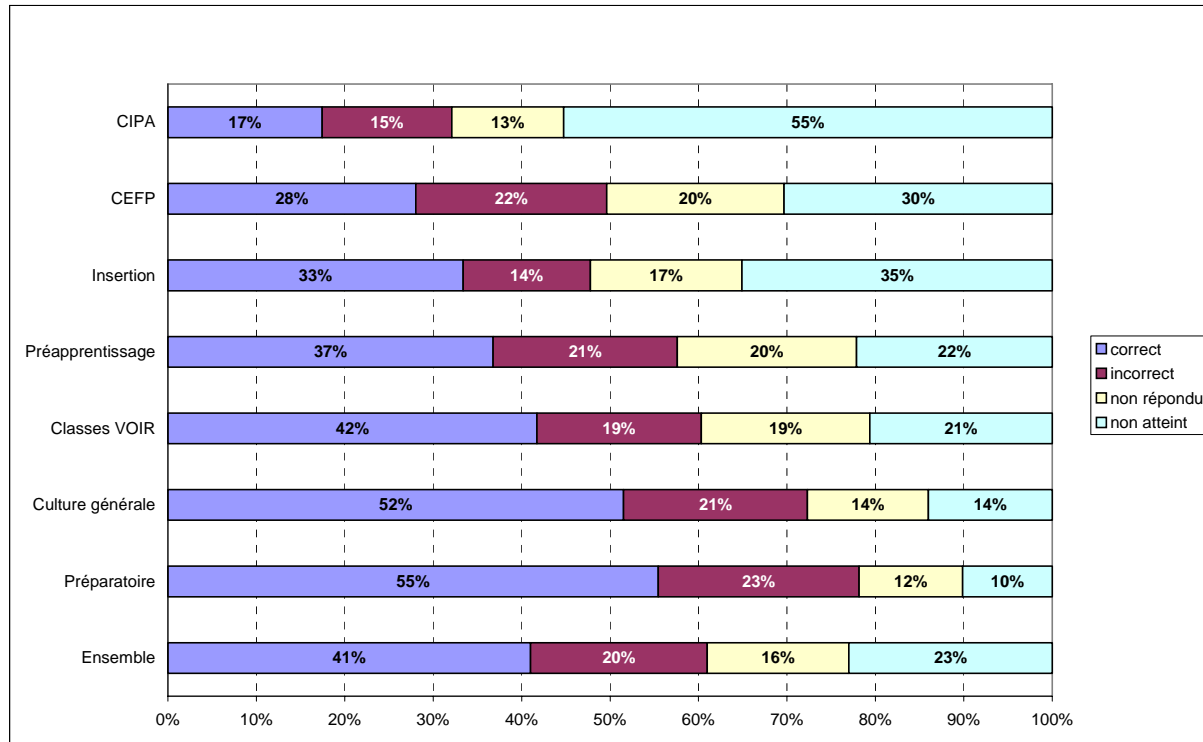
⁸ Dans le cadre de l'enquête internationale IALS, les adultes devaient effectuer les différentes tâches de lecture et d'écriture à domicile en présence d'un enquêteur.

⁹ Dans le chapitre 4, on trouvera une explication des performances en fonction de variables (ou facteurs) décrivant les élèves (langue parlée à la maison, genre, catégorie socioprofessionnelle, arrivée à Genève, etc.) ou émanant de leurs réponses au questionnaire d'attitude.

Taux de réponses aux tests de littératie au pré-test et au post-test

Résultats IALS globaux pour la session d'octobre

Graphique 3.1 : Pourcentages de réponses correctes, incorrectes, et d'items non répondus¹⁰ et non atteints par programme de formation, session d'octobre



N = Total : 618 ; préparatoire EC : 179 ; 1^{ère} ECG : 89 ; classes VOIR : 42 ; préapprentissage (SGIPA) : 129 ; insertion scolaire : 47 ; CEFP : 69 ; CIPA¹¹ : 63.

Les différences de performances sont très étroitement liées au nombre de réponses correctes et non atteintes, très peu aux réponses incorrectes ou non répondues. Le meilleur rendement, à la fois sur le plan du nombre de réponses correctes (plus élevé) et du nombre d'items non atteints (moindre), concerne les classes préparatoires de l'EC et de 1^{ère} année de l'ECG. Viennent ensuite les classes VOIR et de préapprentissage. Les classes d'insertion scolaire et, surtout, CEFP et CIPA du SCAI ont un rendement comparativement plus faible. Cette hiérarchie va dans le même sens que les exigences présidant à l'entrée dans les différents programmes de formation (cf. chapitre 2).

Une analyse statistique interne¹² confirme l'existence de ces trois groupes pour les réponses correctes : les classes préparatoires de l'EC et les 1^{ères} de l'ECG se distinguent de toutes les autres formations par de meilleurs résultats ; les classes VOIR, les classes de préapprentissage (SGIPA), les classes d'insertion scolaire et CEFP du SCAI forment un deuxième groupe intermédiaire sur le plan du rendement ; les CIPA du SCAI se démarquent de tous les autres programmes par des résultats plus faibles. Relevons que les classes CIPA ont la particularité d'avoir des taux de non-réponses et surtout

¹⁰ Par *item non répondu*, on entend les questions isolées auxquelles les élèves n'ont pas répondu. Elles peuvent se trouver à n'importe quel endroit du cahier. Par contre, on parle d'*item non atteint* lorsque, à partir d'un certain endroit du cahier, il n'y a plus aucune réponse et que l'on peut donc considérer que l'élève s'est arrêté à cet endroit précis.

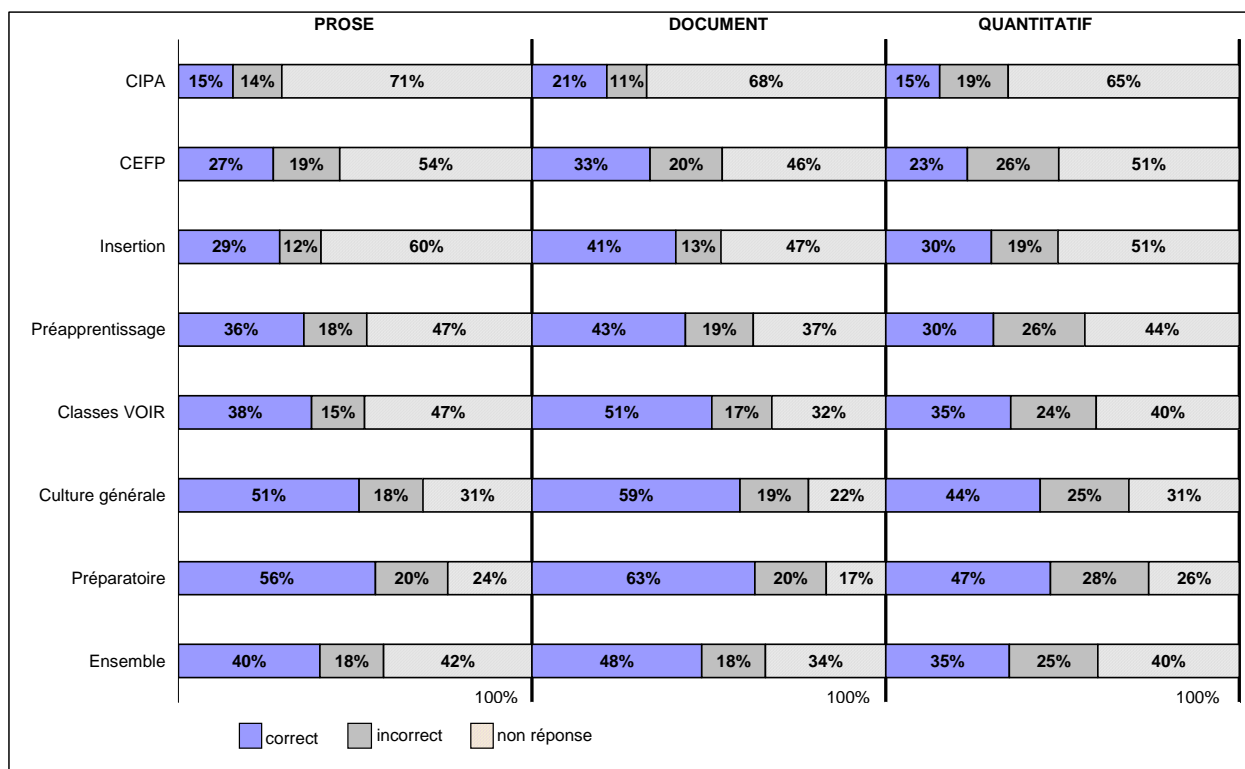
¹¹ Une classe de CIPA qui avait passé le test n'a pas pu être prise en compte étant donné les difficultés de lecture rencontrées par les élèves.

¹² Analyse post-hoc comparant les programmes deux à deux (Tukey).

de questions non atteintes très élevés (respectivement 13% et 55%, c'est-à-dire en tout 68%). Les tâches proposées ont été particulièrement difficiles et le volume du test trop important pour ces élèves qui maîtrisent moins bien le français et ont probablement un niveau scolaire assez bas. En outre, si dans la majorité des programmes le pourcentage de réponses correctes est nettement supérieur à celui de réponses non correctes, il n'en va pas de même pour les classes de CIPA et de CEFP où le pourcentage de réponses correctes est à peine supérieur à celui des réponses fausses.

Résultats par échelle, session d'octobre

Graphique 3.2 : Pourcentages de réponses correctes, incorrectes et d'items non atteints par échelle et par programme de formation, session d'octobre



N = Total : 618 ; préparatoire EC : 179 ; 1^{ère} ECG : 89 ; classes VOIR : 42 ; préapprentissage (SGIPA) : 129 ; insertion scolaire : 47 ; CEFP : 69 ; CIPA : 63.

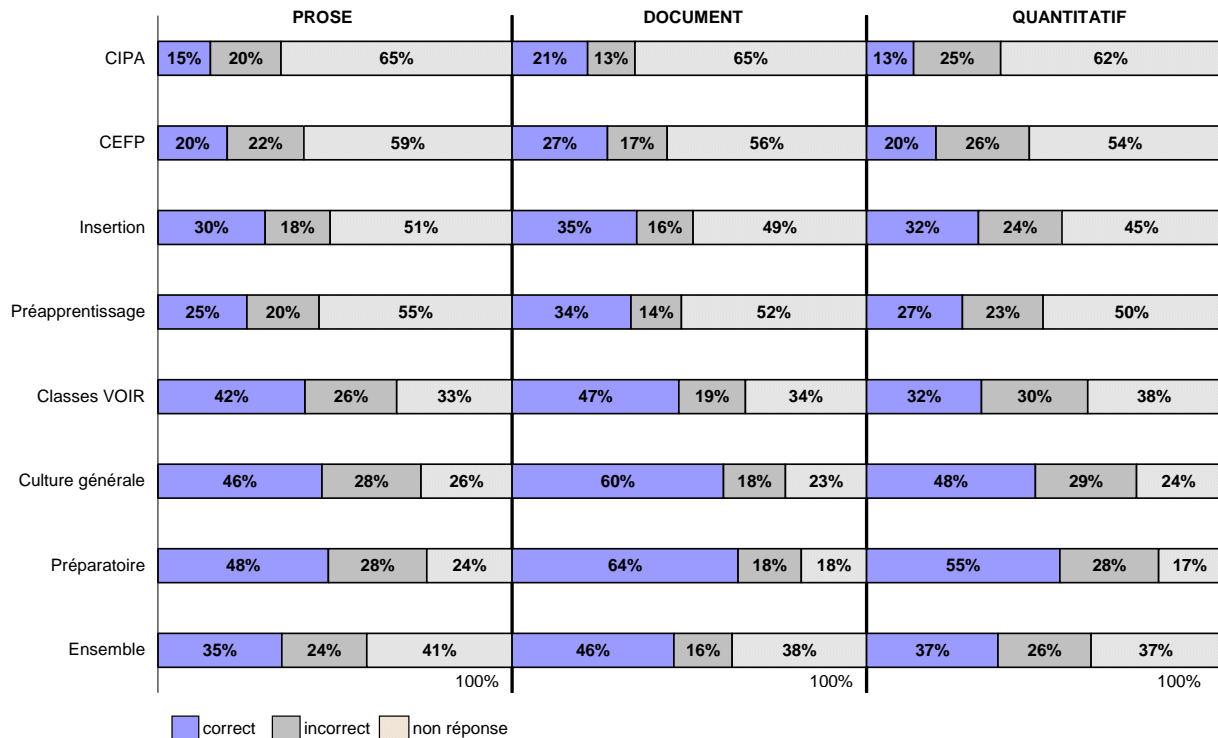
On peut observer la même hiérarchie entre les différents programmes et ceci quelle que soit l'échelle : ce sont dans les classes préparatoires de l'EC que l'on observe le nombre de réponses correctes le plus élevé pour les trois échelles, suivies d'assez près par les 1^{ères} de l'ECG. A l'autre extrême, ce sont les classes CIPA qui obtiennent les taux de réponses correctes les plus faibles.

Dans tous les programmes, c'est pour l'échelle *document* que les résultats sont les meilleurs. Dans certains cas, l'écart entre *document* et *prose* est plus important : par exemple, les élèves des classes VOIR ont assez bien réussi les questions se référant à l'échelle *document* et nettement moins bien celles concernant la *prose*.

Comme nous l'avons déjà relevé, le taux de non-réponses est particulièrement élevé dans les classes CIPA. Il faut préciser que c'est pour l'échelle *prose* qu'il est le plus important. On peut faire l'hypothèse que ce résultat est lié aux types de textes de l'échelle *prose* qui contiennent plus d'informations à lire qu'un tableau ou un graphique. En début d'année, les taux de réponses des élèves des classes d'insertion scolaire et de préapprentissage sont très proches, voire équivalents, pour les deux échelles *document* et *quantitative*.

Résultats par échelle, session de mai

Graphique 3.3 : Pourcentages de réponses correctes, incorrectes et d'items non atteints par échelle et par programme de formation, session de mai¹³



N = Total : 499 ; préparatoire EC : 154 ; 1^{ère} ECG : 76 ; classes VOIR : 23 ; préapprentissage (SGIPA) : 91 ; insertion scolaire : 43 ; CEFP : 67 ; CIPA : 45.

On retrouve un peu les mêmes tendances qu'en octobre : c'est pour l'échelle *document* que le taux de réponses correctes est le plus élevé, ceci dans les sept programmes de formation. Toutefois, les différences sont plus ou moins marquées. Les classes préparatoires de l'EC et les 1^{ères} de l'ECG ont des résultats très voisins et les plus élevés pour les trois échelles. Si les classes VOIR sont assez proches de ces deux premiers programmes, pour *prose*, elles s'en écartent davantage pour les deux autres échelles.

Comme en octobre, les classes CIPA obtiennent les taux de réponses correctes les plus faibles. Toutefois si, en moyenne, le taux de réponses correctes n'a pas évolué d'octobre à mai, la proportion de non-réponses a baissé, surtout pour l'échelle *prose* où elle était la plus élevée au pré-test. Soulignons que si, d'une échelle à l'autre, le taux de réponses correctes varie, il n'en va pas de même pour celui de non-réponses qui est constant (plus de 60%).

Il est intéressant de remarquer que les classes d'insertion scolaire ont des taux de réponses correctes très proches de ceux des classes de préapprentissage, comme c'était déjà le cas en octobre. Leurs résultats sont même un peu meilleurs pour deux échelles, *prose* et *quantitative*. Pour l'échelle *quantitative*, ces élèves ont un taux de réponses correctes identique à celui des élèves des classes VOIR.

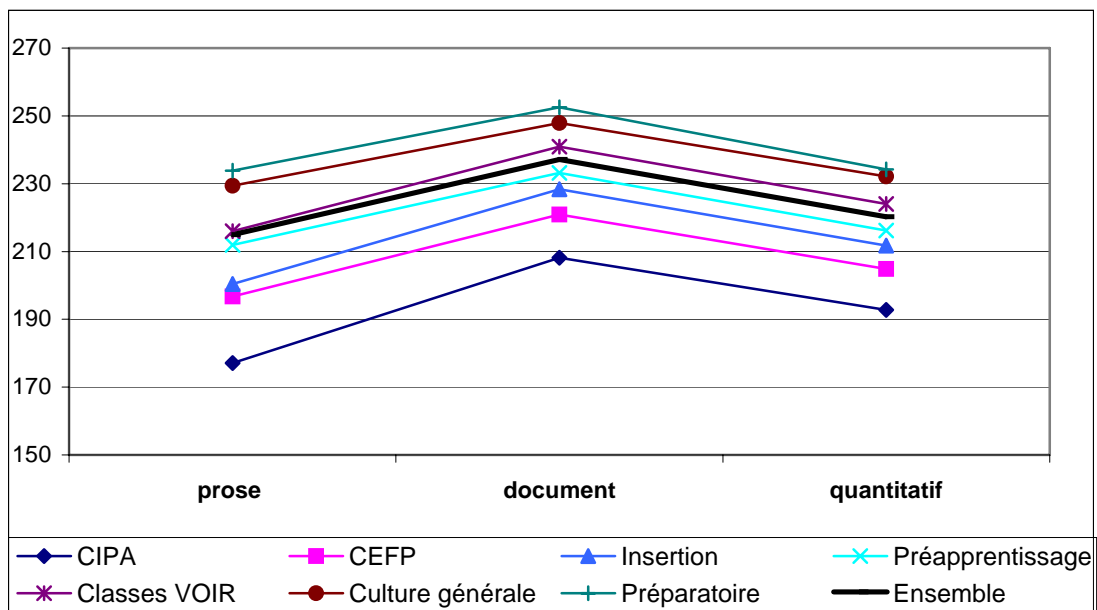
¹³ Les pourcentages étant arrondis, le total n'est pas toujours égal à 100%. Figurent dans ce graphique tous les élèves présents à la session de mai, à savoir 499 élèves.

Compétences en littératie au pré-test et au post-test

Après avoir donné un premier aperçu des résultats sous forme de rendement (pourcentages de réponses correctes), nous les présenterons ici sous forme de performances (scores calculés selon la méthode IRT)¹⁴. Pour calculer ces scores, on ne tient pas uniquement compte du nombre d'items réussis mais aussi de la difficulté de ces items. Les deux informations ne sont donc pas comparables terme à terme. Cependant, on retrouve les mêmes tendances concernant la position relative des différents programmes.

Compétences en lecture-écriture exprimées en scores pour les trois échelles, session d'octobre

Graphique 3.4 : Scores moyens par formation dans les trois échelles en octobre



Comme nous l'avons déjà relevé, c'est pour l'échelle *document* que les résultats sont les meilleurs, ceci dans tous les programmes. Les différences de scores entre les programmes sont significatives sur le plan statistique pour les trois échelles.

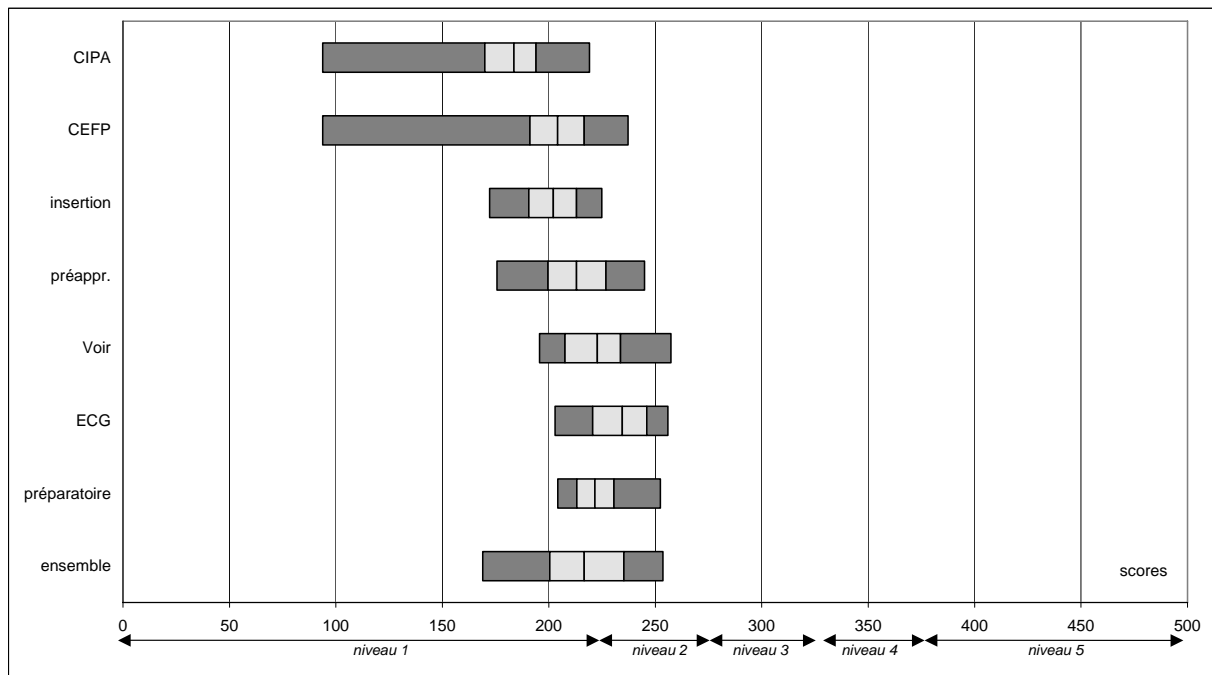
Les classes CIPA se différencient de tous les autres programmes par des scores moyens moindres. A l'autre extrême, on trouve les classes préparatoires de l'EC et les 1^{ères} de l'ECG. Les classes VOIR obtiennent des résultats intermédiaires qui ne les différencient ni des classes de préapprentissage, ni de celles de 1^{ère} année de l'ECG pour deux échelles : *document* et *quantitative*. Par contre, leurs résultats sont comparativement plus faibles pour l'échelle *prose*.

Dispersion des résultats pour l'échelle prose, session d'octobre

Pour illustrer la dispersion entre élèves d'un même programme de formation, nous ne présentons ici les résultats que pour une échelle, celle de *prose*, où les écarts entre élèves d'un même programme sont les plus grands.

¹⁴ Cf. note 5 de ce chapitre.

Graphique 3.5 : Session d'octobre. Résultats sur l'échelle prose aux 5^e, 25^e, 50^e, 75^e et 95^e centiles



Le graphique représente le spectre des performances de 90% des élèves¹⁵. La zone claire de la barre représente 50% des élèves qui se situent au centre de la distribution. Le segment foncé de droite désigne le 20% des élèves ayant les meilleurs résultats et le segment foncé de gauche le 20% des élèves ayant les moins bons résultats. Plus la barre est longue, plus les résultats des élèves sont dispersés.

On peut relever un certain recouvrement des résultats obtenus d'un programme de formation à l'autre. Un certain nombre d'élèves de chaque programme aurait pu se trouver dans un autre, si l'on ne tenait compte que des compétences en lecture-écriture mesurées.

Dans les deux programmes où les résultats globaux sont les plus faibles (CIPA et CEFP), on observe également les différences de performance entre élèves les plus importantes. Ces classes ont donc une population très hétérogène sur le plan des compétences en littératie, surtout au regard des 20% des élèves aux moins bonnes performances.

Examen de l'effet « classe »

Nous avons procédé à une série d'analyses complémentaires pour déterminer un éventuel effet « classe » au niveau des résultats et ceci pour cinq des filières de l'enquête : les classes d'insertion scolaire, CIPA et CEFP du SCAI, celles de préapprentissage de la SGIPA ainsi que les classes VOIR. Les analyses mettent en évidence les résultats suivants :

- classes de préapprentissage de la SGIPA : pas d'effet « classe » marquant, les différences entre les classes sont minimales ;
- Insertion scolaire : pas d'effet « classe », malgré le fait que ces classes sont réparties dans différents types d'établissements ;
- CIPA : une classe se détache très nettement des autres, de manière significative sur le plan statistique, et ceci pour les trois échelles (ses résultats sont sensiblement plus élevés) ; une seconde

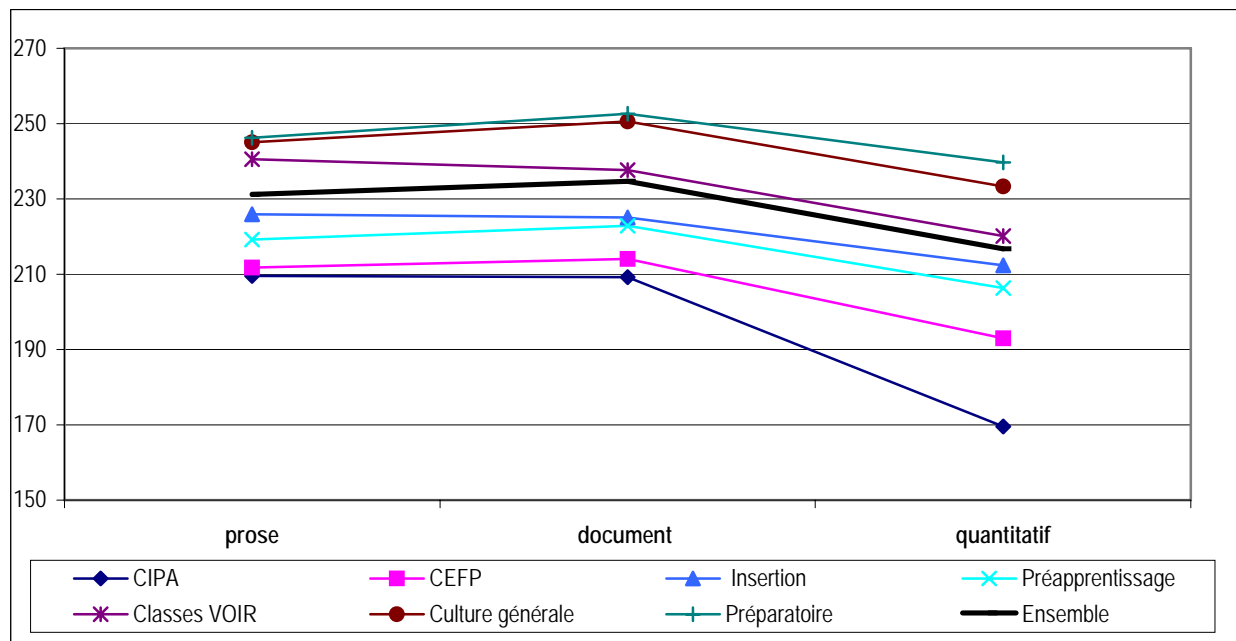
¹⁵ Les 5% de résultats extrêmes de chaque côté de la distribution ont été éliminés.

classe se distingue également des autres dans le même sens mais uniquement pour l'échelle *document* (rappelons également que, pour une classe CIPA, le test a dû être interrompu du fait de sa trop grande difficulté) ;

- CEFP : une classe obtient des résultats significativement différents des autres classes de cette filière ; les résultats des élèves y sont plus faibles et ceci pour les trois échelles ;
- classes VOIR : on ne constate pas d'effet « classe » (ni d'effet « école »)¹⁶.

Compétences en lecture-écriture exprimées en scores pour les trois échelles, session de mai

Graphique 3.6 : Scores moyens par formation dans les trois échelles en mai



Contrairement à octobre, ce n'est pas forcément pour l'échelle *document* que les élèves ont les meilleurs scores. Ils sont le plus souvent très proches de ceux obtenus à l'échelle *prose*. Si les élèves des classes CIPA ont toujours les scores les plus faibles, ils se différencient moins de leurs camarades de CEFP, de préapprentissage ou d'insertion scolaire, sauf pour l'échelle *quantitative*.

Ce sont encore les élèves des classes préparatoires de l'EC et ceux de 1^{ère} de l'ECG qui obtiennent les meilleurs scores dans les trois échelles.

Deux constats semblent intéressants : pour l'échelle *prose*, les élèves des classes VOIR ont des résultats assez proches de ceux de leurs camarades des deux programmes aux exigences scolaires les plus élevées.

Les élèves des classes d'insertion scolaire ont beaucoup progressé dans cette même échelle et ont des résultats meilleurs que ceux des classes de préapprentissage, ce qui n'était pas le cas en octobre. Rappelons qu'il s'agit d'élèves récemment arrivés en Suisse. Une meilleure maîtrise du français en fin d'année leur a permis d'améliorer leurs compétences en littératie.

¹⁶ Nous verrons de façon plus détaillée dans le chapitre 9 que les deux ECG ont adopté des approches légèrement différentes de l'enseignement du français.

Compétences en lecture-écriture exprimées en scores pour les trois échelles, au pré-test et au post-test

Nous allons maintenant comparer les performances des élèves qui ont passé le pré-test et le post-test pour mesurer l'évolution de celles-ci.

Tableau 3.2 : Moyennes en octobre, en mai et différences pour les échelles prose, document et quantitatif¹⁷

	moyennes octobre	moyennes mai	différences en nombre de points	évolution
Prose				
CIPA	182.3	208.9	+ 26.6**	↑
CEFP	195.9	210.6	+ 14.7*	↑
Insertion scolaire	201.1	225.8	+ 24.7**	↑
Préapprentissage	210.6	221.4	+ 10.8**	↑
Voir	220.8	240.6	+ 19.8**	↑
1 ^{ère} de l'ECG	231.1	245.3	+ 14.2**	↑
Préparatoire EC	234.5	246.4	+ 11.9**	↑
Ensemble	217.4	232.6	+ 15.2**	↑
Document				
CIPA	211.2	209.2	-3.0	→
CEFP	219.5	211.5	- 8.0*	↓
Insertion scolaire	230.4	224.4	- 6.0	→
Préapprentissage	234.7	224.7	- 10.0**	↓
Voir	242.1	237.7	- 4.4	→
1 ^{ère} de l'ECG	250.0	250.8	+ 0.8	→
Préparatoire EC	253.4	253.2	- 0.2	→
Ensemble	239.6	236.1	- 3.5**	↓
Quantitatif				
CIPA	191.6	167.2	- 24.4**	↓
CEFP	201.8	191.9	- 10.8*	↓
Insertion scolaire	214.2	211.2	- 3.0	→
Préapprentissage	216.8	210.1	- 6.7*	↓
Voir	223.0	220.2	- 2.8	→
1 ^{ère} de l'ECG	233.1	233.6	+ 0.5	→
Préparatoire EC	235.0	240.2	+ 5.2**	↑
Ensemble	221.6	218.7	- 2.9*	↓

Test statistique : T-test apparié : différence mai-octobre significative à $p < .05^*$; à $p < .01^{**}$.

En bref, on constate des progrès d'octobre à mai (pré-test/post-test) pour l'échelle *prose*, ceci dans toutes les filières. Il faut rappeler que c'est l'échelle où les résultats étaient les plus faibles en octobre. Certaines filières ont encore plus progressé : les classes CIPA et d'insertion scolaire (respectivement 26.6 et 24.7 points de plus en mai), mais aussi les classes VOIR (19.8 points de plus).

¹⁷ Ne sont considérés ici que les élèves présents aux deux sessions, c'est-à-dire 435 élèves.

Pour les deux autres échelles, on assiste plutôt à une légère baisse en mai, voire à une stagnation des résultats. Pour l'échelle *document*, les classes de préapprentissage et CEFP ont des résultats légèrement plus faibles. Sinon, toutes les autres filières ont des résultats équivalents pour les deux sessions.

Si, pour l'échelle *quantitative*, on constate une légère baisse en mai, les tendances sont variables d'un programme à l'autre. Les classes de 1^{ère} de l'ECG, les classes VOIR et celles d'insertion scolaire ont des résultats équivalents aux deux sessions. Celles de préapprentissage, CEFP et surtout CIPA (24 points d'écart entre mai et octobre) ont des résultats qui ont baissé. Seuls les élèves des classes préparatoires de l'EC obtiennent des résultats légèrement meilleurs en mai qu'en octobre. On peut faire l'hypothèse que ces classes, préparant à l'École de commerce, mettent davantage l'accent sur les aspects quantitatifs et les activités de calcul que les autres programmes, ce qui pourrait expliquer en partie ces résultats.

On soulignera que, malgré une orientation un peu différente de l'enseignement dispensé en français dans les classes VOIR selon l'école, il n'y a pas de différence de résultats, pas plus en octobre qu'en mai. En effet, dans une des écoles, comme on le verra au chapitre 9 consacré au dispositif VOIR, l'accent est plus mis sur l'oral et l'écrit, ce dernier étant en quelque sorte au service de l'oral, alors que dans l'autre école, on se centre plutôt sur l'écrit (travail sur la langue en général : compréhension et structuration, notamment).

Répartition des élèves dans les niveaux de compétences en octobre et en mai pour les trois échelles

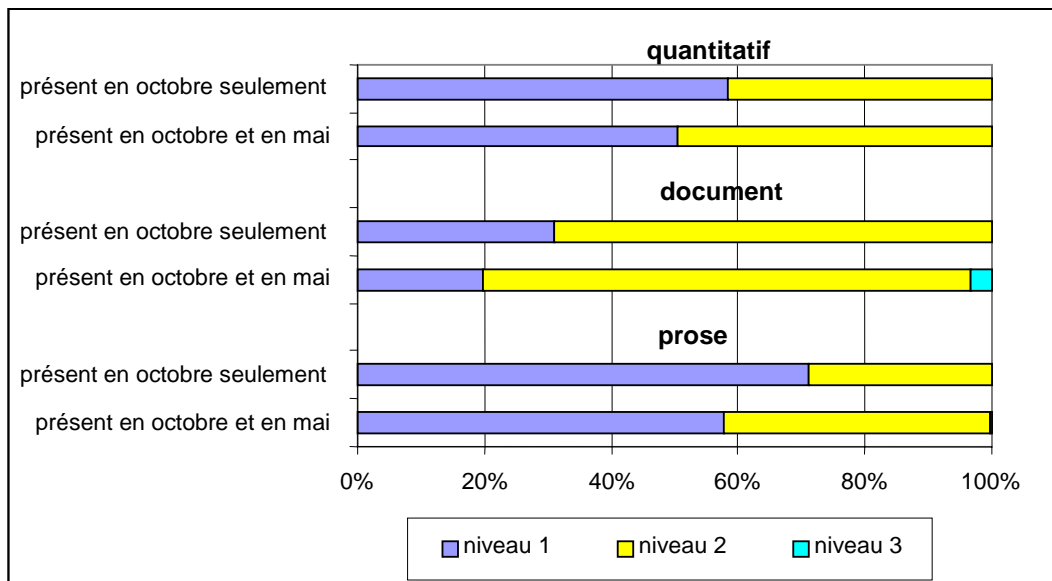
Les résultats des élèves ont été non seulement exprimés en scores mais aussi en niveaux de compétences, du niveau le plus faible (niveau 1) au niveau le plus élevé (4/5). Il faut préciser que les résultats sont présentés ici sous un autre éclairage et diffèrent un peu des constats faits avec les moyennes (scores bruts) portant sur les performances. En effet, lorsqu'on compare ces moyennes, il peut y avoir des différences importantes entre pré-test et post-test, significatives sur le plan statistique, sans que cela corresponde pour autant à un changement de niveau de compétences : c'est par exemple le cas des classes CIPA pour l'échelle *quantitative* pour laquelle les proportions d'élèves au niveau 1 n'ont pas changé entre octobre et mai alors que la différence de scores est de 25 points et est statistiquement significative.

Comparaison des performances des élèves à la session d'octobre en fonction de leur présence à la première session ou aux deux sessions

Pour la session d'octobre, si l'on compare les performances des élèves présents aux deux sessions à celles des élèves présents uniquement au début de l'année¹⁸, on constate de manière globale des différences significatives au profit des élèves présents aux deux sessions, ceci pour les trois échelles. Toutefois, si l'on regarde à l'intérieur des différents programmes, ces écarts n'apparaissent que dans les classes VOIR et celles de 1^{ère} de l'ECG.

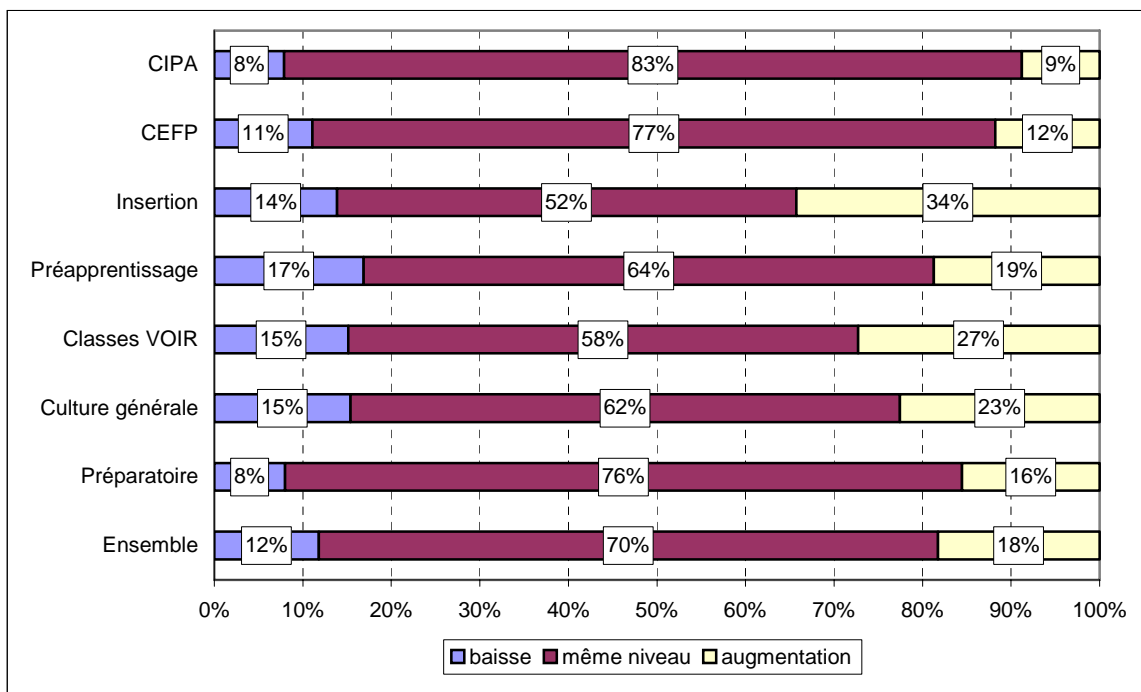
¹⁸ Le nombre d'élèves présents aux deux sessions est de 435. Notons que les effectifs ne varient pas de la même façon selon les programmes. Ce sont dans les classes préparatoires de l'École de commerce que les effectifs sont les plus stables.

Graphique 3.7 : Résultats pour la session d'octobre des élèves présents aux deux sessions ou seulement en octobre



Comparaison des résultats exprimés en niveaux aux deux sessions

Graphique 3.8 : Répartition des changements (ou non-changements) de niveaux entre octobre et mai par formation¹⁹ (pour l'ensemble des trois échelles)



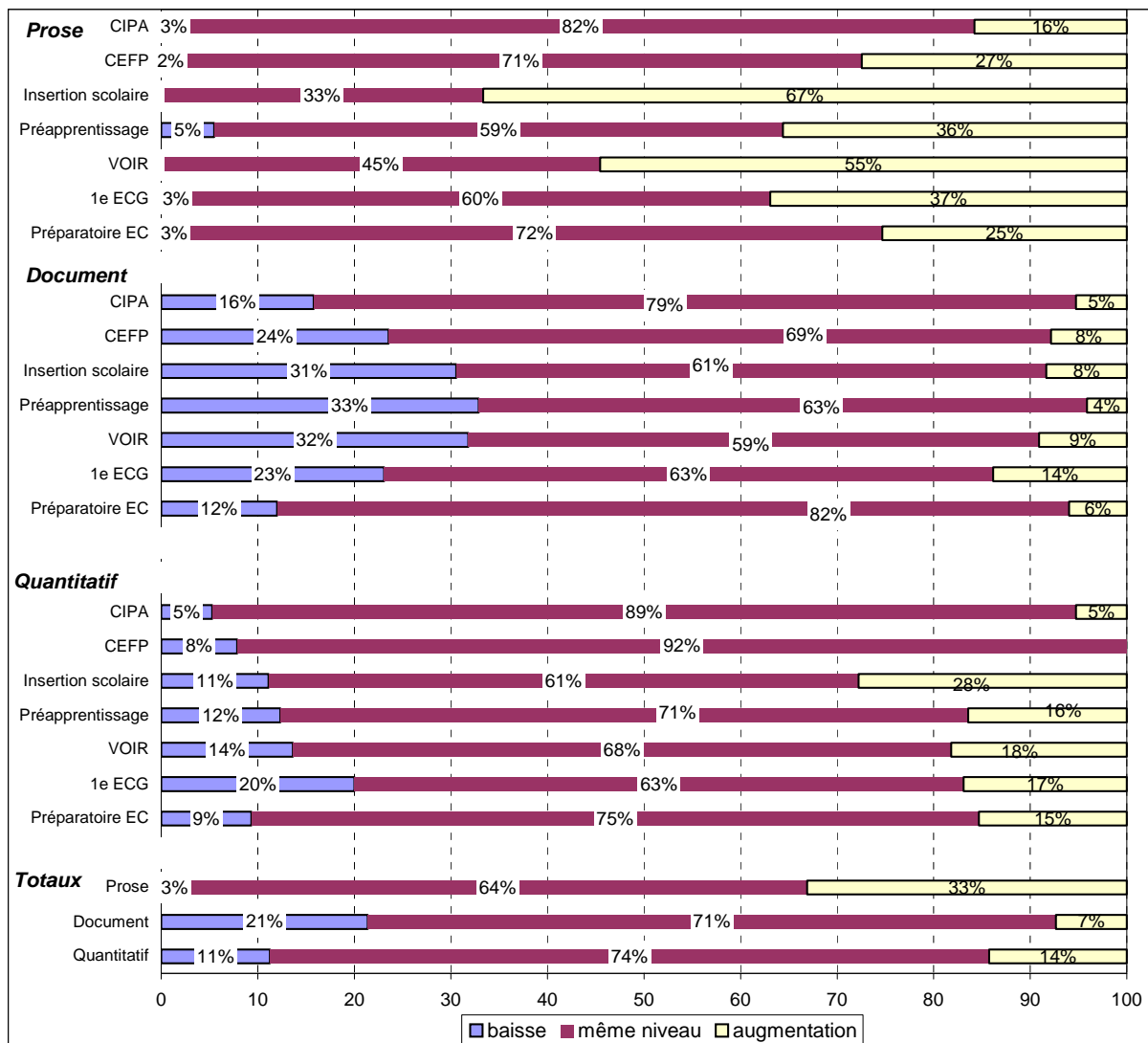
¹⁹ Parmi l'ensemble des changements (ou des non-changements) possibles, on s'intéresse à la part des baisses, des augmentations et des équivalences de niveaux en octobre et en mai.

Plus des deux tiers des élèves (70%) n'ont pas changé de niveau de compétence entre octobre et mai, un peu moins du tiers restant (30%) se distribuant plutôt en faveur d'une augmentation de niveau que d'une baisse. Les proportions de changements positifs de niveau les plus élevées s'observent en premier lieu chez les élèves des classes d'insertion, puis ceux des classes VOIR. C'est pour les classes CIPA, CEFP ainsi que pour les préparatoires de l'EC que l'on constate la plus grande stabilité de niveau.

Ces résultats globaux cachent une diversité des performances entre échelles qu'il convient également d'étudier.

Comparaison des résultats exprimés en niveaux aux deux sessions et par échelle

Graphique 3.9 : Modification des niveaux entre octobre et mai par programme et par échelle - pourcentages



L'échelle *prose* est la seule des trois échelles où les élèves ont mieux réussi en mai qu'en octobre, ceci dans tous les programmes. En ce qui concerne l'évolution en termes de niveaux, on constate que près des 2/3 des élèves sont restés dans le même niveau (c'est-à-dire principalement au niveau 1 ou 2) et un tiers se trouve dans un niveau supérieur à celui d'octobre. Pour de très rares élèves, on constate une baisse de niveau. Relevons que pour deux programmes en particulier, la majorité des élèves a un meilleur niveau de compétences : c'est surtout le cas des deux tiers des élèves des classes d'insertion scolaire qui en octobre se trouvaient tous au niveau 1, et un peu plus de la moitié de ceux des classes VOIR.

Pour l'échelle *document*, la majorité des élèves se trouve au même niveau de compétences qu'en octobre. Toutefois, un élève sur cinq a un niveau plus bas en mai qu'en octobre (cette tendance est un peu plus importante pour les élèves des classes de préapprentissage, VOIR et d'insertion scolaire). Quelques élèves ont toutefois amélioré leur niveau : en 1^{ère} de l'ECG, la proportion atteint 14% (certains atteignant le niveau 3 voire 4/5).

Enfin, pour l'échelle *quantitative*, on observe aussi que la majorité des élèves est restée au même niveau. Globalement, une même proportion d'élèves (14%) se trouve dans un meilleur niveau ou dans un niveau plus bas. C'est dans les classes de 1^{ère} de l'ECG qu'il y a le plus d'élèves ayant baissé de niveau (20%). Par contre, dans les classes d'insertion scolaire, on trouve la proportion la plus grande d'élèves (28%) dont le niveau de compétences a augmenté (comme c'était le cas pour l'échelle *prose*).

Mise en perspective des résultats avec ceux de l'enquête internationale IALS

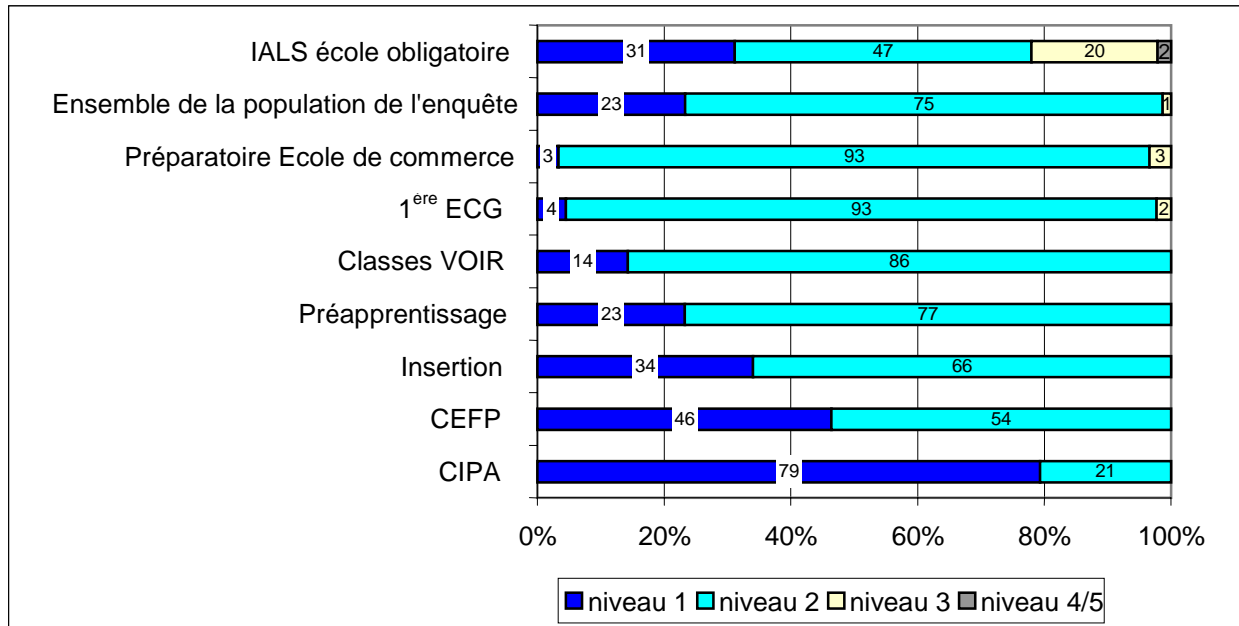
Si l'on compare les résultats de notre échantillon pour la session d'octobre avec ceux de la Suisse romande pour des personnes ayant un niveau d'instruction ne dépassant pas la fin de l'école obligatoire, on obtient les résultats suivants.

En moyenne, les sujets de notre enquête ont des résultats plus faibles, mais aussi plus homogènes. Chez les Romands âgés de 16 à 64 ans²⁰, la proportion de personnes de niveau 1 était un peu plus élevée que dans notre échantillon, mais il y avait aussi une proportion plus conséquente de personnes atteignant le niveau 3, voire 4/5. On peut penser qu'il y avait dans l'échantillon romand des personnes dont le niveau de compétences s'était probablement détérioré au fil du temps et d'autres qui utilisaient régulièrement l'écrit dans leur vie professionnelle et quotidienne et avaient donc vraisemblablement amélioré leurs compétences en littératie. De plus, comme déjà mentionné, les conditions de passation étaient différentes²¹.

²⁰ Nous n'avons pas pu comparer les sujets de la présente étude avec une population totalement équivalente dans l'enquête internationale IALS. En effet, le groupe de sujets réunissant à la fois les conditions de l'âge et du niveau de formation était trop petit. C'est pourquoi nous avons dû choisir seulement ceux qui avaient un niveau de formation équivalent. Par ailleurs, les sujets romands âgés de 16 à 64 ans diffèrent un peu des élèves des différents programmes d'insertion et 1^{ère} de l'ECG par leur provenance. En effet, en 50 ans, la Suisse a connu des vagues d'immigration différentes.

²¹ Dans l'enquête internationale, les sujets étaient interrogés individuellement à la maison. De plus, le test était moins long que dans notre enquête (3 blocs au lieu de 4).

Graphique 3.10 : Comparaison des compétences des élèves interrogés en octobre et de la population romande ayant participé à l'enquête internationale pour l'échelle *document*



Clés de lecture :

- IALS école obligatoire représente les sujets romands de 16 à 64 ans dont le niveau de formation ne dépasse pas l'école obligatoire.
- Ensemble de la population de l'enquête : il s'agit de l'ensemble des élèves des différents programmes d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG interrogés en octobre 2002.

Synthèse

De manière générale, les compétences en littératie observées chez les élèves de l'étude suivent une hiérarchie qui va dans le même sens que les exigences initiales des programmes, ceci aux deux sessions et quelle que soit l'échelle : ce sont les élèves des classes préparatoires de l'EC et de 1^{ère} de l'ECG qui ont les meilleurs résultats, suivis des élèves des classes VOIR.

Lors de la passation d'octobre, les élèves de CIPA et d'insertion scolaire ont les résultats les plus faibles avec un taux important de non-réponses et d'items non atteints.

C'est pour l'échelle *prose* (textes suivis) que les compétences sont les plus faibles et pour l'échelle *document* (textes schématiques) qu'elles sont les plus élevées.

Les progrès observés au cours de l'année sont très importants pour l'échelle *prose*, avec toutefois des variations selon les programmes. Ce sont les élèves des classes d'insertion scolaire (qui maîtrisent mieux le français en fin d'année), d'une part, et ceux de CIPA et VOIR d'autre part, qui ont le plus progressé. Pour les deux échelles *document* et *quantitative*, on constate plutôt en moyenne une stagnation, voire une légère baisse.

Comparés à une population suisse romande ayant fait partie de l'enquête internationale IALS et dont le niveau de formation initial est équivalent, les élèves de notre étude ont des résultats plus homogènes : ils sont moins nombreux que les personnes de l'enquête internationale à se situer au niveau 1, le plus faible ; par contre, très peu d'élèves de notre étude atteignent le niveau 3 – estimé nécessaire conformément aux exigences en lecture-écriture dans notre société actuelle – alors que c'est le cas pour presque un quart des personnes de l'échantillon suisse romand.

CHAPITRE 4 : OPINIONS DES ÉLÈVES ET AUTO-PERCEPTION

Ce chapitre traite de la partie subjective de l'enquête, car il s'agit des réponses aux questionnaires¹. Il est indispensable à cet égard de bien prendre en compte le statut des réponses. La question de la véracité n'intervient pas ici : la réponse reflète d'une part ce que l'élève a perçu, d'autre part, les questionnaires n'étant pas anonymes, ce qu'il souhaite donner comme image au public.

Le chapitre est structuré en cinq parties :

1. La première aborde la question du choix de la formation et porte sur la problématique du projet personnel de l'élève. L'hypothèse générale est liée à l'investissement des élèves dans leur formation : un choix perçu comme émanant de soi « engage »² davantage l'individu dans une action qu'un choix imposé de l'extérieur. En ce qui nous concerne ici, il s'agira de déterminer s'il existe des différences entre programmes concernant la causalité du choix en termes personnels *versus* circonstanciels.
2. La deuxième traite de l'image de soi des élèves et donc, dans notre cas, de l'image que les élèves souhaitent donner au public, notamment à une instance du DIP faisant une enquête. La raison de ce questionnement est que presque tous les programmes analysés ont comme objectif de faire recouvrer une certaine confiance en soi et une image d'eux-mêmes positive à des élèves que leur passé scolaire a pu affecter. Notre premier objet est d'appréhender l'image que ces élèves ont d'eux-mêmes et de saisir son évolution entre octobre et mai.
3. La troisième partie aborde la question de l'évaluation des enseignements reçus (ambiance générale dans les cours, difficultés perçues, attrait de la matière). Les analyses présentées sont exploratoires et cherchent surtout à saisir l'évolution de la satisfaction des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire.
4. La quatrième fait référence au concept général de littératie abordé dans le chapitre précédent : la littératie englobe la capacité à traiter et comprendre des textes variés ainsi que l'évaluation des attitudes envers la lecture. On fait l'hypothèse qu'en plus de la motivation, les activités de lecture et l'engagement à l'égard de la lecture jouent un rôle important pour la préservation et l'amélioration des compétences dans ce domaine. Les attitudes prises en compte ici sont tirées de l'enquête PISA 2000. Trois aspects de l'attitude sont explorés : un premier relatif au degré du plaisir de lire, un deuxième relatif à la fréquence de diverses activités culturelles hors école par les élèves (lecture, musique, cinéma, expositions, musées, médias électroniques, loisirs), un dernier relatif à la fréquence d'activités sociales (essentiellement des activités impliquant une discussion avec ses parents lors d'un repas, discuter d'actualité politique, de livres, etc.).
5. La dernière partie a une visée prédictive. Elle propose un modèle explicatif des performances en lecture-écriture en octobre (donc à l'entrée dans le 10^e degré) en fonction des variables précédentes. Sur un plan général, l'intérêt est de déterminer, parmi les variables à disposition, quelles sont celles

¹ Le questionnaire soumis aux élèves en octobre 2001 figure en annexe (annexe 7).

² Pour une description de la théorie de l'engagement, voir : Kiesler, S. B. (1971). *The Psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*. New York : Academic Press.

qui ont, sur le plan statistique, le meilleur pouvoir prédictif des performances en lecture-écriture. Plus spécifiquement, il est aussi postulé que cette performance est liée au plaisir de lire, que l'estime de soi s'accompagne d'une meilleure performance en ce domaine, que plus le nombre des activités sociales et culturelles est élevé, plus la performance en lecture-écriture est élevée.

1. Les raisons du choix de la formation

Il s'agit ici de déterminer s'il existe des différences entre programmes concernant la causalité du choix de formation en termes personnels *versus* circonstanciels. Pour expliquer les raisons de leur orientation dans une structure d'insertion ou au 1^{er} degré de l'ECG, les élèves ont dû choisir les quatre raisons qui leur correspondaient le plus³ parmi douze raisons proposées (entre parenthèses, pourcentages des choix des élèves) :

- a) Cela me permettra d'accéder à la formation que je souhaite faire (en école ou en apprentissage) (73%)
- b) Cela me permet de découvrir de nouvelles matières, de nouvelles choses (53%)
- c) Cela me permettra de trouver facilement une place de travail (50%)
- d) Cela me permettra de faire de nouvelles connaissances (ami-e-s) (41%)
- e) Mes résultats scolaires ne me permettaient pas de choisir ce que je voulais (39%)
- f) Cela correspond à ce que l'on m'a conseillé (38%)
- g) Les cours proposés m'intéressent (33%)
- h) Cela me plaît, tout simplement (32%)
- i) Cela correspond à ma personnalité (29%)
- j) J'avais peur de ne pas réussir dans une autre orientation (14%)
- k) On ne m'a rien proposé d'autre (13%)
- l) C'est la chose qui m'ennuyait encore le moins (9%)

Analyse

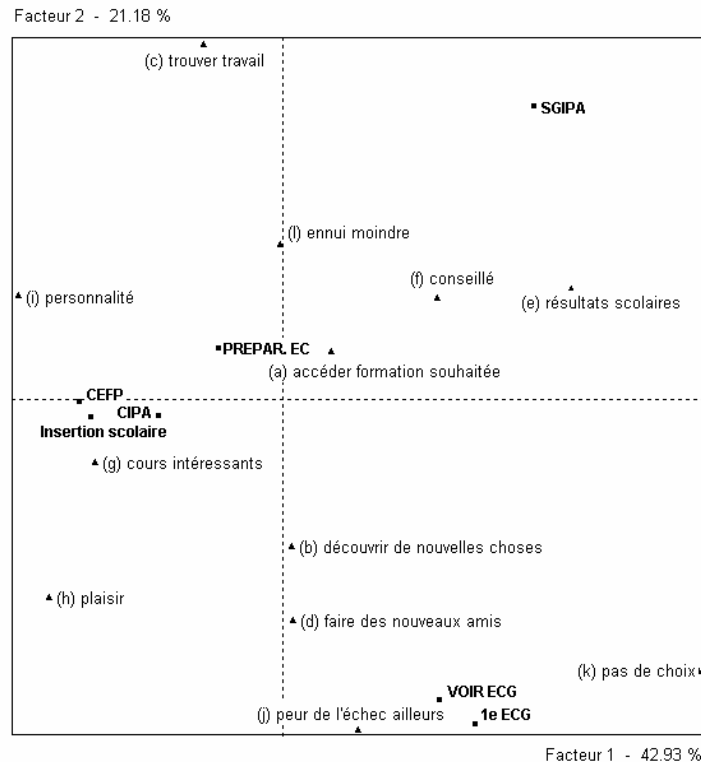
Les réponses ont été traitées au moyen d'une analyse factorielle des correspondances qui permet notamment de représenter les raisons du choix de formation dont les fréquences entre elles et entre programmes sont homogènes et celles dont les fréquences sont hétérogènes⁴. L'intérêt de cette analyse est de fournir une représentation géométrique par facteurs de la structure des écarts à l'indépendance (c'est-à-dire lorsque les fréquences des choix des raisons varient peu avec les autres raisons ou entre programmes). De plus, l'analyse permet de projeter sur un même plan les raisons choisies par les élèves et les programmes de formation suivis.

Pour la lecture du graphique suivant, les raisons et les programmes qui se trouvent aux extrêmes de chaque axe sont ceux qui sont associés de façon différenciée, que ce soit plus fréquemment ou moins, avec les autres raisons et les autres programmes. Pour lire le graphique, chaque point représente une raison ou un programme, et ces points sont d'autant plus éloignés du centre que leur structure des fréquences s'éloigne d'une structure uniforme des réponses.

³ Question n° 2 du questionnaire d'octobre.

⁴ Pour une description de la méthode, voir par exemple : Cibois, P. (1983). *L'analyse factorielle*. Paris : Presses Universitaires de France ; Moreau, J., Doudin, P.-A., & Cazes, P. (2000). *L'analyse des correspondances et les techniques connexes. Approches nouvelles pour l'analyse statistique des données*. Berlin, Heidelberg, New York : Springer-Verlag.

Graphique 4.1 : Analyse factorielle des correspondances portant sur les raisons du choix du programme de formation. Représentation graphique du croisement des facteurs 1 et 2 (session d'octobre)⁵



La première opposition (facteur 1) concerne les raisons de nature personnelle, comme le fait que le choix du programme correspond à la personnalité de l'élève, que les cours proposés sont intéressants et que cela « plaît » à l'élève « tout simplement ». A ces raisons de nature personnelle sont opposées des raisons circonstancielles plutôt en termes de contraintes comme des résultats scolaires insuffisants ou le fait que rien d'autre n'a été proposé. Les programmes les plus contrastés à cet égard sont le CEFP du SCAI pour le pôle « personnel » et SGIPA et la 1^{ère} de l'ECG pour le pôle « contrainte externe ».

La deuxième opposition (facteur 2) concerne surtout le motif de pouvoir trouver un travail par la suite auquel s'opposent le fait de faire de nouvelles connaissances ou de nouveaux amis et celui de la peur d'échouer dans un autre programme. On pourrait considérer qu'il s'agit alors d'une opposition entre des raisons faisant référence au contexte professionnel *versus* contexte scolaire. Les programmes les plus contrastés à cet égard sont SGIPA pour le pôle professionnel et la 1^{ère} de l'ECG et VOIR pour le pôle scolaire.

La lecture du plan factoriel met bien en évidence une structure des raisons choisies pour la formation en trois sous-groupes : les motivations les plus personnelles concernent davantage les classes du SCAI (CEFP, CIPA, insertion scolaire) ; le choix motivé par des contraintes externes concerne davantage SGIPA, VOIR et la 1^{ère} de l'ECG avec, pour le premier programme, une orientation des raisons faisant appel au contexte professionnel et, pour les deux autres programmes, une orientation axée sur le contexte scolaire. Les élèves des classes préparatoires de l'EC (programme situé au centre du graphique) n'ont pas exprimé autant de spécificités dans les choix que les élèves des autres programmes.

Contrairement à ce qui a été postulé, ce sont les élèves des classes ayant le moins bien réussi le test en lecture-écriture qui se sont décrits comme les plus déterminés par des motifs personnels et qui, partant, sont potentiellement les plus impliqués dans leur formation.

⁵ Valeurs propres, pourcentages de variance, contributions absolues et relatives en annexe (annexe 4.1).

2. L'image de soi des élèves

L'intérêt d'une mesure de l'image de soi vient, d'une part, du fait que l'un des objectifs explicitement déclarés dans le projet VOIR (et tout aussi présent mais plus implicitement dans d'autres programmes) était d'« amener l'élève à restaurer une image positive de lui-même et à reprendre confiance »⁶ et d'autre part, du fait que bon nombre d'élèves se trouvaient à la fin de l'année scolaire à un moment crucial de leur formation, avec des chances plus ou moins grandes d'insertion scolaire ou professionnelle. La réussite ou l'échec de leurs projets pouvait donc avoir une influence sur la perception d'eux-mêmes.

« Restaurer » une image positive chez l'élève implique d'abord que celle-ci s'est détériorée à un moment donné et que cette détérioration a eu, et aura encore, des conséquences sur l'acquisition des connaissances nécessaires à la mise en œuvre d'un projet scolaire ou professionnel. Il n'est donc pas surprenant que l'amélioration de l'image de soi soit étroitement liée à la réduction de l'échec scolaire. « (...) le plus important au départ, c'est restaurer l'image de soi et casser la dynamique de l'échec. Ensuite, les élèves prennent conscience de leurs capacités et retrouvent leurs motivations au travail. »⁷ Le programme VOIR postule donc que les progrès scolaires pourraient bénéficier d'une amélioration de l'image de soi. Pour ce faire, il propose notamment une réorganisation de l'enseignement et un changement dans l'évaluation ; mesures qui, accompagnées de pratiques pédagogiques et de dispositifs spécifiques à l'objectif de valorisation des élèves, peuvent effectivement avoir des effets positifs⁸.

Les mesures pour améliorer l'image de soi des élèves restent souvent peu opérationnalisées et relèvent un peu de la « formule magique ». De plus, le lien entre l'amélioration de l'estime de soi et l'amélioration des performances n'est pas clairement établi par les travaux de recherche. Aussi bien le processus par lequel une image de soi peu favorable entraînerait un échec scolaire que celui par lequel une image de soi améliorée se traduirait dans un investissement scolaire accru, nécessaire pour mieux réussir, restent en partie inexpliqués. Si l'idée d'un lien entre l'image de soi et la réussite des élèves est assez largement défendue dans la littérature (laissant toutefois ouverte la question de la direction d'une causalité)⁹ et la possibilité d'une action de l'école mise en évidence par certains chercheurs¹⁰, d'autres argumentent qu'il y a peu de raisons d'associer image de soi et performances¹¹ ou considèrent même qu'une image de soi trop favorable réduirait l'effort des élèves à améliorer leurs performances¹². A l'institution scolaire, critiquée pour ne pas transmettre aux élèves les savoirs et savoir-faire nécessaires pour correctement réussir dans la vie professionnelle, la centration sur l'amélioration de l'image de soi donnerait « l'illusion d'une action ».

D'autres auteurs mettent en cause le lien entre l'image de soi générale et les performances. Des changements positifs de l'image de soi peuvent bien conduire à une amélioration des performances scolaires, mais il doit s'agir de la « bonne » image, à savoir l'image de soi académique ou scolaire et non

⁶ Dépliant décrivant les objectifs du programme de formation VOIR.

⁷ Citation de la directrice de l'Ecole de culture générale Henry-Dunant. Site officiel de l'Etat de Genève (<http://www.geneve.ch/dip/voir.html>), 24.10.2001.

⁸ Galand, B. & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (3), 431-452.

⁹ L'échec engendre-t-il une image de soi défavorable ou une image de soi défavorable est-elle cause de l'échec ?

¹⁰ Galand, B. & Grégoire, J. (2000), op. cit.

¹¹ Ross, C. E. & Broh, B. (2000). The Role of Self-esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process. *Sociology of Education*, 73 (1), 270-284. Ces auteurs ne nient cependant pas les effets bénéfiques d'une image de soi favorable sur le bien-être psychologique des élèves.

¹² Hewitt, J. P. (1998). *The Myth of Self-Esteem*. New York : St. Martin's Press. Cité par Ross et al. (2000), op. cit.

l'image de soi globale¹³ ou, encore plus spécifiquement, l'image que les élèves se font de leurs capacités dans un domaine ou dans une discipline particulière, comme la lecture, les mathématiques, les sciences¹⁴.

La littérature sur l'image de soi offre aussi quelques indications qui appuient la deuxième raison qui nous a amené à nous intéresser à l'image de soi des élèves des programmes d'insertion du secondaire II et du 1^{er} degré de l'ECG, à savoir le moment crucial de leur vie scolaire et professionnelle. Il en ressort en effet que des changements dans l'image de soi pourraient bien être plus importants à ces moments de transition qui forcent parfois les jeunes à réajuster leurs aspirations¹⁵ ; une recherche montre que le fait même de trouver du travail peut favorablement modifier l'image de soi¹⁶.

Dans notre recherche, il s'agit d'abord d'établir à quel niveau se situe l'image de soi des élèves des différents programmes et d'explorer l'hypothèse d'une image de soi peu positive. Il s'agit également d'apprécier si cette image se modifie au cours de cette année scolaire de transition (et de 1^{ère} année de l'ECG) sous l'influence d'une action de l'école ou des événements liés à l'orientation des élèves.

Pour mesurer l'image de soi, nous avons construit un instrument de 20 items¹⁷, a priori attribués à différents aspects :

- l'image de soi *générale* (la perception par l'élève de sa valeur en tant que personne) ;
- l'image de soi *cognitive* (la perception par l'élève de ses facultés intellectuelles) ;
- l'image de soi *pratique* (la perception par l'élève de ses habiletés et de ses facultés de fonctionner dans la vie de tous les jours) ;
- l'image de soi *scolaire* (la perception par l'élève de son fonctionnement à l'école et de ses possibilités de progresser) ;
- l'image de soi *sociale* (la perception par l'élève de ses relations avec autrui).

Sous-jacent à ce fractionnement est l'idée que l'élève peut s'évaluer différemment sur différentes dimensions de son activité et que certaines de ces dimensions pourraient être plus sensibles à l'influence de l'école ou aux événements déterminant la formation ultérieure¹⁸.

Cette échelle de 20 items a été analysée pour établir ses qualités métriques. L'analyse montre d'abord que tous les items sont positivement représentés sur un même facteur¹⁹, à l'exception de l'item b (« *Il y a des moments où je me sens bon à rien* »). En éliminant cet item, nous obtenons une échelle assez homogène²⁰. L'analyse de l'échelle confirme ensuite l'existence de facteurs distincts dont trois sont clairement interprétables : une dimension *générale-cognitive*, une dimension *sociale* et une dimension

¹³ Rosenberg, M., Schoenbach, C., Schooler, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem : Different Concepts, Different outcomes. *American Sociological Review*, 60 (1). 141-156.

¹⁴ Dans une recherche effectuée au Cycle d'orientation (Davaud, C. & Hexel, D. [1975]. *Effet d'une réforme sur l'image de soi*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire), qui examinait l'effet de la structure (filiales versus niveaux et options) sur l'image de soi, de tels aspects spécifiques étaient pris en compte. Cette étude a montré que les élèves avaient tendance à reproduire l'évaluation de leurs enseignants.

¹⁵ Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In : R. F. Baumeiste (Ed.). *Self-Esteem : The Puzzle of Low Self-Regard* (pp. 87-116). New York : Plenum Press.

¹⁶ Andrews, B. (1998). Self-Esteem. State of the Art. *The Psychologist*, 7, 339-342.

¹⁷ Les élèves étaient invités à indiquer leur adhésion à chaque item sur une échelle de 6 échelons allant de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*.

¹⁸ Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97. Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie*, XLI, 384, 333-345.

¹⁹ Analyse factorielle en composantes principales.

²⁰ Les résultats par item de cette échelle d'origine figurent en annexe (annexe 4.2) ; ils se basent sur le sous-ensemble d'élèves qui ont participé aux deux passations du questionnaire, en octobre et en mai, et qui ont répondu à toutes les questions (N = 333).

*scolaire*²¹. En retenant les items les plus fortement corrélés avec ces facteurs, nous obtenons une échelle de 15 items, 5 pour chaque dimension. L'échelle dans son ensemble et ses sous-échelles présentent des qualités suffisantes pour être interprétées de manière unitaire (score global), ou différenciée (scores par sous-échelles). L'analyse montre encore que l'échelle possède les qualités requises pour différencier les élèves mais aussi les deux moments (pré-test/post-test), du moins en ce qui concerne leur position relative²².

Les résultats exposés par la suite se basent sur cette échelle épurée²³.

Tableau 4.1 : « Et vous, comment vous voyez-vous ? »²⁴

item*		moyenne octobre	moyenne mai	écart-type octobre	écart-type mai	différence moyennes octobre-mai	
1.1 (a)	<i>Je sais me débrouiller tout seul-e</i>	4.70	4.73	1.29	1.12	+0.03	Dimension générale-cognitive
1.2 (c)	<i>Je sais raisonner logiquement</i>	4.54	4.55	1.16	1.15	+0.01	
1.3 (d)	<i>Je réussis les choses tout aussi bien que la plupart des autres</i>	4.58	4.60	1.16	1.03	+0.02	
1.4 (e)	<i>Je suis capable de comprendre rapidement des choses</i>	4.63	4.69	1.15	1.10	+0.06	
1.5 (f)	<i>J'ai du bon sens</i>	4.81	4.81	1.09	1.02	0.00	
2.1 (h)	<i>J'aime faire la connaissance de nouvelles personnes</i>	5.40	5.25	0.95	1.03	-0.15**	Dimension sociale
2.2 (i)	<i>Je m'intéresse à beaucoup de choses</i>	5.14	5.07	1.08	1.01	-0.07	
2.3 (m)	<i>Je suis apprécié-e par les autres</i>	4.66	4.68	1.10	1.02	+0.02	
2.4 (s)	<i>Je suis à l'aise dans les contacts avec les autres</i>	4.97	4.86	1.22	1.28	0.11	
2.5 (t)	<i>J'aime bien travailler avec d'autres personnes</i>	5.30	5.17	1.05	1.07	-0.13	
3.1 (j)	<i>Je m'implique généralement dans mon travail scolaire</i>	4.70	4.26	1.12	1.25	-0.44**	Dimension scolaire
3.2 (l)	<i>Jusqu'à maintenant, je suis fier/fière de tout ce que j'ai fait</i>	4.31	4.18	1.37	1.42	-0.13	
3.3 (o)	<i>Je trouve que je réussis honorablement à l'école</i>	3.92	3.75	1.29	1.34	-0.17	
3.4 (p)	<i>Je sais m'adapter aux exigences des enseignant-e-s</i>	4.53	4.22	1.29	1.25	-0.31**	
3.5 (q)	<i>Je suis persévérant-e en cas de difficultés</i>	4.46	4.18	1.21	1.22	-0.28**	

* Entre parenthèses la référence à l'item dans le questionnaire d'origine.

** Différence significative $p < .05$.

²¹ Les corrélations entre échelles sont de 0.43 pour l'échelle image de soi *générale-cognitive* et image de soi *sociale* ; de 0.37 pour l'échelle image de soi *générale-cognitive* et image de soi *scolaire* ; de 0.36 pour l'échelle image de soi *sociale* et *scolaire*.

²² L'analyse de généralisabilité démontre qu'on peut faire une certaine confiance à la mesure de l'écart entre les deux moments, mais que les valeurs effectives en revanche ne sont pas assurées ($\rho^{\text{rel.}} = 0.88$; $\rho^{\text{abs.}} = 0.38$).

²³ L'échelle globale a un coefficient alpha de 0.82.

²⁴ Question n° 10 dans le questionnaire d'octobre, question n° 11 dans celui de mai.

En début d'année scolaire, nous obtenons une moyenne élevée ($m = 4.7$; écart-type = 0.64) pour l'ensemble de l'échelle ; en fin d'année, la moyenne reste pratiquement inchangée ($m = 4.6$; écart-type = 0.63). Ce résultat paraît particulièrement favorable comparé à d'autres mesures obtenues localement il y a plus d'une vingtaine d'années²⁵. Il indiquerait non seulement que les élèves des programmes de formation pris en compte par notre étude ne se dévalorisent pas, mais il pourrait aussi s'inscrire dans une tendance générale à une plus grande valorisation, telle qu'elle est mise en évidence par une méta-analyse récente, américaine. Cette étude décrit l'augmentation constante des scores de l'estime de soi chez les jeunes entre 1980 et 1993, sous l'influence d'une série de facteurs dont l'un semble être la « culture de la valeur personnelle »²⁶.

Une comparaison des résultats des différents programmes de formation (toujours effectuée sur le sous-ensemble d'élèves qui ont participé aux deux passations) montre que les élèves s'évaluent très positivement partout. En effet, toutes les valeurs se situent largement au dessus de la moyenne théorique de l'échelle (3.5). Elle montre également l'évaluation particulièrement favorable des élèves des classes CIPA et CEFP, aussi bien en début qu'en fin d'année ($m = 5.0$ et $m = 4.9$; $m = 4.9$ et $m = 4.8$).

Tableau 4.2 : Comparaison des moyennes obtenues par les élèves ayant participé aux deux passations

	effectifs (N)	octobre		mai	
		moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
Insertion scolaire	20	4.7	.68	4.5	.70
CIPA	21	5.0	.62	4.9	.77
CEFP	35	4.9	.58	4.8	.56
Préapprentissage	59	4.6	.72	4.7	.75
Culture générale	57	4.7	.61	4.5	.66
VOIR	20	4.6	.82	4.6	.53
Préparatoire EC	122	4.7	.58	4.6	.52
Total	334	4.7	.64	4.6	.63

Quel que soit le programme, les moyennes entre la première et la deuxième passation varient fort peu²⁷ et la position relative des programmes reste assez stable.

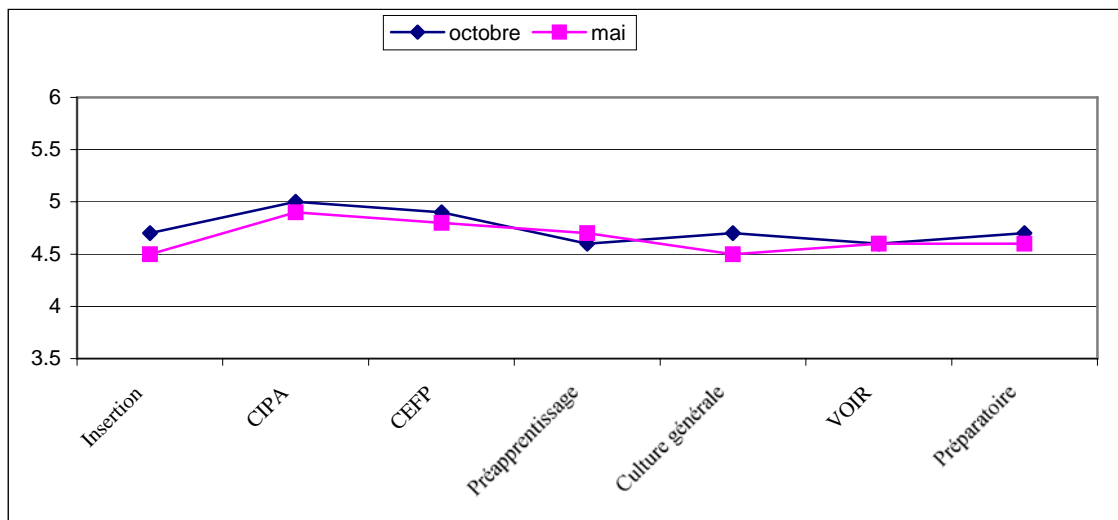
Le graphique suivant (graphique 4.2), qui reprend les données du tableau précédent, permet de mieux visualiser la stabilité de l'image de soi.

²⁵ Pour une population scolairement plus hétérogène : Davaud, C. & Hexel, D., 1975, op. cit. Pour des élèves scolairement faibles : Weinstein, G. (1980). *L'auto-évaluation et les stades de l'ombre. Etude génétique et psychopathologique*. Genève : Université de Genève (thèse de doctorat).

²⁶ Twenge, J. & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem : A cross temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*. 5 (4), 321-344.

²⁷ La différence n'est statistiquement significative que pour les classes de 1^{ère} de l'ECG et pour les classes préparatoires de l'EC.

Graphique 4.2 : Moyennes pour les deux passations et les différents programmes



Maximum de l'échelle = 6 ; minimum = 1 ; valeur centrale = 3.5.

La stabilité des moyennes peut cependant cacher des réalités individuelles très différentes. En effet, l'étendue des différences entre moyennes de la première et la deuxième passation s'échelonne entre +2.33 et -2.20 (sur une échelle de 6). Même si l'on fait abstraction des écarts les plus extrêmes (qui traduisent dans quelques cas une manière de répondre peu réfléchie), la différence entre les deux passations, à la hausse ou à la baisse, est significative pour environ un tiers des élèves²⁸. Cette instabilité est, au moins en partie, due à l'âge des élèves, mais elle est aussi liée à la situation scolaire incertaine du moment. En effet, au mois de mai, moment de la deuxième passation, une partie des élèves négociaient avec plus ou moins de bonheur leur avenir scolaire et professionnel. Ce résultat trouve une confirmation dans la littérature de recherche sur l'image de soi. Ainsi Harter²⁹ démontre que sur une période d'une année de la vie de grands enfants et d'adolescents, entre un tiers et la moitié montrent des changements significatifs de leur image de soi, en particulier si cette période coïncide avec un moment de transition.

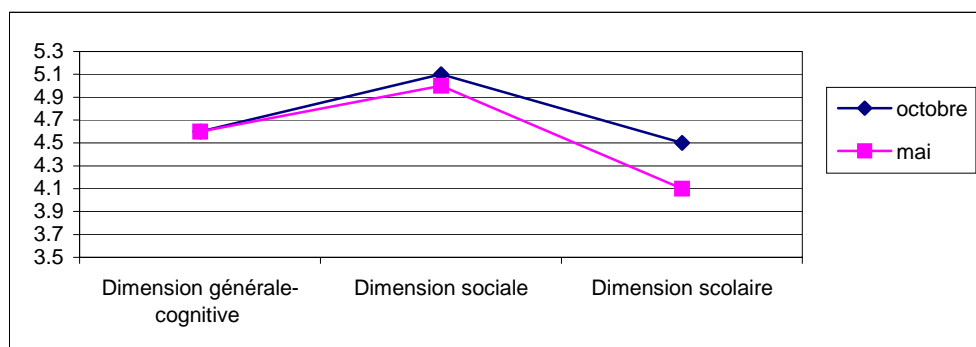
Nous avons ensuite examiné si les auto-évaluations des élèves étaient différentes pour les trois dimensions retenues. Dans l'ensemble, les élèves s'évaluent le plus favorablement sur la dimension *sociale* ($m = 5.1$ en octobre et $m = 5.0$ en mai), résultat qui corrobore celui de la recherche de Pierrehumbert³⁰. L'évaluation des élèves est un peu moins élevée pour la dimension *générale-cognitive* ($m = 4.6$ aux deux moments)³¹ et décroît encore pour la dimension *scolaire*, surtout en fin d'année ($m = 4.4$ en octobre et $m = 4.1$ en mai). Pour cette dernière dimension aussi la différence entre le début et la fin de l'année est significative.

²⁸ Comparaison effectuée au moyen d'un T-test. Notons aussi que la corrélation entre les deux passations est modérément élevée (0.56), ce qui confirme un positionnement différent d'une partie des élèves dans la distribution.

²⁹ Harter, S. (1993), op. cit., p.109.

³⁰ Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. & Plancherel, B. (1988), op. cit., p.338.

³¹ Les différences entre les trois échelles sont toutes statistiquement significatives.

Graphique 4.3 : Différences entre dimensions en fonction du moment (pré- et post-test)

Maximum de l'échelle = 6 ; minimum = 1 ; valeur centrale = 3.5.

Nous avons enfin vérifié si les auto-évaluations sur les trois dimensions de l'image de soi variaient pour les élèves des différents programmes de formation. Nous constatons que ceci n'est le cas ni pour l'image de soi *sociale* ni pour l'image de soi *générale-cognitive*. Par contre, nous observons des différences sur la dimension *scolaire*. Pour cette échelle (et c'est le seul cas), les auto-évaluations des élèves qui ont participé seulement à la passation d'octobre, et dont une partie a quitté l'école, sont moins élevées en début d'année que celles des élèves qui ont accompli l'année scolaire.

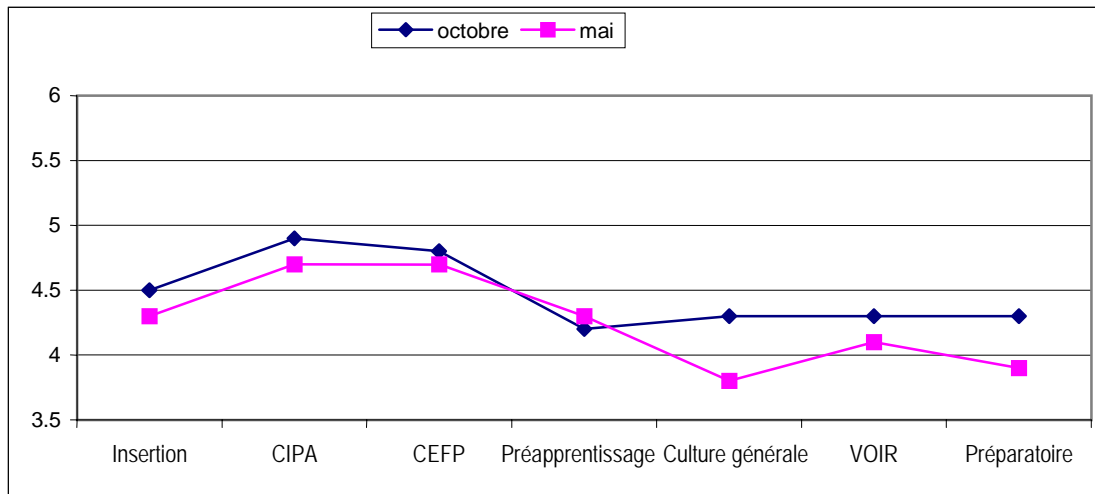
Tableau 4.3 : Moyennes obtenues pour les trois dimensions et les différents programmes de formation au pré-test et au post-test

	Image de soi <i>générale-cognitive</i>		Image de soi <i>sociale</i>		Image de soi <i>scolaire</i>	
	octobre	mai	octobre	mai	octobre	mai
Insertion scolaire	4.6	4.6	5.1	4.7	4.5	4.3
CIPA	4.7	4.8	5.3	5.1	4.9	4.7
CEFP	4.9	4.8	5.1	5.1	4.8	4.7
Préapprentissage	4.6	4.7	5.1	5.0	4.2	4.3
Culture générale	4.6	4.6	5.0	4.9	4.3	3.8
VOIR	4.5	4.5	5.0	5.1	4.3	4.1
Préparatoire EC	4.7	4.7	5.1	5.0	4.3	3.9
Total	4.6	4.6	5.1	5.0	4.5	4.1

Si nous considérons l'unique dimension pour laquelle des changements entre le début et la fin de l'année ont pu être observés, nous constatons qu'ils concernent avant tout les élèves des classes de 1^{ère} de l'ECG et préparatoires de l'EC. Les élèves de ces programmes ont une image de soi moins favorable en fin d'année³².

³² La différence est statistiquement significative dans les deux cas.

Graphique 4.4 : Evolution de l'image de soi scolaire par programmes



Maximum de l'échelle = 6 ; minimum = 1 ; valeur centrale = 3.5.

Sur la base de ces résultats, plusieurs points méritent d'être relevés.

Premièrement, les élèves s'évaluent globalement de manière très favorable et leurs images de soi ne varient que peu au cours de l'année scolaire. En particulier l'image de soi *générale-cognitive* et l'image de soi *sociale* semblent résister à toute action directe ou indirecte de l'école et aux événements liés à la formation ultérieure des élèves.

Le deuxième point concerne l'évaluation particulièrement positive (que l'on pourrait aussi qualifier de sur-évaluation) des élèves des classes CIPA et CEFP, qui corrobore celle observée à propos des motivations personnelles dans le choix d'une formation, mais qui s'oppose aux faibles performances réalisées au test de lecture. Cette tendance a déjà été décrite pour l'auto-évaluation de leur réussite d'élèves en situation précaire³³ et aussi, plus spécifiquement, pour l'estime de soi³⁴. Cette dernière recherche montre que les élèves du cursus « spécial » s'évaluent de façon significativement plus favorable que ceux du cursus « normal », notamment sur l'échelle *école*³⁵. Bien que les populations de nos programmes ne soient pas exactement comparables à celles considérées dans la recherche de Pierrehumbert et de ses collègues, nous arrivons à des résultats analogues. Les élèves, qui sont un peu à l'« écart » d'une comparaison avec d'autres, développent ou au moins affichent une image de soi particulièrement positive et la maintiennent tout au long de l'année scolaire. Ceux qui sont dans ou proches du cursus « normal »³⁶, et qui se situent de ce fait davantage « dans » un champ de comparaison directe avec d'autres catégories d'élèves (et c'est le cas des classes de 1^{ère} de l'ECG et préparatoires de l'EC qui côtoient dans leur établissement scolaire des élèves de degrés plus avancés ou de classes régulières), ont une image de soi scolaire moins favorable (on pourrait aussi dire qu'ils s'évaluent avec plus de lucidité) en fin d'année. Il s'agit en effet, rappelons-le, d'un moment crucial de leur orientation qui semble souvent être affecté par deux incertitudes : celle de l'avenir scolaire (être promu pour pouvoir continuer sa scolarité) et – au cas où cette possibilité s'avérerait irréalisable – celle de la reconnaissance de leurs compétences sur un marché de l'emploi qui les met en concurrence avec des élèves scolairement mieux placés.

³³ Cusin, P. & Picolat, M. (1972). Auto-évaluation a posteriori : quelques déterminants scolaires et intellectuels. *Cahiers de Psychologie*, 15, 43-57.

³⁴ Weinstein, G. (1980), op. cit. ; Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. & Plancherel, B. (1988), op. cit.

³⁵ Les auteurs utilisent le *Self Perception Profile* de Harter, composé de six échelles qui se rapportent aux domaines suivants : *école, sociale, physique, apparence, conduite, valeurs*.

³⁶ Pierrehumbert & al. distinguent dans leur recherche le niveau « normal » (élèves sans avance ni retard), le niveau « retard » (un ou deux ans de retard sur le cursus) et le niveau « spécial » (enseignement spécialisé).

En dernier lieu, on observe que l'image de soi des élèves des classes VOIR, qui se placent également dans ce champ de comparaison, ne s'est pas améliorée au fil de l'année, ce qui ne va pas dans le sens des effets postulés. Il faut toutefois noter que cette image était élevée au départ et pas moins favorable que celle observée pour la 1^{ère} année de l'ECG et la préparatoire de l'EC. Contrairement à ces programmes, l'image de soi des élèves des classes VOIR est restée plus stable entre le début et la fin de l'année, et on pourrait bien voir dans cette stabilité un effet de la prise en charge particulière des élèves.

3. Appréciation des enseignements reçus

L'évaluation de la satisfaction des élèves avec l'enseignement reçu constitue une autre dimension de cette recherche. Il s'agit de saisir l'évolution de cette satisfaction entre le début et la fin de l'année. Ceci se justifie d'autant plus que le programme VOIR envisageait une réorganisation assez importante de l'enseignement qui pouvait se démarquer à la fois de ce que les élèves avaient connu jusqu'alors et de ce qu'ils observent autour d'eux, dans d'autres classes de leur école.

La question qui a été posée aux élèves (*« Concernant les cours que vous avez suivis cette année, que pensez-vous de ces affirmations ? »*)³⁷ se compose de 15 items organisés en trois dimensions :

- des *caractéristiques de l'enseignement* telles que l'utilité des apprentissages (*« J'apprends des choses qui me serviront plus tard »*), l'attrait des cours (*« Les cours sont variés »*), l'intelligibilité des cours (*« Les cours sont clairs et bien expliqués »*) et leur adaptation aux capacités des élèves (*« La quantité et le niveau de difficulté des cours sont adaptés à mon niveau »* ; *« Mes connaissances préalables sont suffisantes pour suivre les cours »*), puis l'intelligibilité des attentes des enseignants (*« Dans l'ensemble, je vois bien ce que les enseignants attendent de moi »*) ;
- les *conditions d'apprentissage* aménagées par les enseignants et l'encadrement dont bénéficient les élèves (*« Dans ma classe, il y a de bonnes conditions pour apprendre »* ; *« Je trouve que les enseignants sont disponibles en cas de besoin »*) ;
- le *rythme d'avancement* et la *charge de travail* (*« On avance si vite dans les cours que j'ai de la peine à suivre »* ; *« J'ai trop de travail à l'école »*).

Lorsque l'on considère les résultats d'octobre item par item, on constate que l'appréciation de l'enseignement reçu est plutôt favorable. Les moyennes pour tous les items qui expriment un aspect « positif » de l'enseignement sont supérieures à la valeur centrale de l'échelle³⁸. On notera en particulier l'évaluation très positive de l'utilité ultérieure des apprentissages. En-dessous de cette valeur se situent les items « négatifs » qui traduisent une charge excessive de travail et un rythme d'enseignement inadapté. Ces items sont plutôt rejetés.

En mai, les moyennes sont moins élevées pour pratiquement tous les items. Les différences des moyennes entre les deux moments sont significatives³⁹, à l'exception de quatre items : le premier concerne l'utilité ultérieure des apprentissages (*« J'apprends des choses qui me serviront plus tard »*), le deuxième est lié à la charge de travail (*« J'ai trop de travail à l'école »*), le troisième au rythme d'avancement (*« On avance si vite dans les cours que j'ai de la peine à suivre »*) et le dernier au niveau d'exigences des cours (*« Mes connaissances préalables sont suffisantes pour suivre les cours »*). La hiérarchisation de l'ensemble des items s'est peu modifiée par rapport à la première passation.

³⁷ Question n° 11 dans le questionnaire d'octobre, n° 8 dans celui de mai.

³⁸ La valeur centrale de l'échelle à six modalités est de 3.5.

³⁹ La comparaison porte sur l'ensemble des élèves qui ont participé aux deux passations de l'enquête et pour lesquels nous disposons des données complètes. Nous avons systématiquement comparé les résultats des élèves de ce sous-ensemble à ceux obtenus pour tous les élèves présents en octobre. Les différences ne sont pas notables.

Tableau 4.4 : Comparaison de moyennes par item pour les élèves ayant répondu au questionnaire en octobre et en mai

Items	moyenne octobre	moyenne mai	écart-type octobre	écart-type mai	Différence moyennes octobre-mai
a) <i>J'apprends des choses qui me serviront plus tard</i> ⁴⁰	4.99	4.84	1.25	1.28	-0.15
f) <i>J'apprends plein de choses nouvelles</i>	4.62	4.39	1.41	1.44	-0.23*
g) <i>Dans l'ensemble, je vois bien ce que les enseignants attendent de moi</i>	4.60	4.38	1.23	1.37	-0.22*
b) <i>Les cours sont variés</i>	4.54	4.17	1.32	1.39	-0.37*
k) <i>Les cours sont clairs et bien expliqués</i>	4.41	4.09	1.30	1.43	-0.32*
o) <i>La quantité et le niveau de difficulté des cours sont adaptés à mon niveau</i>	4.42	4.17	1.39	1.40	-0.25*
n) <i>Je trouve que les enseignants sont disponibles en cas de besoin</i>	4.37	4.19	1.52	1.53	-0.18*
j) <i>Mes connaissances préalables sont suffisantes pour suivre les cours</i>	4.33	4.22	1.32	1.46	-0.11
m) <i>Dans ma classe, il y a de bonnes conditions pour apprendre</i>	4.34	3.91	1.45	1.59	-0.43*
e) <i>Quand je manque quelques jours, je dois faire des efforts pour suivre</i>	4.25	3.10	1.72	1.70	-1.15*
h) <i>Les enseignants tiennent compte des intérêts des élèves dans leur enseignement</i>	4.17	3.86	1.42	1.53	-0.31*
c) <i>Pendant les cours, je peux organiser une partie de mon travail comme je l'entends</i>	4.03	3.69	1.42	1.55	-0.34*
i) <i>J'ai trop de travail à l'école</i>	3.03	2.87	1.46	1.46	-0.16
d) <i>Je m'ennuie aux cours</i>	3.02	3.22	1.53	1.50	+0.20*
l) <i>On avance si vite dans les cours que j'ai de la peine à suivre</i>	2.66	2.59	1.57	1.48	-0.07

T-test apparié : les différences significatives sont suivies d'une * ($p < .05$).

De l'ensemble de ces 15 items, on peut dégager, au moyen d'une analyse factorielle effectuée sur les données d'octobre, deux sous-ensembles qui permettent de former des échelles ayant une fiabilité satisfaisante⁴¹.

⁴⁰ Dans le questionnaire soumis aux élèves au mois de mai (2^e passation), les items sont formulés au passé.

⁴¹ Analyse factorielle en composantes principales (rotation varimax), effectuée sur le sous-ensemble d'élèves ayant participé les deux fois à l'enquête (annexe 4.6). Ont été retenus pour les échelles les items qui présentent la plus forte saturation (corrélation item-facteur) sur un facteur.

Le premier sous-ensemble se compose de sept items liés aux *conditions d'apprentissage* :

- *Les cours sont clairs et bien expliqués (k) ;*
- *Dans l'ensemble, je vois bien ce que les enseignant-e-s attendent de moi (g) ;*
- *Les enseignant-e-s tiennent compte des intérêts des élèves dans leur enseignement (h) ;*
- *Dans ma classe, il y a de bonnes conditions pour apprendre (m) ;*
- *Je trouve que les enseignant-e-s ont été disponibles en cas de besoin (n) ;*
- *Pendant les cours, je peux organiser une partie de mon travail comme je l'entends (c) ;*
- *La quantité et la difficulté des cours sont adaptés à mon niveau (o).*

Le deuxième sous-ensemble réunit trois items qui ont trait à l'appréciation du *contenu de l'enseignement*⁴² :

- *Les cours sont variés (b) ;*
- *J'apprends des choses qui me serviront plus tard (a) ;*
- *J'apprends plein de choses nouvelles (f).*

Les items restants constituent deux facteurs supplémentaires, l'un lié à la charge de travail et au rythme d'avancement de l'enseignement (« *J'ai trop de travail* » ; « *On avance si vite dans les cours que j'ai de la peine à suivre* »), l'autre à l'adéquation des cours au niveau des élèves (« *Mes connaissances préalables sont suffisantes pour suivre les cours* » ; « *Je m'ennuie aux cours* »). Ces items ne forment pas d'échelles de qualité suffisante et seront traités séparément⁴³.

Pour la première échelle, qui mesure les conditions d'apprentissage, nous obtenons une moyenne de 4.3 au mois d'octobre et de 4.0 au mois de mai (les modalités de réponses s'échelonnent de 1 = *pas du tout d'accord* à 6 = *tout à fait d'accord*).

Une différence significative entre les moyennes des différents programmes apparaît en octobre, opposant surtout les valeurs extrêmes, à savoir celles des classes d'insertion scolaire ($m = 4.8$), de CIPA ($m = 5.1$) et de CEFP ($m = 4.6$) du SCAI à celles des classes de 1^{ère} de l'ECG ($m = 3.9$). En mai, les classes de CIPA ($m = 5.1$) et de CEFP ($m = 4.7$) se différencient des classes de 1^{ère} de l'ECG ($m = 3.6$) et des classes préparatoires de l'EC ($m = 3.7$).

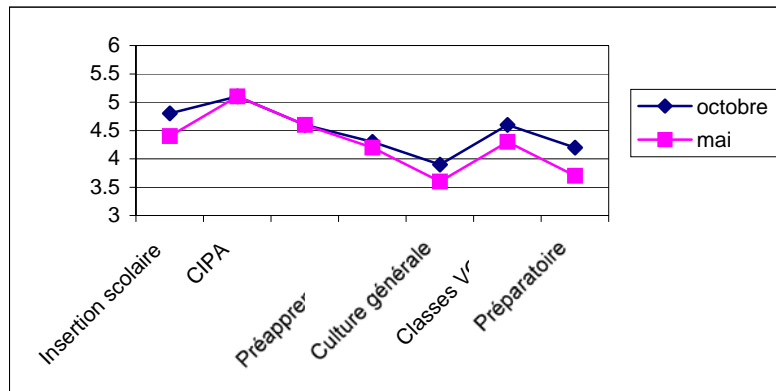
Entre octobre et mai, la satisfaction baisse significativement pour les classes de 1^{ère} de l'ECG, les classes préparatoires de l'EC et les classes d'insertion scolaire, opposant ainsi les classes qui comprennent une plus forte proportion d'élèves envisageant une poursuite de la scolarité⁴⁴ aux classes qui réunissent des élèves dont l'insertion dans une formation ou une activité professionnelle s'avère souvent difficile (classes de CIPA, CEFP, préapprentissage), et dont l'appréciation reste très stable. On peut encore relever la position des élèves des classes CIPA qui obtiennent la moyenne la plus élevée, aussi bien en octobre qu'en mai.

⁴² L'item « *Quand je manque quelques jours d'école, je dois faire des efforts pour arriver à suivre* » est associé par les répondants à ce facteur mais il baisserait considérablement le coefficient d'homogénéité (α) de l'échelle ; nous ne l'avons donc pas inclus et il sera traité séparément.

⁴³ Le regroupement des items donnent dans les deux cas un coefficient d'homogénéité trop bas.

⁴⁴ On observe la même tendance pour les classes VOIR, mais la différence est statistiquement non significative.

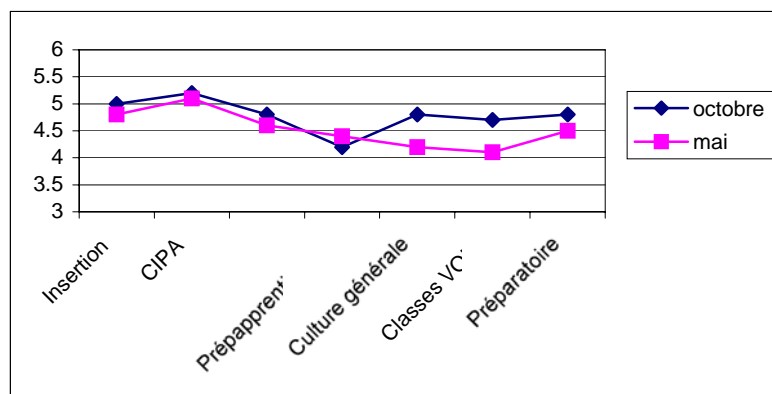
Graphique 4.5 : Echelle « conditions d'apprentissage ». Comparaison de moyennes d'octobre et de mai par programme



Maximum de l'échelle = 6, minimum = 1, valeur centrale = 3.5.

Pour la seconde échelle, centrée sur le contenu de l'enseignement, nous obtenons une moyenne de 4.7 au mois d'octobre et de 4.5 au mois de mai. Au mois d'octobre, la seule différence significative apparaît entre les élèves des classes CIPA (moyenne la plus élevée) et les élèves des classes de préapprentissage (moyenne la moins élevée). Au mois de mai, les moyennes des différents programmes ne se distinguent pas.

Graphique 4.6 : Echelle « contenus de l'enseignement ». Comparaison de moyennes d'octobre et de mai par programme



Maximum de l'échelle = 6, minimum = 1, valeur centrale = 3.5.

Pour cette échelle aussi, les moyennes sont significativement moins élevées en mai pour les élèves de 1^{ère} de l'ECG, pour les classes préparatoires de l'EC et, cette fois, aussi pour les élèves des classes VOIR. Pour ces derniers, on observe la baisse la plus marquée entre le début et la fin de l'année et la moyenne la moins élevée à la deuxième passation. Ce résultat corrobore en partie les informations relatives à l'organisation et au contenu de certains cours, obtenues lors des entretiens avec les élèves de ces classes VOIR, qui seront restituées plus loin. Ce sont à nouveau les élèves des classes CIPA qui, aux deux moments, évaluent le plus favorablement cette dimension.

Les élèves des classes CIPA se distinguent aussi dans leur appréciation des autres dimensions. En début d'année, ils obtiennent les moyennes les plus élevées aux items qui constituent le troisième facteur, *charge de travail et rythme d'avancement de l'enseignement*, et se distinguent de pratiquement tous les autres programmes. Ce sont aussi eux (et les élèves des classes CEF) qui ont le plus le sentiment d'être surchargés. En fin d'année, les différences entre programmes ne sont plus significatives.

Les items qui mesurent l'adéquation des cours au niveau des élèves (quatrième facteur) ne montrent aucune différence significative entre programmes, ni en début ni en fin d'année.

Tableau 4.5 : Facteurs « charge de travail et rythme d'avancement » et « adéquation des cours au niveau des élèves ». Comparaison de moyennes d'octobre et de mai par programme

Programme	Charge de travail et rythme d'avancement de l'enseignement				Adéquation des cours au niveau des élèves			
	<i>On avance si vite dans les cours que j'ai de la peine à suivre</i>		<i>J'ai trop de travail à l'école</i>		<i>Mes connaissances préalables sont suffisantes pour suivre les cours</i>		<i>Je m'ennuie au cours</i>	
	octobre	mai	octobre	mai	octobre	mai	octobre	mai
Insertion scolaire	3.0	2.5	3.0	3.3	4.5	4.5	2.3	3.3
CIPA	4.0	2.9	3.7	3.3	4.6	4.5	2.3	2.5
CEFP	2.8	3.3	3.7	3.1	4.2	4.4	3.0	3.1
Préapprentissage	2.2	2.1	2.4	2.5	4.4	4.3	3.4	2.9
Culture générale	2.5	2.5	3.0	2.6	4.5	4.3	3.5	3.7
Voix	2.1	2.3	2.4	2.3	4.0	4.0	3.0	3.3
Préparatoire EC	2.7	2.8	3.2	3.1	4.2	4.0	2.9	3.2
Total	2.7	2.6	3.0	2.9	4.3	4.2	3.0	3.2

Bien que n'étant pas fortement corrélé avec les deux facteurs précédents, l'item « *Quand je manque quelques jours d'école, je dois faire des efforts pour arriver à suivre* » peut y être associé. Pour cet item, la différence entre les évaluations d'octobre et de mai est particulièrement forte (cf. tableau 4.4), et ceci pour tous les programmes. Il différencie au début de l'année scolaire les classes CIPA, qui obtiennent la moyenne la plus élevée ($m = 5.6$) des classes de préapprentissage ($m = 4.1$), de 1^{ère} de l'ECG ($m = 3.8$) et préparatoires de l'EC ($m = 4.1$); en fin d'année, seule la différence entre les classes CIPA et les classes de préapprentissage reste significative ($m = 4.1$; $m = 2.5$).

En résumant les résultats à cette question, nous pouvons d'abord relever la position particulière des classes CIPA, qui se distinguent des autres programmes par une appréciation très favorable et stable des différentes dimensions mesurées. Ensuite, nous constatons que les classes de 1^{ère} de l'ECG et les classes préparatoires de l'EC évaluent le moins favorablement la dimension « conditions d'apprentissage », aussi bien en début qu'en fin d'année, de même que la dimension « contenus de l'enseignement » en fin d'année. Les élèves des classes de préapprentissage occupent une position intermédiaire entre les classes CIPA et CEFP d'un côté, les classes de 1^{ère} de l'ECG et préparatoires de l'EC de l'autre. Leurs évaluations varient peu entre le début et la fin de l'année. Les élèves des classes d'insertion scolaire maintiennent leur évaluation favorable des contenus, mais sont un peu moins satisfaits des conditions d'enseignement en fin d'année.

En ce qui concerne les élèves des classes VOIR, nous pouvons dire que c'est surtout leur appréciation des contenus de l'enseignement qui est peu favorable comparée aux autres programmes. Ils obtiennent en particulier une moyenne peu élevée, en octobre et en mai, à l'item qui mesure l'utilité ultérieure des apprentissages (« *J'apprends des choses qui me serviront plus tard* »). En revanche, ce sont ceux qui évaluent le plus favorablement la disponibilité des enseignants (« *Je trouve que les enseignant-e-s sont disponibles en cas de besoin* »). Une comparaison des classes VOIR avec celles de 1^{ère} année de l'ECG montre que les deux types de classes se distinguent très clairement en ce qui concerne les conditions d'apprentissage (« *Dans ma classe, il y a de bonnes conditions pour apprendre* »), la prise en compte des intérêts des élèves (« *Les enseignant-e-s tiennent compte des intérêts des élèves* »), la disponibilité

des enseignant-e-s (« *Je trouve que les enseignant-e-s sont disponibles en cas de besoin* »), items pour lesquels les classes de 1^{ère} de l'ECG obtiennent des moyennes sensiblement moins élevées⁴⁵.

4. Variables d'attitude en lien avec le concept de littératie

Partant de l'hypothèse que divers comportements culturels, notamment le rapport à la lecture, ont une influence sur les compétences en lecture-écriture, nous avons consacré une partie du questionnaire à ce thème. Ainsi, les élèves ont été interrogés sur leur attitude face à la lecture, les activités pratiquées en dehors de l'école et les discussions en famille⁴⁶.

Le rapport à la lecture

Le rapport à la lecture, observé au moyen d'une question comprenant neuf items, peut être décomposé en deux dimensions provenant d'une analyse factorielle⁴⁷ : une dimension positive (lecture *plaisir*) et une dimension plus négative (lecture vécue comme une *obligation*).

La dimension *plaisir de lire* regroupe les items suivants :

- *La lecture est l'un de mes loisirs favoris* (b)
- *J'aime parler de livres avec d'autres personnes* (c)
- *Je suis content-e quand je reçois un livre en cadeau* (e)
- *J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque* (g).

La dimension *lecture obligatoire* est composée de :

- *Je ne lis que si j'y suis obligé-e* (a)
- *J'ai de la peine à finir un livre* (d)
- *Pour moi, la lecture est une perte de temps* (f)
- *Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin* (b)
- *Je ne peux pas rester assis-e tranquillement à lire plus de quelques minutes* (i).

Si l'on observe, pour chaque item, les réponses des élèves⁴⁸ aux deux sessions, on peut constater que les moyennes obtenues ne sont pas élevées, qu'il s'agisse d'items positifs ou négatifs. L'énoncé auquel les élèves semblent adhérer le plus est « *Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin* ». Par ailleurs, ils n'adhèrent pas plus à l'idée que la lecture est une perte de temps qu'à celle d'aimer parler de livres avec d'autres. Les différences entre les réponses en mai et en octobre sont quasi inexistantes. Lorsque nous comparons les réponses aux deux sessions, nous nous basons uniquement sur les élèves qui ont répondu au questionnaire en octobre et en mai, c'est-à-dire 444 sujets.

En examinant les résultats de plus près, on constate des différences significatives sur le plan statistique pour trois items : « *Je ne peux pas rester assis-e tranquillement à lire plus de quelques*

⁴⁵ « *Dans ma classe, il y a de bonnes conditions pour apprendre* » (m = 4.38 versus m = 3.52) ; « *Les enseignant-e-s tiennent compte des intérêts des élèves* » (m = 4.04 versus m = 3.43) ; « *Je trouve que les enseignant-e-s sont disponibles en cas de besoin* » (m = 4.88 versus m = 3.62).

⁴⁶ Le rapport à la lecture est abordé dans le questionnaire à la question n° 17 en octobre et la n° 14 en mai, les activités pratiquées en dehors de l'école les n° 14 et 15 en octobre, et n° 12 et 13 en mai. Enfin, celle sur les discussions en famille est la n° 16 en octobre.

⁴⁷ Il s'agit d'une analyse factorielle en composantes principales (rotation varimax) effectuée sur le sous-ensemble d'élèves ayant répondu au questionnaire en octobre et en mai (cf. annexe 4). Elle a été opérée en octobre et en mai et met en évidence les mêmes facteurs.

⁴⁸ Les élèves devaient donner leur degré d'accord pour chaque item sur une échelle de modalités allant de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*.

minutes », « Pour moi, la lecture est une perte de temps » et « J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque ». Toutefois, ces différences sont minimes et ne vont pas forcément dans le même sens pour les deux items plutôt négatifs (le premier donne lieu à un accord plus grand en mai et l'autre en octobre) ; enfin, le troisième obtient un accord plus grand en octobre.

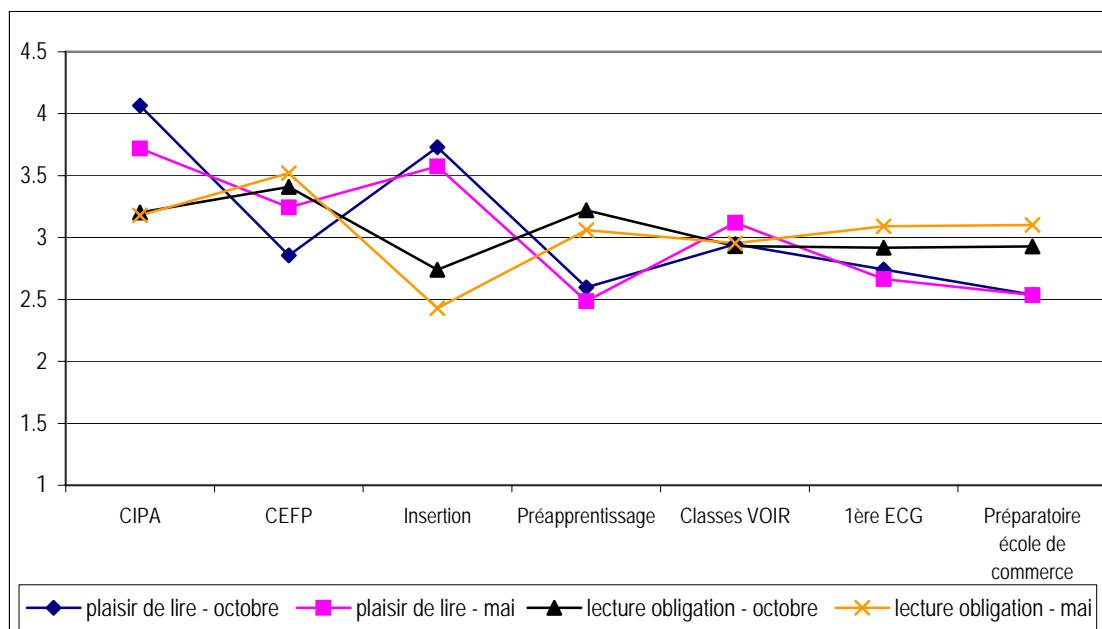
Tableau 4.6 : Attitude face à la lecture : moyenne des réponses aux items pour les deux sessions

Items	moyennes en octobre ⁴⁹	moyennes en mai ⁵⁰	différences mai-octobre
a) Je ne lis que si j'y suis obligé-e	2.96	3.13	0.16
b) La lecture est l'un de mes loisirs favoris	2.82	2.76	- 0.04
c) J'aime parler de livres avec d'autres personnes	2.43	2.61	0.15
d) J'ai de la peine à finir un livre	2.98	3.06	0.08
e) Je suis content-e quand je reçois un livre en cadeau	3.06	2.98	- 0.07
f) Pour moi, la lecture est une perte de temps	2.66	2.51	- 0.17*
g) J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque	3.11	2.94	- 0.17*
h) Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin	3.72	3.72	- 0.01
i) Je ne peux pas rester assis-e tranquillement à lire plus de quelques minutes	2.70	2.96	0.22*

T-test apparié : différence significative $p < .05$.

Le graphique suivant résume le rapport à la lecture en fonction du programme de formation des élèves.

Graphique 4.7 : Rapport à la lecture dans les différentes filières en octobre et en mai



⁴⁹ Les moyennes se basent sur les réponses allant de 1 à 6 (de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord).

⁵⁰ Idem.

Dans ce graphique, chaque dimension est représentée par la moyenne des scores obtenus aux différentes questions la composant qui va de 1 à 6 (la moyenne théorique étant de 3.5) : plus on s'approche de 6, plus on est d'accord avec les items qui définissent ladite dimension. On constate très peu de différences d'opinion entre les deux périodes. Par contre, les élèves se différencient selon la filière qu'ils suivent, tant en octobre qu'en mai.

En moyenne, en mai comme en octobre, les élèves ont un degré d'accord plutôt moyen à faible quant à leur représentation de la lecture vécue comme un plaisir (moyenne pour l'ensemble de ces élèves : 2.87 en octobre et 2.86 en mai). Il faut toutefois souligner qu'à cet âge-là, la lecture est rarement considérée comme le loisir préféré (Baudelot, 1999)⁵¹. Une enquête allemande de Schön, citée par Baudelot, met en évidence un net « décrochage » (rupture dans la fréquence ou dans la quantité) par rapport à la lecture vers 16-17 ans. La lecture vécue comme une contrainte obtient un degré d'accord légèrement plus élevé (3 points environ sur 6) pour les deux sessions, tout en restant inférieur à la moyenne.

Toutefois, on constate certaines différences entre les programmes. Ainsi, en octobre ce sont les classes CIPA d'un côté, et de l'autre, celles de préapprentissage et préparatoires de l'EC qui se différencient des autres programmes : les classes CIPA expriment le plus grand accord avec la dimension positive de la lecture (4.1 de moyenne sur 6) tandis que les élèves des deux autres types de classe font preuve d'un accord plus faible que leurs camarades (2.5 sur 6 points pour les préparatoires de l'EC et 2.7 pour les 1^{ères} de l'ECG). En mai, on retrouve un peu la même configuration, les classes CIPA étant encore plus favorables (ou en tout cas d'accord avec les affirmations positives). On soulignera une évolution intéressante : celle des classes VOIR dont le degré d'accord augmente légèrement entre octobre et mai (respectivement $m = 2.9$ et $m = 3.1$). Même si la valeur est toujours en-dessous de la moyenne, c'est-à-dire que les élèves sont plutôt « pas d'accord » avec les affirmations proposées, leur degré d'accord avec les items liés à la dimension positive de la lecture est malgré tout un peu plus élevé qu'il ne l'était en octobre.

A l'autre pôle (pour la lecture considérée comme une contrainte), en octobre, on n'observait pas véritablement de variations entre les différents programmes. En mai, les classes d'insertion scolaire se différencient des autres par l'accord le plus faible vis-à-vis de la lecture vécue comme une obligation (2.4 sur 6). Les classes CEF, quant à elles, s'écartent aussi des autres par un plus grand degré d'accord (3.5 sur 6, c'est-à-dire la moyenne).

Par ailleurs, si l'on compare les réponses des élèves selon leur niveau de littératie dans les trois échelles et le programme de formation, on remarque que c'est ce dernier qui les différencie le plus aussi bien en octobre qu'en mai. C'est sans doute parce que le niveau de littératie obtenu est très lié à la provenance scolaire et surtout parce que la majorité des élèves se trouvent dans les deux premiers niveaux. On peut supposer que si les résultats étaient plus dispersés, s'étalant du niveau 1 au niveau 4/5, le lien entre compétences en littératie et attitude face à la lecture serait plus important⁵².

Dans le cas de ces différents programmes, niveau de littératie et attitude face à la lecture ne semblent pas très liés. On obtient la plupart du temps plus de différences sur le pôle positif que négatif. Souvent les élèves de niveau 1 ont un degré d'accord différent de ceux de niveau 2. Toutefois, la progression n'est pas linéaire : les rares élèves qui atteignent le niveau 3 sont parfois plus proches de ceux du niveau 1 que du niveau 2 en ce qui concerne leur rapport à la lecture.

⁵¹ Baudelot, C., Cartier, M., et Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil ; Schön, E. La « fabrication du lecteur » in Chaudron, M. et de Singly, F. (1993). *Identité, lecture et écriture*. Paris : Centre Georges-Pompidou, BPI.

⁵² Dans l'enquête PISA 2000, comme dans d'autres enquêtes, un lien entre motivation et compétences en lecture a été mis en évidence. Il faut toutefois souligner que les compétences en lecture se basaient sur un plus grand éventail de types de textes, continus (narratifs, argumentatifs, explicatifs, injonctifs, etc.) ou non continus (graphiques, tableaux, formulaires, diagrammes, etc.). La comparaison entre pays ne montre pas que les pays où l'intérêt pour la lecture est le plus grand obtiennent en moyenne de meilleurs résultats en littératie. Toutefois, dans un même pays, les élèves qui déclarent l'intérêt le plus grand pour la lecture ont des compétences plus élevées dans ce domaine que ceux avec un intérêt moindre (OCDE, 2001).

On retiendra que pour les trois échelles, en mai comme en octobre, ce sont les élèves qui ont le niveau de littératie le plus bas qui ont l'attitude la plus favorable à la lecture (ou en tout cas déclarent le plus grand degré d'accord). Les corrélations entre les scores obtenus aux trois échelles et le plaisir de lire sont faibles et inversement proportionnelles. Mais on a pu déjà constater que ces élèves proviennent des classes CIPA, d'insertion scolaire ou CEFP. A l'autre extrême, les élèves avec les compétences les plus élevées qui proviennent en grande majorité des classes préparatoires de l'EC ou de 1^{ère} de l'ECG sont nettement moins positifs par rapport à la lecture. Ces résultats diffèrent de ceux obtenus dans d'autres recherches (Lafontaine 1999, PISA 2001)⁵³. Lafontaine montrait notamment un lien significatif quoique faible entre performances des élèves belges de 14-15 ans à l'enquête IEA⁵⁴ (en lecture) et attitude face à la lecture.

En plus du programme de formation et du niveau de littératie, certaines variables⁵⁵ semblent avoir des effets sur les réponses des élèves. Ainsi, pour la dimension positive, c'est-à-dire la lecture considérée comme un plaisir, le nombre d'années passées à Genève (arrivée dès le début de la scolarité, arrivée en cours de primaire ou arrivée plus récente après le primaire) de même que le genre influent sur les réponses. Les filles répondent en moyenne un peu plus positivement que les garçons. Parallèlement, ce sont les élèves arrivés le plus récemment qui font preuve de l'attitude la plus positive, ce qui va dans le même sens que les réponses observées dans les filières d'insertion scolaire et CIPA.

Sur le pôle négatif, à savoir la lecture vécue comme une contrainte, seul le genre semble avoir un effet sur les réponses : les garçons se montrent plus négatifs que les filles.

Activités pratiquées pendant la semaine

Les élèves ont aussi été interrogés sur un certain nombre d'activités et sur la fréquence à laquelle ils déclarent les pratiquer.

Tableau 4.7 : Fréquences des activités pratiquées durant la semaine (en %), session d'octobre

<i>Durant la semaine, combien de temps consacrez-vous aux activités suivantes ?</i>	aucun moment	moins de 1 heure	1 à 2 heures	3 à 5 heures	plus de 5 heures	non-réponse
a) regarder la télévision et des vidéocassettes	3	14	30	26	20	7
b) jouer avec de jeux électroniques	39	24	15	9	6	8
c) passer du temps avec des amis hors école	3	7	19	27	37	7
d) faire des travaux ménagers	15	36	29	9	3	7
e) travailler pour gagner de l'argent	51	9	13	7	12	7
f) pratiquer un sport	25	9	25	14	19	7
g) lire un livre pour le plaisir	36	29	20	4	4	7
h) étudier ou faire des devoirs à la maison	6	23	41	16	6	7
i) surfer sur Internet	43	16	20	7	6	9
j) écouter de la musique	1	11	22	22	36	7

Total de chaque ligne = 100%. N = 614.

⁵³ Lafontaine, D. (1999). Un goût de lire bien mesuré. Elaboration et mise à l'essai d'une échelle d'attitudes envers la lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 122 (1), 21-43 ; OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE & Statistique Canada.

⁵⁴ Elley, W.B. (1994). *The I.E.A. Study of reading literacy : Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford : Pergamon.

⁵⁵ Nous avons effectué une analyse de variance en incluant diverses variables contextuelles telles que le genre, la catégorie socioprofessionnelle (en trois catégories : cadres supérieurs ; employés et petits indépendants ; ouvriers et chômeurs ou sans indication), nombre d'années scolaires passées à Genève (en trois catégories : arrivée avant le début de la scolarité obligatoire ; arrivée durant le primaire ; arrivée au CO), la langue parlée à la maison.

Les élèves ont déclaré surtout regarder la télévision, passer du temps avec des amis et écouter de la musique. Ils déclarent ne pas jouer très fréquemment à des jeux vidéos. Lire un livre pour le plaisir ne semble pas être une activité fréquente, ce qui confirme les résultats à propos de la question sur le plaisir de lire. On peut faire les mêmes constats que dans l'enquête française de Baudelot (1999)⁵⁶. Vers 16-17 ans, les relations amicales et la sociabilité détourneraient les jeunes de la lecture au profit de la « vraie vie ». De manière générale, la fréquence de lecture diminue considérablement entre le début du secondaire I et du secondaire II. A cet âge-là, la lecture de livres arrive en 7^e place après les amis, la musique, la télévision, la lecture de magazines, le sport, le bricolage. On relèvera que la pratique de jeux vidéos est déclarée moins fréquente que la lecture de livres dans cette même enquête.

Les réponses en mai sont similaires, si ce n'est que le temps passé à regarder la télévision et à voir des amis augmente légèrement alors que celui consacré aux devoirs diminue.

Les activités culturelles

Une autre question se rapporte aux activités culturelles pratiquées en dehors de l'école. Les modalités de réponse étaient « rarement ou jamais », « environ 1 fois par mois », « environ 1 fois par semaine » et « presque chaque jour » ; les deux modalités « environ 1 fois par semaine » et « presque chaque jour » n'ont jamais été cochées (et ne figurent donc pas dans le tableau 4.8).

Tableau 4.8 : Fréquence des activités culturelles pratiquées durant la semaine (en %), session d'octobre

<i>En dehors de l'école, à quelle fréquence pratiquez-vous ces activités ?</i>	rarement ou jamais	environ 1 fois par mois	non-réponse
a) lire un livre	39	55	6
b) lire un journal ou un magazine (une revue)	10	84	6
c) visiter un musée ou exposition	75	19	6
d) aller à des concerts	57	35	8
e) aller au théâtre	82	10	8
f) aller au cinéma	15	79	6

Total de chaque ligne = 100%. N = 614.

Comme on peut le constater, les élèves pratiquent rarement les activités mentionnées dans le questionnaire. En comparant les activités entre elles, la plus fréquente est la lecture de journal ou de magazine (environ une fois par mois pour une large majorité des élèves).

Une analyse interne semble indiquer que la fréquence des pratiques d'activités culturelles comme les concerts, le théâtre et le cinéma sont différentes selon les élèves : les élèves des classes CIPA et d'Insertion scolaire déclarent les pratiquer le moins rarement. La lecture et la fréquentation de musées dépend davantage du moment de l'arrivée à Genève : ce sont les élèves arrivés le plus récemment qui déclarent lire ou aller dans les musées ou les expositions le plus souvent. Pour les autres activités culturelles, le moment de l'arrivée dans le système scolaire genevois ne semble pas avoir d'influence particulière.

⁹⁵ Baudelot, Ch., Cartier, M., Detrez, Ch., op. cit.

Les discussions avec les parents

Pour compléter les informations se rapportant à l'environnement culturel, une question portant sur les activités sociales et concernant essentiellement les discussions avec les parents a été posée aux élèves.

Tableau 4.9 : Fréquences de discussions avec les parents (en%), session d'octobre

<i>A quelle fréquence vous arrive-t-il de...</i>	jamais ou presque jamais	quelques fois par an	environ 1 fois par mois	plusieurs fois par mois	plusieurs fois par semaine	non-réponse
a) <i>discuter de l'actualité politique ou sociale avec vos parents</i>	24	18	14	16	22	6
b) <i>discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées avec vos parents</i>	18	11	15	24	26	7
c) <i>écouter de la musique ou regarder la télévision en famille</i>	14	6	7	17	49	6
d) <i>discuter de vos résultats scolaires ou de vos projets de formations avec vos parents</i>	7	6	15	24	42	7
e) <i>prendre le repas principal (midi ou soir) avec vos parents autour d'une table</i>	8	3	4	10	69	7
f) <i>parler avec vos parents de choses et d'autres (de manière générale)</i>	7	6	6	18	56	7

Total de chaque ligne = 100%. N = 614.

A l'exception des discussions politiques un peu moins fréquentes, la plupart des sujets sont abordés au moins une fois par mois par la majorité des élèves avec leurs parents. Une analyse interne indique que ce sont surtout les élèves d'insertion scolaire et des classes préparatoires de l'EC qui se différencient de leurs camarades et abordent plus souvent l'actualité politique, des sujets culturels (livres, films, émissions télévisées), mais aussi les résultats scolaires ou des discussions très générales.

5. Facteurs explicatifs des compétences en littérature

Parmi les variables à notre disposition, quelles sont celles qui permettent le mieux d'expliquer les variations observées à propos des résultats en lecture-écriture ?

Pour répondre à cette question, nous avons réalisé des analyses de régressions linéaires sur les trois échelles de compétence : ces analyses permettent de déterminer l'importance relative de variables choisies comme ayant a priori un lien avec les performances. Il s'agit bien évidemment de modèles puisqu'il y a un choix de variables jugées pertinentes dans l'explication, ceci parmi un ensemble de variables beaucoup plus vaste.

Comme variables prédictives, nous avons à disposition trois types d'informations : des informations que l'on qualifiera de socio-démographiques, comme le genre ou l'âge des élèves ; des informations émanant de prises de positions des élèves (variables d'attitude), comme par exemple le fait d'aimer lire ou non, et à partir desquelles nous avons construit des indices ; enfin, nous disposons également de l'information émanant du fait de suivre différents programmes de formation : on considérera alors que cette dernière information est un indicateur de la fonction d'orientation du système d'enseignement. Les analyses présentées portent sur les données d'octobre.

Variables prises en considération

Variables socio-démographiques :

- genre (masculin-féminin) ;
- âge (en nombre d'années) ;
- nombre d'années passées en Suisse (en nombre d'années) ;
- nationalité (Suisse-étranger) ;
- parler français à la maison (oui-non) ;
- catégorie socioprofessionnelle (cadres supérieurs et dirigeants, employés et petits indépendants, ouvriers et sans indication) ;

Variables d'attitude :

- indice relatif au plaisir de lire⁵⁷ (de 1 à 6, où 6 = plaisir de lire maximum) ;
- indice d'activités culturelles⁵⁸ (six activités proposées : indice de 0 à 6 activités maximum) ;
- indice d'activités sociales⁵⁹ (six activités proposées : indice de 0 à 6 activités maximum) ;
- trois indices relatifs à l'image de soi⁶⁰ : image de soi générale et cognitive, image de soi sociale, image de soi scolaire (de 1 à 6 où 6 = image la plus positive) ;
- quatre indices portant sur les activités réalisées généralement pendant la semaine : activités liées à des médias électroniques, activités liées à des devoirs scolaires ou à des tâches ménagères, activités associatives et de loisirs, travail rémunérateur ou sport (scores factoriels normalisés où « + » = activités réalisées) ;
- quatre indices sur l'appréciation des enseignements (scores factoriels normalisés) et portant plus particulièrement sur les conditions d'apprentissage (où « + » = appréciation positive), le contenu de l'enseignement (où « + » = appréciation positive), la charge de travail (où « + » = charge importante), l'adéquation des cours au niveau des élèves (où « + » = cours non adéquats)⁶¹.

⁵⁷ Cet indice est la moyenne des réponses aux 9 items composant cette question (les items formulés à la forme négative ont été inversés).

⁵⁸ L'indice d'activités culturelle fait référence à la fréquence à laquelle les élèves lisent ou non un livre, un journal ou un magazine, visitent des expositions ou des musées, vont à des concerts, au théâtre ou au cinéma.

⁵⁹ L'indice d'activités sociales fait référence à la fréquence à laquelle les élèves discutent avec leurs parents d'actualité politique ou sociale, de livres, de films et d'émissions télévisées, de leurs résultats scolaires. Il est également tenu compte de la fréquence à laquelle le repas principal est pris avec les parents autour d'une table.

⁶⁰ La description des indices d'image de soi est celle présentée dans ce chapitre.

⁶¹ Les matrices factorielles de ces indices sont données en annexe.

Première analyse : le poids relatif des variables d'explication des performances en littératie

Une première analyse a été réalisée pour tester des modèles opposant les variables socio-démographiques, les variables d'attitude et l'orientation scolaire. Elle permet de déterminer le poids relatif des trois ensembles de variables – plus précisément, de combien augmente-t-on l'explication de la performance, en pourcentages de variance (R^2), lorsque l'on ajoute au modèle portant sur les variables socio-démographiques celles portant sur l'attitude, puis l'orientation scolaire ?

Les résultats sont nets : pour les trois échelles, c'est avant tout les variables socio-démographiques qui expliquent le plus la variation des performances en lecture-écriture (explication de plus de 20% de la variation), puis l'orientation scolaire (explication d'environ 13% de la variation), puis finalement les variables d'attitude (explication de 7% de la variation). Plus précisément, les variables socio-démographiques expliquent environ trois fois plus la variation des performances en lecture-écriture que les variables d'attitude, et les variables socio-démographiques ont un pouvoir explicatif deux fois plus grand que l'orientation dans un programme scolaire⁶².

Deuxième analyse : le poids relatif des variables socio-démographiques dans l'explication des performances en littératie

Une deuxième analyse vise à déterminer quelles sont les variables socio-démographiques les plus prédictives des compétences des élèves. Parmi les variables testées, trois ont un rôle majeur sur les compétences en lecture-écriture :

- le nombre d'années passées en Suisse ; plus ce nombre d'années est élevé, plus les compétences en lecture-écriture seraient élevées ;
- le fait de parler ou non le français à la maison ; parler le français amènerait à des compétences plus élevées ;
- l'âge des élèves ; les élèves les plus jeunes auraient de meilleures performances.

⁶² Les programmes sont entrés dans les modèles en tant que variables dichotomiques. *Prose* : variables socio-démographiques : $R^2 = .23$, $F(6;429) = 21.4$, $p < .01$ & variables d'attitude : $R^2 = .30$, $F(20;415) = 8.9$, $p < .01$ & orientation scolaire : $R^2 = .43$, $F(26;409) = 11.5$, $p < .01$. – *Document* : variables socio-démographiques : $R^2 = .22$, $F(6;429) = 20.4$, $p < .01$ & variables d'attitude : $R^2 = .29$, $F(20;415) = 8.5$, $p < .01$ & orientation scolaire : $R^2 = .42$, $F(26;409) = 11.5$, $p < .01$. – *Quantitatif* : variables socio-démographiques : $R^2 = .18$, $F(6;429) = 15.3$, $p < .01$ & variables d'attitude : $R^2 = .25$, $F(20;415) = 6.9$, $p < .01$ & orientation scolaire : $R^2 = .37$, $F(26;409) = 9.4$, $p < .01$.

Tableau 4.10 : Variables socio-démographiques. Coefficients de l'analyse de régression linéaire portant sur les compétences en lecture-écriture, session d'octobre⁶³

compétence document

modèle : $R^2 = .26$, $F(3; 563) = 74.2$, $p < .01$

	<i>B</i>	SE	<i>t</i>
(Constante)	293.9	13.9	21.0 ***
Nombre d'années en Suisse	1.31	.16	8.0 ***
Age	-3.66	.83	-4.4 ***
Français parlé	-8.76	2.16	-4.06 ***

compétence quantitatif

modèle : $R^2 = .20$, $F(3; 563) = 48.2$, $p < .01$

	<i>B</i>	SE	<i>t</i>
(Constante)	262.4	15.7	16.7 ***
Nombre d'années en Suisse	1.3	.18	7.1 ***
Age	-2.8	.93	-3.0 **
Français parlé	-7.1	2.4	-2.9 **

Compétence prose

modèle : $R^2 = .28$, $F(3; 563) = 71.4$, $p < .01$

	<i>B</i>	SE	<i>t</i>
(Constante)	299.2	18.4	16.3 ***
Nombre d'années en Suisse	1.7	.22	8.0 ***
Age	-5.7	1.1	-5.2 ***
Français parlé	-8.5	2.8	-3.0 **

Méthode de régression linéaire : Stepwise. Signification statistique *t* : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. *N* = 566.
SE pour Standard error.

Troisième analyse : le poids relatif des variables d'attitude dans l'explication des performances en littératie

Une troisième analyse porte sur les variables de prises de positions. Bien que leur pouvoir explicatif soit beaucoup plus faible que celui des variables socio-démographiques, il n'en est pas nul pour autant. De ce fait, il est important également de connaître les variables les plus explicatives, parmi cet ensemble, des performances en lecture-écriture.

⁶³ Seules les variables avec $p < .05$ sont présentées. Cela indique que la variable en question contribue significativement sur le plan statistique à l'estimation de la variable à prédire (ici la performance au test en lecture-écriture).

Tableau 4.11 : Variables d'attitude. Coefficients de l'analyse de régression linéaire portant sur les compétences en lecture-écriture, session d'octobre

Compétence *document*

Modèle : $R^2 = .14 / F(6 ; 448) = 12,5 p < .01$

	<i>B</i>	SE	t
(Constante)	234.8	4.5	52.5 ***
Charge de travail	-4.1	.98	-4.2***
Activités liées à des médias électroniques	3.3	.97	3.4**
Activités associatives et de loisirs	3.3	.98	3.4**
Activités culturelles	-2.9	.84	-3.5**
Activités sociales	2.9	.81	3.6***
Activités rémunératrices	-2.0	.99	-2.0*

Compétence *quantitatif*

Modèle : $R^2 = .15 / F(8 ; 446) = 9,9 p < .01$

	<i>B</i>	SE	t
(Constante)	208.3	6.6	31.7***
Activités liées à des médias électroniques	3.3	.95	3.5***
Charge de travail	-3.2	.95	-3.3**
Activités culturelles	-2.9	.82	-3.6***
Activités sociales	2.4	.79	3.1**
Activités associatives et de loisirs	2.0	.96	2.1*
Conditions d'apprentissage	-2.7	.98	-2.8**
Image de soi générale et cognitive	2.7	1.1	2.4*
Adéquation des cours	-2.1	.96	-2.2*

Compétence *prose*

Modèle : $R^2 = .13 / F(6 ; 448) = 11,1 p < .01$

	<i>B</i>	SE	t
(Constante)	211.6	5.1	41.4***
Charge de travail	-4.6	1.1	-4.1***
Conditions d'apprentissage	-3.9	1.1	-3.4**
Activités sociales	3.3	.92	3.5***
Activités culturelles	-2.9	.95	-3.0**
Activités associatives et de loisirs	3.1	1.1	2.7**
Activités liées à des médias électroniques	2.2	1.1	2.0*

*Méthode de régression linéaire : Stepwise. Signification statistique t : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. N = 509. SE pour Standard error.*

Les variables les plus à même de prédire les performances en lecture-écriture ne sont cette fois pas identiques pour chaque compétence. N'ayant pas d'hypothèses spécifiques à ce propos, nous nous centrerons essentiellement sur les variables communes aux trois échelles de compétence.

Parmi les variables d'attitude sélectionnées, celles qui prédisent le mieux les performances en lecture-écriture sont les activités réalisées hors école par les élèves : les élèves qui ont le plus déclaré jouer avec des jeux électroniques, regarder la télévision et des vidéocassettes ou surfer sur Internet ont les meilleures performances en lecture-écriture. Il en va de même pour les élèves qui ont déclaré passer le plus de temps avec des amis hors de l'école ou écouter de la musique, qui discutent le plus régulièrement avec les parents d'actualité politique ou sociale, de livres, de films ou de télévision, des résultats scolaires et qui prennent régulièrement des repas avec leurs parents. En bref, on pourrait dire que les élèves qui ont le plus d'activités sociales sont également ceux qui ont les meilleures performances en lecture-écriture. Par contre, la pratique d'activités culturelles (lire des livres, des journaux, aller à des concerts ou au cinéma) semble liée négativement à la performance. En ce qui concerne les variables portant sur les enseignements, les élèves qui estiment ne pas avoir trop de travail à l'école et qui n'ont pas de peine à suivre ont également les meilleures performances. D'une façon quelque peu inattendue, les élèves qui donnent la meilleure évaluation des conditions générales d'enseignement sont ceux qui ont les moins bonnes performances en lecture-écriture. Remarquons finalement le faible pouvoir explicatif de l'attitude plus ou moins favorable à la lecture ainsi que des indices liés à l'image de soi, qui ont été exclus des modèles statistiques.

Synthèse

En reprenant les hypothèses générales qui ont organisé l'analyse des résultats, on peut faire les constats suivants.

En ce qui concerne la problématique du projet personnel qui devrait être motivé par des raisons personnelles par opposition à des raisons circonstancielles, on constate que ce sont les élèves du SCAI (des trois programmes) qui ont le plus défini leur choix comme émanant d'intérêts propres. Les élèves de la SGIPA, des classes VOIR et les 1^{ères} de l'ECG ont perçu davantage leur orientation comme régie par des contraintes externes.

Sur le plan de l'image de soi, les élèves ne se sont pas décrits de façon négative, comme cela a été postulé. Il n'a pas été observé de changements importants entre octobre et mai quant à la positivité de l'image de soi ; une légère « baisse » serait le cas des élèves de 1^{ère} de l'ECG et préparatoires de l'EC. De nouveau et comparativement aux autres élèves des différents programmes, les élèves du SCAI tendent à donner d'eux-mêmes l'image la plus positive.

Les mesures sur l'évaluation des enseignements procèdent également de la même logique : les classes CIPA donnent la meilleure appréciation des enseignements et s'opposent en cela aux élèves de 1^{ère} de l'ECG et de préparatoire de l'EC. Sur un plan général, l'appréciation est davantage positive en octobre qu'en mai.

Les différents comportements sociaux et culturels mesurés, et considérés comme ayant un lien avec la maîtrise de la lecture-écriture, montrent que l'attitude générale à l'égard de la lecture est peu favorable pour l'ensemble des élèves. Néanmoins, les élèves des classes CIPA sont ceux qui ont l'attitude la moins négative à ce propos. En cela ils s'opposent aux élèves de préparatoire de l'EC et de préapprentissage. Les mesures sur les activités sociales et culturelles hors école ont donné lieu à des résultats contrastés : ce sont les élèves de CIPA et d'insertion scolaire qui semblent pratiquer le plus d'activités culturelles ; par ailleurs, les élèves de préparatoire de l'EC sont ceux qui ont le plus d'activités sociales, en l'occurrence des discussions les plus régulières avec leurs parents.

L'explication de la variation des performances en lecture-écriture est avant tout le fait de variables ne dépendant pas directement de l'école : le nombre d'années passées en Suisse, la pratique du français à la maison et l'âge des élèves (qui, dans ce cas, est un indicateur d'une scolarité antécédente plus ou moins réussie) sont les principaux facteurs explicatifs des performances. Ce type de variables socio-démographiques permet statistiquement d'expliquer deux fois plus la performance en lecture-écriture que l'orientation dans un programme scolaire au 10^e degré. Les variables d'attitudes sélectionnées dans cette étude ont le pouvoir d'explication des performances comparativement le plus faible : elles participent trois fois moins à l'explication que les variables socio-démographiques.

CHAPITRE 5 : PROJET ET ORIENTATION

Une des caractéristiques essentielles des programmes de formation étudiés ici est le soutien qu'ils fournissent aux élèves dans le domaine de l'élaboration d'un projet de formation et de l'orientation tant scolaire que professionnelle. Tous les programmes considérés mobilisent passablement de ressources pour aider les élèves dans la transition entre l'école obligatoire (qui pour ces élèves était marquée par des difficultés scolaires plus ou moins importantes) et une formation de type secondaire II, en école ou en emploi. Les classes du SCAI et de la SGIPA orientent plutôt vers des insertions professionnelles ; les classes préparatoires de l'EC vers les formations commerciales en école ou en apprentissage ; les classes VOIR vers l'ECG ou un apprentissage et, enfin, le 1^{er} degré de l'ECG qui, bien qu'il constitue le début d'une filière certifiante (le diplôme de culture générale), est aussi utilisé par les élèves (et le système de formation) comme une plate-forme d'orientation¹.

L'observation du fonctionnement de ces programmes passe donc par une analyse relativement détaillée de l'état des projets de formation des élèves. Dans ce chapitre, nous analyserons ce que les élèves disent de leur projet de formation et de leurs souhaits d'orientation, et ceci au début et à la fin de l'année scolaire passée dans une structure d'insertion ou au 1^{er} degré de l'ECG.

Quelques remarques méthodologiques

Cette partie est fondée sur les réponses aux questionnaires soumis aux élèves en octobre et mai². Les résultats sont présentés d'abord globalement pour l'ensemble des élèves, ensuite selon le programme de formation (pour autant que des différences soient manifestes) et enfin sous une forme « évolutive », c'est-à-dire en fonction d'éventuels changements relevés entre le début et la fin de l'année.

Les variables de genre, d'origine sociale et de langue usuelle sont systématiquement retenues, afin de vérifier qu'elles ne constituent pas des « organisateurs » importants des réponses des élèves. Cependant, les résultats ne sont présentés selon ces trois variables que si des différences sont avérées.

Dans ces différents programmes de formation, les mouvements d'élèves sont nombreux durant l'année scolaire. Certains élèves quittent l'école sans avoir accompli l'année entière, d'autres, plus rares, sont intégrés en cours d'année. Aussi la population du mois d'octobre est-elle sensiblement différente de celle du mois de mai³. Nous avons donc systématiquement comparé les résultats des élèves présents aux deux moments (octobre et mai) à ceux présents en octobre uniquement. Si des différences sont constatées, elles seront indiquées.

¹ Cette situation est celle qui prévaut au moment de l'enquête (années scolaires 01/02 et 02/03). Si la problématique a toutes les chances de rester d'actualité, la situation formelle est en train de changer, en raison de la nouvelle organisation du 10^e degré qui se mettra en place pour la rentrée scolaire 2003 (modifications des conditions d'accès en 1^{ère} de l'ECG et mise en place des compléments de formation en vue d'une admission ultérieure notamment). Pour plus d'information au sujet de ces transformations on peut consulter le document : Office d'orientation et de formation professionnelle (2002). *Après la scolarité obligatoire. Edition 02/03*, Genève : Département de l'instruction publique.

² Le questionnaire d'octobre 2001 est présenté en annexe (annexe 7).

³ Cf. description de la population de l'enquête, chapitre 2.

L'entrée en structure d'insertion et en 1^{ère} année de l'ECG

Les programmes analysés ont pour fonction d'offrir un complément de formation aux élèves et/ou de leur permettre d'élaborer un projet de formation pour la suite. L'orientation est donc pour une partie un choix et pour une autre l'acceptation des possibilités qui sont offertes. Il est alors important de distinguer ce qui relève du choix personnel de ce qui est imposé de l'extérieur. On peut en effet postuler que des choix ou des projets perçus comme déterminés par autrui ou par les circonstances affecteront le degré de responsabilisation et sans doute d'investissement des élèves. A cet égard il leur a été demandé, en octobre 2001, de citer la formation qu'ils auraient souhaitée (dans l'idéal) pour l'année scolaire 2001-2002⁴.

Tableau 5.1 : Choix de formation « dans l'idéal » des élèves, par programme de formation

% en colonnes*	CIPA	CEFP	Insertion	SGIPA	EC prép.	VOIR	1 ^{ère} ECG	Total
Même formation	19%	7%	9%	4%	19%	2%	36%	15%
Collège	5%	3%	33%	8%	13%	2%	19%	12%
ECG	5%	4%	9%	16%	1%	32%	-	7%
Ecole professionnelle	22%	9%	31%	16%	46%	27%	23%	27%
Apprentissage dual	39%	71%	11%	52%	18%	37%	21%	34%
Travail	9%	3%	2%	2%	2%	-	-	2%
Autre**	2%	3%	4%	2%	2%	-	1%	2%
Total en effectifs (100%)	64	69	45	129	178	41	88	614

* Dans ce tableau comme dans les suivants, les pourcentages ont été arrondis à l'unité et les effectifs correspondent au nombre total de réponses valides. Ces effectifs varient en fonction du nombre de non-réponses de chaque question.

** Les autres orientations souhaitées sont essentiellement des écoles privées ou des domaines d'étude peu spécifiés (par exemple « faire de l'informatique »).

Seuls 15% des élèves déclarent qu'en cas de choix ils auraient opté pour leur orientation effective au 10^e degré. L'orientation souhaitée par ces élèves était majoritairement une formation professionnelle en apprentissage dual (34%) ou en école (27%). Les orientations dans les structures d'insertion, ainsi qu'au 1^{er} degré de l'ECG, sont donc pour l'essentiel des choix « contraints », bien qu'à des degrés divers, compte tenu de la situation scolaire des élèves et des possibilités d'entrée en apprentissage. Relevons cependant que les élèves souhaitent quasiment tous poursuivre une formation au-delà de l'obligation scolaire, l'entrée directe dans le monde du travail n'étant envisagée que par une proportion marginale d'entre eux (2%).

Les élèves les plus en « accord » avec leur orientation effective sont ceux de 1^{ère} année de l'ECG (36%), particulièrement s'il s'agit de filles, alors que les élèves les plus en « désaccord » sont ceux des classes VOIR (2% auraient fait ce choix). La nouveauté de ce dispositif explique sans doute une partie de ce résultat. Les élèves, qui souhaitent pour l'essentiel entrer directement dans une filière certifiante, scolaire ou professionnelle, montrent une certaine méfiance vis-à-vis de ce nouveau module d'insertion.

⁴ Question n° 3 du questionnaire d'octobre.

Les orientations envisagées

Les structures d'insertion et le 1^{er} degré de l'ECG sont donc considérés comme un tremplin pour atteindre la formation souhaitée. Dans cette optique, une première fois en octobre et ensuite en mai, nous avons demandé aux élèves d'indiquer leur projet pour l'année suivante.

Tableau 5.2 : « L'année prochaine (dès septembre 2002), je pense... »

Réponses du mois d'octobre								
% en colonnes	CIPA	CEFP	Insertion	SGIPA	EC prép.	VOIR	1 ^{ère} ECG	Total
Continuer la même formation	4%	5%	18%		60%	29%	45%	29%
Aller dans une autre école	20%	8%	57%	17%	5%	12%	20%	16%
Entrer en apprentissage	51%	66%	7%	62%	22%	49%	18%	38%
Travailler	11%	6%	2%	2%	1%	-	-	2%
Je ne sais pas	11%	15%	11%	15%	11%	2%	15%	12%
Autre	4%	-	5%	4%	1%	7%	2%	3%
Total en effectifs (100%)	55	65	44	123	175	41	87	590

Réponses du mois de mai								
% en colonnes	CIPA	CEFP	Insertion	SGIPA	EC prép.	VOIR	1 ^{ère} ECG	Total
Continuer la même formation	26%	-	39%	6%	51%	71%	62%	35%
Aller dans une autre école	11%	17%	36%	10%	15%	8%	11%	15%
Entrer en apprentissage	55%	74%	14%	79%	29%	21%	16%	43%
Travailler	8%	3%	2%	1%	1%	-	3%	2%
Je ne sais pas	-	3%	5%	1%	2%	-	9%	3%
Autre	-	3%	5%	3%	2%	-	-	2%
Total en effectifs (100%)	53	66	44	89	153	24	76	505

Clés de lecture :

– Pour les élèves des classes préparatoires de l'EC et des classes VOIR, « continuer la même formation » signifie respectivement entrer en 1^{ère} de l'EC ou en 1^{ère} de l'ECG. Pour les élèves des classes CIPA et CEFP du SCAI, cela signifie continuer une formation au SCAI, mais pas nécessairement dans le même type de classe. Pour les élèves des classes d'insertion scolaire du SCAI, cela signifie aussi continuer dans l'école où est insérée la classe.

– La rubrique « Autre » regroupe essentiellement les stages linguistiques, les migrations, les stages professionnels et quelques réponses très indéterminées.

Ici aussi, les élèves souhaitent, dans leur grande majorité, une poursuite de leur formation au-delà du 10^e degré (83% lors du sondage d'octobre et 93% lors de celui de mai), envisagée dans des proportions comparables entre école (professionnelle surtout) et apprentissage dual. Selon les programmes on retrouve cependant les différences attendues. Ainsi, les élèves des classes CIPA et CEFP du SCAI comme ceux de la SGIPA souhaitent plutôt s'orienter vers l'apprentissage dual, alors que la poursuite de la formation en école est davantage le projet des élèves de 1^{ère} année de l'ECG (particulièrement des filles), des classes VOIR (surtout en mai), d'insertion scolaire du SCAI et préparatoires de l'EC. De nouveau, peu nombreux sont ceux qui envisagent d'entrer directement dans le monde du travail sans passer par un apprentissage (2% tant en octobre qu'en mai).

Entre le début et la fin de l'année, l'indétermination des élèves diminue sensiblement, ceci quel que soit le programme considéré. Les réponses du type « je ne sais pas » chutent de 12% à 3%, signe

manifeste du travail d'orientation effectué durant le 10^e degré et de la nouvelle situation produite par cette année de formation supplémentaire.

Les projets d'orientation évoluent entre le début et la fin de l'année. Cependant cette évolution n'est pas univoque. Nous constatons un « brassage » important dans les orientations envisagées entre le mois d'octobre et de mai. Par exemple, concernant l'entrée en apprentissage et en considérant les élèves présents en début et en fin d'année, il ressort que 150 élèves souhaitaient un apprentissage en octobre et, parmi eux, 111 le veulent encore en mai. Donc 39 élèves ont changé d'objectif. A ces 111 élèves s'ajoutent 72 élèves qui avaient en octobre un autre projet (ou qui n'en avaient pas) et qui souhaitent opter en mai pour un apprentissage.

Ce « brassage » peut être interprété de plusieurs manières, sans doute complémentaires. Une année de formation supplémentaire a permis de reconsidérer les choix initiaux, notamment par l'ouverture de nouvelles opportunités d'orientation ou par la fermeture d'autres, suivant les performances scolaires de chacun. Le travail sur l'orientation effectué durant ce 10^e degré a également amené les élèves à élaborer davantage un projet de formation, que ce soit en rationalisant les choix initiaux ou en explorant de nouvelles voies possibles. Enfin, il s'agit aussi d'une illustration de la versatilité des choix d'orientation et de la précarité des projets. Ce dernier point représente d'ailleurs un premier indice, confirmé par les réponses à d'autres questions, montrant que le projet de formation ne s'élabore pas de manière linéaire, du vague au précis, du possible au plus probable, de l'incertain au quasi certain, mais selon une logique beaucoup plus complexe. Les projets élaborés au début du secondaire II sont au contraire peu définitifs et peu stables. Ils sont largement sujets à réinterprétation, notamment à chaque étape de la scolarité lorsque se transforme le spectre des orientations possibles. En d'autres termes, leur valeur prédictive reste très faible⁵.

Démarches effectuées pour rechercher une solution de formation et conseil en orientation

Afin d'approfondir cette question de l'orientation, il est utile de connaître les démarches faites par les élèves, dans ce domaine, avant l'entrée au 10^e degré ainsi que durant celui-ci. De plus, choisir, négocier ou accepter une orientation mobilise non seulement les élèves mais aussi leur entourage scolaire (professeurs, conseillers en orientation, camarades de classe) et, dans la plupart des cas, familial ou social (parents, amis ou autres). La mesure du degré de « partage » de la recherche de formation avec autrui ainsi que l'évaluation subjective de son efficacité nous renseignent sur la manière dont l'orientation est appréhendée par les élèves.

⁵ On peut se référer aux travaux de Berthelot sur le concept d'orientation en faisceau (cf. Berthelot, J-M. [1993]. *Ecole, orientation, société*. Paris : P.U.F.) et à ceux de Boutinet traitant du passage du projet « développement vocationnel » au projet « choix révisable » (cf. Boutinet, J-P. [2001]. *L'éducation à l'orientation prise au jeu des nouvelles temporalités. L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 71-84).

Tableau 5.3 : Démarches de recherche de formation⁶

<i>Entre septembre 2000 et septembre 2001, l'année avant l'entrée au 10^e degré :</i>	non	oui	Si oui : nombre de fois que la démarche a été effectuée		
			1 fois	2 fois	3 fois ou plus
j'ai postulé pour une place d'apprentissage	62%	38%	18%	7%	13%
je me suis inscrit-e pour être admis-e dans une école	30%	70%	51%	16%	3%
je suis allé-e dans un service d'orientation	49%	51%	27%	10%	14%
je me suis présenté-e à un examen d'admission pour une formation ou un apprentissage	70%	30%	20%	6%	5%
j'ai fait un stage	37%	63%	28%	16%	20%

<i>Entre septembre 2001 et aujourd'hui, soit l'année scolaire en cours :</i>	non	oui	Si oui : nombre de fois que la démarche a été effectuée		
			1 fois	2 fois	3 fois ou plus
j'ai postulé pour une place d'apprentissage	51%	49%	19%	11%	19%
je me suis inscrit-e pour être admis-e dans une école	56%	44%	34%	8%	3%
je suis allé-e dans un service d'orientation	31%	69%	32%	18%	19%
je me suis présenté-e à un examen d'admission pour une formation ou un apprentissage	60%	40%	22%	10%	8%
j'ai fait un stage	32%	69%	25%	16%	28%

En plus de ces démarches, 19 élèves en octobre et 14 en mai ont cité d'autres activités d'orientation, essentiellement des recherches personnelles (visites, entretiens, recherches sur Internet, élaboration d'un CV, demande de renseignements sur différents métiers) des emplois temporaires (jobs d'été) ou la fréquentation de cours privés.

Avant l'entrée au 10^e degré, les élèves ont pour la plupart déjà effectué différentes démarches d'orientation. Seuls 8% des élèves n'en ont effectué aucune⁷. Les démarches étaient, dans un ordre décroissant, la recherche d'admission dans une école (70% des élèves), des stages (63% des élèves), la fréquentation de services ou de conseillers d'orientation (51% des élèves), la recherche d'une place d'apprentissage (38% des élèves) et le passage de tests d'admission (30% des élèves). Ces démarches étaient parfois multiples. En moyenne, ces recherches étaient plus fréquentes pour les élèves orientés dans les classes CEFP du SCAI (exceptés pour la recherche d'admission dans une école) et VOIR. Elles étaient moins fréquentes pour les élèves orientés dans les classes d'insertion scolaire et CIPA du SCAI ; les élèves de la SGIPA, de 1^{ère} de l'ECG et des classes préparatoires de l'EC se trouvaient dans une position intermédiaire⁸.

Durant le 10^e degré, cette recherche de solution de formation s'est largement poursuivie. Seuls 9% des élèves n'en ont effectué aucune⁹. Ces démarches se sont portées, par ordre décroissant, sur la fréquentation de services ou de conseillers d'orientation (69% des élèves), des stages (69% des élèves), la recherche d'une place d'apprentissage (49% des élèves), la recherche d'admission dans une

⁶ Question n° 5 du questionnaire d'octobre et n° 4 de celui de mai.

⁷ Soit 41 élèves sur les 536 ayant répondu à cette question en octobre.

⁸ Analyse de variance ($p < 0.01$) sur le nombre de démarches entreprises (toutes démarches confondues et ensuite par démarche), selon le programme suivi.

⁹ Soit 38 élèves sur les 430 ayant répondu à cette question en mai.

école (44% des élèves) et le passage de tests d'admission (40% des élèves). En moyenne, elles étaient plus fréquemment le fait des élèves des classes CEFP et CIPA du SCAI et des classes de la SGIPA, et elles concernaient surtout la recherche de solutions professionnelles (postuler pour un apprentissage, passer un test d'admission pour un apprentissage et effectuer un stage). Elles étaient moins fréquentes pour les élèves des classes de 1^{ère} année de l'ECG (notamment parce que certains de ces élèves souhaitant poursuivre leur formation à l'ECG n'avaient pas de nécessité à rechercher une autre orientation), des classes d'insertion scolaire du SCAI (sauf, pour ces derniers, une recherche d'admission dans une école), les élèves des classes préparatoires de l'EC et des classes VOIR occupant une position intermédiaire¹⁰.

Globalement, il ressort donc une forte activité des élèves dans la recherche de solution de formation. Avec le soutien et probablement sous la pression des enseignants, les élèves semblent avoir assez massivement exploré les lieux susceptibles de leur permettre d'entrer dans une filière de formation certifiante.

Afin de qualifier ces soutiens et/ou pressions des enseignants, de l'entourage familial, des amis et connaissances ainsi que des représentants des organismes d'orientation scolaire et professionnelle, nous avons demandé aux élèves s'ils avaient reçu des conseils en matière d'orientation, si oui de qui et comment ils les appréciaient. En octobre, la question portait sur l'orientation au 10^e degré (leur situation actuelle) et en mai, sur l'orientation à venir.

Tableau 5.4 : Discussions sur l'orientation, selon l'interlocuteur¹¹

<i>Pour choisir votre formation <u>actuelle</u>, avec qui en avez-vous discuté et comment jugez-vous les aides ou conseils que vous avez reçus ?</i>	J'ai discuté et reçu des conseils de ces personnes	Je n'ai ni discuté ni reçu des conseils de ces personnes	Indice global de l'utilité du conseil (1 = tout à fait inutile, 6 = très utile)
Mes parents, ma famille	92%	8%	4.83
Mes ami-e-s	84%	17%	4.08
Mes professeurs	89%	11%	4.21
Des conseillers/conseillères d'orientation	70%	30%	4.00

<i>Pour choisir votre formation <u>l'année prochaine</u>, avec qui en avez-vous discuté et comment jugez-vous les aides ou conseils que vous avez reçus ?</i>	J'ai discuté et reçu des conseils de ces personnes	Je n'ai ni discuté ni reçu des conseils de ces personnes	Indice global de l'utilité du conseil (1 = tout à fait inutile, 6 = très utile)
Mes parents, ma famille	98%	2%	4.84
Mes ami-e-s	90%	10%	4.16
Mes professeurs	94%	6%	4.38
Des conseillers/conseillères d'orientation	63%	37%	3.81

Quelques élèves ont indiqué sous une rubrique « autre » d'autres interlocuteurs, pour l'essentiel des proches de la famille (voisin, amis ou connaissances des parents), d'anciens enseignants, un médecin, un tuteur ou encore un adulte rencontré lors d'un stage.

¹⁰ Analyse de variance (p<0.01) sur le nombre de démarches entreprises (toutes démarches confondues et ensuite par démarche), selon le programme suivi.

¹¹ Question n° 4 du questionnaire d'octobre et n° 3 de celui de mai.

Aux deux moments, il ressort un soutien important et multiple de l'entourage scolaire et social des élèves à propos de l'orientation, avec en premier lieu les parents et professeurs qui représentent les interlocuteurs privilégiés des élèves. Les amis sont présents dans ces discussions plus de 8 fois sur 10 et les conseillers sont aussi, pour cette population particulière, très souvent cités (plus de 6 fois sur 10).

Parents et amis sont plus présents auprès des élèves de l'ECG et des classes préparatoires de l'EC et un peu moins auprès des élèves des classes du SCAI, particulièrement pour les élèves n'utilisant pas le français comme langue de communication usuelle. Ces derniers ont souvent des parents et des relations issus de l'immigration qui sont probablement moins que d'autres en position de fournir des conseils en orientation. Inversement ces élèves sont plus nombreux à recourir aux services des conseillers en orientation (les différences sont faibles, mais néanmoins significatives et globalement similaires en octobre et en mai)¹².

D'une manière générale, les conseils sont perçus par les élèves comme plutôt utiles quel que soit l'interlocuteur. Cependant une gradation existe. Les conseils des parents sont considérés comme les plus utiles, avant ceux des professeurs et, dans une mesure assez comparable, des amis. En revanche, les collaborations avec les conseillers d'orientation ne semblent pas toujours jouir aux yeux des élèves de la même utilité. Entre octobre et mai, cette gradation est la même à deux nuances près : les conseils des amis gagnent en utilité et ceux des conseillers d'orientation leur paraissent sensiblement moins pertinents (différences faibles mais significatives statistiquement)¹³. En outre, les élèves du SCAI ont tendance à apprécier davantage les conseils de leurs parents et enseignants, ainsi que ceux des conseillers, alors que les élèves de l'ECG et, dans une moindre mesure, des classes préparatoires de l'EC y voient une utilité plus faible (ici aussi il s'agit de nuances de faible ampleur)¹⁴.

Dans l'ensemble, les élèves semblent donc passablement bénéficier d'un entourage solide pour négocier une orientation secondaire II. Ils reconnaissent largement l'utilité de cet entourage, tant familial et social qu'institutionnel, d'autant plus s'il implique des personnes proches d'eux (parents, enseignants).

Projet de formation et statuts identitaires

La recherche d'une orientation, pour ces élèves, est pour une part une simple acceptation des possibilités qui s'offrent, mais elle est aussi en partie guidée par les intérêts, envies et aspirations de chacun. Raison pour laquelle un enjeu de ces programmes est l'élaboration d'un projet de formation. Il s'agit donc de savoir comment les élèves se positionnent par rapport à leur futur projet, comment ils le voient, quelle importance ils lui accordent et quel est le degré d'élaboration de leur projet.

Afin d'approcher cette problématique, nous avons proposé aux élèves une série d'affirmations autour du projet de formation et ils devaient indiquer si ces affirmations correspondaient ou non à leur situation. Nous leur avons également soumis une liste de thèmes concernant non seulement la formation mais aussi d'autres aspects de la vie sociale et ils devaient signaler si ces thèmes étaient pour eux une préoccupation ou non¹⁵.

Cette approche se réfère à des travaux de recherche sur le développement de l'identité et, plus particulièrement, au modèle des statuts de l'identité développés par Marcia¹⁶, plus récemment revus et discutés à la lumière de nouvelles recherches par Bosma¹⁷ et Kraus¹⁸.

¹² Analyse de variance ($p < 0.05$) sur l'utilité des conseils par type d'interlocuteurs, selon le programme suivi et la langue usuelle de communication.

¹³ T-test ($p < 0.05$) sur les indices d'utilité entre octobre et mai.

¹⁴ Analyse de variance ($p < 0.05$) sur les indices d'utilité, selon le programme suivi.

¹⁵ Questions n° 7 et 8 du questionnaire d'octobre et n° 6 et 7 de celui de mai.

¹⁶ Marcia, J-E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558.

¹⁷ Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 291-311.

Selon ces travaux, quatre dimensions rendent compte de la construction de l'identité des adolescents. Ces dimensions sont construites sur la base des explorations des personnes dans les activités sociales présentes et envisagées dans le futur et de leurs engagements dans les domaines de l'éducation, du travail, de la famille, de la politique, des relations interpersonnelles¹⁹. Dans notre cas, nous nous sommes centrés sur le projet de formation et l'insertion professionnelle.

Ces quatre dimensions sont :

- *la forclusion* : caractérisée par des engagements fermes, mais qui viennent d'autrui. Le processus de construction identitaire est prématurément stoppé. Il n'y a pas de crise identitaire, ni de période d'exploration ;
- *l'identité réalisée* : caractérisée par des engagements forts, personnellement choisis, suite à une période de crise d'identité et d'exploration ;
- *la diffusion* : caractérisée par une phase d'exploration, mais partiellement réalisée et qui n'aboutit pas à des engagements. Cette dimension se décline sous une forme plutôt « pathologique » (l'individu ne se voit pas comme source de modification de son état, ni comme source de modification de son environnement) ou comme une diffusion « sans souci » (l'individu s'intègre, mais sans projection d'avenir, une sorte de pragmatisme du moment) ;
- *le moratoire* : il y a crise d'identité, exploration, mais les engagements sont encore très vagues et repoussés à plus tard.

Les travaux auxquels nous nous référons sont construits sur la base d'entrevues semi-directives auprès de jeunes, à l'aide d'un guide de questionnement permettant de qualifier le type de statut identitaire de chaque sujet. Dans notre cas, nous avons tenté de définir ces dimensions sur la base de questions fermées (de type échelles). Cette procédure offrait la possibilité d'interroger une population beaucoup plus grande et de diviser cette population source selon les différents programmes d'enseignement. En contrepartie, les réponses obtenues ont un degré de standardisation plus grand. Ce mode de questionnement induit un inconvénient : l'apparition plus que probable d'un biais de « désirabilité sociale » pour certains items. Par exemple il est plus valorisant et sans doute plus facile de s'approprier des items du type « *J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis* » que d'adhérer à des items du type « *J'ai peur de me tromper et ça m'empêche de choisir* ». Pour pallier cette difficulté, nous avons peu analysé les réponses « en soi », c'est-à-dire les scores bruts, mais essentiellement considéré les réponses en termes de différences : différences entre les programmes scolaires et différences entre les réponses du début et de la fin de l'année. Le biais de désirabilité sociale est ainsi contrôlé dans la mesure où il peut être considéré comme constant dans toutes les conditions.

Situation face au projet de formation au début de l'année (octobre)

La question principale concernant la situation face au projet de formation est libellée comme suit : « *Par rapport à vos projets, professionnels et de formation, indiquez pour chaque proposition si elle vous correspond ou non* ». Elle est composée de 21 items auxquels est associée une échelle de réponses allant de 1 (« *cela ne me correspond pas du tout* ») à 6 (« *cela me correspond tout à fait* »). Les réponses globales des élèves sont classées dans l'ordre décroissant des moyennes.

¹⁸ 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, 105-211.

¹⁹ La présentation de ce modèle est extrêmement résumée ; pour plus de détails, on consultera les articles de référence.

Tableau 5.5 : Moyennes et écarts-type des réponses aux items relatifs à la situation face au projet de formation (octobre)

items	libellés	moyennes des réponses	écarts-type	effectifs*
i	J'écouterai l'avis des autres (professeurs, parents amis), mais en fin de compte c'est moi qui déciderai.	5.08	1.38	593
a	J'espère avoir toujours quelqu'un pour me soutenir dans mes choix scolaires et professionnels.	4.57	1.61	596
c	Pour moi, faire des projets c'est saisir toutes les chances qui s'offrent à moi.	4.55	1.48	587
d	J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis.	4.43	1.73	592
s	Je parle souvent de mes projets en dehors de l'école (avec mes amis, mes parents, ma famille).	4.37	1.76	595
p	Je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver à l'école, même s'ils ne se réalisent pas.	4.18	1.74	582
f	J'essaie de faire ce que l'on attend de moi.	4.11	1.70	585
q	J'ai des idées et des envies, mais en fin de compte tout dépend des circonstances.	4.06	1.51	587
h	Quand je fais des projets, je suis presque sûr-e de pouvoir les réaliser.	3.99	1.43	580
k	Je ferai confiance à mes parents et à mes professeurs qui sont les mieux placés pour me dire quelle orientation prendre.	3.76	1.84	594
e	J'ai parfois l'impression que tout m'échappe.	3.28	1.72	579
r	Actuellement c'est encore très vague, j'hésite entre plusieurs choses.	3.18	1.83	590
t	J'ai peur de me tromper, cela m'empêche de choisir.	3.12	1.83	585
o	Je ne m'occupe que de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard.	3.03	1.79	590
b	Il est inutile d'imaginer mon avenir, ce qui compte c'est le présent.	2.79	1.84	589
l	Je pense que pour réussir dans la vie, la chance est plus importante que l'effort.	2.68	1.79	596
g	Chaque fois que je fais un projet quelque chose ou quelqu'un m'empêche de les réaliser.	2.55	1.79	587
u	Je ne me pose pas la question.	2.51	1.80	589
n	C'est inutile de faire un projet, il faut s'adapter au travail que l'on trouve.	2.30	1.60	590
j	J'ai bien un projet, mais il ne me satisfait pas vraiment.	2.28	1.61	579
m	C'est le brouillard complet.	1.99	1.47	565

* Les différences d'effectifs sont dues aux non-réponses.

Cette première classification nous montre que les items qui correspondent en moyenne le plus aux élèves (scores supérieurs à 4) font essentiellement référence au fait d'avoir déjà un projet personnellement assumé qui, s'il n'est pas définitif, est en tout cas en bonne voie d'élaboration. Ensuite dans une position intermédiaire (scores entre 3 et 4), on trouve dans l'ordre les derniers items faisant référence à une position active et au besoin de soutien dans le domaine de l'orientation et les items décrivant la difficulté d'élaborer un projet de formation. Enfin, les items qui correspondent le

moins aux élèves (scores inférieurs à 3) sont ceux qui font référence au fait qu'un projet de formation n'est pas vraiment une nécessité.

Cette gradation assez sommaire n'est sans doute pas dénuée de sens et montre bien la prégnance de la question de l'orientation pour ces élèves : orientation assumée d'abord, décrite comme difficile ensuite, pour finir par le rejet des propositions faisant apparaître cette question comme secondaire ou inappropriée. Cependant, elle montre aussi de manière évidente le biais général de désirabilité que nous avons évoqué. Pour cette raison nous ne poussons pas cette analyse plus loin et centrons l'interprétation de ces résultats sur l'organisation des réponses entre elles et la comparaison des réponses des élèves fréquentant les différents programmes scolaires.

Afin de saisir la manière dont les réponses des élèves aux différents items sont liées entre elles, nous avons procédé à une analyse factorielle qui permet d'organiser les réponses en six dimensions ou facteurs²⁰.

Facteur 1 : Diffusion « sans souci », pragmatisme du moment

- B : Il est inutile d'imaginer mon avenir, ce qui compte c'est le présent.
- N : C'est inutile de faire un projet, il faut s'adapter au travail que l'on trouve.
- O : Je ne m'occupe que de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard.
- U : Je ne me pose pas la question.
- L : Je pense que pour réussir dans la vie, la chance est plus importante que l'effort.
- J : J'ai bien un projet, mais il ne me satisfait pas vraiment.

Les élèves des classes CIPA et CEFP du SCAI déclarent correspondre davantage à ce statut identitaire, mettant en avant un faible degré d'exploration et peu d'engagement dans l'avenir (inutile de faire des projets, d'imaginer mon avenir, préoccupations immédiates uniquement, je ne me pose pas la question). Ce statut de « diffusion » n'est d'ailleurs pas perçu comme problématique en soi, ce qui est mis en avant étant l'adaptation immédiate. C'est en ce sens qu'il est possible de parler d'une sorte de pragmatisme du moment. A l'opposé, les élèves de 1^{ère} année de l'ECG, des classes préparatoires de l'EC et, de manière moins nette, des classes VOIR sont ceux qui rejettent le plus cette configuration. Les élèves de la SGIPA et des classes d'insertion scolaire du SCAI sont eux dans une position intermédiaire. En outre, les élèves qui n'utilisent pas le français comme langue habituelle de communication à la maison adhèrent plus fréquemment à ces idées (et ces élèves sont clairement sur-représentés dans les classes du SCAI). Il est probable que ce pragmatisme du moment soit en rapport avec une histoire migratoire (personnelle ou familiale) qui nécessite une forte capacité à l'adaptation immédiate et conduit à ne pas faire trop de projections dans l'avenir²¹.

Facteur 2 : Diffusion « pathologique », absence de maîtrise

- E : J'ai parfois l'impression que tout m'échappe.
- G : Chaque fois que je fais un projet quelque chose ou quelqu'un m'empêche de les réaliser.
- M : C'est le brouillard complet.
- T : J'ai peur de me tromper, cela m'empêche de choisir.
- R : Actuellement c'est encore très vague, j'hésite entre plusieurs choses.

²⁰ La matrice factorielle est présentée en annexe (annexe 5.1).

²¹ Cette attitude de pragmatisme des élèves migrants avait déjà été mise en évidence lors de précédents travaux portant spécifiquement sur l'intégration scolaire d'élèves migrants (cf. Nicolet, M. & Rastoldo, F. [1997]. *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*. Genève, Lausanne : LEP, CRPP, CVRP ; Rastoldo, F. [2001]. *Stratégies et projets personnels. Résonances*, 9, 8-11).

Le deuxième facteur oppose les élèves des classes de la SGIPA et, moins fortement, ceux des classes CIPA et CEFP du SCAI à ceux des classes préparatoires de l'EC et des classes de 1^{ère} de l'ECG. Ces derniers rejettent davantage l'idée d'absence de maîtrise qui « paralyse » leur processus de recherche d'orientation.

Facteur 3 : Identité réalisée, exploration et engagement

- D : J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis.
- S : Je parle souvent de mes projets en dehors de l'école (avec mes amis, mes parents, ma famille).
- C : Pour moi faire des projets c'est saisir toutes les chances qui s'offrent à moi.
- R : *Actuellement c'est encore très vague, j'hésite entre plusieurs choses*²².

Pour le troisième facteur, l'opposition se fait entre les élèves du SCAI et de la SGIPA, qui décrivent plus fréquemment une identité réalisée, et ceux de 1^{ère} année de l'ECG, des classes préparatoires de l'EC et des classes VOIR dont la correspondance avec cette dimension est moindre.

Facteur 4 : Forclusion, dépendance à l'égard d'autrui

- K : Je ferai confiance à mes parents et à mes professeurs qui sont les mieux placés pour me dire quelle orientation prendre.
- A : J'espère avoir toujours quelqu'un pour me soutenir dans mes choix scolaires et professionnels.
- F : J'essaie de faire ce que l'on attend de moi.

Le quatrième facteur oppose les élèves des classes CIPA et CEFP du SCAI et tendanciellement les élèves des classes d'insertion scolaire du SCAI (qui ont de plus grandes attentes à l'égard d'autrui pour trouver une solution d'orientation) aux élèves de 1^{ère} année de l'ECG, des classes VOIR et surtout de la SGIPA dont la dépendance à autrui est sensiblement moindre. Les élèves des classes préparatoires de l'EC sont dans une position intermédiaire.

Facteur 5 : Moratoire, exploration vague, pas d'engagement

- Q : J'ai des idées et des envies, mais en fin de compte tout dépend des circonstances.
- P : Je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver à l'école, même s'ils ne se réalisent pas.

Le cinquième facteur oppose les élèves des classes préparatoires de l'EC, qui correspondent davantage à cette dimension, aux élèves des classes CIPA du SCAI et dans une moindre mesure à ceux des classes d'insertion scolaire du SCAI, de la SGIPA et de 1^{ère} année de l'ECG qui s'y reconnaissent moins.

Facteur 6 : Affirmation de soi

- I : J'écouterai l'avis des autres (professeurs, parents, amis), mais en fin de compte c'est moi qui déciderai.
- H : Quand je fais des projets, je suis presque sûr-e de pouvoir les réaliser.

²² Item corrélé négativement avec le facteur.

Pour le sixième facteur, ce sont les élèves des classes CIPA du SCAI qui affirment le plus leur « leadership » dans le processus d'orientation et de manière significativement différente des élèves des classes préparatoires de l'EC, CEFP du SCAI, de la SGIPA et de 1^{ère} année de l'ECG.

Les facteurs dégagés se rattachent assez aisément aux statuts identitaires définis a priori. Un sixième facteur s'ajoute : il concerne la dimension active du sujet et peut être considéré comme une expression de l'identité réalisée (affirmation du sujet comme principal acteur du processus d'orientation). Les différents statuts identitaires apparaissent en conséquence comme une typologie utilisable pour définir la situation des élèves de notre étude face au projet d'orientation et de formation professionnelle.

La comparaison de ces dimensions selon les programmes suivis montre une différence significative des réponses des élèves par programme, et ceci pour tous les facteurs²³, mais ces différences sont de faible ampleur²⁴. Cela signifie que les élèves des différents programmes décrivent leur situation face au projet de formation d'une manière relativement similaire ; ce qui les différencie relève davantage de la nuance que de positions fortement contrastées.

Pour résumer, il est possible de représenter la situation des élèves des différents programmes face au projet de formation au début du 10^e degré sur un continuum.

D'un côté, il y a les élèves des classes CIPA et CEFP du SCAI. Ils se caractérisent davantage par le fait que la question de l'orientation semble, pour eux, assez peu d'actualité ; elle est soit réglée (identité réalisée), déléguée (forclusion), impossible (diffusion pathologique, absence de maîtrise) ou non pertinente (diffusion « sans souci », pragmatisme du moment).

A l'autre extrémité se trouvent les élèves de 1^{ère} année de l'ECG et des classes préparatoires de l'EC. Ils se caractérisent par un refus plus marqué (ou par une acceptation moins grande) des propositions qui présupposent que le processus d'orientation est clos, parce qu'il est achevé (opposition relative à l'identité réalisée), délégué ou impossible (opposition relative à la délégation à autrui et à l'absence de maîtrise). Les réponses de ces élèves, montrent que ce processus est en cours (opposition relative au pragmatisme du moment et, pour les élèves de préparatoire de l'EC, acceptation plus grande de la dimension « moratoire »).

Dans une position intermédiaire, on retrouve : (i) les élèves des classes d'insertion scolaire du SCAI dont les opinions s'écartent peu de la moyenne, sauf par une tendance à la dépendance à l'égard d'autrui et à un certain sentiment de difficulté à concevoir un projet (forclusion, absence de maîtrise) ; (ii) les élèves des classes SGIPA qui se caractérisent par une opposition plus nette à l'idée de dépendance à l'égard d'autrui, mais certains relèvent la difficulté de concevoir un projet de formation (absence de maîtrise) alors que d'autres déclarent plutôt avoir un projet achevé (identité réalisée) ; (iii) les élèves des classes VOIR qui se trouvent dans une situation assez proche de ceux de 1^{ère} de l'ECG ou des classes préparatoires de l'EC, mais avec des opinions plus diffuses.

Statuts identitaires et préoccupation des élèves au début de l'année (octobre)

Après avoir examiné la situation des élèves face au projet de formation, il s'agit de saisir son degré d'importance comparativement à d'autres thèmes. Nous avons donc mis en relation, dans une question, des thèmes relatifs à leur situation personnelle (santé, *look*, argent, loisirs), leur situation relationnelle (avec les parents, les copains), l'anticipation de l'insertion professionnelle (être au chômage, trouver un travail intéressant), la situation scolaire (difficultés scolaires, échouer à l'école) et la situation socio-politique (grands problèmes de société). L'objectif ici n'est pas de faire une gradation de la prégnance des différentes questions auprès de ces élèves pour elle-même (gradation qui serait, comme pour la question précédente, affectée d'un biais de désirabilité important), mais de voir

²³ Pour l'ensemble des résultats par programme d'enseignement, analyse de variance ($p < 0.05$) sur les scores factoriels, pour chaque facteur et selon le programme scolaire suivi, ainsi que des analyses post hoc (Tukey) et T-test (contrast) selon les configurations des réponses.

²⁴ Comparaison des moyennes des scores factoriels et les moyennes des scores des items composant chaque facteur, selon le programme scolaire suivi.

si les élèves mettent en avant des préoccupations différentes selon leur manière de se positionner face au projet de formation.

Par une analyse factorielle, quatre dimensions se dégagent des réponses des élèves²⁵.

Facteur 1 : Situation personnelle et relationnelle Moyenne des réponses²⁶

- | | |
|--|------|
| • H : Les relations avec mes ami-e-s | 3.98 |
| • J : Ma santé, mon bien-être, mon apparence physique (look) | 4.25 |
| • E : Ce que les autres pensent de moi | 3.01 |
| • B : Le temps que je peux consacrer à mes loisirs | 3.59 |
| • L : Les relations avec mes parents | 3.86 |
| • C : Avoir assez d'argent pour moi | 4.24 |

Facteur 2 : Réussir mon orientation professionnelle

- | | |
|---|------|
| • M : Mon avenir professionnel | 5.11 |
| • F : Pouvoir suivre la formation que je souhaite | 5.15 |
| • D : Trouver un travail qui m'intéresse après ma formation | 5.09 |
| • A : Ce que je vais faire après l'école | 4.48 |
| • K : Mes difficultés scolaires actuelles | 4.19 |

Facteur 3 : Peur d'échouer

- | | |
|---|------|
| • G : Echouer à l'école | 3.97 |
| • I : Etre au chômage après ma formation | 3.60 |
| • K : Mes difficultés scolaires actuelles | 4.19 |

Facteur 4 : Sensibilité aux problèmes sociaux-politiques, altruisme

- | | |
|--|------|
| • N : Les grands problèmes de société (pauvreté, pollution, guerres, etc.) | 4.03 |
| • C : Avoir assez d'argent pour moi ²⁷ | 4.24 |
| • B : Le temps que je peux consacrer à mes loisirs ²⁸ | 3.59 |

Les réponses des élèves s'organisent en quatre dimensions relativement claires : la première est centrée sur la situation personnelle et sociale actuelle de l'élève ; la deuxième, sur une anticipation assez neutre de l'avenir de la formation et de l'insertion professionnelle, comparativement à la troisième qui exprime plutôt des craintes face à cet avenir ; enfin, une dimension tournée vers autrui (sensibilités aux problèmes sociaux et refus d'une centration sur soi).

Il s'agit maintenant de voir comment ces quatre dimensions sont liées aux six facteurs représentant les différents statuts identitaires des élèves concernant le projet de formation.

²⁵ La matrice factorielle est présentée en annexe (annexe 5.2).

²⁶ Echelle en six positions allant de 1 (« Cela ne me préoccupe pas du tout ») à 6 (« Cela me préoccupe beaucoup »).

²⁷ Item corrélé négativement avec le facteur.

²⁸ Item corrélé négativement avec le facteur.

Une combinaison de cet ensemble de facteurs donne les résultats suivants²⁹.

Facteur 1 : Identité réalisée et préoccupations autres que la formation et l'insertion professionnelle

- Statut identitaire : identité réalisée
- Préoccupation particulière : sensibilité aux problèmes sociaux-mondiaux, altruisme
- Préoccupation particulière : situation personnelle et relationnelle

Facteur 2 : Processus d'orientation initié et en développement avec une centration sur l'orientation professionnelle

- Préoccupation particulière : réussir mon orientation professionnelle
- Statut identitaire : moratoire
- Statut identitaire : affirmation de soi

Facteur 3 : Absence de maîtrise et peur d'échouer

- Statut identitaire : diffusion « pathologique », absence de maîtrise
- Préoccupation particulière : peur d'échouer (école, profession)

Facteur 4 : Pragmatisme du moment et préoccupations centrées sur sa vie sociale autres que la formation ou l'insertion professionnelle

- Statut identitaire : diffusion « sans souci », pragmatisme du moment ;
- Préoccupation particulière : situation personnelle et relationnelle

Facteur 5 : Dépendance à l'égard d'autrui et peur d'échouer

- Statut identitaire : forclusion, dépendance à l'égard d'autrui
- Préoccupation particulière : peur d'échouer
- Statut identitaire : affirmation de soi³⁰

Globalement, les préoccupations des élèves confirment l'interprétation des différents statuts identitaires. Les élèves décrivant leur situation face au projet de formation comme réglée ou sans objet (identité réalisée ou pragmatisme du moment) sont plutôt préoccupés par leur vie sociale hors champ de l'orientation et par la marche générale du monde, alors que ceux qui se voient dans une situation d'absence de maîtrise et qui délèguent à d'autres la question de leur orientation développent davantage la peur d'échouer leur formation ou leur entrée dans le monde professionnel. Enfin, d'autres élèves se préoccupent de leur projet de formation et d'insertion professionnelle, mais sans la dimension « dramatique » venant de la peur d'échouer. Ils décrivent un processus d'élaboration d'un projet de formation en cours et à venir en affirmant par ailleurs leur rôle central dans ce processus. Donc, la « géographie différentielle » des préoccupations des élèves permet d'ancrer ces statuts identitaires dans certains aspects de la réalité sociale particulière de chacun. En début d'année, elle montre que plus la question de l'orientation est jugée problématique, plus elle est centrale dans l'ensemble des préoccupations des élèves.

²⁹ La matrice factorielle est présentée en annexe (annexe 5.3).

³⁰ Item corrélé négativement avec le facteur.

Situation face au projet de formation en fin d'année (mai) et comparaisons entre début et fin d'année

En fin d'année, les questions relatives à la situation des élèves face au projet de formation ont été reprises. En appliquant le même protocole d'analyse, nous pouvons voir la nouvelle situation après une année de formation au 10^e degré et l'évolution entre le début et la fin de l'année.

Concernant d'abord les réponses brutes à chaque item relatif à la situation face au projet de formation, nous constatons, par rapport au début de l'année (cf. tableau 5.5), que l'ordre des items est largement similaire ainsi que leurs valeurs moyennes³¹. Les items faisant référence à une dimension positive du projet sont les plus acceptés, viennent ensuite ceux induisant des difficultés d'élaboration d'un projet de formation et, enfin les items indiquant que la question n'est pas vraiment d'actualité sont assez largement rejetés. Cependant le même biais de désirabilité est susceptible d'affecter cette question. Ici aussi, l'analyse se concentre sur les différences entre élèves plutôt que sur la valeur absolue des réponses.

L'analyse factorielle permet en mai de dégager les dimensions suivantes³².

Facteur 1 : Diffusion « pathologique », indétermination

- T : J'ai peur de me tromper, cela m'empêche de choisir
- R : Actuellement c'est encore très vague, j'hésite entre plusieurs choses
- J : J'ai bien un projet, mais il ne me satisfait pas vraiment
- M : C'est le brouillard complet

Facteur 2 : Diffusion « sans souci », pragmatisme du moment

- B : Il est inutile d'imaginer mon avenir, ce qui compte c'est le présent
- U : Je ne me pose pas la question
- O : Je ne m'occupe que de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard
- N : C'est inutile de faire un projet, il faut s'adapter au travail que l'on trouve
- L : Je pense que pour réussir dans la vie, la chance est plus importante que l'effort

Facteur 3 : Diffusion « pathologique », empêchement

- E : J'ai parfois l'impression que tout m'échappe
- H : *Quand je fais des projets, je suis presque sûr-e de pouvoir les réaliser*³³
- G : Chaque fois que je fais un projet quelque chose ou quelqu'un m'empêche de les réaliser

Facteur 4 : Forclusion, dépendance à l'égard d'autrui

- A : J'espère avoir toujours quelqu'un pour me soutenir dans mes choix scolaires et professionnels
- K : Je ferai confiance à mes parents et à mes professeurs qui sont les mieux placés pour me dire quelle orientation prendre
- F : J'essaie de faire ce que l'on attend de moi
- C : Pour moi faire des projets c'est saisir toutes les chances qui s'offrent à moi

³¹ Le tableau des réponses relatives à la situation des élèves face au projet de formation en mai n'est pas présenté dans le texte. Néanmoins, il figure en annexe (annexe 5.4).

³² La matrice factorielle est présentée en annexe (annexe 5.5).

³³ Item corrélé négativement au facteur.

Facteur 5 : Identité réalisée, exploration et engagement

- S : Je parle souvent de mes projets en dehors de l'école (avec mes amis, mes parents, ma famille)
- D : J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis

Facteur 6 : Moratoire, exploration vague pas d'engagement

- P : Je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver à l'école, même s'ils ne se réalisent pas
- I : J'écouterai l'avis des autres (professeurs, parents, amis), mais en fin de compte c'est moi qui déciderai
- Q : J'ai des idées et des envies, mais en fin de compte tout dépend des circonstances

D'une manière générale, les statuts identitaires se retrouvent aussi dans les réponses de fin d'année et les facteurs sont composés pour l'essentiel des mêmes items. Deux différences sont cependant à remarquer :

- le statut de « diffusion pathologique » (absence de maîtrise) se scinde en deux facteurs. D'une part, une dimension marquée par l'indétermination (« *c'est le brouillard, c'est encore vague, j'ai peur de me tromper* »). Elle concerne particulièrement les élèves des classes d'insertion scolaire et CIPA du SCAI. D'autre part, une dimension relevant plutôt l'empêchement à réaliser le projet souhaité (« *tout m'échappe, chaque fois que je fais un projet quelque chose ou quelqu'un m'empêche de le réaliser* », négativement corrélé avec l'item « *quand je fais un projet je suis sûre de pouvoir le réaliser* »). Elle est davantage le fait des élèves des classes VOIR ;
- la dimension d'affirmation de soi ne ressort plus en mai. Les items qui la composent sont distribués dans la dimension moratoire pour l'un et dans la dimension d'empêchement (par sa corrélation négative) pour l'autre.

Cette seconde passation montre une cohérence globale assez forte des statuts identitaires, ainsi que leur répartition dans les différents programmes de formation. Ici aussi, les différences relèvent davantage de la nuance que de positions diamétralement différentes³⁴. Deux dimensions sont d'ailleurs, en mai, également distribuées dans l'ensemble des programmes de formation :

- la « forclusion, dépendance à l'égard d'autrui ». On observe une diminution de ce sentiment chez les élèves qui le ressentaient le plus (surtout pour les élèves du SCAI et particulièrement pour ceux des classes d'insertion scolaire). C'est sans doute le signe d'une évolution de leur capacité à assumer personnellement leur situation d'orientation ;
- la dimension « moratoire, exploration vague sans engagement ». Elle caractérisait surtout les élèves de préparatoire de l'EC qui, en fin d'année et peut-être à l'approche de décisions d'orientation importantes, sont moins enclins à se reconnaître dans cette situation, alors que les élèves de 1^{ère} de l'ECG, qui s'y reconnaissaient assez peu, semblent le faire davantage, en raison probablement pour certains de la continuation de leur formation au sein de cette école, repoussant ainsi d'autres décisions d'orientation.

La dimension « diffusion 'sans souci', pragmatisme du moment », comme en octobre, distingue les élèves des classes CEFP et CIPA du SCAI qui adoptent plus fréquemment ce type de posture, et ceci les oppose aux élèves de tous les autres programmes. En même temps, la dimension « identité réalisée, exploration et engagement », comme en octobre également, est surtout le fait des élèves du SCAI (et particulièrement ceux des classes CIPA) qui s'opposent aux autres (et surtout aux élèves de préparatoire de l'EC).

³⁴ Pour l'ensemble des résultats par programme d'enseignement, analyse de variance ($p < 0.05$) sur les scores factoriels et sur les moyennes des items de chaque facteur, pour chaque facteur et selon le programme scolaire suivi, ainsi que des analyses post hoc (Tukey) et T-test (contrast) selon les configurations de réponse.

L'association des statuts identitaires avec les préoccupations des élèves est globalement comparable à celle du mois d'octobre, mais de manière un peu moins claire (facteurs plus confus) et avec quelques évolutions notables³⁵.

Les élèves qui se caractérisent par une forte dépendance à l'égard d'autrui (forclusion) restent en fin d'année davantage hantés par la peur de l'échec à l'école ou concernant leur insertion professionnelle.

Ceux qui se décrivent dans une situation de « pragmatisme du moment » (diffusion « sans souci ») restent éloignés des préoccupations relatives à la réussite de leur orientation professionnelle et sont plutôt tournés vers leur situation personnelle (avoir assez de loisirs, d'argent, « ce que les autres pensent de moi »).

Les élèves décrivant une « identité réalisée » avaient en début d'année des préoccupations orientées plus particulièrement vers les questions sociales très externes à l'école (grands problèmes de société). S'ils restent en partie dans cette posture, ils déclarent davantage être préoccupés par leur orientation professionnelle, mais dans un sens positif (c'est-à-dire sans y mettre la peur de l'échec). On peut postuler que l'approche d'échéances nouvelles d'orientation (fin du 10^e degré) a rendu plus prégnante la question de l'orientation. Elle revient en conséquence au premier plan de leurs préoccupations, mais sous une forme assez sereine.

Les élèves caractérisés par un sentiment d'indétermination semblent, en fin d'année, se détourner de la question de l'orientation et des craintes qu'ils y associaient (peur de l'échec) pour se centrer sur leur qualité de vie immédiate (relations avec autrui), comme si, en fin d'année, toujours dans une situation marquée par l'impossibilité d'élaborer un projet de formation, ils « jetaient l'éponge » et cessaient de se poser des questions sur leur insertion scolaire et/ou professionnelle.

Enfin, les élèves dans une situation de « moratoire » restent, mais de manière plus floue, centrés sur la réussite de leur insertion professionnelle.

Variabilité des réponses individuelles entre octobre et mai

Si les réponses moyennes aux différents items, ainsi que les regroupements effectués (facteurs déterminant les différents statuts identitaires) sont assez stables, les positions individuelles des élèves par rapport au projet de formation et d'insertion professionnelle varient passablement entre le début et la fin de l'année et cette variation est multiforme. On ne constate pas de mouvement cohérent fort allant de statuts identitaires marqués par l'indétermination vers un statut d'identité réalisée. Ce résultat est d'ailleurs conforme à ceux des recherches de référence (Kraus notamment)³⁶ et illustre la non-linéarité des étapes de construction d'un projet. Si, dans une première approche, la construction identitaire était perçue comme un modèle d'ajustements successifs issus d'une unique période de crise identitaire (période d'exploration et d'engagement) et se développant de plus en plus vers un modèle d'identité stable (Erikson, cité par Kraus)³⁷, les travaux plus récents se fondant sur des populations plus diversifiées³⁸ et à une époque davantage marquée par l'indétermination et la complexité (incertitudes économiques, chômage, perte de repères sociaux et identitaires, multiplication des références culturelles, etc.), montrent que cette linéarité n'est plus la norme. Les moments de redéfinitions identitaires sont multiples et ne se développent pas dans un sens unique.

³⁵ Les détails des facteurs relatifs aux préoccupations des élèves en mai, ainsi que ceux issus de la combinaison des statuts identitaires et des préoccupations particulières des élèves en mai ne sont pas présentés. Néanmoins, la matrice factorielle portant sur les préoccupations des élèves en mai et celle associant les statuts identitaires et les préoccupations des élèves, en mai, sont présentées en annexe (annexes 5.6 et 5.7).

³⁶ 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, 105-211.

³⁷ Ibid.

³⁸ Les premiers travaux portaient sur des jeunes hommes de classe moyenne durant une période de croissance économique, les plus récents intègrent largement la diversité sociale et la complexité économique de la fin du XX^e siècle.

Cette forte variation des réponses individuelles est conforme aux réponses des élèves de notre recherche, relatives à leurs projets d'orientation pour l'année suivant le 10^e degré. Nous avons alors parlé de « brassage » des souhaits d'orientation entre le début et la fin de l'année. Cette conjonction de réponses montre à quel point le processus d'orientation est pour les élèves un continuel travail de recadrage de leurs ambitions, de leurs projets en fonction de leur situation en évolution constante.

Ce constat permet un regard particulier sur le travail d'orientation qui se fait à l'école, tant en fin de scolarité obligatoire qu'au début et en cours de scolarité secondaire II et, bien sûr, avec une importance accrue dans les programmes de formation que nous étudions. Ces résultats montrent que la construction et la mise en œuvre d'un projet de formation ne se font pas dans une logique d'étapes successives. Le modèle d'orientation qui peut être schématisé en trois temps distincts : d'exploration, de choix (issus de l'exploration) et de mise en œuvre (conformément au choix), ne semble en effet pas être celui qui se retrouve chez ces élèves. En fait, ces trois étapes s'interpénètrent largement. D'abord, ces étapes ne sont pas uniques, les explorations ne sont pas définitives, chaque transformation de la situation de l'élève (notamment la poursuite de sa formation) amène à des réinterprétations de ses envies et ambitions. Aussi les choix qui en découlent sont-ils évolutifs (et donc peu stables). Ensuite, lorsqu'il y a eu exploration de solutions de formation et choix arrêté, sa mise en œuvre n'est pas automatique. Particulièrement dans le domaine de l'apprentissage dual où, en fin de compte, c'est l'employeur qui autorise l'entrée en formation³⁹. L'ensemble de ces aléas amène naturellement l'élève à revoir périodiquement ses aspirations, ses choix et ses tentatives d'insertion pour mener à bien un projet de formation (projet forcément partiellement contraint compte tenu de ce qui précède).

Cette construction non linéaire du projet de formation, élaborée par des « allers et retours » entre aspirations, choix et opportunités, s'observe également dans les parcours de formation réels des élèves, parcours marqués par la complexité (réorientations parfois multiples, redoublements) ; nous le verrons dans les chapitres suivants et l'avons déjà décrit dans des travaux antérieurs⁴⁰.

Relevons encore que les différences dans les réponses des élèves entre octobre et mai ne sont pas imputables aux élèves qui ont quitté avant la fin de l'année. Globalement, on ne constate pas de différence systématique entre les réponses d'élèves présents du début à la fin de l'année et ceux présents uniquement au début⁴¹. Les différences entre octobre et mai sont donc bien dues à des évolutions des opinions des élèves.

Synthèse des statuts identitaires

A partir de ces résultats, nous pouvons tenter une synthèse décrivant les particularités des élèves de chaque programme scolaire à propos de la manière dont ils considèrent leur situation face à la question du projet de formation⁴².

³⁹ Dans le cas du marché de l'apprentissage, l'élève doit donc « être choisi » dans un contexte où l'institution scolaire (et ceux qui la représentent pour l'élève, les enseignants et conseillers d'orientation par exemple) n'a pas de grandes possibilités d'action.

⁴⁰ Cf. notamment : Evrard, A. & Rastoldo, F. (2001). *Transition entre le secondaire I et le secondaire II des élèves de 9^e (volée 98-99)*, Genève : SRED) et Amos, J. & Rastoldo, F. (2002). La formation professionnelle en Suisse et à Genève : Communication proposée dans le cadre des journées d'étude du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives, *Le développement de l'éducation et de la formation (1980-2000) : quels effets pour quelles efficacités ?*, 21 et 22 novembre 2002. Aix-en-Provence.

⁴¹ T-test sur les items relatifs aux statuts identitaires ainsi que sur des regroupements d'items selon leur distribution dans les différents facteurs, selon qu'ils étaient présents en octobre et en mai ou en octobre seulement.

⁴² Pour des raisons de lisibilité, nous renonçons à présenter en détail l'ensemble des analyses. Elles ont porté sur les comparaisons de la distribution des facteurs selon le programme de formation entre octobre et mai et l'évolution des scores d'un certain nombre d'items-clés (se retrouvant simultanément dans les mêmes facteurs en octobre et mai) selon le programme de formation (comparaisons de moyennes, analyses de variance avec covariance de la situation de départ, T-test). Les particularités citées dans cette synthèse le sont uniquement si elles proviennent de différences statistiquement significatives dans l'analyse des facteurs selon le programme d'enseignement et si l'analyse de l'évolution des items-clés est statistiquement significative entre mai et octobre.

Les élèves des classes CIPA du SCAI, en octobre, se distinguent par une prise de distance vis-à-vis leur projet de formation. Ils ont une tendance plus marquée à compter sur autrui (forclusion), à considérer cette question peu pertinente (diffusion sans souci, pragmatisme du moment), impossible (absence de maîtrise) ou déjà réglée (identité réalisée). En mai, cette situation évolue peu. Les changements concernent la dépendance à l'égard d'autrui qui diminue un peu, mais reste assez forte (elle ne distingue plus cependant ces élèves de l'ensemble de l'échantillon) et le sentiment d'absence de maîtrise qui diminue également, mais reste significativement plus marqué que chez les autres élèves. Les réponses de ces élèves semblent exprimer l'idée qu'ils ne se sentent pas dans une situation d'orientation marquée par une certaine forme de compétition ou de concurrence (pour l'accès à une place dans le processus de formation).

Les élèves des classes CEFP du SCAI sont, au départ, dans une situation comparable à ceux des classes CIPA, bien que de manière moins nette. Ils tendent notamment davantage à relever leur rôle personnel dans le processus d'orientation (affirmation de soi). En mai, on remarque globalement les mêmes évolutions que dans les classes CIPA (érosion légère de la dépendance à l'égard d'autrui et du sentiment d'absence de maîtrise). Ce sentiment de ne pas se trouver, en matière d'orientation et de choix professionnel, au contact direct de l'ensemble des autres élèves commençant des formations de type secondaire II, peut aussi leur être attribué, mais à un degré moindre que pour les élèves des classes CIPA.

Il semble que les élèves des classes CIPA et CEFP du SCAI, en raison de leurs difficultés scolaires (ces classes regroupent les élèves cumulant les plus grandes difficultés scolaires, d'ailleurs ils obtiennent en moyenne les résultats les plus faibles au test de littératie) et par le fait qu'ils sont assez nombreux à être issus d'une immigration récente, conçoivent leur orientation dans des termes différents des autres élèves de cette enquête. Ces derniers se positionneraient en matière d'orientation dans un « spectre » d'opportunités de formation plus large (des formations professionnelles plus diversifiées, des formations générales en école, notamment à l'ECG). Ce faisant, ils se placent alors directement dans un système de comparaison (et dans les faits de concurrence) avec d'autres élèves caractérisés notamment par des situations scolaires plus favorables (élèves issus du regroupement « A » du CO, élèves issus d'un premier degré du secondaire II fortement scolarisé). En conséquence, la question du projet d'orientation devient plus centrale et la tendance à l'évacuer plus rare. Les élèves des classes CIPA et, dans une moindre mesure, de CEFP se positionneraient, eux, dans un univers de possibilités d'orientation plus restreint (quelques apprentissages particuliers par exemple) où la comparaison (et la concurrence) avec autrui est moins grande. La question du projet de formation n'a plus l'importance que leur accordent les autres élèves.

Les élèves des classes d'insertion scolaire du SCAI se démarquent relativement peu de la moyenne, encore moins en mai qu'en octobre. Au début de l'année, ils montrent une tendance à la dépendance à l'égard d'autrui (forclusion), qui diminue sensiblement en fin d'année. Cependant, la question de l'absence de maîtrise, assez peu marquée en octobre, le devient davantage en mai (elle diminue un peu, mais moins que pour les élèves des autres programmes d'enseignement).

Les élèves de la SGIPA rejettent de manière plus forte l'idée d'une dépendance à l'égard d'autrui. Ils sont dans une situation plus importante d'absence de maîtrise pour certains, et proche du statut « d'identité réalisée » pour d'autres. En mai, le sentiment d'indétermination (absence de maîtrise) diminue. Dans l'ensemble, ces élèves occupent aussi des positions assez proches de la moyenne. Ils semblent passer d'une situation marquée par la difficulté à construire un projet de formation, mais difficulté personnellement assumée, à une situation, non pas nécessairement plus facile, mais en tous cas pas différente que celle décrite par les autres.

Les élèves des classes VOIR, en octobre, rejettent l'absence ou la délégation du projet de formation (diffusion et forclusion). En mai, ils développent en revanche assez fortement le sentiment que leur projet, bien qu'il existe, est empêché par autrui dans sa réalisation. L'expression de ce sentiment « d'empêchement » est d'ailleurs concordant avec le fait qu'ils ont été les moins satisfaits de leur orientation effective au 10^e degré (la quasi-totalité d'entre eux souhaitaient une autre orientation), et avec les difficultés qu'ils ont rencontrées à négocier une place d'apprentissage en étant issus de ce type de classe.

Les élèves de 1^{ère} année de l'ECG et des classes préparatoires de l'EC sont dans une situation à peu près similaire. Ils se définissent, comparativement aux autres, « en creux » comme personnes engagées dans un processus de construction identitaire en cours. Ils rejettent plus que les autres les idées d'absence d'élaboration d'un projet (diffusion), de délégation du projet à autrui (forclusion), mais aussi d'« achèvement » du processus d'élaboration du projet (identité réalisée), et ceci tant en octobre qu'en mai.

Statuts identitaires et performances au test de littératie

Enfin, il est intéressant d'observer dans quelle mesure les compétences en littératie sont liées aux statuts identitaires dont il est question ici. Pour ce faire, nous avons mesuré le degré de corrélation entre les réponses à un certain nombre d'items-clés portant sur le statut identitaire (ceux qui se retrouvent dans les mêmes facteurs tant en mai qu'en octobre)⁴³ et les scores des élèves au test de littératie (nombre de points sur chacune des trois échelles *prose*, *document* et *quantitatif*)⁴⁴. Globalement, il apparaît que les différences de résultats en littératie ne sont que faiblement associées à la manière dont les élèves décrivent leur situation face au projet de formation. Les seules différences statistiquement remarquables concernent les dimensions « forclusion » et « diffusion » (dans ses deux modalités : « sans souci » et « indétermination ») qui vont de pair avec des scores plus faibles en lecture-écriture (corrélation négative de faible ampleur ; les coefficients de corrélation variant selon la dimension considérée, l'échelle et le moment entre -0.12 et -0.33) et ceci en octobre et en mai. L'autre question est de voir si les statuts identitaires ont un lien significatif avec les progrès des élèves entre le début et la fin de l'année, toujours sur la base des scores au test de littératie. Il ressort que le statut identitaire n'est pas significativement corrélé à la progression des élèves⁴⁵. Précisons que ces résultats s'entendent dans le cadre de notre recherche qui est centrée sur une sous-population particulière d'élèves (ceux qui fréquentent une structure d'insertion ou le 1^{er} degré de l'ECG au 10^e degré). Tous ces élèves ont en commun une situation scolaire marquée par un certain nombre de difficultés et, de ce fait, présentent une plus grande homogénéité que l'ensemble des élèves du 10^e degré.

⁴³ Ces items sont : pour la dimension « diffusion 'sans souci', pragmatisme du moment », les items B/N/O/U/L ; pour la dimension « forclusion », les items K/A/F ; pour la dimension « identité réalisée », les items S/D ; pour la dimension « diffusion pathologique, indétermination », les items T/R/M ; pour la dimension « diffusion pathologique, empêchement », les items E/G/inverse de H (en raison de sa corrélation négative au facteur) ; enfin, pour la dimension « moratoire », les items P/Q.

⁴⁴ Pour vérification, nous avons également calculé les corrélations entre les scores en littératie et les scores factoriels des facteurs, ainsi qu'avec l'ensemble des items de chaque facteur (incluant donc aussi les items ne se retrouvant que dans un facteur) pour octobre et mai. Ces trois analyses donnent des résultats concordants.

⁴⁵ Sauf dans un cas (diffusion « sans souci ») pour une échelle (quantitatif), ce cas étant trop particulier pour être interprété.

CHAPITRE 6 : LES ORIENTATIONS EFFECTIVES

Après avoir considéré les projets d'orientation, il s'agit dans ce chapitre d'observer les orientations effectives des élèves issus des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG. Dans un premier temps il sera question des orientations l'année scolaire qui suit les différents programmes de formation. Nous analyserons ensuite les liens entre l'orientation effective et les projets d'orientation déclarés par les élèves dans le cadre du questionnaire passé au début et en fin d'année.

Remarques méthodologiques

Les orientations effectives sont désignées de manière globale. Les catégories retenues sont les écoles (par exemple ECG ou Collège) ou les types de formation (par exemple, apprentissage dual ou en école, école privée). Nous ne distinguons pas à l'intérieur de ces catégories des éventuelles différences de profil, ni, dans le cadre des apprentissages, les différents métiers¹.

Les orientations à l'issue des différents programmes de formation peuvent donc être, en réalité, un peu plus complexes que celles qui sont présentées ci-dessous, en raison du caractère global des informations retenues.

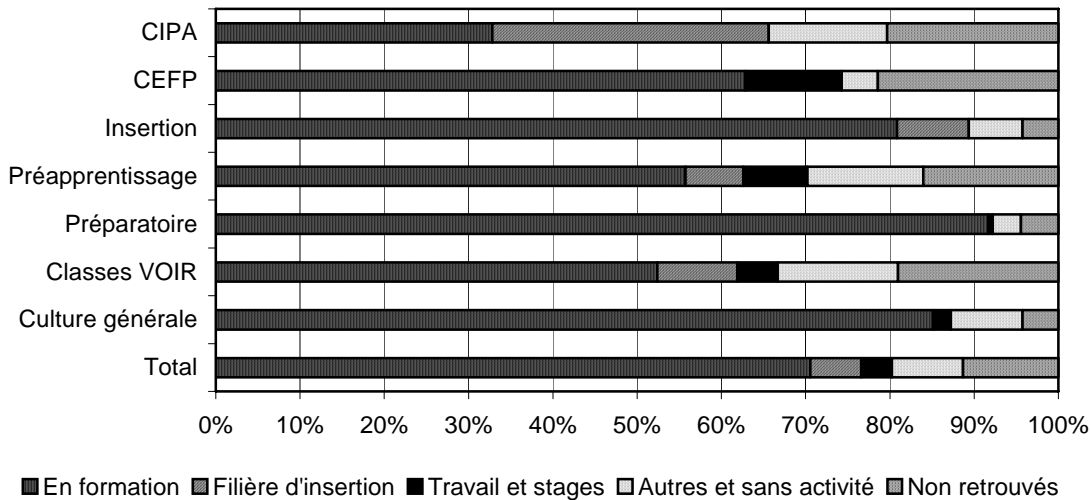
Orientations effectives des élèves en novembre 2002

Les élèves des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG ont été amenés à construire un projet de formation durant l'année scolaire 2001-2002. Mais ont-ils pu le réaliser l'année suivante ?

Pour répondre à cette question, nous avons cherché à savoir ce qu'étaient devenus les élèves au mois de novembre 2002. Par la consultation de la base de données scolaires, un peu plus des 2/3 des élèves ont été retrouvés. Pour les autres, l'enquête téléphonique, à laquelle ont répondu les élèves ou leurs parents, a permis de compléter nos informations. En définitive, l'activité exercée en octobre 2002 demeure inconnue pour seulement 11% des élèves.

¹ Comme dans le chapitre 4, les résultats ne sont pas déclinés selon le genre, l'origine sociale ou la langue de communication usuelle. Le programme de formation contient déjà une partie de cette information : par exemple, les classes du SCAI accueillent une proportion plus importante d'élèves issus de migrations récentes, de même que l'origine sociale des élèves des programmes de formation concernés est plus homogène que l'ensemble de la population scolaire.

Graphique 6.1 : Activités exercées en novembre 2002 par les élèves présents en octobre 2001 dans les structures d'insertion et au 1^{er} degré de l'ECG²



Clés de lecture :

- « En formation » regroupe les élèves scolarisés dans une école publique ou privée du canton de Genève ou d'ailleurs à l'exception de ceux qui suivent une filière d'insertion une deuxième année.
- « Filière d'insertion » regroupe les élèves qui effectuent une deuxième année dans une structure d'insertion à Genève.
- « Travail et stage » regroupe les élèves qui exercent une activité professionnelle à durée indéterminée ou non.
- « Autres et sans activité » concerne les élèves qui ne sont ni en formation ni en emploi.
- « Non retrouvés » concerne les élèves qui n'ont pas pu être atteints lors du sondage téléphonique ou qui ont refusé de répondre.

Les élèves dont on a perdu la trace ne se répartissent pas également dans chacun des programmes. En effet, si ceci concerne moins de 5% des élèves de 1^{ère} de l'ECG, de préparatoire de l'EC et des classes d'insertion scolaire du SCAI, il n'en va pas de même dans les autres programmes où cette proportion varie entre 15 et 20%. On sait que ces élèves ne suivent pas une formation à Genève puisqu'ils ne sont pas enregistrés dans la base de données scolaires. Toutefois, en raison des mouvements migratoires, certains continuent peut-être leur formation dans un autre canton ou pays.

Les élèves en formation

Tous programmes confondus, 77% des élèves ont poursuivi une formation en 2002-2003, dont 6% l'ont à nouveau fait dans une structure d'insertion. Ce type d'orientation concerne essentiellement des élèves des classes CIPA du SCAI qui, pour un tiers, continuent dans les classes CEFP.

On constate que les élèves qui ont la plus forte tendance à continuer une formation sont issus de 1^{ère} année de l'ECG, des classes préparatoires de l'EC et d'insertion scolaire du SCAI. Les débouchés de ces élèves ne sont pas exclusivement une formation professionnelle en entreprise mais aussi une formation en école à plein temps. Par ailleurs, ils sont aussi ceux qui ont les moins grandes difficultés scolaires.

Parmi les élèves qui poursuivent leur formation ailleurs que dans une structure d'insertion, plus de la moitié le font dans une école publique à plein temps (53%), un peu moins ont signé un contrat d'apprentissage avec une entreprise, qu'il s'agisse de la préparation d'un certificat fédéral de capacité, d'une attestation de formation élémentaire ou pratique (44%), et quelques-uns (3%) sont inscrits dans une école privée du canton ou suivent une école à l'étranger. Là encore on constate des différences selon les programmes. En effet, la quasi-totalité des élèves des classes CEFP, des classes CIPA et, dans une moindre mesure du préapprentissage de la SGIPA, scolarisés dans une filière certifiante de l'enseignement secondaire II, sont en apprentissage dual. Cette orientation n'est, en revanche, le fait

² Le tableau décrivant le détail des activités est présenté en annexe (annexe 6.1).

que du quart des élèves encore en formation provenant des classes préparatoires de l'EC et de la 1^{ère} année de l'ECG, du tiers des élèves issus des classes VOIR et de quelques-uns ayant fréquenté les classes d'insertion scolaire du SCAL.

Tableau 6.1 : Détail des formations en école publique à plein temps, dans une filière certifiante, suivies en novembre 2002 par les élèves issus des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG

	CIPA	CEFP	Insertion	SGIPA	EC prép.	VOIR	1 ^{ère} ECG	Total
Collège de Genève			12					12
Ecole de culture générale		1	7	1	47	13	51	120
Ecole de commerce			13	1	66		3	83
CEPTA plein temps				6	6	1	3	16
Ecole d'enseignement technique			3					3
Total	0	1	35	8	119	14	57	234

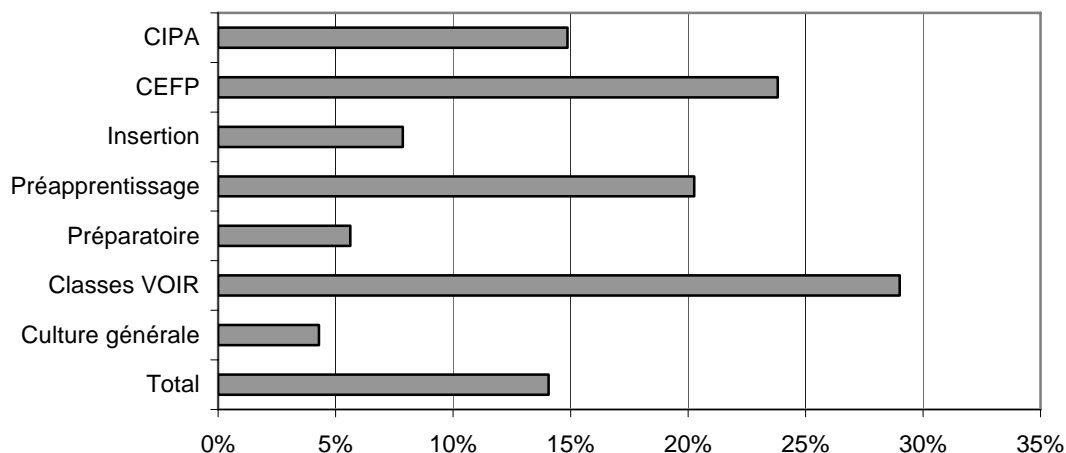
Tableau 6.2 : Détail des formations duales, dans une filière certifiante, suivies en novembre 2002 par les élèves issus des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG

	CIPA	CEFP	Insertion	SGIPA	EC prép.	VOIR	1 ^{ère} ECG	Total
Ecole des arts décoratifs				1				1
CEPTA et EPIA extérieur	16	32	1	44	10	5	11	119
Cours prof. et commerciaux	2	8	2	14	27	2	9	64
Ecole d'horticulture		1						1
CEPSPE*	2	2		2	1		1	8
Total	20	43	3	61	38	7	21	193

* CEPSPE : Centre d'enseignement des professions de la santé et de la petite enfance.

Si l'on prend en compte uniquement les élèves ayant participé à l'enquête en octobre et en mai, dont on sait par conséquent qu'ils ont fait toute l'année scolaire, on constate qu'ils sont plus nombreux à continuer une formation l'année suivante (y compris dans une structure d'insertion) que ceux qui n'étaient plus en classe en fin d'année.

Graphique 6.2 : Variation du pourcentage d'élèves continuant leur formation l'année suivante, présents en octobre et en mai, par rapport à celui des élèves présents en octobre uniquement



Le pourcentage des élèves présents en octobre continuant une formation l'année suivante est de 77%. Pour les élèves présents en octobre et en mai, qui sont donc restés toute l'année scolaire dans le même programme, il est de 91%, soit une augmentation de 14 points. Ceci tend à montrer que les élèves ayant quitté le programme dans lequel ils étaient inscrits en cours d'année ne l'ont en général pas fait pour suivre une autre formation. Cette variation est particulièrement grande pour les classes VOIR, CEFP et les préapprentissage de la SGIPA.

Les élèves travaillant ou en stage

L'entrée sur le marché de l'emploi ou la réalisation de stages professionnels est le fait de moins de 4% des élèves interrogés. Les emplois, parfois à durée déterminée, et les stages trouvés par les jeunes se situent pour la plupart dans le domaine de la vente, de la restauration et du nettoyage et sont essentiellement des emplois peu qualifiés.

Les élèves ayant d'autres activités ou sans activité

Au total 8% des élèves (soit 53 élèves) déclarent n'être ni en formation ni en emploi. Ils sont majoritairement à la maison sans activité. Seuls 8 d'entre eux ont une activité de type voyage, service militaire, etc. Ces élèves continuent pour la plupart à chercher un apprentissage en entreprise, une école à plein temps ou un emploi et beaucoup d'entre eux utilisent les services de l'Office d'orientation et de formation professionnelle ou de l'Office cantonal de l'emploi. Enfin, 3 élèves ont déclaré ne poursuivre aucune démarche pour trouver une formation ou un emploi.

Liens entre orientations projetées et réelles

Comme un sondage a été effectué auprès des élèves des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG sur leur situation en matière de formation, il est intéressant de comparer leurs situations réelles en automne 2002, à celles qu'ils avaient envisagées au début et à la fin de leur 10^e degré d'insertion³. Ces comparaisons sont faites sur la base d'indices assez globaux qui ne reprennent pas en détail l'ensemble des orientations envisagées et réelles, mais retiennent trois grandes catégories d'orientation :

³ Question n° 9 du questionnaire d'octobre et n° 2 du questionnaire de mai.

1. la poursuite d'une formation en école ;
2. la poursuite d'une formation en apprentissage dual ;
3. l'entrée directe sur le marché du travail (sans passer par un apprentissage).

La poursuite d'une formation en école comprend l'ensemble des formations publiques et privées, que ce soit dans des filières certifiantes (par exemple l'école de commerce ou l'ECG) ou d'insertion (par exemple continuer une formation au SCAI, à la SGIPA). La poursuite de la formation en apprentissage dual comprend l'ensemble des apprentissages existants sans distinction. De même, dans le cas de l'entrée dans le monde du travail, les distinctions entre métiers ne sont pas retenues. Ces indices sont donc assez grossiers. En effet, ils ne différencient pas, par exemple, le cas d'un élève qui souhaite entrer à l'ECG et qui continue sa formation au SCAI une seconde année. Il est considéré comme souhaitant et étant dans une formation en école.

Sur la base de cette typologie, il est possible alors de voir la concordance entre l'orientation projetée et réelle et de saisir la proportion d'élèves qui réalisent, après la filière d'insertion, l'activité qu'ils avaient préalablement anticipée.

Un premier regard sur les trois catégories d'orientation (école, apprentissage et travail) indique les situations suivantes (tableau 6.3).

Tableau 6.3 : Degré de concordance entre l'orientation projetée et réelle par type d'activité⁴

type d'activité	orientation envisagée au début de l'année (octobre)	orientation effective correspondant à l'orientation envisagée	
	nombre d'élèves	nombre d'élèves	pourcentage
Formation en école	262	175*	67%
Formation en apprentissage dual	225	111	49%
Entrée sur le marché du travail (sans apprentissage)	14	1	7%

* dont 7 élèves en école privée.

type d'activité	orientation envisagée en fin d'année (mai)	orientation effective correspondant à l'orientation envisagée	
	nombre d'élèves	nombre d'élèves	pourcentage
Formation en école	253	204*	81%
Formation en apprentissage dual	215	138	64%
Entrée sur le marché du travail (sans apprentissage)	12	1	8%

* dont 5 élèves en école privée.

⁴ Rappelons que les élèves ont pu changer d'opinion entre octobre et mai, et nombreux sont ceux qui l'ont fait. C'est pour cette raison que les effectifs des différentes catégories sont différents aux deux moments.

En outre, tant en octobre qu'en mai, certains élèves n'envisageaient aucune orientation spécifique (réponses « *je ne sais pas* »). Pour ces élèves, sans projet déclaré, les orientations effectives sont les suivantes (tableau 6.4).

Tableau 6.4 : Orientations effectives des élèves sans projet déclaré en octobre et en mai

	octobre		mai	
	nombre d'élèves	pourcentage	nombre d'élèves	pourcentage
Formation en école	28	38%	12	80%
Formation en apprentissage dual	19	26%	-	-
Travail et stages	8	11%	-	-
Sans occupation scolaire ou prof.	8	11%	2	13%
Autre et sans indication	10	14%	1	7%
Total	73	100%	15	100%

La progression de la concordance entre l'orientation envisagée et l'orientation effective en début et fin d'année montre globalement un travail d'ajustement progressif du projet de formation en fonction des opportunités réelles d'insertion. Cette concordance est plus importante dans le cas d'une orientation envisagée en école ; encore faut-il rappeler qu'il peut s'agir de n'importe quelle école et donc pas nécessairement de celle qui était souhaitée en particulier⁵ (de plus, le degré scolaire n'est pas précisé, ce qui inclut aussi les cas de redoublement). Pour l'entrée en apprentissage, le degré de correspondance est moindre, signe de la difficulté de certains élèves à concrétiser leur projet de formation s'ils doivent trouver un employeur. Enfin, lorsqu'on considère l'entrée directe sur le marché du travail (qui en termes de souhaits est assez marginale), deux constats s'imposent : les élèves qui envisageaient un travail immédiat semblent s'être convaincus (ou ont été convaincus) de l'utilité d'une formation ; cela signifie aussi que ceux qui entrent directement sur le marché du travail le font sans l'avoir voulu.

Les correspondances entre orientations envisagées et réelles (que ce soit des orientations en école, en apprentissage ou dans le monde du travail), selon le programme de formation, donnent des situations assez contrastées (tableau 6.5).

⁵ Nous renonçons à détailler cette statistique en fonction de l'école précise, les effectifs devenant alors trop faibles et les résultats trop particuliers.

Tableau 6.5 : Taux de correspondance entre orientations envisagées et réelles, selon le programme de formation

orientations envisagées au mois d' <i>octobre</i>	effectifs totaux nombre d'élèves	orientation effective correspondant à l'orientation envisagée	
		nombre d'élèves	pourcentage
CIPA	55	13	24%
CEFP	65	27	42%
Insertion SCAI	44	32	73%
SGIPA	123	52	42%
EC préparatoire	175	102	58%
VOIR	41	19	46%
1 ^{ère} ECG	87	42	48%
Ensemble	590	287	49%

orientations envisagées au mois de <i>mai</i>	effectifs totaux nombre d'élèves	orientation effective correspondant à l'orientation envisagée	
		nombre d'élèves	pourcentage
CIPA	53	27	51%
CEFP	66	40	61%
Insertion SCAI	44	30	68%
SGIPA	89	53	60%
EC préparatoire	153	120	78%
VOIR	24	18	75%
1 ^{ère} ECG	76	55	72%
Ensemble	505	343	68%

Pour quasiment tous les élèves, le lien entre l'anticipation de l'orientation et l'insertion réelle est plus fort en fin qu'en début d'année, sauf pour ceux des classes d'insertion scolaire qui déjà en octobre souhaitaient massivement s'orienter en école, et qui l'ont, en grande majorité, réellement fait. Sous une autre forme on retrouve l'effet du travail d'ajustement du projet de formation durant l'année. Reste qu'une proportion importante des élèves des classes du SCAI (CIPA et CEFP) et de la SGIPA (environ 4 à 5 sur 10) n'étaient pas en mesure, en fin d'année, de donner une indication fiable sur leur situation l'année suivante, même dans le cadre d'une classification grossière distinguant « école », « apprentissage dual » et « travail ». Ces élèves ont les moins bonnes performances scolaires, ce qui explique probablement en partie leurs plus grandes difficultés à trouver une solution de formation. Par ailleurs, ils se destinent plus particulièrement aux apprentissages en entreprise. Ce résultat illustre donc aussi le décalage important entre l'élaboration d'un projet de formation et sa mise en œuvre réelle, d'autant plus si cette mise en œuvre nécessite le passage par un marché concurrentiel (celui des places d'apprentissage). Les élèves qui prévoient une poursuite de leur formation en école semblent pouvoir plus facilement la « négocier », quand ils n'y entrent pas de plein droit. Notons enfin, et particulièrement pour le SCAI qui accueille beaucoup d'élèves ayant récemment migré, qu'une partie de ces jeunes gens et ces jeunes filles ont, en fait, quitté Genève.

Nous avons présenté dans le chapitre précédent la discontinuité de l'élaboration du projet de formation, constitué de retours sur les engagements déjà pris, de réinterprétations de sa propre situation. Nous pouvons compléter maintenant le tableau à travers deux exemples, en relevant l'écart (important pour certains) entre le projet de formation (même s'il semble clairement construit) et sa mise en œuvre.

– Concernant les apprentissages : comme nous l’avons déjà évoqué, sur la base des élèves présents du début à la fin de l’année, on constate que 150 élèves souhaitaient en octobre faire un apprentissage. Durant l’année, 39 de ces élèves ont changé de projet. Durant la même période, 72 élèves qui avaient un autre projet (ou n’en avaient pas) se sont tournés vers l’apprentissage. Donc en mai, 183 élèves avaient finalement opté pour une orientation en apprentissage dual. Sur ces 183 élèves, 120 sont effectivement l’année suivante en formation duale en entreprise, soit les deux tiers.

– Concernant les orientations en école : le même mouvement peut être constaté, mais avec une plus forte proportion de souhaits confirmés par l’orientation réelle. En octobre, 210 élèves envisageaient de continuer l’école, 56 ont changé d’idée en cours d’année, 62 élèves qui projetaient autre chose (ou qui ne projetaient rien) envisageaient en fin d’année ce type d’orientation. Donc en mai, 213 élèves avaient opté pour la poursuite de leur formation en école et 171 l’ont réellement fait, soit environ 8 élèves sur 10. Rappelons encore qu’il s’agit de continuer l’école en général et non pas telle ou telle école précisément.

En fait, 76 élèves uniquement dans le cas de l’apprentissage en entreprise et 127 élèves dans le cas de la continuation en école ont eu un projet d’orientation constant en octobre et en mai (toujours selon ces catégories très globales qui masquent de plus grandes variabilités) et l’ont concrétisé. Par rapport à un modèle d’orientation peut-être idéal et sans doute un peu schématique qui postule une étape d’exploration, une deuxième de choix et une troisième de mise en œuvre d’un projet de formation, on constate, en tout cas pour ces élèves, la relativement forte « non-linéarité » du déroulement de ces trois étapes. Tant le passage de l’exploration aux choix que celui des choix à leur application sont marqués par des aléas, des retours à l’étape précédente et des impossibilités diverses. Ce qui caractérise le processus d’orientation de ces élèves à l’entrée du secondaire II est la complexité de leur situation (et pour certains sa précarité).

En termes de liens entre le projet de formation et l’orientation réelle, il convient encore de voir si les différents statuts identitaires définis au chapitre précédent sont reliés de manière particulière au fait d’avoir une orientation conforme à celle envisagée en fin d’année scolaire (selon les trois catégories globales que nous avons définies : école – apprentissage en entreprise – travail).

Deux statuts identitaires sont significativement liés au fait d’avoir une similitude entre orientation réelle et envisagée⁶. Les élèves qui ont une orientation effective conforme à celle qu’ils envisageaient en fin d’année sont davantage concernés par le statut de « forclusion, dépendance d’autrui ». Il semble alors que les élèves qui s’appuient le plus sur autrui pour l’élaboration de leur projet de formation ou qui en dépendent le plus optent pour des orientations qui se réalisent un peu plus souvent. Ils sont moins « acteurs » que d’autres de leur projet, mais cette situation leur évite, en partie, d’avoir un projet élaboré qu’ils ne peuvent mettre en œuvre. A l’opposé, les élèves qui se caractérisent par un statut identitaire marqué par « l’indétermination » sont plus souvent dans une situation de non-correspondance entre l’orientation prévue et effective. Résultat somme toute logique, dans la mesure où leur indétermination ne leur permet que peu d’envisager ce que sera leur futur, même proche.

Synthèse

Au niveau des orientations effectives, cinq mois après la fin de la scolarisation dans une structure d’insertion ou au 1^{er} degré de l’ECG, les situations sont assez fortement contrastées selon le programme de formation. Les élèves des classes préparatoires de l’EC, de 1^{ère} de l’ECG et des classes d’insertion scolaire du SCAI sont pour la plupart en formation l’année suivante dans une filière certifiante en école (ce qui était déjà le cas pour ceux de 1^{ère} année de l’ECG) ou en apprentissage dual. Les élèves des classes VOIR, de préapprentissage de la SGIPA, des classes CEFP et CIPA du SCAI sont eux plus nombreux à ne pas poursuivre de formation. Une petite partie est active dans le monde du travail (mais pas dans le cadre d’un apprentissage), et une proportion plus importante

⁶ T-test ($p < 0.05$) sur les scores factoriels de chaque facteur de « statut identitaire » du mois de mai selon que l’orientation effective correspond ou non à l’orientation prévue en mai.

(environ 30%) n'est ni en formation ni au travail (chômage, inactivité, recherche d'une formation pas encore concrétisée, autres ou n'ayant pas été retrouvé). Relevons que pour ces structures, et particulièrement pour le SCAI qui accueille beaucoup d'élèves ayant récemment migré, ces cessations de formation sont en partie dues à des départs du canton de Genève.

Deux faits semblent pouvoir expliquer ces différences : d'une part, les filières recrutant les élèves scolairement les plus performants (classes préparatoires de l'EC, de 1^{ère} année de l'ECG et certaines classes d'insertion scolaire du SCAI) débouchent plus fréquemment sur une poursuite de la formation ; d'autre part, les filières essentiellement destinées à l'entrée en apprentissage (classes CEFP et CIPA du SCAI, classes de préapprentissage de la SGIPA et dans une moindre mesure les classes VOIR) ne semblent pas permettre à tous de trouver une solution de formation professionnelle. Le lien entre ces programmes de formation et l'entrée en apprentissage reste relativement incertain. On constate un décalage entre la situation des élèves issus des structures d'insertion orientées vers l'entrée en apprentissage et les exigences du marché de l'apprentissage, régulé notamment par les entreprises qui décident de l'engagement des apprentis⁷.

L'observation de la correspondance entre l'orientation envisagée par les élèves et leur situation réelle de formation montre d'abord les effets du travail d'ajustement progressif entre projets de formation et possibilités réelles d'insertion, effectué durant le 10^e degré. En fin d'année, cette correspondance (considérée de manière très globale) est notablement plus grande qu'au début. Cependant, des différences sensibles apparaissent dans la comparaison des différents programmes de formation. Les élèves les plus faibles scolairement et qui se destinent essentiellement à l'apprentissage dual sont dans ce cas aussi les moins nombreux à pouvoir anticiper ce que sera leur situation en termes de formation ou d'emploi à l'issue du 10^e degré.

⁷ Décalage qui n'est d'ailleurs pas imputable uniquement aux structures d'insertion, car il existe déjà (et peut-être plus fortement) pour les élèves non promus de 9^e - regroupement B à l'issue de l'école obligatoire. Reste néanmoins que les structures d'insertion ne permettent visiblement pas à tous les élèves de combler leurs insuffisances en matière de formation afin qu'ils se présentent dans une position plus favorable sur le marché de l'apprentissage.

CHAPITRE 7 : PARCOURS DE FORMATION APRÈS LES FILIÈRES D'INSERTION ET LE 1^{ER} DEGRÉ DE L'ECG : SUIVI SUR 6 ANS

Afin d'avoir une vision à moyen terme des parcours de formation des élèves, nous les avons analysés durant six ans après un passage dans une structure d'insertion ou au 1^{er} degré de l'ECG. L'objectif est de compléter l'aperçu que nous offre l'observation de la transition immédiate des élèves issus de ces différents programmes. L'évolution des parcours de formation permet alors une analyse plus large des possibilités réelles d'insertion au secondaire II des élèves en (plus ou moins grandes) difficultés scolaires et en recherche d'orientation au début du postobligatoire.

Remarques méthodologiques

Nous nous sommes fondés, pour cette analyse longitudinale, sur la volée d'élèves qui était pour la première fois dans une structure d'insertion ou au 1^{er} degré de l'ECG en décembre 1995 (année scolaire 1995/1996), volée que nous avons suivie durant 6 ans, soit jusqu'à l'année scolaire 2001/2002.

L'approche longitudinale requiert un décalage dans le temps qui soulève des problèmes lorsque la structure de formation observée change. En effet, lors de cette l'enquête les structures d'insertion et le 1^{er} degré de l'ECG ne sont plus exactement les mêmes que 6 ans auparavant. En particulier, les classes VOIR n'existaient pas. De même pour les années à venir (dès septembre 2003), la structure du secondaire II va encore subir des modifications¹.

En conséquence, il convient dans la partie qui suit de ne pas s'attacher de trop près aux résultats par programme de formation, qui ne recouvrent plus exactement la réalité de 2003, mais de considérer plus globalement la problématique de l'insertion au secondaire II des élèves en difficultés scolaires. En effet, si certaines conditions de formation évoluent, la question reste toujours (et largement) d'actualité et les enseignements qui pourront être tirés de ces observations résistent probablement à ces modifications.

Les programmes de formation retenus pour ce suivi longitudinal sont les classes préparatoires de l'EC, le 1^{er} degré de l'ECG, les classes du SCAI (similaires aux classes CEFP et CIPA, mais sans distinction de types de classe) et celles de préapprentissage de la SGIPA, telles qu'elles étaient organisées l'année scolaire 1995/1996.

Les indicateurs de parcours scolaires donnent généralement des informations sur une comparaison d'effectifs d'élèves dans telle ou telle filière/école entre une observation de départ à un temps « t » et une observation d'arrivée à un temps « t + x ». Ces indicateurs sont soit limités dans leur temps d'observation (statistiques d'une année à la suivante), soit muets sur les manières d'accomplir le parcours de formation étudié (les différents parcours entre la fin du secondaire I et une certification de niveau secondaire II par exemple).

¹ Cf. chapitre 5.

L'objectif des indicateurs de parcours scolaires développés ici est de fournir une information sur les parcours scolaires effectifs. Etant donné la très grande variabilité des parcours de formation des élèves, il s'est avéré nécessaire d'en rendre compte de manière plus détaillée que par une simple situation « d'arrivée », certification ou dernière année de formation par exemple.

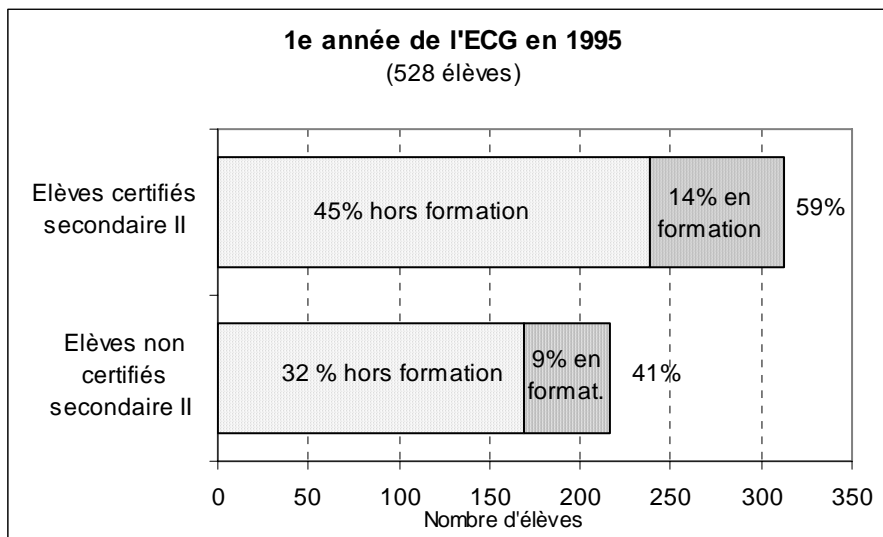
Ces analyses sont fondées sur la constitution d'une base de données longitudinale attribuant à chaque élève une situation scolaire annuelle décrivant l'école et le degré suivis². Les parcours scolaires sont alors définis par une avance d'un degré scolaire (ou un redoublement, ou une cessation temporaire de formation) et une insertion dans un programme de formation, caractérisé de manière globale (par exemple, apprentissage, école de commerce, ECG), les changements d'orientations à l'intérieur de chacune de ces catégories n'étant pas pris en compte.

Etant donné les simplifications nécessaires à l'élaboration des données, les parcours de formation sont à nouveau, dans la réalité, un peu plus complexes que ceux présentés ici. Relevons cependant que ce qui caractérise ces parcours de formation est justement cette complexité. Ceci n'invalide donc pas les analyses mais leur donne au contraire un poids supplémentaire.

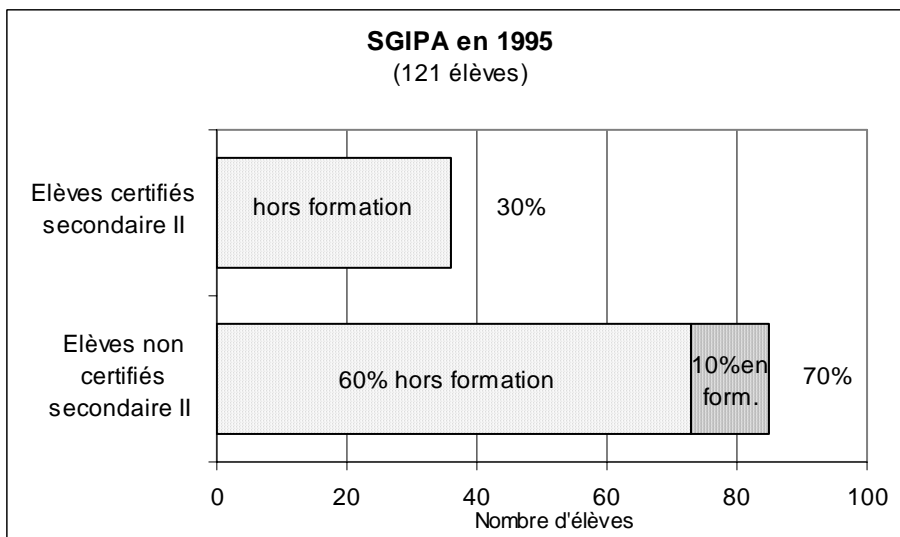
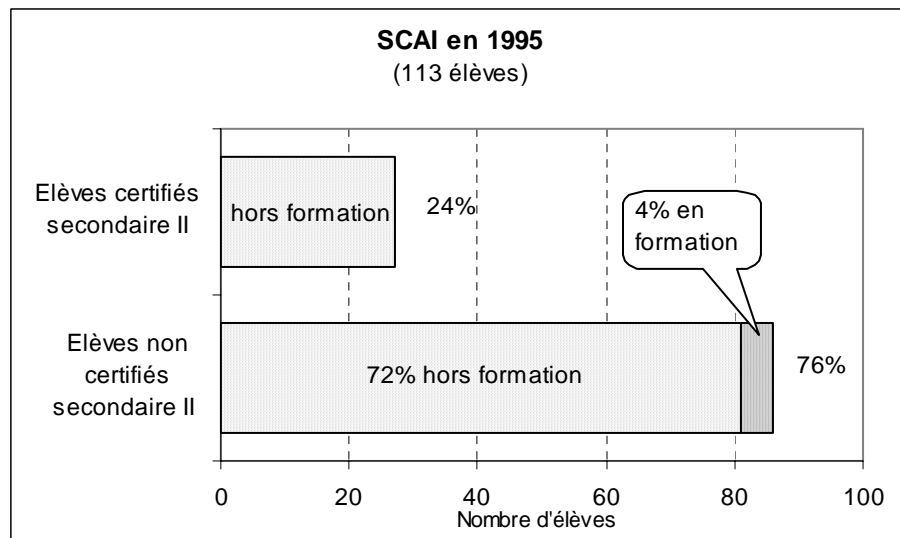
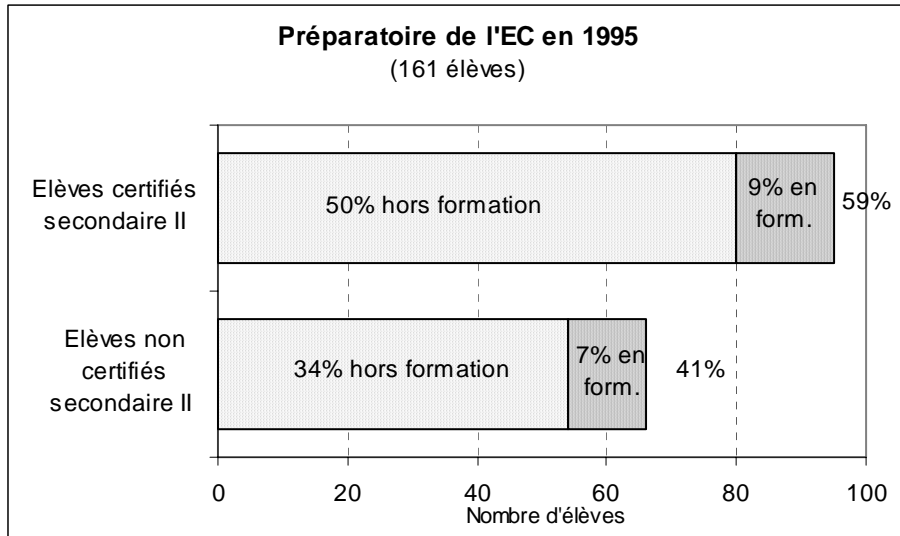
Taux et types de certifications « secondaire II » obtenues par les élèves issus des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG

Quelle est la proportion d'élèves transitant par ces différents programmes de formation qui, sur une période de 6 ans, obtient une certification et quelles sont les certifications obtenues ?

Graphiques 7.1 : Situation en décembre 2001 des élèves ayant fréquenté les structures d'insertion et le 1^{er} degré de l'ECG en décembre 1995



² Les données sont extraites de la base de données scolaires du DIP, donnant la situation de chaque élève au 31 décembre de chaque année.



Du point de vue des diplômes obtenus, la situation est fortement contrastée. Environ 60% des élèves obtiennent une certification après un passage en 1^{ère} de l'ECG ou en préparatoire de l'EC alors que seulement 25% à 30% des élèves du SCAI et de la SGIPA sont diplômés³. Cette situation est la résultante d'un double processus d'intégration. D'une part, celui des élèves qui, compte tenu de leurs difficultés scolaires, arrivent ou n'arrivent pas à entrer dans une filière certifiante et, le cas échéant, réussissent (ou non) à répondre aux exigences d'une formation jusqu'à la certification. D'autre part, celui de l'institution scolaire qui réussit (ou non) à intégrer et à faire progresser des élèves au passé scolaire difficile dans des programmes de formation plus ou moins exigeants (en fait, tous sont exigeants pour ces élèves-ci).

Bien entendu, il n'est pas question d'effectuer de simples comparaisons entre ces différents programmes de formation pour en tirer une sorte de « palmarès d'efficacité ». Les seules comparaisons intéressantes seraient à faire dans une dimension temporelle afin de voir si, à l'avenir, les parcours de formation des élèves en difficultés scolaires aboutissent à d'autres résultats et lesquels. Dans cette optique, la présente situation peut alors servir de point de départ ou de référence à des comparaisons à venir.

Quelques éléments peuvent néanmoins être extraits de cet état de la situation.

D'abord, nous constatons que les probabilités de certifications sont clairement différenciées selon le programme de formation suivi. Cette différence est directement à mettre en regard du type d'élèves qui fréquentent ces formations. Le SCAI et la SGIPA accueillent des élèves en plus grandes difficultés scolaires et, pour le SCAI en particulier, une forte proportion d'élèves est issue d'une immigration récente (et n'a donc pas fait la totalité de la scolarité à Genève). Cette moindre certification reflète alors la difficulté d'insertion des élèves scolairement très faibles, mais aussi les difficultés d'insertion scolaire et professionnelle de populations migrantes. Par ailleurs, et surtout pour le SCAI, les mouvements migratoires sont importants (comme le montre le plus grand nombre d'élèves « non retrouvés » lors de l'enquête téléphonique) et, en raison des conditions de migration, certains élèves ne peuvent pas poursuivre une formation en apprentissage dual (absence de permis de séjour ou permis de séjour ne permettant pas l'emploi). Une partie des « non-certifications » d'élèves issus de ces classes s'explique par ces situations particulières. Relevons encore que les élèves concernés sont généralement issus du secondaire I, « non promus » de la section Générale et donc dans une situation scolaire très difficile à la fin de l'obligation scolaire. Leurs orientations sont en partie le reflet de l'impossibilité de rejoindre une filière certifiante dès le début du secondaire II. Dans cette optique, les 25% à 30% d'élèves certifiés après 6 ans démontrent aussi l'utilité de ces structures d'insertion qui ont permis de remettre ou de maintenir un certain nombre d'élèves dans le circuit de la formation.

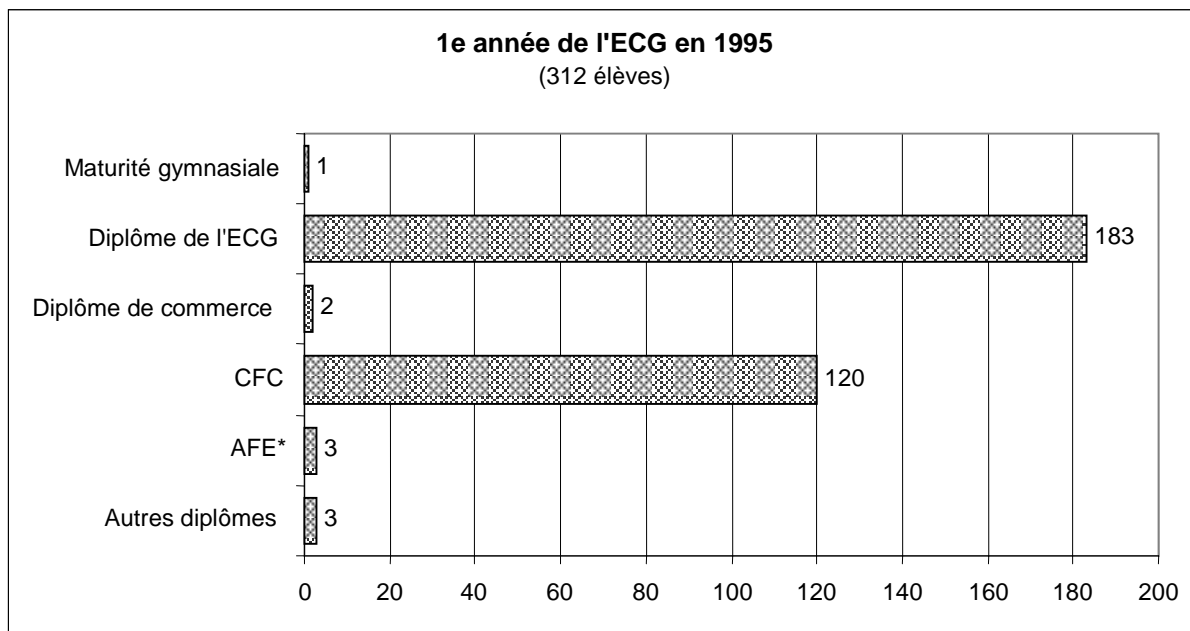
Ensuite, il faut remarquer que certains élèves sont encore en formation après 6 ans. Ceux qui ont déjà une certification du secondaire II font soit une deuxième formation secondaire II (par exemple un apprentissage après un diplôme de l'ECG), soit une formation de niveau tertiaire (Hautes écoles spécialisées par exemple). Pour les élèves sans diplôme, une certification ultérieure est encore envisageable, même si cette probabilité diminue avec le temps.

Enfin, relevons que nous ne savons rien de la situation professionnelle ultérieure de ces élèves, qu'ils soient certifiés ou non. S'il paraît très probable qu'une certification facilite une insertion professionnelle, pour trouver un emploi ou en trouver un qui corresponde effectivement aux aspirations individuelles de chacun, une certification n'est pas une assurance d'insertion professionnelle réussie, de même que l'absence de certification ne mène pas nécessairement à l'exclusion. Dans ce domaine, et pour Genève, des études sont encore à faire.

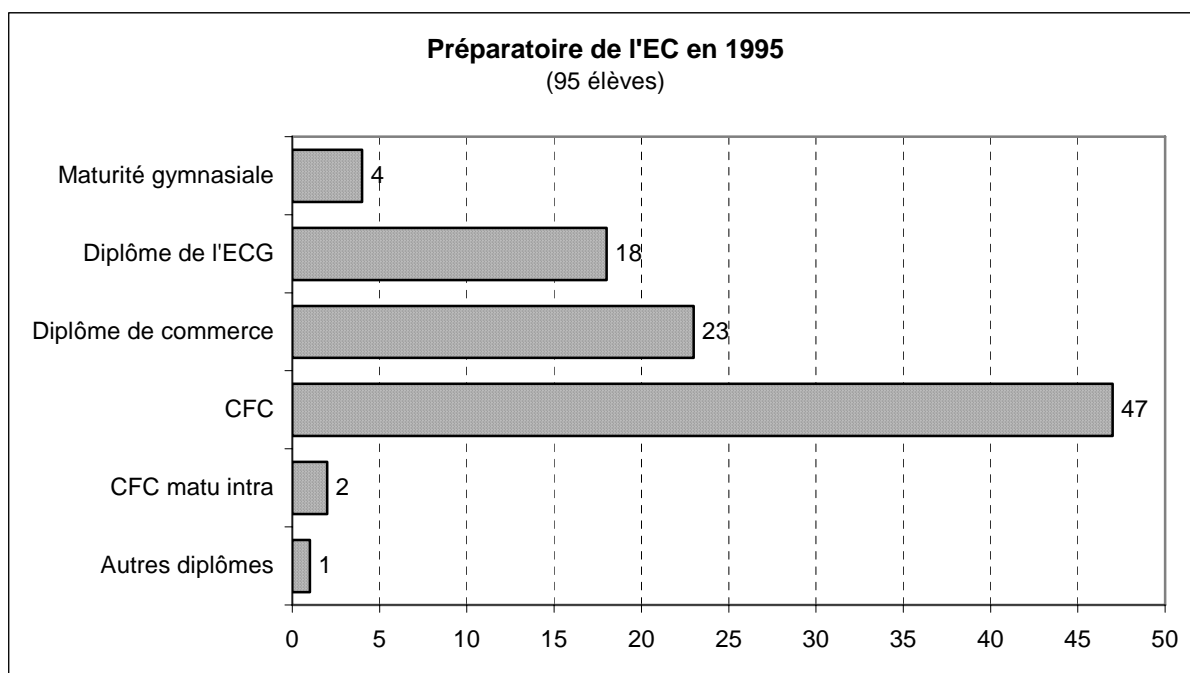
Un regard sur les certifications obtenues permet de compléter ce panorama.

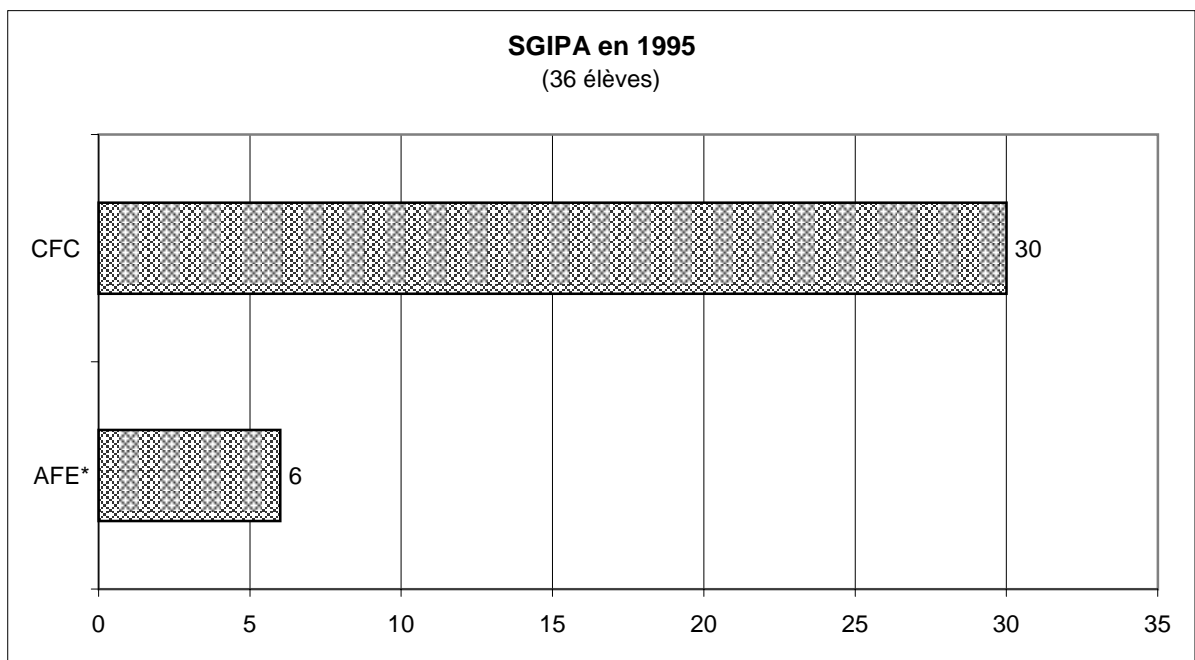
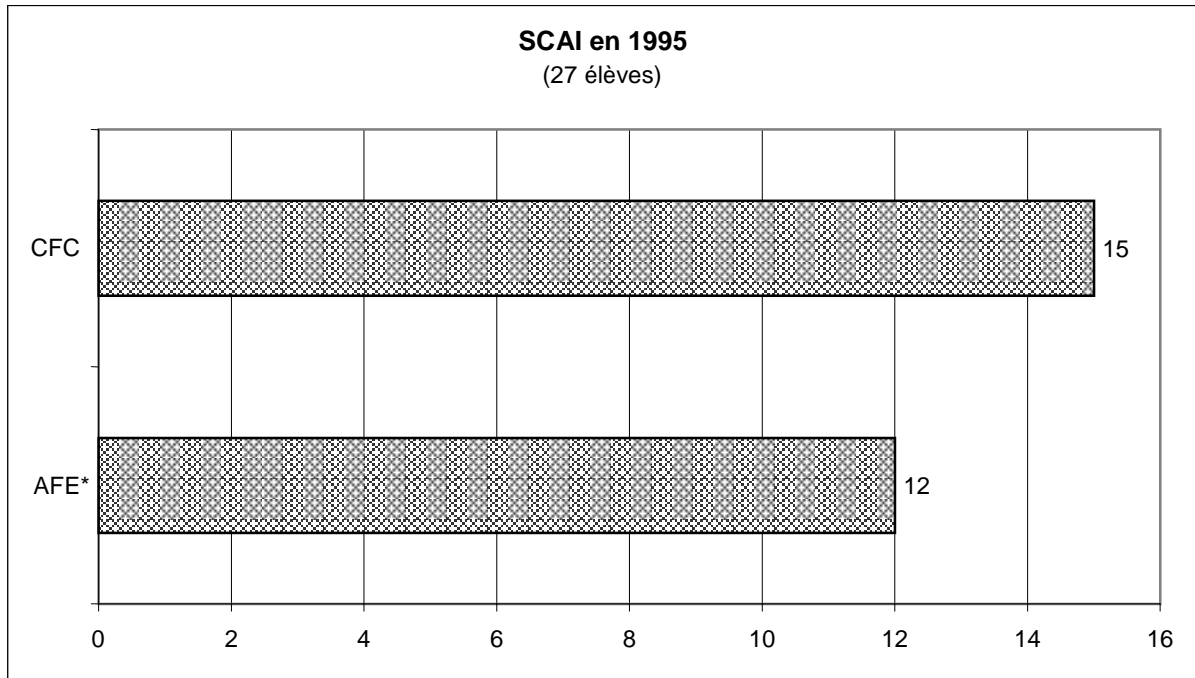
³ Relevons, pour le cas particulier de la SGIPA, qu'une étude antérieure sur les carrières des élèves nous permet une comparaison dans le temps. En moyenne, pour les volées issues de la SGIPA entre 1971 et 1976, 35% des élèves obtenaient une certification du secondaire II (de 27% à 47% selon les volées). Donc ce taux de 30% de certification pour les élèves issus de la SGIPA en juin 1996 est relativement conforme à ce qui pouvait être observé vingt ans auparavant (Felder D. [1981]. *Les élèves des ateliers de préapprentissage de la SGIPA. Etude des carrières*. Genève : Service de la recherche sociologique).

Graphiques 7.2 : Types de diplômes obtenus par les élèves certifiés fréquentant les structures d'insertion et le 1^{er} degré de l'ECG (premier diplôme uniquement)



* AFE : attestations de formation élémentaire.





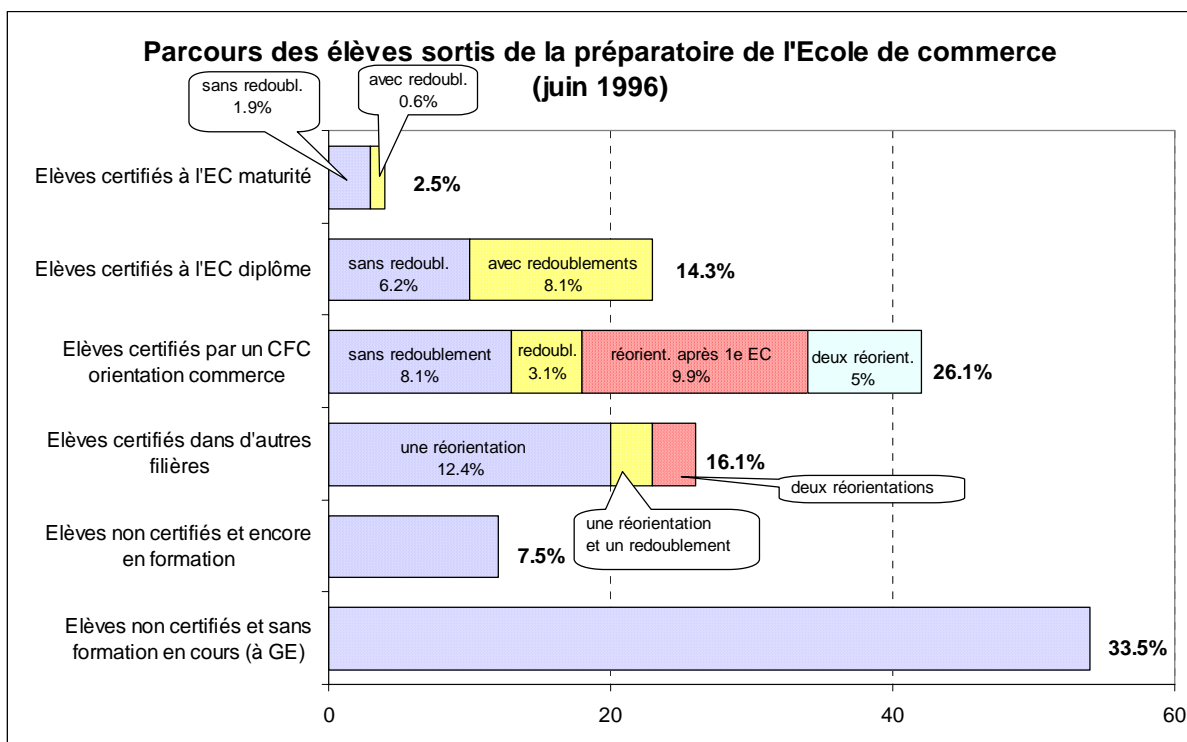
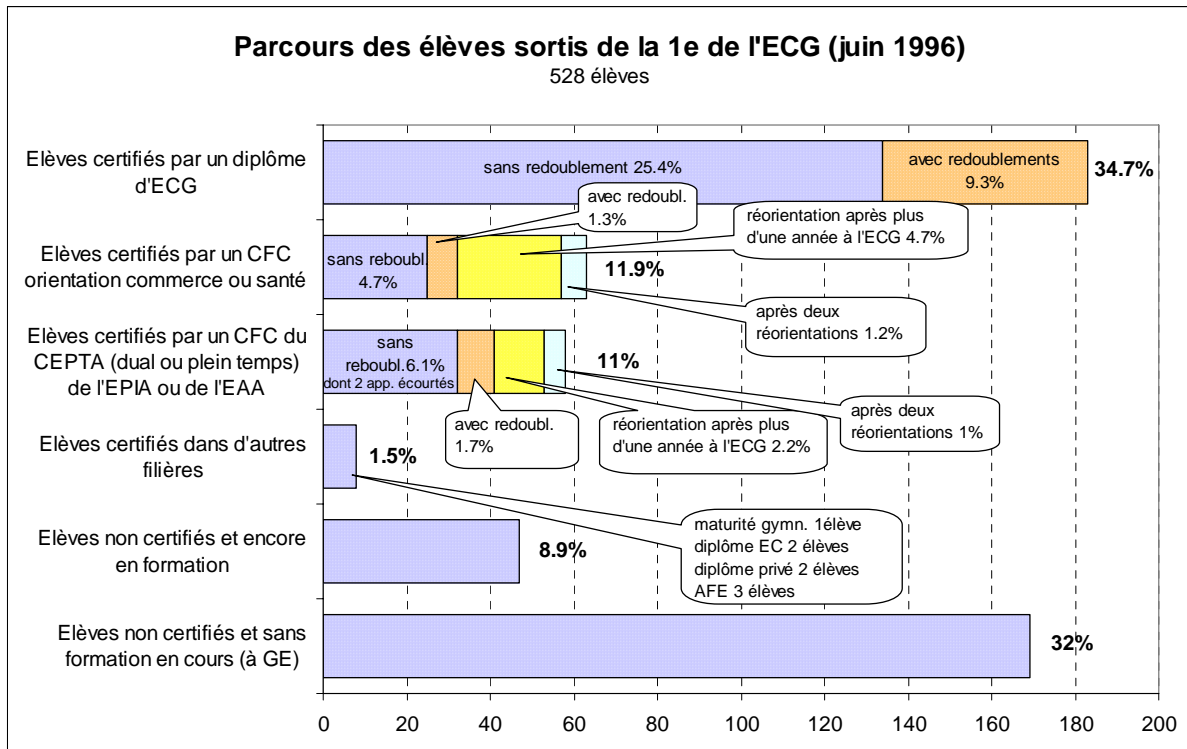
* AFE : attestations de formation élémentaire.

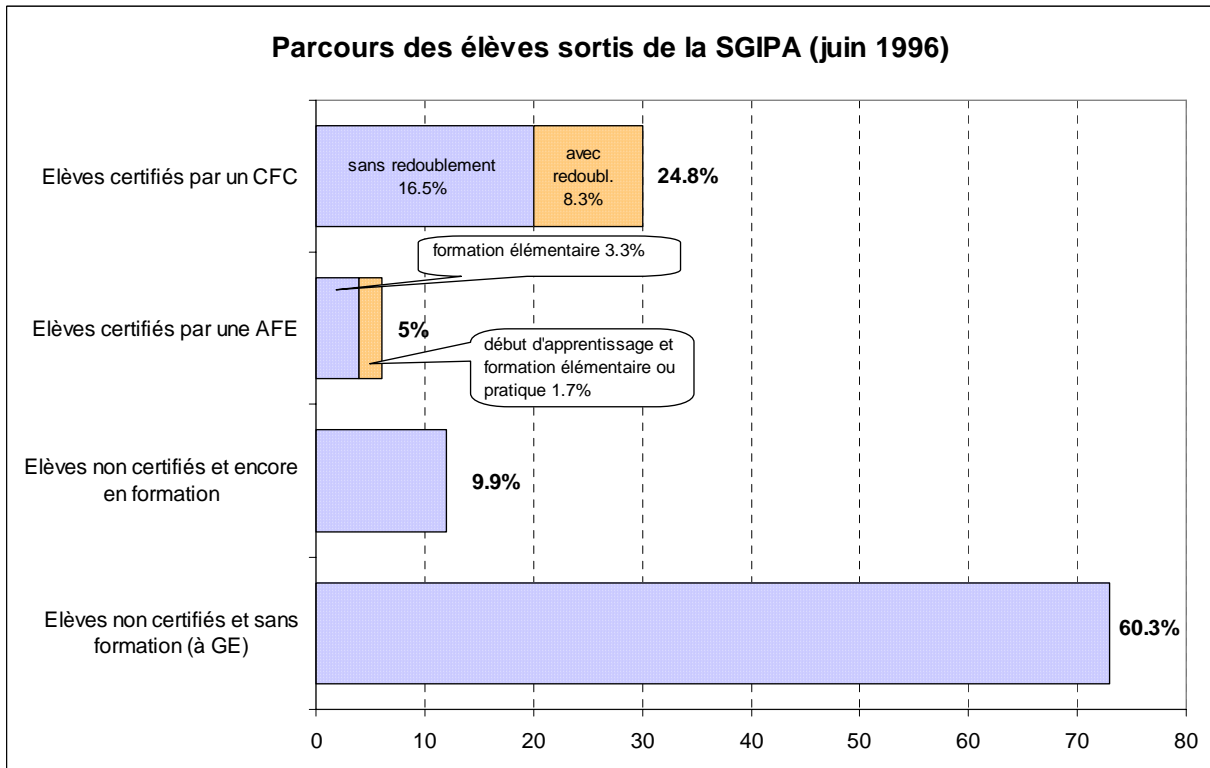
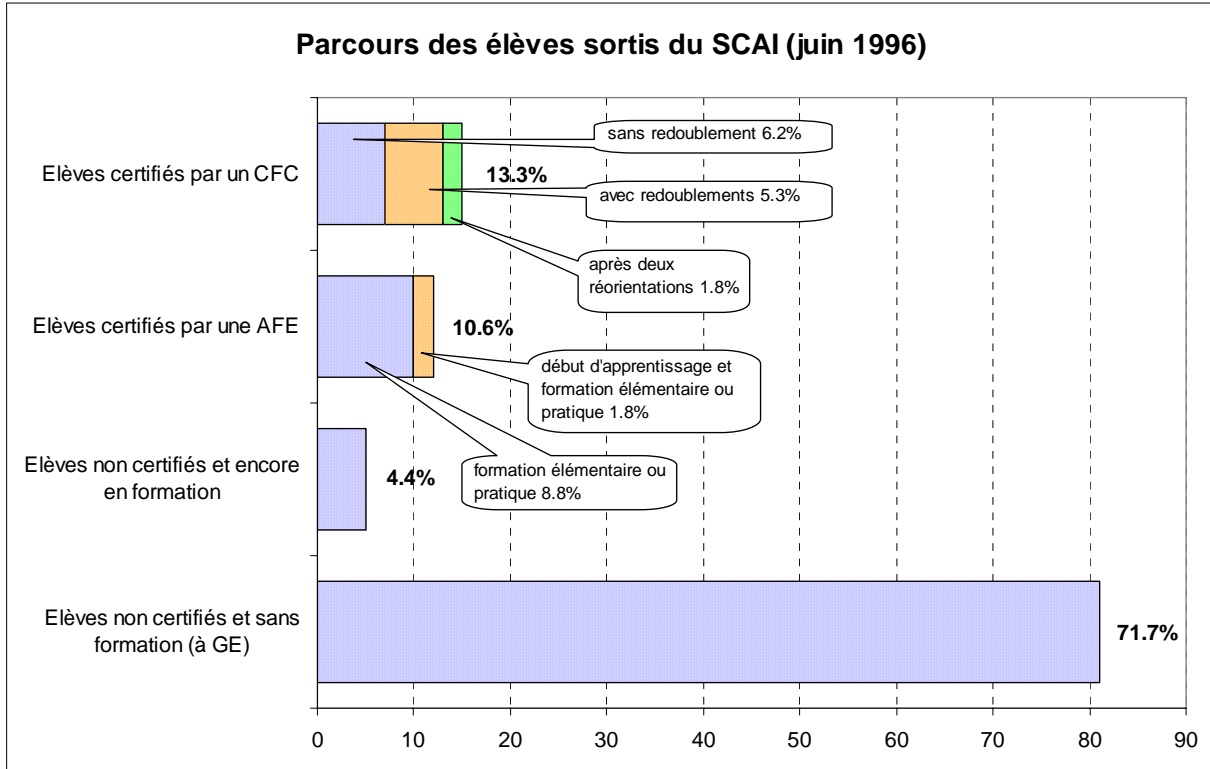
Les élèves issus du 1^{er} degré de l'ECG ou des classes préparatoires de l'EC obtiennent des certifications dans des domaines variés. Si ces deux filières orientent bien certains de leurs élèves vers le diplôme spécifique à chaque école, de nombreuses réorientations ont lieu, particulièrement vers des formations professionnelles délivrant des CFC. Les élèves du SCAI et de la SGIPA obtiennent comme certification des CFC et des attestations de formations élémentaires (AFE). Pour ces élèves, les attestations de formations élémentaires représentent plus du quart des certifications délivrées. Ces différences illustrent, ici aussi, le caractère essentiellement préprofessionnel du SCAI et de la SGIPA, avec les difficultés que cette insertion représente pour ces élèves : peu d'entre eux sont certifiés, et pour une part à un niveau élémentaire.

Parcours de formation après la structure d'insertion ou la 1^{ère} de l'ECG

En entrant davantage dans les détails du parcours de formation, il est possible de saisir de manière plus fine le déroulement de la scolarité des élèves (graphiques 7.3).

Graphiques 7.3 : Parcours « types » de formation des élèves issus des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG



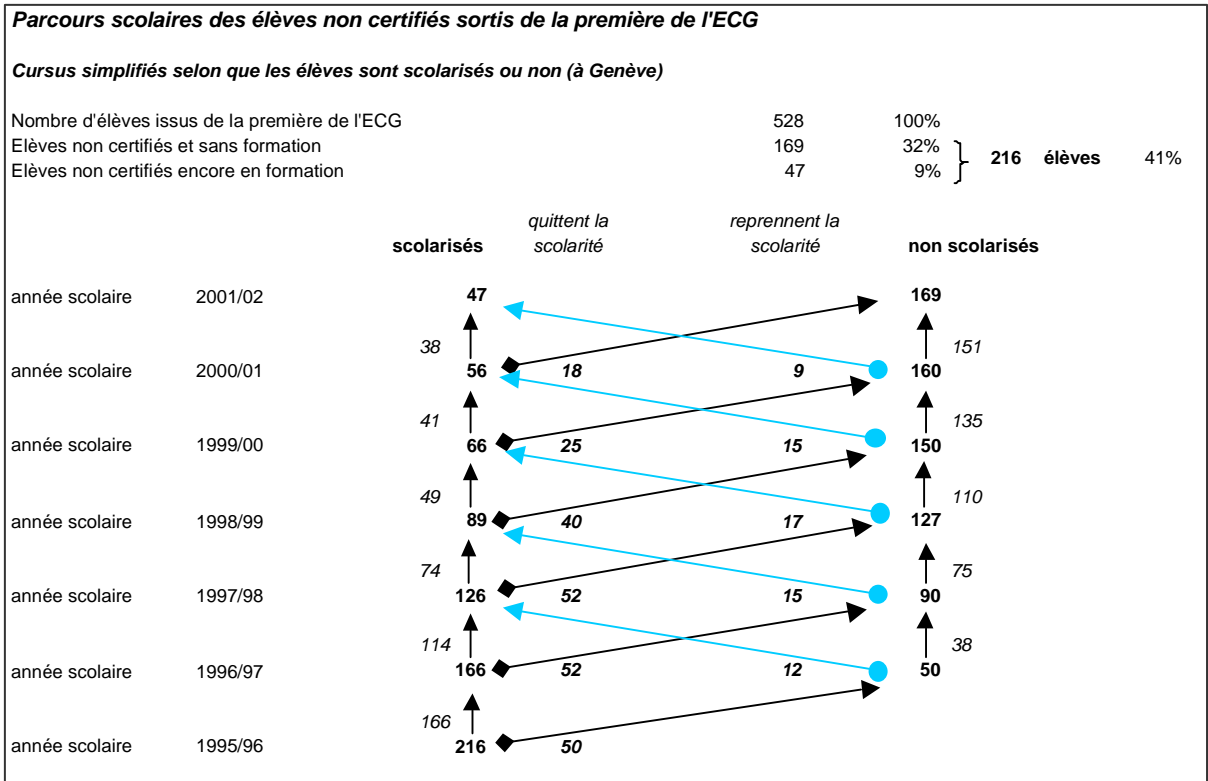
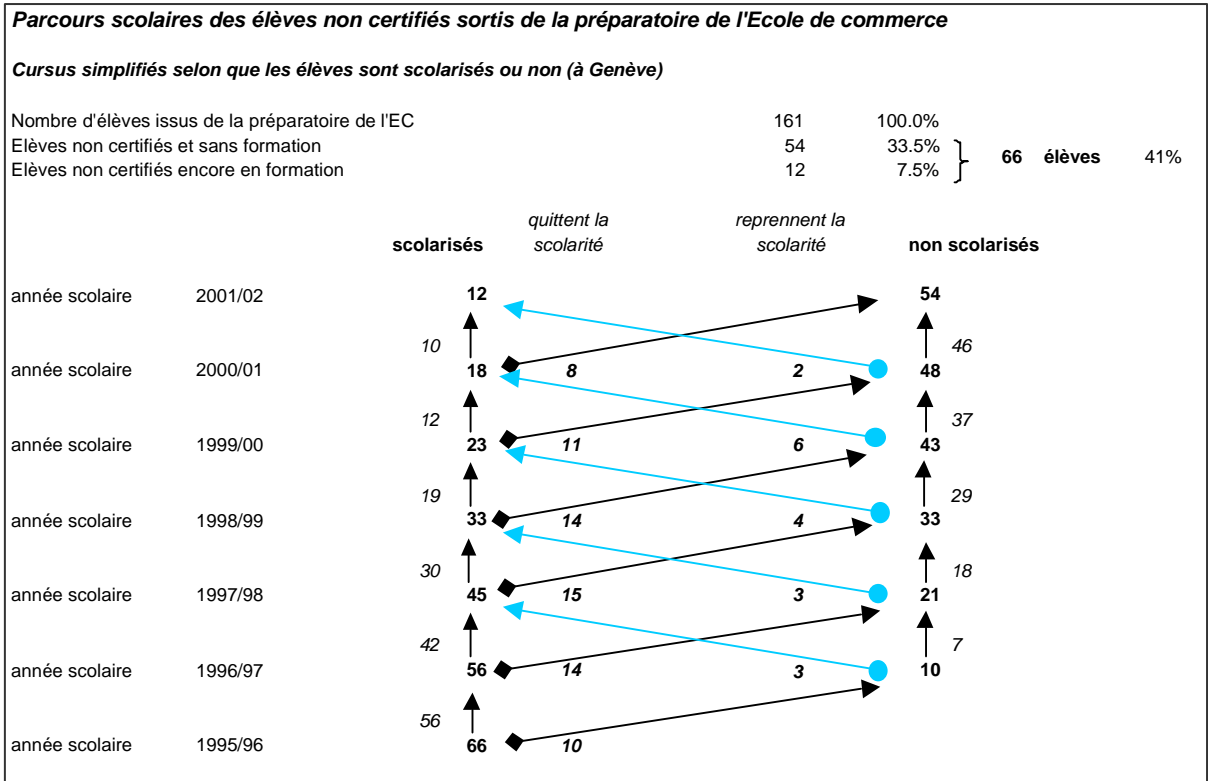


Le passage par une structure d'insertion ou par le 1^{er} degré de l'ECG n'est, pour la plupart des élèves, pas le dernier moment d'orientation avant la certification. En effet, à l'ECG, qui constitue pourtant le premier degré d'une filière certifiante, seulement 25% des élèves vont par la suite continuer ce programme de formation jusqu'au diplôme sans réorientation ni redoublement. Après la préparatoire de l'EC, environ 16% des élèves vont poursuivre des formations dans le domaine commercial jusqu'à une certification (maturité, diplôme ou CFC) de manière directe. Au SCAI et à la SGIPA, les proportions sont à peu près identiques. Respectivement 15% des élèves du SCAI et 20% de la SGIPA vont ensuite obtenir un CFC ou une attestation de formation élémentaire sans réorientation ni redoublement.

Les structures d'insertion et le 1^{er} degré de l'ECG constituent une étape importante dans le processus d'orientation-sélection qui va se poursuivre largement durant tout le secondaire II. Cette étape permet une entrée dans un dispositif de formation pour certains, mais ne fixe pas pour autant les parcours de chacun. Ici aussi nous constatons à quel point chaque étape de la formation ouvre un nouvel éventail de réorientations possibles, selon les choix effectués et bien entendu selon les résultats scolaires des élèves, résultats particulièrement fragiles en ce qui concerne cette population.

Dans les tableaux précédents, nous avons considéré le détail des parcours de formation des élèves qui ont obtenu une certification. Ceux qui sont restés non certifiés sont considérés en bloc. Observons maintenant les parcours de formation de ceux qui n'obtiennent pas de certification. Pour ce faire, nous avons schématisé les parcours. Pour chaque année considérée, les élèves sont soit scolarisés (dans quelque filière que ce soit), soit non scolarisés. Cette dichotomie permet de suivre les « allers et retours » de ces élèves dans le système de formation.

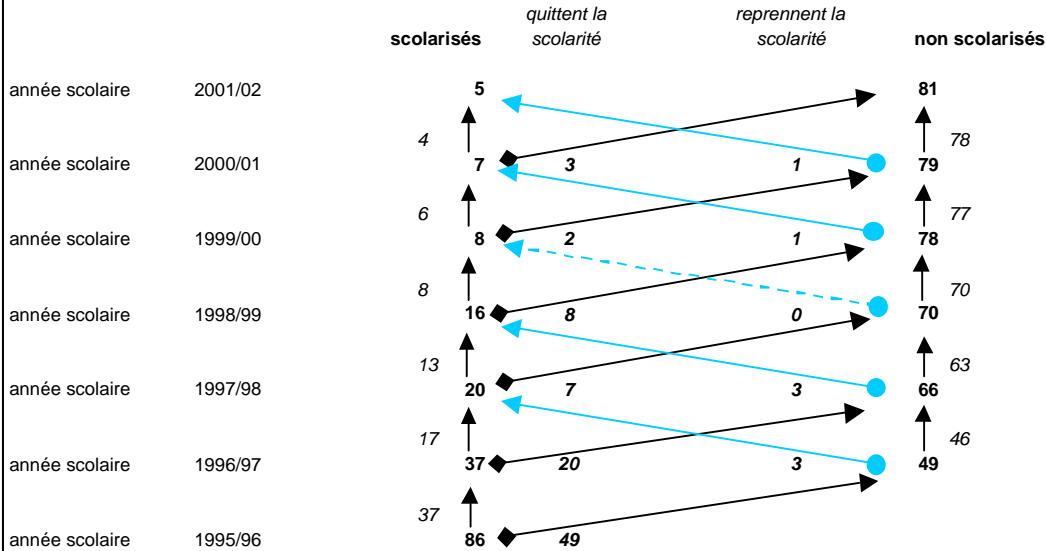
Graphiques 7.4 : Parcours de formation simplifiés des élèves non certifiés issus des structures d'insertion et du 1^{er} degré de l'ECG



Parcours scolaires des élèves non certifiés sortis du SCAI

Cursus simplifiés selon que les élèves sont scolarisés ou non (à Genève)

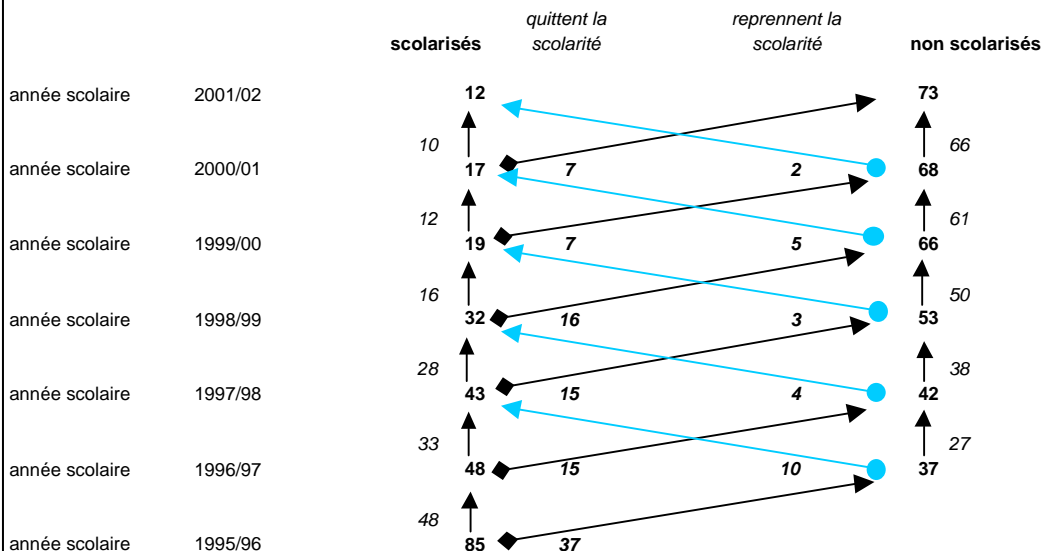
Nombre d'élèves issus du SCAI	113	100%	} 86 élèves 76%
Elèves non certifiés et sans formation	81	72%	
Elèves non certifiés encore en formation	5	4%	



Parcours scolaires des élèves non certifiés sortis de la SGIPA

Cursus simplifiés selon que les élèves sont scolarisés ou non (à Genève)

Nombre d'élèves issus de la première de l'ECG	121	100%	} 85 élèves 70%
Elèves non certifiés et sans formation	73	60%	
Elèves non certifiés encore en formation	12	10%	



Clés de lecture :

- les chiffres représentent des nombres d'élèves ;
- les chiffres en gras, le nombre d'élèves scolarisés ou non à chaque année ;
- les flèches forcées, les élèves qui quittent la scolarité chaque année (◀→) ;
- les flèches claires, ceux qui reprennent leur formation chaque année (←●).

Dans ce cas aussi, la complexité des parcours de formation est patente. Chaque année, des élèves quittent le système de formation sans certification, mais chaque année aussi, un certain nombre d'entre eux reprennent une formation. Ce phénomène d'allers et retours illustre la poursuite de la recherche d'une solution de formation de ces élèves durant le secondaire II.

Les flux entre poursuite ou reprise de formation et cessation de formation ne sont pas équivalents. Les élèves qui sortent du système de formation sont plus nombreux que ceux qui y reviennent. A cet égard, il est intéressant de relever les différences entre les programmes de formation. Après le 1^{er} degré de l'ECG ou la préparatoire de l'EC, les élèves qui quittent le système de formation le font de manière échelonnée. On constate un flux relativement constant d'élèves qui stoppent leur formation durant les quatre ou cinq années suivant ces degrés. De même, les retours dans le système de formation, bien que nettement moins nombreux, sont aussi avérés de manière similaire durant ce laps de temps. Après les classes du SCAI et de la SGIPA la cessation de formation est plus rapide. Environ la moitié des élèves quitte le système de formation l'année suivante et les retours en formation sont plus rares surtout après la deuxième année.

Il est possible d'envisager ces différentes modalités « d'entrées/sorties » de la formation comme des détails relevant de la même problématique puisque, au final, il s'agit d'élèves qui sortent du système de formation sans certification. Cependant, si l'on considère qu'une année de formation supplémentaire permet, même si elle n'est pas formellement certifiée, un développement de certains apprentissages scolaires, augmentant les possibilités d'insertion professionnelle, ces flux ne doivent alors plus être jugés comme équivalents. L'absence de solution de formation l'année qui suit le SCAI ou la SGIPA signifie une sortie quasi-définitive du système de formation et entérine le fait que certains élèves (essentiellement les plus faibles scolairement) ne trouveront pas de place dans le secondaire II. Il y a là une étape de sélection marquant la fin de la formation initiale qui, rappelons-le, n'est quasiment jamais désirée (cf. chapitre 4).

Dans ce cas de figure et en lien avec les orientations immédiates après les structures d'insertion, on constate que la proportion importante d'élèves qui, à l'issue du SCAI ou de la SGIPA, ne trouvent pas de solution de formation, n'a que peu de chances d'en retrouver une par la suite.

Synthèse

Les parcours de formation des élèves considérés sur les six années suivant une structure d'insertion ou un 1^{er} degré de l'ECG montrent des situations différenciées du point de vue de la certification au secondaire II.

Environ 60% des élèves des classes préparatoires de l'EC et de 1^{ère} année de l'ECG obtiennent durant cette période une certification dans des domaines d'ailleurs assez variés (diplômes de l'école de commerce, maturités gymnasiales ou professionnelles, CFC, diplômes de l'ECG pour l'essentiel).

Pour les élèves du SCAI (équivalent des classes CEFP et CIPA) et des classes de préapprentissage de la SGIPA, 25 à 30% obtiennent durant ce laps de temps une certification qui est soit un CFC, soit une attestation de formation élémentaire (surtout pour les élèves du SCAI).

Quel que soit le programme de formation, une majorité des élèves obtient le certificat à la suite d'un parcours scolaire caractérisé par des réorientations durant le secondaire II, des changements de filière de formation et/ou des redoublements. Les parcours de formation sont marqués par une certaine complexité. Pour les élèves non certifiés, cette complexité est aussi notable : nombreux sont ceux qui ont poursuivi des formations secondaires II durant plusieurs années avant de cesser toute formation. Ceci est cependant moins le cas, il est vrai, pour les élèves des classes du SCAI et de la SGIPA qui « disparaissent » plus rapidement du système de formation⁴.

⁴ Notons que les mouvements migratoires sont aussi plus fréquents pour ces élèves-ci.

Les structures d'insertion ainsi que le 1^{er} degré de l'ECG, lorsqu'il est considéré comme plate-forme d'orientation (et c'est souvent le cas), ne marquent donc pas la fin du processus d'orientation-sélection. Celui-ci se poursuit largement tant que des solutions de réorientations sont possibles. Le processus d'orientation-sélection continue sous une forme que l'on pourrait alors qualifier de « recherche assidue d'une certification ».

CHAPITRE 8 : PARCOURS DE FORMATION AU SECONDAIRE II DES DIPLÔMÉS DE L'ECG

Dans le cadre de cette recherche, les directions des ECG souhaitaient avoir des informations sur les parcours scolaires au secondaire II des élèves qui obtiennent un diplôme de l'ECG. Nous avons, jusqu'à présent dans ce travail, considéré l'ECG uniquement par son 1^{er} degré et comme un programme scolaire jouant un rôle important dans le processus d'intégration au secondaire II des élèves ayant eu des difficultés scolaires et/ou en recherche d'orientation. Dans cette partie, l'ECG est vue comme une filière de formation en trois degrés menant des élèves à une certification (diplôme de l'ECG)¹.

Institutionnellement, le diplôme de l'ECG certifie les trois années d'études effectuées dans cette école, études initiées dès la fin du secondaire I. Cependant, l'observation des orientations des élèves montre que les parcours scolaires ne sont, et de loin, pas toujours linéaires. Le processus d'orientation-sélection déborde le cadre strict du Cycle d'orientation, pour se poursuivre largement au-delà de l'obligation scolaire. Ce phénomène est particulièrement perceptible à l'ECG². En effet, cette école est dans une situation centrale dans ce processus d'orientation-sélection. Elle est non seulement une école qui prépare à une certification de culture générale pouvant déboucher sur des formations subséquentes ou un emploi, mais aussi une école de « remédiation », de « rattrapage scolaire », utilisée par les élèves comme tremplin pour accéder à une autre formation secondaire II (apprentissage notamment) ou comme position de repli après un passage infructueux dans une formation scolairement plus exigeante (le Collège notamment).

Du point de vue des parcours scolaires, il est important de rappeler ici un travail antérieur qui décrivait les différents parcours d'élèves au secondaire I (Cycle d'orientation) des élèves entrant à l'ECG en septembre 1988³. Ce travail montrait la très grande diversité des parcours entre le 7^e et le 9^e degré des élèves entrant à l'ECG (une centaine de profils de carrière différents pour une population d'environ 250 élèves). Cette diversité des parcours « avant le premier degré de l'ECG », était notamment analysée comme un reflet de la diversité des raisons d'une telle orientation, et l'ECG apparaissait alors, dans cette étude aussi, comme un « carrefour d'orientation important » (Bain, 1990, p. 4).

Les parcours au secondaire II des élèves diplômés de l'ECG suivent rarement un cursus scolaire « linéaire », c'est-à-dire qui n'est pas marqué par des réorientations, redoublements ou arrêts temporaires de formation. Cette idée de « linéarité/non-linéarité » du parcours de formation avant la certification va guider l'analyse des parcours scolaires qui suivent.

¹ Pour connaître les parcours des élèves diplômés, il est nécessaire de remonter dans le temps et, dans notre cas, de remonter 7 ans avant le diplôme. Donc, la description de ces parcours de formation s'inscrit dans la structure scolaire telle qu'elle existe depuis la seconde moitié des années nonante jusqu'à aujourd'hui. Cette remarque est d'importance, car dès la rentrée scolaire 2003, les conditions d'accès au 1^e degré de l'ECG vont changer.

² Pour une description des orientations-réorientations au début du secondaire II, on peut se référer au document suivant : Evrard, A. & Rastoldo, F. (2001). *Transition entre le secondaire I et le secondaire II des élèves de 9e (volée 98-99)*. Genève : SRED.

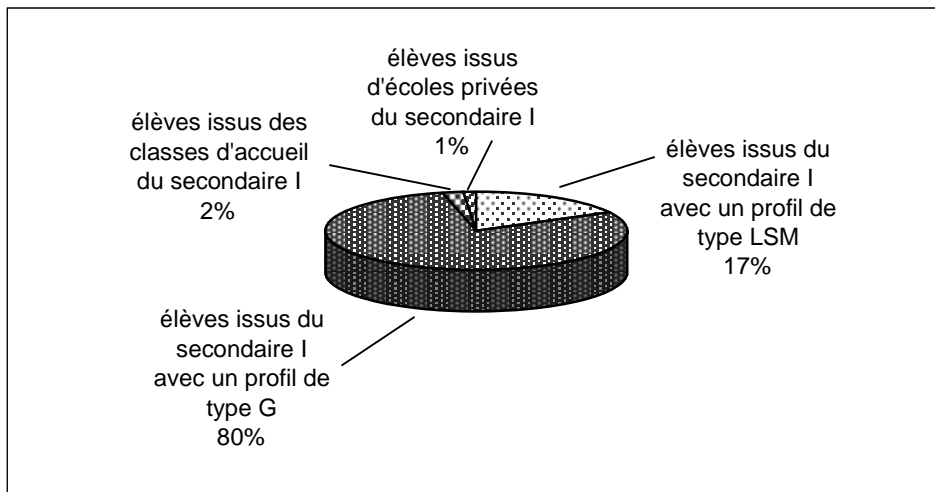
³ Bain, D. (1990). *Quels cheminements pour arriver à l'école de culture générale ? Une illustration du fonctionnement de l'orientation-sélection dans le système scolaire genevois*. Genève : CRPP.

Les tableaux ci-après retracent le cheminement au secondaire II de la cohorte d'élèves diplômés en juin 1999 et leurs orientations subséquentes, 18 mois après leur diplôme. Cette volée compte 314 diplômés. Nous avons retranché de ce total 23 élèves qui ne sont pas issus du secondaire I genevois (public ou privé), élèves arrivés à Genève en cours de secondaire II, dont le parcours scolaire antérieur nous est inconnu. Le nombre d'élèves pour lesquels nous avons analysé le parcours de formation est donc de 291 diplômés de l'ECG.

Comparaison selon l'origine scolaire (du secondaire I) des élèves du 1^{er} degré puis diplômés de l'ECG

Un premier indice de la « non-linéarité » des parcours de formation à l'ECG s'observe dans la comparaison des élèves commençant cette école au 1^{er} degré avec ceux qui en sortent diplômés, en fonction de leurs origines scolaires au secondaire I.

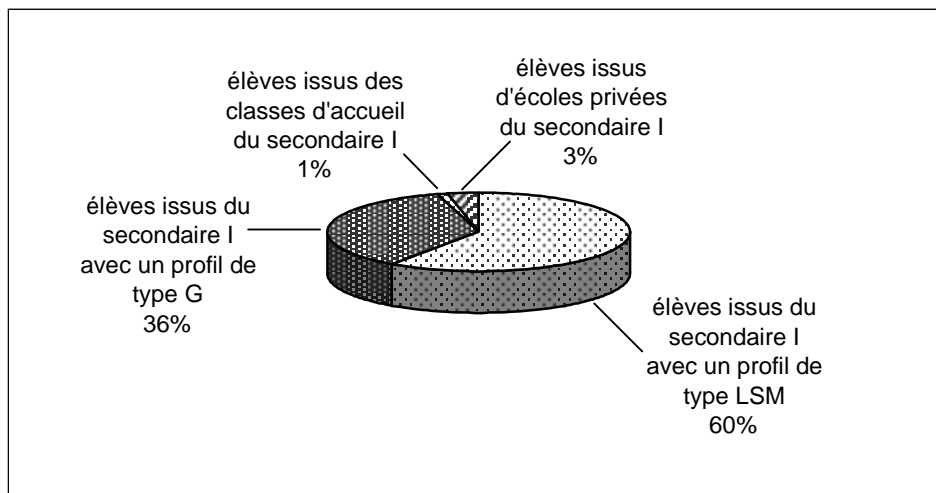
Graphique 8.1 : Provenances du secondaire I des élèves de 1^{ère} année de l'ECG en 1995/96



Clé de lecture :

Nous avons retenu pour ce graphique la volée d'élèves fréquentant le 1^{er} degré de l'ECG l'année scolaire 1995/1996. Cette cohorte est celle qui a servi aux analyses du suivi des élèves sur 6 ans. Pour ce graphique et le suivant, les élèves issus des collèges du Cycle d'orientation à niveaux et options sont considérés, selon leur profil, soit en élèves avec un profil « LSM » (assimilable au regroupement A de la structure actuelle du CO), soit en élèves avec un profil « G » (assimilable au regroupement B de la structure actuelle du CO). Pour vérification, nous avons comparé cette volée d'élèves avec celles d'autres années scolaires ; les résultats sont très stables et donc tout à fait comparables d'une année à l'autre.

D'autre part, l'accès à l'ECG n'est pas toujours directement consécutif à la sortie du secondaire I.

Graphique 8.2 : Provenances du secondaire I des élèves diplômés de l'ECG en juin 1999

En termes de population scolaire, les différences entre les élèves entrant à l'ECG et ceux certifiés à la fin du 3^e degré sont importantes. Indépendamment des parcours effectués durant le secondaire II, on constate, au 1^{er} degré, qu'une forte majorité des élèves de l'ECG (environ 80%) provient des filières du Cycle d'orientation à exigences élémentaires (filières de type générale) et que seule une minorité (moins de 20%) est issue des filières scolairement plus exigeantes (filières de type LSM). La situation des élèves diplômés de l'ECG est tout autre. Une majorité d'entre eux est issue des filières les plus exigeantes du secondaire I (environ 60%) et ce n'est plus qu'un tiers environ des diplômés qui sont issus des filières aux exigences élémentaires.

Cette différence montre l'importance des réorientations qui se produisent au sein de cette école. En fait, entre le 1^{er} degré et le diplôme on assiste à un assez large changement de population scolaire. L'ECG accueille, après le 1^{er} degré, un nombre important d'élèves issus des filières exigeantes du Cycle d'orientation après un passage dans d'autres écoles postobligatoires et, parallèlement, voit partir passablement d'élèves issus des filières aux exigences élémentaires du Cycle d'orientation, qui abandonnent l'ECG pour se réorienter vers d'autres formations ou cesser toute formation.

Parcours au secondaire II des élèves diplômés de l'ECG

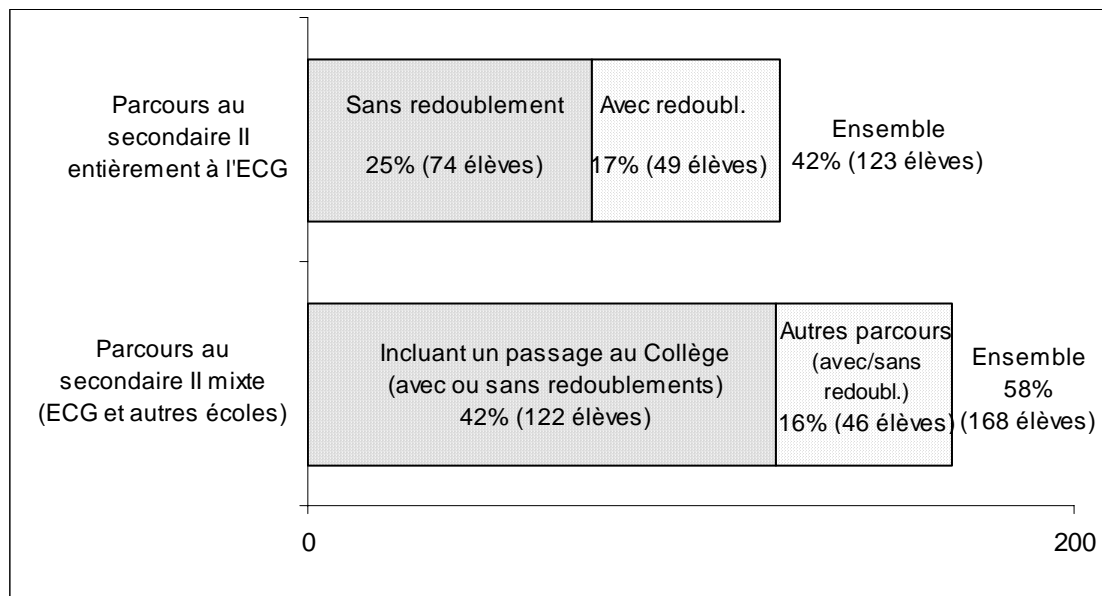
En regardant plus en détail les parcours de formation des diplômés de l'ECG, il est possible de se faire une idée plus précise des différents cheminements qui mènent au diplôme.

Tableau 8.1 : Nombre de cursus différents pour arriver au diplôme de l'ECG

Nombre d'élèves diplômés :	291 élèves	
Nombre de parcours <i>secondaire II</i> différents :	61 parcours	
Moyenne d'élèves par parcours <i>secondaire II</i> :	4.8 élèves	Calcul : 291 élèves / 61 parcours
Parcours le plus fréquent :	74 élèves	Parcours : 9 ^e CO, 1 ^{ère} , 2 ^e , 3 ^e de l'ECG
Parcours le moins fréquent :	1 élève	32 cursus ne concernent qu'un élève
Nombre d'élèves dans les 10 parcours les plus fréquents :	205 élèves	70.4% des élèves diplômés

Sans entrer dans les détails, ce tableau montre la diversité des parcours de formation des diplômés de l'ECG, due aux redoublements des différents degrés, aux réorientations entre différentes filières de formation et, pour quelques élèves, aux arrêts temporaires de toute formation. Néanmoins, les 10 parcours de formation les plus fréquents réunissent environ 70% des diplômés.

Graphique 8.3 : Types de parcours de formation au secondaire II des élèves diplômés de l'ECG selon les écoles fréquentées

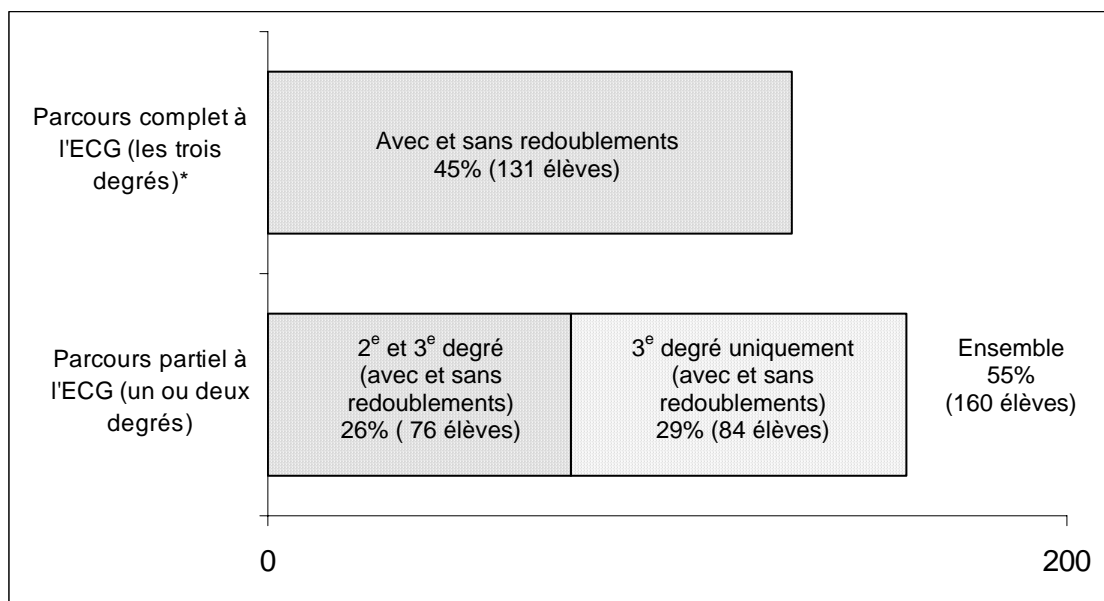


De cette première typologie des parcours de formation, il ressort que seule une minorité des diplômés a effectué une scolarité au secondaire II uniquement à l'ECG (42%) et seulement un quart sans avoir recours à un redoublement (25%). A l'inverse, pour presque 6 élèves sur 10 (58%), le diplôme de l'ECG certifie un parcours de formation du secondaire II initié (et, dans certains cas, poursuivi plusieurs années) dans une autre filière de formation (plus rarement en passant par deux autres filières de formation), cette autre filière de formation étant essentiellement le Collège (42% des diplômés).

Si l'on se réfère à une étude antérieure, faite à Genève sur les diplômés de l'ECG en 1985⁴, on remarque déjà la diversité des parcours de formation qui menaient au diplôme. Nombreux étaient les élèves certifiés de l'ECG qui avaient commencé leurs études au secondaire II dans d'autres filières de formation (particulièrement en passant par le Collège). Cependant, les proportions ont notablement évolué. En 1985, 48% des diplômés avaient effectué un parcours « linéaire » depuis la sortie du secondaire I, contre 25% pour la volée de 1999 ; 32% avaient, en 1985, un parcours de formation secondaire II passant par le Collège, contre 42% en 1999. Cette évolution sur 15 ans montre la place prise par l'ECG dans la poursuite du processus d'orientation-sélection au secondaire II.

⁴ Marina Decarro, N. (1991). *Après le diplôme de culture générale, quelles formations ?* Genève : SRS.

Graphique 8.4 : Parcours de formation à l'ECG des élèves diplômés de l'ECG, selon les degrés suivis dans cette école

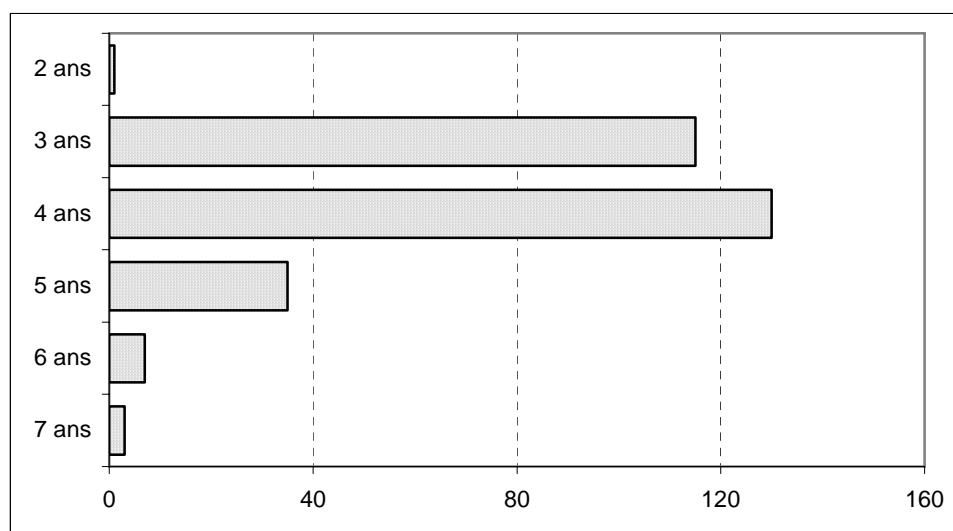


*Avoir effectué les trois degrés de l'ECG n'exclut pas le passage préalable dans d'autres filières de formation.

Moins d'un élève sur deux (45%) a obtenu le diplôme de l'ECG en ayant effectué les trois degrés que compte cette école. Certains entrent en 1^{ère} année directement après le secondaire I, d'autres à l'issue d'une réorientation d'une autre filière du secondaire II. La majorité des diplômés n'a rejoint l'ECG qu'au 2^e ou au 3^e degré (55%).

Ce processus d'orientation-réorientation-sélection, qui se poursuit durant la formation postobligatoire, a des effets sur les parcours de formation, mais inévitablement aussi sur leur durée. Selon l'organisation de la scolarité genevoise, le diplôme de l'ECG certifie trois années d'études après la scolarité obligatoire. Cependant les divers mouvements décrits ci-dessus (redoublements, réorientations) allongent la durée d'étude avant la certification.

Graphique 8.5 : Durée de la formation secondaire II des diplômés de l'ECG

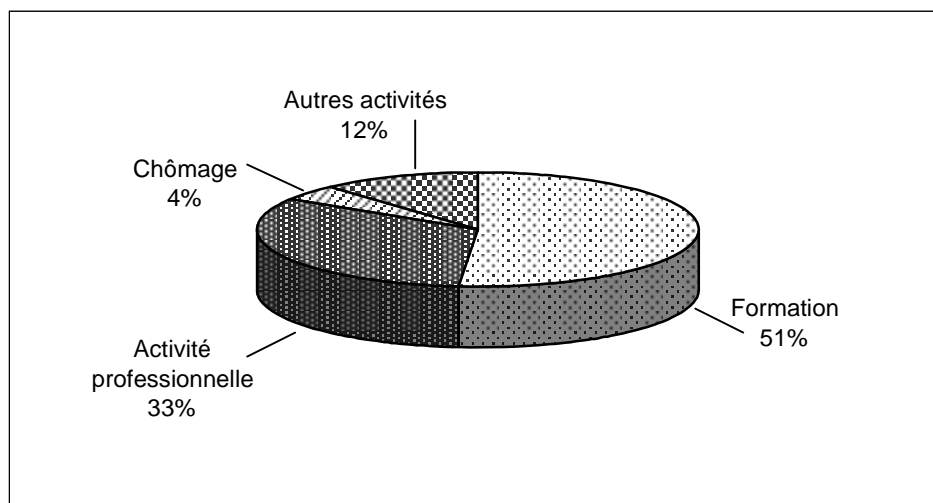


Moins de 4 élèves sur 10 obtiennent leur diplôme après trois années d'étude au secondaire II. Pour presque la moitié des diplômés, une année supplémentaire est nécessaire et pour 15% environ le cursus est rallongé de deux années ou plus. Alors que le cursus prévu pour obtenir un diplôme de l'ECG est de 3 ans, la durée moyenne de scolarisation au secondaire II avant l'obtention du diplôme est, compte tenu des multiples réorientations et redoublements, de 3.8 années. Relevons encore que cette durée moyenne est indépendante de la filière du Cycle d'orientation de laquelle sont issus les élèves.

Après le diplôme

Le diplôme de l'ECG ne signifie pas la fin de la formation. Les résultats de l'enquête périodique sur l'orientation des titulaires de diplômes de l'enseignement postobligatoire et tertiaire non universitaire public genevois (enquête EOS)⁵ de la volée d'élèves considérée donnent un aperçu des activités des diplômés de l'ECG.

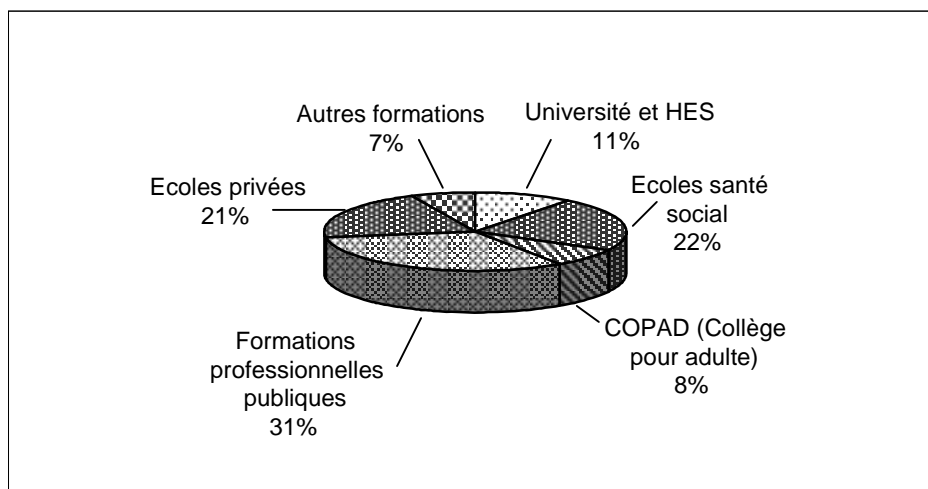
Graphique 8.6 : Activité exercée 18 mois après l'obtention du diplôme l'ECG en juin 1999 par les élèves ayant répondu à l'enquête EOS (255 répondants)



La moitié des diplômés de l'ECG poursuit une formation une année et demie après la certification. Un tiers exerce une activité professionnelle (dont environ la moitié dans le cadre d'engagements à durée déterminée), 4% sont inscrits au chômage et un peu plus d'un élève sur 10 a d'autres activités, telles que le service militaire ou civil, la préparation d'un examen en autodidacte, un voyage ou encore une activité familiale.

⁵ Marina Decarro, N. (2002). *Que deviennent les titulaires après l'obtention du diplôme ? Enquête périodique sur l'orientation des titulaires de diplômes de l'enseignement postobligatoire et tertiaire non universitaire public genevois de 1999, 18 mois environ après l'obtention du diplôme*. Genève : SRED.

Graphique 8.7 : Répartition des diplômés de juin 1999 en formation selon le type de formation (131 diplômés poursuivant une formation)



Les élèves qui poursuivent une formation 18 mois après le diplôme de l'ECG (51% des diplômés ayant répondu à l'enquête EOS, soit 131 personnes) le font pour 65% d'entre eux dans le cadre d'études de type secondaire II et pour 35% dans des écoles de niveau tertiaire. L'orientation la plus fréquente est vers les formations professionnelles publiques (apprentissage divers, en alternance essentiellement avec ou sans maturité professionnelle), viennent ensuite les formations dans le domaine de la santé et du social (principalement l'Ecole du Bon Secours, 13%, et le CEPSPE⁶, 6%) et l'orientation vers des formations privées (écoles privées professionnelles surtout). Un élève sur 10 fréquente une HES ou plus rarement une formation à l'université, 8% se dirigent vers le collège pour adultes (ou une formation équivalente) et 7% vers une autre formation (par exemple Conservatoire de musique ou formation non précisée).

Si nous considérons les orientations après le diplôme de l'ECG en regard des parcours secondaires II permettant de parvenir à ce diplôme, nous ne constatons pas de grandes différences. En d'autres termes, obtenir un diplôme en suivant une scolarité secondaire II entièrement à l'ECG ou après un passage au Collège par exemple ne semble pas induire des différences notables dans la liste des activités « post diplômes ». Cela est en partie dû aux catégories relativement globales que nous utilisons⁷, mais aussi, par hypothèse, à un effet d'égalisation partielle des diplômés. Une fois le diplôme « en poche », il est probable que les choix d'orientation ne se décident que peu en fonction du parcours qui a mené à la certification.

Ces chiffres montrent que la certification de l'ECG ne marque pas la fin du processus d'orientation-sélection. Une partie se poursuit dans les choix d'orientation vers des formations de niveau tertiaire, et c'est un des rôles de cette école. Toutefois, on remarque aussi que le diplôme débouche dans bien des cas (d'ailleurs plus nombreux) vers une poursuite de la formation dans le cadre du secondaire II (notamment dans le cadre de l'apprentissage en alternance). Ces élèves se construisent alors un deuxième parcours de formation secondaire II et visent une double certification.

⁶ Centre d'enseignement de professions de la santé et de la petite enfance.

⁷ Il n'est cependant pas possible de les affiner davantage, car les effectifs d'élèves sont assez limités et le risque est trop grand de généraliser un résultat à partir de cas particuliers.

Synthèse

Globalement, les parcours de formation menant au diplôme de l'ECG montrent sa position au centre du processus d'orientation-réorientation-sélection qui se poursuit durant la formation postobligatoire. L'ECG est à la fois :

- une filière « classique » qui mène à un diplôme après trois années d'étude ;
- une filière « d'orientation » qui accueille des publics d'élèves très divers tant du point de vue de leurs capacités scolaires que de celui de leurs souhaits d'orientation ;
- une filière de « réajustement » qui propose une certification à des élèves ayant commencé une formation secondaire II dans une école scolairement plus exigeante (le Collège essentiellement) dans laquelle ils n'ont pas réussi à se maintenir.

L'ECG est donc un carrefour important des parcours de formation complexes des élèves du secondaire II. Cela induit un nombre important de redoublements ou de réorientations et implique une durée des études pour l'obtention du diplôme souvent plus longue que les trois degrés de scolarité prévus initialement.

Après le diplôme, la grande majorité des élèves (plus de 80%) poursuit une formation dans des domaines assez variés, que ce soit dans d'autres filières du secondaire II (le plus souvent) ou dans le cadre de formations tertiaires.

Rappelons encore qu'il s'agit là du fonctionnement de l'ECG (considéré en termes de parcours de formation) telle qu'elle existe au moment de l'étude. Les transformations à venir dès la rentrée 2003 (élévation du niveau d'exigences à l'entrée, création de compléments de formation et début de la Haute école spécialisée dans les domaines de la santé et du social « HES-S2 ») peuvent modifier en partie les flux d'élèves de cette école. Cependant, la problématique de la recherche d'une certification de niveau secondaire II et les stratégies d'élèves (et des familles) qui visent à utiliser les possibilités de réorientation du secondaire II pour parvenir à effectuer un parcours de formation certifié par un diplôme (quel qu'il soit) a toutes les chances de rester d'actualité. Ces mécanismes sont probablement assez indépendants d'un aménagement sectoriel du système de formation.

CHAPITRE 9 : PARCOURS DE FORMATION VOIR

Objectifs de l'étude du SRED concernant spécifiquement les classes VOIR

Le projet de recherche du SRED prévoyait des analyses spécifiques concernant le parcours de formation VOIR, analyses venant compléter l'ensemble des observations et évaluations portant sur toutes les filières d'insertion du secondaire II et les 1^{ères} de l'ECG.

Après avoir identifié les principales caractéristiques des élèves composant les classes VOIR, il s'agissait essentiellement d'observer comment les objectifs spécifiques de ce parcours de formation expérimental s'opérationnalisait dans les classes et de mettre en évidence les aspects positifs et les limites de ce nouveau dispositif.

Différentes prises d'information réalisées au cours de la première année de mise en œuvre du parcours VOIR

Un recueil d'informations et de données a été organisé pour analyser comment un certain nombre des objectifs de formation du parcours VOIR ont été mis en œuvre. Ainsi, des observations ont été réalisées pendant les cours de *français* et de *maîtrise et orientation* dans les classes VOIR des deux écoles. Les doyens de ces classes ont été interviewés en début et en fin d'année scolaire et finalement tous les élèves présents au début juin 2002 ont répondu à un ensemble de questions dans le cadre d'entretiens individuels semi-directifs. Une interview a également été organisée avec deux personnes de l'Office d'orientation et de formation professionnelle (OOF) en lien avec leur collaboration au projet VOIR, en particulier pour ce qui concerne la perspective de modularisation de l'enseignement et les référentiels de compétences¹. Des informations ont également été réunies lors d'une réunion regroupant l'ensemble des enseignants des deux écoles au cours du premier trimestre et à l'occasion d'une réunion de parents d'élèves de l'une des écoles.

Rappel des objectifs du parcours VOIR

La phase pilote de ce nouveau parcours scolaire d'une durée d'une année a été mise en place dès la rentrée scolaire 2001 dans les deux écoles de culture générale du degré diplôme (EDD) du canton de Genève. Ce parcours est destiné aux élèves sortant du Cycle d'orientation avec des acquis scolaires insuffisants, sans projet de formation bien défini ou même brouillés avec l'école. Il vise essentiellement à permettre aux élèves de consolider leurs connaissances et de construire un véritable projet d'orientation.

¹ Enseignement par unités capitalisables (cf. description page suivante).

En septembre 2000, une année avant la mise en œuvre de ce parcours, les responsables institutionnels ont mandaté un groupe de travail (GT1) pour élaborer ce nouveau concept de formation. Des enseignants des deux écoles ont participé à ce groupe de travail.

Ce nouveau concept devait entre autres² :

- *concevoir des activités* ayant pour objectif d'améliorer la formation de base de l'élève pour lui permettre d'entrer en apprentissage ou en voie « diplôme », d'améliorer les méthodes de travail de l'élève en rétablissant un rapport positif aux savoirs, de l'amener à construire un projet personnel et professionnel, de l'aider à développer sa créativité, de lui faire prendre conscience de ses aptitudes, de restaurer une image positive de lui-même ;
- *envisager une structure adéquate* sans créer de ghetto à l'intérieur de l'école, en prévoyant des séquences et/ou des activités communes avec les élèves engagés dans la voie de formation « diplôme » et fondée sur des unités capitalisables, incluant une différenciation pédagogique qui permette une personnalisation de la formation et dans laquelle l'élève ne soit pas pris en charge par trop d'intervenants ;
- *définir des formes de validation des acquis* incluant une évaluation selon un découpage semestriel, permettant la mise en place de passerelles visant des réorientations vers la voie « diplôme » ou en vue d'une insertion en filière professionnelle l'année suivante, et reconnaissant le parcours de l'élève en se fondant sur un référentiel de compétences utiles lors de leur entrée en 1^{ère} année EDD-diplôme ou en apprentissage avec l'appui de l'OOFP.

Un extrait du dépliant décrivant les objectifs et les moyens du parcours VOIR est reproduit dans l'encadré de la page suivante.

Dans le cadre de ce mandat, l'OOFP a collaboré avec l'ECG-EDD pour mettre au point *un enseignement par unités capitalisables permettant aux élèves de pouvoir faire valider les connaissances acquises lors de leur entrée en formation professionnelle*. L'OOFP a notamment apporté son expertise pour aider les enseignants à construire des séquences d'enseignement, en se fondant sur l'enseignement par unités capitalisables, avec prérequis, unités de formation, évaluation et certification. Ainsi, deux unités d'enseignement ont été mises au point : une pour le français³ et une pour la connaissance du milieu naturel⁴, comprenant chacune une description de la compétence à acquérir par l'élève, des prérequis, des informations sur le nombre d'élèves, la dotation horaire, l'enseignement, les méthodes pédagogiques, l'évaluation, les domaines de transférabilité et le référentiel pédagogique.

² Extrait du mandat au GT1 « Qualification & orientation », septembre 2000.

³ *Unité d'enseignement du français*, Ecole de culture générale et Office d'orientation et de formation professionnelle - Evaluations & développement, DIP, janvier 2001.

⁴ *Unité d'enseignement de la connaissance du milieu naturel*, Ecole de culture générale & Office d'orientation et de formation professionnelle - Evaluations et développement, DIP, janvier 2001.

V.O.I.R.

Validation des acquis de l'élève - Orientation à partir du projet de l'élève et de ses compétences - Insertion dans le monde professionnel ou Raccordement en 1^{ère} année de diplôme EDD

Les objectifs de V.O.I.R.

- Réconcilier l'élève avec les études.
- Redonner un sens au travail et à l'apprentissage.
- Amener l'élève à restaurer une image positive de lui-même et à reprendre confiance.
- L'aider à construire son projet professionnel.
- Lui donner les connaissances nécessaires à la mise en oeuvre de son projet.
- Au terme de l'année V.O.I.R., permettre à l'élève d'entreprendre soit la 1^{ère} année « diplôme », soit un apprentissage.

Les moyens

- Des activités concrètes ; une participation dynamique des élèves.
- Des acquis reconnus et certifiés.
- 12 élèves au maximum dans chaque classe.
- Un enseignement organisé par demi-journée. Chaque demi-journée est dévolue à un des domaines d'études. Une partie de l'enseignement se déroule en dehors de la classe.
- Sept domaines d'études :
 - La *communication* dont les activités sont centrées sur la maîtrise du français et d'une langue étrangère.
 - La *connaissance du milieu naturel* permet à l'élève d'acquérir des connaissances et une méthode expérimentale à partir de situations concrètes.
 - La *connaissance du milieu social et culturel* amène l'élève à développer des connaissances et des méthodes de travail telles que recherche et investigation dans un sujet ayant un rapport avec la société dans laquelle il vit.
 - L'*expression créatrice et technique* offre à l'élève un espace d'expression manuelle et artistique dans lequel il puisse découvrir et mettre en forme les multiples facettes de sa personnalité.
 - L'*orientation professionnelle* permet à l'élève de se former un projet professionnel qui le destine soit à entrer en 1^{ère} année diplôme soit à obtenir un contrat d'apprentissage.
 - Le *développement personnel* est axé sur le développement et la valorisation de la personnalité, en particulier l'accent est mis sur la restauration de l'image que l'élève a de lui-même, de l'école, des études ou de l'apprentissage.
 - Le *sport* amène l'élève à prendre conscience de son état de santé et à l'améliorer à travers des activités sportives diversifiées. Il vise aussi à promouvoir un comportement respectueux vis-à-vis de soi-même, de ses camarades et des adultes.

Entretiens avec les doyens des classes VOIR

Nous avons interviewé les doyens des deux écoles en octobre 2001 pour faire le point sur la manière dont les classes VOIR avaient été mises en place et, en juin 2002, pour un premier bilan à l'issue de la première année d'expérimentation de ce nouveau parcours de formation.

Les doyens ont répondu à une série de questions identiques mais, comme toujours dans ce genre d'entretien semi-directif, ils ont développé davantage l'un ou l'autre des aspects. L'absence d'un point ou d'une idée ne signifie pas pour autant qu'ils ne pourraient être partagés par l'une ou l'autre des personnes interrogées. Ainsi, les informations présentées ici ne constituent en aucun cas un panorama exhaustif de ce qui caractérise ce nouveau parcours de formation au cours de sa première année d'expérimentation ; elles mettent cependant en évidence un ensemble d'observations, de constatations et de questions qui témoignent à la fois de l'originalité du projet et de ses limites.

Entretiens en début d'année scolaire 2001/2002

Ces entretiens avec les doyens se sont centrés principalement sur les axes suivants : l'orientation des élèves, la constitution des classes en début d'année scolaire, la constitution des équipes enseignantes, les modalités de fonctionnement des classes, la mise en œuvre des principes et objectifs du parcours VOIR, la gestion de l'évaluation des élèves, les difficultés rencontrées.

Orientation et provenance des élèves des classes VOIR

Dans les deux écoles, les classes sont effectivement constituées de 12 élèves.

De manière générale, le recrutement s'est fait parmi les élèves promus du Cycle d'orientation mais non admissibles en 1^{ère} de l'ECG (élèves de la filière générale avec des niveaux élémentaires dans lesquels ils n'ont pas obtenu la note exigée de 4). A ce groupe sont venus s'ajouter certains élèves non promus, deux élèves venant de France qui n'avaient pas réussi les tests d'entrée en 1^{ère} année ECG, une élève ayant effectué une année de préapprentissage à la SGIPA ainsi qu'un élève n'ayant pas terminé le 9^e degré. Deux élèves admissibles en 1^{ère} ont préféré s'inscrire dans le programme VOIR en vue d'une entrée en apprentissage.

Une seule élève inscrite en classe VOIR a été transférée en 1^{ère} année ECG-diplôme au début de l'année scolaire car elle remplissait les normes d'admission pour entrer dans ce degré.

Equipes enseignantes

Ces équipes sont constituées d'enseignantes et d'enseignants chevronnés, motivés et volontaires pour la grande majorité. Rappelons que certains d'entre eux ont fait partie du groupe de travail en charge de la préparation du projet (GT1).

En début d'année, une bonne partie des enseignants ont tendance à « rester dans leur discipline », d'autres commencent à pratiquer l'interdisciplinarité et travaillent en duo. Globalement, cette approche, recommandée par le GT1 dans le cadre de la mise en place des domaines d'enseignement (cf. objectifs VOIR), en est encore à ses balbutiements compte tenu de sa complexité et de difficultés de mise en œuvre liées entre autres aux horaires et à la gestion des élèves.

L'organisation de nouveaux cours, la collaboration et la participation aux réunions de travail et à la formation continue nécessitent beaucoup de temps mais les maîtres collaborent et s'investissent énormément. Après un passage un peu difficile en début d'année, les enseignants font preuve de plus de sérénité.

Des réunions regroupant l'ensemble des enseignants des deux écoles ont été programmées tout au long de l'année pour aborder aussi bien des problèmes administratifs que des thèmes pédagogiques (par exemple : mise au point des carnets d'élèves pour la première période, projet pour la seconde période et conditions de passage en 1^{ère} année de l'ECG, organisation des conseils de classes, organisation des réunions de parents d'élèves, etc.). Les maîtres bénéficient d'une plage horaire de deux heures

hebdomadaires pour la concertation, la collaboration et la participation à l'ensemble des rencontres officielles et officieuses.

Mise en œuvre des principes et objectifs du parcours VOIR

La plupart des objectifs et orientations définissant le parcours VOIR restent d'actualité.

Un doyen rappelle l'un des principes du projet VOIR consistant à *renouveler les disciplines traditionnelles en les regroupant par domaines d'apprentissage⁵ et en proposant des contenus, méthodes et évaluations ayant plus de sens pour l'élève*. Selon lui, le renouvellement des disciplines reste encore une gageure ; il pourrait se réaliser avec le temps.

En effet, la mise en place des domaines d'enseignement organisés pour la certification proposée par l'OOFP n'est pas encore effective et l'enseignement reste encore « disciplinaire » pour une grande part. Il semble que l'enseignement par domaine ne va pas de soi et en particulier le domaine « communication » qui, tel qu'il est décrit dans les documents de préparation⁶, paraît très ambitieux, en particulier dans le document *Unité d'enseignement du français⁷*. Le découpage horaire prévu pour chaque domaine d'enseignement (une demi-journée) est en vigueur.

La possibilité de suivre des cours communs à option avec les élèves de 1^{ère} de l'ECG-diplôme n'a finalement pas été concrétisée, essentiellement pour des raisons psychologiques, ceci afin d'éviter aux élèves des classes VOIR de se trouver avec des camarades de 1^{ère} alors qu'ils auraient souhaité, pour certains d'entre eux, entrer directement dans ce degré. De plus les systèmes d'évaluation sont différents, comme on le verra plus loin.

Réconciliation avec les apprentissages et remise à niveau

Dans une école, le doyen signale que le partage de l'année scolaire en deux périodes est envisagé comme prévu initialement dans les documents du groupe de travail⁸, avec une centration sur la réconciliation de l'élève avec les études dans la première période, puis la mise en place d'un programme adapté à l'élève en fonction de son projet pendant la seconde. En effet, au cours de la seconde partie de l'année, les enseignants différencieront l'enseignement et regrouperont les élèves dans deux classes selon qu'ils se destinent à la 1^{ère} de l'ECG ou désirent entreprendre un apprentissage.

Dans l'autre école, le doyen se réfère aussi à l'objectif central du début d'année scolaire qui est de réconcilier l'élève avec l'école en essayant de valoriser ce qui est bien. Un des buts principaux est également d'individualiser l'enseignement, d'encadrer les élèves et de « renforcer » leurs connaissances afin qu'ils puissent réussir. Cependant, il semble difficile de combler l'ensemble des lacunes scolaires des élèves dans un laps de temps de six mois. Tout se construit au fur et à mesure mais les élèves semblent avoir perçu un certain flottement au niveau des cours. Après un très bon début d'année, les enseignants entrent dans une phase de découragement car ils ont l'impression que

⁵ A ce sujet, on trouve les précisions suivantes sous la rubrique *Enseignement*, p. 7, dans le document consacré à l'*Unité d'enseignement de la connaissance du milieu naturel*. DIP (2001), Ecole de culture générale et Office d'orientation et de formation professionnelle - Evaluations & Développement. Genève : DIP. « L'unité d'enseignement de la connaissance du milieu naturel comporte deux objets d'enseignement que sont les mathématiques et les sciences naturelles. Deux enseignants, chacun dans leur discipline, interviendront dans l'unité. Cependant, comme pour l'unité d'enseignement du français, il est recommandé de procéder, lorsque des objets d'enseignements spécifiques l'imposent, à des interventions interdisciplinaires ponctuelles. »

⁶ Description du domaine *Communication* extrait d'un document de préparation : « Les activités de ce domaine sont centrées sur la maîtrise du français et d'une langue étrangère (allemand ou anglais). Elles devraient permettre à l'élève d'utiliser et d'acquérir de nouvelles compétences afin de réaliser un travail qu'il devrait communiquer à des pairs. L'élève devra acquérir les moyens informatiques nécessaires à une bonne présentation de documents écrits. La pratique d'une langue étrangère devrait permettre à l'élève de maintenir les acquis de la 9^e du Cycle d'orientation et développer son intérêt dans la communication avec les autres dans une langue autre que la langue maternelle. »

⁷ *Unité d'enseignement du français*, op. cit.

⁸ Voir plus haut l'extrait du mandat au GT1, *définir des formes de validation des acquis*.

les élèves ne veulent plus « jouer le jeu ». On signale de nombreuses absences, des retards ; des élèves arrivent en classe sans leur matériel, etc. Les maîtres de groupe ont construit, avec les élèves, un règlement interne pour les classes VOIR accepté par tous et qui paraît avoir une certaine efficacité face aux élèves. Par ailleurs, beaucoup d'élèves sont frustrés de ne pas avoir les mêmes cours que leurs camarades de 1^{ère} de l'ECG ni les mêmes dotations horaires (horaire allégé en classe VOIR). Quelques-uns se sont plaints d'être des « cobayes » ; de leur côté, les enseignants déplorent le manque de motivation de certains élèves.

Evaluation des élèves

Dans une école, le doyen indique que les élèves qui se destinent à l'apprentissage devront passer les examens. Les attestations et certificats proposés par l'OOFP doivent être considérés comme un complément pour mettre en évidence les acquisitions des élèves. Formellement, il n'y a pas de normes de promotion pour les élèves de ces classes. Pour ceux qui souhaitent entrer en apprentissage, l'accent sera mis sur les compétences qui leur seront utiles pour la préparation des examens d'entrée, ceci dans le cadre d'une différenciation interne de l'enseignement. Le doyen souligne que les enseignants qui le souhaitent pourront suivre, au cours de l'année scolaire, une série de séminaires sur l'évaluation.

Pour l'autre école, le doyen signale aussi que les élèves n'ont pas de notes. Globalement, l'évaluation est basée sur la reconnaissance des acquis telle que prévue dans le projet. Cette nouvelle manière d'évaluer devrait être mise au point dans le cadre d'une étroite collaboration entre les enseignants et l'OOFP. Au terme de l'année scolaire, les élèves recevront des certificats qui seront insérés dans leur portfolio. Ces certificats concerneront les domaines suivants : communication, connaissance du milieu naturel, maîtrise et orientation. Pour répondre au mandat définissant les contours de ce nouveau parcours de formation⁹, ils devraient être reconnus et validés pour l'entrée en apprentissage ou en 1^{ère} de l'ECG. Un bulletin d'évaluation a été élaboré et servira pour attester de la situation de l'élève à la fin de la première période pour ce qui concerne ses acquis fondamentaux dans les sept domaines d'enseignement prévus.

Comme dans l'autre école, il n'y a pas non plus de critère de promotion. Pour mettre en place l'orientation à partir du projet de l'élève et de ses compétences, les différentes équipes ont conçu deux formulaires d'engagement qui seront signés à la fois par l'élève, le responsable légal et le maître de groupe. L'un est destiné aux élèves qui souhaitent signer un contrat d'apprentissage, l'autre à ceux qui envisagent d'entrer en 1^{ère} de l'ECG. Cet engagement signalera également à l'élève une série de points à améliorer et d'objectifs à atteindre dans différents domaines. Ce document sera signé au début du 2^e semestre.

Le doyen estime qu'il aurait été bénéfique de disposer d'un peu plus de temps de préparation pour construire ce nouveau parcours de formation et mettre au point différents outils comme le carnet scolaire par exemple. Cela aurait permis sans doute d'éviter une phase de tâtonnement que les élèves perçoivent et dont ils se plaignent. Il signale que parmi ces derniers, certains demandent des modifications (recentrage sur les disciplines d'enseignement pendant les cours, etc.) ; cependant lorsque les enseignants accèdent aux demandes de modification des élèves, ces derniers ne sont pas contents non plus !

Bilan au terme de l'année scolaire 2001/2002

En fin d'année scolaire, les entretiens avec les doyens se sont centrés principalement sur le bilan du travail accompli en lien avec les objectifs, les réactions des différents acteurs et les projets éventuels d'aménagement du parcours VOIR pour l'année suivante.

Dans une école, le doyen considère que les objectifs fixés ont été atteints, du moins en partie, puisque 60% des élèves peuvent effectivement passer en 1^{ère} de l'ECG. La réconciliation des élèves avec l'école et les apprentissages reste cependant en partie une gageure. De toute évidence, un certain nombre d'élèves s'étaient vu refuser l'entrée en apprentissage parce qu'ils n'avaient pas le niveau

⁹ Voir plus haut l'extrait du mandat au GT1, *définir des formes de validation des acquis*.

requis aux yeux des patrons chez qui ils se sont présentés, le doyen relevant qu'« il n'y a pas de miracle ». Globalement, pour ce qui concerne l'orientation, il faut bien admettre qu'il n'y a pas véritablement de solution pour les élèves qui ne veulent vraiment pas se prendre en charge.

Pour l'autre école, le bilan est plus mitigé. Le doyen rappelle que certains élèves n'ont jamais accepté d'être marginalisés par rapport à ceux de 1^{ère} année. Par ailleurs, les maîtres ont dû souvent « inventer » au fur et à mesure du déroulement de l'année scolaire. Les élèves l'ont perçu occasionnellement et n'ont pas toujours apprécié de se trouver dans une classe « expérimentale ». Cependant, le doyen souligne que très peu d'élèves ont quitté le parcours de formation VOIR et que, finalement, une dynamique positive s'est instaurée dans ces classes au fil du déroulement de l'année scolaire.

La remise à niveau est demeurée un objectif difficile à atteindre dans le contexte de l'organisation en vigueur. Globalement, l'accent a été mis essentiellement sur le développement des savoir-être.

Le doyen considère que la classe VOIR offre de nombreuses possibilités dans le domaine de l'orientation. Ainsi, il est très facile par exemple d'effectuer des stages. Certains élèves en ont bénéficié, d'autres n'en ont pas profité car ils sont restés souvent passifs malgré de nombreux encouragements à entreprendre des démarches pour le faire. Parmi les élèves qui se destinaient à entrer en apprentissage par exemple, 1/3 n'avaient pas encore entrepris de démarche en mai.

Le doyen rappelle que certains élèves se sont sentis relégués en début d'année. Ceux qui sont venus régulièrement en classe ont fait des progrès sensibles dans le domaine des savoir-être et notamment pour ce qui a trait au respect et à l'autonomie ; pour les autres il n'a pas été possible de réaliser un véritable suivi. Au plan scolaire, les niveaux des élèves étaient très différents à l'intérieur des classes et la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage n'a pas toujours pu se réaliser au mieux.

De leur côté, les enseignants se sont beaucoup impliqués aussi bien dans la collaboration que dans la participation aux nombreuses réunions. Ils ont traversé en alternance des périodes d'enthousiasme et de découragement. Globalement, un grand flou a plané pour ce qui concernait l'évaluation et les objectifs. Des enseignants souhaitaient que la démarche soit identique tout au long de l'année scolaire, alors que d'autres estimaient qu'il fallait faire des modifications en fonction des différentes périodes de l'année.

De manière générale, le doyen souligne que les parents ont très peu participé et réagi en dehors des contacts qui ont eu lieu lors d'une réunion au cours du premier trimestre. A l'issue de cette réunion, quelques parents se sont montrés préoccupés notamment par la question de la préparation des élèves aux examens d'admission en apprentissage. Un parent a regretté que sa fille n'ait pas suffisamment d'heures de cours.

Le doyen précise qu'à la fin de la première période déjà les parents d'élèves avaient été informés du fait que tous les élèves des classes VOIR ne pourraient pas rejoindre la 1^{ère} de l'ECG. Par la suite, à l'issue du conseil de classe de la seconde période, ceux dont les enfants n'avaient pas le niveau scolaire suffisant ont reçu une lettre personnalisée leur indiquant que leur enfant ne pourrait vraisemblablement pas entrer en 1^{ère}. Contrairement aux attentes du doyen, les parents concernés n'ont pas réagi depuis lors et ce dernier s'en inquiète.

Modifications prévues pour l'année 2002/2003

Compte tenu des observations réalisées par les équipes enseignantes au cours de cette phase pilote, un certain nombre de modifications sont envisagées pour l'année suivante.

Par exemple, pendant cette première année d'expérimentation, l'horaire a été allégé dans le but de laisser plus de temps aux élèves pour étudier de manière indépendante dans le but de les réconcilier avec l'école. L'expérience a montré que ce changement a plutôt produit l'effet inverse. L'horaire de l'élève sera donc augmenté en 2002/2003.

L'organisation et la forme du carnet scolaire seront modifiées. Au cours de l'année, les enseignants se sont rendus compte qu'il n'était pas réaliste de vouloir reconstituer deux classes après la première période de l'année scolaire selon que les élèves se destinaient plutôt à l'entrée en apprentissage ou à la

1^{ère} de l'ECG (voir l'exemple des élèves qui ont le niveau pour entrer en 1^{ère} de l'ECG et souhaitent entrer en apprentissage). Par contre, les enseignants continueront à regrouper les élèves, à certains moments de l'année scolaire, selon leurs niveaux, leurs besoins ou leurs attentes et selon les thèmes abordés dans les cours. L'objectif est de faire en sorte que les élèves qui commencent le parcours VOIR soient informés le mieux possible.

Ainsi, pour l'année 2002/2003, il est prévu dans cette école que les enseignants insistent particulièrement sur trois aspects :

- donner des objectifs précis aux élèves,
- leur présenter un cadre clair,
- les informer sur les mesures proposées, spécifiques au parcours VOIR et différentes de la 1^{ère} année de l'ECG-diplôme.

L'objectif prioritaire sera de faire évoluer l'attitude des élèves par rapport à l'école puis de développer davantage leurs connaissances de base.

Analyse des entretiens avec les enseignants et des observations en classe

Afin de voir comment les objectifs des classes VOIR se concrétisaient dans la pratique, nous avons effectué quelques observations dans les quatre classes concernées des deux écoles. Il ne s'agissait en aucune façon de faire une étude exhaustive ni même représentative des pratiques mais plutôt de se rendre compte à la fois de l'ambiance de la classe, de la manière spécifique d'y enseigner (organisation du travail et méthodes employées), d'observer les interactions entre enseignants et élèves, le type d'activités choisies et la manière de les aborder, le matériel utilisé ceci dans les deux écoles. Nous avons choisi deux disciplines nous paraissant particulièrement importantes : le français dont on connaît le rôle aussi bien en tant qu'outil qu'en tant que discipline mais aussi pour mettre en lien avec l'évaluation des compétences en lecture-écriture, et le domaine maîtrise et orientation, domaine important puisqu'un des objectifs principaux des classes VOIR résidait dans la construction d'un projet par l'élève.

Pour des raisons matérielles, nous n'avons pu multiplier les prises d'information. Pour le cours de français, les observations qui ont pu être réalisées sont au nombre de 7 :

- dans l'une des écoles, deux observations par classe VOIR et une en 1^{ère} de l'ECG,
- dans l'autre, une par classe VOIR.

Pour le domaine maîtrise et orientation, seules deux observations ont pu être effectuées : pour l'une des écoles, dans une classe seulement, et pour l'autre, dans les deux classes qui ont travaillé en collaboration, et avec un intervenant de l'OOF¹⁰.

Avant de commencer les observations, nous avons rencontré les quatre enseignants de français ainsi que ceux de maîtrise et orientation et les avons interviewés sur différents thèmes. Les enseignants de français des deux écoles de culture générale ont été interrogés sur leur utilisation de l'unité de français définie par un groupe de travail¹¹ et l'organisation des cours, la pratique de la différenciation de l'enseignement en fonction de l'orientation future des élèves (1^{ère} de l'ECG *versus* apprentissage), leurs impressions générales sur les spécificités de l'enseignement selon les objectifs de ces classes et leur caractérisation de celles-ci selon le profil ou les niveaux des élèves. Avec les enseignants de maîtrise et orientation, les thèmes abordés ont été pratiquement les mêmes à quelques nuances près. Ainsi, étant donné l'absence d'unité d'enseignement définissant les objectifs et le contenu des cours dans ce domaine (comme c'est le cas pour le français et la connaissance du milieu naturel), les

¹⁰ Cf. le point « Rappel des objectifs du parcours VOIR » plus haut dans ce chapitre.

¹¹ Ce groupe de travail était composé de trois collaborateurs des ECG et d'un collaborateur de l'OOF, de l'Unité *Evaluations et Développement*.

enseignants ont en plus été interrogés sur les documents utilisés pour les cours et leur contenu ainsi que sur le déroulement de la collaboration avec l'OOF et la question de l'évaluation.

En français

Rappelons que les différentes matières enseignées dans les classes VOIR ont été regroupées dans sept grands domaines d'étude¹². Le français appartient au domaine *Communication* « dont les activités sont centrées sur la maîtrise du français et d'une langue étrangère ». Le programme de cours est défini dans une unité d'enseignement découpée en objectifs et en activités pour aider les enseignants dans leur travail. Dans le but de réconcilier l'élève avec l'acte d'apprendre, les concepteurs de l'unité ont choisi comme point d'entrée la compétence en tant que « capacité à mobiliser des ressources dans un contexte donné avec un objectif précis »¹³. Pour ce faire, ils ont sélectionné une compétence qui remplisse deux conditions, la première de correspondre à la définition précitée et la seconde de contenir des objectifs utiles dans une formation professionnelle future : il s'agit de la compétence à *faire un exposé à partir d'une problématique, devant un groupe de pairs, dans le but d'informer et de donner une opinion personnelle*. Les activités proposées sont les suivantes : choisir une problématique, organiser son travail, se documenter, s'informer auprès des personnes-ressources, préparer son exposé, donner l'exposé. Pour chaque activité, on trouve diverses indications concernant les objectifs d'apprentissage, les critères de réussite, les objets d'enseignement et les capacités-clés. Une dernière rubrique, à savoir les méthodes utilisées, est laissée au choix de l'enseignant en fonction des élèves et du contenu. Il est toutefois conseillé de varier les méthodes (méthodes actives, travail individuel, travail de groupe, situation problème, étude de cas, cours ex cathedra).

Les entretiens avec les enseignants de français

Lors des entretiens avec les enseignants des deux écoles, on a pu constater des différences assez importantes dans les choix opérés d'une école à l'autre. Dans l'une des écoles, les enseignantes se sont centrées sur l'écrit pour renforcer les connaissances des élèves estimées très lacunaires et ont peu utilisé l'unité d'enseignement prévue pour le français. Dans l'autre, les enseignants dont l'un avait fait partie du groupe chargé de la rédaction de l'unité d'enseignement ont choisi d'utiliser cette dernière en apportant quelques aménagements. Par contre, dans chaque école, les enseignants des deux classes VOIR ont travaillé en étroite collaboration. Nous allons décrire plus précisément comment ils ont organisé leurs cours.

– Dans la première école, l'unité d'enseignement prévue pour le français est peu utilisée pour deux raisons : la « *densité du programme* » et « *son aspect disciplinaire* »¹⁴. L'accent sera davantage mis sur l'écrit et la structuration de la langue. Les trois heures destinées au français seront découpées en deux parties : l'une consacrée exclusivement au travail sur la langue, *français technique et littérature*, l'autre plus interdisciplinaire (*société et culture*) en collaboration avec l'enseignante de sciences humaines. Dans la partie travail sur la langue, les deux enseignantes poursuivront les objectifs suivants : lire des textes et les interpréter, renforcer le lexique et la langue comme moyen d'expression et de compréhension, travailler la conjugaison (le changement de temps et de personne), aborder les niveaux de langue, les types de texte (p. ex. la narratologie).

¹² Il s'agit des domaines suivants décrits au point 9.3 : *la communication, la connaissance du milieu naturel, la connaissance du milieu social et culturel, l'expression créatrice et technique, l'orientation professionnelle* (selon les documents, *maîtrise et orientation*), *le développement personnel et le sport*.

¹³ Dans le même document, il est précisé que « la compétence doit permettre à l'élève :

- d'apprendre par l'action ;
- de donner un sens concret à l'acte d'apprendre ;
- de se responsabiliser ;
- de vérifier par lui-même le résultat de ses actions. » (Ecole de culture générale et OOF, Evaluations et développement (2001). *Unité d'enseignement du français*, p.3. Genève : DIP).

¹⁴ Dans cette école, les deux enseignantes ont estimé que l'unité de français était élaborée de manière disciplinaire alors qu'elles ont choisi de consacrer une partie du temps à des activités interdisciplinaires en associant le domaine « développement personnel ».

Au début de l'année, les enseignantes ont essayé de pratiquer une pédagogie visant à réconcilier les élèves avec l'école (en utilisant d'autres approches : méthodes actives, décloisonnement, interdisciplinarité, etc.) mais ces derniers étant décontenancés, elles ont alors préféré revenir à une pédagogie plus classique et structurée. Ainsi, elles ont tenté de mettre en place des activités moins conventionnelles telles que la lecture de journaux, la recherche sur Internet, la rédaction en utilisant le traitement de texte, mais elles se sont heurtées à des problèmes techniques liés au manque de maîtrise de l'ordinateur par les élèves. Elles ont finalement abandonné cette manière de faire, estimant que les élèves avaient besoin d'un cadre plus scolaire. C'est pourquoi elles sont revenues, nous ont-elles déclaré, à « *un enseignement traditionnel pour renforcer des connaissances et des compétences très lacunaires* ». Le découpage de l'année scolaire en deux périodes distinctes, à savoir réconcilier les élèves avec les études et les remettre à niveau, que prévoyait le projet VOIR, n'a pas été mis en œuvre.

Certains objectifs de l'unité d'enseignement ont été réalisés, d'autres simplifiés (notamment *se documenter, retrouver une information* ou *distinguer un fait d'une opinion*) voire abandonnés étant donné les réactions négatives des élèves ou leurs besoins particuliers. Par exemple, au moment de l'entretien, l'exposé avait été mis de côté et remplacé par le projet de faire produire aux élèves des textes écrits qu'ils mettraient ensuite sur Internet.

– Dans la seconde école, sur la base de l'unité d'enseignement du français, l'accent a été mis sur *l'expression orale*, ce qui n'exclut pas l'utilisation de l'écrit notamment pour garder une trace (travail sur la planification du texte, organisation des idées, réflexion, rédaction de questions pour les interviews). L'unité est construite sous forme de séquences didactiques, les différentes étapes sont très structurées. L'objectif visant à faire effectuer un exposé a été recadré suite aux difficultés observées dans la première étape de l'activité. La centration sur l'oral s'oriente vers l'organisation, la réflexion et la formulation. Très vite, une liberté est prise par rapport aux objectifs prévus pour les classes VOIR. Le domaine *Communication* n'a pas été traité de manière interdisciplinaire, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu de collaboration avec les enseignants de langue¹⁵. A la fin de l'année, l'idée de l'interdisciplinarité est évoquée à nouveau : le français pourrait être associé au développement personnel – ce qui a été effectué dans l'autre école – ou bien à la biologie. Globalement, l'impression des enseignants concernant la mise en œuvre du projet VOIR est positive.

Finalement, dans les deux écoles, on n'a pas jugé bon de différencier l'enseignement du français en fonction des deux orientations possibles au terme du parcours VOIR, entrer en apprentissage ou poursuivre en 1^{ère} de l'ECG, ceci pour des raisons un peu différentes. Dans un cas, les enseignants ont estimé que ce qui se faisait pour les uns était aussi utile pour les autres. Dans l'autre cas, la différenciation a été considérée comme prématurée, les orientations n'étant pas définitives non seulement en raison du choix des élèves mais aussi en lien avec leurs résultats scolaires.

Résumé des observations réalisées dans les cours de français

Rappelons qu'étant donné le nombre restreint d'observations (et le fait que chaque enseignant a un style qui lui est propre), les constats qui suivent ne peuvent être généralisés. Nous chercherons toutefois à décrire un certain nombre d'éléments spécifiques à ces classes. Dans un premier temps, nous allons résumer très brièvement les différentes leçons auxquelles nous avons assisté en se centrant surtout sur les activités abordées.

¹⁵ On peut toutefois se demander si une telle option était facile à appliquer.

Dans la première école où nous avons eu l'occasion de faire quatre observations dans des classes VOIR et une en 1^{ère} de l'ECG, deux types de thèmes ont été abordés en parallèle dans les deux classes (dont l'un aussi en 1^{ère} de l'ECG).

- Dans une classe, le thème choisi est le perfectionnement de la langue sur la base d'un extrait du livre « Le Grand Cahier » d'A. Kristof. Le texte est étudié à la fois du point de vue de la narratologie et du développement lexical, dans le but de sensibiliser les élèves à une lecture plus attentive et plus fine avec un regard analytique, ainsi que d'augmenter leur vocabulaire et leurs compétences techniques. L'enseignante commence par lire le texte et vérifie la compréhension globale chez les élèves. Puis, afin de travailler la compréhension de manière plus fine, elle met en place une activité visant l'élaboration de l'arbre généalogique des personnages de l'histoire. Ensuite, un résumé coproduit par les élèves et l'enseignante, écrit par cette dernière au rétroprojecteur puis recopié par les élèves, va « fixer » cette compréhension. Parallèlement, elle profitera de l'occasion pour rappeler les règles d'un résumé avant d'aborder des activités de vocabulaire en lien avec le texte.

Dans l'autre classe, le déroulement est un peu différent en raison de l'avancement et surtout de la collaboration avec l'enseignante de développement personnel. L'enseignante incite les élèves à raconter à leurs camarades absents la fois précédente le récit. Aux activités de vocabulaire, succède une activité de grammaire portant sur le discours indirect où il s'agit d'appliquer des règles. Le vocabulaire sera à nouveau abordé afin d'introduire l'activité suivante conduite par l'enseignante de développement personnel.

On assiste à un exemple relativement intéressant et cohérent d'activité interdisciplinaire (*français et développement personnel*)¹⁶. Après avoir travaillé le texte et plus particulièrement le vocabulaire, les élèves doivent lister des adjectifs caractérisant les riches et les pauvres, ceci dans le but de réutiliser ces mots dans des sketches. Ils vont ensuite servir à définir les personnages, à les créer, les mettre en scène. Les élèves, par deux, vont ensuite jouer des saynètes qu'ils auront créées.

- La deuxième série d'observations porte moins sur un travail de structuration de la langue mais plutôt sur une activité plus large ayant pour thème « Société et culture » et particulièrement l'adolescence. Cette activité, qui en reprend une autre entreprise en début d'année, a pour point de départ la lecture d'un livre, « Vivre à 16 ans », et a pour but final de préparer un exposé¹⁷ sur un sujet lié à l'adolescence.

Dans un premier temps, le thème est rappelé au moyen de la couverture du livre. Les questions auxquelles les élèves devront répondre sont lues par l'enseignante. Un court moment sera aussi consacré à un travail sur la langue et plus particulièrement en grammaire (transformation de questions en phrases affirmatives) puis à la correction de cet exercice.

Dans la seconde classe, la manière de faire est très similaire si ce n'est que le rétroprojecteur est encore plus utilisé (y compris par une élève) et que l'enseignante fait lire le texte et les questions, aux élèves cette fois, à haute voix. Au terme de l'activité, les élèves ont pour tâche d'inventer des questions que l'on pourrait se poser sur ce thème.

Cette leçon a aussi été proposée aux élèves de 1^{ère} de l'ECG par la même enseignante, ce qui permet, au-delà de différences entre classes, d'illustrer ce qui distingue l'enseignement dans une classe VOIR de celui dans une classe de 1^{ère} de l'ECG comme on peut le constater dans le tableau suivant.

¹⁶ Le regroupement de ces deux matières n'était pas prévu au départ dans le projet VOIR.

¹⁷ Lors des entretiens, les enseignantes avaient déclaré que l'exposé avait été mis de côté. Quelques semaines, plus tard, il est ré-envisagé.

Tableau 9.1 : Différences entre l'enseignement dans une classe VOIR et dans une classe de 1^{ère} de l'ECG

Classe VOIR		1 ^{ère} de l'ECG	
<i>Episodes</i>	<i>Temps consacré et mode d'organisation*</i>	<i>Episodes</i>	<i>Temps consacré et mode d'organisation*</i>
1. Mise en contexte de l'activité	5' : Co	1. Mise en contexte de l'activité	13' : Co
2. Réponse aux questions du questionnaire	15' : lé	2. Réponse aux questions du questionnaire	7' : lé
3. Mise en commun et correction	19' : Co + Cé	3. Mise en commun et correction	12' : Co + Cé
4. Institutionnalisation sur rétro	10' : Co + Cé	4. Réponse aux questions (suite)	2' : lé
5. Recentrage de l'activité : faire lire un élève	20' : Co + Cé	5. Mise en commun	8' : Co + Cé
6. Recopiage et vérification – inventer trois questions sur le thème	15' : Cé + lé	6. Travail sur la langue – français technique (transformation de phrases)	3' : Co + Cé
7. Lecture orale et compréhension	10' : Co + Cé	7. Mise en commun, corrections et contrôle	12' : Co + Cé
		8. Faire créer et réfléchir en posant trois questions	10' : lé
		9. Activité en commun	12' : Co + Cé
		10. Autres	3' : Co

* Les différentes manières d'organiser le travail sont les suivantes :

- Cé : collectif écrit, Co : collectif oral. Par le fait de l'utilisation du rétroprojecteur, ces deux modes d'organisation sont souvent observés simultanément.

- lé : individuel écrit, lo : individuel oral. Les élèves doivent faire un exercice de façon individuelle même s'il est commun.

Ce qui ressort de la comparaison, c'est qu'à part la première phase de mise en contexte plus longue pour les élèves de 1^{ère} année qui abordent ce thème pour la première fois, tout va plus vite, ce qui permet d'aller plus loin dans l'activité. Les grandes différences résident dans le rythme plus rapide malgré un effectif plus important (16 élèves en 1^{ère} contre 6 présents ce jour-là dans la classe VOIR) et de manière générale, l'attitude des élèves. En 1^{ère}, ils sont beaucoup plus « scolaires » et en même temps plus autonomes, c'est pourquoi le travail individuel posera beaucoup moins de difficulté. La classe est très participative. Les élèves ont peu d'hésitation lorsqu'ils doivent répondre. Ils travaillent sans problème et acceptent les tâches sans discuter. Leurs réponses sont très précises et élaborées. C'est en cela que l'on peut qualifier leur comportement de plus adapté.

Dans la classe VOIR, l'ambiance est relativement calme, mais certains élèves s'ennuient et le disent. L'enseignante est obligée de solliciter beaucoup les élèves pour qu'ils répondent. Les élèves ont de la difficulté à entrer dans la tâche et à travailler seuls. Ils ne sont pas toujours très motivés. Parfois, certains élèves peu intéressés au début se prennent malgré tout au jeu et au fur et à mesure vont prendre des initiatives (par exemple, écrire spontanément les réponses sur le rétro).

- Dans la seconde école, les deux enseignants abordent la même séquence dans leur classe respective. Elle s'inscrit dans l'unité d'enseignement de français et porte sur la réalisation d'une interview. Plus particulièrement, il s'agira d'écouter et d'analyser les interviews effectuées par les élèves sur les jeunes de banlieue, la musique hip-hop ou l'adoption, selon des critères de réussite définis dans une grille (qualités techniques, manière de poser les questions, manière de conduire l'interview, choix de la personne interviewée) puis de voir comment les exploiter (un autre document met en évidence les points et questions à se poser).

Si dans cette école, pour l'enseignement du français l'accent est surtout mis sur l'expression orale, l'écrit y est aussi travaillé : notamment pour l'interview, les élèves ont dû rédiger des questions par écrit.

Le déroulement sera un peu différent dans les deux classes car dans l'une d'entre elles, les interviews prévues n'ont pas pu être réalisées par les élèves. Tout le travail ou l'art de l'enseignant va consister à utiliser cet « incident critique » et à le transformer afin de poursuivre le programme prévu et conserver la cohérence de la séquence didactique dans son ensemble.

Dans les deux classes, des interviews sont écoutées (dans un cas, ce sont les interviews effectuées par les élèves, dans l'autre, celles de leurs camarades de l'autre classe). Ils les évaluent ensuite avec l'enseignant au moyen d'une grille « Qu'est-ce qui fait une interview réussie ? ».

Dans la classe où a eu lieu l'« incident critique », une partie du temps sera consacrée à faire un état de situation à l'aide d'une autre grille « Où en sommes-nous ? Que reste-t-il à faire ? »

Le déroulement est très structuré et très cadré. Beaucoup de documents, d'outils sont fournis aux élèves.

En maîtrise et orientation

Le domaine *maîtrise et orientation* n'est pas une discipline classique mais il fait partie des nouveautés introduites par le programme de formation VOIR tout comme celui du *développement personnel*. L'*orientation professionnelle* (ou *maîtrise et orientation*) « permet à l'élève de se former un projet professionnel qui le destine soit à entrer en 1^{ère} année diplôme, soit à obtenir un contrat d'apprentissage »¹⁸. Les enseignants ont aussi pour tâche la gestion de classe, c'est-à-dire qu'ils jouent le rôle de maîtres de classes pour ces élèves, faisant le bilan de la semaine, réglant divers problèmes administratifs. Rappelons que pour organiser le contenu de leurs cours, les enseignants n'avaient pas d'unité d'enseignement découpée en objectifs (comme en français par exemple). Par contre, une collaboration entre enseignants de l'école et un intervenant de l'OOFP a été prévue.

Les entretiens avec les enseignants de maîtrise et orientation

Dans les deux écoles, l'enseignement s'est organisé en fonction de l'intervention du collaborateur de l'OOFP qui a travaillé avec les enseignants concernés puis est venu plusieurs fois dans les classes pour travailler avec les élèves. L'activité retenue a consisté à construire, avec les élèves en collaboration avec leurs enseignants, un référentiel de compétences.

– Dans la première école, les activités conduites par les enseignants ont été variées : jeux de présentation pour apprendre à se connaître, libres associations autour du thème du travail, découpage de revues de ce qui a trait au travail puis présentation individuelle en classe afin de mettre en évidence les représentations des élèves à propos du travail, présentation des différentes filières de formation postobligatoire, élaboration d'un règlement interne. Représentations des élèves à propos de la classe VOIR, préparation à la participation à un conseil de classe, utilisation de tests de connaissance de soi ont aussi été travaillés lors des cours. Les élèves ont aussi appris à rédiger un CV et une lettre de motivation à l'aide d'exemples. Différents types d'entretiens d'embauche (téléphonique ou face à face) ont été abordés à partir de jeux de rôles.

Les enseignants ont travaillé en parallèle avec des activités similaires.

– Dans l'autre école, les enseignants déclarent avoir utilisé leur expérience (notamment celle de 9^e G) et leur imagination (ou leur intuition) pour orienter les cours. Les élèves étaient nombreux à viser la 1^{ère} et ne semblaient pas intéressés par le monde professionnel. Les enseignants ont cherché à développer une ouverture au monde professionnel par des visites avec les élèves, des descriptions de

¹⁸ In dépliant décrivant les objectifs du parcours de formation VOIR.

stages, un travail sur les entretiens d'embauche avec un film. Ils n'avaient pas (contrairement à l'autre école) d'expérience concernant le projet personnel. Une autre activité importante a consisté à préparer la visite à la Cité des métiers sur le site de l'OOFP. Parfois, les enseignants ont aussi utilisé les besoins ponctuels des élèves, par exemple rédiger une lettre de motivation.

– Dans les deux écoles, le travail avec l'intervenant de l'OOFP avait pour but de construire une carte d'identité des compétences à insérer dans le portfolio des élèves. Ceux-ci ont dû dans un premier temps faire une liste de l'ensemble des activités qu'ils effectuent au cours d'une journée, aussi bien dans le cadre scolaire qu'extrascolaire afin de faire ressortir leurs compétences communes. Cette liste a ensuite été traduite en compétences en lien avec les professions dans lesquelles elles s'exercent. D'après les enseignants de la première école, certains élèves ont trouvé ce travail rébarbatif et difficile.

Dans la seconde école, les enseignants estimaient au moment de notre entretien que le travail avec l'intervenant de l'OOFP prenait beaucoup de place dans l'année rendant l'organisation hachée. Ce travail qui était une première expérience devait durer un trimestre.

Concernant l'évaluation, le premier bulletin a été considéré comme peu informatif et difficile à interpréter par des personnes extérieures (notamment les futurs employeurs). Dans le second bulletin, les enseignants ont rajouté des commentaires détaillés permettant de situer l'élève notamment par rapport au niveau de la 1^{ère} de l'ECG.

– Dans les deux écoles, les enseignants ont choisi de ne pas découper l'année en deux moments (l'un visant la réconciliation avec les études, l'autre la remise à niveau des connaissances) ni de différencier l'enseignement en fonction des orientations des élèves. Toutefois, le travail sur le portfolio conduit par l'intervenant extérieur peut être considéré comme allant dans le sens d'une réconciliation avec l'école par le fait qu'il valorise ce que font les élèves.

Dans la première école, une des raisons invoquées de ne pas pratiquer cette différenciation était qu'en février, il était encore difficile de dire précisément quelles seraient les orientations des élèves. En effet, certains ont changé d'avis au fil des mois, d'autres avaient fait des projets peu compatibles avec leurs résultats scolaires.

Dans l'autre école, les enseignants ont estimé, entre autres, que les différences d'expérience et d'orientation des élèves pouvaient être porteuses et ajouter un certain dynamisme (par exemple les situations concrètes comme une lettre de motivation ou un entretien d'embauche).

Avant d'illustrer ce qui vient d'être présenté par quelques exemples extraits des observations, voici très résumé ce que visait ce travail initié par l'OOFP. Lors de l'entretien que nous avons eu avec le directeur à la Direction générale de l'OOFP et le collaborateur chargé de ce projet, ils nous ont déclaré avoir utilisé l'approche du CEREQ¹⁹ pour déterminer des compétences, voir comment on les atteint et construire un référentiel de compétences. Les questions sous-jacentes étaient les suivantes : quelles activités, quelles compétences, quels métiers ? Les objectifs étaient d'aider l'élève à maîtriser sa propre définition du métier d'élève et sa propre situation, définir les compétences pour les évaluer. Un autre but consistait à les aider à construire un portfolio et à définir des compétences-clés (référentiel d'activités). Pour réaliser ces objectifs, les intervenants de l'OOFP ont choisi l'entrée par ce que font les élèves, c'est-à-dire en partant de situations concrètes : « Qu'est-ce qu'on fait en arrivant à l'école ? ».

Résumé des observations réalisées en maîtrise et orientation

Dans la première école, nous avons pu effectuer des observations dans les deux classes VOIR, en présence du collaborateur de l'OOFP qui animait l'activité en collaboration avec les deux enseignants de maîtrise et orientation.

¹⁹ CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

- Les classes travaillent ensemble. L'activité est conduite par l'intervenant de l'OOFP en présence des deux enseignants de maîtrise et orientation responsables des classes. Le but est de présenter le portfolio aux élèves, de lister leurs intérêts et de voir si cela correspond à des professions. Cette séquence s'inscrit dans un travail qui va se dérouler sur 2 à 3 semaines.

Après une partie administrative et un rappel fait par les deux enseignants, l'intervenant extérieur introduit et procède lui aussi à un résumé de ce qui a été fait avant, à savoir une liste d'activités que les élèves effectuent dans une journée. Le programme prévu reprend en partie ce qui a été fait précédemment, les élèves doivent individuellement montrer des activités dans lesquelles ils sont compétents. Puis, ils auront à classer les activités choisies dans sept ressources : *s'organiser, faire preuve d'indépendance, faire preuve de responsabilité, avoir de la discipline personnelle, communiquer, collaborer et faire preuve de dynamisme.*

De manière générale, les élèves ont de la peine à comprendre et à entrer dans la tâche. Toutefois, la majeure partie du temps, ils sont très concentrés sauf le dernier quart d'heure où l'on sent une certaine agitation et lassitude.

Enseignants et intervenant extérieur se sont répartis les rôles. L'intervenant conduit la leçon tandis que les deux enseignants s'occupent de la discipline mais aussi contrôlent ce que font les élèves, vérifient s'ils ont compris, donnent des explications, reformulent, font des propositions.

Dans la seconde école, une seule observation a pu être réalisée dans la classe VOIR 2 : l'après-midi a été divisé en deux parties, une partie administrative (maîtrise) et un travail avec une vidéo R.A.P. (répertoire d'activités professionnelles).

- Dans cette classe, l'enseignante commence par présenter le programme de l'après-midi. Une partie d'une demi-heure sera consacrée à la maîtrise de classe et à des problèmes administratifs : absences, renvois puis bilan de la semaine. Elle essaiera notamment de trouver une solution pour une élève qui souhaiterait entrer en 1^{ère} et dont le père préfère qu'elle fasse un apprentissage bien qu'elle ait des résultats lui permettant de continuer à l'ECG.

La seconde partie est consacrée à revoir un bilan d'entrée fait en début d'année sur les projets professionnels dans le but de faire réfléchir les élèves. Ces derniers sont très intéressés et parfois surpris car ils ont évolué dans leur choix. Cette partie sera reliée avec l'activité suivante qui consiste à visionner une cassette vidéo R.A.P. (répertoire d'activités professionnelles) où différentes professions sont illustrées très brièvement et à donner un jugement (exprimé en +, - ou ?). Sur cette base, un indice est calculé et détermine quel est le domaine principal d'intérêt.

La dernière partie va consister en une recherche sur Internet pour voir si le métier choisi est compatible non seulement avec les goûts mais aussi les possibilités de l'élève (tenir compte des contraintes et de la réalité). Cette activité va poser quelques problèmes aux élèves.

Au début de la leçon (partie administrative), les élèves sont sollicités individuellement. Par la suite, ils interviennent spontanément car sont très intéressés aussi bien par la vidéo que par la recherche sur Internet.

Lors de cette séquence, on a pu constater combien il est difficile pour ces élèves de faire un projet ou plutôt de le conserver. Par ailleurs, ils ne tiennent pas forcément compte des obstacles liés à la réalité (notes, diplômes). Pour eux, l'obstacle le plus fréquemment perçu est l'avis des parents.

Pour ces deux séquences en maîtrise et orientation, les activités sont un peu moins cadrées et reposent plus sur le travail des élèves. La planification est donc plus difficile. Cela tient aussi à la nouveauté de la matière d'une part et de l'autre, au fait qu'elle ne fait pas l'objet d'une unité d'enseignement définie.

Résumé

Pour terminer avec ce survol dans les classes en français et en maîtrise et orientation, nous allons essayer de mettre en évidence certains points.

- Le climat de classe

Dans les quatre classes VOIR où se sont déroulées les observations, on a pu constater une ambiance relativement sereine. La plupart du temps, les élèves étaient peu nombreux : de 6 à 10 (en fonction des absences relativement fréquentes de certains). Malgré quelques protestations ou mouvements d'humeur face aux tâches proposées, les élèves faisaient preuve de respect vis-à-vis de l'enseignant (ou de l'enseignante) qui se montrait très vigilant mais aussi tolérant et à l'écoute des élèves. Quand les élèves montraient quelque lassitude ou semblaient rechigner à effectuer ce qui était demandé, l'enseignant utilisait son professionnalisme pour recentrer l'activité, reformuler en cas de non-compréhension.

- Organisation du travail et méthodes utilisées

Généralement, c'est le travail organisé de manière collective qui prime, ce qui ne signifie pas qu'il s'agit de cours ex cathedra. Le plus souvent, ce travail est de type collectif oral et écrit (enseignant et élèves s'expriment, l'enseignant écrit au fur et à mesure au rétroprojecteur et les élèves recopient). Les cours sont conduits de manière très interactive. On a pu observer quelques activités individuelles mais sous le contrôle actif de l'enseignant qui passe dans les rangs.

Seul le travail en groupe a été très peu fréquent lors de nos visites, mais il faut rappeler que les effectifs de ces classes sont très petits.

- Matériel utilisé

Les leçons se font essentiellement en utilisant le rétroprojecteur, les élèves prenant des notes, ce qui permet à la fois un contrôle de l'enseignant face à ses élèves et une plus grande interaction enseignant-élèves.

Dans la première école, en plus du rétroprojecteur, des documents sont distribués aux élèves : textes à lire, questionnaires, exercices. Dans l'autre, ce sera plutôt (sans doute à cause du type d'activité) des grilles qui orientent les élèves dans leur travail ou leur réflexion.

- Activités

Les activités proposées par les enseignants sont le plus souvent de type formatif, fréquemment fonctionnelles et rarement métacognitives selon la terminologie employée par Altet pour les caractériser (1992, 1994)²⁰. Ce n'est d'ailleurs pas très différent de ce qu'on l'on pratique habituellement dans les classes. D'après Altet, les tâches *fonctionnelles* sont celles centrées sur le contenu où l'enseignant cherche à montrer, faire appliquer. Il communique l'information et les procédures cognitives et l'élève répond, imite, reproduit. Il s'agit de toutes les tâches où l'enseignant est très actif : par exemple, lorsqu'il organise les activités, lorsqu'il reformule et demande aux élèves de recopier, etc. Une tâche *formative* est davantage centrée sur l'apprenant. On cherche à le faire agir, le faire construire. L'enseignant met en place la situation d'apprentissage, sollicite, guide, étaye. L'élève est actif, recherche, construit, résout, s'approprie. Il s'agit de toutes les tâches où l'on va devoir chercher des informations, observer et en tirer quelque chose (par exemple, travail sur la jaquette du livre sur l'adolescence). Ce sont ici les tâches les plus fréquentes. On a pu voir que les enseignants cherchaient très souvent à faire agir les élèves. On parle de tâche *métacognitive* lorsqu'elle est centrée sur la cognition et que l'on cherche à faire réfléchir, voire apprendre à réfléchir. L'élève

²⁰ Cette catégorisation va un peu dans le même sens que celle utilisée dans l'étude internationale TIMSS Vidéo où l'on distinguait les activités visant la pratique de procédures (fonctionnelles), l'application de concepts (formatives) et celle visant à inventer et à penser (métacognitives).

devient capable de prendre conscience et d'explicitier sa démarche cognitive, ou encore de contrôler son activité cognitive. Les activités d'auto-évaluation peuvent être rangées dans cette catégorie.

- Types d'intervention des enseignants et des élèves et participation

Les interventions des maîtres étant très liées à leur style d'enseignement personnel et donc très diversifiées, on essaiera de mettre en évidence leurs points communs. Ces interventions sont très variées : consignes, explications, indications méthodologiques, « cours », informations diverses, beaucoup de reformulations, exemplifications, questions-guides, demande de précision aux élèves ou incitation à réfléchir ou à découvrir, encouragement ou commentaire incitatif, contrôle, discipline, sanction positive ou négative, etc. Les enseignants vont aussi parfois lire le texte ou les questions pour s'assurer que les élèves comprennent.

Dans les quatre classes observées, les enseignants cherchent à faire participer le plus possible les élèves. Dans certains cas, les filles étant un peu plus réservées (ou les garçons prenant beaucoup de place), les enseignants vont les désigner. Les élèves répondent le plus souvent aux questions (ceci de manière plus ou moins correcte). Très fréquemment, ils demandent de l'aide soit pour préciser le vocabulaire, soit parce qu'ils n'ont pas compris la consigne, soit pour se rassurer. La demande d'encouragement est très fréquente dans ces classes. Parfois, on assiste à des interactions entre élèves en relation directe avec la leçon (par exemple conseils) ou sous forme de digression. Face à certaines tâches, il y a quelques protestations.

- Lien avec la planification annoncée

La situation est très variable d'une classe à l'autre et sans doute d'un jour à l'autre. Une même activité a été réalisée complètement dans une classe et seulement partiellement dans une autre. Pour une autre activité, ce sera l'inverse.

En bref

Les entretiens et les options prises dans les deux écoles

En français, les orientations prises pour l'enseignement s'avèrent un peu différentes dans les deux écoles : dans un cas, on a utilisé l'unité d'enseignement du français et les activités ont été axées sur l'expression orale, l'exposé et l'interview alors que dans l'autre école, l'unité a été peu voire pas utilisée et on s'est centré davantage sur la structuration de la langue, la compréhension et l'expression écrite. Des activités interdisciplinaires ont été organisées avec le *développement personnel*.

On n'a pas effectué d'interdisciplinarité (français-langue étrangère) telle que définie par le domaine *communication*.

En *maîtrise et orientation*, en l'absence d'unité d'enseignement, les enseignants ont utilisé leur expérience (notamment celle des cours d'*information scolaire et professionnelle* au CO) et organisé l'année en fonction des moments où est intervenu le collaborateur de l'OOF. Diverses activités ont été effectuées en lien avec le monde professionnel.

L'intervenant extérieur de l'OOF a conduit la même activité dans les deux écoles, la construction avec les élèves d'une carte d'identité des compétences.

Dans chaque école, les enseignants de français et ceux de maîtrise et orientation ont travaillé en étroite collaboration, dans leur domaine respectif.

Aucune des deux écoles n'a pratiqué un enseignement différencié en fonction de l'orientation future des élèves comme initialement prévu dans le projet.

Les observations

Ce qui semble commun aux quatre classes VOIR que l'on a eu l'occasion d'observer, c'est d'une part le grand encadrement dont les élèves font l'objet, et d'autre part la demande et le besoin d'encouragement et de motivation. Les enseignants les sollicitent beaucoup, donnent des explications, reformulent, contrôlent s'ils ont bien compris.

Dans l'ensemble, les élèves sont assez peu autonomes. Il leur faut beaucoup de temps pour réaliser les choses et souvent, ils éprouvent de la difficulté. Par contre, même s'ils protestent (un peu pour la forme), ils ne s'opposent pas aux enseignants et répondent aux questions qu'on leur pose.

De manière générale, l'enseignement pratiqué est très interactif entre élèves et enseignants.

Les objectifs principaux des classes VOIR, « réconcilier les élèves avec les études » et « lui redonner une confiance en lui » sont étroitement mêlés : tous les élèves peuvent (ou doivent) s'exprimer. L'enseignant ne porte pas de jugement négatif sur leurs réponses mais les encourage. Par ailleurs, il essaie de leur proposer des sujets dont il pense qu'ils les intéressent ou qui ont du sens pour eux (adolescence, professions, invention de sketches, etc.).

Analyse des entretiens avec les élèves des classes VOIR

Contexte

Des entretiens ont été réalisés avec les élèves pour mettre en évidence leurs perceptions et leurs opinions au sujet de ces classes expérimentales ainsi que le niveau d'adéquation entre leurs attentes et les objectifs de ce nouveau parcours de formation.

Ainsi, ces entretiens se sont centrés sur quatre grands axes organisés autour des questions suivantes :

- Comment les élèves décrivent-ils spontanément les classes VOIR ? Perçoivent-ils les objectifs spécifiques de ce parcours de formation ? Quelle est leur appréciation de l'utilité et du potentiel de ces classes ?
- Perçoivent-ils un changement par rapport à leur scolarité antérieure ? Si oui, préfèrent-ils l'enseignement dans les classes VOIR ou celui qu'ils ont connu précédemment ?
- Quels sont pour eux les points positifs et les points négatifs des classes VOIR ? Comment évaluent-ils la manière dont se sont déroulés les cours et l'utilité de ce parcours pour leur formation ?
- Se projettent-ils à court et à long terme dans leur parcours de formation à l'issue de cette année de transition ?

Les entretiens ont eu lieu à la fin mai et au début juin 2002, période à laquelle la plupart des élèves ne connaissaient pas encore les décisions les concernant pour l'année scolaire suivante (en particulier ceux qui souhaitaient rejoindre la 1^{ère} année de l'ECG). Certains d'entre eux se trouvant dans une situation d'incertitude par rapport à leur devenir, il est tout à fait probable que cela ait influencé leurs réponses.

Au début de l'année scolaire 2001/2002, les quatre classes VOIR regroupaient 46 élèves. Quelques-uns avaient quitté l'école au cours de l'année pour différentes raisons non directement liées à la scolarité, d'autres étaient absents (stages, maladies, etc.) au moment où les entretiens ont été réalisés. Au début juin 2002, il a été possible d'interviewer 28 adolescentes et adolescents provenant respectivement des deux classes de l'ECG Henry-Dunant, soit 15 élèves (8 de la classe V1 et 7 de la classe V2) et des deux classes de l'ECG Jean-Piaget, soit 13 élèves (6 de la classe V1 et 7 de la classe V2).

Des entretiens semi-directifs ont été menés de manière aussi standardisée que possible (les élèves ont répondu à une série de questions identiques) tout en respectant une certaine souplesse indispensable à l'expression des opinions et des représentations des élèves.

Une analyse a été effectuée sur l'ensemble des discours produits au cours de ces interviews. Les réponses ont été codées de manière systématique, puis catégorisées. Cependant, il n'a pas toujours été possible de les quantifier au sens strict car certains aspects ont été différemment développés.

Description spontanée des classes VOIR

A l'issue d'une année scolaire en classe VOIR, il a semblé intéressant de savoir comment les élèves décrivaient ces classes et en particulier s'ils évoquaient spontanément les objectifs particuliers visés par ce nouveau parcours de formation.

Dans les documents décrivant le parcours VOIR, rappelons que les objectifs spécifiques sont énoncés de la manière suivante :

- réconcilier l'élève avec les études,
- redonner un sens au travail et à l'apprentissage,
- amener l'élève à restaurer une image positive de lui-même et à reprendre confiance,
- l'aider à construire son projet professionnel,
- lui donner les connaissances nécessaires à la mise en œuvre de son projet,
- au terme de l'année VOIR, permettre à l'élève d'entreprendre soit la 1^{ère} année « diplôme », soit un apprentissage.

Description spontanée

Les analyses mettent en évidence les caractéristiques qui viennent à l'esprit des élèves lorsqu'on leur demande de caractériser les classes VOIR. Les descriptions évoquées peuvent être regroupées dans les trois grandes catégories suivantes.

- La classe VOIR est considérée comme une année préparatoire dans laquelle on effectue du rattrapage et qui permet une *remise à niveau*.
- C'est une année scolaire qui permet de *s'orienter*, de savoir dans quelle direction aller, de trouver son chemin et globalement de choisir ce qu'on veut faire plus tard.
- C'est une classe de *raccordement* qui permet ensuite d'aller soit en 1^{ère} année de l'ECG, soit en apprentissage (en 1^{ère} année, stages et recherche d'apprentissage).

Notons que les élèves n'abordent pas spontanément ce qui est, dans les objectifs, en rapport avec le sens des études et des apprentissages scolaires²¹.

Vérification de la perception des objectifs poursuivis dans les classes

Lorsqu'on demande aux élèves s'ils connaissent les objectifs de la classe VOIR et notamment « la réconciliation des élèves avec les apprentissages et la remise à niveau », la moitié d'entre eux seulement déclarent qu'ils en ont entendu parlé, souvent en début d'année scolaire.

« *Oui, ils nous ont dit ce que VOIR voulait dire : validation, orientation, tout ça. Il y a des choses vraies et des choses pas vraiment vraies.* »

« *... c'est pour ça qu'on vient en classe VOIR, c'est pour faire qu'on aime plus l'école.* »

²¹ Par exemple, les objectifs suivants : *réconcilier l'élève avec les études, redonner un sens au travail et à l'apprentissage, amener l'élève à restaurer une image positive de lui-même et à reprendre confiance.*

Les autres disent ne pas en avoir entendu parler mais ils ont généralement identifié leur mise en œuvre qu'ils commentent parfois.

« Non, je n'en ai pas entendu parler mais je trouve que ça se fait. En tout cas, ça m'a beaucoup aidé à trouver [une voie]. En début d'année, je ne savais pas ce que je voulais faire, maintenant, je sais. »

Utilité des classes

La grande majorité des élèves interrogés considèrent que les classes VOIR sont utiles. Pour décrire à quoi elles servent, les élèves reprennent pour la plupart les caractéristiques concernant la possibilité de se préparer pour la suite, de s'orienter, de s'informer.

Certains évoquent d'autres aspects en lien plus directement avec des intérêts individuels :

« Ça nous apprend surtout à connaître qui on est, nos compétences, nos qualités et nos défauts, à savoir les reconnaître. »

« J'ai appris pas mal de choses en sciences humaines et développement personnel. J'ai plus de facilité maintenant à m'exprimer. »

D'autres encore, soulignent simplement la possibilité offerte d'être scolarisé :

« C'est utile pour ceux qui n'arrivent pas à trouver un apprentissage. Ils peuvent aller en classe VOIR à la place de rester dehors ou chez eux. »

Potentiel des classes VOIR pour la suite de la formation

On demandait aux élèves ce que les classes VOIR permettaient de faire par la suite et s'ils pensaient que cela leur servirait pour leur formation ultérieure ou pour un métier. Les réponses recueillies montrent que le potentiel de ces classes est connu, au moins théoriquement pour ce qui concerne la suite immédiate à l'issue de l'année scolaire, c'est-à-dire la possibilité d'entreprendre la 1^{ère} année de l'ECG « diplôme » ou un apprentissage.

« L'an dernier, j'étais à la SGIPA. Je me rends compte qu'ici on a une deuxième chance de pouvoir continuer des études. Ceux qui sont là sortent du Cycle et ils ne se rendent pas vraiment compte que si on se loupe ici, on va directement dans la vie active. Je trouve qu'on a une deuxième chance et je la respecte. Je ne veux pas m'amuser à gaspiller tous les cours. »

« Grâce à la classe VOIR, j'ai réussi à trouver un apprentissage. »

Comparaison et perception du changement

Les élèves ont été invités à comparer les classes VOIR à leur scolarité antérieure (relevons que la très grande majorité d'entre eux se trouvaient au Cycle d'orientation de Genève, en section Générale, au cours de l'année scolaire précédente). On leur demandait s'ils avaient constaté des différences et, si oui, de les décrire.

Les différences

Les trois quarts des élèves déclarent que les classes VOIR sont *différentes* de ce qu'ils ont connu au cours de leur scolarité antérieure. Ils perçoivent ces différences avec plus ou moins d'intensité évidemment et mettent en évidence les caractéristiques suivantes, par ordre de fréquence (du plus fréquent au moins fréquent) :

- Les horaires sont différents, il y a moins d'heures de cours

« Le Cycle c'est une école obligatoire. Ici, on est beaucoup libéré, j'étais très étonné. Pendant ces après-midi, j'aurais préféré des cours. Si on avait eu plus d'heures au début de l'année ça nous aurait semblé normal. C'est un peu relax. »

« Il y a plus de temps libre, ce qui est bien pour chercher un apprentissage ou aller à la piscine. Cela nous déstresse et on peut mieux se reposer. »

- Il n'y a pas de notes, il y a moins d'épreuves

« Ici, on n'a pas de notes mais des appréciations. On a moins d'épreuves et ces dernières sont moins dures. »

« Pour les carnets ils [les enseignants] ont fait pas mal d'erreurs, ils sont toujours en train de refaire mieux, mais bon, c'est nous qui payons pas vraiment eux. »

- On travaille moins, il y a moins de devoirs

« C'est [le niveau] encore plus bas que la 9^e. On fait moins de choses et c'est moins poussé. On a moins de devoirs. »

« On travaillait plus au Cycle ... C'était mieux dans notre intérêt. »

« Les profs nous ont motivés dès le début mais ils ne nous ont pas donné assez de travail. »

Cette opinion n'est cependant pas partagée par tous.

« C'est beaucoup plus rapide ici. On doit faire les choses plus vite, on a moins d'heures de cours mais quand on a les cours, on travaille bien. »

- Il y a des matières nouvelles

« Il y a beaucoup de branches comme art dramatique, cuisine ; certains cours n'ont lieu qu'une fois par semaine, on fait des révisions dans certaines branches (maths, français). »

- On est moins nombreux dans la classe

« On est moins, les profs peuvent mieux s'occuper de nous ce qui est mieux. »

« On était un peu moins nombreux dans les cours, ça nous permettait de mieux comprendre les trucs qu'on n'avait pas compris. »

« ... Ici, ils auraient dû faire une seule classe car dans certains cours on n'est pas assez nombreux. »

- L'ambiance est plus cool, l'atmosphère est plus chaleureuse

« Ici c'était cool, comme une famille, comme si on était ami, ce n'était pas vraiment des classes comme au Cycle où on devait bosser, faire nos devoirs, où on était renvoyé... »

- Les professeurs sont plus sympathiques, il y a moins de discipline

« ..., les profs sont plus sympas par rapport à l'année dernière où ils étaient beaucoup plus sévères... Je préfère cette année. »

« Pour moi, c'était une année de vacances par rapport aux horaires, aux profs. Ici, il n'y a pas assez de discipline. »

Un quart des élèves interrogés estiment qu'il y a peu de différence avec ce qu'ils ont connu l'année scolaire précédente.

Les préférences

Une fois ces perceptions de changement mises en évidence, il était demandé aux élèves de se prononcer sur deux des aspects particuliers de l'organisation de l'enseignement et des classes VOIR : l'approche interdisciplinaire mise en œuvre dans les domaines d'études (par exemple l'étude de la

biologie et des mathématiques dans le domaine « connaissance du milieu naturel ») d'une part, et l'introduction d'appréciations en lieu et place des notes dans le carnet scolaire d'autre part.

L'approche interdisciplinaire en vigueur dans certains domaines d'enseignement ne fait pas l'unanimité parmi les élèves. Un peu plus de la moitié d'entre eux n'a pas apprécié cette manière de travailler et regrette l'enseignement par branche comme ils l'ont connu auparavant.

« Au début de l'année on faisait des maths en relation avec la biologie et on était perdu. On ne comprenait pas et ça nous faisait peur. »

« Je préfère les matières séparées comme ça on a plus de temps pour apprendre l'une et l'autre. »

Quelques-uns sont plus nuancés et, tout en appréciant l'approche interdisciplinaire, ils en relèvent quelques difficultés.

« J'aimais bien l'approche interdisciplinaire mais j'avais parfois un peu de difficulté en maths. »

« ... L'interdisciplinarité, c'est quand même un peu moins facile, ça nous embrouille plus. Je préfère les cours bien séparés, comme ça on est bien fixé sur le sujet. »

Tous les autres ont apprécié cette nouvelle approche et soulignent l'intérêt de travailler avec les élèves de la classe parallèle et de voir les professeurs collaborer.

« Je préfère les cours interdisciplinaires. Les deux classes sont réunies, il y a deux profs, on peut mieux écouter et parler. »

« J'aime bien mais je n'ai pas de préférence. Quand on a 4 heures de français, je m'emmerde trop. C'est mieux d'avoir maths et biologie ensemble. »

L'introduction d'appréciations dans les carnets scolaires donne lieu généralement à des avis relativement tranchés.

La moitié des élèves interrogés *regrettent l'absence de notes* et justifient leur point de vue en se basant sur deux arguments principaux : la demande des patrons faite aux jeunes en recherche d'apprentissage et la force de l'habitude pour ce qui les concerne.

« Le fait qu'on n'ait pas de notes pose un problème quand on va en apprentissage, il faudrait le changer. Les appréciations c'est facile à comprendre, mais c'est les patrons qui aimeraient bien voir des notes. »

« C'était bizarre de ne pas avoir de notes. On nous avait prévenus mais quand ils ont distribué les carnets, ils nous ont dit qu'il y avait des appréciations et ça m'a rappelé la 3^e primaire. En sortant du CO, on avait l'habitude d'avoir des notes, de se référer à la moyenne pour voir si on est promu ou pas... Les notes c'est mieux pour les patrons parce que si un patron voit 'bien' et '4,5' il se fait une idée. Je préfère les notes mais les appréciations vont aussi. »

Un tiers des élèves ont des avis partagés et se montrent ravis de la manière de procéder pour les carnets scolaires, en vigueur dans la dernière partie de l'année : appréciations plus notes entre parenthèses.

« Je préfère avoir des notes. Les appréciations c'est aussi bien mais c'est compliqué à comprendre. Les notes étaient mises entre parenthèses, pour voir comme j'étais, je trouve que c'était bien. »

Les élèves favorables à cette innovation mettent généralement en avant les avantages qu'ils ont pu retirer de l'absence de notes par la diminution de leur stress.

« C'est pas mal de ne pas avoir de notes, on est moins stressé. Je suis plus calme. Parfois on a de petites épreuves, je trouve ça bien. Je sais qu'il faut réussir mais il n'y a pas de note alors ça me stresse moins. »

Contacts avec la 1^{ère} année de l'ECG – connaissance du programme et des activités

Tous les élèves interrogés ont des contacts avec les classes de 1^{ère} année. Ce sont en grande majorité des contacts informels en dehors des cours et avec des élèves qu'ils connaissaient auparavant. Une seule élève a effectué un stage en 1^{ère} année et déclare : « C'est la même base en 1^{ère} mais pas exactement la même chose. En 1^{ère}, ils [les profs] expliquaient un peu, alors qu'en classe VOIR, ils se donnent le temps, ils prennent leur temps pour réexpliquer quand on ne comprend pas, ils prennent le temps de bien nous expliquer comme il faut. » Un autre élève a suivi des cours d'anglais avec les 1^{ères} et il précise : « En 1^{ère}, c'est une structure plus classique, c'est plus du travail comme au Cycle. C'est une plus grande classe et il n'y a qu'un seul prof par cours. » Enfin, une troisième élève, qui était en 1^{ère} en tout début d'année avant de rejoindre une classe VOIR, ajoute : « Les élèves travaillent beaucoup plus en 1^{ère}. »

Dans l'ensemble, les élèves des classes VOIR ont une image assez stéréotypée de la 1^{ère} année, image fondée souvent sur leurs propres représentations ou sur ce que leurs camarades de 1^{ère} leur ont rapporté. Leurs descriptions, reproduites par ordre de fréquence décroissante, se centrent essentiellement sur : la difficulté plus grande en 1^{ère} (« Nous avons comparé nos cours. Les 1^{ères} font les mêmes choses que nous mais plus avancées »), le rythme plus rapide, la fréquence plus grande d'évaluations (épreuves communes et trimestrielles) et la présence de notes (« Ils font des épreuves chaque semaine, ils ont des notes, ils ont des trims »), le volume plus important de travail et de devoirs (« Ils ont plus de devoirs que nous et des livres à lire »), la présence d'autres branches d'enseignement et cours (« En 1^{ère}, ils ont beaucoup plus de branches que nous mais nous avons aussi des branches qu'ils n'ont pas comme développement personnel. Ils vont un peu plus vite que nous et il y a plus d'élèves ») et finalement la plus grande sévérité des enseignants (« En 1^{ère} c'est strict, pour un rien les élèves se font renvoyer »).

Evaluation des classes VOIR

Il était demandé aux élèves de formuler les points positifs et négatifs après une année en classe VOIR. Pour compléter ces informations, ils étaient encouragés à évoquer ce qui leur avait beaucoup plu et ce qu'ils n'avaient pas aimé.

Une grande partie des points énumérés ci-après, par ordre de fréquence, ont déjà été évoqués par les élèves dans le cadre des questions précédentes mais on trouvera ici un certain nombre de précisions.

Les points positifs

- La qualité des professeurs

« Les profs sont sympas et très à l'écoute des élèves. Ils s'occupent de chaque élève d'une manière différente. »

« Les profs savaient ce qu'ils faisaient, j'avais confiance en venant, c'était une classe de rattrapage. Il y a deux mois, je n'étais pas content mais maintenant, ça va bien. »

- L'intérêt et la qualité des cours

De manière générale, les élèves citent un ensemble de branches d'enseignement qui leur ont plu, par exemple :

« J'ai aimé la biologie parce qu'on faisait des recherches et on travaillait en groupe. »

« Les cours d'activités créatrices et le théâtre étaient utiles pour les gens timides. »

Relevons en particulier le cours de « développement personnel » qui a suscité beaucoup d'intérêt.

- Les relations sociales, l'ambiance de la classe

« J'ai aimé l'ambiance de la classe et tout ce qui était travail. »

- Les possibilités de rattrapage et de remise à niveau
« C'est bien pour ceux qui n'ont pas bien réussi le Cycle d'orientation. »

- Les heures libres pour chercher un apprentissage ou travailler
« Les heures libres sont utiles pour ceux qui veulent travailler. »
« C'est bien d'avoir du temps libre pour trouver un apprentissage. »

Les points négatifs

- Un grand nombre d'élève déplore l'horaire en vigueur (alors que quelques-uns seulement apprécient les heures libres comme nous venons de le voir), ainsi que l'absence de devoirs. Ils regrettent de ne pas avoir eu assez de cours, ils ont le sentiment de ne pas avoir assez travaillé.
« Il y avait trop de temps libre. On avait moins de cours qu'au Cycle. Je n'aurais jamais dû faire cette classe. J'ai l'impression d'avoir régressé. »
« Il y avait peu de cours. J'aurais aimé plus de cours pour pouvoir évoluer, pour apprendre plus, comme ça j'aurais mieux réussi certaines épreuves. »
« On nous a dit que les après-midis libres étaient pour chercher des apprentissages. Pendant ces après-midis de libre, j'aurais préféré des cours pour nous aider à savoir ce qu'on veut faire au lieu de nous laisser seuls dans la nature. »
- L'absence de notes est souvent considérée comme un point négatif.
« Les évaluations avec acquis et non acquis ne m'aident pas. Je préfère les notes. »
« Les carnets sont trop souvent changés. J'aurais préféré des notes. »
- L'organisation et le contenu de certains cours sont également cités quelques fois.
« Je n'ai pas aimé le système de cours par exemple en maths. On n'a pas assez travaillé. Après, on doit passer des examens et on ne sait pas ce qu'il faut faire parce qu'on n'a pas travaillé ça. Ce n'était pas assez exigeant. Je pensais qu'on allait travailler plus. »
« Je n'ai pas bien compris le cours 'maîtrise et orientation'. En 9^e, je ne m'intéressais pas à ça et je ne sais pas trop choisir. »
- Le niveau de la classe est perçu parfois comme un point négatif.
« Je n'ai pas aimé le niveau de la classe pour travailler. La plupart des élèves veulent faire un apprentissage donc ils s'en foutent un peu. Ils dérangent les cours. »
- Quelques élèves ont le sentiment d'avoir perdu une année.
« J'ai le sentiment d'avoir perdu une année. Si j'ai envie de continuer l'école, je dois recommencer l'année prochaine en 1^{ère} à 18 ans, j'ai quelques années de retard et je serais au bout dans trois ans. Je vais finir l'école à 24 ans, sans salaire, toujours dépendant de mes parents. »
- Autre impression :
« Ça nous pénalise parce que si on a pris l'option 'apprentissage', on ne peut pas entrer en 1^{ère} même si on ne trouve rien. Donc, on est obligé de faire une année sabbatique. »

Satisfaction par rapport au déroulement des cours

Presque 60% des élèves se disent satisfaits de la manière dont se sont déroulés les cours dans les classes VOIR. Un quart d'entre eux a des avis partagés et les autres ne sont pas satisfaits.

« Je suis satisfaite des cours, les profs étaient là pour nous. »

« Le travail avec l'OOFP était vraiment important mais on aurait plutôt dû essayer de connaître d'abord les métiers que l'on peut faire avant de commencer à se connaître soi-même en faisant notre blason. »

« Je n'ai pas aimé le système des cours. Les profs disent qu'on travaille beaucoup, moi je ne trouve pas. »

« En français c'était super. J'ai perdu du temps à écouter le cours de maîtrise et orientation car on parlait toujours de l'avenir, de l'apprentissage..., moi, je sais ce que je veux faire, je veux continuer l'école. »

Utilité du parcours de formation

Plus de la moitié des élèves font une évaluation positive et considèrent que les classes VOIR ont été utiles pour eux. Leur représentation de l'intérêt d'avoir fréquenté ces classes se concentre essentiellement sur les éléments suivants :

- Construire un projet

« Ça m'a beaucoup servi pour construire un projet parce qu'avant, je ne savais pas quoi faire, dans quoi j'allais me mettre. »

« Construire le projet que j'avais déjà. Sans la classe VOIR j'aurais été dehors ! »

- Reprendre confiance en soi

« Les profs m'ont aidé à reprendre confiance en moi. »

- Se remettre à niveau

« Ça m'a servi à pratiquer mon français car je ne suis pas là depuis longtemps, à m'orienter et à reprendre confiance en moi. Les profs nous encouragent, ils ne nous mettent pas la pression et nous conseillent. »

« Contrairement à ce que je pensais au début de l'année, c'est une classe vraiment utile. Si on veut trouver un boulot, c'est une année perdue. Si on veut toujours continuer l'école, c'est un moyen de réussir. »

D'autres élèves sont plus nuancés et lorsqu'on leur demande à quoi leur a servi de fréquenter les classes VOIR, ils répondent par exemple :

« Ça m'a servi oui et non. Je voulais devenir mécanicien ; j'ai fait des tests et je les ai loupés. Je ne sais pas ce que je vais faire à présent. »

D'autres enfin ont une impression négative et l'expriment ainsi :

« Si j'étais allée directement en 1^{ère} j'aurais eu plus de motivation. »

« Moi, je n'arrive pas à construire un projet parce que je ne trouve pas de métier, et ça m'embrouille un peu. Il faut trouver un métier tout de suite, mais je ne peux pas. Et puis, je ne suis pas prête pour les apprentissages. Pour la 1^{ère}, j'ai beaucoup de doutes, je risque de ne pas passer et j'ai peur. Je ne comprends pas si les profs me disent que je passe ou pas. »

Projection et compréhension des parcours de formation à l'issue des classes VOIR

Au terme de l'entretien, on demandait aux élèves quels étaient leurs projets pour l'année suivante et quel métier ou quelles études ils souhaitaient faire plus tard. Il faut rappeler ici que bon nombre d'élèves, en particulier ceux qui souhaitaient rejoindre la 1^{ère} année, ne connaissaient pas encore la décision de l'école les concernant.

Projet pour l'année scolaire à venir

A la fin mai 2002, 60% des élèves interviewés souhaitaient entrer en 1^{ère} année de l'ECG, et 40% commencer un apprentissage.

Parmi les élèves désireux d'entrer en apprentissage, plus de la moitié n'avait pas encore trouvé de place et quatre seulement envisageaient une alternative : entrer en 1^{ère} année de l'ECG, faire un stage linguistique et aller dans une école privée.

« J'ai vu un patron, je lui ai montré mon carnet avec les appréciations. Il m'a dit qu'avec ça, il ne pourrait jamais me prendre parce que c'est facile avec des appréciations. J'aurais aimé continuer l'école, mais les profs m'ont dit que je ne pouvais pas parce que je ne travaillais pas assez et que j'avais pas assez de motivation. »

« J'ai cherché un apprentissage de commerce mais c'est impossible à trouver avec ces carnets. J'ai eu cinq entretiens mais rien. Je vais aller dans une école privée. »

Parmi les élèves espérant entrer en 1^{ère} année de l'ECG, cinq seulement envisageaient une alternative dans le cas où ils ne seraient pas acceptés. Ces derniers pensaient alors se diriger vers un apprentissage (qu'ils ne pourraient vraisemblablement pas commencer l'année suivante) ou un stage linguistique.

« J'aimerais aller en 1^{ère}. Si je ne peux pas je ne sais pas ce que je vais faire. Si je vais en 1^{ère}, je ferai le diplôme et je me lancerai dans l'école d'infirmiers. »

« Je veux continuer l'ECG parce que je ne suis pas encore prête à aller travailler. Je suis bien ici, je travaille, je suis au chaud, j'ai les vacances, il n'y a pas de problème. Je ne suis pas prête à aller travailler comme vendeuse ou autre. Plus tard, je voulais faire décoratrice-étalagiste, mais je suis nulle en maths et je déteste la géométrie. Et alors, dans les branches qu'on aura à travailler, il y aura des maths et de la géométrie, il faut prendre des mesures pour faire une vitrine, alors ça m'a un peu découragée. »

« J'aimerais aller en 1^{ère}, continuer l'ECG et faire l'école de la petite enfance pour faire éducatrice. C'est assez dur, dans les carnets du 2^e trimestre, les profs nous donnaient des conseils sur où aller et où ne pas aller et ils disaient qu'il me manquait de la motivation pour aller en 1^{ère}. Si l'école ne m'accepte pas, je serai obligée de faire un apprentissage et je ferai celui d'assistante médicale. Et j'attends toujours un stage d'esthéticienne pour voir dans quoi je me sens le mieux. On m'a dit que maintenant c'est un peu tard pour les tests d'entrée en apprentissage et pour trouver un patron. Si je dois le faire, ce sera l'année prochaine. Je me suis mise à chercher un peu tard. »

Etudes envisagées pour le futur

Sur l'ensemble des élèves interrogés, 60% environ ont une bonne compréhension du parcours de formation et des études qu'ils devront accomplir pour réaliser le métier qu'ils ont choisi. Ils savent généralement comment faire pour y arriver. Toute la question réside dans l'impossibilité pour un certain nombre d'élèves de trouver un apprentissage dans le domaine qui les intéresse ou d'entrer en 1^{ère} année de l'ECG pour accomplir le cursus scolaire devant les amener au diplôme.

Commentaires

La grande majorité des élèves interrogés semblent avoir une vision très utilitaire de la classe VOIR.

Il n'y a pas toujours adéquation entre la manière dont on leur a présenté la classe VOIR, ce qu'ils en ont retenu et leurs attentes.

Les perceptions des élèves étant relativement similaires, à l'exception de différences concernant tel ou tel cours, il n'y avait pas lieu de différencier leurs réponses en fonction de l'école dans laquelle ils évoluaient.

On peut lire parmi les objectifs du parcours de formation « *au terme de l'année VOIR, permettre à l'élève d'entreprendre soit la 1^{ère} année diplôme, soit un apprentissage et l'aider à construire son projet professionnel* ». Au terme de l'année scolaire 2001/2002, il est indéniable qu'un certain nombre d'élèves se trouvaient en situation d'incertitude pour différentes raisons :

- ils souhaitaient entrer en apprentissage, avaient fait des stages, entrepris différentes démarches, s'étaient présentés et/ou avaient passé des tests et les avaient échoués,
- ils souhaitaient entrer en 1^{ère}, avaient été informés au trimestre précédent qu'ils n'avaient pas le niveau suffisant ou ne semblaient pas assez motivés pour être admis en 1^{ère}. Cependant ils n'avaient pas entrepris de démarche pour rechercher un apprentissage car ils voulaient à tout prix continuer l'école.

Finalement, pour ces élèves, un écart important demeure entre l'élaboration d'un projet de formation (sa formalisation et/ou sa transformation) et ses possibilités réelles de réalisation.

Synthèse des différentes prises d'information et des analyses concernant le dispositif VOIR

Rappelons que l'année scolaire 2001-2002 constituait une première année expérimentale et qu'il existe inévitablement une distance entre un projet et sa concrétisation. Lors de la mise en œuvre des objectifs et des principes pour VOIR, les enseignants ont beaucoup procédé par tâtonnement, les choses se construisant souvent au fur et à mesure. Ainsi, des adaptations ont dû être réalisées ; c'est notamment le cas pour l'évaluation des élèves (changement de bulletin scolaire en cours d'année), pour la différenciation de l'enseignement en fonction des orientations des élèves dès la deuxième période et pour la séparation de l'année en deux moments distincts (réconciliation avec les apprentissages et remise à niveau). De manière générale, les enseignants se sont beaucoup impliqués, traversant des périodes d'enthousiasme suivies de découragement.

Sur la base d'un projet commun, il semble que les deux écoles aient fonctionné un peu différemment dans plusieurs secteurs : notamment, l'utilisation ou non de l'unité d'enseignement de français, le travail par domaine d'étude, les modalités de collaboration entre enseignants et la mise en œuvre d'une approche interdisciplinaire pour certains cours.

Les élèves des classes VOIR, tout comme ceux des autres programmes d'insertion et de 1^{ère} de l'ECG, ont considéré leur orientation comme un choix « contraint », et ceci dans une proportion légèrement plus grande que les autres. La nouveauté de ce dispositif explique sans doute en partie ce résultat.

L'évaluation des compétences en lecture-écriture a mis en évidence que les élèves des classes VOIR se situaient en début d'année scolaire entre ceux des classes préparatoires de l'EC et de 1^{ère} de l'ECG et ceux de la SGIPA et du SCAI. Si leurs résultats sont sensiblement plus faibles que ceux observés dans les deux premiers programmes pour l'échelle *prose*, à la fin de l'année scolaire, on constate qu'ils ont fait d'importants progrès pour cette échelle (ils se trouvent ainsi très près des deux meilleurs programmes). Par contre, leurs performances ont eu tendance à stagner pour les échelles *document* et *quantitative*. Les résultats de cette évaluation sont équivalents dans les deux écoles, en octobre comme en mai, bien que l'approche concernant l'enseignement du français ait été un peu différente.

De plus, interrogés sur leur rapport à la lecture, les élèves des classes VOIR font preuve d'une attitude un peu plus positive que leurs camarades des deux meilleurs programmes concernant le plaisir de lire. Cette attitude est légèrement plus favorable en mai. Il est intéressant de relier ce constat avec les progrès importants observés pour l'échelle *prose*.

Le parcours VOIR tel qu'il a été défini avait pour but d'atteindre un certain nombre d'objectifs (cf. plus haut). Nous allons les passer en revue et mettre en évidence dans quelle mesure ils ont pu être réalisés dans les deux écoles.

– *Réconcilier les élèves avec les études* : cet objectif semble atteint pour une partie des élèves. Globalement, les élèves ne sont pas forcément très motivés. Ils ont souvent besoin d'être sollicités et encadrés. Mais, dans ces conditions, ils participent activement en classe et réalisent ce qu'on leur demande. Cependant, un fort absentéisme a été constaté dans les deux écoles, ce qui a eu des répercussions sur l'organisation des cours et le déroulement des activités. Ainsi, il n'a pas été possible d'effectuer un véritable suivi pour ces élèves souvent absents et les solutions manquent pour ceux qui ne veulent pas se prendre en charge. Par contre, les élèves qui sont venus régulièrement en classe ont fait des progrès sensibles surtout dans le domaine des savoir-être (respect et autonomie).

– *Redonner un sens au travail et à l'apprentissage* : dans la mesure du possible, les enseignants ont proposé aux élèves des activités supposées les intéresser et ayant du sens pour eux (p. ex. thème du monde du travail, recherche de métier, adolescence, etc.) tout en essayant de varier les méthodes et les supports d'enseignement/apprentissage. L'approche interdisciplinaire prévue pour certains cours (*communication* et *connaissance du milieu naturel*, notamment) a été parfois difficile à mettre en œuvre et les élèves sont très partagés à ce sujet.

– *Amener l'élève à restaurer une image positive de lui-même et à reprendre confiance* : certaines activités ont été proposées à cet effet, parmi lesquelles le travail autour de la carte d'identité des compétences et le cours de développement personnel ; ce cours a été particulièrement apprécié des élèves. Il est difficile de savoir si cet objectif a véritablement été réalisé pour l'ensemble des élèves. Rappelons que les analyses des réponses au questionnaire ont montré que l'image de soi des élèves des classes VOIR ne s'est pas améliorée au fil de l'année. Il faut d'ailleurs noter que cette image était élevée au départ et pas moins favorable que celle observée pour la 1^{ère} année de l'ECG et la préparatoire de l'EC. Contrairement à ces programmes, l'image de soi des élèves des classes VOIR est restée plus stable entre le début et la fin de l'année, et on pourrait bien voir dans cette stabilité un effet de la prise en charge particulière des élèves.

– *Aider l'élève à construire son projet professionnel* : cet objectif important a été concrétisé dans le cadre d'un nouveau cours qui ne faisait pas l'objet d'une unité d'enseignement. Un temps conséquent a été consacré à des activités menées en collaboration avec l'OOF²². Parallèlement, les enseignants ont mis en place des activités visant la construction du projet professionnel. Cette tâche est complexe, car elle nécessite la prise en compte de plusieurs facteurs : l'intérêt pour une profession, mais aussi les exigences d'entrée selon l'apprentissage choisi (p. ex. le niveau scolaire). Il s'est avéré qu'un certain nombre d'élèves n'ont pas profité des demi-journées libres destinées à faire des recherches de place d'apprentissage ou de stage, révélant par là-même leur besoin de structure et d'encadrement.

Rappelons qu'en fin d'année, les élèves des classes VOIR développent assez fortement le sentiment que leur projet, bien qu'il existe, est empêché soit par autrui, soit par un événement dans sa réalisation. Cette dimension « d'empêchement » relevée par ces élèves est d'ailleurs concordante avec le fait qu'ils sont les moins satisfaits de leur orientation effective au 10^e degré (la quasi-totalité d'entre eux souhaitaient une autre orientation), et avec les difficultés qu'ils ont exprimées lors des entretiens à négocier une place d'apprentissage en étant issus d'une classe VOIR.

²² Il s'agit du dispositif de reconnaissance des acquis construit avec les enseignants et les élèves en collaboration avec l'OOF sur la base des référentiels d'activités exercées par les élèves dans le cadre de leur vie de collégien, la phase de mise en œuvre étant programmée pour l'année suivante avec mise au point de certificats insérés dans le portfolio de l'élève.

– Donner à l'élève les connaissances nécessaires à la mise en œuvre de son projet : au plan scolaire, les niveaux des élèves étaient très différents à l'intérieur des classes et la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage n'a pas toujours pu se réaliser au mieux. D'une part, il semble difficile de combler tout un ensemble de lacunes scolaires dans un laps de temps de six mois ; d'autre part, une partie importante du travail réalisé dans le projet VOIR a été consacrée au développement des savoir-être en vue de la réconciliation des élèves avec les études.

– Orientation au terme de l'année VOIR (1^{ère} année diplôme ECG ou apprentissage) : cet objectif a été atteint pour une partie des élèves, en particulier ceux qui ont pu continuer leur formation en 1^{ère} de l'ECG et les quelques-uns qui ont trouvé une place d'apprentissage. Cette seconde orientation repose sur des conditions qui relèvent du monde du travail et sur lesquelles l'école a peu de prise. De manière générale, on constate un décalage entre la situation des élèves issus des structures d'insertion orientées vers l'entrée en apprentissage (pour une partie des élèves des classes VOIR, entre autres) et les exigences du marché de l'apprentissage, régulé notamment par les entreprises qui décident de l'engagement des apprentis.

Ainsi, l'année suivante, un peu moins des deux tiers des élèves poursuit une formation et plus de la moitié d'entre eux se trouve en 1^{ère} de l'ECG. Un cinquième des élèves suit un apprentissage. Enfin, une petite partie est active dans le monde du travail (mais pas dans le cadre d'un apprentissage), et une proportion plus importante (environ 30%) n'est ni en formation ni au travail (chômage, inactivité, recherche d'une formation pas encore concrétisée, autres ou n'ayant pas été retrouvé lors du sondage téléphonique). Précisons que dès le premier trimestre, quelques élèves avaient quitté les classes VOIR pour des motifs non scolaires.

La grande majorité des élèves déclarent, lors d'entretiens individuels, que les classes VOIR sont utiles, en particulier pour se préparer pour la suite, s'orienter et s'informer. Parmi les points positifs, ils relèvent notamment la qualité des professeurs et l'intérêt des cours, les relations sociales et l'ambiance de la classe ainsi que la possibilité de rattrapage et de remise à niveau de leurs connaissances proposées par ce parcours de formation. Dans le même contexte, ils mettent en évidence quelques aspects négatifs tels que l'absence de notes ou l'horaire en vigueur (alors même qu'il était aménagé de manière à leur laisser un après-midi libre pour étudier ou pour faire des recherches de place d'apprentissage, etc.), le sentiment de ne pas avoir assez travaillé, et le climat de la classe vécu parfois comme peu stimulant pour l'étude par certains élèves.

Les élèves des classes VOIR font, dans leurs réponses au questionnaire, une évaluation moins favorable des contenus de l'enseignement comparée aux autres programmes, en particulier pour ce qui concerne l'utilité ultérieure des apprentissages. En revanche, ce sont ceux qui évaluent le plus favorablement la disponibilité des enseignants. Une comparaison des classes VOIR avec celles de 1^{ère} de l'ECG montre que les deux types de classe se distinguent très clairement en ce qui concerne leur appréciation des (bonnes) conditions d'apprentissage, de la prise en compte des intérêts des élèves et la disponibilité des enseignants, caractéristiques pour lesquelles les classes de 1^{ère} de l'ECG obtiennent des moyennes sensiblement moins élevées.

CONCLUSION

Cette étude concerne les élèves « en difficulté » à la fin de leur scolarité obligatoire et qui suivent, au 10^e degré, une formation dans des structures d'insertion du secondaire II (classes préparatoires de l'École de commerce, ateliers de préapprentissage de la SGIPA, classes VOIR, CIPA, CEFP et d'insertion scolaire du SCAI) ainsi qu'en 1^{ère} de l'École de culture générale, premier degré d'une filière certifiante, mais fonctionnant en partie de façon similaire au moment de l'enquête. Trois sources de données ont été utilisées : les résultats à un test en lecture-écriture et à un questionnaire d'opinion, tous deux administrés en octobre 2001 et en mai 2002, et la base de données scolaires (BDS) du Département de l'instruction publique.

Les élèves en difficulté : ordre de grandeur

Remarquons d'abord que la proportion que représentent ces élèves par rapport à la population du 10^e degré (6306 élèves en 2001, volée de notre enquête) est de 8.5% (534 élèves) pour les élèves dans les structures d'insertion et de 10% (637 élèves) pour les élèves de 1^{ère} de l'ECG.

Environ 70% de ces élèves proviennent de 9^e année du Cycle d'orientation. De l'ensemble de la volée de 9^e (3782 élèves en 2000), 10% s'orientent dans une structure d'insertion et 12% entrent en 1^{ère} année de l'ECG.

Un deuxième point à relever est que chaque année, une proportion d'élèves ne disposent pas du niveau scolaire leur permettant de suivre une formation générale ou professionnelle dans le secondaire II, quelles que soient les mesures structurelles mises en place. Certains des élèves qui fréquentent ces structures d'insertion arrivent ensuite dans les filières du secondaire II mais, en même temps, d'autres élèves des filières du secondaire II échouent scolairement ou quittent l'école sans diplôme. On retrouve ainsi, année après année, une frange de jeunes dont les possibilités de formation ou d'insertion professionnelle sont réduites. Si l'on se base sur la volée d'élèves en 9^e du CO en juin 1999 (volée de 3505 élèves qui a fait l'objet d'une analyse longitudinale sur trois ans¹), on peut faire l'estimation suivante : pour l'année qui suit la 9^e, la presque totalité des élèves (96%) se retrouve scolarisée, au secondaire II pour l'essentiel (certains redoublent leur 9^e degré), 4% (139 élèves) n'entrepreneur aucune formation à Genève. A ces 4% d'élèves non scolarisés après le CO, il faut ajouter 7% (242 élèves) qui cessent leur formation en cours ou en fin de 10^e degré, alors que 1% (31 élèves) réintègrent une scolarité. On observe donc qu'environ 10% des élèves (350 élèves) quittent le système d'enseignement genevois entre la sortie du Cycle d'orientation et le début du 11^e degré.

Les compétences en lecture-écriture : des prérequis aux apprentissages scolaires

Nous avons postulé que la maîtrise de la lecture et de l'écriture est très étroitement liée à tous les apprentissages scolaires et qu'elle est garante d'une plus ou moins bonne insertion sociale ou professionnelle. L'approche évaluative de la lecture-écriture choisie dans cette étude vise avant tout à mesurer des compétences permettant de se débrouiller au mieux au quotidien. Mais il est important de rappeler aussi que les réponses ont été obtenues au moyen d'un test administré dans le cadre scolaire. Sous cette forme, et même si les questions posées prises isolément procèdent d'activités quotidiennes

¹ Evrard & Rastoldo, 2001.

(comme lire un horaire), la situation reste artificielle, surtout par le côté répétitif du jeu des questions et des réponses (les tests sont composés d'une soixantaine de questions).

En ce qui concerne les compétences en lecture-écriture, on constate que la hiérarchie des programmes en termes d'exigences scolaires correspond aux résultats effectivement observés par les tests, du moins au niveau des moyennes générales. En comparant les performances des élèves des différents programmes, un recouvrement partiel des résultats apparaît toutefois. Sur le plan des compétences en lecture-écriture, un certain nombre d'élèves auraient ainsi pu se retrouver dans n'importe quel autre programme de formation.

L'orientation-sélection scolaire est donc globalement congruente avec ce qu'un test « externe à l'école » peut mesurer. Mais cela souligne également l'importance du degré de maîtrise en lecture-écriture dans l'évaluation de la performance générale des élèves puisque ce seul indicateur de compétence reproduit l'orientation-sélection scolaire effective.

Les compétences mesurées sont plutôt faibles, et ceci dans tous les programmes analysés. Une comparaison des résultats entre les élèves testés et une population parente adulte n'ayant effectué que la scolarité obligatoire montre que les premiers ont des compétences moins bonnes en lecture-écriture. Par ailleurs, il semble que le niveau moyen des compétences mesurées soit problématique par rapport aux exigences actuelles en matière de compréhension de la lecture et de traitement de l'information dans notre société. Dans le rapport OCDE de 1995², on trouve notamment les éléments suivants lorsque sont analysées les conséquences économiques associées au degré de maîtrise de la littératie : les groupes de personnes dont le niveau est égal ou supérieur à 3 (les compétences en littératie peuvent s'ordonner en niveaux allant de 1, niveau le moins élevé, à 5, niveau le plus élevé) comptent moins de chômeurs que ceux du niveau 1. Les personnes de niveau 4/5 se situent presque toujours dans la partie supérieure de la répartition des revenus d'une population, alors que ceux de niveau 1 sont plus susceptibles de n'avoir aucun revenu. Ceux des niveaux les plus élevés se retrouvent davantage dans les industries émergentes (services financiers et personnels), alors que les industries en déclin (l'agriculture est donnée en exemple) regroupent davantage de personnes dont le niveau en littératie est faible. Finalement, il semble que les possibilités de formation continue soient plus souvent offertes aux personnes qui ont les meilleures connaissances en lecture-écriture (notamment parce qu'une formation présuppose souvent un certain niveau de compétence dans ce domaine).

Il est difficile de se prononcer précisément sur l'évolution des performances entre le début et la fin de l'année scolaire, car les changements ne s'observent pas de façon systématique sur l'ensemble des compétences en lecture-écriture mais seulement sur certaines échelles de mesure, ce qui interroge sur la stabilité des effets obtenus. Les changements restent donc d'assez faible ampleur, ce qui n'est peut-être pas très étonnant puisque, comme nous l'avons vu, les principaux facteurs d'explication des performances se composent avant tout d'éléments extrascolaires. Il n'en reste pas moins que l'on peut se demander si, d'une part, une ou deux années d'accueil scolaire sont suffisantes pour assurer une maîtrise adéquate de la lecture-écriture à des élèves non francophones, d'autre part si un dépistage de ce type de difficultés et des actions plus précoces peuvent être entrepris pour les élèves ayant fréquenté depuis plus longtemps le système scolaire genevois.

L'importance attribuée à la formation professionnelle

Les informations recueillies au moyen des questionnaires montrent que les choix initiaux des élèves interrogés se portent généralement vers les formations professionnelles. Les démarches d'orientation sont nombreuses et le projet de l'élève est en constante réélaboration, compte tenu sans doute des impossibilités rencontrées. Le projet professionnel ou de formation ne semble donc pas obéir à une logique consistant à se fixer un but et de trouver les moyens d'y arriver, mais paraît plutôt tributaire des circonstances rencontrées. Dans une situation d'avenir peu claire, une attitude courante serait alors de ne rien décider et de rester ouvert aux circonstances pouvant ou non se présenter. Ceci pourrait d'ailleurs aussi expliquer l'importante variabilité observée dans les cursus (changements d'école,

² OCDE (1995). *Littératie, économie et société*. Paris et Ottawa : OCDE et Ministre de l'Industrie, Canada.

arrêts ou reprises de la formation, etc.) sans pour autant toujours aboutir à une certification malgré un nombre d'années d'études conséquent.

Reste l'importance accordée au fait de trouver un emploi ou un métier que d'autres travaux ont également mis en évidence pour des populations d'élèves aux performances scolaires moindres³. Dans un contexte pourtant difficile pour certains élèves (difficultés scolaires, chômage des jeunes), le travail revêt une valeur centrale dans la construction de leur identité sociale. Comme le dit Kraus⁴ à propos du travail, la jeunesse, loin de désinvestir un domaine pour lequel les perspectives sont fragiles, y accorde au contraire une importance accrue, phénomène qui s'observe même auprès de jeunes ayant ce que Kraus appelle des « handicaps sociaux ». Les jeunes interrogés reconnaissent au travail surtout une possibilité de prouver leur valeur, de s'intégrer socialement, de leur donner un statut social, et accordent moins d'importance au fait d'avoir des avantages immédiats comme la sécurité matérielle et le salaire.

La valorisation du Soi

Un résultat inattendu porte sur l'auto-présentation de certains élèves, c'est-à-dire l'image que tout un chacun veut donner à autrui. A cet égard, il est important de signaler que l'opinion des élèves exprimée au travers de nos questionnaires reflète également l'expression d'une compréhension sociale puisque l'élève a sa propre conception de ce qu'il est souhaitable ou non d'exprimer dans un tel contexte⁵. Or, ce sont les élèves des classes les moins performantes sur le plan de la littératie qui se sont présentés de la façon la plus désirable socialement ou, en tout cas, qui correspondent le mieux aux comportements souhaités par l'école. Ils se sont décrits comparativement de la façon la plus positive et ont évalué le plus favorablement les enseignements reçus ; ce sont aussi eux qui déclarent le plus souvent que leur orientation correspond à leurs intérêts, à leur personnalité, et non pas à une obligation. En bref, ils se sont montrés les plus satisfaits, alors même que leur situation scolaire pouvait paraître problématique. Il n'est, en l'état, pas possible de donner une interprétation univoque à ces résultats. Construire son identité sociale est en effet tributaire des comparaisons qui sont ou peuvent être faites avec d'autres individus ou d'autres entités ou groupes sociaux rendus saillants dans le contexte⁶. Ces élèves, tout en ayant compris ce qu'il est souhaitable d'exprimer dans ce contexte, activent-ils des mécanismes compensatoires dans des comparaisons avec d'autres élèves qui leur seraient a priori défavorables ? Expriment-ils tout simplement une forte volonté d'intégration sociale ? Ou s'estiment-ils dans un tout autre registre, dans le sens où toute comparaison avec d'autres élèves leur semblerait incongrue ?

Le caractère prédictif de la compétence scolaire

Nous avons été frappés par la bonne volonté manifestée par les élèves lors des sessions de test en lecture-écriture. Cette tâche difficile, inhabituellement longue (environ deux heures effectives) et quelque peu rébarbative, n'a pas produit de résistance, bien au contraire : régulièrement, des élèves ont demandé de ne pas prendre de pause, voire même de continuer la tâche une fois le temps dévolu achevé. Dans l'ensemble, la qualité de la relation entre les chercheurs et les élèves s'est avérée excellente et beaucoup de questions ont été posées, notamment par les élèves parmi les plus faibles en lecture-écriture. Peut-être cette situation est-elle révélatrice d'une certaine forme de dépendance de ces élèves à l'égard d'autrui ou des adultes. En cas d'incertitude, mieux vaudrait-il alors se fier aux réponses des autres. La situation aurait alors ceci de paradoxal qu'elle limiterait la recherche d'une solution plus personnelle, tout en étant adaptative : si l'on n'est pas sûr de trouver l'information pertinente, par exemple, dans un horaire pour un itinéraire à effectuer, alors il suffit de savoir le

³ Le Blanc, A., & Laguerre, F. (2001). Significations des incertitudes des lycéens à l'égard du futur. Rôle et valeurs du travail et des processus de valorisation relative des domaines de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 1, 9-28. ; Kraus, 1998, op. cit.

⁴ Ibid.

⁵ Dubois, N. (2000). Self-presentation strategies and social judgments – desirability and social utility of causal explanations. *Swiss Journal of Psychology*, 59, 3, 170-182.

⁶ Turner, J.C. (1981). Toward a cognitive redefinition of social group. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 93-118.

demander à autrui. A une compétence « scolaire » serait alors substituée une compétence « sociale » dont on ne connaît pas le potentiel tant pour la réussite d'une formation que pour l'exercice d'une profession. Par conséquent, il convient de se garder de toute interprétation aux termes de laquelle ces compétences sociales pourraient faire office de substitut aux compétences acquises grâce à l'école.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1992). Une formation professionnelle par l'analyse des pratiques et l'utilisation d'outils conceptuels issus de la recherche : modes cognitifs et modes d'ajustement. *Les Sciences de l'éducation*, 1-2, 27-58.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, 107, 123-139.
- Amos, J. & Rastoldo, F. (2002). La formation professionnelle en Suisse et à Genève : Communication proposée dans le cadre des journées d'étude du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives, *Le développement de l'éducation et de la formation (1980-2000) : quels effets pour quelles efficacités ?*, 21 et 22 novembre 2002, Aix-en-Provence (site Internet : <http://www.univ-aix.fr/lest/sommaire/index.html>).
- Andrews, B. (1998). Self-Esteem. State of the Art. *The Psychologist*, 7, 339-342.
- Bain, D. (1990). *Quels cheminements pour arriver à l'école de culture générale ? Une illustration du fonctionnement de l'orientation-sélection dans le système scolaire genevois*. Genève : CRPP.
- Baudelot, C., Cartier, M., & Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil.
- Berthelot, J.-M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 3, 291-311.
- Boutinet, J.-P. (2001). L'éducation à l'orientation prise au jeu des nouvelles temporalités. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 71-84.
- Cibois, P. (1983). *L'analyse factorielle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cusin, P., & Picolat, M. (1972). Auto-évaluation a posteriori : quelques déterminants scolaires et intellectuels. *Cahiers de Psychologie*, 15, 43-57.
- Davaud, C., & Hexel, D. (1975). *Effet d'une réforme sur l'image de soi*. Genève : Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.
- Deschamps, J.-C., & Clémence, A. (Dir.) (1990). *L'attribution. Causalité et explication au quotidien*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- DGPO (2000). *Mandat à l'Ecole de culture générale / EDD genevoise pour l'année scolaire 2000-2001*. Document interne.
- Elley, W. B. (1994). *The I.E.A. Study of reading literacy : Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford : Pergamon.
- Evrard, A., & Rastoldo, F. (2001). *Transition entre le secondaire I et le secondaire II des élèves de 9^e (volée 98-99)*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Felder D. (1981). *Les élèves des ateliers de préapprentissage de la SGIPA. Etude des carrières*. Genève : Service de la recherche sociologique.
- Galand, B., & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (3), 431-452.

- 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.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In : R. F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem : The Puzzle of Low Self-Regard* (pp. 87-116). New York : Plenum Press.
- Hewitt, J. P. (1998). *The Myth of Self-Esteem*. New York : St. Martin's Press.
- Kiesler, S. B. (1971). *The Psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*. New York : Academic Press.
- Kirsch, I. S. (1995). Rendement lié à la compréhension de documents d'information variés selon trois échelles : définitions et résultats. In : OCDE & Statistique Canada (Eds.), *Littératie, économie et société* (pp.33-64). Paris et Ottawa : OCDE et Ministre de l'industrie Canada.
- Lafontaine, D. (1999). Un goût de lire bien mesuré. Elaboration et mise à l'essai d'une échelle d'attitudes envers la lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 122, no1, 21-43.
- Lurin, J., & Soussi, A. (1998). *La littératie à Genève*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Marcia, J.-E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558.
- Marina Decarro, N. (1991). *Après le diplôme de culture générale, quelles formations ?* Genève : SRS.
- Marina Decarro N. (2002). *Que deviennent les titulaires après l'obtention du diplôme ? Enquête périodique sur l'orientation des titulaires de diplômes de l'enseignement postobligatoire et tertiaire non universitaire public genevois de 1999, 18 mois environ après l'obtention du diplôme*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Moreau, J., Doudin, P.-A., & Cazes, P. (2000). *L'analyse des correspondances et les techniques connexes. Approches nouvelles pour l'analyse statistique des données*. Berlin, Heidelberg, New York : Springer-Verlag.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C., & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematic and Science Study“*, Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssystem. Chur/Zürich : Verlag Rüegger.
- Nicolet M., & Rastoldo F. (1997). *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*. Genève et Lausanne : LEP, CRPP, CVRP.
- OCDE (2002). *Reading for Change. Performance and engagement across countries*. Paris : OCDE & Statistique Canada.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE & Statistique Canada.
- OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OCDE & Statistique Canada.
- OCDE et Statistique Canada (1995). *Littératie, économie et société*. Paris et Ottawa : OCDE et Ministre de l'industrie Canada.
- Office d'orientation et de formation professionnelle (2002). *Après la scolarité obligatoire. Edition 02/03*, Genève : Département de l'instruction publique.
- Office d'orientation et de formation professionnelle (2001). *Après la scolarité obligatoire. Edition 2001-2002*. Genève : Département de l'instruction publique.

- Peak, L., et al. (1996). *Pursuing excellence. A study of U.S. eight-grade mathematics and science teaching, learning, curriculum, an achievement in international context. Initial findings from TIMSS*. Washington : NCES, Office of educational research and improvement.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie*, *XLI*, 384, 333-345.
- Rastoldo, F. (2001). Stratégies et projets personnels. *Résonances*, 9, 8-11.
- Rastoldo, F. (1991). *Enquête au 10^e degré. Situation en juin 1990 des élèves issus du Cycle d'orientation en juin 1989*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques.
- Rosenberg, M., Schoenbach, C., Schooler, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem : Different Concepts, Different outcomes. *American Sociological Review*, 60 (1), 141-156.
- Ross, C. E., & Broh, B. (2000). The Role of Self-esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process. *Sociology of Education*, 73 (1), 270-284.
- Schön, E. (1993). La « fabrication du lecteur ». In : M. Chaudron & F. de Singly (Eds.), *Identité, lecture et écriture*. Paris : Centre Georges-Pompidou, BPI.
- Thiessen, V., & Looker, E. D. (1999). *Investir dans la jeunesse : le projet sur la transition de l'école au travail en Nouvelle-Ecosse*. Canada : Département des ressources humaines. http://www.hrdc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra/publications/books/nova_scotia/netet.shtml.
- Twenge, J., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem : A cross temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5 (4), 321-344.
- U.S. Department of Education - Office of Educational Research and Improvement (1995). *Adult Literacy in OECD Countries : Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*. Washington : Government Printing Office.
- Weinstein, G. (1980). *L'auto-évaluation et les stades de l'ombre. Etude génétique et psychopathologique*. Genève : Université de Genève (thèse de doctorat).

ANNEXES

Annexes au chapitre 1

Annexe 1.1 : Questionnaire de l'enquête téléphonique

Question 1 : Qui répond au questionnaire ? La personne concernée
 Un parent
 Une autre personne (à préciser)

Question 2 : Quelle est votre activité principale actuellement ?

Travail (mais pas dans le cadre d'un apprentissage)	Description du métier, du type de contrat, du temps de travail hebdomadaire, du lieu de travail et des formations internes cas échéant
Ecole (y compris apprentissage à plein temps en école)	Description de l'école (nom, type et statut –privé/public– de l'école), du type de formation, de la durée totale de la formation et du lieu de formation
Apprentissage dual	Description du métier, de la durée de l'apprentissage et du lieu d'apprentissage
Formation pratique	Description du métier, de la durée de la formation pratique et du lieu de la formation pratique
Formation élémentaire	Description du métier, de la durée de la formation élémentaire et du lieu de la formation élémentaire
Stage professionnel (non lié à une formation en école)	Description du métier, du temps de travail hebdomadaire, de la durée du stage, du lieu de travail et des formations internes cas échéant
A la maison, sans activité	Description des activités cas échéant
Au pair, voyage	Description des activités cas échéant
Autres activités	Description de l'activité

Question 3 : Etes-vous à la recherche d'un emploi, d'un apprentissage ou d'une formation en école ?

Recherche d'emploi	Description de l'emploi recherché	Inscription ou non à l'Office cantonal de l'emploi, fréquentation ou non d'une formation donnée par l'Office cantonal de l'emploi, fréquentation ou non de l'Office de l'orientation et de la formation professionnelle (OOF)
Recherche d'apprentissage	Description de l'apprentissage recherché	
Recherche d'une formation en école	Description de la formation en école recherchée	

Annexes au chapitre 2

Annexe 2.1 : Définition des 15 catégories socioprofessionnelles

1. *Manœuvres et ouvriers spécialisés*

Travailleurs spécialisés des professions dont l'apprentissage a généralement une durée inférieure à six mois et n'est pas réglementé par l'OFFT.

2. *Ouvriers qualifiés*

Travailleurs salariés des professions manuelles dont l'exercice requiert actuellement un apprentissage réglementé par l'OFFT. Sont incluses dans cette catégorie des personnes qui, sans avoir obtenu un certificat fédéral d'apprentissage, exercent néanmoins, ou disent exercer, une profession de ce type.

3. *Contremaîtres, chefs d'atelier, d'équipe ou de chantier*

Travailleurs salariés qui dirigent directement un groupe de travailleurs des catégories 1 et 2. La maîtrise fédérale est un niveau de formation fréquent, mais non indispensable.

4. *Petits indépendants manuels*

Travailleurs à leur compte des catégories 1 et 2 (artisans, etc.).

5. *Petits indépendants non manuels*

Propriétaires et « fermiers » de petites entreprises de distribution et de services (petits commerçants, restaurateurs, cafetiers et assimilés).

6. *Agriculteurs*

Propriétaires ou fermiers d'entreprises agricoles, viticoles, horticolas, maraîchères ; ou assimilés.

7. *Agents subalternes*

Travailleurs salariés des professions de la sécurité, de la surveillance, du contrôle et de la manutention notamment, dont l'exercice ne suppose pas actuellement un apprentissage réglementé par l'OFFT (gendarmes, gardes, agents municipaux, huissiers, contrôleurs de trains, pompiers, manutentionnaires de bureau et assimilés).

8. *Employés qualifiés*

Travailleurs salariés des professions non manuelles dont l'exercice suppose actuellement un apprentissage réglementé par l'OFFT (employés de bureau, de commerce, correspondanciers, vendeurs et assimilés).

9. *Cadres inférieurs*

Travailleurs de la catégorie 8 qui assument, soit des responsabilités de direction immédiate d'un groupe de travailleurs des catégories 7 et 8, soit la responsabilité globale d'activités partielles (chef de bureau, comptable, etc.).

10. Cadres moyens

Travailleurs salariés des professions non manuelles dont l'exercice suppose actuellement une formation complète dans une école professionnelle à plein temps (Ecole supérieure technique, Ecole normale, Ecole d'études sociales, etc.).

11. Cadres supérieurs

Travailleurs salariés qui dirigent directement un ensemble de travailleurs de la catégorie 10 ou qui exercent des professions non manuelles dont l'exercice suppose une formation universitaire (administrateur, ingénieur, etc.).

12. Professions libérales et intellectuelles

Travailleurs à leur compte dont l'exercice de la profession implique généralement une formation universitaire, ainsi que les activités des juges, médecins, avocats, pasteurs, etc., qui peuvent être salariés.

13. Industriels, PDG, directeurs de grandes entreprises

Travailleurs salariés ou plus souvent indépendants des professions non manuelles exerçant un pouvoir général sur de grandes entreprises ou administrations (directeur général, industriel, administrateur de sociétés, conseiller d'Etat, etc.).

14. Ménagères

Chefs de ménage de sexe féminin, n'exerçant pas d'activité professionnelle.

15. Divers et sans profession

Etudiants, retraités, invalides, rentiers, etc.

Annexe 2.2 : Regroupement des catégories socioprofessionnelles (CSP) selon cinq couches sociales

- Cadres supérieurs et dirigeants (CD.S DIR) : CSP 11, 12, 13.
- Petits indépendants (PT.IND) : CSP 4, 5, 6.
- Employés et cadres intermédiaires (EMPL. CD.I) : CSP 8, 9, 10.
- Ouvriers (OUV.) : CSP 1, 2, 3, 7.
- Divers et sans indication (DIVERS ET S.I.) : CSP 14, 15.

Annexes au chapitre 3

Annexe 3.1 : Exemples de tâches (tirées de la publication *Littératie, Economie et Société*. OCDE & Statistique Canada, Paris : 1995).

A. Echelle prose

L'ENTRETIEN D'EMBAUCHE

Avant tout entretien

Cherchez à mieux connaître l'entreprise : quels sont les produits fabriqués ou les services rendus ? Quels sont les procédés et méthodes utilisés ? Ces renseignements peuvent être obtenus dans des annuaires professionnels, des répertoires de chambre de commerce et d'industrie, ou auprès de votre agence locale.

Complétez vos renseignements sur le poste : s'agit-il de remplacer une personne ou de combler un poste nouvellement créé ? Dans quel service ou atelier travailleriez-vous ? Vous pouvez obtenir de la plupart des agences locales les conventions collectives décrivant les emplois et leur contenu. Vous pouvez aussi vous mettre en contact avec une organisation syndicale appropriée.

Lors de l'entretien

Posez des questions sur le poste et l'entreprise. Répondez clairement et avec précision aux questions posées. Munissez-vous d'un bloc-notes ainsi que de vos certificats de travail et attestations de formation.

Les types d'entretien les plus fréquents

Simple : vous n'avez qu'un interlocuteur.

Par 'jury' : vous êtes seul en face de plusieurs personnes qui vous questionnent et ensuite comparent leurs opinions sur votre candidature.

En groupe : vous êtes avec d'autres candidats et, après un exposé sur les fonctions du poste, vous en discutez ensemble.

Après l'entretien

Notez les points essentiels abordés. Comparez les questions qui vous ont mis en difficulté et celles qui vous ont permis, au contraire, de faire valoir vos points forts. Une telle revue vous aidera à vous préparer à de futurs entretiens ; au besoin, vous pourrez en parler avec le prospecteur-placier ou le conseiller professionnel de votre agence locale.

Exemple de question :

A partir des renseignements fournis dans le dépliant, décrivez en vos propres mots une différence entre l'entretien par jury et l'entretien en groupe.

B. Echelle document

BULLETIN METEOROLOGIQUE

Europe

	Aujourd'hui			Demain		
	Max. °C	Min. °C	T	Max. °C	Min. °C	T
Algarve	19	7	e	21	48	e
Amsterdam	11	6	np	12	44	np
Ankara	17	7	np	19	46	np
Athènes	22	15	np	23	57	np
Batavia	16	8	e	14	48	e
Belgrade	14	6	np	10	34	n
Berlin	8	2	n	6	34	n
Bruxelles	11	6	np	14	44	np
Budapest	9	1	np	9	35	n
Copenhague	7	1	a	6	35	n
Costa del Sol	21	8	e	21	50	e
Dublin	10	6	np	13	46	n
Edimbourg	10	6	n	10	43	n
Florence	11	5	e	14	43	e
Francfort	12	6	np	13	39	np
Genève	9	2	e	12	39	e
Helsinki	-1	-7	m	-3	15	np
Istanbul	17	10	np	15	48	a
Las Palmas	26	18	np	27	64	np
Lisbonne	19	9	e	19	50	e
Londres	12	5	np	13	44	np
Moscou	17	3	e	18	39	e
Milan	9	3	e	13	43	e
Moscou	1	-3	a	-3	13	rn
Munich	11	3	np	12	43	np
Nice	14	7	e	15	46	e
Oslo	4	-4	n	5	29	n
Paris	12	6	np	13	43	np
Prague	11	1	np	8	35	n
Reykjavik	4	2	p	6	31	n
Rome	20	12	e	20	50	e
Saint-Peters.	-1	-7	rn	-4	11	np
Stockholm	1	-5	n	-2	20	n
Strasbourg	12	5	np	15	44	np
Taipei	-1	-7	m	-4	15	np
Venise	10	3	e	11	39	e
Vienne	9	-1	np	10	35	n
Varsovie	8	2	a	6	34	n
Zurich	8	0	e	9	34	np

Prévisions pour vendredi jusqu'à dimanche

Courant-jet
 Froid pour la saison
 Chaud pour la saison
 Fortes pluies
 Neige abondante

Asie

	Aujourd'hui			Demain		
	Max. °C	Min. °C	T	Max. °C	Min. °C	T
Bangkok	32	22	np	30	23	e
Hong Kong	30	23	e	29	22	np
Manille	31	25	e	31	25	a
New Delhi	31	13	e	32	16	e
Pekin	11	0	e	8	2	np
Seoul	14	6	np	14	4	np
Shanghai	22	10	np	24	12	e
Singapour	31	24	np	28	23	a
Tai-Pei	26	21	np	26	19	np
Tokyo	18	9	np	17	7	np

Amérique du Nord

Un courant froid envahira le centre-ouest et le nord-est des Etats-Unis vendredi et pour tout le week-end. En dépit du froid qui sévira à Chicago, à Toronto et à New-York, le temps sera sec. Des percées de soleil baigneront Los Angeles tous les jours et la température y sera normale pour la saison.

Europe

Une vague de temps doux atteindra l'ouest et le centre de l'Europe vendredi et persistera tout le week-end. Londres et Paris connaîtront un temps sec et quelques percées de soleil vendredi à dimanche. La pluie continuera d'arrosez le sud-ouest de la Norvège. Il neigera sur la région située entre Minsk et Moscou.

Asie

Le typhon Elsie continuera probablement de hanter l'est des Philippines et le sud du Japon dans la journée de vendredi et durant tout le week-end. Risque d'averses et même d'un peu de verglas ou de neige à Séoul. Un courant froid envahira Pékin, d'où possibilités de neige. A Hong Kong, le début de la fin de semaine sera chaud.

Moyen-Orient

	Aujourd'hui			Demain		
	Max. °C	Min. °C	T	Max. °C	Min. °C	T
Beyrouth	28	19	np	29	20	e
Le Caire	29	20	np	28	19	np
Damasc	24	12	e	26	14	e
Jerusalem	27	15	e	26	14	e
Riyad	34	13	e	32	13	e

Amérique latine

	Aujourd'hui			Demain		
	Max. °C	Min. °C	T	Max. °C	Min. °C	T
Buenos Aires	23	11	np	26	13	e
Caracas	29	20	e	31	18	e
Lima	23	17	n	23	16	n
Mexico	23	11	a	23	12	np
Rio de Janeiro	32	22	e	28	21	a
Santiago	24	4	e	22	6	np

Océanie


	Aujourd'hui			Demain		
	Max. °C	Min. °C	T	Max. °C	Min. °C	T
Auckland	20	14	e	17	11	a
Sydney	27	17	np	25	16	np

Légende : e-ensoleillé, np-nébulosité partielle, n-nuageux, a-averses, o-orages, p-pluie, m-rafales de neige, n-neige, v-verglas, T-temps. Cartes, prévisions et données fournies par Accu-Weather, Inc. © 1992

Exemple de question :

Dans laquelle des villes d'Amérique latine mentionnées prévoit-on la température la plus élevée pour demain ?

C. Echelle quantitative

ASPIRINE MEDCO	500
INDICATIONS THERAPEUTIQUES : Maux de tête, douleurs musculaires et rhumatismales, maux de dents et d'oreilles. SOULAGE LES SYMPTOMES COMMUNS DU RHUME.	
POSOLOGIE : ORALE. Prendre 1 ou 2 comprimés toutes les 6 heures, de préférence en mangeant, pendant au plus 7 jours. Conserver dans un endroit frais et sec.	
MISE EN GARDE : Ne pas prendre en cas de gastrite ou d'ulcère gastro-duodénal. Éviter de prendre en même temps qu'un anticoagulant, ou en cas de maladie du foie ou d'asthme bronchique grave. Si ce médicament est pris à grosse dose pendant une période prolongée, il peut affecter les reins. Avant d'administrer à un enfant atteint de varicelle ou de grippe, consulter un médecin au sujet du symptôme de Reyes, maladie rare mais grave. Les femmes enceintes et celles qui allaitent doivent consulter leur médecin avant d'utiliser ce produit, surtout durant le troisième trimestre de la grossesse. En cas de symptômes persistants ou de surdose accidentelle, consulter un médecin. Garder hors de portée des enfants.	
INGREDIENTS : Chaque comprimé contient 500 mg d'acide acétylsalicylique. Excipient c.b.p. 1 comprimé. N° d'enreg. 88246 S.S.A.	 67736 11079
Fabriqué en Suisse par STERLING PRODUCTS SA 160, bd. Industriel, 1207 Genève	

(Reproduit avec autorisation)

Exemple de question :

Quel est le nombre maximal de comprimés qui peut être pris en 24 heures ?

Annexe 3.2 : Description des niveaux de capacités de littératie selon les échelles de compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif

	Textes suivis	Textes schématiques	Textes au contenu quantitatif
Niveau 1 (0 à 225)	La plupart des tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il repère un élément d'information contenu dans le texte qui soit identique ou synonymique à l'information donnée dans la directive. Si une réponse incorrecte, mais plausible, est présente dans le texte, elle est habituellement loin de la bonne information.	La plupart des tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il repère un élément d'information en fonction d'une adéquation littérale. Les éléments de distraction, s'il y en a, sont habituellement éloignés de la bonne réponse. Certaines tâches peuvent amener le lecteur à inscrire des renseignements personnels sur le formulaire.	Bien qu'aucune tâche de compréhension de textes au contenu quantitatif utilisée dans IALS ne comporte une cote de moins de 225, l'expérience porte à croire que de telles tâches exigent du lecteur qu'il effectue une opération unique relativement simple (habituellement une addition) pour laquelle soit les nombres et l'opération requise sont déjà inscrits dans le document, soit les nombres sont fournis.
Niveau 2 (226 à 275)	À ce niveau, les tâches exigent habituellement du lecteur qu'il repère un ou plusieurs éléments d'information dans le texte ; ce dernier peut contenir plusieurs éléments de distraction, ou le lecteur peut devoir faire des déductions de faible niveau. Les tâches de ce niveau commencent aussi à demander au lecteur d'intégrer deux éléments d'information ou plus ou de comparer des données et de les mettre en opposition.	Les tâches relatives à la compréhension de textes schématiques de ce niveau sont un peu plus variées. Bien que certaines exigent encore que le lecteur apparie une seule caractéristique, il peut y avoir des éléments d'information plus distrayants ou l'appariement peut exiger une déduction de faible niveau. Certaines tâches à ce niveau exigent du lecteur qu'il inscrive des renseignements sur un formulaire ou regroupe des caractéristiques à partir de l'information contenue dans un document.	Les tâches de ce niveau exigent habituellement du lecteur qu'il effectue une opération arithmétique simple (souvent une addition ou une soustraction) en utilisant des nombres facilement repérables dans le texte ou le document. L'opération à exécuter peut être déduite facilement d'après la question ou le format du document (par exemple, un formulaire de dépôt bancaire ou un bon de commande).
Niveau 3 (276 à 325)	Les tâches de ce niveau exigent habituellement du lecteur qu'il recherche des textes correspondant à des renseignements en faisant des déductions de faible niveau ou en respectant des conditions précises. On demande parfois au lecteur de repérer plusieurs éléments d'information situés dans des phrases ou des paragraphes différents plutôt que dans une seule phrase. On peut également demander au lecteur d'intégrer ou de comparer et de mettre en opposition des renseignements trouvés dans des paragraphes ou des sections de texte.	Les tâches de ce niveau semblent des plus variées. Certaines exigent du lecteur qu'il effectue des adéquations littérales ou synonymiques ; en général, cependant, le lecteur doit tenir compte de renseignements conditionnels ou apparié de multiples éléments d'information. Certaines tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il intègre l'information contenue dans un ou plusieurs documents d'information. D'autres encore exigent qu'il parcoure un document en entier pour fournir des réponses multiples.	Les tâches de ce niveau amènent habituellement le lecteur à exécuter une opération unique. Cependant, les opérations deviennent plus variées : on trouve quelques multiplications et divisions. Parfois deux nombres ou plus sont nécessaires pour résoudre le problème et ces nombres sont souvent cachés dans une présentation plus complexe. Bien qu'on utilise souvent des termes de relation sémantique comme «combien» ou «calculer la différence», certaines de ces tâches exigent que le lecteur fasse des déductions plus poussées pour trouver l'opération appropriée.
Niveau 4 (326 à 375)	Ces tâches demandent au lecteur d'effectuer l'adéquation de plusieurs caractéristiques ou de fournir plusieurs réponses pour lesquelles il est nécessaire de faire des déductions à partir du texte. À ce niveau, les tâches peuvent également amener le lecteur à intégrer ou à mettre en opposition des éléments d'information parfois présentés dans des textes relativement longs. Ces textes contiennent habituellement plus d'éléments de distraction et l'information demandée est plus abstraite.	Les tâches de ce niveau, comme celles du niveau précédent, amènent le lecteur à apparié de multiples éléments d'information, à parcourir des documents et à intégrer de l'information ; il arrive fréquemment cependant que ces tâches demandent au lecteur de faire des déductions plus poussées pour trouver la bonne réponse. Parfois, des renseignements conditionnels contenus dans le document doivent être pris en compte par le lecteur.	À une exception près, les tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il effectue une opération arithmétique unique où les quantités ou les opérations sont habituellement difficiles à déterminer. Cela signifie que, pour la plupart des tâches de ce niveau, la question ou la directive ne comporte pas de termes de relation sémantique, comme «combien» ou «calculer la différence», pour aider le lecteur.
Niveau 5 (376 à 500)	Certaines tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il recherche de l'information dans un texte dense qui contient un certain nombre d'éléments de distraction plausibles. D'autres exigent du lecteur qu'il fasse des déductions de haut niveau ou utilise des connaissances spécialisées.	Les tâches de ce niveau exigent du lecteur qu'il examine des documents d'information complexes contenant de multiples éléments de distraction, fasse des déductions de haut niveau et traite des renseignements conditionnels ou fasse appel à des connaissances spécialisées.	Ces tâches exigent du lecteur qu'il effectue de multiples opérations en séquence, puis repère les caractéristiques du problème dans le document fourni ou s'appuie sur ses propres connaissances pour déterminer les quantités ou les opérations requises.

Annexes au chapitre 4

Annexe 4.1 : Valeurs propres, pourcentages de variance, contributions absolues et relatives de l'analyse factorielle des correspondances portant sur les raisons du choix de la formation

Six premières valeurs propres

axes	valeurs propres	pourcentages	pourcentages cumulés
1	0.0231	42.93	42.93
2	0.0114	21.18	64.11
3	0.0072	13.27	77.38
4	0.0060	11.12	88.51
5	0.0048	8.85	97.35
6	0.0014	2.65	100.00

Contributions et cosinus carrés des fréquences sur les axes 1 à 5

fréquences (raisons du choix)	contributions					cosinus carrés (qualité de la représentation sur l'axe)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<i>libellés</i>										
<i>découverte de nouvelles choses/matières</i>	0.0	8.2	4.3	0.5	26.0	0.00	0.35	0.12	0.01	0.47
<i>correspond à ce que l'on m'a conseillé</i>	7.6	2.8	0.8	9.1	8.5	0.48	0.09	0.02	0.15	0.11
<i>correspond à ma personnalité</i>	18.8	2.4	0.7	1.5	8.3	0.84	0.05	0.01	0.02	0.08
<i>pas de choix à cause des résultats scolaires</i>	26.8	3.2	10.4	11.2	4.9	0.75	0.04	0.09	0.08	0.03
<i>accéder à la formation souhaitée</i>	1.5	1.2	0.0	0.0	3.8	0.44	0.17	0.00	0.00	0.23
<i>permet de trouver une place de travail</i>	2.5	41.8	0.4	12.0	8.7	0.09	0.73	0.00	0.11	0.06
<i>cours proposés intéressants</i>	10.6	1.0	9.1	0.2	2.4	0.65	0.03	0.17	0.00	0.03
<i>permet de faire de nouvelles connaissances</i>	0.0	13.3	2.4	22.1	6.6	0.00	0.45	0.05	0.40	0.09
<i>peur de l'échec dans autre orientation</i>	0.7	10.5	17.3	1.5	2.3	0.06	0.42	0.44	0.03	0.04
<i>chose qui ennue encore le moins</i>	0.0	1.3	46.2	2.1	0.0	0.00	0.04	0.92	0.04	0.00
<i>cela me plaît tout simplement</i>	15.5	9.0	1.1	33.0	16.2	0.48	0.14	0.01	0.26	0.10
<i>rien proposé d'autre</i>	15.8	5.5	7.4	6.9	12.2	0.63	0.11	0.09	0.07	0.10

Contributions et cosinus carrés des individus sur les axes 1 à 5

individus (programmes)	contributions					cosinus carrés				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
identificateur										
Insertion	10.0	0.1	9.8	7.8	0.1	0.52	0.00	0.16	0.11	0.00
CIPA	5.5	0.1	4.5	33.3	24.7	0.25	0.00	0.06	0.39	0.23
CEFP	19.7	0.0	64.4	0.2	2.2	0.49	0.00	0.50	0.00	0.01
SGIPA	36.5	40.3	2.2	3.7	0.0	0.63	0.34	0.01	0.02	0.00
ECG 1	18.2	41.8	2.3	4.7	16.5	0.41	0.47	0.02	0.03	0.08
VOIR	5.1	15.1	2.1	12.9	54.9	0.18	0.26	0.02	0.12	0.40
Préparatoire EC	5.0	2.7	14.6	37.4	1.6	0.24	0.06	0.21	0.46	0.02

Annexe 4.2 : Moyennes pour les items du questionnaire d'origine

<i>items</i>	moyennes octobre	moyennes mai	écarts-type octobre	écarts-type mai	différences de moyennes octobre-mai
<i>a) Je sais me débrouiller tout-e seul-e</i>	4.70	4.73	1.29	1.12	+0.03
<i>b) Il y a des moments où je me sens bon à rien</i>	3.28	3.33	1.66	1.59	+0.05
<i>c) Je sais raisonner logiquement</i>	4.54	4.55	1.16	1.15	+0.01
<i>d) Je réussis les choses tout aussi bien que la plupart des autres</i>	4.58	4.60	1.16	1.03	+0.02
<i>e) Je suis capable de comprendre rapidement les choses</i>	4.63	4.69	1.15	1.10	+0.06
<i>f) J'ai du bon sens</i>	4.81	4.81	1.09	1.02	0.00
<i>g) Je me sens bien dans ma peau</i>	5.08	5.02	1.28	1.23	-0.06
<i>h) J'aime faire la connaissance de nouvelles personnes</i>	5.40	5.25	0.95	1.03	-0.15*
<i>i) Je m'intéresse à beaucoup de choses</i>	5.14	5.07	1.08	1.01	-0.07
<i>j) Je m'implique généralement dans mon travail scolaire</i>	4.70	4.26	1.12	1.25	-0.44*
<i>k) Je sais prendre des initiatives</i>	4.73	4.70	1.13	1.08	-0.03
<i>l) Jusqu'à maintenant, je suis fier/fière de tout ce que j'ai fait</i>	4.31	4.18	1.37	1.42	-0.13
<i>m) Je suis apprécié-e par les autres</i>	4.66	4.68	1.10	1.02	+0.02
<i>n) J'ai de la facilité à mémoriser</i>	4.36	4.50	1.24	1.20	+0.14*
<i>o) Je trouve que je réussis honorablement à l'école</i>	3.92	3.75	1.29	1.34	-0.17
<i>p) Je sais m'adapter aux exigences des enseignant-e</i>	4.53	4.22	1.29	1.25	-0.31*
<i>q) Je suis persévérant-e en cas de difficultés</i>	4.46	4.18	1.21	1.22	-0.28*
<i>r) Je suis habile de mes mains</i>	4.68	4.61	1.26	1.34	-0.07
<i>s) Je suis à l'aise dans les contacts avec les autres</i>	4.97	4.86	1.22	1.28	-0.11
<i>t) J'aime bien travailler avec d'autres personnes</i>	5.30	5.17	1.05	1.07	-0.13

* Différences pré-test et post-test significatives.

Annexe 4.3 : Echelle « Image de soi ‘générale-cognitive’ »

<i>items</i>	moyennes	saturations factorielles	corrélacion item-test (rit)
<i>a) Je sais me débrouiller tout-e seul-e</i>	4.7	.494	.4010
<i>c) Je sais raisonner logiquement</i>	4.6	.739	.5826
<i>d) Je réussis les choses tout aussi bien que la plupart des autres</i>	4.6	.674	.6377
<i>e) Je suis capable de comprendre rapidement les choses</i>	4.6	.761	.6054
<i>f) J'ai du bon sens</i>	4.8	.652	.5927

$\alpha = .78.$

Annexe 4.4 : Echelle « Image de soi ‘sociale’ »

<i>items</i>	moyennes	saturations factorielles	corrélacion item-test (rit)
<i>h) J'aime faire la connaissance de nouvelles personnes</i>	5.4	.744	.5317
<i>i) Je m'intéresse à beaucoup de choses</i>	5.1	.591	.4315
<i>m) Je suis apprécié-e par les autres</i>	4.7	.511	.4262
<i>s) Je suis à l'aise dans les contacts avec les autres</i>	5.0	.683	.5134
<i>t) J'aime bien travailler avec d'autres personnes</i>	5.3	.731	.5616

$\alpha = .73.$

Annexe 4.5 : Echelle « Image de soi ‘scolaire’ »

<i>items</i>	moyennes	saturations factorielles	corrélacion item-test (rit)
<i>j) Je m'implique généralement dans mon travail scolaire</i>	4.7	.758	.5100
<i>l) Jusqu'à maintenant, je suis fier/fière de tout ce que j'ai fait</i>	4.3	.495	.5138
<i>o) Je trouve que je réussis honorablement à l'école</i>	3.9	.607	.5604
<i>p) Je sais m'adapter aux exigences des enseignant-e-s</i>	4.5	.724	.5474
<i>q) Je suis persévérant-e en cas de difficultés</i>	4.5	.521	.4078

$\alpha = .74.$

Annexe 4.6 : Matrice factorielle portant sur l'appréciation des enseignements, session d'octobre

	dimensions			
	1	2	3	4
<i>dans ma classe, il y a des bonnes conditions pour apprendre</i>	0.75	0.08	0.1	0
<i>je trouve que les enseignants sont disponibles en cas de besoin</i>	0.73	0.15	-0.1	-0.1
<i>les cours sont clairs et bien expliqués</i>	0.72	0.19	-0.2	0.08
<i>les enseignants tiennent compte des intérêts des élèves dans leur enseignement</i>	0.55	0.3	-0.2	0.15
<i>la quantité et le niveau de difficulté des cours sont adaptés à mon niveau</i>	0.54	0.12	0.19	-0.3
<i>dans l'ensemble, je vois bien ce que les enseignants attendent de moi (les objectifs sont clairs)</i>	0.49	0.41	0	0.21
<i>pendant les cours, je peux organiser une partie de mon travail comme je l'entends</i>	0.41	0.35	0	0.2
<i>j'apprends des choses qui me serviront plus tard</i>	0.13	0.80	0	0.02
<i>j'apprends plein de choses nouvelles</i>	0.32	0.68	0.1	-0.2
<i>les cours sont variés</i>	0.27	0.66	0	-0.1
<i>quand je manque quelques jours d'école, je dois faire des efforts pour arriver à suivre</i>	0.06	0.65	0.17	0
<i>j'ai trop de travail à l'école</i>	0	0	0.82	0.03
<i>on avance si vite dans les cours que j'ai de la peine à suivre</i>	-0.1	0.15	0.8	-0.1
<i>mes connaissances préalables sont suffisantes pour suivre les cours</i>	0.23	0.06	-0.1	0.75
<i>je m'ennuie aux cours</i>	-0.2	-0.3	0.2	0.6
valeurs propres	4.84	4.34	1.66	1.19
% de variance	32	29	11	8

Méthode : analyse factorielle en composantes principales, critère de Kaiser, rotation varimax. KMO = .84.

Annexe 4.7 : Echelle « conditions d'apprentissage ». Saturations factorielles et corrélation item-total de l'échelle

items	saturations factorielles	corrélation item-test (rit)
<i>Dans ma classe, il y a de bonnes conditions pour apprendre</i>	.750	.5473
<i>Je trouve que les enseignant-e-s ont été disponibles en cas de besoin</i>	.727	.5918
<i>Les cours sont clairs et bien expliqués</i>	.715	.5951
<i>Les enseignant-e-s tiennent compte des intérêts des élèves dans leur enseignement</i>	.545	.5602
<i>La quantité et la difficulté des cours sont adaptés à mon niveau</i>	.542	.3220
<i>Dans l'ensemble, je vois bien ce que les enseignant-e-s attendent de moi (...)</i>	.494	.4851
<i>Pendant les cours, je peux organiser une partie de mon travail comme je l'entends</i>	.413	.4119

$\alpha = .78$.

Annexe 4.8 : Echelle « contenus de l'enseignement ». Saturations factorielles et corrélation item-total de l'échelle

<i>items</i>	saturations factorielles	corrélation item-test (rit)
<i>J'apprends des choses qui me serviront plus tard</i>	.800	.5709
<i>J'apprends plein de choses nouvelles</i>	.676	.4496
<i>Les cours sont variés</i>	.663	.5543

$\alpha = .71.$

Annexe 4.9 : Echelle « conditions d'apprentissage ». Moyennes d'octobre et de mai

programme	moyenne octobre	moyenne mai	différence*	N
Insertion scolaire	4.8	4.4	-0.4 (NS)	26
CIPA	5.1	5.1	0.00	24
CEFP	4.6	4.7	+0.1 (NS)	36
Préapprentissage	4.3	4.2	-0.1 (NS)	60
Culture générale	3.9	3.6	-0.3 (S)	59
VOIR	4.6	4.2	-0.4 (NS)	23
Préparatoire EC	4.2	3.7	-0.5 (S)	136
Total	4.3	4.0	-0.3 (S)	364

* T-test apparié $p < .05.$

Annexe 4.10 : Echelle « contenus de l'enseignement ». Moyennes d'octobre et de mai

programme	moyenne octobre	moyenne mai	différence	N
Insertion scolaire	4.9	4.8	-0.1 (NS)	25
CIPA	5.2	5.1	-0.1 (NS)	24
CEFP	4.8	4.6	-0.2 (NS)	36
Préapprentissage	4.2	4.4	-0.2 (NS)	60
Culture générale	4.8	4.3	-0.5 (S)	58
VOIR	4.7	4.0	-0.7 (S)	24
Préparatoire EC	4.8	4.5	-0.3 (S)	137
Total	4.7	4.5	-0.2 (S)	364

Annexe 4.11 : Matrice factorielle portant sur les activités réalisées pendant la semaine, session d'octobre

	dimensions			
	1	2	3	4
<i>jouer avec des jeux électroniques</i>	0.59	0.02	0.00	0.00
<i>surfer sur Internet</i>	0.39	0.07	0.01	0.02
<i>regarder la télévision et des vidéocassettes</i>	0.35	0.00	0.12	0.12
<i>lire un livre pour le plaisir</i>	0.00	0.52	0.00	0.01
<i>étudier ou faire des devoirs à la maison</i>	0.04	0.46	0.02	0.00
<i>faire des travaux ménagers</i>	0.06	0.35	0.18	0.00
<i>écouter de la musique</i>	0.01	0.02	0.63	0.00
<i>passer du temps avec des amis hors de l'école</i>	0.04	0.11	0.41	0.02
<i>travailler pour gagner de l'argent</i>	0.00	0.00	0.04	0.73
<i>pratiquer un sport</i>	0.25	0.00	0.05	0.27
valeurs propres	1.72	1.56	1.47	1.17
% de variance	17	16	15	12

Méthode : analyse factorielle en composantes principales, critère de Kaiser, rotation varimax. KMO = .59.

Annexes au chapitre 5

Annexe 5.1 : Matrices factorielles portant sur la situation des élèves face au projet de formation en octobre (question 7 du questionnaire d'octobre)

items	libellés	facteurs					
		1	2	3	4	5	6
b	<i>Il est inutile d'imaginer mon avenir, ce qui compte c'est le présent</i>	0.70	-0.08	-0.06	0.02	0.19	0.00
n	<i>C'est inutile de faire un projet, il faut s'adapter au travail que l'on trouve</i>	0.64	0.23	-0.15	0.11	-0.15	0.00
o	<i>Je ne m'occupe que de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard</i>	0.59	0.14	-0.31	0.01	0.25	-0.01
u	<i>Je ne me pose pas la question</i>	0.55	-0.04	0.38	-0.06	-0.24	-0.04
l	<i>Je pense que pour réussir dans la vie, la chance est plus importante que l'effort</i>	0.43	0.33	0.21	0.18	-0.40	0.09
j	<i>J'ai bien un projet, mais il ne me satisfait pas vraiment</i>	0.40	0.29	-0.20	0.07	-0.11	0.33
e	<i>J'ai parfois l'impression que tout m'échappe</i>	-0.14	0.69	-0.01	0.04	0.17	-0.09
g	<i>Chaque fois que je fais un projet quelque chose ou quelqu'un m'empêche de les réaliser</i>	0.14	0.67	0.19	-0.15	0.14	-0.15
m	<i>C'est le brouillard complet</i>	0.30	0.62	-0.14	-0.02	-0.13	-0.04
t	<i>J'ai peur de me tromper, cela m'empêche de choisir</i>	0.09	0.53	-0.27	0.33	-0.11	0.30
d	<i>J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis</i>	-0.15	-0.16	0.76	0.05	0.05	-0.07
s	<i>Je parle souvent de mes projets en dehors de l'école (avec mes amis, mes parents, ma famille)</i>	-0.02	0.05	0.57	0.28	0.12	0.16
c	<i>Pour moi faire des projets c'est saisir toutes les chances qui s'offrent à moi</i>	-0.05	0.12	0.49	0.15	0.29	0.19
r	<i>Actuellement c'est encore très vague, j'hésite entre plusieurs choses</i>	0.11	0.43	-0.44	0.26	0.14	0.32
k	<i>Je ferai confiance à mes parents et professeurs qui sont les mieux placés pour me dire quelle orientation prendre</i>	0.19	-0.04	0.15	0.71	-0.04	0.03
a	<i>J'espère avoir toujours quelqu'un pour me soutenir dans mes choix scolaires et professionnels</i>	-0.10	0.06	0.09	0.63	0.09	0.11
f	<i>J'essaie de faire ce que l'on attend de moi</i>	0.07	0.01	0.01	0.59	0.28	-0.15
q	<i>J'ai des idées et des envies, mais en fin de compte tout dépend des circonstances</i>	0.23	0.10	0.08	0.09	0.64	0.13
p	<i>Je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver à l'école, même s'ils ne se réalisent pas</i>	-0.15	0.05	0.17	0.19	0.57	-0.01
i	<i>J'écouterai l'avis des autres (professeurs, parents, amis), mais en fin de compte c'est moi qui déciderai</i>	-0.01	-0.05	0.01	-0.18	0.26	0.73
h	<i>Quand je fais des projets, je suis presque sûr-e de pouvoir les réaliser</i>	-0.01	-0.20	0.23	0.26	-0.13	0.61
	valeurs propres	2.20	2.14	1.95	1.76	1.46	1.37
	% de variance	10.5%	10.2%	9.3%	8.4%	7.0%	6.5%

Méthode : analyse factorielle en composantes principales, critère de Kaiser, rotation varimax.

Annexe 5.2 : Matrice factorielle portant sur les préoccupations des élèves en octobre (question 8 du questionnaire d'octobre)

items	libellés des préoccupations des élèves	Facteurs			
		1	2	3	4
h	Les relations avec mes ami-e-s	0.73	0.23	-0.05	0.10
j	Ma santé, mon bien-être, mon apparence physique (look)	0.68	0.14	0.00	0.06
e	Ce que les autres pensent de moi	0.61	0.00	0.13	-0.04
b	Le temps que je peux consacrer à mes loisirs	0.58	0.11	0.09	-0.43
l	Les relations avec mes parents	0.57	0.24	0.01	0.32
c	Avoir assez d'argent pour moi	0.50	0.27	0.02	-0.46
m	Mon avenir professionnel	0.09	0.75	0.16	0.16
f	Pouvoir suivre la formation que je souhaite	0.21	0.68	-0.16	0.15
d	Trouver un travail qui m'intéresse après ma formation	0.18	0.65	0.03	-0.10
a	Ce que je vais faire après l'école	0.10	0.63	0.09	-0.16
k	Mes difficultés scolaires actuelles	0.07	0.48	0.46	0.22
g	Echouer à l'école	0.06	0.04	0.83	0.04
i	Etre au chômage après ma formation	0.02	0.04	0.81	0.05
n	Les grands problèmes de société (pauvreté dans le monde, pollution, guerres, etc.)	0.16	0.10	0.17	0.69
valeurs propres		2.41	2.28	1.67	1.13
% de variance		17.2%	16.3%	11.9%	8.1%

Méthode : analyse factorielle en composantes principales, critère de Kaiser, rotation varimax.

Annexe 5.3 : Matrice factorielle associant les préoccupations des élèves et les statuts identitaires (basée sur les scores factoriels des analyses en composantes principales des questions 7 et 8 du questionnaire d'octobre)

types d'items	libellés	facteurs				
		1	2	3	4	5
Statut identitaire	Identité réalisée	0.75	-0.01	0.01	0.06	-0.01
Préoccupation particulière	Sensibilité aux problèmes sociaux-mondiaux, altruisme	0.67	0.05	-0.15	-0.31	0.24
Préoccupation particulière	Situation personnelle et relationnelle	0.45	0.02	0.36	0.45	-0.35
Préoccupation particulière	Réussir mon orientation professionnelle	0.03	0.72	0.11	-0.14	0.12
Statut identitaire	Moratoire	-0.02	0.60	-0.21	0.28	0.14
Statut identitaire	Affirmation de soi	0.01	0.51	0.10	-0.16	-0.45
Statut identitaire	Diffusion « pathologique » absence de maîtrise	-0.04	0.08	0.82	-0.01	-0.05
Préoccupation particulière	Peur d'échouer (école profession)	-0.04	-0.14	0.58	0.00	0.48
Statut identitaire	Diffusion « sans souci », pragmatisme du moment	-0.09	-0.04	-0.04	0.86	0.07
Statut identitaire	Forclusion, dépendance à l'égard d'autrui	0.13	0.26	0.05	0.00	0.70
valeurs propres		1.25	1.24	1.24	1.16	1.14
% de variance		12.5%	12.4%	12.4%	11.6%	11.4%

Méthode : analyse factorielle en composantes principales, critère de Kaiser, rotation varimax.

Annexe 5.4 : Moyennes et écarts-type des réponses aux items relatifs à la situation face au projet de formation en mai (question 6 du questionnaire de mai)

items	libellés	moyennes des réponses	écarts-type	effectifs*
i	<i>J'écouterai l'avis des autres (professeurs, parents amis), mais en fin de compte c'est moi qui déciderai</i>	5.06	1.30	497
d	<i>J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis</i>	4.64	1.67	494
c	<i>Pour moi faire des projets c'est saisir toutes les chances qui s'offrent à moi</i>	4.53	1.44	491
s	<i>Je parle souvent de mes projets en dehors de l'école (avec mes amis, mes parents, ma famille)</i>	4.49	1.56	498
a	<i>J'espère avoir toujours quelqu'un pour me soutenir dans mes choix scolaires et professionnels</i>	4.48	1.58	502
p	<i>Je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver à l'école, même s'ils ne se réalisent pas</i>	4.16	1.58	488
f	<i>J'essaie de faire ce que l'on attend de moi</i>	4.05	1.72	494
q	<i>J'ai des idées et des envies, mais en fin de compte tout dépend des circonstances</i>	4.03	1.50	493
h	<i>Quand je fais des projets, je suis presque sûr-e de pouvoir les réaliser</i>	4.02	1.35	496
k	<i>Je ferai confiance à mes parents et à mes professeurs qui sont les mieux placés pour me dire quelle orientation prendre</i>	3.61	1.73	500
e	<i>J'ai parfois l'impression que tout m'échappe</i>	3.44	1.59	487
b	<i>Il est inutile d'imaginer mon avenir, ce qui compte c'est le présent</i>	2.96	1.78	494
t	<i>J'ai peur de me tromper, cela m'empêche de choisir</i>	2.93	1.73	490
o	<i>Je ne m'occupe que de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard</i>	2.87	1.71	495
r	<i>Actuellement c'est encore très vague, j'hésite entre plusieurs choses</i>	2.79	1.77	493
l	<i>Je pense que pour réussir dans la vie, la chance est plus importante que l'effort</i>	2.59	1.71	496
u	<i>Je ne me pose pas la question</i>	2.54	1.77	491
g	<i>Chaque fois que je fais un projet quelque chose ou quelqu'un m'empêche de les réaliser</i>	2.53	1.65	497
n	<i>C'est inutile de faire un projet, il faut s'adapter au travail que l'on trouve</i>	2.31	1.54	494
j	<i>J'ai bien un projet, mais il ne me satisfait pas vraiment</i>	2.23	1.52	483
m	<i>C'est le brouillard complet</i>	2.19	1.50	480

* Nombre d'élèves ayant répondu à chaque item ; les différences sont dues aux non-réponses.

Annexe 5.5 : Matrices factorielles portant sur la situation des élèves face au projet de formation en mai (question 6 du questionnaire de mai)

items	libellés	facteurs					
		1	2	3	4	5	6
t	<i>J'ai peur de me tromper, cela m'empêche de choisir</i>	0.79	-0.08	0.22	0.11	0.10	-0.03
r	<i>Actuellement c'est encore très vague, j'hésite entre plusieurs choses</i>	0.75	-0.07	0.06	0.07	-0.21	0.10
j	<i>J'ai bien un projet, mais il ne me satisfait pas vraiment</i>	0.71	0.18	-0.04	-0.10	-0.06	0.09
m	<i>C'est le brouillard complet</i>	0.56	0.29	0.37	0.02	-0.09	-0.11
b	<i>Il est inutile d'imaginer mon avenir, ce qui compte c'est le présent</i>	0.01	0.70	0.13	0.02	0.01	0.00
u	<i>Je ne me pose pas la question</i>	-0.14	0.64	-0.05	0.01	0.07	-0.05
o	<i>Je ne m'occupe que de ce que je fais actuellement, pour les projets on verra plus tard</i>	0.19	0.58	0.05	0.09	-0.32	-0.05
n	<i>C'est inutile de faire un projet, il faut s'adapter au travail que l'on trouve</i>	0.41	0.53	0.05	0.07	-0.07	-0.02
l	<i>Je pense que pour réussir dans la vie, la chance est plus importante que l'effort</i>	0.33	0.44	0.07	0.06	0.32	-0.17
e	<i>J'ai parfois l'impression que tout m'échappe</i>	0.09	0.17	0.74	0.06	0.11	0.07
h	<i>Quand je fais des projets, je suis presque sûr-e de pouvoir les réaliser</i>	0.02	0.21	-0.69	-0.04	0.39	0.19
g	<i>Chaque fois que je fais un projet quelque chose ou quelqu'un m'empêche de les réaliser</i>	0.31	0.16	0.53	-0.17	0.25	0.08
a	<i>J'espère avoir toujours quelqu'un pour me soutenir dans mes choix scolaires et professionnels</i>	0.06	-0.10	0.16	0.68	-0.07	0.16
k	<i>Je ferai confiance à mes parents et professeurs qui sont les mieux placés pour me dire quelle orientation prendre</i>	0.18	0.12	-0.05	0.64	0.19	-0.15
f	<i>J'essaie de faire ce que l'on attend de moi</i>	-0.03	0.23	-0.08	0.58	0.04	0.10
c	<i>Pour moi faire des projets c'est saisir toutes les chances qui s'offrent à moi</i>	-0.29	-0.12	0.01	0.50	0.27	0.19
s	<i>Je parle souvent de mes projets en dehors de l'école (avec mes amis, mes parents, ma famille)</i>	0.00	-0.13	0.11	0.21	0.69	0.01
d	<i>J'ai bien réfléchi et j'ai un projet précis</i>	-0.42	0.08	-0.11	0.06	0.65	0.19
p	<i>Je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver à l'école, même s'ils ne se réalisent pas</i>	0.02	-0.03	0.04	0.17	-0.03	0.78
i	<i>J'écouterai l'avis des autres (professeurs, parents, amis), mais en fin de compte c'est moi qui déciderai</i>	-0.06	-0.10	-0.12	-0.02	0.16	0.66
q	<i>J'ai des idées et des envies, mais en fin de compte tout dépend des circonstances</i>	0.23	0.01	0.36	0.10	-0.01	0.47
valeurs propres		2.82	2.07	1.73	1.63	1.56	1.51
% de variance		13.4%	9.9%	8.2%	7.8%	7.4%	7.2%

Méthode : analyse factorielle en composantes principales, critère de Kaiser, rotation varimax.

Annexe 5.6 : Matrice factorielle portant sur les préoccupations des élèves en mai et moyenne des réponses (question 7 du questionnaire de mai)

items	libellés	facteurs				M*
		1	2	3	4	
f	<i>Pouvoir suivre la formation que je souhaite</i>	0.77	0.11	0.00	0.01	5.12
m	<i>Mon avenir professionnel</i>	0.75	0.27	0.20	0.02	5.08
d	<i>Trouver un travail qui m'intéresse après ma formation</i>	0.71	0.15	0.07	0.15	5.00
a	<i>Ce que je vais faire après l'école</i>	0.45	-0.11	0.23	0.45	4.36
l	<i>Les relations avec mes parents</i>	0.13	0.75	-0.03	0.13	4.04
h	<i>Les relations avec mes ami-e-s</i>	0.13	0.69	0.07	0.36	4.05
j	<i>Ma santé, mon bien-être, mon apparence physique (look)</i>	0.15	0.64	0.12	0.28	4.20
n	<i>Les grands problèmes de société (pauvreté dans le monde, pollution, guerres, etc.)</i>	0.23	0.50	0.17	-0.29	4.07
g	<i>Echouer à l'école</i>	0.07	-0.02	0.86	0.00	4.12
i	<i>Etre au chômage après ma formation</i>	0.05	0.05	0.78	0.13	3.69
k	<i>Mes difficultés scolaires actuelles</i>	0.25	0.28	0.61	-0.12	4.27
c	<i>Avoir assez d'argent pour moi</i>	0.21	0.11	-0.01	0.77	4.11
b	<i>Le temps que je peux consacrer à mes loisirs</i>	0.01	0.25	-0.07	0.70	3.50
e	<i>Ce que les autres pensent de moi</i>	-0.07	0.34	0.28	0.46	3.17
valeurs propres		2.10	2.09	1.96	1.85	
% de variance		15.0%	14.9%	14.0%	13.2%	

Méthode : analyse factorielle en composantes principales, critère de Kaiser, rotation varimax.

* M = moyenne des réponses à chaque item.

Annexe 5.7 : Matrice factorielle associant les préoccupations des élèves et les statuts identitaires (basée sur les scores factoriels des analyses en composantes principales des questions 6 et 7 du questionnaire de mai)

types d'items	libellés	facteurs				
		1	2	3	4	5
Préoccupation particulière	<i>Réussir son orientation professionnelle</i>	0.77	0.04	0.07	0.00	-0.06
Statut identitaire	<i>Diffusion « sans souci », pragmatisme du moment</i>	-0.57	0.32	0.29	-0.32	-0.02
Statut identitaire	<i>Identité réalisée</i>	0.48	0.39	-0.04	-0.43	0.09
Préoccupation particulière	<i>Relations vers l'extérieur</i>	0.04	0.81	0.07	-0.03	0.08
Statut identitaire	<i>Forclusion, dépendance à l'égard d'autrui</i>	-0.13	0.58	-0.19	0.47	-0.15
Préoccupation particulière	<i>Situation personnelle</i>	-0.12	-0.07	0.78	-0.10	0.12
Statut identitaire	<i>Diffusion « pathologique » indétermination</i>	0.11	0.08	0.65	0.24	-0.13
Préoccupation particulière	<i>Peur d'échouer (école profession)</i>	0.10	0.04	0.12	0.76	0.11
Statut identitaire	<i>Diffusion « pathologique » empêchement</i>	0.18	0.14	0.18	0.23	0.79
Statut identitaire	<i>Moratoire</i>	0.30	0.11	0.20	0.16	-0.59
	valeurs propres	1.33	1.29	1.25	1.25	1.05
	% de variance	13.3%	12.9%	12.5%	12.5%	10.5%

Méthode : analyse factorielle en composantes principales, critère de Kaiser, rotation varimax.

Annexes au chapitre 6

Annexe 6.1 : Activités exercées en novembre 2002 par les élèves présents en octobre 2001 dans les structures d'insertion et au 1^{er} degré de l'ECG

en effectifs	CIPA	CEFP	Insertion	SGIPA	EC prép.	VOIR	1 ^{ère} ECG	Total
Ecole publique (sauf structures d'insertion)		1	35	8	119	14	57	230
Structure d'insertion	21		4	9		4		38
Apprentissage dual	20	43	3	61	38	7	21	193
Ecole privée				2	7	1	2	12
Ecole à l'étranger	1			2	1			4
Total en formation	42	44	42	82	165	26	80	477
Stages professionnels		3		2			2	7
Travail		5		8	1	2		16
Total travail et stages		8		10	1	2	2	23
A la maison, sans activité	9	3	3	14	3	5	8	45
Au pair, voyage, militaire				2	1			3
Autres activités				2	2	1		5
Total autres et sans activité	9	3	3	18	6	6	8	53
Non retrouvé	13	15	2	21	8	8	4	71
Total général	64	70	47	131	180	42	94	628

en pourcentages	CIPA	CEFP	Insertion	SGIPA	EC prép.	VOIR	1 ^{ère} ECG	Total
Ecole publique (sauf structures d'insertion)		1%	74%	6%	66%	33%	61%	37%
Structure d'insertion	33%		9%	7%		10%		6%
Apprentissage dual	31%	61%	6%	47%	21%	17%	22%	31%
Ecole privée				2%	4%	2%	2%	2%
Ecole à l'étranger	2%			2%	1%			1%
Total en formation	66%	63%	89%	63%	92%	62%	85%	76%
Stages professionnels		4%		2%			2%	1%
Travail		7%		6%	1%	5%		3%
Total travail et stages		11%		8%	1%	5%	2%	4%
A la maison, sans activité	14%	4%	6%	11%	2%	12%	9%	7%
Au pair, voyage, militaire				2%	1%			0%
Autres activités				2%	1%	2%		1%
Total autres et sans activité	14%	4%	6%	14%	3%	14%	9%	8%
Non retrouvé	20%	21%	4%	16%	4%	19%	4%	11%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Annexe 7 : Questionnaire soumis aux élèves (octobre 2001)

INTRODUCTION

Nous réalisons une étude sur la façon dont des élèves voient leur orientation et de leurs projets de formation.

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.

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 on vous demande de mettre votre nom, c'est uniquement pour pouvoir vous retrouver vers la fin de l'année scolaire afin de vous poser d'autres questions. Toutes vos réponses resteront cependant strictement confidentielles.

Aucun nom n'apparaîtra dans les résultats.

Merci d'avance de votre collaboration

Nom	Prénom
Fille <input type="checkbox"/> Garçon <input type="checkbox"/>	
Date de naissance	
Ecole	Classe
Langue(s) habituellement parlée(s) à la maison :

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ELEVES

Q1/ Comment définiriez-vous votre orientation actuelle sur le plan scolaire (école/section) ?

(Entourez le chiffre qui correspond le mieux à votre situation)

Cette orientation
ne correspond pas du tout
à mon choix

1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6

Cette orientation
correspond tout à fait
à mon choix

Q2/ Voici différentes raisons que l'on entend souvent à propos du choix d'une formation.

(Cochez **les 4 raisons** qui correspondent **le mieux** à votre propre situation en **mettant un signe + à côté**, et cochez **les 4 raisons** qui vous correspondent **le moins** en **mettant un signe - à côté**)

J'ai opté pour la formation que je poursuis actuellement, parce que :

- ... cela me permet de découvrir de nouvelles matières, de nouvelles choses
- ... cela correspond à ce que l'on m'a conseillé
- ... cela correspond à ma personnalité
- ... mes résultats scolaires ne me permettaient pas de choisir ce que je voulais
- ... cela me permettra d'accéder à la formation que je souhaite faire (en école ou en apprentissage)
- ... cela me permettra de trouver facilement une place de travail
- ... les cours proposés m'intéressent
- ... cela me permet de faire de nouvelles connaissances (ami-e-s)
- ... j'avais peur de ne pas réussir dans une autre orientation
- ... c'est la chose qui m'ennuyait encore le moins
- ... cela me plaît, tout simplement
- ... on ne m'a rien proposé d'autre

Q3/ La formation suivie n'est pas toujours celle qu'on souhaite le plus. Pour vous, indépendamment des notes scolaires, dans l'idéal quel aurait été votre souhait pour cette année ?

(Ne cochez qu'une seule case)

J'aurais choisi la même formation
(école/section)

J'aurais préféré commencer :

- le collège
- une école de culture générale
- une école professionnelle en 1^{ère} année (école de commerce, école technique, école de métiers, école d'arts, etc.)
- un apprentissage
- un travail rémunéré (pas dans le cadre d'un apprentissage)
- Autre choix :

Q4/ Pour choisir votre formation, vous avez probablement discuté avec d'autres personnes. Comment jugez-vous les aides ou conseils que vous avez reçus des personnes suivantes ?

(Entourez un chiffre par ligne ou cochez la case « aucune discussion, aucun conseil » si vous n'avez pas discuté de votre orientation avec ces personnes)

	<i>Aides ou conseils tout à fait inutiles</i>	<i>Aides ou conseils tout à fait utiles</i>	<i>Aucune discussion, aucun conseil</i>
a) Mes parents, ma famille	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6		<input type="checkbox"/>
b) Mes ami-e-s	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6		<input type="checkbox"/>
c) Mes professeurs	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6		<input type="checkbox"/>
d) Des conseillers d'orientation	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6		<input type="checkbox"/>
e) Autre :	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6		<input type="checkbox"/>

Q5/ Lorsque l'on choisit une formation, on fait souvent plusieurs démarches. Depuis le début de la dernière année scolaire (de septembre 2000 à aujourd'hui), vous est-il arrivé de faire une des choses suivantes ?

(Cochez une case par ligne)

	<i>jamais</i>	<i>1 fois</i>	<i>2 fois</i>	<i>3 fois ou plus</i>
a) J'ai postulé pour une place d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Je me suis inscrit-e pour être admis-e dans une école ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Je suis allé-e dans un service d'orientation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Je me suis présenté-e à un examen d'admission pour une formation ou un apprentissage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) J'ai fait un stage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Autre démarche (laquelle) :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q6/ L'année dernière (de septembre 2000 à juin 2001), quelle a été votre occupation principale ?

(Ne cochez qu'une seule case)

a) J'étais à l'école ou en apprentissage à Genève ou en Suisse	<input type="checkbox"/>
b) J'étais à l'école ou en apprentissage dans un autre pays	<input type="checkbox"/>
c) Je faisais un travail payé, mais pas dans le cadre d'un apprentissage.....	<input type="checkbox"/>
d) J'ai fait un voyage ou un stage linguistique	<input type="checkbox"/>
e) J'étais au chômage ou sans occupation	<input type="checkbox"/>
f) Autre :	<input type="checkbox"/>

Q7/ Par rapport à vos projets professionnels et de formation, indiquez pour chaque proposition si elle vous correspond ou non.

(Entourez un chiffre par ligne)

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

Q8/ Parmi ces différents éléments, quels sont ceux qui vous préoccupent actuellement le plus?

(Entourez un chiffre par ligne)

	<i>Cela ne me préoccupe pas du tout</i>	<i>Cela me préoccupe beaucoup</i>
a) Ce que je vais faire après l'école	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
b) Le temps que je peux consacrer à mes loisirs	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
c) Avoir assez d'argent pour moi	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
d) Trouver un travail qui m'intéresse après ma formation	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
e) Ce que les autres pensent de moi	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
f) Pouvoir suivre la formation que je souhaite	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
g) Echouer à l'école	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
h) Les relations avec mes ami-e-s	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
i) Être au chômage après ma formation	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
j) Ma santé, mon bien-être, mon apparence physique (look) .	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
k) Mes difficultés scolaires actuelles	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
l) Les relations avec mes parents	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
m) Mon avenir professionnel	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
n) Les grands problèmes de société (pauvreté dans le monde, pollution, guerres, etc.)	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	

Q9/ Et l'année prochaine (à partir de septembre 2002) ? Que pensez-vous faire ?

(Ne cochez qu'une seule case)

- Je voudrais faire une formation dans une école.
Laquelle ?
- Je voudrais commencer un apprentissage.
Lequel ?
- Je voudrais commencer un travail (sans faire un apprentissage).
Lequel ?
- Je voudrais continuer la formation suivie cette année.
- J'ignore ce que je ferai l'année prochaine.
- Autre :

Q10/ Et vous, comment vous voyez-vous ?

(Pour chaque phrase, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord en entourant le chiffre qui vous correspond le mieux)

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
a) Je sais me débrouiller tout seul-e	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
b) Il y a des moments où je me sens bon à rien	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
c) Je sais raisonner logiquement	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
d) Je réussis les choses tout aussi bien que la plupart des autres.....	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
e) Je suis capable de comprendre rapidement les choses	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
f) J'ai du bon sens	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
g) Je me sens bien dans ma peau	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
h) J'aime faire la connaissance de nouvelles personnes.....	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
i) Je m'intéresse à beaucoup de choses	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
j) Je m'implique généralement dans mon travail scolaire	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
k) Je sais prendre des initiatives	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
l) Jusqu'à maintenant, je suis fier/fière de tout ce que j'ai fait...	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
m) Je suis apprécié-e par les autres	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
n) J'ai de la facilité à mémoriser	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
o) Je trouve que je réussis honorablement à l'école	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
p) Je sais m'adapter aux exigences des enseignant-e-s	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
q) Je suis persévérant-e en cas de difficultés	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
r) Je suis habile de mes mains.....	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
s) Je suis à l'aise dans les contacts avec les autres	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	
t) J'aime bien travailler avec d'autres personnes	1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5 ---- 6	

Q11/ Concernant les cours que vous suivez cette année, que pensez-vous de ces affirmations ?

(Pour chaque phrase, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord en entourant le chiffre qui vous correspond le mieux)

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
a) J'apprends des choses qui me serviront plus tard	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
b) Les cours sont variés	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
c) Pendant les cours, je peux organiser une partie de mon travail comme je l'entends	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
d) Je m'ennuie aux cours	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
e) Quand je manque quelques jours d'école, je dois faire des efforts pour arriver à suivre	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
f) J'apprends plein de choses nouvelles	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
g) Dans l'ensemble, je vois bien ce que les enseignant-e-s attendent de moi (les objectifs des cours sont clairs).....	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
h) Les enseignant-e-s tiennent compte des intérêts des élèves dans leur enseignement	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
i) J'ai trop de travail à l'école	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
j) Mes connaissances préalables sont suffisantes pour suivre les cours	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
k) Les cours sont clairs et bien expliqués	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
l) On avance si vite dans les cours que j'ai de la peine à suivre	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
m) Dans ma classe, il y a de bonnes conditions pour apprendre	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
n) Je trouve que les enseignant-e-s sont disponibles en cas de besoin	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
o) La quantité et le niveau de difficulté des cours sont adaptés à mon niveau	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	

Q12/ Quand <u>ça marche bien</u> pour moi à l'école, c'est plutôt parce que	Q13/ Quand <u>ça ne marche pas bien</u> pour moi à l'école, c'est plutôt parce que
<i>(Cochez les 3 raisons qui semblent vous correspondre le plus)</i>	<i>(Cochez les 3 raisons qui semblent vous correspondre le plus)</i>
<input type="checkbox"/> c'est bien expliqué, alors c'est facile à suivre <input type="checkbox"/> j'ai décidé d'en mettre un coup <input type="checkbox"/> j'ai de la facilité <input type="checkbox"/> j'ai de la chance <input type="checkbox"/> l'ambiance de classe est stimulante <input type="checkbox"/> j'aime bien le prof <input type="checkbox"/> j'aime bien la matière ou l'activité abordée <input type="checkbox"/> le niveau d'exigence est accessible <input type="checkbox"/> j'ai eu l'aide d'un copain, d'une copine	<input type="checkbox"/> ce n'est pas assez bien expliqué <input type="checkbox"/> je n'ai pas assez travaillé la matière ou je ne me suis pas assez exercé <input type="checkbox"/> j'ai beaucoup de difficultés dans cette matière ou cette activité <input type="checkbox"/> il y a des mauvais jours, c'est comme ça <input type="checkbox"/> le climat de la classe n'est pas favorable au travail <input type="checkbox"/> je n'aime pas le prof <input type="checkbox"/> je n'aime pas la matière ou l'activité abordée <input type="checkbox"/> le niveau d'exigence est trop élevé <input type="checkbox"/> je n'ai eu aucune aide

Q14/ Durant la semaine, combien de temps consacrez-vous aux activités suivantes ?

(Cochez une case par ligne)

	<i>Aucun moment</i>	<i>Moins d'une heure</i>	<i>1-2h</i>	<i>3-5h</i>	<i>Plus de 5h</i>
a) regarder la télévision et des vidéocassettes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) jouer avec des jeux électroniques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) passer du temps avec des amis hors de l'école. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) faire des travaux ménagers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) travailler pour gagner de l'argent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) pratiquer un sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) lire un livre pour le plaisir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) étudier ou faire des devoirs à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) surfer sur Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) écouter de la musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q15/ En dehors de l'école, à quelle fréquence pratiquez-vous ces activités ?

(Cochez une case par ligne)

	<i>Rarement ou jamais</i>	<i>Environ 1 fois par mois</i>	<i>Environ 1 fois par semaine</i>	<i>Presque chaque jour</i>
a) lire un livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) lire un journal ou un magazine (une revue)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) visiter un musée ou une exposition	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) aller à des concerts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) aller au théâtre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) aller au cinéma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q16/ En général, à quelle fréquence cela vous arrive-t-il de ...

(Cochez une case par ligne)

	<i>Jamais ou presque jamais</i>	<i>Quelques fois par an</i>	<i>Environ une fois par mois</i>	<i>Plusieurs fois par mois</i>	<i>Plusieurs fois par semaine</i>
a) discuter de l'actualité politique ou sociale avec vos parents ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) discuter de livres, de films ou d'émissions télévisées avec vos parents ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) écouter de la musique ou regarder la télévision en famille ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) discuter de vos résultats scolaires ou de vos projets de formation avec vos parents?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) prendre le repas principal (midi ou soir) avec vos parents autour d'une table ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) de parler avec vos parents de choses et d'autres (de manière générale) ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q17/ Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec les affirmations suivantes à propos de la lecture ?

(Entourez un chiffre par ligne)

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
a) Je ne lis que si j'y suis obligé-e	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
b) La lecture est un de mes loisirs favoris	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
c) J'aime parler de livres avec d'autres personnes	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
d) J'ai de la peine à finir un livre	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
e) Je suis content-e quand je reçois un livre en cadeau	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
f) Pour moi, la lecture est une perte de temps	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
g) J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
h) Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin .	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	
i) Je ne peux pas rester assis-e tranquillement à lire plus de quelques minutes	1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6	

Remarques éventuelles :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Merci de votre collaboration