

LA NOUVELLE MATURITE GYMNASIALE

Orientation et intérêts des élèves de 4^e

Clairette Davaud

Dagmar Hexel

Mars 2003

Service de la Recherche en Education

12, Quai du Rhône

1205 Genève

 (+41) 022 327 57 11

 (+41) 022 327 57 18

La mise au point des deux premiers chapitres de ce rapport a grandement bénéficié des commentaires formulés par Monsieur Charles de Carlini, directeur du collège Rousseau, et par Monsieur Jean-Jacques Forney, directeur du collège de Saussure. Qu'ils en soient ici remerciés.

La responsabilité de la rédaction finale reste toutefois entièrement celle des auteurs.

Compléments d'information : Clairette DAVAUD
Tél. (+41) 022 327 71 28
clairette.davaud@etat.ge.ch

Dagmar HEXEL
Tél. (+41) 022 327 71 29
dagmar.hexel@etat.ge.ch

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

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

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

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

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION | 5 |
| Origine de la demande | 5 |
| <i>Le nouveau règlement de la maturité gymnasiale</i> | <i>5</i> |
| <i>Cadre général de l'enquête.....</i> | <i>6</i> |
| 1. ORIENTATION AU COLLEGE..... | 7 |
| 1.1 Le choix des langues, modernes et anciennes | 7 |
| <i>L'allemand.....</i> | <i>9</i> |
| <i>L'italien.....</i> | <i>9</i> |
| <i>L'anglais</i> | <i>9</i> |
| <i>Le latin.....</i> | <i>10</i> |
| <i>Le grec.....</i> | <i>10</i> |
| <i>L'espagnol.....</i> | <i>10</i> |
| <i>Récapitulation des orientations « langues ».....</i> | <i>11</i> |
| 1.2 Les autres options spécifiques..... | 11 |
| <i>Les options spécifiques, par collège.....</i> | <i>13</i> |
| 1.3 Le niveau de mathématiques..... | 13 |
| 1.4 Les options complémentaires | 14 |
| 1.5 Les différents parcours de formation..... | 18 |
| <i>Quel type de maturité les élèves auraient-ils choisi dans le système précédent ?</i> | <i>21</i> |
| 1.6 L'orientation en fonction du genre | 22 |
| 1.7 L'orientation en fonction de la formation des parents..... | 24 |
| 1.8 Changement d'orientation au cours des études..... | 25 |
| 1.9 Avis sur les choix effectués..... | 26 |
| 1.10 Les cours « facultatifs » suivis au collège..... | 27 |
| 1.11 L'évaluation de la formation au collège..... | 28 |
| 1.12 Après le collège | 32 |
| <i>Comparaison avec l'orientation des étudiants en 2001 à l'Université de Genève.....</i> | <i>33</i> |
| <i>Parcours de formation au collège et orientation universitaire.....</i> | <i>34</i> |
| 2. LES INTERETS DES ELEVES DANS LA STRATEGIE DES CHOIX | 37 |
| 2.1 Intérêt des élèves pour les différentes disciplines | 37 |
| 2.2 Intérêt pour les disciplines choisies | 39 |
| 2.3 Modification des intérêts au cours de la scolarité au collège..... | 43 |
| 2.4 Réalisation des intérêts à travers les choix | 45 |
| 2.5 Modèle de relations | 48 |
| 2.6 Opinions, attitudes et comportements scolaires..... | 49 |
| 2.7 Les objectifs atteints | 51 |
| 2.8 Les stratégies d'apprentissage..... | 52 |
| 2.9 Relation entre « réalisation d'intérêts » et différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage | 53 |

| | |
|--|-----------|
| 3. COMMENTAIRES DES ELEVES SUR LA NOUVELLE MATURITE | 57 |
| 3.1 Avis sur la nouvelle maturité | 57 |
| 3.2 L'organisation de la nouvelle maturité..... | 58 |
| <i>Information et gestion.....</i> | <i>58</i> |
| <i>Aspects spécifiques de l'organisation.....</i> | <i>58</i> |
| 3.3 Relations maîtres-élèves et pédagogie | 58 |
| 3.4 Contenus et méthodes | 59 |
| 3.5 Choix et spécialisation..... | 59 |
| 3.6 Les options | 60 |
| <i>Organisation des options.....</i> | <i>60</i> |
| <i>Disciplines à introduire et modification de la place donnée à certaines disciplines</i> | <i>61</i> |
| <i>Cohérence, limitations, équilibre et « justice » du cursus.....</i> | <i>61</i> |
| 3.7 Niveau de la formation au collège et exigences..... | 62 |
| 3.8 Travail de maturité..... | 62 |
| 3.9 Effets « sociaux » de la nouvelle maturité..... | 64 |
| EN RESUME..... | 65 |
| L'orientation des élèves au collège..... | 65 |
| Les intérêts des élèves..... | 68 |
| Après le collège..... | 69 |
| ANNEXES | 71 |
| <i>Annexe 1 : Niveau d'approfondissement en anglais, par option spécifique.....</i> | <i>71</i> |
| <i>Annexe 2 : Choix de l'option spécifique (total des élèves).....</i> | <i>71</i> |
| <i>Annexe 3 : Niveau de mathématiques, par option spécifique.....</i> | <i>72</i> |
| <i>Annexe 4 : Choix de l'option complémentaire, par option spécifique (tableau général).....</i> | <i>73</i> |
| <i>Annexe 5 : Répartition des deux genres dans les options spécifiques.....</i> | <i>74</i> |
| <i>Annexe 6 : Répartition des deux genres dans les domaines d'étude.....</i> | <i>74</i> |
| <i>Annexe 7 : Changement d'option spécifique.....</i> | <i>75</i> |
| <i>Annexe 8 : Question 25. Indépendamment de la combinaison de disciplines choisies, la maturité donne le droit d'entreprendre des études universitaires dans toutes les facultés.....</i> | <i>76</i> |
| <i>Annexe 9 : Question 30. Vous sentez-vous bien préparé-e aux études que vous avez choisies ?.....</i> | <i>77</i> |
| <i>Annexe 10 : Question 34. Vous sentez-vous bien préparé-e à la formation que vous avez choisie ?.....</i> | <i>78</i> |
| <i>Annexe 11 : Préparation à l'ensemble des voies de formation.....</i> | <i>79</i> |
| <i>Annexe 12 : Réseau de relations entre variables – quelques illustrations.....</i> | <i>80</i> |
| <i>Annexe 13 : Echelles de la question 18 : opinions sur le collège.....</i> | <i>82</i> |
| <i>Annexe 14 : Troubles associés à la scolarité au collège.....</i> | <i>83</i> |
| <i>Annexe 15 : Echelles de la question 22 : perception des objectifs atteints.....</i> | <i>84</i> |
| <i>Annexe 16 : Activités menées au collège, en moyenne par ordre décroissant.....</i> | <i>85</i> |
| <i>Annexe 17 : Echelles de la question 36 : stratégies d'apprentissage.....</i> | <i>85</i> |
| <i>Annexe 18 : Avis sur le travail de maturité, par ordre décroissant de satisfaction.....</i> | <i>87</i> |
| <i>Annexe 19 : Estimation des notes de maturité.....</i> | <i>87</i> |
| QUESTIONNAIRE SUR LA FORMATION AU COLLEGE..... | 89 |

INTRODUCTION

Origine de la demande

En avril 2002, une enquête a été menée auprès de tous les élèves de 4^e année du collège de Genève. Il s'agissait d'une part de répondre à la demande de la Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGPO), qui souhaitait disposer d'informations et de données sur l'orientation de la première volée d'élèves ayant suivi leur formation au collège selon le nouveau règlement de maturité. Il s'agissait d'autre part de préparer l'évaluation de la nouvelle maturité qui était déjà prévue au niveau national. Comme une partie de cette évaluation allait selon toute vraisemblance s'appuyer sur un questionnaire élaboré par l'Office de recherche pédagogique du canton de Berne¹, il a été décidé de reprendre cet instrument, en y apportant quelques modifications et en y ajoutant quelques questions pour répondre aux demandes spécifiques de la DGPO.

Le questionnaire proposé aux élèves portait sur les choix effectués au collège, sur leurs intérêts scolaires, leur motivation scolaire et leur attitude face à l'apprentissage, leur opinion sur l'enseignement, ainsi que sur leurs méthodes de travail. Il était également demandé aux élèves s'ils se sentaient bien préparé-e-s pour entreprendre des études universitaires ou une autre formation².

Le nouveau règlement de la maturité gymnasiale

La nouvelle maturité a été acceptée conjointement par le Conseil fédéral et la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) au début de 1995 et stipulée dans le texte commun de l'Ordonnance/Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORRM)³.

« La formation gymnasiale permet aux élèves d'acquérir de solides connaissances fondamentales et de développer leur ouverture d'esprit et leur capacité de jugement indépendant »⁴. Elle comporte dans tous les cas sept disciplines fondamentales qui correspondent à douze enseignements et garantissent une formation de base dans les quatre domaines d'études définis par l'ORRM : les langues, les mathématiques et sciences expérimentales, les sciences humaines⁵, les arts. Elle repose par ailleurs sur « un système articulé autour d'options qui permettent de répondre aux intérêts, aux aptitudes et aux besoins des élèves ». Ces options « donnent à l'élève l'occasion

¹ Une version française de ce questionnaire avait été passée au gymnase de Bienne. La version genevoise a partiellement été retraduite à partir du questionnaire en langue allemande.

² Dans ce rapport, nous ne restituons pas les résultats pour la question qui porte sur les raisons du choix du collège (question qui s'adresse en fait aux élèves du 10^e degré).

³ CDIP. *Ordonnance du Conseil fédéral/Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale des 16 janvier/15 février 1995* (www.cdip.ch/, documents juridiques, recueil de bases légales, règlements de reconnaissance. document pdf).

⁴ DIP (2002). *Après la scolarité obligatoire. Edition 02/03*. Genève : Département de l'instruction publique, p. 60.

⁵ D'autres textes parlent du domaine *sciences humaines et économiques*, notamment le *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité* (Berne : CDIP, 1994). C'est la dénomination que nous avons adoptée pour le présent texte.

de personnaliser son cursus scolaire et favorisent une formation nuancée par des choix échelonnés. L'option spécifique donne l'accent principal que l'option complémentaire renforce ou diversifie ». A cela s'ajoutent deux disciplines particulières : l'éducation physique et l'informatique. La formation gymnasiale comporte enfin un travail de maturité «qui assure la cohérence des choix de l'élève »⁶. Il s'agit d'un travail rédigé, effectué au cours des deux dernières années d'études et qui fait l'objet d'une présentation orale.

A Genève, la première volée d'élèves inscrite sous le nouveau règlement a commencé sa formation gymnasiale en septembre 1998 et la terminait (4^e année) au moment de la passation du questionnaire. Il est possible que cette première volée soit relativement atypique, dans la mesure où elle pouvait encore être influencée par les types d'orientation de l'ancien système. Les résultats observés devront en outre être confirmés sur des volées ultérieures, car la mise en place du nouveau système a connu les inévitables balbutiements propres à toute innovation⁷. Il est d'ailleurs fort probable que des aménagements ont déjà été apportés par rapport à la première année d'application du nouveau règlement de maturité.

Cadre général de l'enquête

Les 11 écoles se sont chargées d'organiser la passation auprès de tous les élèves de 4^e. La passation devait durer une heure et avoir lieu en classe, sous la responsabilité d'un enseignant. Dans l'ensemble, l'enquête s'est déroulée selon les modalités prévues, à l'exception d'un collège pour lequel, selon ce qui nous a été rapporté, certains élèves (ou tous les élèves ?) ont eu la possibilité de répondre au questionnaire à la maison.

Le taux de réponse total s'élève à 79%, ce qui peut être considéré comme très satisfaisant ; par collège, ce taux varie entre 75% et 100%, à l'exception de deux collèges, celui où les questionnaires ont été partiellement remplis à la maison et un autre où deux classes étaient en visite à l'école polytechnique fédérale de Lausanne au moment de la passation.

Dans la population, la répartition par genre est de 44% de garçons et de 56% de filles. Dans les réponses, nous avons 40% de garçons et 60% de filles. Dans les deux collèges précités, les filles sont surreprésentées (les filles ont davantage pris la peine de répondre à la maison et étaient probablement moins nombreuses à visiter l'EPF de Lausanne).

En ce qui concerne la nationalité, les élèves suisses représentent le 84% des répondants, ce qui est très légèrement supérieur au taux des élèves suisses dans la population au collège (80%). On constate que, par rapport à la proportion de la population étrangère à Genève, de toute évidence les études gymnasiales restent une affaire suisse, notamment parce qu'elles sont étroitement liées au niveau de formation atteint par les parents et que ce niveau est plus souvent élémentaire dans la population étrangère. Dans notre échantillon, si l'on considère la formation la plus élevée soit du père, soit de la mère de l'élève, on constate que pour 46% des élèves, un de leurs parents au moins a atteint un niveau de formation universitaire ou équivalent. Pour 9% des élèves toutefois, ni le père ni la mère n'a poursuivi une formation scolaire ou professionnelle au-delà de l'école obligatoire.

Nous avons éliminé les élèves qui doublaient leur année scolaire et quelques questionnaires dont les réponses étaient visiblement aberrantes. Sur le total de 1352 élèves, nous pouvons considérer le nombre de questionnaires restants (1062⁸) comme un reflet fidèle de la population.

⁶ Cf. note 4.

⁷ A Genève, trois établissements connaissaient déjà un système à niveaux et à options.

⁸ Selon les variables prises en considération dans les tableaux de ce rapport, les effectifs peuvent varier en raison des données manquantes.

1. ORIENTATION AU COLLEGE

Le nouveau règlement de la maturité gymnasiale se caractérise par la possibilité pour les élèves de définir, pour une partie des disciplines et de manière séquentielle, leur profil de formation. Il était donc intéressant de voir de quelle manière les élèves avaient exploité les différents choix proposés, en 1^{ère} année, avec le choix des langues et avec le niveau, normal ou avancé, pour l'anglais, les mathématiques et la physique⁹, en 2^e année avec le choix de l'option spécifique (autre que les langues) et en 3^e année avec le choix de l'option complémentaire. Ces décisions successives permettent aux élèves de développer des stratégies, en fonction de leurs intérêts, en fonction de leur estimation de la difficulté de certains parcours ou en fonction déjà de leur future orientation universitaire.

Le questionnaire saisit la situation des élèves en fin de 4^e année. Il ne permet pas de restituer l'ensemble des changements qui ont pu intervenir au cours de la scolarité. Seul le changement d'option spécifique peut être reconstitué à partir d'une question qui demande à l'élève d'indiquer son choix initial.

1.1 Le choix des langues, modernes et anciennes

Le choix des langues en disciplines fondamentales et en option spécifique constitue la première étape d'orientation. En effet, l'étude des langues en option spécifique est imposée dès la 1^{ère} année, contrairement aux autres options spécifiques qui ne commencent qu'en 2^e année.

En disciplines fondamentales, l'obligation est faite aux élèves d'étudier deux langues en plus du *français*, dont au moins une langue nationale, soit l'*allemand*, soit l'*italien*. Leurs choix se présentent de la manière suivante :

Tableau 1 : Choix de la langue nationale¹⁰

| | | |
|----------|------------|-------|
| allemand | 894 élèves | 84.4% |
| italien | 165 élèves | 15.6% |

Tableau 2 : Choix de la 3^e langue¹¹

| | | |
|----------|------------|-------|
| allemand | 35 élèves | 3.3% |
| italien | 39 élèves | 3.7% |
| anglais | 872 élèves | 82.7% |
| latin | 109 élèves | 10.3% |

⁹ L'information sur le choix des arts visuels ou de la musique en discipline fondamentale en 1^{ère} et en 2^e année n'a pas été saisie par ce questionnaire.

¹⁰ Nous rappelons la note 8. Dans les deux tableaux qui suivent, nous ne retrouvons pas le total de 1062 élèves, 3 élèves n'ayant pas indiqué la langue nationale et 7 la 3^e langue.

¹¹ Le français est considéré comme 1^{ère} langue.

On constate que l'allemand est massivement choisi en langue nationale et que l'anglais est massivement choisi en 3^e langue.

Tableau 3 : Combinaisons de langues en disciplines fondamentales

| | | L3 | | | | |
|------------------|----------|----------|---------|---------|-------|-------|
| | | allemand | italien | anglais | latin | total |
| langue nationale | allemand | - | 39 | 746 | 105 | 890 |
| | italien | 35 | - | 126 | 3 | 164 |
| total | | 35 | 39 | 872 | 108 | 1054 |

La combinaison *allemand/anglais* est la plus fréquente (70.8%), suivie des combinaisons *italien/anglais* (12.0%) et *allemand/latin* (10.0%).

Une caractéristique de l'application genevoise de la maturité gymnasiale consiste à offrir aux élèves le choix de suivre l'enseignement des langues en discipline fondamentale à un niveau normal ou à un niveau approfondissement. Les élèves inscrits en niveau approfondissement sont regroupés avec les élèves d'option spécifique (mêmes cours et même nombre d'heures d'enseignement), ce qui permet dans bien des cas l'ouverture ou le maintien de certaines options spécifiques « langues ». Les réponses des élèves témoignent d'ailleurs de la confusion entre approfondissement en discipline fondamentale, option spécifique et niveau auquel ils ont suivi l'anglais, en 1^{ère} et en 2^e année seulement et, dans certains cas, il a été difficile de reconstituer le profil de l'élève. Aussi dans la présentation de l'ensemble des données, nous n'avons pas toujours tenu compte du niveau approfondissement pour les langues en disciplines fondamentales. Nous donnons toutefois les résultats à titre indicatif. On constate que seul l'approfondissement en anglais est mentionné par un nombre d'élèves relativement important¹² et proposé dans tous les collèges. Cinq collèges ont des élèves inscrits en niveau approfondissement en allemand. Le niveau approfondissement en italien et en latin est le cas d'élèves isolés dans quelques collèges.

Tableau 4 : Niveau d'approfondissement pour la langue nationale et la 3^e langue

| | Nb d'élèves en approfondissement | % par rapport à ceux qui étudient la langue en DF |
|-----------------------|----------------------------------|---|
| allemand | 45 | 4.9 |
| italien | 10 | 4.9 |
| anglais ¹³ | 143 | 16.4 |
| latin | 6 | 5.6 |

En plus des deux langues imposées en disciplines fondamentales, les élèves ont la possibilité de donner une orientation *langues* à leur profil en choisissant leur option spécifique également dans le domaine des langues.

¹² Au collège et école de commerce André Chavanne, quelques élèves de cette première volée ont suivi une filière bilingue français /anglais ; on peut supposer qu'ils ont suivi le niveau approfondissement en anglais.

¹³ Pour le détail par option spécifique, voir annexe 1. Pour les autres langues en niveau approfondissement, le nombre trop peu élevé d'élèves ne permet pas de croiser avec l'option spécifique.

Tableau 5 : Choix des langues en option spécifique

| OS langues | nb d'élèves | % |
|-------------------------|-------------|------|
| latin | 32 | 3.0 |
| grec | 51 | 4.8 |
| allemand | 5 | 0.5 |
| anglais | 123 | 11.6 |
| espagnol | 158 | 14.9 |
| italien | 53 | 5.0 |
| total OS langues | 422 | 40 |
| autres OS ¹⁴ | 640 | 60 |

Nous pouvons ainsi dresser un tableau pour toutes les langues enseignées et mettre en évidence les différentes combinaisons.

L'allemand

La grande majorité le choisissent en discipline fondamentale, soit comme langue nationale (84%), soit en 3^e langue (3%). 5 élèves le choisissent encore en option spécifique. Pour cette première volée de la nouvelle maturité, seul le 12% des élèves renoncent totalement à l'allemand.

L'italien

L'italien fait partie du profil de 24% des élèves; 15% le préfèrent à l'allemand comme langue nationale, 4% le choisissent en 3^e langue et 5% comme option spécifique.

L'anglais

L'anglais arrive en tête des langues vivantes étudiées, pour la majorité des élèves en discipline fondamentale (82%), en option spécifique pour les autres (12%). Seuls 6% des élèves n'ont pas l'anglais dans leur profil. On relève également que l'anglais est plus choisi en option spécifique que l'allemand, l'italien et le latin. Le niveau approfondissement est également choisi par les élèves qui ont une option spécifique autre qu'une langue (annexe 1).

Tableau 6 : Combinaison de langues des élèves étudiant l'anglais en discipline fondamentale ou en option spécifique

| | |
|-------------------------------|--------------------------|
| anglais / allemand / espagnol | 117 élèves |
| anglais / allemand / italien | 114 élèves |
| anglais / allemand / latin | 92 élèves |
| anglais / italien / espagnol | 37 élèves |
| anglais / allemand / grec | 17 élèves |
| anglais / italien / latin | 1 élève |
| total | 378 élèves ¹⁵ |

¹⁴ Le tableau des autres OS suit, et un tableau complet se trouve en annexe 2.

Le latin

Le latin est choisi par 109 élèves en discipline fondamentale et par 32 élèves en option spécifique. Au total, 141 élèves étudient le latin (soit le 13% des élèves). Les élèves qui ont le latin en discipline fondamentale choisissent en majorité l'anglais (61 élèves) en option spécifique. La combinaison du latin en discipline fondamentale et du grec en option spécifique est choisie par 33 élèves¹⁶. Les 32 élèves qui ont choisi le latin en option spécifique étudient tous l'allemand comme langue nationale ; 31 ont choisi l'anglais comme 3^e langue, 1 élève a choisi l'italien.

La combinaison du latin et de l'anglais est donc largement prédominante (92 élèves sur 141, soit le 65.2% des élèves étudiant le latin).

Le grec

Sur les 51 élèves qui ont choisi le grec en option spécifique, 33 ont également choisi le latin en discipline fondamentale. 18 élèves ont donc exploité la possibilité offerte par le nouveau règlement de la maturité qui permet d'étudier le grec sans étudier simultanément le latin.

Tableau 7 : Combinaison de langues des élèves étudiant le grec en option spécifique

| | |
|-------------------------|-----------|
| grec, allemand, latin | 33 élèves |
| grec, allemand, anglais | 17 élèves |
| grec, allemand, italien | 1 élève |

L'espagnol

L'espagnol en option spécifique entre en force dans le profil des élèves. 158 élèves (14.9%) l'ont choisi. La combinaison la plus fréquente (117 élèves) est *espagnol, allemand, anglais* ; la combinaison *espagnol, italien, anglais* est le choix de 37 élèves. Certains élèves souhaiteraient même que l'*espagnol* soit proposé en discipline fondamentale, au même titre que l'*anglais*.

Tableau 8 : Combinaison de langues des élèves étudiant l'espagnol en option spécifique

| | |
|-----------------------------|------------|
| espagnol, allemand, anglais | 117 élèves |
| espagnol, italien, anglais | 37 élèves |
| espagnol, allemand, latin | 3 élève |
| espagnol, italien, allemand | 1 élève |

¹⁵ 615 élèves étudiant l'anglais en discipline fondamentale n'ont pas choisi une option spécifique *langue ancienne* ou *langue moderne*.

¹⁶ 3 élèves combinent le latin avec l'espagnol et 1 avec l'italien ; les autres élèves choisissent leur option spécifique dans un autre domaine que les langues.

Récapitulation des orientations « langues »

De ces données, on peut dégager une orientation *langues modernes* qui se compose des élèves ayant trois langues modernes, en disciplines fondamentales et en option spécifique¹⁷, dont une langue nationale au moins. Par rapport à l'ancienne maturité, l'espagnol est très largement choisi pour donner cette orientation au profil de l'élève, au détriment de l'italien plus que de l'allemand. Cette orientation *langues modernes* compte 267 élèves, soit le 25.1% de la volée.

Avec les langues anciennes, on peut dégager une orientation 2 *langues anciennes* et une orientation 1 *langue ancienne et 1 langue moderne*, qui accueillent respectivement 3.1% et 11.9% des élèves.

Le choix des langues étant un peu plus large que sous l'ancien règlement de maturité, il est intéressant d'examiner comment les élèves abordent ce choix en regard de leur(s) langue(s) maternelle(s).

- Les élèves monolingues français choisissent, dans 92% des cas, l'allemand, soit comme langue nationale, soit en 3^e langue. Ce résultat surprend d'autant plus que nous verrons plus loin que les élèves portent un intérêt modéré à l'étude de cette langue.
- Les élèves dont le bilinguisme comporte l'allemand inscrivent tous cette langue dans leur profil. Le collègue leur donne l'opportunité de mieux maîtriser la langue écrite d'une part, d'aborder la littérature allemande d'autre part.
- Sur les 158 élèves qui étudient l'espagnol, seuls 35 élèves sont hispanophones (ce qui représente le 39% des 89 élèves hispanophones). L'espagnol suscite donc un attrait incontestable auprès des autres élèves.
- La proportion d'élèves italophones qui choisissent l'italien est plus élevée : 39 des 62 élèves italophones (63%) l'inscrivent dans leur profil et, pour 20 d'entre eux, profitent de leur maîtrise d'une langue nationale pour abandonner l'étude de l'allemand.
- Quant aux élèves anglophones, ils choisissent très majoritairement l'allemand comme langue nationale ; ils jouent de leur prérogative en 3^e langue surtout (48 élèves sur 61 élèves anglophones, soit 78.7%) ou en option spécifique (3 élèves). 10 d'entre eux n'inscrivent toutefois pas l'anglais dans leur profil.

1.2 Les autres options spécifiques

Les élèves qui n'ont pas renforcé leur orientation en 1^{ère} année déjà avec une 4^e langue choisissent, en 2^e année, l'option spécifique qui va donner l'accent principal à leur parcours de formation.

¹⁷ Des 339 élèves qui ont une OS *langues modernes*, il faut soustraire les élèves qui ont le latin en discipline fondamentale.

Tableau 9 : Les autres options spécifiques

| | nb d'élèves | % |
|---|-------------|------|
| physique - applications des mathématiques | 87 | 8.2 |
| biologie/chimie | 256 | 24.1 |
| économie et droit | 215 | 20.2 |
| arts visuels | 65 | 6.1 |
| musique | 17 | 1.6 |
| OS langues (total) | 422 | 40 |
| total | 1062 | 100 |

343 élèves (32.3%) choisissent une option spécifique dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales*. L'option *biologie et chimie* est nettement plus choisie (24.1% des élèves) que l'option *physique et applications des mathématiques* (8.2% des élèves).

215 élèves (20.2%) choisissent l'option spécifique *économie et droit*, ce qui témoigne de l'intérêt que les élèves portent à ces disciplines qui, précédemment, n'étaient enseignées que dans le cadre de la maturité économique, cantonale.

Les élèves qui choisissent une option dans le domaine des *arts* (7.7%) bénéficient aussi du nouveau système par le fait que leur certificat de maturité est maintenant reconnu au niveau fédéral et permet l'accès à toutes les Hautes écoles.

Tableau 10 : Pourcentage d'élèves dans chaque domaine d'étude dans l'ancien et le nouveau règlement de maturité*

| domaine | 2000 | 2001 | 2002 |
|---|------|------|------|
| orientation 2 langues anciennes | 6.0 | 6.5 | 3.1 |
| orientation langue ancienne, langue moderne | 17.4 | 18.4 | 11.0 |
| orientation langues modernes | 23.3 | 24.6 | 25.6 |
| mathématiques et sciences expérimentales | 29.4 | 29.6 | 32.3 |
| sciences humaines et économiques | 16.0 | 13.3 | 20.1 |
| arts | 7.3 | 7.6 | 7.6 |

* Pour les années 2000 et 2001, nous avons pris en considération les sections qui se rapprochaient le plus des domaines d'études déterminés par l'option spécifique.

Pour cette première volée, on constate que les orientations *2 langues anciennes* et *1 langue ancienne, 1 langue moderne* perdent de leur effectif, en faveur notamment du domaine *sciences humaines et économiques*, mais aussi de celui *mathématiques et sciences expérimentales*.

La proportion d'élèves qui choisissent soit les *arts visuels*, soit la *musique* (82 élèves, 7.6% de la volée) est exactement la même que celle qui s'inscrivait pour la maturité artistique dans l'ancien système.

Les options spécifiques, par collège

Etant donné leur taille¹⁸, il n'est pas sûr que tous les collèges soient en mesure de proposer l'ensemble des options spécifiques. Les options *espagnol* et *biologie et chimie*, sont choisies dans tous les collèges, les options *économie et droit* et *anglais* sont choisies dans 10 collèges. Par collège, le nombre d'élèves qui choisissent chaque option spécifique varie de 1 à 36 élèves. Dans 17 cas, les effectifs sont inférieurs à 5 élèves. La prise en compte du choix des élèves doit donc nécessiter de nombreux aménagements, qui trouvent une solution notamment par l'organisation des collèges en régions. Il est d'ailleurs possible que cela ait une incidence sur les choix des élèves.

1.3 Le niveau de mathématiques

Dans le cadre du nouveau règlement de maturité, les élèves ont le choix de suivre l'enseignement des mathématiques à un niveau normal ou à un niveau avancé. Pour l'ensemble de la population, un peu plus du quart des élèves (27%) suivent les mathématiques au niveau avancé. D'une part, l'intérêt pour cette discipline n'est pas très élevé, ce que nous montrerons plus loin, dans la partie sur les intérêts des élèves dans la stratégie des choix. D'autre part, il est probable que le choix du niveau normal de mathématiques est une manière pour les élèves d'augmenter leurs chances de réussite aux examens de maturité¹⁹.

Les élèves du domaine *mathématiques et sciences expérimentales* sont les plus nombreux à suivre les mathématiques à un niveau avancé, mais ce niveau n'est pas leur apanage. La moitié des élèves de l'orientation *2 langues anciennes* et 23% des élèves de l'orientation *1 langue ancienne et 1 langue moderne* le suivent, ainsi que 18% des élèves d'option spécifique *économie et droit*. Dans leur grande majorité, les élèves des domaines *langues modernes* et *arts* suivent les mathématiques à un niveau normal.

¹⁸ Par collège, les effectifs d'élèves varient du simple (50 élèves) au triple (156 élèves).

¹⁹ 93 élèves (9%) ont indiqué les deux niveaux. Dans les cas où il n'était pas possible de déterminer avec certitude le niveau dans lequel ils ont terminé leur parcours de formation, nous avons considéré qu'ils avaient passé d'un niveau avancé à un niveau normal.

Tableau 11 : Niveau de mathématiques par domaine d'étude²⁰

| domaine | math 1 | math 2 | nb total d'élèves |
|---|-----------|-----------|-------------------|
| orientation 2 langues anciennes | 16 | 16 | 32 |
| orientation langue ancienne, langue moderne | 89 (77%) | 26 (23%) | 115 |
| orientation 3 langues modernes | 247 (93%) | 20 (7%) | 267 |
| mathématiques et sciences expérimentales | 168 (49%) | 175 (51%) | 343 |
| sciences humaines et économiques | 176 (82%) | 38 (18%) | 214 |
| arts | 72 (89%) | 9 (11%) | 81 |
| total | 768 (73%) | 284 (27%) | 1052 |

Dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales*, les proportions d'élèves qui choisissent le niveau avancé de mathématiques sont très différentes si l'on prend chaque option spécifique séparément. Ainsi, 88.5% des élèves de l'option *physique et applications des mathématiques* ont le niveau de mathématiques avancé, alors qu'ils ne sont que 38.3% de l'option *biologie et chimie*.

La question du niveau auquel l'enseignement a été suivi (normal ou avancé) était également posée pour la physique et l'anglais, mais l'imprécision ou l'absence de réponses pour ces disciplines ont rendu les données inexploitables.

1.4 Les options complémentaires

En 3^e année, les élèves choisissent leur option complémentaire. Elle leur permet soit de renforcer l'orientation donnée par l'option spécifique, soit de diversifier leur parcours de formation²¹. Le nombre de choix possible n'est toutefois pas le même selon l'option spécifique choisie par les élèves. Ainsi, les élèves ayant une option spécifique *langue, ancienne ou moderne*, peuvent choisir parmi l'ensemble des 11 disciplines offertes en option complémentaire. Pour les élèves qui ont une option spécifique dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales (physique et application des mathématiques ; biologie et chimie)* ou l'option spécifique *économie et droit*, le règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) « (...) exclut que la même discipline soit choisie au titre d'option spécifique et option complémentaire »²². Le même règlement exclut le choix de la *musique*, des *arts visuels* ou du *sport* comme option complémentaire pour les élèves qui ont la *musique* ou les *arts visuels* comme option spécifique.

²⁰ Pour le détail par option spécifique, voir annexe 3.

²¹ La Commission suisse de maturité utilise les termes de *profil concentré* et de *profil éclectique* dans les exemples qu'elle donne de profils de formation (OFES, Examen suisse de maturité, Directives pour la période 2003-2006, //www.bbw.admin.ch/, bases légales, maturité. p.9).

²² Voir note 3. Document cité, p. 6.

474 élèves (44.6%) choisissent une option complémentaire parmi les quatre proposées dans le domaine des *sciences humaines et économiques* ; 268 élèves (25.2%) parmi les quatre proposées dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales*, 183 élèves (17.2%) choisissent une des deux options du domaine des *arts* et 129 élèves (12.1%) choisissent l'option complémentaire *sports*.

Tableau 12 : Les options complémentaires

| Option complémentaire | nb d'élèves | % |
|--------------------------------|-------------|------|
| physique | 115 | 10.8 |
| chimie | 42 | 4.0 |
| applications des mathématiques | 46 | 4.3 |
| biologie | 65 | 6.1 |
| histoire | 146 | 13.7 |
| géographie | 88 | 8.3 |
| philosophie | 122 | 11.5 |
| économie/droit | 97 | 9.1 |
| sciences humaines* | 21 | 2.0 |
| arts visuels | 164 | 15.4 |
| musique | 19 | 1.8 |
| sports | 129 | 12.1 |
| non réponses | 8 | 0.8 |

* Pour 21 élèves qui ont indiqué *sciences humaines*, il n'a pas été possible de déterminer la discipline dans laquelle leur option complémentaire allait être validée.

Seules 4 options complémentaires sont choisies par les élèves dans tous les collèges (*philosophie, économie et droit, arts visuels, sports*). Dans un seul collège, les 11 options complémentaires sont choisies ; dans deux collèges, moins de 9 sont choisies. Par collège, le nombre d'élèves qui choisissent chaque option complémentaire varie de 1 à 29 élèves. Dans 24 cas, les effectifs sont inférieurs à 5 élèves. Comme pour l'option spécifique, la prise en compte du choix des élèves doit poser de nombreux problèmes.

Tableau 13 : Choix de l'option complémentaire pour les options spécifiques langues anciennes et langues modernes²³

| | | Option complémentaire | | | |
|-------------------------|-------------------|-----------------------|------------------|----------|----------|
| Option spécifique | nb | math. et sc. exp. | sc. hum. et éco. | arts | sports |
| latin | 32 | 3 | 22 | 6 | 1 |
| grec | 50 | 19 | 25 | 3 | 3 |
| total langues anciennes | 82 | 22 (27%) | 47 (57%) | 9 (11%) | 4 (5%) |
| allemand | 5 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| anglais | 122 | 20 | 68 | 22 | 12 |
| espagnol | 158 | 26 | 66 | 49 | 17 |
| italien | 50 | 6 | 25 | 13 | 6 |
| total langues modernes | 335 | 54 (16%) | 161 (48%) | 85 (25%) | 35 (10%) |
| total OS langues | 417 ²⁴ | 76 (18%) | 208 (50%) | 94 (23%) | 39 (9%) |

Parmi les 417 élèves qui ont une option spécifique *langues anciennes* ou *langues modernes*, 208 choisissent une option complémentaire dans le domaine des *sciences humaines et économiques*, dont 56 l'*économie et droit* ; 94 élèves choisissent dans le domaine des *arts*, 76 élèves dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales*, principalement la *biologie*, 39 préfèrent les *sports*. Les élèves qui ont une option spécifique *langue ancienne* sont proportionnellement plus nombreux à choisir une option complémentaire dans les domaines *mathématiques et sciences expérimentales* et *sciences humaines et économiques*.

Les élèves qui étudient le *latin* en discipline fondamentale sont intéressants à examiner de plus près, car le nouveau règlement de maturité leur donne la possibilité de continuer l'étude du *latin* tout en optant, en option spécifique, pour une discipline qui ne leur était pas accessible au même niveau sous l'ancien règlement. Ainsi, on constate que 8 élèves choisissent une option spécifique dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* et 3 élèves dans le domaine des *arts*.

Tableau 14 : Profils de formation des élèves étudiant le latin

| | | Option complémentaire | | | | |
|------------------------|-------------------|-----------------------|------------------|------|--------|-------|
| Profil DF/OS | | math. et sc. exp. | sc. hum. et éco. | arts | sports | total |
| latin | grec | 11 | 17 | 2 | 2 | 32 |
| latin | langue moderne | 10 | 39 | 10 | 5 | 64 |
| latin | math. et sc. exp. | 4 | 1 | 1 | 2 | 8 |
| latin | AV / musique | - | 3 | - | - | 3 |
| langue moderne | latin | 3 | 22 | 6 | 1 | 32 |
| total latin (DF ou OS) | | 28 | 82 | 19 | 10 | 139 |

²³ Pour les résultats détaillés, voir annexe 4.

²⁴ Nous rappelons encore une fois que les totaux des tableaux croisés peuvent varier, en raison des données manquantes pour l'une ou l'autre des variables. En ce qui concerne les options complémentaires, 8 élèves n'ont pas répondu.

Si l'on prend en considération maintenant l'ensemble des élèves qui étudient le latin, en discipline fondamentale ou en option spécifique, et les deux options, spécifique et complémentaire, on constate que le profil *latin/langue moderne/sciences humaines et économiques* est certes le plus fréquent (61 élèves, 43.9%), mais que 28 élèves (20.1%) ont soit une option spécifique (4), soit une option complémentaire (24) et 4 élèves les deux options dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales*. 16 élèves (11.5%) ont le profil *latin/langue moderne/arts* et 6 élèves (4.3%) ont le profil *latin/langue moderne/sports*.

Tableau 15 : Choix de l'option complémentaire pour les options spécifiques autres que les langues²⁵

| Option spécifique | nb | Option complémentaire | | | |
|-----------------------|-----|-----------------------|------------------|-------|--------|
| | | math. et sc. exp. | sc. hum. et éco. | arts* | sports |
| physique / app. math. | 86 | 36 | 24 | 11 | 15 |
| biol./chimie | 256 | 105 | 76 | 45 | 30 |
| éco./droit | 214 | 28 | 108 | 33 | 45 |
| arts visuels | 64 | 14 | 50 | - | - |
| musique | 17 | 9 | 8 | - | - |
| total | 637 | 192 | 266 | 89 | 90 |
| total OS langues | 417 | 76 | 208 | 94 | 39 |

* Rappel : Le RRM n'autorise pas les élèves d'OS *arts visuels* ou *musique* à choisir une OC dans le même domaine, ni l'OC *sports*.

Le choix de l'option spécifique dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* est le seul dont le renforcement par l'option complémentaire peut être défini sans ambiguïté. Sur 342 élèves qui ont une option spécifique dans ce domaine, 141 (41.2%) renforcent leur parcours de formation par une option complémentaire dans le même domaine, et parmi eux, 85 élèves suivent de plus les mathématiques à un niveau avancé²⁶. Les autres élèves préfèrent diversifier leur parcours. On pourrait également considérer les 127 élèves qui ont choisi une option complémentaire dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* alors qu'ils ont une option spécifique dans un autre domaine ; parmi eux, 38 suivent les mathématiques au niveau avancé. Par rapport à l'ancienne section scientifique, il faut toutefois souligner que l'orientation de ces élèves est limitée à une seule discipline dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales*, suivie pendant deux ans seulement. D'une certaine manière, on peut dire que la formation scientifique a perdu de son effectif par rapport à l'ancienne section scientifique, qui était définie par les mathématiques et par un ensemble de sciences expérimentales, et qui comptait environ 30% d'une volée. On peut toutefois supposer que les élèves qui ont renforcé au maximum leur parcours (8% de la volée) ont un niveau de formation scientifique plus approfondi, dans la mesure où ils ont choisi librement leurs options en fonction d'un intérêt particulier pour une discipline ou en vue

²⁵ Pour les résultats détaillés, voir annexe 4.

²⁶ Ce nombre doit être inférieur à la réalité, étant donné que les deux groupes qui étaient en visite à l'EPF de Lausanne comprenaient certainement des élèves ayant ce profil.

d'une formation ultérieure. Ce groupe se distinguera effectivement des autres lors du choix de l'orientation universitaire, comme nous le verrons plus loin.

La moitié des élèves qui ont choisi l'option spécifique *économie et droit* complètent leur parcours de formation par une option complémentaire dans le domaine *sciences humaines et économiques*. 78 élèves (36%) préfèrent une option complémentaire *arts* ou *sports*, 28 élèves (13%) choisissent une option complémentaire dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales*, anticipant sans doute une formation ultérieure, principalement avec l'option *application des mathématiques* (17 élèves). Le niveau avancé de mathématiques est suivi par 37 élèves de cette option spécifique (17%). 11 élèves (5%) ont une option spécifique *économie et droit*, une option complémentaire dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* et le niveau avancé de mathématiques. La quasi totalité des élèves d'option spécifique *économie et droit* ont choisi l'anglais comme 3^e langue en discipline fondamentale.

Les élèves qui ont choisi leur option spécifique dans le domaine des *arts* complètent leur parcours, dans 72% des cas, avec une option complémentaire dans le domaine *sciences humaines et économiques*, et dans 28% des cas dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales*.

1.5 Les différents parcours de formation

A Genève, en fin de 4^e année, nous comptons 304 combinaisons différentes, en tenant compte des niveaux d'approfondissement pour les langues en disciplines fondamentales. 161 combinaisons sont uniques (propres à un seul élève). Une configuration est commune à 60 élèves. Si l'on tient compte en plus du niveau de mathématiques, nous obtenons 366 configurations différentes. Bien qu'ils fassent partie intégrante du profil de formation de l'élève, les niveaux d'anglais et de physique en 1^{ère} et en 2^e année n'ont pas pu être pris en considération parce qu'ils s'ont pu être déterminés de manière suffisamment fiable, comme nous l'avons déjà mentionné.

Cette première volée d'élèves soumise au nouveau règlement de maturité a donc largement profité des différentes possibilités de choix, même si certaines configurations sont très semblables (allemand en L2 et italien en L3 ou l'inverse, latin en DF et anglais en OS ou l'inverse, OC qui appartiennent au même domaine d'étude et qui font souvent l'objet d'un enseignement intégré ou par modules). La possibilité de renoncer à l'allemand au profit de l'italien a été peu exploitée, mais cette proportion pourrait augmenter au fil des années, au vu du nombre d'élèves qui modifieraient ce choix si c'était à refaire (voir plus loin).

Tableau 16 : Diversité des parcours de formation

| nb de configuration(s) | nb d'élèves par configuration | OS+L2+L3+OC |
|------------------------|-------------------------------|--|
| 161 | 1 élève | |
| 39 | 2 élèves | |
| 26 | 3 élèves | |
| 16 | 4 élèves | |
| 10 | 5 élèves | |
| 10 | 6 élèves | |
| 10 | 7 élèves | |
| 4 | 8 élèves | |
| 4 | 9 élèves | |
| 5 | 10 élèves | |
| 1 | 11 élèves | |
| 2 | 12 élèves | |
| 2 | 13 élèves | |
| 3 | 14 élèves | |
| 3 | 16 élèves | |
| 2 | 18 élèves | |
| 1 | 20 élèves | biol./chimie + allemand df + anglais df + sports |
| 1 | 25 élèves | biol./chimie + allemand df + anglais df + AV |
| 1 | 27 élèves | espagnol + allemand df + anglais df + AV |
| 1 | 30 élèves | éco./droit + allemand df + anglais df + histoire |
| 1 | 34 élèves | éco./droit + allemand df + anglais df + sports |
| 1 | 60 élèves | biol./chimie + allemand df + anglais df + physique |

Nous pouvons illustrer la diversité des choix par quelques exemples originaux :

- OS *grec*, *allemand* fondamental, *anglais* approfondissement, OC *sports*, niveau avancé de *mathématiques* ;
- OS *physique et applications des mathématiques*, *allemand* approfondissement, *anglais* approfondissement, OC *arts visuels*, niveau avancé de *mathématiques* ;
- OS *musique*, *allemand* fondamental, *anglais* approfondissement, OC *biologie*, niveau avancé de *mathématiques* ;
- OS *biologie*, *allemand* fondamental, *latin* approfondissement, OC *physique*, niveau normal de *mathématiques* ;
- OS *espagnol*, *allemand* fondamental, *anglais* approfondissement, OC *applications des mathématiques*, niveau avancé de *mathématiques*.

A partir des configurations détaillées, il est possible d'opérer des regroupements, ce qui permet une lecture un peu plus aisée des différents parcours de formation. On peut ainsi mettre en évidence, pour chaque option spécifique, la configuration la plus fréquente²⁷. Notons cependant que, quelle que soit l'option spécifique, cela ne concerne qu'un cinquième à un tiers des élèves de l'option.

²⁷ Pour ce regroupement, nous n'avons pas tenu compte des niveaux d'approfondissement pour les langues en disciplines fondamentales.

Tableau 17 : Configuration la plus fréquente, par option spécifique

| Option spécifique | Configuration L2/L3/OC | nb d'élèves dans cette configuration | nb total d'élèves dans l'OS |
|-------------------------|---|--------------------------------------|-----------------------------|
| latin | + allemand / anglais / histoire | 10 | 32 |
| grec | + allemand / latin / histoire | 9 | 51 |
| allemand | (5 configurations différentes) | 1 | 5 |
| anglais | + allemand / latin / sciences hum. et éco.* | 34 | 123 |
| espagnol | + allemand / anglais / AV | 34 | 158 |
| italien | + allemand / anglais / AV | 13 | 53 |
| physique et appl. math. | + allemand / anglais / chimie | 24 | 87 |
| biologie et chimie | + allemand / anglais / physique | 81 | 256 |
| économie et droit | + allemand / anglais / histoire | 39 | 215 |
| arts visuels | + allemand / anglais / géographie | 15 | 65 |
| musique | (13 configurations différentes) | 1 à 3 | 17 |

* Pour cette configuration, les options complémentaires sont très dispersées, mais les plus fréquentes se trouvent dans le domaine des *sciences humaines et économiques*.

On peut enfin récapituler les regroupements par langues : *langues anciennes*, *langues modernes*, et par domaine d'étude déterminé par l'option spécifique.

Tableau 18 : Récapitulation du nombre de configurations pour l'ensemble des parcours de formation

| OS/L3 | Option complémentaire (par domaine) | | | | |
|--------------------------|-------------------------------------|------------------|-------------|-------------|-------------|
| | math. et sc. exp. | sc. hum. et éco. | arts | sports | total |
| grec/latin | 11 | 17 | 2 | 2 | 32 |
| grec/LM | 8 | 8 | 1 | 1 | 18 |
| latin+LM/ | 3 | 22 | 6 | 1 | 32 |
| LM+latin | 10 | 39 | 10 | 5 | 64 |
| math. et sc. exp./ latin | 4 | 1 | 1 | 2 | 8 |
| math. et sc. exp./ LM | 137 (41.0%) | 99 (29.6%) | 55 (16.5%) | 43 (12.9%) | 334 (100%) |
| LM/LM | 44 (16.2%) | 122 (45.0%) | 75 (27.7%) | 30 (11.1%) | 271 (100%) |
| économie et droit/LM | 28(13.1%) | 108 (50.5%) | 33 (15.4%) | 45 (21.0%) | 214 (100%) |
| arts/latin | 0 | 3 | * | * | 3 |
| arts/LM | 23 | 58 | * | * | 81 |
| total | 268 (25.4%) | 477 (45.1%) | 183 (17.3%) | 129 (12.2%) | 1057 (100%) |

* Rappel : Le RRM n'autorise pas les élèves d'OS *arts* à choisir une OC dans le même domaine ou l'OC *sports*.

Alors que le règlement genevois stipule que l'option complémentaire permet à l'élève de renforcer l'accent principal donné par l'OS ou de diversifier son cursus scolaire, il est en fait extrêmement malaisé, pour certaines orientations, de déterminer ce qui est un parcours diversifié et ce qui est un parcours renforcé. Comme nous l'avons déjà souligné, il n'y a guère que les options spécifiques du domaine *mathématiques et sciences expérimentales* qui peuvent clairement être renforcées par une option complémentaire. On peut néanmoins repérer les principales stratégies des élèves lors du choix de l'option complémentaire.

On peut mettre en évidence les élèves qui saisissent l'opportunité offerte par la nouvelle ORRM de diversifier leur parcours de formation pour répondre à leurs intérêts ou en fonction d'autres critères. On les trouve par exemple :

- dans les orientations *langues anciennes et langues modernes* avec une option complémentaire dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* (76 élèves, sur un total de 417) ;
- dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* avec une option complémentaire dans le domaine *sciences humaines et économiques* (100 élèves) ou dans celui des *arts* (56 élèves, sur un total de 342) ;
- dans le domaine *arts* avec une option complémentaire dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* (23 élèves, sur un total de 84 élèves).

On peut aussi identifier les élèves qui saisissent la possibilité de renforcer l'orientation donnée par l'option spécifique, en vue sans doute de leur future formation. On les trouve donc essentiellement :

- dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* avec une option complémentaire dans le même domaine (141 élèves, sur le total de 342).

On voit enfin que :

- sur un total de 417 élèves dans les orientations *langues anciennes et langues modernes*, 208 élèves choisissent une option complémentaire dans le domaine *sciences humaines et économiques* ;
- les élèves qui choisissent une option complémentaire dans le domaine des *arts*²⁸ (17% au total, *arts visuels* surtout : 15%, ou *musique* : 2%,) sont plus nombreux dans le domaine *langues*, orientation *langues modernes* ;
- les élèves qui choisissent l'option complémentaire *sports* (12% au total) sont plus nombreux dans l'option spécifique *économie et droit*.

Quel type de maturité les élèves auraient-ils choisi dans le système précédent ?

Cette première volée de la nouvelle maturité connaissait encore suffisamment le système précédent pour qu'on demande aux élèves quel y aurait été leur choix. Globalement, la proportion d'élèves qui aurait choisi chaque type de maturité reproduit presque fidèlement la répartition dans les sections des élèves de la volée 2000-2001. Un élève sur 10 ne s'est pas prononcé.

Si l'on regarde en fonction de l'option spécifique dans la nouvelle maturité, on constate pour quatre types d'orientation que la majorité des élèves aurait choisi le type de maturité qui

²⁸ Les options du domaine des *arts* sont massivement choisies par les filles (80% des choix), l'option complémentaire *sports* est plutôt choisie par les garçons (62% des choix).

correspond à cette orientation. Ainsi, la quasi totalité des élèves qui ont 2 *langues anciennes* auraient choisi une maturité classique, 79% des élèves qui ont une orientation *mathématiques et sciences expérimentales* auraient choisi une maturité scientifique, 65% des élèves qui ont 1 *langue ancienne/1 langue moderne* auraient choisi une maturité latine (13% auraient choisi la maturité classique), 64% des élèves qui ont une orientation *langues modernes* auraient choisi une maturité moderne. Par contre, la proportion est inférieure pour le domaine *arts* où 44% des élèves auraient choisi la maturité artistique et pour l'option *économie et droit* où seuls 34% des élèves auraient choisi la maturité économique, deux types de maturité qui avaient auparavant une reconnaissance cantonale seulement. Très significativement, c'est parmi les élèves qui ont choisi les options spécifiques *espagnol, biologie et chimie* (non renforcée par l'option complémentaire dans le même domaine) et *économie et droit* que l'on trouve le plus d'élèves qui ne savent pas ce qu'ils auraient choisi, parce qu'ils ne trouvent pas l'équivalent dans l'ancien système.

1.6 L'orientation en fonction du genre

Le nouveau système offrant non seulement un certain nombre de choix, mais aussi des choix nouveaux, il est intéressant de voir comment filles et garçons définissent leur orientation, en comparant ensuite avec les répartitions des années précédentes.

Tableau 19 : Répartition des deux genres dans les domaines d'étude²⁹

| | | masc. | fém. |
|---------------------------|----|-------|------|
| 2 langues anciennes | nb | 14 | 18 |
| | % | 3.3 | 2.9 |
| 1 langue ancienne | nb | 42 | 92 |
| | % | 10.4 | 14.7 |
| OS langue moderne | nb | 69 | 198 |
| | % | 16.5 | 31.6 |
| OS math. et sciences exp. | nb | 164 | 176 |
| | % | 39.2 | 28.1 |
| OS économie et droit | nb | 117 | 94 |
| | % | 28.0 | 15.0 |
| OS AV ou musique | nb | 18 | 61 |
| | % | 4.3 | 9.7 |
| total genre | nb | 418 | 627 |

On constate que l'orientation *langues modernes* et le domaine *arts* sont nettement plus choisis par les filles (31.6%), ainsi que, mais dans une moindre mesure, l'orientation *1 langue ancienne*. Les garçons se dirigent d'abord vers le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* (39.2%) puis vers celui *économie et droit* (28%). Même si le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* est proportionnellement le deuxième choix des

²⁹ Pour les résultats détaillés par option spécifique, voir annexe 5.

filles, il est à examiner de manière plus précise, car c'est là que les deux genres se distinguent de manière la plus significative.

Tableau 20 : Proportion des deux genres dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* seulement (par rapport au total de chaque genre)

| Orientation | masculin | | féminin | |
|---------------------------------|----------|------|---------|------|
| | nb | % | nb | % |
| Total domaine math. et sc. exp. | 164 | 39.2 | 176 | 28.1 |
| OS seulement | 91 | 21.8 | 109 | 17.4 |
| OS + OC + niveau math. normal | 14 | 3.3 | 40 | 6.4 |
| OS + OC + niveau math. avancé | 59 | 14.1 | 27 | 4.3 |

La différence entre filles et garçons n'est pas très élevée si l'on considère l'option spécifique seulement ; elle est même légèrement à l'avantage des filles si l'on considère les options spécifique et complémentaire avec le niveau de mathématiques normal. C'est donc surtout le niveau de mathématiques³⁰ qui distingue les filles et les garçons dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales*.

Tableau 21 : Pourcentage des deux genres dans les domaines d'étude*, par année³¹

| Orientation | | 2000 | | 2001 | | 2002 | |
|---------------------------|---|-------|------|-------|------|-------|------|
| | | masc. | fém. | masc. | fém. | masc. | fém. |
| 2 langues anciennes | % | 4.8 | 7.6 | 3.9 | 8.6 | 3.3 | 2.9 |
| 1 langue ancienne | % | 16.1 | 18.4 | 15.8 | 21.0 | 10.4 | 14.7 |
| OS langue moderne | % | 12.6 | 31.7 | 14.6 | 33.0 | 16.5 | 31.6 |
| OS math. et sciences exp. | % | 42.5 | 19.0 | 46.7 | 18.1 | 39.2 | 28.1 |
| OS économie et droit | % | 19.7 | 13.4 | 18.0 | 10.4 | 28.0 | 15.0 |
| OS AV ou musique | % | 4.3 | 9.7 | 4.2 | 10.4 | 4.3 | 9.7 |
| Total | % | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

* Pour les années 2000 et 2001, nous avons pris en considération les sections qui se rapprochaient le plus des domaines d'étude déterminés par l'option spécifique.

Si l'on compare avec les années précédentes, on constate que les filles sont moins nombreuses en 2002 à choisir une orientation *1 ou 2 langues anciennes* et qu'elles se dirigent davantage vers une orientation dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* (18.1% en 2001, 28.1% en 2002). Ce glissement est rendu attrayant par le fait qu'il est possible de choisir une seule option dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales*, pour les filles essentiellement le choix de l'option spécifique *biologie et chimie*, et de suivre les mathématiques à un niveau normal. Ce choix leur permet, nous le verrons plus loin, de répondre à un réel intérêt pour la *biologie*. La proportion de filles qui choisissent l'orientation

³⁰ Pour l'ensemble de la population, le niveau de mathématiques avancé est choisi par 40% des garçons et par 18% des filles.

³¹ Tableau avec les chiffres bruts en annexe 6.

langues modernes (32%) ou le domaine des *arts* (10%) est absolument identique de l'année 2001 à l'année 2002.

Les stratégies des garçons semblent présenter quelque différence. Les garçons sont également moins nombreux dans le nouveau règlement à choisir une orientation *langues anciennes*, mais ils sont aussi un peu moins nombreux qu'en 2000 et 2001 à choisir une orientation dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* et plus nombreux à choisir l'option spécifique *économie et droit*. Au moment où le domaine *sciences humaines et économiques* s'inscrit dans une maturité fédérale, les garçons semblent exploiter largement cette possibilité d'obtenir un certificat de maturité. Comme pour les filles, la proportion de garçons qui choisissent soit les *langues modernes* (16.5%), soit le domaine des *arts* (4.2%) est stable d'une année à l'autre.

1.7 L'orientation en fonction de la formation des parents

Pour étudier les choix des élèves en fonction de la formation de leurs parents, nous avons pour chaque élève considéré la formation la plus élevée soit du père, soit de la mère. Nous pouvons constater qu'avec la nouvelle maturité, les élèves dont les parents ont une formation plus élémentaire sont proportionnellement beaucoup plus nombreux dans l'orientation *langues modernes*, alors que les élèves dont les parents ont une formation universitaire sont proportionnellement plus nombreux dans les orientations 1 ou 2 *langues anciennes* et un peu plus nombreux dans les orientations *mathématiques et sciences expérimentales* et *économie et droit*. Les proportions dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* demandent cependant une nuance. Alors que la proportion des deux catégories est équivalente dans le parcours de formation renforcé (OS+OC), les élèves dont les parents ont un niveau de formation universitaire sont proportionnellement plus nombreux à choisir seulement l'option spécifique dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales*.

Par rapport à l'année précédente, c'est dans les orientations *langues modernes* et *économie et droit* qu'on note le plus de mouvements. Les élèves dont les parents ont un niveau de formation plus élémentaire, souvent de nationalité étrangère, semblent avoir profité de leur connaissance d'une langue en rejoignant l'orientation *langues modernes* ; ils sont moins nombreux qu'en 2001 à choisir l'orientation *économie et droit* et plus nombreux à avoir choisi le domaine *mathématiques et sciences expérimentales*. Les élèves dont les parents ont un niveau de formation supérieure ou universitaire ont plutôt renoncé aux orientations 1 ou 2 *langues anciennes* au profit de l'*économie et droit*.

Tableau 22 : Nombre d'élèves dans les différents types d'orientation³², en fonction de la formation des parents, en 2001 et en 2002³³

| | 2001 | | | | 2002 | | | |
|--|----------|------|---------------------------------|------|--|--------|-------------------------|--------|
| | Ouvriers | | Cadres supérieurs et dirigeants | | Formation élémentaire et apprentissage | | Formation universitaire | |
| | nb | % | nb | % | nb | % | nb | % |
| 1 ou 2 langues anciennes | 41 | 17.4 | 148 | 29.6 | 29 | 9.8 | 80 | 17.4 |
| OS langue moderne | 70 | 28.9 | 106 | 21.2 | 113 | 38.3 | 87 | 18.9 |
| OS + OC math. et sciences exp. | - | - | - | - | [41] | [13.9] | [64] | [13.9] |
| OS seulement math. et sciences exp. | - | - | - | - | [43] | [14.6] | [102] | [22.2] |
| mathématiques et sciences exp. : total | 59 | 24.4 | 165 | 33.0 | 84 | 28.5 | 166 | 36.1 |
| économie et droit | 61 | 25.2 | 36 | 7.2 | 50 | 16.9 | 97 | 21.1 |
| arts | 10 | 4.1 | 45 | 9.0 | 19 | 6.4 | 30 | 6.5 |
| total | 242 | 100 | 500 | 100 | 295 | 100 | 460 | 100 |

1.8 Changement d'orientation au cours des études

Les élèves devaient choisir une option spécifique lors de leur entrée en 1^{ère} année, mais ils avaient la possibilité de modifier cette pré-inscription. A l'exception des langues, *anciennes ou modernes*, les options spécifiques ne commençaient qu'en 2^e année. Les élèves avaient donc la possibilité de « s'essayer » à une langue supplémentaire en 1^{ère} année de collège.

Nous constatons qu'un élève sur cinq (203 élèves) a saisi l'opportunité de changer son option spécifique³⁴.

- 98 élèves ont abandonné la langue vivante choisie en 1^{ère} année, au profit d'une option dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* (41 élèves), de l'option *économie et droit* (21 élèves) ou d'une option artistique (17 élèves). Dans les 19 autres cas, il s'agit d'un changement de langue choisie. On peut ainsi souligner que 9% des élèves ont profité de l'occasion d'étudier une langue moderne³⁵ pendant une année supplémentaire ou de s'initier à une nouvelle langue.
- 29 élèves qui avaient choisi à l'entrée au collège soit de poursuivre l'étude du latin commencée au cycle d'orientation (18 élèves), soit de s'essayer au grec (11 élèves) se sont

³² Comme nous l'avons dit plus haut nous avons pris en considération, pour l'année 2001, les sections qui se rapprochaient le plus des domaines d'études déterminés par l'option spécifique.

³³ Nous ne comparons que les deux catégories extrêmes, parce que la définition des catégories utilisées n'est pas la même pour les deux années. Pour 2001, nous disposons de la répartition en fonction de la profession et pour 2002, de la répartition en fonction du niveau de formation. Pour les deux catégories extrêmes, le recouvrement est probablement assez important.

³⁴ Le tableau détaillé se trouve en annexe 7.

³⁵ L'*espagnol* a tenté 47 élèves, l'*italien* 27 élèves, l'*anglais* 18 élèves, l'*allemand* 6 élèves.

orientés, en 2^e année, vers une langue moderne (12 élèves), vers l'*économie et droit* (7 élèves) ou encore vers une option dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* (7 élèves)³⁶.

- 31 élèves ont renoncé à une option *dans le domaine mathématiques et sciences expérimentales* : 17 au profit de l'*économie et droit*, 10 au profit d'une option artistique et 4 au profit de l'*espagnol*. 19 élèves ont modifié leur option en restant dans ce même domaine.
- 20 élèves ont modifié leur choix initial de l'*économie et droit* (peut-être que cette discipline, à laquelle ils ont pu s'initier en 1^{ère} année, ne correspondait pas à l'image qu'ils s'en faisaient), dont 13 ont choisi une option dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* ;
- 15 élèves ont préféré l'option *biologie et chimie* à l'option *physique et application des mathématiques* ;
- 6 élèves ont renoncé à une option artistique pour des orientations diverses.

Si l'on considère maintenant les disciplines qui attirent le plus les élèves qui changent leur option spécifique, on constate que c'est la *biologie et chimie* qui arrive largement en tête (64 choix), suivie de l'*économie et droit* (47 choix) et des options artistiques (33 choix).

Les changements ultérieurs d'option spécifique sont apparemment peu nombreux (37 élèves)³⁷.

Par collège, le pourcentage de changements varie de 12% à 25%.

1.9 Avis sur les choix effectués

Les élèves étaient invités à se prononcer sur les possibilités de choix qui leur avaient été proposés au début et au cours de leur formation au collège.

En ce qui concerne le choix de disciplines offert, il est assez évident que l'offre crée le besoin ! Certes une petite moitié des élèves estiment que les possibilités de choix étaient *suffisantes* (43%), voire que le choix de disciplines devrait être *moins large* (5%), mais pour l'autre moitié des élèves, le choix de disciplines devrait être *un peu plus large* (40%) ou *beaucoup plus large* (11%).

En ce qui concerne le degré de spécialisation possible du cursus, on peut dire que la moitié des élèves tient à ce que la maturité garde un caractère encyclopédique en estimant que le degré de spécialisation est *adéquat* (37%) ou qu'on devrait se spécialiser *moins* ou *beaucoup moins* au collège (11%) ; pour l'autre moitié, on devrait pouvoir se spécialiser *un peu plus* (38%) ou *beaucoup plus* (13%) au collège, c'est-à-dire qu'une formation spécialisée devrait être possible dès le collège.

Les élèves devaient aussi se prononcer sur leur satisfaction par rapport aux choix qu'ils avaient effectués. La moitié des élèves (51%) est tout à fait satisfaite de ses choix. Quant à l'autre moitié, que modifieraient-ils, si c'était à refaire ?

³⁶ Deux élèves ont choisi une option dans le domaine des *arts* et un élève a préféré le *latin* au *grec*.

³⁷ Des imprécisions de formulation de la question ont rendu difficile l'interprétation univoque des réponses : il était pratiquement impossible de différencier les élèves qui avaient changé d'option spécifique à l'entrée en 2^e année de ceux qui semblent avoir changé au courant ou à la fin de cette 2^e année.

- En langue nationale, 118 élèves (11%) abandonneraient l'allemand au profit de l'italien ; à l'inverse, 8 élèves préféreraient l'allemand à l'italien.
- En 3^e langue, l'anglais serait choisi par 19 élèves qui ont le latin (à l'inverse, 8 élèves auraient préféré le latin à l'anglais), par 7 élèves qui ont l'italien et par 4 élèves qui ont l'allemand ; 12 élèves auraient choisi le niveau approfondissement plutôt que fondamental.
- En 3^e langue aussi, l'italien serait préféré au latin par 7 élèves, à l'anglais par 9 élèves et à l'allemand par 1 élève.
- Quelques élèves auraient choisi un autre niveau de mathématiques (20 élèves auraient préféré un niveau normal, 10 élèves un niveau avancé).
- 1 élève sur 5 modifierait son option spécifique ; 64 élèves auraient choisi l'espagnol, tant à la place de l'anglais (12 élèves) que des options dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* (20 élèves) ou de *l'économie et droit* (17 élèves) ; 36 élèves auraient choisi *l'économie et droit* à la place des langues (18 élèves) ou des options dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* (16 élèves) ; 27 élèves auraient choisi la *biologie et chimie*, la moitié à la place d'une langue.
- 1 élève sur 4 modifierait son option complémentaire ; c'est surtout les options complémentaires dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* qui seraient abandonnées, suivies de la *philosophie* et de *l'économie et droit* ; les options qui seraient le plus choisies seraient les *arts visuels*, la *philosophie*, *l'histoire* et les *sports*.

1.10 Les cours « facultatifs » suivis au collège

En plus des cours obligatoires, les élèves ont la possibilité de suivre des cours « facultatifs » (chœur, atelier théâtre, sports, etc.). 31.4% des élèves saisissent cette opportunité. La proportion de filles (35.5%) est significativement plus élevée que la proportion de garçons (25.3%). La plupart des élèves suivent un seul cours (21.7%), parfois deux (7.4%). 25 élèves au total suivent plus de deux cours. Les filles sont aussi nettement plus nombreuses que les garçons à suivre plusieurs cours « facultatifs ».

La durée moyenne de la fréquentation des cours « facultatifs » est de 3 semestres.

Tableau 23 : Cours « facultatifs », nombre de semestres suivis

| | 1-2 semestres | 3-4 semestres | 5-6 semestres | 7-8 semestres | total |
|----------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------|
| 1 ^{er} cours fac. | 168 | 90 | 44 | 22 | 324 |
| 2 ^e cours fac. | 69 | 14 | 5 | 6 | 94 |
| 3 ^e cours fac. | 20 | 2 | 1 | - | 23 |
| total | 257 | 106 | 50 | 28 | 441 |

Les cours les plus suivis se répartissent de la manière suivante (tableau 24).

Tableau 24 : Fréquentation des cours « facultatifs » les plus fréquents, par nombre d'élèves et durée

| | 1-2 semestres | 3-4 semestres | 5-6 semestres | 7-8 semestres | total |
|---------------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|-------|
| musique, chœur | 54 | 45 | 20 | 18 | 137 |
| cinéma, médias | 43 | 9 | 3 | 3 | 58 |
| langues | 38 | 13 | 4 | - | 55 |
| sports | 28 | 10 | 4 | 5 | 47 |
| théâtre | 23 | 11 | 5 | 1 | 40 |
| activités artistiques | 18 | 4 | 1 | - | 23 |
| danse, jazz-rock | 13 | 5 | 4 | - | 22 |
| bien-être (sophrologie) | 17 | 2 | 1 | - | 20 |
| activités sociales, SUN ³⁸ | 7 | 2 | 4 | 1 | 14 |

Les activités musicales et le chœur se détachent nettement des autres cours « facultatifs »³⁹ ; ce sont aussi les activités qui sont le plus souvent suivies sur plusieurs semestres. La durée de fréquentation des autres cours dépasse peu l'année scolaire.

Par collège, la proportion d'élèves qui ont suivi au moins un cours « facultatif » au cours de leur scolarité au collège varie de 18% à 50%, en fonction sans doute à une offre différente. La fréquentation des cours « facultatifs » ne semble toutefois pas liée à la taille de l'établissement.

1.11 L'évaluation de la formation au collège

Trois questions, composée chacune de trois items pratiquement identiques, demandaient aux élèves d'évaluer la formation qu'ils avaient reçue au collège, en la mettant en lien avec la formation qu'ils envisagent après le collège. Une quatrième question leur demandait d'apprécier leur degré de préparation aux études, dans chacun des groupes de disciplines universitaires, en faisant abstraction de leur projet personnel.

La première question (question 25) s'adressait aux élèves qui s'étaient déjà confrontés au choix d'une formation universitaire, mais la plupart des élèves s'est sentie concernée et y a répondu.

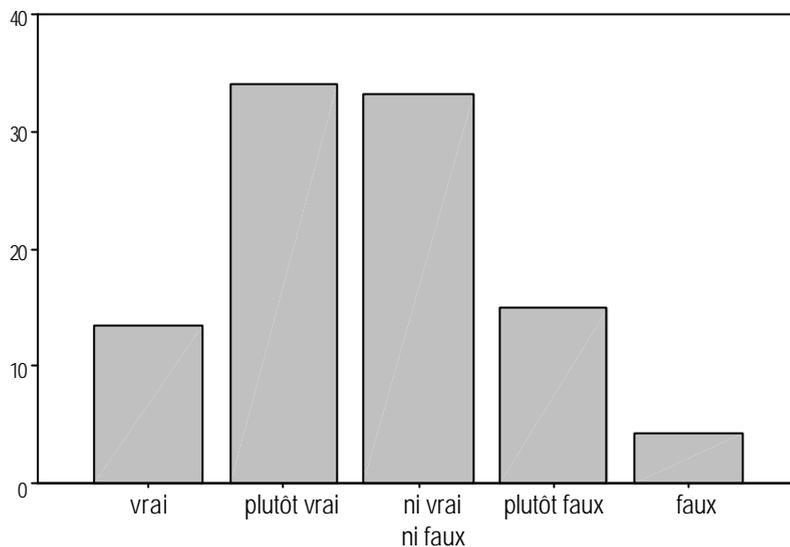
La petite moitié des élèves qui ont répondu se sent bien ou plutôt bien préparée pour la plupart des voies d'étude universitaires (48%) et n'a pas écarté certaines voies à cause d'une préparation insuffisante (41%) ou d'une inadéquation de sa combinaison de disciplines (44%). Il n'y a pas de différence significative entre les élèves qui ont déjà choisi leur domaine d'étude, ceux qui ne l'ont pas encore choisi ou encore ceux qui n'ont pas fait le choix d'une formation universitaire. Il reste toutefois un nombre non négligeable d'élèves, et ceci quelle que soit leur orientation au collège (définie par leur option spécifique), qui se sentent mal ou plutôt mal préparés en général (168 élèves, 19%), qui n'ont pas pris en considération certaines

³⁸ *Students' United Nations*. L'effectif de ce cours semble relativement faible, compte tenu du succès qu'il a auprès des élèves. Il est probable que les élèves ne l'ont pas considéré comme cours « facultatif », par le fait aussi que, dans quelques collèges, il est validé comme option complémentaire.

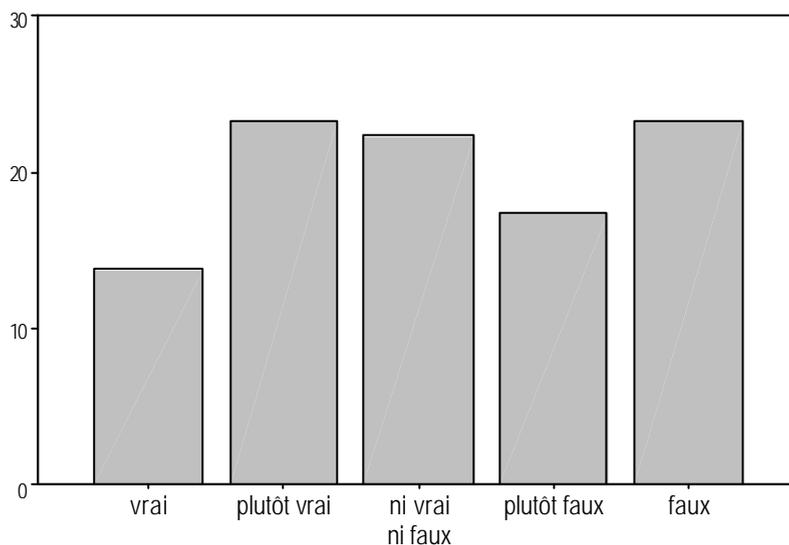
³⁹ Il faut noter que la participation au chœur peut être validée comme pratique musicale pour l'élève inscrit en musique.

voies d'études à cause d'une préparation insuffisante (321 élèves, 37%) ou parce que la combinaison de disciplines les ont trop peu préparés (260 élèves, 30%)⁴⁰.

Graphique 1 : « Je me sens bien préparé-e pour la plupart des voies d'étude »



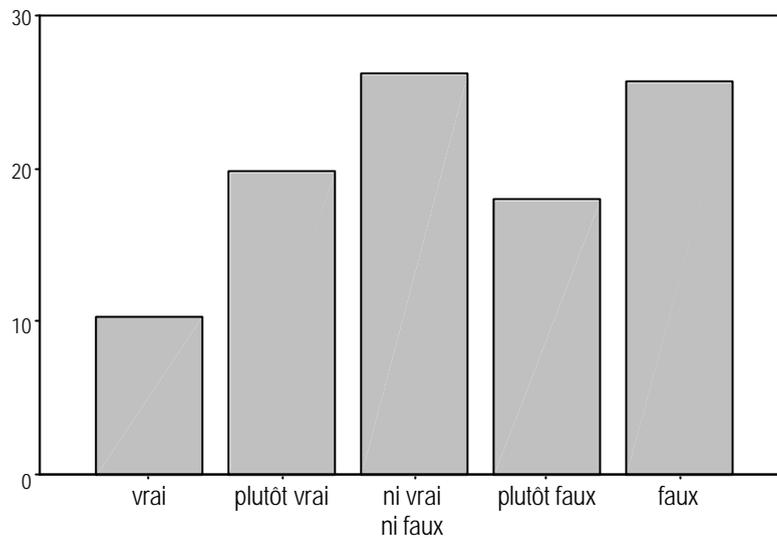
Graphique 2 : « Je n'ai pas pris en considération certaines voies d'étude, parce que je ne m'y sens pas suffisamment préparé-e »⁴¹



⁴⁰ Les résultats détaillés se trouvent en annexe 8.

⁴¹ Pour ce graphique et le suivant, les modalités *vrai* et *plutôt vrai* traduisent une appréciation négative de la préparation à l'Université.

Graphique 3 : « Je n'ai pas pris en considération certaines voies d'étude, parce que ma combinaison de disciplines m'y a trop peu préparé-e »



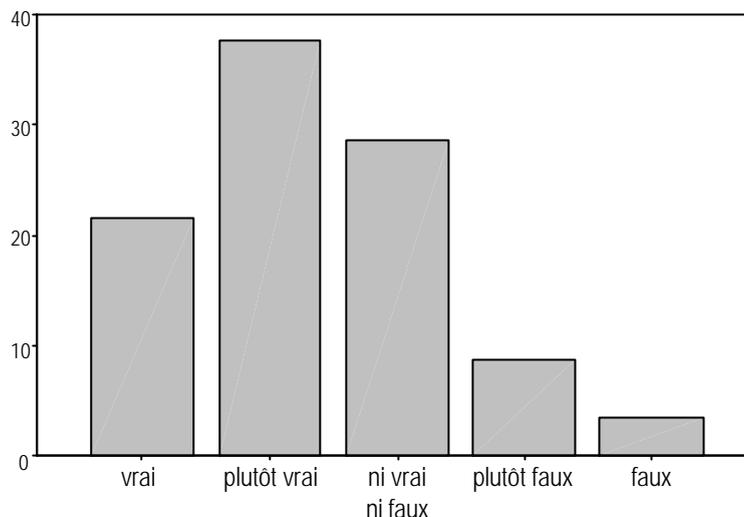
En calculant la moyenne des trois items, on peut comparer les réponses des élèves des différentes orientations au collège. Les élèves des orientations *1 ou 2 langues anciennes* se sentent le mieux préparés aux études universitaires, les élèves de l'orientation *langues modernes* le moins bien préparés⁴².

La deuxième question (question 30) portait plus spécifiquement sur l'évaluation de la formation reçue par rapport aux études choisies⁴³. La proportion d'élèves qui se sentent bien préparés aux études universitaires qu'ils ont choisies est plus élevée : 59% des élèves se sentent bien préparés. A nouveau, ce sont les élèves de l'orientation *langues modernes* qui se sentent le moins bien préparés et, dans une moindre mesure, les élèves de l'orientation *mathématiques et sciences expérimentales* (avec seulement l'OS dans ce domaine). Un quart des répondants pense que les élèves qui ont choisi d'autres combinaisons de disciplines sont mieux préparés au domaine d'étude choisi. Pour beaucoup, ce sont des élèves des orientations *langues modernes, langues anciennes, mathématiques et sciences expérimentales* qui ont choisi comme voie d'étude les sciences économiques et sociales. Ils estiment sans doute que les élèves d'option spécifique *économie et droit* sont mieux préparés. Les élèves de l'orientation *langues modernes* qui ont choisi le droit ou la médecine pensent également que d'autres combinaisons de disciplines les auraient mieux préparés à la voie d'étude choisie (9/15 pour le droit, 5/5 pour la médecine).

⁴² Les réponses des élèves des autres orientations ne se distinguent pas les unes des autres.

⁴³ Les résultats détaillés se trouvent en annexe 9.

Graphique 4 : « Je suis bien préparé aux études que j'ai choisies »



Lorsqu'on fait la moyenne des trois items, les élèves de l'option spécifique *économie et droit* se sentent le mieux préparés ; ils se détachent très nettement des autres profils de formation. Ils sont suivis des élèves qui ont le profil le plus concentré dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* (OS+OC+niveau de mathématiques avancé), puis de ceux qui ont l'OS et l'OC dans ce domaine et enfin de ceux qui n'ont que l'OS. Il est intéressant de souligner que les élèves de l'orientation *2 langues anciennes* se sentent globalement bien préparés aux études universitaires (question 25), mais pas spécialement pour le domaine qu'ils ont choisi.

Les élèves qui se sentent bien préparés pour la plupart des voies d'étude estiment aussi être bien préparés aux études qu'ils ont choisies (208 sur 272, 76.5%). A l'inverse, seulement 37 élèves sur les 319 (11.6%) qui se sentent bien préparés aux études qu'ils ont choisies, estiment ne pas être bien préparés pour la plupart des autres voies d'étude.

La troisième question (question 34) s'adressait aux élèves qui avaient choisi une voie autre que l'Université, telle que l'Institut d'études sociales, la Haute école de gestion, l'école d'ingénieurs HES de Lullier ou encore les Beaux Arts ou les Arts décoratifs⁴⁴. 97 élèves ont choisi l'une de ces voies (soit le 9% des répondants). Les élèves qui ont répondu à la question (90) se sentent plutôt bien préparés, toutefois, comme pour la préparation au domaine d'études universitaires, un quart des élèves pensent que les personnes qui ont choisi une autre voie que le collège sont mieux préparés qu'eux⁴⁵.

Si la question 25 demandait aux élèves de se prononcer sur leur préparation à la formation universitaire en général, la question 35 leur demandait de donner leur appréciation pour chaque groupe de disciplines universitaires. Les élèves dans leur ensemble se sentent le mieux préparés pour les domaines *langues et littératures modernes* (78.1%) et *sciences historiques* (69.5%) et, à l'autre extrême, le moins bien préparés pour les domaines d'*ingénierie « dure »* et *« verte »* (13.4% et 19.5%)⁴⁶. Les appréciations des élèves sont toutefois très différentes

⁴⁴ Au moment de la passation du questionnaire, certaines de ces écoles n'avaient pas encore obtenu leur statut de HES.

⁴⁵ Les résultats détaillés se trouvent en annexe 10.

⁴⁶ Les résultats détaillés se trouvent en annexe 11.

selon leur profil de formation. Le calcul de la moyenne permet de les comparer. Très logiquement, les élèves d'option spécifique *économie et droit* se sentent bien préparés à la fois pour le *droit* et les *sciences économiques*, les élèves avec une option spécifique dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* se sentent bien préparés pour les *sciences*, ceux de l'orientation *langues anciennes* pour les *langues et littératures anciennes* et ceux avec une option spécifique dans le domaine des *arts* pour la *musicologie et l'histoire de l'art*. Pour cette question, les taux de non réponse ou d'indécis varient (de 10.1% à 24.5%), selon que les élèves ont eu, ou non, au collège, une formation dans ces disciplines universitaires ou selon la représentation qu'ils ont de ce domaine universitaire (pour les domaines *ingénierie, formation de maître-sse primaire*).

1.12 Après le collège

Deux mois avant la passation de leur maturité, les trois quarts des collégiens et collégiennes ont pris la décision (56.9%) ou ont l'intention (16.9%) d'entreprendre des études à l'Université ou à l'École polytechnique fédérale (EPF), et ceci quel que soit leur orientation au collège. Les élèves les plus déterminés se trouvent dans les orientations OS et OC dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* (68.6%) et dans l'option spécifique *économie et droit* (65.1%). 9.7% des élèves envisagent une formation précise en dehors de l'Université ou de l'EPF : ils sont le plus nombreux dans le domaine des *arts* (formation aux Beaux-Arts ou aux Arts décoratifs), avec l'option spécifique seulement dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* et dans l'orientation *langues modernes* (formation à l'Institut d'études sociales, formations paramédicales). 14% ne savent pas encore quel chemin ils vont prendre après la maturité. C'est dans l'orientation *langues modernes* et dans le domaine des *arts* qu'on trouve le plus d'élèves indécis.

Tableau 25 : Projets d'avenir

| | | Uni-EPF + domaine choisi | Uni-EPF + domaine pas choisi | formation précise en dehors Uni-EPF | formation pas choisie en dehors Uni-EPF | activité pratique sans form. supp. | je ne sais pas | Total |
|------------------------------|----|--------------------------------|------------------------------------|---|---|--|-------------------|-------|
| 2 langues anciennes | nb | 15 | 12 | 3 | | | 2 | 32 |
| | % | - | - | - | | | - | - |
| 1 langue ancienne | nb | 75 | 27 | 3 | 5 | | 21 | 131 |
| | % | 56.7 | 20.9 | 2.2 | 3.7 | | 16.4 | 100 |
| OS langue moderne | nb | 137 | 46 | 28 | 7 | | 50 | 268 |
| | % | 51.1 | 17.2 | 10.4 | 2.6 | | 18.7 | 100 |
| OS + OC math. et sc. exp. | nb | 96 | 26 | 7 | 1 | | 10 | 140 |
| | % | 68.6 | 18.6 | 5.0 | | | 7.1 | 100 |
| OS math. et sc. exp. | nb | 106 | 36 | 25 | 4 | 2 | 27 | 200 |
| | % | 53.0 | 18.0 | 12.5 | 2.0 | 1.0 | 13.5 | 100 |
| OS éco./droit | nb | 138 | 29 | 14 | 2 | 1 | 28 | 212 |
| | % | 65.1 | 13.7 | 6.6 | | | 13.2 | 100 |
| OS AV ou musique | nb | 37 | 3 | 22 | 3 | | 14 | 79 |
| | % | 46.8 | 3.8 | 27.8 | 3.8 | | 17.7 | 10 |
| total | nb | 604 | 179 | 102 | 22 | 3 | 152 | 1062 |
| | % | 56.9 | 16.9 | 9.7 | 1.9 | | 14.3 | 100 |

601 élèves ont indiqué le domaine dans lequel ils vont entreprendre leurs études. Leurs réponses ont été regroupées par domaines (tableau 26).

Tableau 26 : Domaine universitaire choisi

| Domaine choisi | Nb d'élèves | % |
|-------------------------|-------------|-------|
| Droit | 76 | 12.6 |
| Médecine | 81 | 13.5 |
| Lettres | 50 | 8.3 |
| SES | 157 | 26.1 |
| FPSE* | 94 | 15.6 |
| Sciences | 75 | 12.5 |
| Architecture/ingénierie | 28 | 4.7 |
| Autres** | 40 | 6.7 |
| Total | 601 | 100.0 |

* dont 31 ont choisi la formation pour maîtres/maîtresses primaires

** dont 22 ont mentionné plusieurs domaines

461 élèves ont choisi l'Université de Genève ; 15 l'Université de Lausanne, surtout en SES ; 42 l'EPF de Lausanne en sciences, architecture et ingénierie ; 25 n'ont pas encore choisi l'Université ; 20 ont choisi d'étudier à l'étranger.

Comparaison avec l'orientation des étudiants en 2001 à l'Université de Genève

Nous disposons des données concernant l'orientation universitaire des étudiants qui ont obtenu leur certificat de maturité en juin 2001 dans l'un des 8 collèges ou l'une des 3 écoles de commerce de Genève et qui se sont inscrits à l'Université de Genève. Voici les répartitions dans les différentes Facultés, en comparaison avec les décisions déjà prises par les élèves en avril 2002, en ce qui concerne également l'Université de Genève.

Tableau 27 : Choix du domaine d'études universitaire, en pourcentage en 2001⁴⁷ et en 2002, à l'Université de Genève seulement

| | total | |
|----------|-------|------|
| | 2001 | 2002 |
| droit | 12% | 14% |
| médecine | 7% | 17% |
| lettres | 15% | 9% |
| SES | 33% | 30% |
| FPSE | 21% | 19% |
| sciences | 13% | 11% |
| total | 100% | 100% |

⁴⁷ Données issus de l'étude *Etudiants 2001* de l'Université de Genève, dirigée par Claire Petroff-Bartholdi.

Par rapport à 2001, nous constatons une augmentation de la proportion d'élèves qui pensent s'inscrire en médecine⁴⁸ et une diminution des inscriptions en lettres.

Parcours de formation au collège et orientation universitaire

On constate un recouvrement assez large entre les profils de formation au collège et les domaines universitaires choisis. Ainsi, 44% des élèves qui se destinent au droit et 48% qui se destinent aux sciences économiques et sociales (SES) viennent de l'option spécifique *économie et droit*, 46% qui se destinent à la médecine ont un profil renforcé *mathématiques et sciences expérimentales (OS+OC)*, 72% qui se destinent aux lettres ont une orientation *1 ou 2 langues anciennes* ou *langues modernes*, 77% des élèves qui se destinent aux sciences ont une orientation *mathématiques et sciences expérimentales*, renforcée ou non.

Tableau 28 : Nombre d'élèves ayant choisi chaque domaine universitaire, en fonction du profil de disciplines au collège

| profil | droit | médecine | lettres | SES | FPSE | sciences | arch./ingénierie | autres | total |
|---------------------------|-------|----------|---------|-----|------|----------|------------------|--------|-------|
| 2 langues anciennes | 4 | 2 | 4 | 3 | | | 1 | 1 | 15 |
| 1 langue ancienne | 13 | 4 | 13 | 14 | 10 | 6 | 2 | 7 | 69 |
| OS langue moderne | 16 | 5 | 19 | 32 | 38 | 5 | 4 | 18 | 137 |
| OS + OC math. et sc. exp. | 1 | 37 | | 8 | 6 | 25 | 12 | 5 | 94 |
| OS math. et sc. exp. | 7 | 27 | 3 | 15 | 15 | 32 | 6 | 2 | 107 |
| OS éco. / droit | 33 | | 6 | 74 | 12 | 5 | 1 | 5 | 136 |
| OS AV ou musique | 1 | 6 | 5 | 8 | 11 | 1 | 2 | 2 | 36 |
| total | 75 | 81 | 50 | 154 | 92 | 74 | 28 | 40 | 594 |

Si l'on examine plus en détail les options spécifiques dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales*, on note que sur 150 élèves qui ont choisi l'option *biologie et chimie*, 61 élèves (soit le 40.7%) ont l'intention de s'inscrire en médecine, alors qu'ils ne sont que 3 élèves sur 51 de l'option *physique et applications des mathématiques* ; à l'inverse, 34 élèves (66.7%) qui ont choisi l'option *physique et applications des mathématiques* pensent s'inscrire en sciences ou en architecture/ingénierie, alors qu'ils ne sont que 41 (27.3%) de l'option spécifique *biologie et chimie*. On peut faire les mêmes constatations si l'on considère en plus le niveau avancé de mathématiques, avec cependant un peu plus d'élèves de l'option spécifique *biologie et chimie* qui pensent s'inscrire en sciences ou en architecture/ingénierie.

Sur les 85 élèves qui ont le profil renforcé OS + OC dans le domaine *mathématiques et sciences expérimentales* et le *niveau de mathématiques avancé*, 57 élèves ont déjà choisi leur orientation (soit le 67%). 44 ont choisi une orientation universitaire de type scientifique : médecine, sciences, architecture/ingénierie, dont 21 à l'EPF de Lausanne. Ces 21 élèves constituent la moitié des 43 élèves au total qui envisagent cette voie de formation. Un certain nombre d'élèves semblent donc planifier dès le collège leur orientation universitaire.

⁴⁸ La passation du questionnaire a eu lieu avant la décision du Conseil fédéral de limiter l'ouverture de cabinets privés.

Quelques élèves choisissent toutefois une orientation universitaire à laquelle leur profil de formation au collège ne les prépare pas spécifiquement. Par exemple, 6 élèves des orientations *1 ou 2 langues anciennes*, 5 élèves de l'orientation *langues modernes* et 6 élèves du domaine des *arts* ont choisi d'étudier la médecine ; sur ces 17 élèves, 12 ont une option complémentaire dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales*. Ou encore, 6 élèves d'option *économie et droit* qui se dirigent vers les lettres, et 1 élève vers l'architecture et ingénierie.

Tableau 29 : Domaine universitaire choisi, par genre

| | masculin | | féminin | | total | |
|--------------------|----------|-----|---------|-----|-------|-----|
| | nb | % | nb | % | nb | % |
| droit | 28 | 12 | 48 | 13 | 76 | 13 |
| médecine | 22 | 9 | 59 | 16 | 81 | 14 |
| lettres | 15 | 6 | 35 | 10 | 50 | 8 |
| SES | 80 | 34 | 77 | 21 | 157 | 26 |
| FPSE | 9 | 4 | 83 | 23 | 92 | 15 |
| sciences | 46 | 20 | 29 | 8 | 75 | 13 |
| arch. / ingénierie | 19 | 8 | 9 | 3 | 28 | 5 |
| autres | 15 | 6 | 25 | 7 | 40 | 7 |
| total | 234 | 100 | 365 | 100 | 599 | 100 |

Si l'on considère les domaines choisis selon le genre, on note que, pour cette volée, les filles sont plus nombreuses que les garçons à s'inscrire en médecine et à la FPSE (notamment 25/29 des inscriptions en LME sont des filles) et que les garçons sont davantage attirés par les SES et par les sciences.

2. LES INTERETS DES ELEVES DANS LA STRATEGIE DES CHOIX

2.1 Intérêt des élèves pour les différentes disciplines

Dans un premier temps, nous allons nous centrer sur les intérêts pour les diverses disciplines solaires, telles qu'elles sont présentées dans le questionnaire à la question 15. Dans cette question, on demandait aux élèves d'indiquer, selon cinq modalités, leur intérêt pour les 25 disciplines proposées par le curriculum de la nouvelle maturité. Le *russe*, la *pédagogie*, la *psychologie* et la *connaissance des religions* ont été volontairement maintenues dans cette liste, pour déterminer le degré d'intérêt pour ces disciplines non offertes à Genève. Dans la même question, les élèves devaient indiquer si leur intérêt pour une discipline donnée avait augmenté, était resté le même ou avait diminué au cours de leurs études, et s'ils avaient ou non une expérience avec la discipline. Le tableau ci-dessous restitue les moyennes d'intérêt et les écarts-type obtenus pour l'ensemble des élèves.

Tableau 30 : Moyennes d'intérêt par discipline

| discipline | nb de réponses | moyenne | écart-type |
|--------------------------------|----------------|---------|------------|
| anglais | 1027 | 4.21 | .82 |
| histoire | 1045 | 4.17 | .93 |
| psychologie | 519 | 4.11 | 1.10 |
| français | 1056 | 3.99 | .87 |
| géographie | 1052 | 3.97 | .87 |
| espagnol | 551 | 3.94 | 1.25 |
| biologie | 1054 | 3.92 | 1.08 |
| philosophie | 1055 | 3.91 | 1.05 |
| arts visuels | 913 | 3.89 | 1.18 |
| pédagogie | 485 | 3.81 | 1.20 |
| sport | 1032 | 3.81 | 1.20 |
| italien | 590 | 3.72 | 1.21 |
| musique | 633 | 3.71 | 1.25 |
| droit | 1032 | 3.65 | 1.13 |
| informatique | 1000 | 3.51 | 1.17 |
| connaissance des religions | 556 | 3.47 | 1.40 |
| mathématiques | 1049 | 3.43 | 1.24 |
| chimie | 1051 | 3.43 | 1.18 |
| économie | 1032 | 3.38 | 1.20 |
| allemand | 1018 | 3.30 | 1.17 |
| physique | 1045 | 3.08 | 1.20 |
| russe | 416 | 2.79 | 1.50 |
| latin | 522 | 2.66 | 1.38 |
| applications des mathématiques | 478 | 2.59 | 1.45 |
| grec | 434 | 2.45 | 1.40 |

On constate d'abord que les élèves manifestent un intérêt plutôt élevé pour la majorité des disciplines, avec des moyennes se situant au dessus de la valeur centrale de l'échelle⁴⁹. Seules quatre disciplines obtiennent une moyenne inférieure à cette valeur. Il s'agit de trois disciplines offertes qui se trouvent en dehors du champ d'expérience d'une fraction importante d'élèves, à savoir le *latin*, les *applications des mathématiques* et le *grec* (respectivement 69%, 78% et 89% du total des élèves ont indiqué n'avoir pas d'expérience avec ces disciplines), et du *russe*⁵⁰. Pour ces disciplines, les scores d'intérêt sont aussi les plus dispersés.

On aurait pu faire l'hypothèse que toutes les disciplines non offertes ne suscitent qu'un intérêt modéré. Ceci n'est clairement pas le cas. La *connaissance des religions* et la *pédagogie* occupent une place honorable dans ce palmarès des intérêts et la *psychologie* figure même parmi les disciplines les mieux cotées.

Notons que pour toutes les disciplines précitées, la moitié des élèves, parfois même plus, se sont abstenus de répondre (avec une certaine légitimité serait-on tenté de dire) vu leur manque d'expérience. Ceci est également le cas pour d'autres disciplines dans l'ensemble peu choisies, comme l'*italien* et l'*espagnol*. La *musique* constitue un cas un peu particulier. Bien que faisant partie du curriculum de l'école obligatoire, 59% des élèves ont déclaré ne pas avoir d'expérience de cette discipline, prenant sans doute pour référence l'enseignement au collège. Le même phénomène s'observe, mais de façon nettement moins prononcée, pour les *arts visuels*⁵¹.

Pour certaines disciplines, l'intérêt varie plus ou moins fortement selon le genre, donnant lieu à une répartition somme toute assez classique. Ainsi, l'intérêt des filles est un peu plus élevé pour le *français* et la *musique*; la différence est plus marquée pour les langues étrangères (l'*allemand*, l'*italien* et l'*espagnol*), pour la *connaissance des religions* et surtout pour les *arts visuels*, la *psychologie* et la *pédagogie*. Les garçons manifestent un intérêt légèrement plus fort pour la *géographie* et les *mathématiques*; ils se distinguent davantage dans leur intérêt pour le *sport*, l'*informatique*, la *physique* et l'*économie* et surtout pour les *applications des mathématiques*, discipline qui attire particulièrement peu les filles.

⁴⁹Pour 5 modalités de réponses, cotées de 5 à 1, la valeur centrale est de 3.

⁵⁰ 62 élèves semblent avoir une expérience du *russe*.

⁵¹ Nous ne disposons pas des informations sur le nombre d'élèves qui ont suivi les *arts visuels* ou la *musique* en 1^{ère} et 2^e année. Il est fort probable que les *arts visuels* aient été davantage choisis.

Tableau 31 : Variation de l'intérêt selon le genre

| | filles | garçons | |
|--------------------------------|---------|---------|------------|
| discipline | moyenne | moyenne | différence |
| psychologie | 4.36 | 3.72 | .64 |
| arts visuels | 4.18 | 3.42 | .76 |
| pédagogie | 4.15 | 3.27 | .88 |
| espagnol | 4.12 | 3.61 | .51 |
| français | 4.07 | 3.89 | .18 |
| italien | 3.89 | 3.45 | .44 |
| musique | 3.80 | 3.58 | .22 |
| connaissance des religions | 3.65 | 3.18 | .47 |
| allemand | 3.45 | 3.07 | .38 |
| géographie | 3.89 | 4.07 | .18 |
| sport | 3.64 | 4.06 | .42 |
| informatique | 3.28 | 3.87 | .59 |
| l'économie | 3.12 | 3.78 | .66 |
| mathématiques | 3.32 | 3.60 | .28 |
| physique | 2.82 | 3.47 | .65 |
| applications des mathématiques | 2.10 | 3.18 | 1.08 |

Pour les autres disciplines, les différences observées entre filles et garçons ne sont pas significatives⁵². On notera ainsi un intérêt semblable pour

- l'*anglais*, le *latin*, le *grec* et le *russe* dans le domaine des langues ;
- la *biologie* et la *chimie* dans le domaine des mathématiques et sciences expérimentales ;
- l'*histoire*, la *philosophie* et le *droit* dans le domaine des sciences humaines et économiques.

2.2 Intérêt pour les disciplines choisies

L'offre accrue des choix et la différenciation des profils d'études qui en résulte sont au cœur de la réforme de la maturité gymnasiale. Cette offre devrait permettre aux élèves de réaliser leurs intérêts mieux que dans l'ancien système. La première question qui se pose est de savoir à quel niveau se situe l'intérêt des élèves qui ont choisi une discipline par rapport à l'intérêt de ceux qui ne l'ont pas choisie. Nous examinerons cette question séparément pour les disciplines fondamentales (langues et mathématiques) et pour les options spécifiques et complémentaires.

Nous indiquons d'abord les moyennes d'intérêt pour les langues qui pouvaient être choisies en disciplines fondamentales, comme langue nationale ou comme 3^e langue, au niveau normal ou en approfondissement. Nous mentionnons également, à titre indicatif, les moyennes d'intérêt pour les mêmes langues choisies en option spécifique, qui seront reprises par la suite.

⁵² Nous avons adopté le seuil de signification de $p < .05$.

Tableau 32 : Intérêt pour les langues

| discipline | choisie en df normal | choisie en df approfondissement | choisie en OS | non choisie |
|------------|----------------------|---------------------------------|----------------------|-------------|
| | moyenne | moyenne | | |
| italien | 4.27 | (4.28) ⁵³ | 4.77 | 3.23 |
| anglais | 4.08 | 4.49 | 4.59 | 4.40 |
| latin | 3.92 | (4.33) ⁵⁴ | 3.97 | 2.20 |
| allemand | 3.37 | 4.40 | (4.80) ⁵⁵ | 1.89 |

anglais : différence d'intérêt entre OS et approfondissement non significative

latin : différence d'intérêt entre df et OS non significative

On constate que l'intérêt des élèves qui ont choisi l'*allemand*⁵⁶ en discipline fondamentale, niveau normal, est plus bas (il est par ailleurs aussi plus dispersé) que celui des élèves qui ont choisi l'*anglais* et l'*italien* ; il est aussi plus bas que l'intérêt des élèves qui étudient le *latin*. A l'exception de l'*italien*, l'intérêt des élèves qui ont choisi une langue à un niveau d'approfondissement est supérieur à celui des élèves qui l'ont choisie à un niveau normal. (Le niveau d'approfondissement présente donc une bonne opportunité de réaliser un intérêt élevé tout en laissant l'accès ouvert à une autre discipline en option spécifique.) A l'exception de l'*anglais*, la différence entre l'intérêt des élèves qui ont choisi une langue à un niveau normal et l'intérêt de ceux qui ne l'ont pas choisie est marquée, en particulier pour le *latin* (discipline accessible seulement à ceux qui l'ont étudiée précédemment) et pour l'*allemand* (128 des 1062 élèves de notre population ne font pas d'*allemand*). Le groupe qui n'a pas l'*anglais* dans son curriculum (67 élèves) se compose, pour la moitié, d'élèves qui ont opté pour deux langues anciennes et, pour un quart, d'élèves qui ont choisi une option spécifique dans le domaine des mathématiques et sciences expérimentales et ont voulu garder le *latin*. Certains de ces élèves ont sans doute suivi le cours *anglais de base*.

En raison des effectifs, la comparaison entre les intérêts des élèves ayant choisi une langue en approfondissement ou en option spécifique n'est possible que pour l'*anglais*. On constate que la différence est non significative.

Pour les *mathématiques* ensuite, autre discipline fondamentale dont le niveau fait l'objet d'un choix, on observe une différence d'environ 1 point ($m = 4.14$ vs $m = 3.17$) entre l'intérêt des élèves qui étudient cette discipline au niveau avancé et l'intérêt de ceux qui l'étudient au niveau normal.

Contrairement aux disciplines fondamentales, où le choix portait sur le degré d'approfondissement et où on pouvait s'attendre à ce que le niveau le plus exigeant attire les élèves les plus intéressés, il n'y avait a priori pas de raison de supposer que les intérêts seraient différents pour les disciplines choisies en option spécifique. Les résultats ci-dessous montrent qu'il existe des variations non négligeables.

⁵³ 10 élèves ont choisi l'*italien* en approfondissement.

⁵⁴ 6 élèves ont choisi le *latin* en approfondissement.

⁵⁵ 5 élèves ont choisi l'*allemand* en option spécifique.

⁵⁶ Pour l'*allemand* et l'*italien*, aucune différence significative n'apparaît entre l'intérêt des élèves qui ont choisi ces langues en L2 ou L3.

Tableau 33 : Intérêt pour les options spécifiques

| discipline | choisie en OS | | nb d'élèves ayant choisi la discipline |
|--|---------------|------------|--|
| | moyenne | écart-type | |
| musique | 4.88 | .33 | 17 |
| arts visuels | 4.84 | .41 | 65 |
| allemand | (4.80) | (.43) | 5 |
| espagnol | 4.77 | .45 | 158 |
| italien | 4.77 | .43 | 53 |
| anglais | 4.59 | .67 | 123 |
| économie et droit | 4.40 | .62 | 215 |
| biologie et chimie | 4.39 | .60 | 256 |
| grec | 4.37 | .82 | 51 |
| physique et applications des mathématiques | 4.12 | .87 | 87 |
| latin | 3.97 | .93 | 32 |

L'intérêt des élèves est le plus élevé pour les disciplines artistiques, la *musique* et les *arts visuels* (ce qui s'explique, pour la *musique* surtout, par le fait qu'il s'agit d'un petit nombre d'élèves particulièrement engagés dans ce domaine); il est également très élevé pour les langues modernes⁵⁷. La *physique et applications des mathématiques* et le *latin* sont les options pour lesquelles l'intérêt intervient le moins et où d'autres facteurs co-déterminent plus fortement ces choix. L'enquête bernoise a notamment souligné le rôle des aptitudes et des contenus enseignés dans le choix de l'option *physique et applications des mathématiques*⁵⁸.

L'intérêt pour les disciplines jumelées est exprimé ici par la moyenne des deux branches. Lorsque l'on regarde chaque discipline séparément, on observe que l'intérêt pour la *biologie* est significativement plus élevé que celui pour la *chimie* ($m = 4.74$ vs $m = 4.03$); pour les deux autres disciplines jumelées, aucune différence n'apparaît (*physique* $m = 4.16$, *applications des mathématiques* $m = 4.11$; *économie* $m = 4.36$, *droit* $m = 4.43$).

Le choix d'une option complémentaire est le troisième élément permettant de personnaliser le parcours de formation (voire le quatrième si l'on considère le niveau de mathématiques). Là aussi, l'élève peut réaliser un intérêt particulier. Les disciplines qui suscitent le plus d'intérêt parmi les options spécifiques, la *musique*, les *arts visuels* et la *biologie*, se retrouvent également bien placées dans le classement des options complémentaires. Notons aussi le fort intérêt pour l'*histoire* et le *sport*. Comme pour les options spécifiques, l'intérêt pour la *physique* et les *applications des mathématiques* est le moins élevé. Pour cette dernière discipline, la différence d'intérêt entre les élèves qui l'ont choisie et ceux qui ne l'ont pas choisie est particulièrement importante (> 2 points sur une échelle de 5).

⁵⁷ L'enquête bernoise sur la première volée de la nouvelle maturité montre un résultat tout à fait similaire. Maurer, A. & Ramseier, E. (2001). *Neue Maturitätsausbildung im Kanton Bern. Erste Ergebnisse der Evaluation*. Bern : Amt für Bildungsforschung, p. 30.

⁵⁸ Ibid. p. 31-32.

Tableau 34 : Intérêt pour les options complémentaires

| discipline | choisie en OC moyenne | non choisie en OC ⁵⁹ moyenne | différence | nb d'élèves ayant choisi la discipline |
|--------------------------------|-----------------------|---|------------|--|
| histoire | 4.78 | 4.07 | .71 | 146 |
| arts visuels | 4.68 | 3.61 | 1.07 | 164 |
| sport | 4.66 | 3.69 | .97 | 129 |
| musique | 4.63 | 3.65 | .98 | 19 |
| biologie | 4.59 | 3.58 | 1.01 | 65 |
| philosophie | 4.57 | 3.31 | 1.26 | 122 |
| géographie | 4.39 | 3.92 | .47 | 88 |
| chimie | 4.26 | 3.18 | 1.08 | 42 |
| économie et droit | 4.11 | 3.46 | .65 | 97 |
| applications des mathématiques | 4.07 | 2.04 | 2.03 | 46 |
| physique | 3.96 | 2.86 | 1.09 | 115 |

Pour les disciplines qui peuvent être choisies en option spécifique ou en option complémentaire, l'intérêt est systématiquement un peu moins élevé chez les élèves qui les ont choisies en option complémentaire (bien que les différences ne soient pas toujours significatives) ; il se distingue toujours clairement de ceux qui n'ont pas choisi ces disciplines. L'intérêt un peu plus élevé pour la *chimie* en option complémentaire peut s'expliquer par le fait que le choix de l'option spécifique *biologie et chimie* est souvent déterminé par l'intérêt élevé pour la *biologie* et que certains élèves qui s'intéressent davantage à la *chimie* préfèrent l'étudier indépendamment de la *biologie*.

Tableau 35 : Comparaison de l'intérêt pour les mêmes disciplines suivies en option spécifique ou en option complémentaire

| discipline | choisie en OS moyenne | choisie en OC moyenne | non choisie moyenne |
|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| musique | 4.88 | 4.63* | 3.65 |
| arts visuels | 4.84 | 4.68 | 3.61 |
| biologie | 4.74 | 4.59 | 3.58 |
| chimie | 4.03 | 4.26* | 3.18 |
| économie et droit | 4.40 | 4.11 | 3.46 |
| physique | 4.16 | 3.96* | 2.86 |
| applications des mathématiques | 4.11 | 4.07* | 2.04 |

* Différences entre moyennes OS et OC statistiquement non significatives

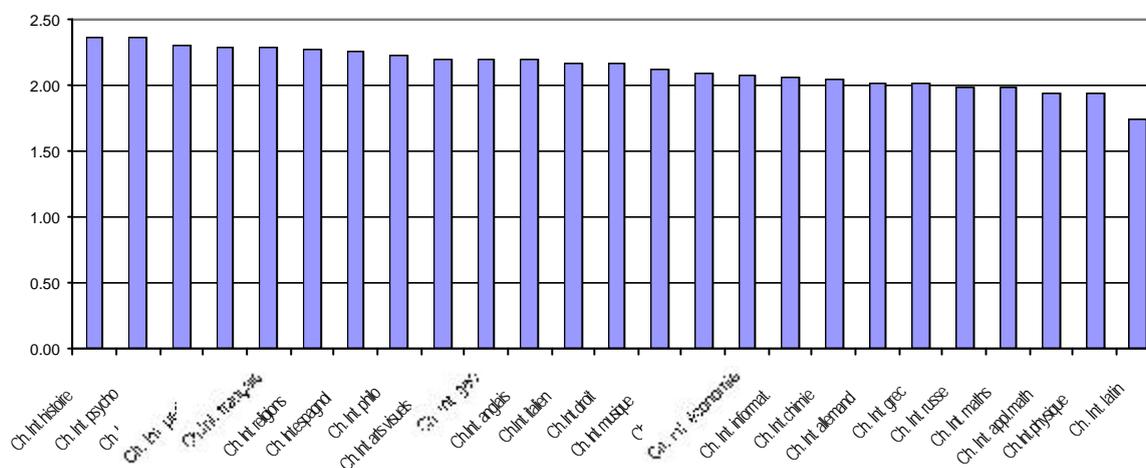
⁵⁹ Ont été soustraits les élèves qui ont choisi la discipline correspondante en OS.

2.3 Modification des intérêts au cours de la scolarité au collège

Interroger les élèves sur leurs intérêts pour les disciplines scolaires en fin de 4^e année comporte le risque de capter une certaine rationalisation de la situation. Il semble en effet difficile d'avouer un désintérêt pour une discipline qu'on a étudiée pendant trois ou quatre ans ou d'avouer un intérêt marqué pour une discipline qu'on n'a pas choisie. Une appréciation du changement d'intérêt a posteriori est certainement encore moins fiable.

Si nous examinons les réponses des élèves pour les 25 disciplines proposées, nous observons dans l'ensemble une relative stabilité des intérêts, en raison aussi de la faible variabilité possible avec seulement trois modalités de réponses (*mon intérêt pour cette discipline, au cours de mes études, a augmenté, est resté le même, a diminué*)⁶⁰. Toutefois, certaines disciplines évoluent plus favorablement que d'autres.

Graphique 5 : Changement d'intérêt pour les différentes disciplines



Pour les disciplines qui montrent la plus grande stabilité, la proportion d'élèves dont l'intérêt n'a pas changé varie entre 50 et 70%⁶¹ et augmentation et diminution de l'intérêt s'équilibrent à peu près. Nous trouvons dans cette catégorie notamment l'*allemand*, les *mathématiques*, l'*informatique*, la *chimie*, le *grec* et, de manière un peu moins nette, les *applications des mathématiques* et la *physique*. Dans les cas où l'intérêt évolue dans l'ensemble positivement, la répartition des réponses dans les modalités *a augmenté, est resté stable, a diminué* se fait selon deux schémas légèrement différents : le premier montre une répartition 35-50-15% (ceci s'observe pour l'*anglais*, la *géographie*, l'*économie*, le *droit*, les *arts visuels*, la *musique*, le *sport*, l'*italien*, l'*espagnol*, la *psychologie*, la *pédagogie* et la *connaissance des religions*) ; le deuxième une répartition 40-40-20% (nous trouvons dans cette catégorie le *français*, la *biologie*, l'*histoire* et la *philosophie*). Le *latin*, pour lequel l'intérêt baisse clairement, présente le cas exactement opposé. Pour cette discipline, ce sont les modalités « stabilité » et « diminution » qui réunissent chacune 40% des réponses.

Pour plusieurs disciplines, l'intérêt d'une bonne partie des élèves n'était pas susceptible de changer, étant donné qu'ils n'en avaient pas d'expérience. Il était donc plus intéressant

⁶⁰ Ces modalités de réponse sont cotées 3, 2 et 1. La valeur 2 indique un intérêt stable.

⁶¹ Pour le *russe*, l'intérêt est resté le même pour 80% des élèves.

d'examiner les changements d'intérêt pour les disciplines que les élèves avaient effectivement suivies au collège. Nous nous limitons ici à l'option spécifique, discipline que l'élève choisit et qui donne l'accent principal au profil, en complétant pour les langues par l'évolution de l'intérêt en discipline fondamentale.

Pour la moitié des élèves qui ont étudié le *grec*, l'intérêt a augmenté au cours de leurs études ; une évolution favorable de l'intérêt s'observe également pour l'*espagnol*, l'*italien* et l'*anglais* ainsi que pour les *arts visuels* et la *musique*. L'intérêt pour l'*allemand* est légèrement à la hausse chez les élèves qui l'ont choisi en option spécifique et en approfondissement (50 élèves), il reste parfaitement stable pour le choix en discipline fondamentale, niveau normal. Pour le *latin* aussi l'intérêt augmente légèrement chez les élèves qui l'ont choisi en option spécifique et en approfondissement (38 élèves), mais baisse dans la même proportion chez les élèves qui l'ont choisi en niveau normal.

Les disciplines jumelées constituent un cas intéressant. Deux tiers des élèves qui ont choisi l'option spécifique *biologie et chimie* indiquent un accroissement de l'intérêt pour la *biologie* et seulement une minorité une diminution. Ce sont les filles plus que les garçons qui estiment que leur intérêt pour cette discipline a encore augmenté. Pour la *chimie*, les réponses se répartissent de manière beaucoup plus équilibrée sur les trois modalités proposées. Notons qu'une baisse de l'intérêt pour la *chimie* ne remet pas nécessairement en question le choix initial : si c'était à refaire⁶², seul un quart environ des élèves dont l'intérêt a baissé auraient changé d'option⁶³. L'intérêt pour la *physique* et les *applications des mathématiques* évolue de manière relativement similaire avec toutefois une baisse un peu plus marquée pour la *physique*, essentiellement imputable à une diminution plus forte de l'intérêt des filles pour cette discipline. L'option *économie et droit* suscite incontestablement l'intérêt des élèves : environ la moitié de ceux qui ont choisi cette option déclarent avoir augmenté leur intérêt, et ceci pour les deux disciplines de l'option. La baisse un peu plus marquée pour l'*économie* est, comme pour la *physique*, due à la diminution de l'intérêt des filles.

Tableau 36 : Changement d'intérêt pour les disciplines « jumelées »

| discipline | a augmenté | est resté le même | a diminué |
|--------------------------------|------------|-------------------|-----------|
| biologie | 64% | 31% | 5% |
| chimie | 38% | 34% | 28% |
| économie | 53% | 30% | 17% |
| droit | 49% | 40% | 11% |
| physique | 30% | 46% | 24% |
| applications des mathématiques | 31% | 52% | 17% |

L'évolution de l'intérêt chez les élèves qui suivent ces mêmes matières en option complémentaire, jumelées (*économie et droit*) ou comme discipline autonome (*biologie, chimie, physique, applications des mathématiques*) présente des grandes similitudes avec celle décrite pour les options spécifiques.

On pourrait donc conclure, ayant à l'esprit la réserve faite sur la fiabilité d'une telle approche rétrospective, que les élèves qui ont choisi une discipline, en partie au moins sur la base de

⁶² Question 17 du questionnaire.

⁶³ 19 sur 71.

leur intérêt, n'ont pas été déçus par l'enseignement qu'ils ont reçu au collège. Ils ont pu maintenir leur intérêt et même, pour une partie non négligeable d'entre eux, le développer davantage, surtout dans les cas où l'enseignement était suivi à un niveau approfondi.

2.4 Réalisation des intérêts à travers les choix

Une manière plus synthétique d'examiner la «réalisation d'intérêts», donc la concordance entre l'intérêt pour les disciplines et le profil de formation choisi, est de calculer la moyenne d'intérêts pour l'ensemble des disciplines qui font l'objet d'un choix (l'option spécifique, la langue nationale, la 3^e langue et l'option complémentaire), la «configuration choisie», et de la comparer à la moyenne obtenue pour les disciplines qui auraient pu être choisies dans les mêmes ensembles.

La moyenne générale pour la configuration choisie est de 4.14 (avec un écart-type de .51). Les moyennes individuelles obtenues pour l'ensemble de la population se distribuent entre les valeurs 5 et 2 (sur une échelle allant de 5 à 1). La valeur 5 traduit un choix en fonction d'intérêts très élevés (toutes les disciplines choisies correspondent à la modalité de réponse : *cette discipline m'intéresse beaucoup*) : 47 élèves montrent cette concordance parfaite. Les valeurs égales ou inférieures à la valeur centrale de l'échelle (=3) traduisent un choix en fonction d'intérêts modérés ou plutôt faibles : elles concernent 42 élèves⁶⁴.

Quand on compare les moyennes d'intérêts réalisés de différents sous-groupes ou profils d'études, on constate que les différences sont relativement faibles.

Tableau 37 : Intérêts réalisés pour les différents profils d'études

| orientations | moyennes |
|--|----------|
| 2 langues anciennes | 4.36 |
| 3 langues modernes | 4.30 |
| OS artistique | 4.26 |
| 1 langue ancienne | 4.19 |
| OS économie et droit | 4.11 |
| OS + OC mathématiques et sciences expérimentales | 3.97 |
| OS mathématiques et sciences expérimentales | 3.96 |

Les élèves qui ont une option spécifique dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales*, accompagnée ou non d'une option complémentaire dans le même domaine, montrent la moins bonne réalisation d'intérêts. Ils se distinguent sur ce point significativement de tous les autres groupes⁶⁵. Cette différence est le résultat de deux effets conjugués : un intérêt plus bas pour l'option spécifique et pour la langue nationale⁶⁶.

Les filles réalisent en moyenne des choix un peu plus en accord avec leurs intérêts que les garçons (respectivement $m=4.18$ et $m=4.07$) et ceci en particulier dans le domaine des

⁶⁴ Dans le premier cas, toutes les orientations sont représentées, dans le second, nous ne trouvons pas d'élèves ayant 2 langues anciennes dans leur profil.

⁶⁵ Test de Scheffé comparant les moyennes deux par deux.

⁶⁶ L'intérêt des élèves de ce profil est aussi le moins élevé pour l'option complémentaire, mais dans ce cas la différence n'est pas significative.

langues, orientation langues anciennes et orientation langues modernes. Pour les filles et les garçons, la réalisation d'intérêts augmente régulièrement avec le niveau scolaire⁶⁷, mais ceci est également le cas de l'intérêt pour l'ensemble des disciplines scolaires.

C'est lors de la comparaison avec les disciplines non choisies que nous sommes confrontés au problème de non réponses déjà évoqué auparavant. Ces non réponses concernent essentiellement les élèves qui n'ont pas choisi une discipline donnée et elles ne peuvent pas sans autre être associées à un manque d'intérêt. Théoriquement on aurait pu remplacer ces données manquantes par la moyenne des élèves qui n'ont pas fait ce choix mais qui ont indiqué leur intérêt, ou par la valeur centrale de l'échelle ; une telle substitution avait cependant peu de sens, vu le grand nombre de non réponses. Notre comparaison « configuration choisie/disciplines non choisies » se limite donc aux élèves qui ont indiqué leur intérêt pour l'ensemble des disciplines. C'est la comparaison la plus fiable, mais elle a évidemment l'inconvénient de réduire considérablement le nombre de cas qui peuvent être retenus pour l'analyse. En effet, nous ne disposons de données complètes que pour 320 élèves. Un contrôle des paramètres qui caractérisent notre population montre que ce sous-groupe ne se distingue pas de manière significative de l'ensemble des répondants⁶⁸.

Tableau 38 : Disciplines non choisies

| | N | moyenne | écart-type |
|--------------------------|-----|---------|------------|
| configuration choisie | 320 | 4.17 | .4899 |
| disciplines non choisies | 320 | 3.27 | .5478 |

Comme attendu et au vu des informations déjà exposées, l'intérêt pour les disciplines faisant partie de la configuration choisie des élèves est en moyenne supérieur à celui qu'on obtient pour les disciplines non choisies⁶⁹. Ceci ne signifie toutefois pas que cette différence est significative pour tous les élèves pris individuellement.

Pour mieux cerner la réalisation des intérêts, nous avons calculé, pour l'ensemble de la population, la proportion d'élèves pour laquelle le choix de l'option spécifique correspond à l'intérêt le plus élevé, la proportion d'élèves qui manifestent un intérêt identique pour au moins une autre discipline du même ensemble et la proportion d'élèves pour laquelle l'intérêt est plus élevé pour au moins une autre discipline⁷⁰.

Le taux d'élèves pour lesquels l'option spécifique choisie correspond à l'intérêt le plus élevé est dans l'ensemble relativement faible (14%). On peut constituer trois groupes de disciplines :

⁶⁷ L'estimation des notes de maturité est fournie en annexe 19. Nous avons constitué quatre groupes d'élèves sur la base de leur moyenne estimée : moyennes de 3.5 ou 4 ; moyenne de 4.5 ; moyenne de 5 et moyennes de 5.5 ou 6.

⁶⁸ Nous avons notamment vérifié les distributions par sexe, formation des parents et domaines d'étude (*1 ou 2 langues anciennes, langues modernes, mathématiques et sciences expérimentales, sciences humaines et économiques, arts*).

⁶⁹ La différence entre ces moyennes est statistiquement significative.

⁷⁰ Le même calcul a été fait pour les autres disciplines à choix.

- les disciplines qui correspondent à l'intérêt le plus élevé pour une petite fraction d'élèves seulement (moins de 10%) : le *latin*, le *grec* et la *physique et applications des mathématiques* ;
- les disciplines qui correspondent à l'intérêt le plus élevé pour 10% à 20% des élèves : l'*anglais*, l'*espagnol* et l'*italien* ; la *biologie et chimie* et l'*économie et droit* ;
- les disciplines qui correspondent à l'intérêt le plus élevé pour près de 40% des élèves : les *arts visuels* et la *musique*.

Ces résultats confirment que les élèves ont des intérêts diversifiés⁷¹. Choisir une discipline n'exclut pas de manifester un intérêt équivalent voire plus élevé pour d'autres : bon nombre d'élèves auraient pu tout aussi bien réaliser leurs intérêts en choisissant autrement. Ces résultats suggèrent également que les élèves font intervenir d'autres critères que l'intérêt pour composer leur profil d'études individuel. Ceci peut d'ailleurs être facilement illustré par le cas le plus extrême, celui du choix de la langue nationale. En effet, l'allemand est choisi par 86% des élèves, mais on peut estimer, à partir des réponses disponibles pour les deux disciplines, que l'intérêt pour l'*allemand* ne dépasse celui pour l'*italien* que dans un peu plus d'un cas sur quatre.

Des intérêts plus élevés pour une autre option spécifique que celle effectivement choisie peuvent en partie être réalisés ailleurs. Ainsi, les élèves qui ont un intérêt plus élevé pour une langue ou, dans le cas où l'option spécifique est déjà une langue, pour une autre langue, peuvent (à l'exception du *grec* et de l'*espagnol*) l'étudier en discipline fondamentale. Ceux qui manifestent un intérêt plus élevé pour une discipline du domaine *mathématiques et des sciences expérimentales*, du domaine des *arts* ou pour l'*économie et droit* peuvent étudier les disciplines correspondantes en option complémentaire.

Un intérêt plus marqué pour une langue est réalisé dans 85%⁷² des cas à travers le choix de la langue nationale ou de la 3^e langue. Un certain nombre d'élèves indiquent un intérêt plus élevé pour l'*espagnol* (N = 41) et pour le *grec* (N = 8), mais comme ils ont choisi une autre option spécifique, ce choix ne leur est plus accessible.

La réalisation des intérêts est nettement plus complexe pour les disciplines du domaine *mathématiques et sciences expérimentales*, du domaine *artistique* et pour l'*économie et droit* en option complémentaire. Seulement un élève sur trois réalise son intérêt pour l'*économie et droit* et un élève sur quatre son intérêt pour une des disciplines du domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* ou du domaine des *arts*). Nous avons vu que les intérêts des élèves rivalisent souvent (et il faut bien choisir) ; ils peuvent aussi être encore plus grands (ou au moins équivalents) pour une des disciplines non offertes en option spécifique (*l'histoire*, *la géographie*, *la philosophie*, *le sport*). Il n'est pas exclu non plus que les choix dépendent de l'offre dans les différents collèges ou encore soient liés aux contenus de cette offre, en particulier dans les cas d'un enseignement modulaire.

⁷¹ Les intérêts pour les disciplines pouvant être choisies en *option complémentaire* sont encore plus diversifiés. 4 des 11 disciplines offertes, la *biologie*, *l'histoire*, les *arts visuels* et le *sport*, sont choisies par plus de 10% des élèves en fonction de leur intérêt le plus élevé.

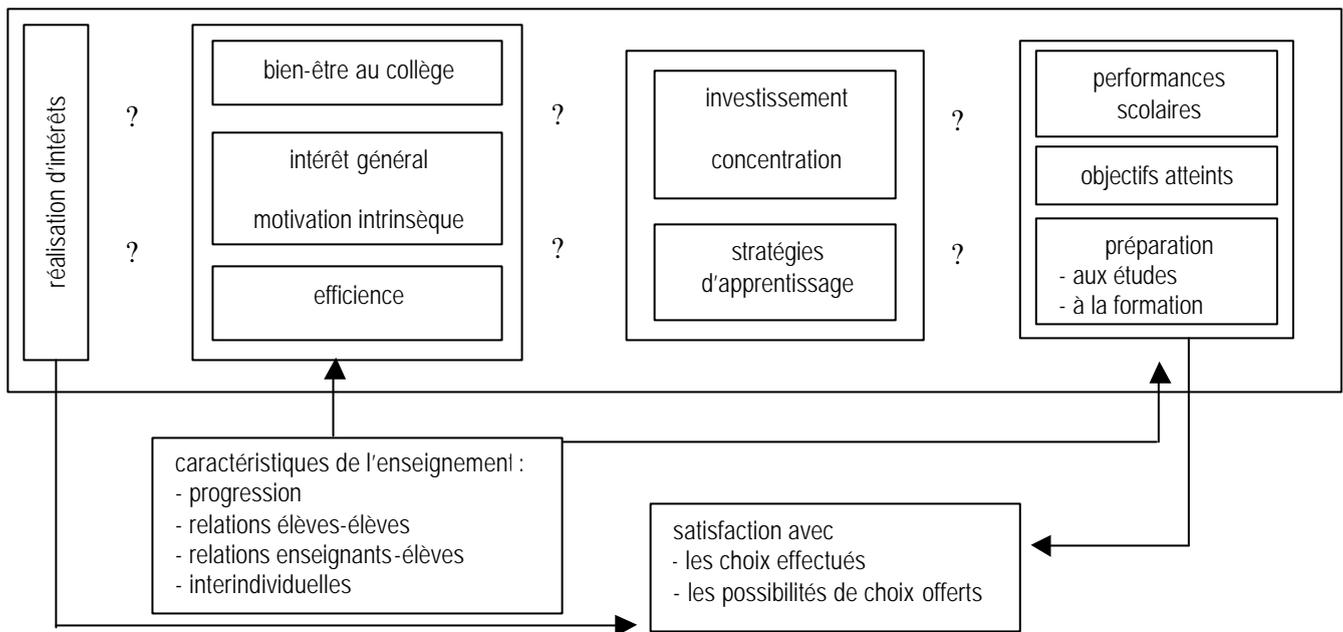
⁷² 213 cas sur 252.

2.5 Modèle de relations

La réforme de la maturité a pour objectif d'améliorer les conditions structurelles de l'apprentissage afin de mieux atteindre une série d'objectifs nouveaux ou nouvellement définis. Elle agit sur un ensemble de déterminants et d'effets du processus d'enseignement et d'apprentissage que l'étude bernoise a représenté dans un modèle. Ce modèle met en relation la «réalisation d'intérêts» (concordance entre intérêts et matières choisies) et les diverses caractéristiques mesurées par l'étude (attitudes et comportements scolaires des élèves, opinions sur divers aspects de l'enseignement et de l'école). Il postule également que certaines de ces caractéristiques sont reliées entre elles.

Dans la présentation des données, nous nous limitons à la description des effets directs de la variable indépendante «réalisation d'intérêts» sur les variables dépendantes. Les corrélations entre variables dépendantes sont présentées en annexe 12, dans les mêmes dispositions que dans le rapport bernois.

Graphique 6 : Schéma du réseau causal postulé⁷³



La majorité de ces caractéristiques sont mesurées par les items de la question 18 (opinion des élèves sur le collège), de la question 22 (objectifs atteints au collège) et de la question 36 (stratégies d'apprentissage) ; certaines par la question 17 (satisfaction avec les choix effectués) et d'autres encore par les questions 25 et 35, 30 et 34 (préparation aux études universitaires et aux autres formations choisies). De par leur longueur et la répétitivité des items, ces questions ont pu lasser les élèves. De plus, le libellé des items a pu introduire un biais de désirabilité sociale, les élèves répondant en fonction de leur perception des attentes de l'institution ou de leurs pairs.

⁷³ Hedinger, U. K. ; Ramseier, E. & Maurer, A. (2001). *Interessen, Lerneinstellungen und Studienvorbereitung. Die Ausbildung an den Berner Gymnasien und Seminaren im Urteil ihrer Absolventinnen und Absolventen.* Bern: Amt für Bildungsforschung, p. 23.

Dans l'enquête bernoise, les items de ces questions ont été regroupés en échelles pour assurer une mesure plus fiable. Suite aux modifications que nous avons apportées au questionnaire initial (élimination de certains items, nouvelle formulation pour d'autres) et compte tenu de la population différente, nous n'avons pas toujours pu reconstruire les échelles originales ou encore celles-ci n'ont plus les mêmes qualités psychométriques. Nous utilisons ici les échelles que nous avons obtenues pour notre population, sur la base d'une analyse factorielle en composantes principales, et qui possèdent un degré de fiabilité à peu près satisfaisant⁷⁴. Pour chacune d'elles nous présentons quelques items, à titre d'illustration. Nous exposons dans un premier temps comment les élèves perçoivent et évaluent les différentes caractéristiques, caractéristiques que nous mettrons par la suite en relation avec la variable indépendante « réalisation d'intérêts ».

2.6 Opinions, attitudes et comportements scolaires

Les items relatifs à l'opinion des élèves sur le collège et sur l'enseignement (question 18) peuvent être regroupés en six échelles (annexe 13)⁷⁵. Trois abordent des aspects liés au climat du collège, trois autres sont davantage liées aux comportements et attitudes de l'élève face à son apprentissage.

Le premier groupe d'échelles mesure, chaque fois avec relativement peu d'items, le « bien-être au collège » (*Je vais volontiers au collège*), l'« entraide entre élèves » (*Quand un élève rencontre des difficultés, il peut toujours compter sur les autres*) et les « relations entre enseignants et élèves » (*Dans notre collège, enseignant-e-s et élèves ne collaborent pas bien*).

Les échelles du deuxième groupe comptent un peu plus d'items. La première mesure l'« intérêt général pour l'école et la motivation intrinsèque pour l'apprentissage » (*Le plus souvent, je suis intéressé-e par ce que nous faisons en classe ; J'attache beaucoup d'importance à la plupart des sujets d'étude*), une deuxième l'« investissement dans l'apprentissage et la préoccupation avec l'école » (*J'investis beaucoup dans mon travail scolaire ; Durant mon temps libre, je pense souvent à l'école*) et une dernière le « rythme d'avancement » de l'enseignement (*Dans la plupart des branches, on avance très vite ; Après une absence de quelques jours, il faut faire un effort important pour rattraper*). Toutes les échelles offrent cinq modalités de réponses cotées de 5 à 1 : *vrai, plutôt vrai, ni vrai ni faux, plutôt faux, faux*.

Tableau 39 : Moyennes pour les différents aspects de la vie scolaire

| | | | |
|---|-----------|----------|---------|
| Bien-être au collège | (3 items) | m = 3.79 | s = .99 |
| Entraide entre élèves | (4 items) | m = 3.63 | s = .79 |
| Intérêt général pour l'école et motivation intrinsèque | (8 items) | m = 3.41 | s = .68 |
| Relations entre enseignants et élèves | (3 items) | m = 3.22 | s = .83 |
| Rythme d'avancement ⁷⁶ | (6 items) | m = 2.97 | s = .70 |
| Investissement dans l'apprentissage et préoccupation avec l'école | (7 items) | m = 2.87 | s = .84 |

⁷⁴ Les échelles originales « concentration », « utilité des contenus », « efficacité », « motivation extrinsèque » ne répondent pas à cette exigence. Certains items appartenant à ces échelles seront considérés isolément.

⁷⁵ Certains items sont libellés « négativement » ; leurs valeurs ont été inversées.

⁷⁶ Cette échelle est composée, à une exception, d'items libellés négativement. Ici la valeur de l'item positif a été inversée.

Les différents aspects sont différemment évalués. Les élèves manifestent dans l'ensemble un certain plaisir d'être au collège (moyenne très proche de la modalité *plutôt vrai*) et s'accordent à dire que les relations de travail entre élèves sont convenables. Leur opinion est un peu plus mitigée en ce qui concerne les relations entre enseignants et élèves. Notons toutefois que dans leurs remarques les élèves abordent cet aspect plutôt sous l'angle de la compétence pédagogique des enseignants et de la qualité de l'enseignement reçu.

L'intérêt général pour l'école et la motivation intrinsèque pour l'apprentissage occupent une position entre les modalités *plutôt vrai* et *ni vrai/ni faux*. Ce résultat peut surprendre quand on le met en regard avec l'intérêt relativement élevé que les élèves manifestent pour la plupart des disciplines scolaires. Il faut toutefois avoir à l'esprit que l'intérêt général pour l'école et la motivation pour les apprentissages résultent d'un ensemble d'expériences scolaires, alors que l'intérêt que les élèves indiquaient portait sur des disciplines particulières, indépendamment de leur mise en œuvre en classe.

Les items liés à la motivation instrumentale, ayant trait à l'utilité ultérieure des apprentissages (*Je travaille pour l'école parce que ce que j'apprends maintenant me sera utile dans la vie ; Les connaissances que j'acquiers maintenant peuvent m'être utiles pour ma profession*) sont en moyenne bien cotés par les élèves (respectivement $m = 3.78$ et $m = 3.94$). Les collégiens partagent cette opinion favorable sur l'utilité des apprentissages scolaires pour l'avenir avec d'autres élèves de l'enseignement postobligatoire⁷⁷. Notons par ailleurs que les attentes des parents, qui constituent un élément de la motivation extrinsèque, restent un mobile relativement important pour le travail scolaire des élèves (*Je travaille pour l'école parce que mes parents attendent de moi que je réussisse*, $m = 3.43$)⁷⁸.

La moyenne obtenue pour l'échelle « investissement dans l'apprentissage et préoccupation avec l'école » paraît également peu élevée. Ceci pourrait en partie être lié au fait que l'échelle comprend deux aspects différemment appréciés. Nous observons en effet que les items directement liés à l'investissement obtiennent des moyennes supérieures à celles des items liés à la préoccupation avec l'école, en particulier lorsque celle-ci prend un caractère quasi permanent (*Même le soir après l'école, je ne peux pas décrocher*). L'absence d'une préoccupation excessive va d'ailleurs de pair avec l'absence de stress provoqué par l'école. En effet, lorsque nous considérons l'ensemble des différentes manifestations de stress (question 19, annexe 14), nous obtenons une moyenne de 2.1, ce qui correspond à la modalité de réponse *rarement*. Pour cette échelle, la différence entre filles et garçons est très nette, les filles obtiennent des scores moyens plus élevés que les garçons (respectivement $m = 3.10$ et $m = 2.51$).

La perception du rythme d'avancement traduit une adaptation toute relative de l'enseignement aux possibilités des élèves⁷⁹ ($m = 2.97$, donc proche de la modalité *ni vrai/ni faux*). Pourtant, les élèves se reconnaissent une certaine débrouillardise pour suivre les cours ($m = 3.34$) et pour arriver à faire ce que l'on leur demande ($m = 3.68$)⁸⁰.

⁷⁷ Nous avons relevé la même opinion chez les élèves des filières d'insertion du secondaire II. Evrard, A., Hexel, D., Kaiser, C., Lurin, J., Marina Decarro, N., Rastoldo, F. et Soussi, A. (2002). *De l'orientation au projet de formation professionnelle*. Genève : SRED (document de travail).

⁷⁸ Dans l'enquête genevoise, l'échelle « motivation extrinsèque » n'a pas été retenue. Elle ne comprend qu'un autre item : *Je travaille pour l'école parce que les enseignants l'exigent de moi* ($m = 2.96$).

⁷⁹ Sur cette échelle apparaissent deux items en rapport avec les lacunes dans le savoir.

⁸⁰ Il s'agit de deux items appartenant à l'échelle originale « efficacité de l'élève » qui n'a également pas été prise en considération en tant qu'échelle.

Nous avons essayé de nuancer ce tableau en faisant intervenir quelques variables susceptibles d'influencer les opinions, attitudes ou comportements des élèves, notamment le genre, le profil d'étude et le niveau scolaire, ce dernier défini par l'estimation de la note de maturité.

En ce qui concerne l'intérêt général pour l'école et la motivation intrinsèque, nous observons une différence entre filles et garçons : les filles ont un plus grand intérêt et une meilleure motivation, mais accusent en même temps un peu plus le poids de la progression (rythme d'avancement). Notons aussi que les filles semblent d'une manière générale un peu plus stressées. Elles déclarent plus souvent que les garçons souffrir d'un ensemble de troubles, en particulier de nervosité/anxiété⁸¹. Le poids de la progression de même que le stress sont également davantage ressentis par les élèves dont les parents ont un niveau de formation peu élevé. Même si la différence est relativement faible, elle oppose le groupe d'élèves dont les parents ont une formation élémentaire à ceux dont les parents ont une formation Universitaire. Un tel lien a déjà été mis en évidence par la sociologie de l'éducation : la tension est plus grande pour les élèves devant s'ouvrir le chemin des études longues que pour ceux s'engageant dans un chemin déjà tracé par leurs parents. L'image est aussi relativement claire quand on prend en considération les performances des élèves⁸². La perception de l'entraide entre élèves, la perception de la qualité des relations entre enseignants et élèves, et surtout le plaisir d'être au collège augmentent régulièrement avec le niveau de performance ; c'est l'inverse pour la perception de la progression de l'enseignement. Par ailleurs, on constate une relation positive entre l'intérêt général pour l'école et la motivation intrinsèque et la moyenne de maturité estimée. Les groupes d'élèves moyens ou en situation précaire (moyennes de 3.5, 4 et 4.5) se distinguent significativement du groupe des bons élèves (5) et ceux-ci encore du groupe des très bons (moyennes de 5.5 et 6).

2.7 Les objectifs atteints

Les items ayant trait aux objectifs visés par le collège (question 22)⁸³ peuvent, dans l'enquête genevoise, être regroupés en trois échelles (annexe 15) : une réunit les items qui touchent aux connaissances et à l'autonomie de l'élève dans son apprentissage (*Le collège nous a surtout permis d'acquérir une somme importante de connaissances, ... de travailler de manière autonome*), une autre les items qui se rapportent au travail en groupe et à la collaboration entre élèves (*Le collège nous a surtout permis de travailler en groupe, ... de résoudre des tâches en équipe*), la troisième enfin se réfère à l'ouverture culturelle (*Le collège nous a surtout permis d'avoir une ouverture sur d'autres cultures ; ... de voir notre propre culture sous un autre angle*).

Tableau 40 : Moyennes pour les différents objectifs atteints

| | | | |
|----------------------------|-----------|----------|---------|
| Connaissances et autonomie | (7 items) | m = 3.89 | s = .58 |
| Ouverture culturelle | (4 items) | m = 3.60 | s = .85 |
| Travail en équipe | (4 items) | m = 3.26 | s = .80 |

⁸¹ La question sur les différentes manifestations de stress a été reprise dans l'étude *Etudiants 2001* de l'Université de Genève, dirigée par Claire Petroff-Bartholdi. Les troubles les plus fréquents indiqués par les étudiants de 1^{ère} année universitaire sont les mêmes que ceux des collégiens.

⁸² Moyennes estimées de maturité regroupées en quatre catégories : moyennes de 3.5 ou 4; moyenne de 4.5 ; moyenne de 5 et moyennes de 5.5 ou 6.

⁸³ Les objectifs visés peuvent être lus en parallèle avec les activités menées au collège (annexe 16).

L'acquisition de connaissances et d'une autonomie dans le travail semblent être les objectifs que le collègue parvient le mieux à atteindre, suivis de l'ouverture culturelle. Les élèves sont moins convaincus que le collègue leur a permis de développer leur faculté de collaboration, pourtant un des objectifs fortement valorisés par la nouvelle maturité⁸⁴. La moyenne de cette échelle est moins élevée que celle de l'échelle «entraide» de la question 18 ($m = 3.63$; la corrélation entre les deux échelles est de .44). Les items de l'échelle «entraide» mesurent davantage une disposition spontanée des élèves à se montrer solidaires, tandis que les items de l'échelle «travail en équipe» ciblent le rôle du collègue. Dans leurs remarques, les élèves soulignent d'ailleurs qu'ils ont l'impression de posséder certaines capacités à la fin de leur parcours scolaire, mais ils ne sont pas certains qu'ils les aient acquises au collège (*J'ai appris tout cela, mais ce n'est pas le collègue qui me l'a appris*).

Nous constatons à nouveau que les deux genres se distinguent : les filles ont une perception plus positive de la réalisation des objectifs, surtout en ce qui concerne l'objectif «connaissances et autonomie». L'appréciation de l'objectif «ouverture culturelle» est d'une part liée au niveau scolaire – les moyennes augmentent régulièrement de la catégorie d'élèves la moins performante à la catégorie la plus performante, d'autre part à l'orientation des élèves – ce sont les élèves qui ont choisi une option spécifique dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* et *l'économie-droit* qui émettent l'avis le moins favorable.

2.8 Les stratégies d'apprentissage

Le regroupement des items liés aux stratégies d'apprentissage (question 36) nous fournit trois (voire quatre) échelles correctes du point de vue de leur fiabilité (annexe 17). La première réunit les items qui concernent la mise en relation des contenus appris avec un savoir déjà existant ou une mise en relation des apprentissages avec des situations pratiques (*J'essaie de mettre en relation les contenus de différentes disciplines scolaires ; J'essaie de relier ce que j'apprends à des situations de la vie de tous les jours*), une seconde se définit par les items qui ont trait à la récapitulation et au résumé des contenus appris (*Je résume les contenus les plus importants afin de mieux m'en souvenir ; Pour vérifier si j'ai tout compris, je récapitule les contenus les plus importants sans regarder mes documents*) et une troisième concerne l'utilisation de sources, la consultation de documents pour compléter les notes prises ou pour vérifier la compréhension d'une notion (*S'il me manque des informations, je cherche à les compléter à partir de différentes sources... ; Je vérifie si les faits, les interprétations ou conclusions dans un texte (ou dans mes notes) sont suffisamment étayés et justifiés*). La dernière échelle (qui ne comporte que deux items) concerne la mémorisation ou, plus précisément, l'apprentissage par cœur.

Tableau 41 : Moyennes pour les différentes stratégies

| | | | |
|------------------------------|-----------|-----------------|--------------|
| Etablir des relations | (7 items) | $m = 3.62^{85}$ | $s = .66$ |
| Résumer/récapituler | (5 items) | $m = 3.59$ | $s = .82$ |
| Vérifier/consulter/compléter | (5 items) | $m = 3.27$ | $s = .77$ |
| [Mémoriser | (2 items) | $m = 3.00$ | $s = 1.07$] |

⁸⁴ CDIP (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, p. 13.

⁸⁵ La différence entre l'échelle «établir des relations» et l'échelle «résumer, récapituler» est la seule à ne pas être statistiquement significative.

Les stratégies d'apprentissage « établir des relations » (considérée comme stratégie « en profondeur »⁸⁶) et « résumer et récapituler » sont plus valorisées par les élèves que les stratégies « vérifier, consulter, compléter » et « mémoriser » (cette dernière qualifiée de stratégie « de surface »).

Nous observons une faible différence en faveur des garçons pour la stratégie « établir des relations » et des différences en faveur des filles pour les autres, en particulier pour la stratégie « vérifier, consulter, compléter ». L'utilisation des stratégies varie plus fortement en fonction du niveau scolaire. Nous constatons d'abord que la stratégie « établir des relations » croît régulièrement avec les moyennes de maturité estimées et que la stratégie « vérifier, consulter, compléter » oppose surtout les élèves très performants (qui l'utilisent le plus) à tous les autres⁸⁷. Par ailleurs, l'utilisation de plusieurs stratégies augmente régulièrement en fonction du niveau scolaire, ce qui confirmerait d'autres recherches qui soulignent que les meilleurs élèves utilisent des stratégies multiples et adaptées à chaque tâche.

On peut retenir, de quelques items isolés, que le recours à un camarade de classe pour obtenir des explications est assez fréquent ($m=4.12$), ce qui corrobore les bonnes dispositions à l'entraide entre élèves. En ce qui concerne la planification du travail, les élèves veulent bien cerner ce qu'ils doivent apprendre avant de se mettre à l'étude ($m=3.98$) mais sont plutôt réticents à trop formaliser leur démarche d'apprentissage, en dressant des listes de points à apprendre ou de termes et définitions à retenir ($m=3.27$ et $m=2.90$)⁸⁸.

2.9 Relation entre « réalisation d'intérêts » et différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage

Les auteurs de l'enquête bernoise, en s'appuyant sur les intentions de la réforme de la maturité gymnasiale, ont fait l'hypothèse qu'une meilleure concordance entre intérêts et matières choisies influencera positivement et de manière significative une série d'aspects qui ont une certaine importance pour le déroulement et l'aboutissement de la formation. Ils postulent notamment que la meilleure réalisation des intérêts améliorera le bien-être des élèves au collège, leurs attitudes envers l'école en général et leur motivation à l'apprentissage, leur manière de conduire les apprentissages, leur appréciation de la réalisation des objectifs et, de manière ultime, leurs résultats. Pour vérifier ces hypothèses, ils ont suivi plusieurs volées d'élèves avant l'introduction de la nouvelle maturité et s'apprêtent à suivre plusieurs volées soumises au nouveau règlement⁸⁹.

Les mêmes hypothèses ne peuvent pas être vérifiées par notre étude. En effet, nous ne disposons pas, à Genève, de données sur une volée d'élèves soumise à l'ancien règlement de maturité, ce qui nous permettrait d'estimer les améliorations attendues. Il n'est pas possible non plus de comparer sans autre nos résultats à ceux obtenus par l'étude bernoise, ni pour l'ancienne ni pour la nouvelle maturité. D'une part le nombre de certificats de maturité délivrés est très différent dans les deux cantons⁹⁰, d'autre part, suite aux modifications que nous avons apportées au questionnaire, les dimensions mesurées ne sont plus définies tout à fait de la même manière. Par conséquent, nous ne pouvons fournir qu'une description des

⁸⁶Hedinger, A. & al., op. cit. p. 20.

⁸⁷ Pour les autres échelles, les différences ne sont pas significatives.

⁸⁸ Ces items appartiennent aux échelles originales « ressources extérieures » et « planification ».

⁸⁹ L'enquête bernoise a également interrogé les élèves au 10^e degré. Cette double prise d'information sera reconduite dans l'enquête nationale.

⁹⁰ En 1999, 28% à Genève et 12% à Berne.

effets observés pour notre volée d'élèves qui constituera un point de référence pour les résultats genevois de l'enquête nationale en cours.

L'enquête bernoise dont nous sommes partis portait sur l'ancienne maturité. Elle considérait l'ensemble des disciplines et pondérait pour chacune d'elle le niveau d'intérêt en fonction de son poids relatif dans le curriculum (nombre d'heures d'enseignement pendant la durée des études). Ces valeurs pondérées ont été calculées séparément pour la partie commune et pour la partie spécifique à chaque type de maturité, donc pour les disciplines enseignées uniquement dans une filière donnée. L'intérêt a été mis en relation avec les différentes dimensions mesurées par le questionnaire, à savoir les opinions, attitudes et comportements scolaires, les stratégies d'apprentissage et la perception des objectifs atteints.

De notre côté, nous nous sommes d'emblée limités à l'effet de la partie spécifique du profil, c'est-à-dire à l'intérêt pour les matières effectivement choisies. Rappelons que la variable « réalisation d'intérêts » a été construite en calculant la moyenne des scores d'intérêt pour les quatre disciplines choisies, sans pondération, accordant ainsi le même poids à des disciplines qui recouvrent des dotations horaires et une réalité d'enseignement en partie différentes.

Pour vérifier statistiquement les relations entre la variable indépendante « réalisation d'intérêts » et les diverses variables dépendantes, nous avons recouru à l'analyse de régression, introduisant comme variables de contrôle le sexe et l'intérêt pour les autres matières scolaires offertes par le curriculum. Cette dernière variable est prise comme l'indicateur d'un niveau d'intérêt général. Il s'agit ainsi de déterminer l'effet propre de la variable « réalisation d'intérêts », une fois soustrait l'effet des variables de contrôle. En raison des données manquantes, l'analyse a de nouveau porté sur le sous-ensemble de 320 élèves (cf. tableau 42 ci-après).

Nous observons d'abord que pour la moitié des aspects examinés les corrélations partielles sont statistiquement significatives⁹¹, mais souvent de faible ampleur.

La corrélation partielle la plus élevée apparaît au niveau de la satisfaction avec les choix effectués par l'élève (*Je suis tout à fait satisfait de mes choix et, si c'était à refaire, je prendrais les mêmes décisions*). La variable « réalisation d'intérêts » explique à elle-seule 9.8% de la variance de cette variable. Assez logiquement, une réalisation élevée des intérêts à travers l'ensemble des disciplines pouvant faire l'objet d'un choix va de pair avec une satisfaction élevée avec ces choix ; elle n'intervient par contre pas significativement dans l'avis des élèves sur les possibilités de choix offerts par la nouvelle maturité⁹².

Un effet appréciable de la variable « réalisation d'intérêt » s'observe aussi sur l'intérêt général pour l'école et motivation intrinsèque pour l'apprentissage, sur le bien-être au collège (respectivement 8.4% et 5.1% de la variance expliquée) et, bien que la corrélation soit de moindre ampleur, sur les aspects liés au climat de l'école : la perception des relations enseignants-élèves et l'entraide entre élèves.

⁹¹ Par analogie à l'enquête bernoise, nous avons adopté le seuil de $p < .01$.

⁹² Les modalités de réponse de la question 17 ont été réunies en trois catégories (modification substantielle souhaitée – à la hausse ou à la baisse ; modification légère souhaitée – à la hausse ou à la baisse ; choix jugé suffisant).

Tableau 42 : Résultats de l'analyse de régression

| Variables dépendantes* | β | t | sig. | corrélation simple ⁹³ | corrélation partielle |
|---|---------|-------|------|----------------------------------|-----------------------|
| 1. Satisfaction avec les choix | | | | | |
| 1.1 Satisfaction avec les choix effectués | .328 | 5.779 | .000 | .297 | .313 |
| 1.2 Satisfaction avec les possibilités de choix offertes | .052 | .878 | .380 | .086 | .050 |
| 2. Climat de l'école | | | | | |
| 2.1 Bien-être au collège | .229 | 4.061 | .000 | .295 | .225 |
| 2.2 Relations enseignants-élèves | .198 | 3.372 | .001 | .192 | .188 |
| 2.3 Entraide entre élèves | .145 | 2.515 | .012 | .164 | .141 |
| 3. Intérêt et motivation | | | | | |
| 3.1 Intérêt général pour l'école et motivation intrinsèque | .279 | 5.322 | .000 | .384 | .290 |
| 3.2 Investissement dans l'apprentissage et préoccupation avec l'école | .072 | 1.267 | .206 | .141 | .072 |
| 4. Stratégies d'apprentissage | | | | | |
| 4.1 Etablir des relations | .139 | 2.576 | .010 | .222 | .146 |
| 4.2 Résumer, récapituler | .123 | 2.162 | .031 | .184 | .123 |
| 4.3 Vérifier, compléter, consulter | .129 | 2.238 | .026 | .209 | .128 |
| 4.4 [Mémoriser]* | [.104] | 1.749 | .081 | .118 | .100] |
| 5. Objectifs atteints | | | | | |
| 5.1 Connaissances et autonomie | .291 | 5.238 | .000 | .345 | .286 |
| 5.2 Ouverture culturelle | .237 | 4.170 | .000 | .288 | .231 |
| 5.3 Travail en équipe | .167 | 2.844 | .005 | .188 | .160 |
| 6. Préparation aux études | | | | | |
| 6.1 Etudes universitaires en général | .047 | .732 | .465 | .100 | .045 |
| 6.2 Etudes universitaires choisies | .073 | .902 | .368 | .034 | .069 |
| 6.3 [Autres études choisies]* | [.483] | 2.198 | .036 | .311 | .384] |
| 7. Caractéristiques de l'enseignement | | | | | |
| 7.1 Rythme de l'avancement | -.008 | -.138 | .890 | -.056 | -.008 |

β = coefficient de régression standardisé ;

sig. = seuil de signification de β et de la corrélation partielle.

* Les données pour l'échelle « mémoriser » et pour la variable « autres études choisies » sont à considérer avec précaution étant donné le faible nombre d'items dans un cas et le faible nombre d'élèves dans l'autre.

Il était également attendu qu'une meilleure réalisation des intérêts ait une incidence positive d'une part sur la perception des objectifs atteints, d'autre part sur la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage, surtout de celle qualifiée « en profondeur ». Nous obtenons effectivement des corrélations partielles significatives pour les trois objectifs mesurés : « connaissances et autonomie », « ouverture culturelle » et « travail en équipe » (respectivement 8.2%, 5.3% et 2.6% de la variance expliquée), ainsi que pour la stratégie « établir des relations » (2.1%).

Des effets non significatifs s'observent pour les échelles « rythme d'avancement » et « investissement et préoccupation avec l'école ». Dans ce dernier cas, l'absence de relation peut en partie être expliquée par le fait que cette échelle comprend, comme nous l'avons déjà

⁹³ Les corrélations simples et partielles indiquent la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante, la première sans contrôle de variables supplémentaires, la deuxième après neutralisation de ces variables. La corrélation partielle au carré indique la part de la variance expliquée une fois neutralisé l'effet des variables de contrôle.

relevé, deux aspects diversement appréciés par les élèves. Si l'on considère seulement les items liés à l'investissement, la relation est un peu plus forte et s'approche du seuil de signification adopté. Toutefois, ce facteur semble assez indépendant de l'intérêt, spécifique ou général, et davantage lié au genre.

Le lien entre la variable « réalisation d'intérêts » et le jugement des élèves sur leur préparation aux études est également non significatif, aussi bien pour la préparation aux études universitaires en général que pour les études effectivement choisies et la préparation à d'autres formations.

On peut donc conclure que l'influence positive de la variable « réalisation d'intérêts » se confirme pour plusieurs caractéristiques pour lesquelles un tel effet était attendu, mais que cette influence est assez faible. Comme nous ne savons pas quelle aurait été, dans l'ancien système, la part expliquée par l'intérêt pour les disciplines spécifiques à chaque type de maturité, nous ne pouvons pas interpréter ces effets en termes d'amélioration apportée par la nouvelle maturité.

3. COMMENTAIRES DES ELEVES SUR LA NOUVELLE MATURITE

Le questionnaire comportait une rubrique « commentaire ». Un bon tiers des élèves a profité de cette opportunité pour ajouter des remarques, dans des proportions variables d'un collège à l'autre⁹⁴. Ces remarques abordent souvent plusieurs aspects de la nouvelle maturité et peuvent être très détaillées. Nous les avons regroupées en neuf catégories : avis général sur la maturité, organisation de la nouvelle maturité, relations maîtres-élèves et pédagogie, contenus et méthodes, choix et spécialisation, options, niveau de formation et exigences, travail de maturité et effets « sociaux » de la nouvelle maturité. Certaines catégories ont encore été subdivisées.

Une rubrique de libre expression est souvent utilisée par les répondants comme un exutoire. Aussi, les commentaires qui apportent une critique sont dans l'ensemble plus nombreux que ceux qui relèvent des aspects positifs. De plus, ils s'accompagnent généralement d'une argumentation plus élaborée.

Notre intention n'était pas de soumettre ces remarques à une analyse de contenu classique et de les quantifier rigoureusement. Nous avons seulement cherché à organiser les paroles de la première volée d'élèves et à dégager les idées et arguments intéressants en illustrant le texte par des citations⁹⁵.

3.1 Avis sur la nouvelle maturité

Les élèves sont assez nombreux à faire des remarques sur le collège en général, mais seulement 58 s'expriment sur les nouvelles dispositions de la maturité. Sur ce point, les avis positifs sont deux fois plus nombreux que les négatifs. Les élèves favorables à la nouvelle maturité évoquent surtout les possibilités de choix, plus particulièrement les choix d'options. *La nouvelle maturité est très intéressante au niveau des choix (...)*. L'adhésion à la nouvelle maturité est très souvent suivie d'un « mais », qui renvoie aux problèmes d'organisation. Les avis négatifs incriminent *le principe du touche-à-tout, l'expérimentation d'une grande quantité de matières aux dépens des branches importantes, le stress et la pression* générés par cette nouvelle maturité. Sont également soulevées *l'incohérence et la disparité existant entre professeurs, collèges et règlements*. Certains élèves s'interrogent plus globalement sur l'apport réel de la réforme : *La nouvelle maturité nous enlève finalement plus de liberté qu'elle nous en donne*, ou mettent en évidence son apport inégal pour différents types d'élèves. *La réforme présente quelques avantages pour les « littéraires » qui peuvent améliorer leur niveau de sciences [par le choix de l'OC], mais ce n'est pas réciproque (...)*. *Une réforme peu réfléchie*.

⁹⁴ Ce taux varie entre un cinquième et deux tiers. Pour cinq des onze collèges, il se situe à un tiers.

⁹⁵ Dans les citations, le tiret sépare les propos d'élèves différents.

3.2 L'organisation de la nouvelle maturité

L'organisation *parfois chaotique, en tout cas confuse*, a été évoquée par 88 élèves, dont 35 font référence à des aspects spécifiques tels que l'horaire, l'organisation des examens, la répartition des disciplines sur l'ensemble du cursus ou encore le regroupement des élèves.

Information et gestion

La nouvelle maturité a été mise en place beaucoup trop tôt, les enseignants, les collègues n'y étaient pas suffisamment bien préparés, ce qui nous a donné l'impression d'être de véritables cobayes. Certains élèves développent davantage le problème de l'information à l'entrée au collège : (...) beaucoup de choses n'étaient pas au point et ni les professeurs ni les doyens n'étaient correctement au courant du système, ou les informations trop succinctes et changeantes tout au long des quatre ans : (...) rien n'est clair et ça change tout le temps. – Même les professeurs n'étaient pas au clair sur ce qu'ils devaient faire. Nous avons passé quatre ans à courir derrière l'information et même parfois à la faire nous mêmes. – Les informations que nous demandons aux maîtres ne nous sont jamais données clairement. Beaucoup de questions au sujet des notes, répartitions, points etc. restent sans réponse. D'autres élèves font état d'un sentiment d'insécurité et de démotivation, autant chez les élèves que chez les professeurs. J'ai l'impression que les professeurs autant que les élèves éprouvent une sorte de démotivation qui crée une ambiance morne. – Les professeurs comme les élèves semblent totalement dépassés par la nouvelle maturité.

Aspects spécifiques de l'organisation

Les griefs exprimés concernent d'abord les *horaires assez mal faits*, avec des heures creuses. La difficulté d'établir des *horaires décents* semble particulièrement aiguë dans les collèges à faibles effectifs. Ces horaires individuels rendent très difficile le choix des dates pour les épreuves. Plus généralement, l'organisation des examens est jugée loin d'être satisfaisante, en particulier lorsqu'il s'agit de coordonner les sessions des épreuves trimestrielles entre collèges d'une même région. Un autre aspect concerne le déséquilibre de l'horaire qui peut être nettement plus chargé à différents moments du cursus de l'élève. Selon les choix effectués, différents degrés peuvent être concernés.

Une certaine rupture de la continuité des apprentissages et des exigences semble se produire lorsque les élèves changent de professeurs entre la 3^e et la 4^e année, mais elle peut aussi être amenée par les modifications du groupement des élèves. *Je trouve que le brassage des groupes d'une année à l'autre crée de grands écarts et différences entre les élèves, car un professeur n'aura pas fait le même programme et [n'aura pas fourni] les mêmes prestations que son collègue. Cette différence est présente et crée des cours où soit les plus « avancés » s'ennuient soit (...) les plus « en retard » peinent à suivre.*

3.3 Relations maîtres-élèves et pédagogie

Nous regroupons dans cette catégorie les 35 remarques qui ont trait à la perception des enseignants par les élèves. Sont relevés les talents pédagogiques inégaux, les difficultés de communication entre certains professeurs et les élèves, et le manque de concertation sur les exigences. Ces aspects ne sont certainement pas propres à la nouvelle maturité. D'autres par contre sont plus directement liés à la réforme. Les élèves mettent notamment en évidence le

manque d'adaptation des enseignants à la nouvelle dotation horaire. *Il me semble grave qu'après quatre ans que la nouvelle maturité est en place, certains profs sont toujours incapables (...) d'adapter leurs barèmes ainsi que leurs cours. En effet, certains n'ont toujours pas réalisé que nous avons moins d'heures dans telle ou telle branche par rapport à l'ancienne matu.*

3.4 Contenus et méthodes

Quelques remarques (14) se rapportent soit à la façon d'apprendre en général : *Plus de réflexion et moins d'apprentissage par cœur ne seraient pas un luxe*, soit spécifiquement au contenu d'une discipline : *Le cours d'histoire-géographie pourrait être remplacé par un cours qui parle des problèmes de notre société, comme l'environnement, qui permettrait aux élèves d'organiser des manifestations ou de sensibiliser les gens à certains problèmes*, soit encore au respect d'un programme pour une discipline donnée : *Comment est-il possible que certains professeurs ne suivent pas le programme et que les directions ne s'en rendent pas compte ? On se trouve alors embarrassé pour les examens de maturité, si l'on n'a pas, par exemple, des livres du niveau demandé pour relire. En histoire, nous avons fait quatre années de suite l'Holocauste. Ne serait-il pas utile d'en savoir plus sur d'autres sujets ?*

3.5 Choix et spécialisation

26 élèves abordent le sujet de la spécialisation, mais peu sous l'angle de la finalité de l'enseignement gymnasial, à savoir de dispenser un enseignement de culture générale : *La maturité est une formation de culture générale, il n'y a pas lieu de spécialisations déplacées et inutiles*, ou un enseignement suffisamment spécialisé pour préparer la formation future des élèves. Le nombre d'élèves en faveur d'une spécialisation est plus élevé. Certains se réfèrent à des projets d'études : *Faisant partie des personnes dont les projets d'études sont déjà assez clairs, je pense qu'il serait intéressant de pouvoir entamer une formation relativement spécialisée au niveau du collège*, d'autres considèrent que le caractère encyclopédique de la maturité les empêche d'approfondir les disciplines qui les intéressent : *J'aurais aimé approfondir beaucoup plus mon OS, mais le nombre de disciplines et le travail qui les accompagne ne m'en donnaient pas la possibilité*, ou les force à étudier des disciplines qui ne les intéressent pas : *J'aurais aimé pouvoir approfondir mes connaissances dans certaines branches (français, histoire) en rajoutant des heures d'enseignement aux dépens de branches qui ne m'intéressent pas du tout, comme les mathématiques*. Le même problème est abordé sous l'angle de la préparation aux études ultérieures. *Je pense que la filière dite scientifique, c'est-à-dire math/physique ne répond pas aux exigences des études supérieures, particulièrement en chimie et biologie. Il serait mieux de diminuer les branches dites non scientifiques (philo, langues...) et élargir le choix des branches scientifiques.*

Plus généralement, certains élèves estiment que le nombre de branches enseignées est trop important, ce qui conduit à un survol des contenus et à un désintérêt général. *Nous étudions de nombreuses branches à doses homéopathiques, ce qui rend leur enseignement dérisoire et inutile. De plus, nous imposer tant de disciplines cause chez les élèves un désintérêt important pour leurs études.*

3.6 Les options

Organisation des options

45 élèves s'expriment sur l'organisation des options spécifiques et complémentaires.

En ce qui concerne les options spécifiques, les remarques concernent d'abord les options jumelées. Certains élèves mettent en doute le bien-fondé d'associer deux disciplines. *Je trouve que les options « doubles » devraient changer. En effet, il y a toujours des élèves qui choisissent l'option pour l'UNE des deux branches seulement. Et l'autre branche est source de difficultés et parfois même inintéressante ! On devrait séparer les 2 branches. – Mon option spécifique physique et applications des mathématiques m'a déçu. Lorsque je l'ai choisie, elle devait être constituée d'un cours de math et d'un cours de physique, mais lorsqu'elle a commencé, c'était devenu un cours de physique uniquement. D'autres se réfèrent à la proportion de l'une ou de l'autre des disciplines dans les options jumelées. On avait le choix entre 2/3 droit et 1/3 économie (ou le contraire), puis, une fois engagé, les règles ont changé : 1/2 droit et 1/2 économie.*

Un autre déséquilibre est relevé par un élève qui compare la dotation horaire d'une option spécifique à la dotation horaire de la même branche étudiée en discipline fondamentale. Cette remarque touche en même temps au délicat problème de la hiérarchie, tacite ou exprimée, entre disciplines. *A propos de l'OS biologie-chimie : Je ne trouve pas normal qu'en deuxième année les élèves de cette OS n'aient qu'une unique heure de plus par rapport aux élèves qui suivent la chimie et la biologie en df. En effet, en df deuxième année, nous avons 2 heures de bio et 3 heures de chimie, en OS, ils ont 3 heures de chaque. Les élèves de df ont en plus de leur OS la moitié de l'OS des élèves de bio-chimie ! Il faut certes que chacun suive des cours de biologie et de chimie, mais la proportion de df et OS est déséquilibrée. De plus, il n'est pas vrai que l'OS bio-chimie soit considérée comme étant la « meilleure ». Ce n'est pas vrai que le choix d'une langue en OS est une solution de facilité.*

Au sujet des options complémentaires, le principal reproche concerne le non respect des choix des élèves. *Trop de modules, pas assez d'élèves. – C'est bien joli de nous laisser beaucoup de choix, encore faut-il pouvoir les respecter. Je parle ici de l'OC : beaucoup de possibilités, mais peu de cours ouverts. Il s'en est suivi une désorientation totale. Cette désorientation semble en partie être liée à la modularisation des options. Les élèves regrettent aussi les différences entre l'offre des différents collèges. Dommage que toutes les options ne soient pas possibles dans tous les collèges.*

Dans certains cas, les contenus des options auxquelles les élèves étaient inscrits semblent avoir été confondus : *L'OC applications des maths traite de biologie et nous n'étions pas avertis, ou au moins soumis à des changements inattendus. Je fus déçu de mon option complémentaire. En effet, ayant choisi les sciences humaines, la direction du collège m'a inscrit en applications des mathématiques, par erreur dactylographique. Au début, je me suis accommodé, car le programme sur les 2 ans comprenait tout de même certains domaines d'études qui m'intéressaient, à l'instar de l'informatique. Mais ce ne fut qu'une illusion : une fois de plus la direction changeait le plan d'étude et nous avons eu d'autres disciplines à la place de l'informatique : la diététique et la « recherche du modèle perdu ».*

D'autres remarques encore se rapportent au choix des disciplines actuellement offertes en options spécifique et complémentaire. Elles abordent d'abord le manque de parallélisme de l'offre dans les deux types d'options. *Je trouve qu'on devrait intégrer aux options complémentaires les langues telles que l'espagnol ou le grec. – Pourquoi pas histoire-géographie et philosophie [en OS].* Ensuite, elles soulignent un déséquilibre entre les parcours

de formation. *Un problème qui me dérange est l'impossibilité de pouvoir avoir une double OS scientifique [ce qui est possible avec le niveau d'approfondissement pour les langues] et ainsi de ne pas pouvoir suivre des cours de physique et de biologie approfondis en même temps. Enfin, elles insistent sur les restrictions imposées. Je trouve incroyable que l'on interdise l'OC sport à certaines personnes de certaines OS, personnes qui ne pouvaient pas deviner au moment de choisir l'OS que certaines combinaisons étaient incompatibles (Faut-il encore qu'il y ait des raisons valables de les interdire).*

Disciplines à introduire et modification de la place donnée à certaines disciplines

Les demandes (22) concernent d'une part l'introduction des disciplines figurant dans le règlement de la nouvelle maturité mais qui ne sont pas offertes à Genève : la psychologie et la pédagogie, l'histoire des religions, le russe, d'autre part l'importance à accorder à l'enseignement de l'informatique. *Au jour d'aujourd'hui, la technologie a une place importante dans la société. Je pense donc qu'une option spécifique informatique est de mise, ou bien un dérivé de l'option spécifique concernant l'informatique. – Je trouve que les cours d'informatique manquent au collège car on nous demande souvent de rédiger des dossiers à l'ordinateur comme si on était censé savoir comment utiliser le traitement de texte et la mise en page.*

Cohérence, limitations, équilibre et « justice » du cursus

Les remarques sur la cohérence et les limitations du cursus (24) viennent souvent d'élèves ayant choisi une orientation scientifique. *Il faut absolument rétablir les cours de physique jusqu'en 4^e année, au moins pour les OS biologie/chimie. Lorsque par exemple, je prends math/physique en OS, je dois choisir entre biologie et chimie en OC. On aimerait prendre les deux pour faire l'équivalent d'une maturité scientifique. C'est-à-dire qu'il manque toujours une discipline pour que tout aille bien. Les élèves soulignent également un manque d'équité entre les exigences des profils d'étude. Voici un point négatif au collège : ceux qui ne sont pas scientifiques ont la possibilité de choisir math1 et pas de chimie ni de physique après la 2^e année. En revanche, pour les scientifiques non littéraires, ce qui est injuste, c'est que l'enseignement en français et philo est le même pour tout le monde !!! Le fait de ne plus avoir d'enseignement d'une discipline scientifique en 3^e et 4^e n'est cependant pas du tout apprécié par tous les « littéraires ». Je trouve regrettable que les matières physique et chimie ne soient enseignées que durant les deux premières années. Dans beaucoup d'orientations supérieures, ces matières sont importantes et un trou de deux ans sans avoir de cours présente un important handicap. Personnellement, je considère mes chances de réussir mes études de médecine quasiment nulles à cause de ça. Même avec plus d'enseignement, certains élèves doutent que leur niveau soit suffisant pour les études choisies. Après la maturité à « tendance littéraire », j'aurais aimé faire de la biologie (...). Cependant, j'ai conscience de lacunes en chimie, physique et même biologie, que j'ai pris en OC. On constate aussi qu'un déficit n'est pas uniquement ressenti dans le domaine scientifique. Dans l'ancienne maturité, les élèves faisant du grec et du latin avaient la possibilité d'apprendre l'anglais pendant deux années. Je trouve scandaleux de devoir désormais choisir entre les langues anciennes et l'anglais, langue aujourd'hui indispensable que ce soit dans la vie privée ou dans la vie professionnelle. Le déficit peut d'ailleurs être une conséquence de l'ouverture du système qui, pour être exploité sans déconvenue, nécessite une bonne connaissance des exigences de la formation qui suit. L'allemand devrait rester obligatoire. J'ai pris OS droit en abandonnant l'allemand, sans que personne me conseille, et maintenant je suis embêtée car le droit m'intéresse vraiment mais je n'ai pas l'allemand, donc une porte de l'Université se ferme devant moi à cause d'un choix que j'ai fait à 15 ans.*

3.7 Niveau de la formation au collège et exigences

Nous avons relevé 68 remarques à ce sujet ; deux tiers concernent la maturité en général et un tiers se rapporte à une ou plusieurs disciplines particulières.

La majorité des élèves ne pouvaient pas comparer les deux systèmes. Une dizaine de commentaires seulement portent sur le niveau de la nouvelle maturité, de manière plutôt critique : *matu au rabais*, – *matu «fast food»*, – *baisse de niveau*, – *enseignement beaucoup plus réduit*, parfois en s'appuyant sur une expérience personnelle. *Ayant testé les deux systèmes, je suis un peu triste de me voir plongé dans un système de maturité au rabais, dont la qualité de l'enseignement ainsi que l'approfondissement des matières est tellement descendu. Ces positions peuvent être très arrêtées. Cette nouvelle maturité est en train de faire baisser le niveau d'étude. (...) En voulant rendre le collège accessible à tout le monde, on ne fait que reculer l'échéance d'une obligatoire sélection. Il faudrait sélectionner l'élite plus tôt !*

D'autres élèves au contraire estiment que la nouvelle maturité est plutôt exigeante ; ils mentionnent notamment le 4 de moyenne et la double compensation. Ils ont aussi le sentiment d'être submergés à cause d'un mauvais rapport entre les heures de cours et le travail qui est exigé à la maison. *Cette nouvelle maturité contient trop d'heures de cours par rapport au travail qui doit être fourni à domicile. Selon moi, le gros problème de mes dernières années d'études a été la surcharge de travail. – Dans chaque branche les recherches, les lectures, les devoirs s'accumulent, cela m'a demandé énormément d'organisation. Je n'ai d'ailleurs jamais réussi à tout faire, j'ai toujours favorisé mon OS et les branches que je considérais comme importantes.*

Quant aux remarques sur les différentes disciplines, il est très difficile d'en dégager une tendance claire, chaque élève ayant exprimé un avis sur une situation particulière, parfois liée à un enseignant particulier. Deux aspects un peu plus généraux sont intéressants à relever, bien qu'exprimés par très peu d'élèves : l'étude des langues en discipline fondamentale, considérée comme étant pas assez poussée et celle des mathématiques perçue au contraire comme trop poussée.

3.8 Travail de maturité

Le travail de maturité réunit le plus grand nombre de remarques (104). Des différences assez marquées sont observées entre les collèges. Dans les collèges où les élèves sont satisfaits de leur travail de maturité, les commentaires sont peu nombreux. Par contre, dans les collèges où les élèves sont peu satisfaits, de nombreuses critiques portent sur l'organisation et sur l'encadrement de ce travail. Les remarques se répartissant entre trois thèmes : un avis général sur cette innovation, les conditions de réalisation et l'évaluation.

Quelques commentaires positifs confirment l'opinion plutôt favorable des élèves telle qu'elle apparaît dans la question qui s'y rapporte spécifiquement⁹⁶. *Le travail de maturité est un aspect positif de la nouvelle maturité.* Les commentaires négatifs mettent en doute l'utilité de ce travail, parfois de manière sommaire. *Travail de matu peu utile !!! – Le travail de matu n'est pas efficace. – On nous a imposé le travail de maturité dont même les profs en ignorent l'utilité et la méthode.* Plus souvent un avis négatif est lié à la charge qu'il représente pour les élèves, charge souvent estimée disproportionnée. *Le travail de maturité est une charge inutile*

⁹⁶ Il s'agit de la question 24 du questionnaire dont les résultats figurent en annexe 18.

et exagérée pour presque tous les élèves. – Le travail de maturité est (...) une idée saugrenue. [III] a été pour la plupart d'entre nous un poids plus qu'un enrichissement. – (...) un trimestre entier si chargé que nos préoccupations se sont détournées du travail scolaire, pourtant plus important. – La nouvelle maturité comporte une quantité importante de défauts, tels que le travail de maturité qui présente une charge de travail énorme en dehors des heures de cours (...) et qui, en plus, doit être réalisé aux périodes les plus importantes du cursus scolaire, à savoir la fin de la 3^e année et le début de la 4^e année. – (...) j'estime que le travail de maturité est complètement inutile. Il serait bien de réfléchir un minimum sur l'importance de ce travail, car il nous prend trop de temps. Mais on rencontre également des avis négatifs justifiés par la légèreté des exigences. Travail de matu inutile, fait en une semaine. – Le travail de maturité est un travail que je considère comme inutile et pouvant en réalité être fait en 3 jours (expérience personnelle).

Un deuxième groupe d'élèves expriment des critiques sur les conditions de réalisation du travail de maturité sans pour autant remettre en question le travail lui-même.

En ce qui concerne les conditions « temporelles », les élèves relèvent d'abord l'absence de moment institutionnellement prévu pour pouvoir réaliser ce travail : C'est enrichissant et ça peut donner une vague idée de ce qui peut être demandé dans certaines branches à l'uni. Mais rien n'est fait pour ! Pas de grille horaire. – Le travail de maturité a été particulièrement mal organisé : manque de temps, car ce travail doit être effectué en dehors des heures scolaires, c'est-à-dire le soir ou le week-end, mais aussi la difficulté de le faire coïncider avec d'autres exigences d'études. Le travail de maturité lui-même est intéressant, mais il faudrait éviter de donner d'autres gros travaux de recherche aux élèves pendant qu'ils [l']accomplissent. – L'ampleur du travail de maturité devrait être réduit. Je trouve le concept tout à fait à propos, mais les exigences dans d'autres disciplines sont telles, qu'il nous est difficile d'accomplir un travail d'une telle importance. Il apparaît aussi que l'estimation « officielle » du temps de réalisation s'avère insuffisante. (...) disproportion entre le travail demandé (60 heures) et le travail fourni (+200 heures). – Le temps à disposition (mars-novembre) pour le travail de maturité est beaucoup trop court et nous avons dû utiliser notre été pour l'avancer. A modifier !

La définition des objectifs du travail de maturité et surtout son encadrement sont d'autres sources d'insatisfaction. Le travail de maturité est trop mal défini et devrait comporter des consignes plus claires et plus précises. – Flou, manque de clarté dans les objectifs et l'organisation de la part de la direction et des professeurs accompagnants. – L'organisation et l'accompagnement par un maître pour le travail de matu n'est (selon moi) pas à la hauteur. – Les maîtres accompagnant le travail de maturité devraient être choisis avec plus de soin. – J'ai vu, en un an, mon professeur accompagnant 2 fois (3 avec l'oral). – J'aimerais aussi souligner que certains profs responsables de travaux de maturité se sont vraiment impliqués dans le travail et ont suivi pas à pas les élèves. Mais malheureusement le troupeau a toujours des brebis galeuses qui ne font que surveiller du coin de l'œil les élèves dont ils sont responsables et ne comprennent même pas le sujet auquel se sont attelés leurs victimes. – (...) les enseignants ne suivent pas assez l'élève et les critiques sont assez aléatoires. (...) manque d'intérêt pour le sujet et de capacité du professeur accompagnant.

D'autres remarques, également liées à la définition des objectifs, laissent transparaître une certaine inégalité dans les exigences. Le travail de matu devrait être mieux ciblé. Par exemple, j'aurais très bien pu jouer mes vieux morceaux de piano (ce que je n'ai pas fait). – Il est très bénéfique et intéressant de pouvoir choisir librement son sujet, cependant j'estime que certains travaux n'étaient pas à la hauteur des exigences requises pour un travail de maturité. Je citerai notamment des créations en poterie, qui n'ont pas demandé une recherche très pointue.

Le troisième aspect, l'évaluation du travail de maturité, est abordé sous l'angle de la subjectivité de son appréciation par les enseignants et du manque d'équité qui en résulte. (...) *les professeurs jugeant les TM n'ont fait que les juger par rapport à leurs préférences personnelles, n'ayant aucun critère exact pour le faire. – Bien que je n'aie pas à me plaindre personnellement (...), il me semble que pour beaucoup [d'élèves] l'évaluation a été loin d'être juste et objective. – (...) [Le travail de maturité] est complètement inéquitable, car chaque élève est noté différemment.* Plus généralement, les élèves contestent le statut « passeport » de ce travail pour les examens de maturité et l'absence de poids qu'il a dans le certificat lui-même. *[Le travail de maturité] apporte beaucoup de choses, c'est vraiment une bonne idée, mais le fait qu'il compte pas dans la matu en tant que note est vraiment frustrant. Tout ce travail pour une simple appréciation et l'accord de sa majesté la direction de passer les examens de maturité. – Je trouve ça illicite : comment ne pas avoir le droit de faire les examens de matu à cause d'une recherche ou autre, même si les notes nous le permettent ?? – Etant donné qu'il peut nous faire échouer la maturité, il pourrait aussi nous aider à l'obtenir. – (...) ce travail, qui prend du temps, ne compte pas suffisamment dans le papier final. Je pense qu'il pourrait permettre, par une note, de remonter d'autres notes qui pourraient être insuffisantes.*

3.9 Effets « sociaux » de la nouvelle maturité

Les 38 remarques viennent toutes d'élèves de collèges qui avaient une structure de classe. Les élèves regrettent la disparition de la classe et soulignent la détérioration de la qualité de contacts et de collaboration. *Je n'ai pas connu l'ancienne matu, mais je pense que la seule différence importante entre les deux systèmes est le côté social, la dissolution de la classe. – Le fait de ne pas avoir de classe réelle m'a aussi gênée, d'être toujours confrontée à de nouvelles têtes. Pour les travaux de groupes, c'était également très difficile de trouver un moment pour se voir qui convienne à tous. – Avec la nouvelle matu, c'est chacun pour soi, personne ne s'aide. – [Cette maturité] s'inscrit dans une ligne individualiste pour ne pas dire égoïste. – Parmi les aspects négatifs de cette nouvelle maturité, je citerai encore le fait qu'il n'existe plus aucune structure de classe : les élèves sont isolés, ce qui empêche la solidarité, l'information passe mal, voire pas du tout, peu de liens d'amitiés se tissent (mais tout cela s'accorde bien avec la société libérale dans laquelle nous vivons).*

EN RESUME

Le présent travail est une photographie de l'orientation de la première volée d'élèves qui a commencé ses études gymnasiales sous le nouveau «Règlement sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale». Il se développe autour de deux axes : l'orientation des élèves et leurs intérêts dans la stratégie des choix.

L'analyse présente la situation à la fin de la 4^e année et ne rend pas compte de tous les changements qui ont pu intervenir dans le profil des élèves entre le moment de l'inscription et la fin des études au collège. De plus, les résultats d'une première volée doivent être considérés avec prudence. D'une part, des imperfections d'organisation sont inhérentes à la mise en œuvre d'une innovation complexe ; d'autre part, l'ancien système, encore très présent, a pu servir de référence aux élèves et à leurs familles, et aussi aux enseignants.

Le règlement fédéral fixe que l'ensemble des disciplines de la maturité est constitué de sept disciplines fondamentales, de l'option spécifique et de l'option complémentaire. Ces disciplines couvrent quatre domaines d'études : les *langues*, anciennes et modernes, les *mathématiques et sciences expérimentales*, les *sciences humaines et économiques*, les *arts*. L'élève est amené à effectuer des choix : choix de langues étrangères, choix de niveau auquel il veut suivre l'enseignement de certaines disciplines, choix d'options spécifique et complémentaire, choix de disciplines artistiques. Cela lui permet de construire et de personnaliser pour une large part «le profil de sa formation qui peut se concentrer dans l'un ou l'autre domaine, chaque choix venant renforcer les précédents, ou au contraire être très éclectique, chaque choix venant nuancer, voire même contraster, les choix précédents»⁹⁷.

L'orientation des élèves au collège

Les possibilités de choix offerts ont été largement exploitées par les élèves. Nous avons recensé en fin de 4^e année 366 combinaisons différentes, sans tenir compte des disciplines suivies en 1^{ère} et en 2^e année, qui contribuent à la diversification des profils des élèves. Ces combinaisons ne se distinguent cependant pas toutes de manière fondamentale. Ainsi le choix du *latin* en option spécifique et de l'*anglais* en approfondissement – ou l'inverse – n'introduit qu'une nuance formelle puisque les élèves de l'option spécifique et du niveau approfondissement sont regroupés dans les mêmes cours ; le choix de l'*allemand* en langue nationale et de l'*italien* en 3^e langue – ou l'inverse – n'apporte pas non plus une différence réelle dans le profil. De même, l'option complémentaire introduit des distinctions entre profils qui peuvent paraître plus importantes qu'elles ne le sont en réalité. En effet, les établissements mettent souvent en place un enseignement par modules en partie commun aux élèves de plusieurs disciplines appartenant à un même domaine.

Le règlement fédéral donne aux élèves le choix de la langue nationale à étudier en discipline fondamentale. Dans cette première volée, relativement peu d'élèves ont renoncé à l'*allemand* au profit de l'*italien*. Selon son application genevoise, les élèves ont en plus le choix entre un

⁹⁷ OFES (2000). Commission suisse de maturité. *Examen suisse de maturité, Directives pour la période 2003-2006*. Berne : Office fédéral de l'éducation et de la science, p.9.

niveau normal et une option approfondie pour la langue nationale et la 3^e langue. Dans l'ensemble, environ un élève sur cinq opte pour un niveau d'approfondissement, essentiellement en anglais. Ce sont autant les élèves qui ont une option spécifique *langues* que ceux qui ont une option spécifique dans un autre domaine qui profitent de cette possibilité.

Le règlement fédéral permet également le choix entre un niveau normal ou un niveau avancé pour les *mathématiques*. Le choix du niveau avancé est fait par deux garçons sur cinq et par moins d'une fille sur cinq. La moitié des élèves qui ont une option spécifique dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* s'engagent dans l'étude des *mathématiques* à ce niveau, mais de manière extrêmement inégale selon les deux options spécifiques de ce domaine : la presque totalité des élèves de l'option *physique et applications des mathématiques* et un tiers des élèves de l'option *biologie et chimie*. A l'exception des élèves – peu nombreux – qui étudient deux langues anciennes, le choix du niveau avancé de *mathématiques* est moins fréquent chez les élèves des autres profils, en particulier ceux de l'orientation *langues modernes* et du profil *arts*.

L'option spécifique donne l'accent principal au parcours de formation de l'élève. Les onze options proposées à Genève se répartissent de la manière suivante dans les quatre domaines d'études : six dans le domaine des *langues*, dont deux langues anciennes, deux dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales*, une dans le domaine des *sciences humaines et économiques* et deux dans le domaine des *arts*. Les disciplines nouvellement introduites dans le cursus gymnasial ont attiré une proportion importante d'élèves : *l'économie et droit* est choisi par un élève sur cinq, *l'espagnol* par un élève sur six. Par ailleurs, l'option *biologie et chimie* est devenue très attractive (choisie par un élève sur quatre), notamment auprès des filles, par le fait que le nouveau règlement permet de l'étudier indépendamment aussi bien du niveau avancé de *mathématiques* que de l'option *physique et applications des mathématiques*.

En ce qui concerne l'option complémentaire, les élèves ont le choix entre quatre disciplines du domaine des *mathématiques et sciences expérimentales*, quatre du domaine des *sciences humaines et économiques*, deux du domaine des *arts*, et les *sports*. Toutefois, le règlement exclut le choix de la même discipline en option spécifique et complémentaire et, dans le domaine des *arts*, le choix d'une deuxième discipline artistique et des *sports*. Ces restrictions conduisent à une certaine asymétrie dans les possibilités de choix : pour les élèves qui ont une option spécifique *langues*, les onze disciplines offertes en option complémentaire sont théoriquement accessibles ; le choix est de dix disciplines pour les élèves ayant l'option spécifique *économie et droit*, de neuf pour ceux qui ont une option spécifique dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* et de huit pour ceux qui ont une option dans le domaine des *arts*.

Dernier choix à effectuer par l'élève, l'option complémentaire renforce ou diversifie les choix précédents⁹⁸. L'idée de renforcement ou de diversification est toutefois moins claire qu'il n'y paraît de prime abord.

Pour les élèves dont le profil est caractérisé par une option spécifique dans le domaine des *langues*, des *arts* ou encore par l'option *économie et droit*, le choix d'une option complémentaire dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* peut être considéré sans ambiguïté comme une diversification du profil d'études. Il concerne moins d'un élève sur cinq de ces trois profils. De même, le choix d'une option complémentaire dans le domaine des *sciences humaines et économiques*, des *arts* ou encore le choix des *sports* peut

⁹⁸ DIP (2002). *Après la scolarité obligatoire*. Edition 02/03. Genève : Département de l'instruction publique, p. 60.

être considéré comme diversification d'un profil caractérisé par une option spécifique dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales*. Il est fait par environ trois élèves sur cinq de ce profil.

L'idée de renforcement n'apparaît clairement que pour les élèves qui ont une option spécifique dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* et qui choisissent une option complémentaire dans le même domaine. C'est le cas pour deux élèves sur cinq. Par rapport aux orientations des années précédentes, la proportion d'élèves qui ont choisi une option spécifique dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* est assez semblable à celle de la section scientifique ; elle diminue de plus de la moitié si on considère les élèves qui ont les deux options, spécifique et complémentaire, dans ce domaine et encore une fois de la moitié si l'on tient compte du niveau avancé de *mathématiques*. Un nombre relativement restreint d'élèves ont choisi l'option complémentaire seulement dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* et l'ont couplée avec un niveau avancé de *mathématiques*.

Il s'avère plus difficile de définir ce qui pourrait être considéré comme renforcement des profils *langues, arts*, voire même de l'option spécifique *économie et droit*. On constate cependant une certaine concentration des choix sur les disciplines du domaine des *sciences humaines et économiques*, comme si, aux yeux des élèves, elles complétaient le plus logiquement ces profils.

Le travail de maturité est une innovation importante introduite par le nouveau règlement. Lié à l'objectif de transdisciplinarité, il doit permettre à l'élève d'acquérir une méthode de travail ainsi que de « développer son autonomie et ses facultés de synthèse dans l'approche personnelle d'un sujet qu'il a choisi »⁹⁹. Les élèves accueillent assez favorablement ce travail. Ils critiquent surtout son statut de « passeport » pour les examens de maturité et l'absence d'une véritable évaluation chiffrée qui entrerait dans la moyenne de maturité. Notre enquête ne permet pas de dire dans quelle mesure, de par le sujet traité, ce travail se positionne dans le jeu de renforcement-diversification. Cet aspect sera davantage étudié dans l'enquête nationale.

Globalement, les élèves semblent apprécier les possibilités de choix offerts par la nouvelle maturité. On peut toutefois relever qu'un cinquième des élèves a changé son choix d'option spécifique, qui s'est fait lors de l'inscription au collège, et la 2^e année, moment où débute l'enseignement des options spécifiques autres que les langues. Le décalage dans le début des options a permis à un certain nombre d'élèves de s'essayer pendant un an à une troisième langue étrangère. La confirmation ou le changement du choix initial a aussi pu se faire sur la base d'une expérience acquise dans les disciplines fondamentales en 1^{ère} année. C'est notamment le cas pour certaines disciplines du domaine *mathématiques et sciences expérimentales* et pour *l'économie et droit*. Les nouvelles dispositions à l'étude, à savoir un début de toutes les options en 1^{ère} année du collège, rééquilibreraient la durée d'enseignement des différentes options spécifiques, mais supprimeraient ce temps d'essai et d'ajustement. La difficulté de bien choisir se confirme dans l'appréciation des élèves d'avoir fait le bon choix : si c'était à refaire, un élève sur cinq modifierait son choix d'option spécifique et un élève sur quatre son choix d'option complémentaire.

⁹⁹ DIP (2002). *Après la scolarité obligatoire*. Edition 02/03. Genève : Département de l'instruction publique, p. 60.

Les intérêts des élèves

Le questionnaire bernois, à la base de ce travail et repris dans le cadre de l'évaluation nationale de la maturité (EVAMAR), accordait une place importante aux intérêts des élèves, ainsi qu'à leurs opinions sur le collège, à la mesure de leurs motivations, attitudes et comportements scolaires, à leur perception des objectifs atteints, à leurs stratégies d'apprentissage et à leur satisfaction avec les choix. L'hypothèse avancée était que la meilleure prise en compte des intérêts individuels renforcerait la motivation scolaire, l'engagement dans l'apprentissage, l'attitude et le comportement face à l'apprentissage et, en fin de compte, la réussite scolaire.

Il ressort des données que les élèves montrent des intérêts plutôt élevés pour la majorité des disciplines scolaires, y compris pour celles qui ne figurent pas au plan d'étude genevois. Pour une bonne partie des disciplines, les intérêts sont liés au genre, ce qui se reflète d'ailleurs dans les profils de formation au collège.

L'intérêt pour les disciplines choisies (option spécifique, langue nationale, 3^e langue et option complémentaire) est en moyenne plus élevé que celui pour les disciplines qui n'ont pas été choisies dans les mêmes ensembles de choix. Toutefois, les disciplines choisies ne sont pas forcément celles pour lesquelles les élèves manifestent l'intérêt le plus élevé. Les intérêts des élèves sont en effet rarement exclusifs (les plus typés se trouvent dans le domaine des arts), ils sont souvent multiples et peuvent même entrer en concurrence. D'autres raisons que l'intérêt doivent donc intervenir dans les choix, raisons qui peuvent être aussi bien liées à des projets d'études ultérieures qu'à des logiques familiales ou encore à une évaluation des chances de réussite. La présente recherche ne permet pas de mettre en évidence la part de ces autres déterminants du choix. Cet aspect sera abordé dans l'enquête nationale, mais pourrait probablement encore mieux être saisi par une enquête qualitative.

Comme attendu, la «réalisation d'intérêts» (définie comme la somme des intérêts pour la partie spécifique du curriculum de l'élève, à savoir les options spécifique et complémentaire et les choix de langues) influence de manière positive certaines des caractéristiques mesurées, notamment la satisfaction des élèves avec les choix effectués, l'intérêt général pour l'école et la motivation intrinsèque, le bien-être au collège, la perception des relations et la perception des objectifs atteints. Toutefois, les corrélations sont faibles, parfois même très faibles, ce qui indique que la concordance entre intérêts et matières choisies n'explique à elle seule qu'une petite partie de la variabilité observée.

Nous ne disposons pas, à Genève, de données correspondantes sur l'ancien système. Notamment, nous ne savons pas comment intervenait, antérieurement, l'intérêt des élèves dans le choix d'une section et quel aurait été le lien entre l'intérêt pour la partie spécifique du curriculum, c'est-à-dire pour les disciplines propres à une section, et les différents aspects mesurés par cette étude. Par conséquent, ni l'importance du lien ni l'évaluation par les élèves des différents aspects étudiés ne peuvent être interprétés en termes d'amélioration apportée par les nouvelles dispositions.

Après le collège

Les données sur l'orientation des élèves après le gymnase reposent sur les intentions déclarées au moment de la passation du questionnaire et non sur l'orientation effective. Le certificat de maturité obtenu, la grande majorité des élèves ont l'intention de poursuivre leurs études à l'Université ou aux écoles polytechniques fédérales, quelquefois après une année d'interruption. Seul un élève sur dix envisage d'emprunter une voie de formation différente. Les choix des élèves se portent de préférence, mais pas exclusivement, sur les facultés universitaires auxquelles leur profil de formation les prépare. C'est particulièrement le cas pour les élèves qui ont choisi comme option spécifique l'*économie et droit* et qui s'orientent pour la moitié en sciences économiques et sociales et pour un quart en droit, et pour les élèves qui ont un profil renforcé dans le domaine des *mathématiques et sciences expérimentales* et qui choisissent une orientation de type scientifique. Ces concentrations sont assez semblables à celles observées les années précédentes.

La réorganisation profonde de la maturité gymnasiale ayant effacé les distinctions entre filières et modifié les profils de formation, il sera essentiel de considérer ses effets sur l'enseignement supérieur, c'est-à-dire d'observer les réorientations, réussites et échecs des étudiants en 1^{ère} année de l'enseignement supérieur en les comparant aux volées précédentes. Avec l'enquête «Etudiants 2001 », les données existeront pour la dernière volée genevoise soumise à l'ancien règlement.

* * *

ANNEXES

Annexe 1 : Niveau d'approfondissement en anglais, par option spécifique

| Option spécifique | nb total d'élèves qui ont l'anglais en L3 | dont nb d'élèves en approfondissement | % |
|--|---|---------------------------------------|--------|
| latin | 31 | 3 | (9.7) |
| grec | 17 | 3 | (17.6) |
| allemand | 5 | 1 | (-) |
| espagnol | 154 | 28 | 18.2 |
| italien | 50 | 4 | 8.0 |
| physique et applications des mathématiques | 81 | 14 | 17.3 |
| biologie et chimie | 247 | 39 | 15.8 |
| économie et droit | 210 | 37 | 17.6 |
| arts visuels | 62 | 11 | 17.7 |
| musique | 15 | 3 | - |
| total | 872 | 143 | 16.4 |

Annexe 2 : Choix de l'option spécifique (total des élèves)

| Option spécifique | nb d'élèves | % |
|--|-------------|------|
| latin | 32 | 3.0 |
| grec | 51 | 4.8 |
| allemand | 5 | 0.5 |
| anglais | 123 | 11.6 |
| espagnol | 158 | 14.9 |
| italien | 53 | 5.0 |
| physique et applications des mathématiques | 87 | 8.2 |
| biologie et chimie | 256 | 24.1 |
| économie et droit | 215 | 20.2 |
| arts visuels | 65 | 6.1 |
| musique | 17 | 1.6 |
| total | 1062 | 100% |

Annexe 3 : Niveau de mathématiques, par option spécifique

| Option spécifique | niveau normal | | niveau avancé | | total |
|---|---------------|--------|---------------|--------|-------|
| | nb | % | nb | % | nb |
| latin | 28 | (87.5) | 4 | (12.5) | 32 |
| grec | 25 | 49.0 | 26 | 51.0 | 51 |
| allemand | 4 | - | 1 | - | 5 |
| anglais | 109 | 89.3 | 13 | 10.7 | 122 |
| espagnol | 143 | 91.1 | 14 | 8.9 | 157 |
| italien | 50 | 96.2 | 2 | 3.8 | 52 |
| physique et applications des mathématiques | 10 | 11.5 | 77 | 88.5 | 87 |
| biologie et chimie | 158 | 61.7 | 98 | 38.3 | 256 |
| économie et droit | 176 | 82.2 | 38 | 17.8 | 214 |
| arts visuels | 60 | 93.8 | 4 | 6.2 | 64 |
| musique | 12 | - | 5 | - | 17 |
| total | 775 | 73.3 | 282 | 26.7 | 1057 |

Annexe 4 : Choix de l'option complémentaire, par option spécifique (tableau général)

| Option spécifique | Option complémentaire | | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------|--------|------------------------|----------|----------|--------|-------|------------|-----|---------|--------|----------|-------|
| | physique | chimie | applications des math. | biologie | histoire | géogr. | phil. | éco./droit | AV | musique | sports | sc. hum. | total |
| latin | 1 | 1 | 1 | | 10 | 1 | 4 | 6 | 6 | | 1 | 1 | 32 |
| grec | 6 | 2 | 5 | 6 | 14 | 3 | 6 | 2 | 3 | | 3 | | 50 |
| allemand | | 1 | | 1 | 2 | | | | 1 | | | | 5 |
| anglais | 6 | 2 | 3 | 9 | 18 | 7 | 18 | 21 | 20 | 2 | 12 | 4 | 122 |
| espagnol | 4 | 2 | 4 | 16 | 12 | 15 | 15 | 23 | 47 | 2 | 17 | 1 | 158 |
| italien | | 1 | 2 | 3 | 9 | 1 | 8 | 4 | 13 | | 6 | 3 | 50 |
| physique et applications des mathématiques | | 27 | 1 | 8 | 4 | 4 | 5 | 11 | 10 | 1 | 15 | | 86 |
| biol. et chimie | 93 | | 11 | 1 | 21 | 15 | 14 | 24 | 36 | 9 | 30 | 2 | 256 |
| économie et droit | 3 | 1 | 17 | 7 | 44 | 24 | 32 | | 28 | 5 | 45 | 8 | 214 |
| AV | 1 | 2 | 2 | 9 | 10 | 18 | 16 | 6 | | | | | 64 |
| musique | 1 | 3 | | 5 | 2 | | 4 | | | | | 2 | 17 |
| Total | 115 | 42 | 46 | 65 | 146 | 88 | 122 | 97 | 164 | 19 | 129 | 21 | 1054 |

Annexe 5 : Répartition des deux genres dans les options spécifiques

| | sexe | | | | total |
|---|----------|----|---------|----|-------|
| | masculin | | féminin | | |
| Option spécifique | nb | % | nb | % | nb |
| latin | 9 | 28 | 23 | 72 | 32 |
| grec | 20 | 39 | 31 | 61 | 51 |
| allemand | - | - | 5 | - | 5 |
| anglais | 32 | 26 | 91 | 74 | 123 |
| espagnol | 43 | 27 | 114 | 73 | 157 |
| italien | 17 | 32 | 36 | 68 | 53 |
| physique et applications des mathématiques | 74 | 85 | 13 | 15 | 87 |
| biologie et chimie | 92 | 36 | 164 | 64 | 256 |
| économie et droit | 118 | 55 | 96 | 45 | 214 |
| arts visuels | 12 | 19 | 53 | 81 | 65 |
| musique | 6 | 35 | 11 | 65 | 17 |
| total | 423 | 40 | 637 | 60 | 1060 |

Annexe 6 : Répartition des deux genres dans les domaines d'étude

| situation en juin | | 2000 | | 2001 | | 2002 | |
|----------------------------------|----|-------|------|-------|------|-------|------|
| | | masc. | fém. | masc. | fém. | masc. | fém. |
| 2 langues anciennes | nb | 29 | 59 | 23 | 69 | 14 | 18 |
| | % | 4.8 | 7.6 | 3.9 | 8.6 | 3.3 | 2.9 |
| 1 langue ancienne | nb | 97 | 142 | 93 | 168 | 42 | 92 |
| | % | 16.1 | 18.4 | 15.8 | 21.0 | 10.4 | 14.7 |
| OS langue moderne | nb | 76 | 245 | 86 | 264 | 69 | 198 |
| | % | 12.6 | 31.7 | 14.6 | 33.0 | 16.5 | 31.6 |
| OS math. et sciences exp. | nb | 257 | 147 | 275 | 145 | 164 | 176 |
| | % | 42.5 | 19.0 | 46.7 | 18.1 | 39.2 | 28.1 |
| OS économie et droit | nb | 119 | 104 | 106 | 83 | 117 | 94 |
| | % | 19.7 | 13.4 | 18.0 | 10.4 | 28.0 | 15.0 |
| OS AV ou musique | nb | 26 | 75 | 25 | 83 | 18 | 61 |
| | % | 4.3 | 9.7 | 4.2 | 10.4 | 4.3 | 9.7 |
| total genre | nb | 604 | 772 | 589 | 799 | 418 | 627 |

Annexe 7 : Changement d'option spécifique

| Choix initial | Option spécifique définitive | | | | | | | | | | | nb. total de changements |
|--|------------------------------|------|----------|---------|----------|---------|-----------------------------|--------------------|-------------------|--------------|---------|--------------------------|
| | latin | grec | allemand | anglais | espagnol | italien | physique et appl. des math. | biologie et chimie | économie et droit | arts visuels | musique | |
| latin | 30 | | | 5 | 2 | 1 | | 2 | 7 | | 1 | 18 |
| grec | 1 | 51 | | 3 | | 1 | 4 | 1 | | 1 | | 11 |
| allemand | | | 4 | 1 | 1 | 2 | | 2 | | | | 6 |
| anglais | 1 | | | 109 | 1 | 5 | 1 | 3 | 5 | 1 | 1 | 18 |
| espagnol | | | | | 145 | 1 | 5 | 18 | 13 | 8 | 2 | 47 |
| italien | | | 1 | 4 | 2 | 43 | 2 | 10 | 3 | 5 | | 27 |
| physique et applications des mathématiques | | | | | | | 66 | 15 | 9 | 2 | | 26 |
| biologie et chimie | | | | | 4 | | 4 | 189 | 8 | 6 | 2 | 24 |
| économie et droit | | | | 1 | 2 | | 2 | 11 | 165 | 4 | | 20 |
| arts visuels | | | | | 1 | | | 1 | 1 | 38 | | 3 |
| musique | | | | | | | 1 | 1 | 1 | | 11 | 3 |

| | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|----|----|---|-----|-----|----|----|-----|-----|----|----|------|
| nb. total dans l'OS | 32 | 51 | 5 | 123 | 158 | 53 | 85 | 253 | 212 | 65 | 17 | 1054 |
| dont choix en 2 ^e | 2 | 0 | 1 | 14 | 13 | 10 | 19 | 64 | 47 | 27 | 6 | 203 |

Annexe 8 : Question 25. Indépendamment de la combinaison de disciplines choisies, la maturité donne le droit d'entreprendre des études universitaires dans toutes les facultés.

Veillez vous prononcer sur les déclarations suivantes.

1. Je me sens bien préparé-e pour la plupart des voies d'étude.

| | nb de réponses | % |
|------------------|----------------|------|
| vrai | 118 | 13.5 |
| plutôt vrai | 299 | 34.1 |
| ni vrai, ni faux | 291 | 33.2 |
| plutôt faux | 131 | 15.0 |
| faux | 37 | 4.2 |
| total | 876 | 100 |

2. Je n'ai pas pris en considération certaines voies d'étude, parce que je ne m'y sens pas suffisamment préparé-e.*

| | nb de réponses | % |
|------------------|----------------|------|
| vrai | 119 | 13.7 |
| plutôt vrai | 202 | 23.3 |
| ni vrai, ni faux | 193 | 22.3 |
| plutôt faux | 150 | 17.3 |
| faux | 202 | 23.3 |
| total | 866 | 100 |

3. Je n'ai pas pris en considération certaines voies d'étude, parce que ma combinaison de disciplines m'y a trop peu préparé-e.*

| | nb de réponses | % |
|------------------|----------------|------|
| vrai | 89 | 10.3 |
| plutôt vrai | 171 | 19.8 |
| ni vrai, ni faux | 226 | 26.2 |
| plutôt faux | 155 | 18.0 |
| faux | 222 | 25.7 |
| total | 863 | 100 |

* Pour ces deux items, les modalités *faux* et *plutôt faux* traduisent une appréciation positive de la préparation à l'Université.

Annexe 9 : Question 30. Vous sentez-vous bien préparé-e aux études que vous avez choisies ?

Veillez vous prononcer sur les déclarations suivantes.

1. Je suis bien préparé-e aux études que j'ai choisies.

| | nb de réponses | % |
|------------------|----------------|------|
| vrai | 128 | 21.5 |
| plutôt vrai | 224 | 37.6 |
| ni vrai, ni faux | 170 | 28.6 |
| plutôt faux | 52 | 8.7 |
| faux | 21 | 3.5 |
| total | 595 | 100 |

2. Les collégien-ne-s ayant choisi d'autres combinaisons de disciplines sont certainement mieux préparé-e-s au domaine d'étude que j'ai choisi.*

| | nb de réponses | % |
|------------------|----------------|------|
| vrai | 55 | 9.4 |
| plutôt vrai | 80 | 13.6 |
| ni vrai, ni faux | 160 | 27.3 |
| plutôt faux | 138 | 23.5 |
| faux | 154 | 26.2 |
| total | 587 | 100 |

3. J'ai choisi ces études, bien que ma combinaison de disciplines ne m'y ait pas suffisamment préparé-e.*

| | nb de réponses | % |
|------------------|----------------|------|
| vrai | 73 | 12.5 |
| plutôt vrai | 81 | 13.8 |
| ni vrai, ni faux | 110 | 18.8 |
| plutôt faux | 89 | 15.2 |
| faux | 232 | 39.7 |
| total | 585 | 100 |

* Pour ces deux items, les modalités *faux* et *plutôt faux* traduisent une appréciation positive de la formation par rapport aux études choisies.

Annexe 10 : Question 34. Vous sentez-vous bien préparé-e à la formation que vous avez choisie ?

Veillez vous prononcer sur les déclarations suivantes.

1. Je suis bien préparé-e à la formation que j'ai choisie.

| | nb de réponses | % |
|------------------|----------------|------|
| vrai | 14 | 15.4 |
| plutôt vrai | 29 | 31.9 |
| ni vrai, ni faux | 31 | 34.1 |
| plutôt faux | 11 | 12.1 |
| faux | 6 | 6.6 |
| total | 91 | 100 |

2. Les personnes qui ont suivi une autre voie que le collège sont certainement mieux préparées à la formation que je vais entreprendre.*

| | nb de réponses | % |
|------------------|----------------|------|
| vrai | 11 | 12.2 |
| plutôt vrai | 11 | 12.2 |
| ni vrai, ni faux | 37 | 41.1 |
| plutôt faux | 15 | 16.7 |
| faux | 16 | 17.8 |
| total | 90 | 100 |

3. J'ai choisi cette formation, bien que ma combinaison de branches ne m'y ait pas suffisamment préparé-e.*

| | nb de réponses | % |
|------------------|----------------|------|
| vrai | 17 | 18.9 |
| plutôt vrai | 21 | 23.3 |
| ni vrai, ni faux | 21 | 23.3 |
| plutôt faux | 13 | 14.4 |
| faux | 18 | 20.0 |
| total | 90 | 100 |

* Pour ces deux items, les modalités *faux* et *plutôt faux* traduisent une appréciation positive de la formation par rapport à la voie non universitaire choisie.

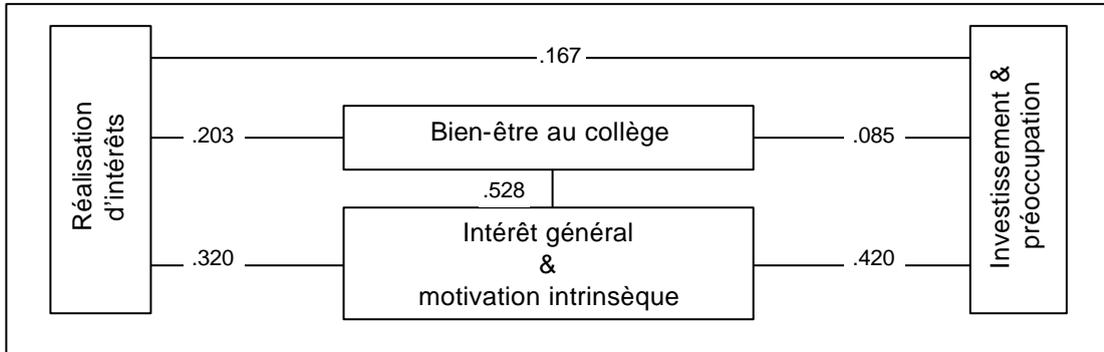
Annexe 11 : Préparation à l'ensemble des voies de formation

| | non réponse + je ne sais pas | | bien préparé / assez bien préparé | moyenne des réponses* |
|----------------------------------|------------------------------|------------|--------------------------------------|--------------------------|
| | nb élèves | % du total | % des réponses | |
| Théologie | 117 | 11.0 | 35.7 | 2.14 |
| Médecine | 143 | 13.5 | 34.5 | 2.06 |
| Droit | 140 | 13.2 | 43.5 | 2.34 |
| Sciences économiques | 148 | 14.0 | 43.7 | 2.32 |
| Mathématiques | 107 | 10.1 | 58.2 | 2.56 |
| Sciences | 124 | 11.7 | 58.0 | 2.65 |
| Ingénierie « dure » | 202 | 19.1 | 13.4 | 1.54 |
| Ingénierie « verte » | 182 | 17.2 | 19.5 | 1.73 |
| Langues et littérature modernes | 85 | 8.0 | 78.1 | 3.00 |
| Langues et littérature anciennes | 217 | 20.4 | 36.2 | 2.10 |
| Sciences sociales | 167 | 15.7 | 39.4 | 2.17 |
| Sciences historiques | 114 | 10.8 | 69.5 | 2.80 |
| Musicologie, histoire de l'art | 177 | 16.7 | 36.5 | 2.18 |
| Formation maîtres du primaire | 260 | 24.5 | 55.6 | 2.51 |

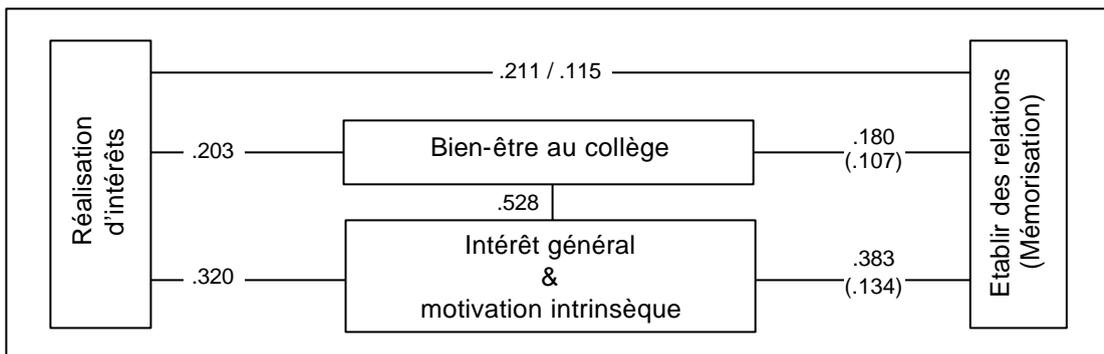
* maximum = 4, minimum = 1. Valeur centrale = 2.5.

Annexe 12 : Réseau de relations entre variables – quelques illustrations¹⁰⁰

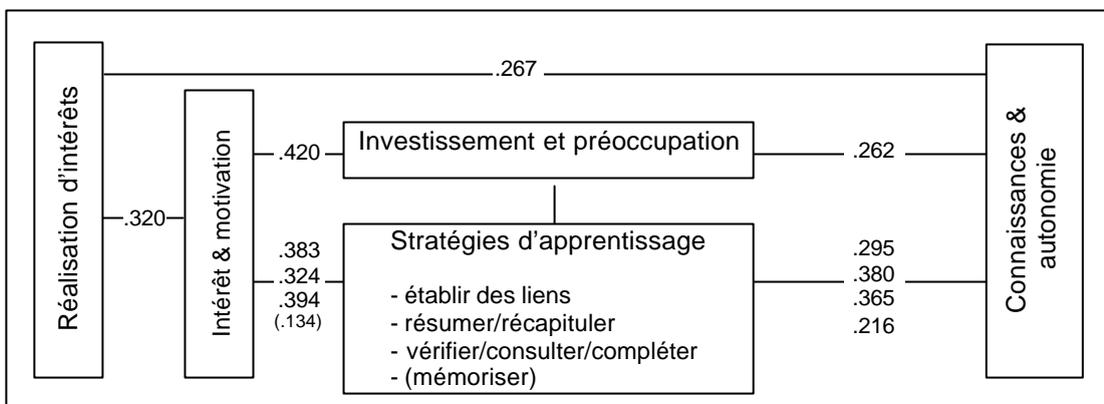
Liens entre intérêt général pour l'école et motivation intrinsèque, bien-être au collège et investissement dans l'apprentissage



Liens entre intérêt général pour l'école et motivation intrinsèque, bien-être au collège et stratégies « en profondeur » et « de surface »

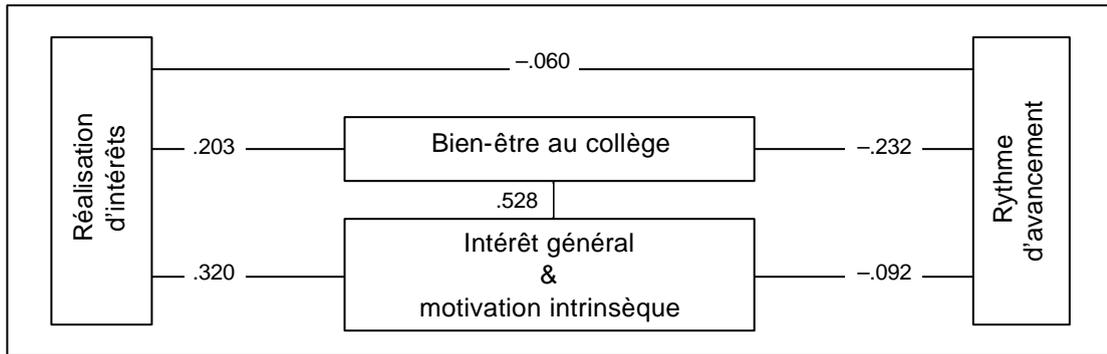


Liens entre investissement, stratégies d'apprentissage et l'objectif connaissances et autonomie

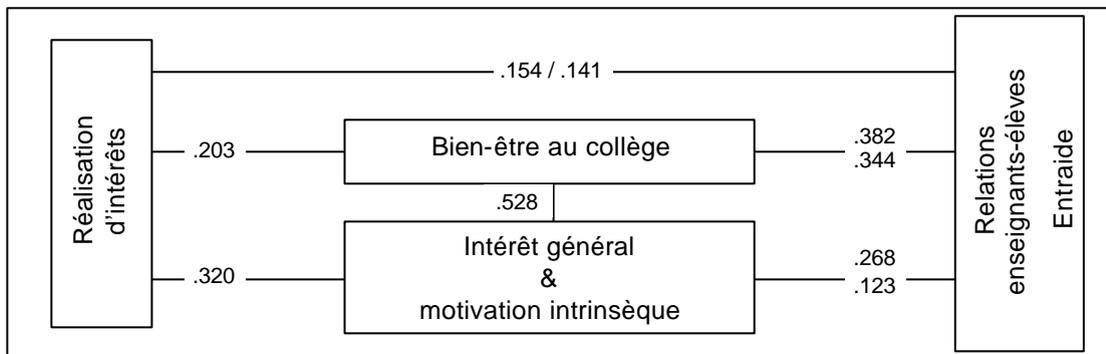


¹⁰⁰ Les corrélations sont calculées sur l'ensemble de la population d'élèves de 4^e ; elles sont présentées ici dans la même disposition que dans le rapport bernois.

Liens entre intérêt général pour l'école et motivation intrinsèque, bien-être au collège et rythme d'avancement



Liens entre intérêt général pour l'école et motivation intrinsèque, bien-être au collège et relations interpersonnelles



Annexe 13 : Echelles de la question 18 : opinions sur le collège

| Intérêt général pour l'école et motivation intrinsèque | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|--|------------------------|---------------------------------|----------------|----------|
| Le plus souvent, je suis intéressé-e par ce que nous faisons en classe. | .692 | .7106 | 3.43 | .8761 |
| J'attache beaucoup d'importance à la plupart des sujets d'étude. | .647 | .6565 | 3.37 | .9703 |
| Je travaille pour l'école parce que c'est intéressant. | .594 | .6549 | 3.83 | .9426 |
| A la fin de la plupart des cours, nous avons l'impression d'avoir appris quelque chose de nouveau. | .579 | .5028 | 3.32 | .9255 |
| La plupart des sujets que nous traitons en classe m'ennuient rapidement. | -.550 | .5550 | 3.01 | 1.0340 |
| Je travaille pour l'école parce que j'aime étudier. | .521 | .5934 | 3.33 | 1.1572 |
| Je travaille pour l'école parce que je veux apprendre beaucoup. | .486 | .5441 | 3.81 | .9440 |
| Je participe activement aux leçons. | .462 | .3817 | 3.15 | 1.042 |

coefficient a = .84

| Investissement dans l'apprentissage et préoccupation avec l'école | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|--|------------------------|---------------------------------|----------------|----------|
| Durant mon temps libre, je pense souvent à l'école. | .757 | .5692 | 2.54 | 1.4156 |
| J'investis beaucoup dans mon travail scolaire. | .672 | .6961 | 3.32 | 1.2197 |
| Même le soir, après l'école, je ne peux pas vraiment décrocher. | .648 | .5748 | 1.99 | 1.1499 |
| Si nous n'étudions pas le week-end, nous n'arrivons pas vraiment à faire ce qui est exigé de nous. | .630 | .5058 | 3.53 | 1.4126 |
| J'arrive à me détendre en peu de temps. | -.558 | .3767 | 3.45 | 1.3307 |
| Pour l'école, je ne fais que ce qui est absolument obligatoire. | -.458 | .4563 | 3.43 | 1.2234 |
| Quand j'étudie, je donne le meilleur de moi-même. | .458 | .4853 | 3.60 | 1.0142 |

coefficient a = .79

| Rythme de l'avancement | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|---|------------------------|---------------------------------|----------------|----------|
| Dans la plupart des branches, on avance très vite. | .706 | .4533 | 3.40 | .9389 |
| On avance si vite dans les cours que beaucoup d'élèves ont de la peine à suivre. | .669 | .5339 | 2.88 | 1.0335 |
| Nous arrivons à peine à faire à la maison le travail qui nous est demandé. | .543 | .5052 | 2.96 | 1.2290 |
| Après une absence de quelques jours, il faut faire un effort important pour rattraper. | .508 | .3777 | 3.76 | 1.2112 |
| Souvent nous n'avons pas les connaissances qui nous permettraient d'effectuer les tâches scolaires. | .485 | .5007 | 2.28 | .9695 |
| Nous avons trop de lacunes pour vraiment profiter de l'enseignement. | .422 | .3517 | 2.56 | 1.0969 |

coefficient a = .72

| Bien-être au collège | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|--|-----------------|--------------------------|---------|--------|
| Je me plais au collège. | .769 | .7679 | 3.76 | 1.1827 |
| Je ne me sens pas à l'aise au collège. | -.715 | .8193 | 1.84 | 1.0845 |
| Je vais volontiers au collège. | .683 | .7914 | 3.45 | 1.1482 |

coefficient $\alpha = .84$

| Entraide | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|--|-----------------|--------------------------|---------|--------|
| Quand un élève rencontre des difficultés, il peut compter sur les autres. | .799 | .5542 | 3.45 | 1.1121 |
| Entre élèves, on se donne souvent des tuyaux et des conseils. | .782 | .5380 | 3.94 | 1.0259 |
| Quand un élève a envie de travailler avec d'autres, il trouve facilement quelqu'un. | .746 | .5264 | 3.87 | .9675 |
| Bien des élèves ne viennent pas en aide aux autres, parce qu'ils préfèrent afficher leur savoir. | -.442 | .2911 | 2.72 | 1.2657 |

coefficient $\alpha = .68$

| Relations enseignants-élèves | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|---|-----------------|--------------------------|---------|--------|
| Nos enseignants ne se soucient pas des problèmes des élèves. | .763 | .5000 | 2.92 | 1.0296 |
| Dans notre collège, enseignants et élèves ne collaborent pas bien. | .717 | .5981 | 2.98 | 1.0809 |
| Dans notre collège, enseignants et élèves se respectent mutuellement. | -.709 | .5132 | 3.58 | 1.0012 |

coefficient $\alpha = .72$

Annexe 14 : Troubles associés à la scolarité au collège

| Troubles | moyennes | écarts-type |
|-----------------------------|----------|-------------|
| Nervosité | 2.87 | 1.11 |
| Troubles du sommeil | 2.51 | 1.15 |
| Maux de tête | 2.46 | 1.18 |
| Difficulté de concentration | 2.43 | 1.08 |
| Palpitations | 2.38 | 1.11 |
| Sueurs | 2.11 | 1.03 |
| Manque d'appétit | 1.98 | 1.06 |
| Maux d'estomac | 1.90 | 1.08 |
| Tremblement des mains | 1.89 | 1.00 |
| Vertige | 1.45 | .86 |
| Nausées | 1.44 | .84 |
| Troubles respiratoires | 1.26 | .69 |

Annexe 15 : Echelles de la question 22 : perception des objectifs atteints

| Connaissances et autonomie | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|--|-----------------|--------------------------|---------|-------|
| <i>Le collègue m'a surtout permis...</i> | | | | |
| ... d'acquérir une somme importante de connaissances. | .704 | .5380 | 4.18 | .8240 |
| ... de maîtriser la matière enseignée. | .625 | .4566 | 3.65 | .8413 |
| ... de travailler de manière autonome. | .623 | .4966 | 4.26 | .7773 |
| ... de mener un travail important de manière indépendante, malgré des difficultés. | .618 | .5170 | 4.08 | .8838 |
| ... d'approfondir les connaissances dans un domaine spécifique. | .573 | .4751 | 4.03 | .8841 |
| ... de décomposer un travail complexe en étapes pertinentes. | .540 | .5056 | 3.57 | .9781 |
| ... de savoir distinguer dans un travail complexe l'essentiel du secondaire. | .540 | .3966 | 3.81 | .9243 |

coefficient $\alpha = .76$

| Ouverture culturelle | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|---|-----------------|--------------------------|---------|--------|
| <i>Le collègue m'a surtout permis...</i> | | | | |
| ... d'avoir une ouverture sur les autres cultures. | .536 | .5808 | 3.73 | 1.0971 |
| ... de voir notre propre culture sous un autre angle. | .761 | .5121 | 3.43 | 1.0786 |
| ... de comprendre d'autres cultures. | .646 | .6612 | 3.57 | 1.1477 |
| ... de comprendre des concepts abstraits. | .631 | .3941 | 3.70 | .9443 |

coefficient $\alpha = .74$

| Travail en équipe | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|---|-----------------|--------------------------|---------|--------|
| <i>Le collègue m'a surtout permis...</i> | | | | |
| ... de travailler en groupe. | .889 | .7602 | 3.37 | 1.1030 |
| ... de résoudre des tâches en équipe. | .831 | .6636 | 2.96 | 1.0764 |
| ... d'être à l'aise dans un travail en équipe. | .802 | .7001 | 3.40 | 1.0439 |
| ... d'entrer en matière sur les questions des autres. | .537 | .4756 | 3.31 | .9739 |

coefficient $\alpha = .82$

Annexe 16 : Activités menées au collège, en moyenne¹⁰¹ par ordre décroissant

| | |
|--|------|
| Chercher des informations pour un travail, les sélectionner et les organiser. | 3.57 |
| Utiliser des médias électroniques (CD, Internet) pour la recherche d'informations. | 3.50 |
| Réunir les ouvrages de référence pour un travail. | 3.39 |
| Présenter des travaux à l'aide de l'ordinateur. | 3.31 |
| Etablir une bibliographie. | 3.21 |
| Structurer un travail de grande envergure. | 3.14 |
| Citer des sources à bon escient. | 3.03 |
| Planifier des expériences scientifiques. | 2.44 |
| Dresser le compte rendu d'une discussion. | 2.23 |
| Rédiger des résumés de textes scientifiques. | 2.06 |

Annexe 17 : Echelles de la question 36 : stratégies d'apprentissage

| Etablir des liens | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|--|-----------------|--------------------------|---------|--------|
| J'essaie de mettre en relation les contenus de différentes disciplines scolaires. | .719 | .6367 | 4.44 | 1.0843 |
| Je trouve intéressant de confronter les idées contradictoires qu'on peut trouver dans des textes différents. | .686 | .5359 | 3.74 | 1.0439 |
| Lorsque je travaille un texte, je me demande si son argumentation tient debout. | .652 | .4515 | 3.49 | 1.0039 |
| J'essaie de relier ce que j'apprends à des situations de la vie de tous les jours. | .637 | .4742 | 3.36 | 1.1269 |
| J'essaie de me forger ma propre opinion sur les affirmations ou conclusions présentées dans les textes qu'on utilise pour les cours. | .587 | .4434 | 4.14 | .8439 |
| J'essaie de mieux comprendre une nouvelle matière en faisant des liens avec ce que j'ai déjà étudié. | .568 | .5210 | 3.47 | .9808 |
| Quand j'apprends, j'ai de la peine à établir des liens entre différents sujets. | -.479 | .3739 | 2.32 | .9980 |

coefficient $\alpha = .77$

¹⁰¹ Sur une échelle dont le maximum est 4 et le minimum 1, avec une valeur centrale de 2.50.

| Résumer/récapituler | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|--|-----------------|--------------------------|---------|--------|
| Je résume les contenus les plus importants afin de mieux m'en souvenir. | .726 | .5399 | 3.59 | 1.2044 |
| Je me fais des résumés à partir de mes propres notes, des textes distribués en classe ou d'autres documents. | .692 | .5383 | 3.43 | 1.3704 |
| Pour vérifier que j'ai tout compris, je récapitule les contenus les plus importants sans regarder mes documents. | .619 | .4401 | 3.63 | 1.2101 |
| Pour mémoriser la matière, je relis plusieurs fois mes notes. | .562 | .4196 | 3.93 | 1.1243 |
| Pour vérifier ma compréhension, j'essaie d'anticiper les questions que l'on pourrait se poser sur cette matières, et d'y répondre. | .520 | .3514 | 3.37 | 1.1741 |

coefficient a = .70

| Vérifier/consulter/compléter | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|---|-----------------|--------------------------|---------|--------|
| S'il me manque des informations, je cherche à les compléter à partir de différentes sources. | .779 | .6056 | 3.41 | 1.1758 |
| Quand mes notes de cours sont lacunaires, je cherche à les compléter à l'aide des sources de référence à ma disposition. | .648 | .4577 | 3.73 | 1.1277 |
| Quand je ne comprends pas un terme spécialisé, je consulte un ouvrage de référence. | .636 | .4018 | 3.80 | 1.1021 |
| Je vérifie si les faits, les interprétations ou les conclusions exposées dans un texte (ou dans mes notes) sont suffisamment étayés et justifiés. | .504 | .4302 | 2.85 | 1.0851 |
| Pour être sûr-e d'avoir bien compris la matière, je fais quelques exercices supplémentaires. | .452 | .4196 | 2.59 | 1.1979 |

coefficient a = .71

| Mémoriser | poids factoriel | corrélation item / total | moyenne | s |
|--|-----------------|--------------------------|---------|--------|
| J'apprends autant que possible par cœur la matière enseignée, en m'appuyant sur les textes fournis ou sur mes notes. | .832 | .5118 | 2.74 | 1.2089 |
| J'apprends par cœur les règles, les termes techniques et les formules. | .278 | .5118 | 3.26 | 1.2494 |

coefficient a = .68

Annexe 18 : Avis sur le travail de maturité, par ordre décroissant de satisfaction

| | |
|---|------|
| Ce travail m'a beaucoup apporté sur le plan des connaissances. | 3.42 |
| Au cours de la réalisation de ce travail, mon intérêt pour le sujet a augmenté. | 3.29 |
| J'ai apprécié de type de travail. | 2.97 |
| J'ai beaucoup appris sur le plan des méthodes de travail. | 2.86 |
| J'ai pu réaliser mon travail de maturité dans de bonnes conditions. | 2.81 |
| *L'effort nécessaire pour réaliser ce travail a été trop important par rapport aux autres exigences de la maturité. | 3.05 |
| *Ce travail, par rapport à l'effort qu'il demande, a un poids trop faible dans l'obtention du certificat de maturité. | 2.64 |

*Pour ces deux items, une valeur élevée traduit une insatisfaction par rapport à cet aspect du travail de maturité.

Annexe 19 : Estimation des notes de maturité

| | | | | | | |
|------------|-----|-----|------|------|-----|-----|
| moyennes | 3.5 | 4.0 | 4.5 | 5.0 | 5.5 | 6.0 |
| % d'élèves | 0.5 | 7.9 | 49.5 | 33.6 | 7.7 | 0.8 |

**(Le questionnaire sur la formation
au collège se trouve dans le fichier
QuestAnnexe.doc)**

VOUS ET VOTRE FORMATION AU COLLEGE

1. Quel collège fréquentez-vous actuellement ?

- 01 Calvin
 02 Candolle
 03 Claparède
 04 Rousseau
 05 de Saussure
 06 Sismondi
 07 Voltaire
 08 Madame de Staël
 09 Nicolas-Bouvier
 10 André-Chavanne
 11 Emilie-Gourd

2. Votre année de naissance ? _____

3. Votre nationalité ? _____

4. Votre première langue (langue maternelle) ?

Si vous êtes bilingue, cochez les deux langues.

- 1 français
 2 allemand
 3 italien
 4 espagnol
 5 portugais
 6 anglais
 7 autre, laquelle : _____

5. Votre sexe ?

- 1 masculin
 2 féminin

6. Quelle formation vos parents ont-ils acquise ?

Veillez cocher la case qui correspond au niveau de formation atteint.

- | Père | Mère | |
|----------------------------|----------------------------|---|
| 1 <input type="checkbox"/> | 1 <input type="checkbox"/> | Ecole obligatoire (7-9 ans de scolarité) |
| 2 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | Apprentissage, école professionnelle ou école de culture générale |
| 3 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | Ecole préparant à la maturité, à un baccalauréat ou à un titre équivalent |
| 4 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | Formation professionnelle supérieure (Institut d'études sociales, Ecole Technique Supérieure, études pédagogiques/école normale, maîtrise fédérale, brevet de technicien) |
| 5 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> | Université, Ecole polytechnique (fédérale), Haute Ecole |
| 6 <input type="checkbox"/> | | autres, à savoir: _____ |
| | 6 <input type="checkbox"/> | autres, à savoir: _____ |

7. Quelle est votre option spécifique ?

- | | | | |
|-----------------------------|----------|-----------------------------|--|
| 01 <input type="checkbox"/> | Latin | 07 <input type="checkbox"/> | Physique et applications des mathématiques |
| 02 <input type="checkbox"/> | Grec | 08 <input type="checkbox"/> | Biologie et chimie |
| 03 <input type="checkbox"/> | Allemand | 09 <input type="checkbox"/> | Economie et droit |
| 04 <input type="checkbox"/> | Anglais | 10 <input type="checkbox"/> | Arts visuels |
| 05 <input type="checkbox"/> | Espagnol | 11 <input type="checkbox"/> | Musique |
| 06 <input type="checkbox"/> | Italien | | |

8. Avez-vous modifié votre choix initial d'option spécifique ?

- ¹ non
² oui

De quelle option spécifique à quelle autre ? _____

A quel moment ? _____

9. Dans les disciplines fondamentales, quelle est votre deuxième langue nationale, et à quel niveau l'étudiez-vous ?

- | | | | | |
|-----------------|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|-------------------|
| Allemand | ¹ <input type="checkbox"/> | discipline fondamentale | ² <input type="checkbox"/> | approfondissement |
| Italien | ¹ <input type="checkbox"/> | discipline fondamentale | ² <input type="checkbox"/> | approfondissement |

10. Dans les disciplines fondamentales, quelle est votre troisième langue, et à quel niveau l'étudiez-vous ?

- | | | | | |
|-----------------|---------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|-------------------|
| Allemand | ¹ <input type="checkbox"/> | discipline fondamentale | ² <input type="checkbox"/> | approfondissement |
| Italien | ¹ <input type="checkbox"/> | discipline fondamentale | ² <input type="checkbox"/> | approfondissement |
| Anglais | ¹ <input type="checkbox"/> | discipline fondamentale | ² <input type="checkbox"/> | approfondissement |
| Latin | ¹ <input type="checkbox"/> | discipline fondamentale | ² <input type="checkbox"/> | approfondissement |

11. Dans les disciplines suivantes, à quel niveau suivez-vous ou avez-vous suivi l'enseignement ?

- | | | | |
|-----------------|---------------------------------------|-----------------|---------------------------------------|
| Mathématiques 1 | ¹ <input type="checkbox"/> | Mathématiques 2 | ² <input type="checkbox"/> |
| Physique 1 | ¹ <input type="checkbox"/> | Physique 2 | ² <input type="checkbox"/> |
| Anglais 1 | ¹ <input type="checkbox"/> | Anglais 2 | ² <input type="checkbox"/> |

12. Quelle est votre option complémentaire ?

- | | | | |
|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| 01 <input type="checkbox"/> | Physique | 07 <input type="checkbox"/> | Philosophie |
| 02 <input type="checkbox"/> | Chimie | 08 <input type="checkbox"/> | Economie et droit |
| 03 <input type="checkbox"/> | Applications des mathématiques | 09 <input type="checkbox"/> | Arts visuels |
| 04 <input type="checkbox"/> | Biologie | 10 <input type="checkbox"/> | Musique |
| 05 <input type="checkbox"/> | Histoire | 11 <input type="checkbox"/> | Sports |
| 06 <input type="checkbox"/> | Géographie | | |

13. En plus des cours obligatoires, vous avez eu la possibilité pendant votre scolarité au collège de suivre d'autres cours (anglais cours de base, chœur, atelier théâtre, autres cours facultatifs...).

Veillez indiquer lesquels vous avez suivis et pendant quelle durée.

| Cours | Nombre de semestres | Nombre d'heures hebdomadaires |
|-------|---------------------|-------------------------------|
| ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- |
| ----- | ----- | ----- |

14. Jusqu'à l'année scolaire 1997-1998, il était possible de choisir entre six types de maturité. Quel aurait été votre choix dans le système précédent ?

- ¹ Maturité classique (Type A, grec et latin)
- ² Maturité latine (Type B, latin et anglais)
- ³ Maturité scientifique (Type C, mathématiques et sciences expérimentales)
- ⁴ Maturité moderne (Type D, anglais et italien)
- ⁵ Maturité artistique (cantonale)
- ⁶ Maturité économique (cantonale)
- ⁷ Je ne sais pas

Auriez-vous envisagé de faire une double maturité ?

- ¹ oui
- ² non

| | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 1 |

CHOIX DE LA FORMATION APRES LE CYCLE D'ORIENTATION (LE SECONDAIRE I)**16. Dans quelle mesure les raisons suivantes ont-elles compté dans votre choix entre le collège et d'autres voies de formation ?**

Veillez vous prononcer sur chacune des raisons.

| | beaucoup | passable- ment | peu | pas du tout | je ne sais pas |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Mes capacités | <input type="checkbox"/> |
| 2. La possibilité de définir mon profil de formation | <input type="checkbox"/> |
| 3. Etre dans la même école qu'un ami ou une amie | <input type="checkbox"/> |
| 4. Les informations sur les différentes voies d'études possibles... | <input type="checkbox"/> |
| 5. L'intention d'obtenir une maturité par le chemin le plus direct. | <input type="checkbox"/> |
| 6. Les conseils de mes parents | <input type="checkbox"/> |
| 7. Les avis d'enseignant-e-s ou de conseiller-ère-s d'orientation. | <input type="checkbox"/> |
| 8. Mes propres intérêts | <input type="checkbox"/> |
| 9. Les cours suivis au CO | <input type="checkbox"/> |
| 10. Les études que je veux entreprendre après le collège | <input type="checkbox"/> |
| 11. Le désir d'acquérir des connaissances dans des disciplines que je ne pourrai plus étudier après la maturité | <input type="checkbox"/> |
| 12. Le collège constituait la suite logique du CO | <input type="checkbox"/> |
| 13. Autres: _____ | <input type="checkbox"/> |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

17. Au collège, vous aviez la possibilité de faire un certain nombre de choix (disciplines fondamentales, options spécifique et complémentaire).

Quel est votre avis sur le choix de disciplines offert ?

- Au collège,
- ¹ le choix de disciplines devrait être beaucoup plus large.
 - ² le choix de disciplines devrait être un peu plus large.
 - ³ les possibilités de choix sont suffisantes.
 - ⁴ le choix de disciplines devrait être un peu moins large.
 - ⁵ le choix de disciplines devrait être beaucoup moins large.

Quel est votre avis sur le degré de spécialisation ?

- Au collège,
- ¹ on devrait pouvoir se spécialiser beaucoup plus.
 - ² on devrait pouvoir se spécialiser un peu plus.
 - ³ les possibilités de spécialisation sont adéquates.
 - ⁴ on devrait avoir à se spécialiser un peu moins.
 - ⁵ on devrait avoir à se spécialiser beaucoup moins.

Avec le recul, quel est votre avis sur les choix que vous avez dû effectuer dans le cadre des possibilités offertes ?

- ¹ Je suis tout à fait satisfait-e de mes choix et, si c'était à refaire, je prendrais les mêmes décisions.
- ² Je suis relativement satisfait-e de mes choix mais, si c'était à refaire, je prendrais toutefois d'autres décisions.
- ³ Je ne suis pas satisfait-e de mes choix et, si c'était à refaire, je prendrais d'autres décisions.

Si c'était à refaire, que modifieriez-vous ?

- ¹ Les choix des disciplines fondamentales.
Lesquelles choisiriez-vous ?
.....
.....
.....

- ¹ L'option spécifique.
Laquelle choisiriez-vous ?
.....

- ¹ L'option complémentaire.
Laquelle choisiriez-vous ?
.....

VOTRE OPINION SUR LE COLLEGE ET SUR L'ENSEIGNEMENT

18. Veuillez vous prononcer sur les déclarations suivantes.

| | vrai | plutôt vrai | ni vrai ni faux | plutôt faux | faux |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Quand j'étudie, je donne le meilleur de moi-même. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 2. Dans de nombreuses disciplines, la matière traitée à chaque leçon est importante (cours et travail personnel). | <input type="checkbox"/> |
| 3. Quand un élève rencontre des difficultés, il peut compter sur les autres. | <input type="checkbox"/> |
| 4. La plupart des sujets que nous traitons en classe m'ennuient rapidement. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Je participe activement aux leçons. | <input type="checkbox"/> |
| 6. Si nous n'étudions pas pendant le week-end, nous n'arrivons pas vraiment à faire ce qu'on exige de nous. | <input type="checkbox"/> |
| 7. Pendant les cours, j'arrive toujours à suivre. | <input type="checkbox"/> |
| 8. Bien des élèves ne viennent pas en aide aux autres, parce qu'ils préfèrent afficher leur savoir. | <input type="checkbox"/> |
| 9. Je me plais au collège. | <input type="checkbox"/> |
| 10. En classe, j'arrive à me concentrer la plupart du temps. | <input type="checkbox"/> |
| 11. Au collège, il s'agit d'acquérir le plus de connaissances possibles..... | <input type="checkbox"/> |
| 12. Nos enseignant-e-s ne se soucient pas des problèmes des élèves. | <input type="checkbox"/> |
| 13. La plupart des enseignants avancent rapidement dans leurs leçons, sans pour autant nous submerger de travail. | <input type="checkbox"/> |
| 14. Je vais volontiers au collège. | <input type="checkbox"/> |
| 15. Quand un élève a envie de travailler avec d'autres, il trouve facilement quelqu'un. | <input type="checkbox"/> |
| 16. Pendant les cours, je pense souvent à autre chose. | <input type="checkbox"/> |
| 17. Nous avons trop de lacunes pour vraiment tirer profit de l'enseignement. | <input type="checkbox"/> |
| 18. Dans la plupart des branches, on avance très vite. | <input type="checkbox"/> |
| 19. Dans notre collège, enseignant-e-s et élèves ne collaborent pas bien. | <input type="checkbox"/> |
| 20. Souvent nous n'avons pas les connaissances qui nous permettraient d'effectuer les tâches scolaires. | <input type="checkbox"/> |
| 21. On avance si vite dans les cours que beaucoup d'élèves ont de la peine à suivre. | <input type="checkbox"/> |
| 22. Je ne me sens pas à l'aise au collège. | <input type="checkbox"/> |
| 23. J'attache beaucoup d'importance à la plupart des sujets d'étude. | <input type="checkbox"/> |
| 24. Nous arrivons à peine à faire à la maison le travail qui nous est demandé. | <input type="checkbox"/> |
| 25. Durant mon temps libre, je pense souvent à l'école. | <input type="checkbox"/> |
| 26. En général, je réussis à faire ce qu'on me demande pendant les cours. | <input type="checkbox"/> |

cours.

- | | | | | | | |
|-----|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 27. | J'investis beaucoup dans mon travail scolaire. | <input type="checkbox"/> |
| | | vrai | plutôt vrai | ni vrai ni faux | plutôt faux | faux |
| 28. | A la fin de la plupart des cours, nous avons l'impression d'avoir appris quelque chose de nouveau. | ¹ <input type="checkbox"/> | ² <input type="checkbox"/> | ³ <input type="checkbox"/> | ⁴ <input type="checkbox"/> | ⁵ <input type="checkbox"/> |
| 29. | Le plus souvent, je m'intéresse à ce que nous faisons en classe. | <input type="checkbox"/> |
| 30. | Même le soir après l'école, je ne peux pas vraiment décrocher. | <input type="checkbox"/> |
-
- | | | | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 31. | Pendant les cours, j'arrive toujours à m'en sortir d'une façon ou d'une autre. | <input type="checkbox"/> |
| 32. | Pour l'école, je ne fais que ce qui est absolument obligatoire. | <input type="checkbox"/> |
| 33. | Entre élèves, on se donne souvent des tuyaux et des conseils. | <input type="checkbox"/> |
| 34. | Dans notre collège, enseignant-e-s et élèves se respectent mutuellement. | <input type="checkbox"/> |
| 35. | J'arrive à me détendre en peu de temps. | <input type="checkbox"/> |
| 36. | Après une absence de quelques jours, il faut faire un grand effort pour rattraper. | <input type="checkbox"/> |

Je travaille pour l'école parce que ...

- | | | | | | | |
|-----|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | vrai | plutôt vrai | ni vrai ni faux | plutôt faux | faux |
| 37. | ... j'aime étudier. | ¹ <input type="checkbox"/> | ² <input type="checkbox"/> | ³ <input type="checkbox"/> | ⁴ <input type="checkbox"/> | ⁵ <input type="checkbox"/> |
| 38. | ... cela me valorise aux yeux des autres élèves. | <input type="checkbox"/> |
| 39. | ... je veux apprendre beaucoup. | <input type="checkbox"/> |
| 40. | ... ce que j'apprends maintenant me sera utile dans la vie. | <input type="checkbox"/> |
| 41. | ... les enseignants exigent de moi que je travaille. | <input type="checkbox"/> |
| 42. | ... mes parents attendent de moi que je réussisse. | <input type="checkbox"/> |
| 43. | ... c'est intéressant. | <input type="checkbox"/> |
| 44. | ... les connaissances que j'acquiers maintenant peuvent m'être utiles pour ma profession. | <input type="checkbox"/> |

19. L'école ou d'autres facteurs sont parfois sources de stress, qui se manifeste aussi à travers le corps. Pendant les douze derniers mois, avez-vous souffert des troubles suivants ?

- | | | | | | |
|----|-----------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| | | souvent | parfois | rarement | jamais |
| 1. | Tremblement des mains | ¹ <input type="checkbox"/> | ² <input type="checkbox"/> | ³ <input type="checkbox"/> | ⁴ <input type="checkbox"/> |
| 2. | Transpiration | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Manque d'appétit..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. | Palpitations..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. | Maux de tête..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. | Troubles du sommeil..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
-
- | | | | | | |
|----|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7. | Nausées..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. | Maux d'estomac..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. | Nervosité/Anxiété..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Sensations de vertige
11. Difficultés de concentration.....
12. Troubles respiratoires.....

20. Remplissez-vous actuellement les conditions pour l'obtention de la maturité ?

- ¹ oui
² non

21. A ce jour, quelle est approximativement votre moyenne générale de maturité ?

- Note: ¹ ² ³ ⁴ ⁵ ⁶ ⁷ ⁸
- 2.5 3 3.5 4 4.5 5 5.5 6

LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT AU COLLEGE

22. Le collège nous a surtout appris à ...

- | | vrai | plutôt vrai | ni vrai ni faux | plutôt faux | faux |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. résoudre des tâches en équipe. | ¹ <input type="checkbox"/> | ² <input type="checkbox"/> | ³ <input type="checkbox"/> | ⁴ <input type="checkbox"/> | ⁵ <input type="checkbox"/> |
| 2. voir notre propre culture sous un autre angle. | <input type="checkbox"/> |
| 3. comprendre des concepts abstraits. | <input type="checkbox"/> |
| 4. mener un travail important de manière indépendante, malgré les difficultés. | <input type="checkbox"/> |
| 5. acquérir une somme importante de connaissances. | <input type="checkbox"/> |
| 6. travailler en groupe. | <input type="checkbox"/> |
| 7. entrer en matière sur les questions des autres. | <input type="checkbox"/> |
| 8. maîtriser la matière enseignée. | <input type="checkbox"/> |
| 9. travailler de manière autonome. | <input type="checkbox"/> |
| 10. comprendre d'autres cultures. | <input type="checkbox"/> |
| 11. être à l'aise dans un travail d'équipe. | <input type="checkbox"/> |
| 12. dans une discussion, parvenir rapidement à un résultat tangible. | <input type="checkbox"/> |
| 13. approfondir les connaissances dans un domaine spécifique. | <input type="checkbox"/> |
| 14. entreprendre un travail de notre propre initiative. | <input type="checkbox"/> |
| 15. décomposer un travail complexe en étapes pertinentes. | <input type="checkbox"/> |
| 16. tenir compte dans une discussion du point de vue des autres. | <input type="checkbox"/> |
| 17. avoir une ouverture sur d'autres cultures. | <input type="checkbox"/> |

-
18. savoir distinguer dans un travail complexe
l'essentiel du secondaire.

23. Avez-vous eu l'occasion de mener les activités suivantes au collège ?

| | souvent | parfois | rarement | jamais |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Chercher des informations pour un travail, les sélectionner et les organiser. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| 2. Réunir les ouvrages de référence pour un travail. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Structurer un travail de grande envergure. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Planifier des expériences scientifiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Dresser le compte rendu d'une discussion. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Rédiger des résumés de textes scientifiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Citer des sources à bon escient. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Etablir une bibliographie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Présenter des travaux à l'aide de l'ordinateur. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Utiliser des médias électroniques (CD, Internet) pour la recherche d'informations. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

24. Au collège, vous avez effectué un travail de maturité sur un sujet de votre choix.

Veillez vous prononcer sur les déclarations suivantes.

| | tout à fait d'accord | plutôt d'accord | plutôt pas d'accord | pas du tout d'accord |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Ce travail m'a beaucoup apporté sur le plan des connaissances. ... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| 2. J'ai beaucoup appris sur le plan des méthodes de travail. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. L'effort nécessaire pour réaliser ce travail a été trop important par rapport aux autres exigences de la maturité. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. J'ai apprécié ce type de travail. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Au cours de la réalisation de ce travail, mon intérêt pour le sujet a augmenté. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Ce travail, par rapport à l'effort qu'il demande, a un poids trop faible dans l'obtention du certificat de maturité. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. J'ai pu réaliser mon travail de maturité dans de bonnes conditions. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

COLLEGE ET UNIVERSITE

Si vous n'avez pas encore été confronté-e à la question du choix d'une formation universitaire, allez directement à la **question 26, page 11.**

25. La maturité donne le droit d'entreprendre des études universitaires dans toutes les facultés. Dans quelle mesure vous sentez-vous préparé-e aux différentes voies d'étude ?

Veillez vous prononcer sur les déclarations suivantes.

| | vrai | plutôt vrai | ni vrai ni faux | plutôt faux | faux |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Je me sens bien préparé-e pour la plupart des voies d'étude. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 2. Je n'ai pas pris en considération certaines voies d'étude, parce que je ne m'y sens pas suffisamment préparé-e. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Je n'ai pas pris en considération certaines voies d'étude, parce que | <input type="checkbox"/> |

ma combinaison de disciplines m'y a trop peu préparé-e.

VOS PROJETS D'AVENIR

26. Avez-vous déjà pris une décision quant à votre voie de formation et votre avenir professionnel après la maturité ?

N'indiquez qu'une seule réponse.

1. Oui, j'ai pris la décision de faire des études à l'université ou à l'Ecole Polytechnique Fédérale (EPF), et j'ai choisi le domaine (branche principale).
→ → → Passez à la **question 27**, page 12.

2. Oui, j'ai l'intention de faire des études à l'université ou à l'Ecole Polytechnique Fédérale (EPF), mais je n'ai pas encore choisi le domaine (branche principale).
→ → → Passez à la **question 35**, page 15.

3. Oui, j'ai choisi une formation précise en dehors de l'université ou de l'Ecole Polytechnique Fédérale (EPF).
→ → → Passez à la **question 32**, page 14.

4. Oui, j'ai l'intention de faire une formation en dehors de l'université ou de l'Ecole Polytechnique Fédérale (EPF), mais je n'ai pas encore choisi laquelle.
→ → → Passez à la **question 35**, page 15.

5. Oui, je vais me lancer dans une activité pratique, sans formation supplémentaire (probablement pour plus d'une année, donc pas comme solution provisoire).
→ → → Passez à la **question 35**, page 15.

6. Non, je ne sais pas encore quel chemin je vais prendre après la maturité.
→ → → Passez à la **question 35**, page 15.

CHOIX DES ETUDES UNIVERSITAIRES

27. Quelle domaine d'études (branche principale) avez-vous choisi ?

N'indiquez qu'une seule réponse.

1. Théologie

- ⁰¹ Théologie
⁰² Histoire et science des religions

2. Droit, criminologie

- ⁰³ Droit
⁰⁴ Police scientifique et criminologie

3. Médecine et pharmacie

- ⁰⁵ Médecine humaine
⁰⁶ Médecine dentaire
⁰⁷ Médecine vétérinaire
⁰⁸ Pharmacie

4. Lettres

- ⁰⁹ Philosophie
¹⁰ Philologie classique (grec et latin)
¹¹ Langue et littérature françaises
¹² Langue et littérature romanes (italien, espagnol, etc.)
¹³ Langue et littérature allemandes
¹⁴ Langue et littérature anglaises
¹⁵ Langue et littérature slaves
¹⁶ Langue et littérature orientales
¹⁷ Histoire
¹⁸ Archéologie
¹⁹ Histoire de l'art
²⁰ Musicologie
²¹ Ethnologie

5. Sciences économiques et sociales

- ²² Sciences économiques
²³ Politologie, sciences politiques, relations internationales
²⁴ Sociologie, sciences sociales, hautes études commerciales
²⁵ Informatique de gestion

6. Psychologie et sciences de l'éducation

- ²⁶ Psychologie
²⁷ Sciences de l'éducation
²⁸ Formation maître-sse primaire (LME)
²⁹ Pédagogie curative, logopédie/orthophonie

7. Sciences

- ³⁰ Mathématiques
³¹ Statistiques/Sciences actuarielles
³² Physique
³³ Informatique, sciences assistées par ordinateur
³⁴ Géographie
³⁵ Biologie
³⁶ Astronomie
³⁷ Chimie/Biochimie
³⁸ Sciences de la terre

8. Architecture et ingénierie

- ³⁹ Sciences agronomiques et alimentaires
⁴⁰ Architecture
⁴¹ Génie civil
⁴² Gestion d'entreprise et productique
⁴³ Génie chimique
⁴⁴ Electricité
⁴⁵ Sciences forestières
⁴⁶ Systèmes d'informations et de communication
⁴⁷ Génie rural (mesuration et environnement)
⁴⁸ Génie mécanique
⁴⁹ Microtechnique
⁵⁰ Ingénierie des procédés
⁵¹ Science des matériaux

9. Varia

- ⁵² Sciences du sport et de l'éducation physique
⁵³ Traduction et interprétation

10. Autre filière universitaire

- ⁵⁴ à savoir : -

28. Dans quelle université ou haute école commencerez-vous (probablement) vos études ?

- ⁰¹ Université de Berne
⁰² Université de Bâle
⁰³ Université de Zurich
⁰⁴ Université de Fribourg
⁰⁵ Université de Genève
⁰⁶ Université de Lausanne

- ⁰⁹ Ecole Polytechnique Fédérale de Zurich
¹⁰ Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne
¹¹ Université de St. Gall
¹² Université par correspondance de Brigue
¹³ Faculté de théologie de Coire ou Lucerne
¹⁴ Université à l'étranger

⁰⁷ Université de Neuchâtel

¹⁵ L'université n'est pas encore choisie

⁰⁸ Université de la Suisse italienne

29. Quand commencerez-vous probablement la formation en question ?

¹ la date n'est pas encore fixée

² en automne 2002

³ au printemps 2003

⁴ en automne 2003

⁵ plus tard

30. Vous sentez-vous bien préparé-e aux études que vous avez choisies ?

Veillez vous prononcer sur les déclarations suivantes.

| | vrai | plutôt vrai | ni vrai ni faux | plutôt faux | faux |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Je suis bien préparé-e aux études que j'ai choisies. | ¹ <input type="checkbox"/> | ² <input type="checkbox"/> | ³ <input type="checkbox"/> | ⁴ <input type="checkbox"/> | ⁵ <input type="checkbox"/> |
| 2. Les collégien-ne-s ayant choisi d'autres combinaisons de disciplines sont certainement mieux préparé-e-s au domaine d'étude que j'ai choisi. | <input type="checkbox"/> |
| 3. J'ai choisi ces études, bien que ma combinaison de disciplines ne m'y ait pas suffisamment préparé-e. | <input type="checkbox"/> |

31. Combinaison de disciplines et choix d'études ultérieures.

Veillez vous prononcer sur chaque affirmation.

| | vrai | plutôt vrai | ni vrai ni faux | plutôt faux | faux |
|---|---|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Les études que j'ai choisies correspondent en grande partie à ma combinaison de disciplines. | ¹ <input type="checkbox"/> | ² <input type="checkbox"/> | ³ <input type="checkbox"/> | ⁴ <input type="checkbox"/> | ⁵ <input type="checkbox"/> |
| 2. En choisissant ma combinaison de disciplines, je ne savais pas encore ce que j'allais entreprendre par la suite. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Depuis le moment où j'ai choisi ma combinaison de disciplines, mes intérêts et projets ont beaucoup changé. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Les connaissances acquises au collège dans une discipline m'ont donné envie de l'étudier. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Lorsque j'ai choisi ma combinaison de disciplines, je l'ai fait en pensant à ma future formation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Au collège, j'ai fait de mauvaises expériences dans la discipline que je voulais étudier à l'origine. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. L'orientation de mes études universitaires correspond à une discipline que j'ai suivie au collège. | ¹ <input type="checkbox"/> oui | ² <input type="checkbox"/> non | | | |

→ → → Passez à la **question 35**, page 15.

CHOIX D'UNE FORMATION

32. Vous vous êtes décidé-e pour une formation, respectivement une profession non universitaire. Laquelle avez-vous choisie ?

Une seule réponse

- ¹ Haute école spécialisée, domaine choisi :
-
- ² Ecole professionnelle spécialisée (écoles paramédicale, de soins, d'éducateurs-éducatrices de la petite enfance, d'arts graphiques)
- ³ Apprentissage
- ⁴ Formation interne en entreprise (banque, assurance, etc.)
- ⁵ Autre type de formation, c'est-à-dire:
-

33. Quand commencerez-vous probablement la formation ou l'activité en question ?

- ¹ la date n'est pas encore fixée
- ² entre juillet et décembre 2002
- ³ entre janvier et juin 2003
- ⁴ entre juillet et décembre 2003
- ⁵ plus tard

34. Vous sentez-vous bien préparé-e à la formation que vous avez choisie ?

Veillez vous prononcer sur les déclarations suivantes.

- | | vrai | plutôt vrai | ni vrai ni faux | plutôt faux | faux |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Je suis bien préparé-e à la formation que j'ai choisie. | ¹ <input type="checkbox"/> | ² <input type="checkbox"/> | ³ <input type="checkbox"/> | ⁴ <input type="checkbox"/> | ⁵ <input type="checkbox"/> |
| 2. Les personnes qui ont suivi une autre voie sont certainement mieux préparées à la formation que je vais entreprendre. | <input type="checkbox"/> |
| 3. J'ai choisi cette formation, bien que ma combinaison de branches ne m'y ait pas suffisamment préparé-e. | <input type="checkbox"/> |
-

PREPARATION A L'ENSEMBLE DES VOIES DE FORMATION

35. La maturité donne accès à presque toutes les voies de formation (moyennant éventuellement un examen supplémentaire), mais il est probable que le degré de pertinence de la formation au collège varie suivant l'orientation choisie. Abstraction faite de votre projet personnel, vous sentiriez-vous bien préparé-e à entreprendre des études dans les groupes de disciplines ci-dessous ?

Donnez votre appréciation pour chaque groupe.

| | bien préparé | assez bien préparé | assez mal préparé | mal préparé | je ne sais pas |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Théologie, science des religions, philosophie | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 2. Médecine (humaine, dentaire, vétérinaire) | <input type="checkbox"/> |
| 3. Droit (sciences juridiques) | <input type="checkbox"/> |
| 4. Sciences économiques | <input type="checkbox"/> |
| 5. Mathématiques, statistiques, informatique | <input type="checkbox"/> |
| 6. Sciences (physique, chimie, biologie, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| 7. Ingénierie « dure » : génie civil, électricité, mécanique, matériaux, techniques de communication, etc. | <input type="checkbox"/> |
| 8. Ingénierie « verte » : agronomie, sciences forestières, sciences alimentaires, sciences de l'environnement | <input type="checkbox"/> |
| 9. Langues et littératures françaises, allemandes, romanes, anglaises, slaves, etc. | <input type="checkbox"/> |
| 10. Langues et littératures anciennes. | <input type="checkbox"/> |
| 11. Sciences sociales : psychologie, pédagogie, sociologie, politologie, ethnologie, etc. | <input type="checkbox"/> |
| 12. Sciences historiques : histoire ancienne et histoire moderne | <input type="checkbox"/> |
| 13. Musicologie, histoire de l'art, etc. | <input type="checkbox"/> |
| 14. Education artistique : dessin, musique, cinéma, etc. | <input type="checkbox"/> |
| 15. Formation de maître-sse primaire | <input type="checkbox"/> |

VOTRE MANIÈRE D'APPRENDRE ET VOS OPINIONS SUR L'APPRENTISSAGE

36. Voici quelques énoncés qui décrivent différentes manières de travailler ou d'apprendre.

Veillez vous prononcer sur chacun des énoncés.

| | vrai | plutôt vrai | ni vrai ni faux | plutôt faux | faux |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. J'essaie de me forger ma propre opinion sur les affirmations ou conclusions présentées dans les textes qu'on utilise pour les cours. | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| 2. Je résume les contenus les plus importants afin de mieux m'en souvenir. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Pour mémoriser la matière, je relis plusieurs fois mes notes. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Pour vérifier ma compréhension, j'essaie d'anticiper les questions que l'on pourrait se poser sur cette matière, et d'y répondre. | <input type="checkbox"/> |
| 5. J'essaie de relier ce que j'apprends à des situations de la vie de tous les jours. | <input type="checkbox"/> |
| 6. Quand je me trouve face à une quantité importante de matière, je l'organise de sorte à reproduire au mieux sa structure. | <input type="checkbox"/> |
| 7. Je trouve intéressant de confronter les idées contradictoires qu'on peut trouver dans des textes différents. | <input type="checkbox"/> |
| 8. J'essaie de mettre en relation les contenus de différentes disciplines scolaires. | <input type="checkbox"/> |
| 9. Pour vérifier que j'ai tout compris, je récapitule les contenus les plus importants sans regarder mes documents. | <input type="checkbox"/> |
| 10. Quand je ne comprends pas un terme spécifique, je consulte un ouvrage de référence. | <input type="checkbox"/> |
| 11. Je prends le temps de discuter la matière enseignée avec des camarades de classe. | <input type="checkbox"/> |
| 12. J'essaie de mieux comprendre la nouvelle matière en faisant des liens avec ce que j'ai déjà étudié. | <input type="checkbox"/> |
| 13. Je me fais des résumés à partir de mes propres notes, des textes distribués en classe ou d'autres documents. | <input type="checkbox"/> |
| 14. Pour être sûr-e d'avoir bien compris la matière, je fais quelques exercices supplémentaires. | <input type="checkbox"/> |
| 15. Je vérifie si les faits, les interprétations ou les conclusions exposés dans un texte (ou dans mes notes) sont suffisamment étayés et justifiés. | <input type="checkbox"/> |
| 16. S'il me manque des informations, je cherche à les compléter à partir de différentes sources (par exemple, livres, revues spécialisées). | <input type="checkbox"/> |
| 17. J'apprends par cœur les règles, les termes techniques et les formules. | <input type="checkbox"/> |
| 18. Avant d'étudier, je me fais une liste des points que je dois apprendre. | <input type="checkbox"/> |
| 19. Pour vérifier ma compréhension de la matière, j'essaie de l'expliquer | <input type="checkbox"/> |

à des camarades.

