

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	13 (1991)
Heft:	3
Artikel:	Introduction du système à options à l'école secondaire supérieure et quelques incidences sur les attitudes des élèves
Autor:	Gubler, Edy
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786290

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 23.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Introduction du système à options à l'école secondaire supérieure et quelques incidences sur les attitudes des élèves

Edy Gubler

Cet article résume quelques résultats obtenus lors d'une recherche empirique comparative effectuée dans le cadre d'un travail de mémoire à l'Université de Genève¹. Ce travail avait pour but d'examiner l'impact de l'introduction du système à options dans le secondaire supérieur sur les attitudes des élèves à l'égard du Collège².

En comparant des groupes d'élèves du Collège Rousseau à Genève, qui applique le système à options depuis 1973, avec des groupes d'élèves d'un Collège traditionnel (à sections), il s'agissait en effet de savoir comment le système à options se traduit chez les élèves, à court comme à plus long terme, au niveau de leurs attitudes face au Collège.

L'approche théorique se situe dans le cadre de la psychologie sociale de l'apprentissage qui se propose d'analyser les processus de transmission de connaissances organisées sur la base de modes d'interactions sociales et de communication, soit en situation scolaire (situation didactique) entre le maître, les élèves et l'objet de savoir à transmettre (Perret-Clermont et al.).

Enfin si cet article peut contribuer à nourrir des réflexions engagées en matière de réformes scolaires, voire à enrichir d'autres enquêtes, le but est atteint.

L'adéquation de la formation gymnasiale traditionnelle à l'évolution de la société postindustrielle fait, depuis le début des années 60, l'objet d'interrogations au sein de différentes organisations internationales (Conseil de l'Europe, Unesco, OCDE, etc).

En Suisse, elle est vivement discutée depuis une semaine d'étude organisée à Genève en 1967 par la Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire. Parmi les thèmes abordés figuraient notamment celui de l'introduction d'innovations favorisant davantage le développement de la propre personnalité chez les élèves et cela au détriment de leur socialisation collective, l'un des

objectifs principaux attribués alors à l'école depuis la Seconde Guerre mondiale.

En 1969, le Département de l'instruction publique (DIP) de Genève avait mandaté l'ancien directeur du Collège Rousseau afin de mettre sur pied un système basé sur le *principe de l'autoresponsabilité des élèves face au travail scolaire*.

Introduite en 1973 à titre expérimental, l'expérience en cours avait été approuvée en 1977 par une commission d'évaluation³ qui jugeait entre autres que:

- l'enseignement dispensé était plus efficace et plus proche des besoins des élèves;
- les bacheliers issus du Collège à options étaient mieux préparés à surmonter les difficultés futures indépendamment de la voie choisie.

Or, malgré le bilan plutôt positif et malgré des projets d'innovation envisagés pour mieux répondre aux exigences nouvelles de l'époque postindustrielle (orientation continue, formation permanente), cette expérience est restée unique pendant plusieurs années, à Genève⁴ comme dans le reste de la Suisse.

Il était alors intéressant d'examiner comment et par rapport à quoi (facteurs et dimensions sous-jacentes) le système à options peut marquer les attitudes des élèves face à leurs études gymnasiales à court et à plus long terme.

A cet effet, 6 hypothèses ont été testées dans notre travail, chacune déterminée par un facteur précis. Dans le présent travail, nous en présenterons 2: celles liées aux facteurs AUTONOMIE et RESPONSABILISATION. Ces facteurs paraissent particulièrement importants au vu des lois et règlements. En effet, selon l'article 4 de la loi sur l'instruction publique de Genève:

«L'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun:

c) de préparer chacun à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affirmant le sens des responsabilités, la faculté de discernement et l'indépendance de jugement.»

Et dans le règlement du Collège de Genève, on lit – comme le stipule l'Ordonnance fédérale de maturité (ORM) – que la formation gymnasiale doit (entre autres) se traduire par:

«une aptitude à travailler en commun et à devenir des membres de la société conscients de leurs responsabilités d'hommes et de citoyens»⁵.

Par conséquent, étudier les effets – à court comme à plus long terme – de la structure scolaire sur la transmission de savoirs organisés et le développement des qualités psychiques chez les élèves ne peut que constituer une approche d'un intérêt général. Car, en écoutant les élèves, on a effectivement l'impression que nombreux sont ceux qui se déclarent plutôt insatisfaits de leur formation gymnasiale, ce qui pose de multiples questions. Finalement, ces jeunes ne suivent pas seulement la filière la plus prestigieuse au niveau social, mais en plus celle qui leur ouvre les voies professionnelles les plus diverses.

Enfin, il faut ajouter les difficultés d'adaptation aux conditions d'études plus libres qu'ont souvent les bacheliers lors de leurs études universitaires, ceci bien que l'un des objectifs principaux à attendre du Collège soit de préparer l'élève aux études universitaires...

Structure scolaire et attitudes des élèves: aspects théoriques

Depuis les années 60, de nombreuses études confirment une étroite interdépendance entre l'école et le système social en place (De Paolis et al., 1985; Doise et al., 1976).

Mais si ces études arrivaient à démontrer que les apprentissages scolaires (et extrascolaires) sont dans une large mesure socialement déterminés, elles avaient laissé ouvertes les questions quant aux mécanismes sous-jacents déterminant les apprentissages souhaités.

Gruber et al. (1982) ont suggéré que le développement de la pensée à ce stade – pouvant varier d'un individu à l'autre – se caractérise chez les adolescents par un élément commun à tous, à savoir leur propre réflexion quant à la connaissance humaine et, par conséquent, aussi quant aux savoirs dispensés en situation scolaire.

Or, Perret-Clermont (1979 et 1984) a pu mettre en évidence l'importance de facteurs psychosociaux dans la transmission de savoirs organisés. Elle pense notamment que transmettre une connaissance précise implique toujours une situation *tripolaire* (sujet-objet-alter) et non bipolaire (sujet-objet), une idée défendue par les courants d'inspiration piagétienne.

De plus, des travaux récents (Bell et al., 1989) ont démontré que les élèves à la fin du secondaire inférieur (fin de l'école obligatoire), selon la section fréquentée (déterminant le statut scolaire), se distinguent de façon significative quant aux explications données pour justifier leur situation scolaire (attribution causale). Tandis que par exemple les élèves de la section latino-scientifique tendent à attribuer leur sort à eux-mêmes ainsi qu'à leurs parents, ceux des sections moins prestigieuses (moderne et surtout générale) se sentent davantage déterminés par des facteurs externes à eux-mêmes et à des agents institutionnels (maîtres, conseillers d'orientation, etc.).

Ces travaux avancent en outre, et ceci constitue un résultat fort intéressant, que la *structure de l'école* influe également sur les élèves dans le sens que *les expériences scolaires semblent à leur tour influer sur l'identité psychosociale des élèves*, contrairement à l'idée d'une relation de cause à effet unidirectionnelle socioculturelle au niveau scolaire, ce qui signifie que le scolaire et l'extrascolaire, en réalité, se déterminent réciproquement.

Dès lors il est légitime de présupposer que les attitudes chez les collégiens face à leur formation gymnasiale devraient être plus positives, si le système scolaire traditionnel est modifié de façon à ce qu'il rende aux élèves en situation didactique (SD) (fig. 1):

- plus transparents les rôles du maître (*M*) et de l'élève (*E*) et
- plus équitables les relations maître-élève du point de vue des droits et des devoirs, notamment en faisant davantage appel à la responsabilité personnelle des élèves et à leurs besoins spécifiques.

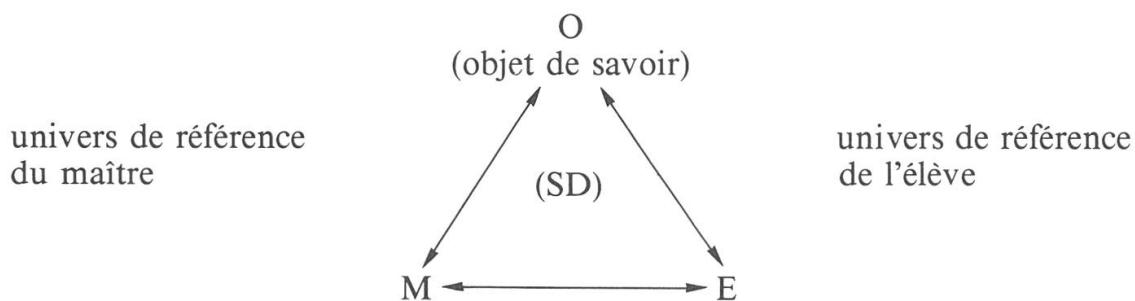


Fig. 1: Situation didactique: relation triangulaire entre maître, élève et objet de savoir centrée sur les besoins des élèves favorisant l'autonomie et la responsabilisation des derniers.

A remarquer que le terme «équitable» ne doit pas être confondu avec «identique», car la distance verticale maître-élève ne peut être annulée. Toutefois, pour atteindre les objectifs fixés, l'élève doit (pouvoir) faire usage de ses droits et devoirs spécifiques face au maître (comme le maître face à l'élève), conformément aux rôles qui lui sont attribués et qu'il doit connaître. Ceci implique que l'élève *doit participer en toute connaissance de cause aux interactions avec le maître*.

Or, si l'élève se trouve dans une situation qui lui permet (voire impose) de contribuer à déterminer les relations maître-élève-objet de connaissance, on peut s'attendre à ce qu'il accepte plus facilement les multiples dépendances et contraintes propres à tout apprentissage en institution scolaire.

Ainsi, il devrait en résulter pour l'élève – notamment en cas de conflits relationnels dus à des conflits sociocognitifs face aux savoirs à transmettre – qu'il a véritablement l'impression de pouvoir personnellement contribuer au maintien des relations maître-élève, nécessaires pour s'approprier les objets de savoir en jeu et, en fin de compte, nécessaires à sa réussite.

En cas d'insatisfaction ou d'échec, l'élève, pleinement considéré comme participant aux relations avec le maître, ne se verrait plus dans la nécessité d'attribuer la cause de manière partielle soit au pôle «maître» soit au pôle «savoir». Il pourrait en résulter alors que les savoirs que les élèves rejettent traditionnellement le plus (voire les maîtres qui reflètent ces savoirs) et qui servent souvent de prétexte privilégié aux élèves pour manifester leurs désaccords (scolaires ou non), pourraient céder ce rôle du «bouc émissaire» au profit d'explications plus nuancées et à juste titre attribuées à l'interaction des 3 pôles impliqués.

Le maître, enfin, s'il pouvait mettre en jeu ses savoirs auprès d'élèves conscients de leurs rôles, sera à même de prendre des décisions moins autoritaires, ce qui ne pourra que favoriser l'individualisation des études tant proclamée dans les discours depuis les années 60.

Au moment où l'école attend officiellement des élèves qu'ils contribuent activement aux prises de décision à leur égard, l'impression d'accomplir leurs études sur leurs propres initiatives devrait être plus marquée, ce qui devrait favoriser leurs attitudes face au Collège, mais ce qui pourrait également avoir des conséquences pour la structure scolaire traditionnelle.

Attitudes d'autonomie et de responsabilité dans le système à options genevois

Au préalable, il faut rappeler qu'il ne pouvait être question, dans le cadre de ce travail, de vouloir démontrer les mécanismes selon lesquels les attitudes s'acquièrent en relation avec le système scolaire fréquenté. Pour y parvenir, il faudrait effectuer des analyses bien plus approfondies: par exemple suivre les élèves dans le temps (étude longitudinale) et étudier des aspects dont nous n'avons pas systématiquement tenu compte (influences des parents et des maîtres en l'occurrence).

Par ailleurs, il s'agirait également de distinguer 2 niveaux qui sont confondus dans ce présent travail: d'une part l'élève face au système scolaire, et d'autre part l'élève en SD face au maître, car rien n'exclut a priori, du fait que les maîtres disposent généralement d'une assez grande marge de liberté pour gérer leurs classes, que les avantages présupposés d'un changement de structure puissent être compensés en situation didactique par des mesures adéquates.

En outre, il n'est pas à exclure non plus qu'un système réponde mieux à un type d'élèves précis, tandis qu'un autre convient mieux à d'autres élèves. Mais encore faudrait-il pouvoir disposer de critères fiables permettant de saisir des «types d'élèves».

A ajouter, vu que l'enquête a été effectuée à Genève (ville-canton), où la population est fortement brassée et les secteurs géographiques dans lesquels les Collèges recrutent leurs élèves ne se distinguent pas fondamentalement les uns des autres, chaque Collège devrait accueillir (en proportions inégales, certes) des élèves de tous les «types». Ceci est d'autant plus vrai que les élèves fréquentant le Collège proviennent déjà en majorité – indépendamment de leur domicile – des classes socioculturelles favorisées, ce qui est par ailleurs aussi le cas des maîtres qui, en plus, ont reçu pour la plupart la même formation pédagogique. Par conséquent, si les variables «type d'élève» et «maître» ne peuvent être considérées comme nulles, on peut néanmoins admettre que leur influence (dans le contexte de l'étude menée) est moindre que la variable «système scolaire».

Par la suite, voici brièvement quelques éléments jugés pertinents pour cerner et définir les deux facteurs AUTONOMIE et RESPONSABILISATION en liaison avec des caractéristiques des deux systèmes scolaires en question (s. à s.), ainsi que les objectifs attribués à la formation gymnasiale.

Dans les règlements, le Collège est défini comme «école non professionnelle qui fait suite au 9^e degré de scolarité obligatoire».

Or, malgré le caractère postobligatoire du Collège, il est peu probable que les élèves choisissent librement cette filière, en toute connaissance de cause, car aujourd'hui, une formation (professionnelle ou non professionnelle) s'impose de toute façon à la plupart des élèves au terme de leur scolarité obligatoire.

Mais si le plus grand nombre des filières de formation postobligatoire mènent à une activité professionnelle précise, le Collège poursuit comme objectif premier – en dispensant une formation de «culture générale» – de préparer les élèves aux études universitaires et para-universitaires.

Cette «culture générale» dispensée est définie comme: «ensemble de connaissances qui, dans la société, permettent de comprendre et d'agir envers les idées aussi bien qu'envers les hommes» (Programme, 1985, 6), ce qui doit se traduire entre autres par «l'acquisition d'un jugement indépendant qui assurera à l'élève son autonomie personnelle et l'assurance de son objectivité» (idem).

Cette définition, aussi vague soit-elle, affirme clairement la volonté de former des bacheliers *autonomes, responsables et sachant faire preuve de sens critique*.

Pour atteindre ces objectifs, les Collèges traditionnels genevois offrent des sections⁶ qui dispensent chacune un programme unique pour tous les élèves au sein de la même section. Il en résulte que les élèves se retrouvent, selon l'orientation déjà prise au secondaire inférieur, regroupés par classes fixes pour toutes les branches étudiées, et valorisés en conséquence, c'est-à-dire selon le statut dont jouissent la ou les branche(s) principale(s) étudiée(s) déterminant le type de maturité à obtenir.

Bien que le regroupement des élèves soit nécessaire, les regrouper en sections rigides peut présenter l'inconvénient qu'ils se sentent exclus face aux savoirs mis en jeu, qu'ils doivent s'approprier, ce qui peut les empêcher d'assumer leurs propres responsabilités face à leurs apprentissages. Une telle déresponsabilisation peut être renforcée par le fait que la section fréquentée est généralement fonction de l'orientation prise au seuil de l'école secondaire inférieure par d'autres que les élèves (ce qui est compréhensible, vu leur âge à ce moment), soit par leurs parents (ou leurs répondants), soit sur la proposition de l'école. L'orientation alors prise peut – mais ne doit nullement – correspondre aux souhaits des élèves quelques années plus tard, au moment où leurs propres goûts et intérêts se développent et s'expriment, ni ne doit automatiquement répondre à leurs propres ambitions et projets de formation professionnelle future.

Or, pour mieux tenir compte de la diversité chez les collégiens de leur recherche de libertés accrues – en situation scolaire comme extrascolaire – ainsi que des conditions de formation postsecondaire qu'ils rencontreront, il nous a semblé nécessaire qu'ils soient déjà confrontés, lors de leurs études gymnasiales, à des situations les incitant à effectuer des choix personnels à assumer à plus long terme.

Nous avions donc présupposé – ce qui était à vérifier – que le s. à o., qui exige une participation active de la part de l'élève, offre ce cadre nécessaire pour favoriser le niveau des attitudes chez les élèves face à l'apprentissage de l'autonomie et de la prise de responsabilités dans le travail scolaire, et aussi face à son avenir. Car avant d'entreprendre ses études, chaque élève au s. à o. est appelé – tout en respectant le minimum exigé par l'ORM – à composer de son propre chef le programme qu'il souhaite accomplir. Il choisit à l'exclusion des branches imposées par cette ordonnance, déterminant le type de maturité à obtenir, parmi les branches restantes, celles qui l'intéressent le plus et qu'il considère comme les plus utiles à son projet d'avenir. Ainsi, et du fait que toutes les branches dispensées (excepté la langue maternelle, en l'occurrence le français) peuvent être étudiées comme branche principale (option forte) ou

secondaire (option normale), la distinction traditionnelle entre ces deux groupes s'estompe.

En effet, en liaison avec l'apprentissage de savoirs systématisés, rien ne semble a priori justifier la division des branches scolaires en deux groupes distincts, car il n'a jamais pu être véritablement prouvé qu'un savoir particulier favorise plus qu'un autre, pour l'ensemble des élèves, les aptitudes de raisonnement ainsi que l'expression de la clarté et de la rigueur. Ces aptitudes dépendent plutôt de l'enseignement proprement dit que des caractéristiques des savoirs eux-mêmes, bien que des interactions entre «savoir» et «pratique enseignante» soient réelles, ceci notamment par le biais de la valorisation institutionnelle et sociale inégale des différents savoirs scolaires transmis. Mais parce que tous les élèves – en plus des branches dites «fondamentales» (mathématiques, langue maternelle et langue seconde (l'allemand à Genève) et celles déterminant le type de maturité à obtenir – complètent leur programme en choisissant parmi un nombre de branches limité, il résulte que, d'une part, les différents programmes individuels ne diffèrent jamais en entier et que d'autre part, chaque élève acquiert les connaissances fondamentales nécessaires pour effectuer des hautes études comme l'exige l'ORM.

Or, en cas de difficultés de choix ou d'orientation, les élèves peuvent, à n'importe quel moment pendant les 4 ans, se faire conseiller par un même maître⁷ qui ne leur enseigne pas forcément une matière, sauf en première année. Cet encadrement pourrait constituer un avantage non négligeable pour certains élèves, car les maîtres, dans leur rôle de responsables de groupe, devraient pouvoir évaluer les élèves dont ils s'occupent de façon plus soutenue et plus globale et, en cas de problèmes majeurs (scolaires ou personnels), leur proposer des mesures adéquates.

Du fait que l'élève doit officiellement choisir son programme à accomplir – susceptible d'être modifié au seuil d'une année à l'autre (orientation continue!) – il est censé apprendre à gérer et à maîtriser des situations conflictuelles qui ne sont pas toujours évitables en SD. Etre pleinement considéré comme participant aux relations maître-élève devrait davantage permettre à l'élève de réguler les conflits tant au niveau cognitif que relationnel.

Le droit consenti à chaque élève et garanti par l'école de composer son propre programme, tout en tenant compte d'un cadre général – ce qui pourrait éventuellement être ressenti par certains comme une contrainte – devrait les encourager à la fois à s'occuper personnellement de leur formation et à planifier leur activité professionnelle future. Ainsi, indépendamment du fait que l'élève achève sa formation gymnasiale ou qu'il l'abandonne pour une raison quelconque, il ne pourra en tout cas plus se décharger de sa propre responsabilité face au cursus scolaire accompli et face à son avenir.

Enfin, faire assumer aux élèves des choix personnels suggère également que les maîtres devraient ainsi pouvoir mieux tenir compte des intérêts et aptitudes particuliers chez les élèves, afin de les valoriser davantage et de leur apprendre à s'imposer une meilleure autodiscipline dans leur travail scolaire (indispensable pour accomplir des études universitaires), ce qui devrait minimiser le rôle des mesures de contrôle et de surveillance.

Ajoutons que, en ce qui concerne le droit au s. à o. accordé aux élèves, ceux-ci sont bien entendu libres de profiter ou non des nombreux choix et/ou possibilités de réorientation offerts par le système pour atteindre leur objectif, en l'occurrence obtenir le certificat de maturité visé. Par contre, le système les incite (comme déjà expliqué) à s'approprier des connaissances qu'ils avaient personnellement choisies et dont ils sont pleinement responsables.

Voici alors les deux hypothèses testées:

Comparées aux déclarations des élèves du système traditionnel (à sections), les déclarations des élèves du système à options sont plus positives:

- par rapport à l'apprentissage de l'*autonomie* face au travail scolaire (H1) et
- par rapport à l'apprentissage de la *responsabilisation* face au travail scolaire et à la formation professionnelle (H2).

Méthodes utilisées

Pour tester ces hypothèses, nous avons comparé:

- les déclarations des élèves actuels et celles des anciens élèves du Collège Rousseau (s. à o.) avec leurs condisciples d'un Collège traditionnel (s. à s.);
- les déclarations des anciens élèves avec celles des élèves actuels.

Le Collège Calvin a été choisi comme représentant des Collèges traditionnels parce qu'il est le seul des 8 Collèges publics de Genève à avoir vécu toutes les modifications apportées à l'organisation des études gymnasiales au niveau fédéral depuis sa réglementation en 1906.

Comme élèves actuels, nous avons retenu ceux qui se trouvaient en 1987, au moment de l'enquête, à la fin de leur 2^e année. Ce choix nous a permis non seulement d'atteindre les futurs bacheliers mais aussi ceux qui abandonnent les études gymnasiales après la deuxième année pour diverses raisons.

Comme anciens élèves ont été choisis ceux de la volée 1974–78 qui avaient en 1987 en majorité achevé leur formation postsecondaire et qui étaient donc en mesure de prendre suffisamment de recul pour juger leurs années gymnasiales.

En conséquence des hypothèses à tester, les énoncés (items) ont été formulés de manière à ce que les 2 groupes du Collège à options – au cas où les hypothèses devaient se confirmer – soient obligés de se situer plus favorablement sur les échelles que les 2 groupes correspondants du Collège traditionnel, et par conséquent atteindre des scores plus élevés.

Pour mesurer les attitudes, 2 techniques ont été utilisées:

- Des items de type Likert avec 5 options de réponses possibles.
- L'échelle de visages selon Kunin avec 7 options de réponses possibles (technique projective).

Les items de type Likert permettent de saisir systématiquement des facteurs (concepts) tels que «autonomie» et «responsabilisation», par exemple. Chaque item comporte un certain nombre d'options de réponses graduées constituant des échelles d'appréciation, en l'occurrence 5:

d'accord	d'accord sous réserve	indécision	peu d' accord	pas d' accord
5	4	3	2	1

L'attribution de nombres entiers aux 5 catégories de réponses signifie que le continuum entre deux attitudes radicalement opposées «en complet accord» et «désaccord total» est divisé en 5 intervalles égaux.

La technique de l'échelle des visages selon Kunin fait partie des techniques projectives. L'idée de Kunin (1955) était de saisir les traits pertinents selon lesquels les sujets discriminaient une série de visages.

A l'issue de ses expériences, il pouvait conclure:

- qu'il suffit que les visages aient une forme circulaire et
- que les sujets choisissent «leur» visage en fonction de la courbe de la bouche.

Voici l'échelle selon Kunin utilisée pour mesurer le facteur «satisfaction»:

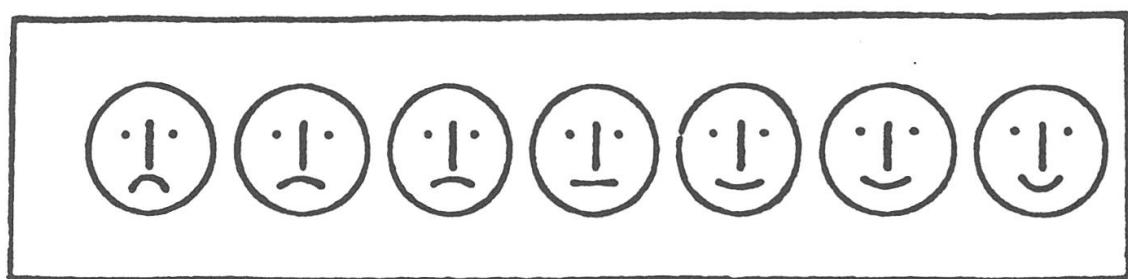


Fig. 2: Echelle de visages selon Kunin

Pour le dépouillement statistique, nous avons attribué aux 7 visages des nombres entiers allant de 1 à 7.

Ainsi a été élaboré un questionnaire comportant à côté de la partie «Indications socio-démographiques» 3 parties distinctes.

Voici les items (résumés pour ne pas alourdir cette présentation) qui ont été posés aux sujets pour cerner les facteurs AUTONOMIE et RESPONSABILISATION:

AUTONOMIE:

- Le Collège prépare l'élève à l'autonomie.
- L'encadrement par les maîtres de classe/responsables de groupe aide l'élève.

- Pour progresser, il faut des enseignants et un cadre peu directifs.
- L'acquisition de l'autodiscipline au Collège.
- Le contrôle de présence des élèves est inefficace pour éviter l'absentéisme.

RESPONSABILISATION:

- Le Collège doit apprendre aux élèves à déterminer des priorités.
- Le Collège rend responsable l'élève de son orientation professionnelle.
- Choisir les cours au Collège facilite la planification de la formation post-gymnasiale.
- Choisir les branches/le type de maturité signifie devenir responsable de son succès.
- Après un échec, analyser les causes pour s'orienter en conséquence.
- Imposer le programme au Collège signifie déresponsabiliser l'élève vis-à-vis de ses études.

Au début de 1987, tous les anciens élèves de la volée 1974–78 des Collèges Rousseau et Calvin avaient reçu leur exemplaire par voie postale tandis que ceux destinés aux élèves actuels leur ont été distribués aux Collèges mêmes. A chaque questionnaire a été jointe une circulaire expliquant les raisons de l'enquête.

Sur les 509 exemplaires envoyés ou distribués, 156 ont été rendus dont 151 ont pu être retenus pour le dépouillement. Le pourcentage par groupe se situait entre 26 et 33 % en faveur des 2 groupes d'anciens élèves.

Compte tenu du sexe, de l'âge, du type de maturité ainsi que de la mention obtenue (les anciens élèves), l'échantillon examiné pouvait être considéré comme représentatif de l'ensemble de la population en question.

Méthode d'analyse

Pour mettre en relief les attitudes des sujets, les données recueillies ont été soumises à des traitements statistiques destinés à calculer les caractéristiques suivantes: la moyenne/le score; la variance.

Pour évaluer statistiquement les différences, nous avons recours à des analyses descriptives des moyennes/des scores et à des analyses de variances univariées (uv) et multivariées (mv) sur des schémas factoriels, ce qui nous a notamment permis d'étudier l'effet d'interaction sur les variables «Collège» (s. à s.-s. à o.) et «groupes» (anciens élèves-élèves actuels).

Résultats

Pour l'interprétation des résultats statistiques obtenus, nous avons en priorité considéré les *différences* statistiquement significatives, car le but de cette étude

était – comparé au système traditionnel (à sections) – de saisir des impacts éventuels de l'introduction du système à options sur les attitudes des élèves face à leurs études gymnasiales effectuées.

Toutefois, quand nous l'avons jugé nécessaire, nous avons également retenu des *similitudes* entre le s. à o. et le s. à s., notamment lorsque des scores/moyennes étaient particulièrement élevés ou bas.

Quant à l'ordre des résultats présentés, on trouvera d'abord – avant l'analyse plus détaillée des deux facteurs ici présentés – une analyse plus globale, ceci pour avoir une idée plus générale de la tendance de l'impact du système scolaire sur les attitudes des élèves.

Les 2 groupes du Collège à options (2R/aR) se situent aussi bien pour le facteur «autonomie» (5 items) que pour «satisfaction» (6 items) au-dessus des moyennes générales réalisées (respectivement 16,4 et 21,9) (fig. 3 et 4), contrairement aux 2 groupes du Collège traditionnel (2C/aC) qui se situent au-dessous.

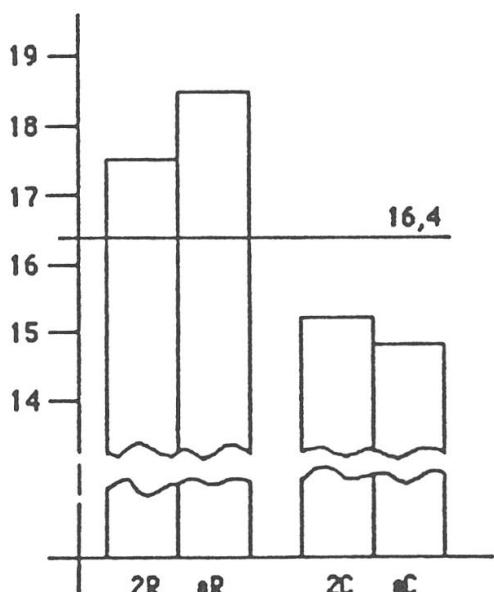


Fig. 3: Scores moyens réalisés par les 4 groupes pour le facteur AUTONOMIE (5 items).

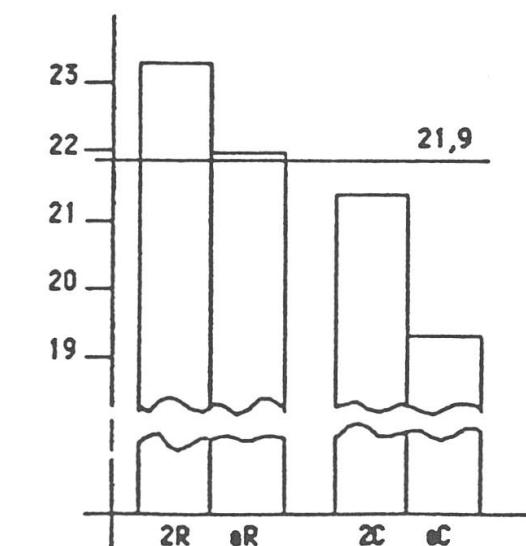


Fig. 4: Scores moyens réalisés par les 4 groupes pour le facteur RESPONSABILISATION (6 items).

Les tests de signification sur les critères «Collège» (s. à s.-s. à o.) et «groupes» (anciens élèves-élèves actuels) ont montré que les différences sont statistiquement significatives au seuil de $p = .05$:

- sur le critère «Collège» pour AUTONOMIE et RESPONSABILISATION;
- sur le critère «groupes» seulement pour RESPONSABILISATION et cela en faveur des élèves actuels.

En outre, il n'y a pas d'interaction significative ($p > .05$) ni sur «autonomie» ni sur «responsabilisation», ce qui nous indique que les variables «Collège» et «groupes» (au niveau statistique au moins) ne semblent pas interagir sur ces

2 facteurs. Par conséquent, ces premiers constats nous permettent provisoirement d'affirmer:

- que l'introduction du s. à o. au Collège influe effectivement sur les attitudes chez les élèves face à l'autonomie et face à la responsabilisation pour le travail scolaire;
- que si les attitudes face au Collège pour ces 2 facteurs changent au cours des années postgymnasielles, elles ne semblent pas changer selon qu'un élève a fréquenté le s. à o. ou le s. à s., mais en fonction d'autres éléments, indépendants du système scolaire vécu.

Par ailleurs, on constate que sur le critère «groupes», les scores obtenus pour le facteur «autonomie» (en faveur du s. à o.) restent relativement stables, tandis qu'ils diminuent de manière significative pour le facteur «responsabilisation»: au s. à o. de 23,3 à 22,0 soit -1,3; au s. à s. de 21,4 à 19,4 soit -2,0.

A noter en outre (voir table 1; fig. 5 et 6) que les moyennes obtenues pour les différents items, déterminant le même facteur, peuvent considérablement varier d'un item à l'autre. Pour «autonomie», par exemple, la moyenne générale obtenue pour l'item 3/b (maître de classe/responsable de groupe et réussite) n'est que de 2,41, alors que l'item 5/d (Collège et apprentissage de l'autodiscipline) se distingue par une moyenne de 3,73, ce qui fait, sur une échelle de 5 points, une différence de 1,32.

Enfin, les écarts entre les moyennes les plus hautes et les plus basses réalisées pour un même item divergent également. Tandis que celles pour l'item 5/e varient entre 3,12 (aC) et 4,42 (aR) (table 1), ce qui représente 1,3, l'écart maximum pour l'item 3/b ne dépasse pas 0,61 (aC: 2,61; 2C: 2,00) (idem).

Voyons donc comment et dans quelle mesure les différentes dimensions retenues contribuent aux différences constatées entre les 2 systèmes scolaires pour les 2 facteurs en question. Pour y parvenir, nous avons effectué des analyses de variance sur un schéma univarié (uv) et multivarié (mv).

L'analyse de variance mv permet de connaître l'impact des dimensions considérées simultanément sur le facteur qu'elles déterminent, tandis que l'analyse de variance uv permet de connaître la contribution de chaque dimension aux différences présupposées et de savoir si les dimensions retenues intéragissent ou non au-delà du Collège, c'est-à-dire, si les différences dans les changements d'attitudes sont liées ou non au système scolaire vécu.

Pour le facteur «autonomie» (table 1), l'analyse uv a relevé que sur les 5 items, 4 contribuent à expliquer la différence sur le critère «Collège», mais qu'ils sont en revanche non significatifs sur le critère «groupes» (items 1/a; 4/c; 5/d et 6/e).

Item 1/a: Les 2R acceptent davantage que les 2C l'affirmation *Le Collège me prépare à résoudre des problèmes de manière autonome* ($p = .00$) (table 1), ceci étant confirmé par les anciens des 2 Collèges qui devaient apprécier *Le Collège m'a préparé à résoudre des problèmes qui se posaient au cours de ma formation postgymnasiale de manière autonome*.

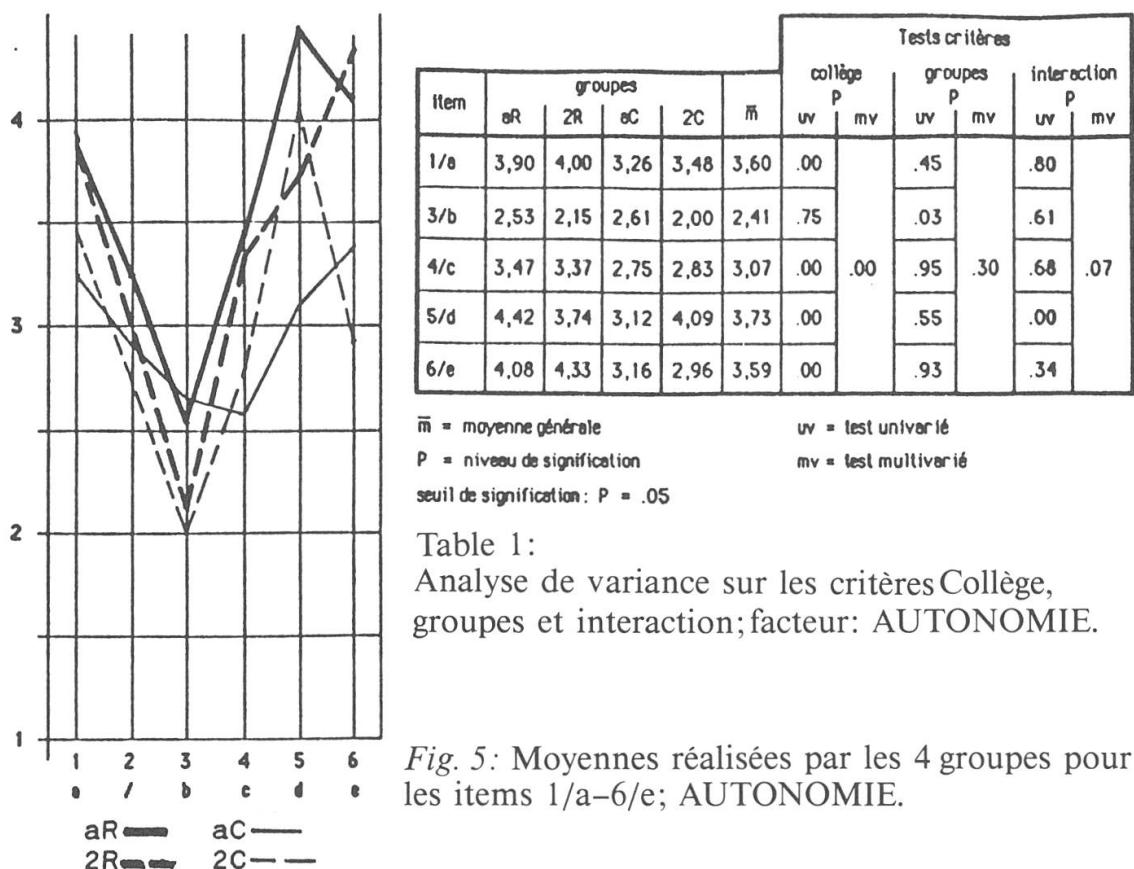


Table 1:
 Analyse de variance sur les critères Collège,
 groupes et interaction; facteur: AUTONOMIE.

Fig. 5: Moyennes réalisées par les 4 groupes pour les items 1/a-6/e; AUTONOMIE.

La différence, en faveur du s. à o., est statistiquement significative sur le critère «Collège», mais non sur le critère «groupes» ($p >>.05$). Pour les moyennes obtenues voir table 1.

Ces résultats renforcent les affirmations provisoires énoncées ci-dessus.

Ensuite, les items 4/c *Pour progresser, il me faut des enseignants et un cadre plutôt peu directifs* et 6/e *Le contrôle de présence aux cours est un moyen plutôt inefficace pour éviter l'absentéisme non justifié* signalent que les sujets du s. à o. sont plus nombreux que ceux du s. à s. à préférer des conditions d'études moins contraignantes ($p=.00$) (table 1).

Par conséquent, considérant que les sujets du s. à s. déclarent préférer un système plutôt autoritaire où sont pratiquées des mesures de contrôle et de surveillance rigides, contrairement à leurs condisciples du s. à o. qui semblent préférer un système plus souple, on pourrait en déduire que les élèves du système traditionnel, en réalité, ne souhaitent même pas une organisation plus libre de leurs études gymnasiales, ce qui devrait nous surprendre du fait que les collégiens revendiquent généralement plus de libertés et de participation durant leurs études. Pourquoi alors cette contradiction apparente?

Considérons les résultats obtenus pour l'item 5/d qui a demandé aux élèves actuels d'apprécier l'affirmation *L'autodiscipline doit s'apprendre au Collège* (item d).

Compte tenu de leurs moyennes réalisées (2R: 3,74; 2C: 4,09) (table 1), ces 2 groupes, sans égard pour le système scolaire fréquenté, déclarent accorder une grande importance à l'apprentissage de leur propre prise en charge lors des études gymnasiales. Pour savoir si cela a effectivement été le cas, nous avons demandé aux anciens élèves de prendre position face à *Du point de vue de l'autodiscipline, je n'ai guère dû prendre de nouvelles habitudes lors de ma formation postgymnasiale* (item 5).

Les tests de signification (voir table 1) ont montré que la différence sur le critère «Collège» est hautement significative ($p = .00$) et qu'il y a en plus présence d'un effet d'interaction ($p = .00$). En revanche, la différence sur le critère «groupes» est sans signification ($p = .55$).

Ces résultats nous permettent d'affirmer que:

- les élèves accordent une importance certaine à l'apprentissage de leur propre prise en charge face à leur formation pendant les études gymnasiales. Mais tandis que cet objectif ne semble pas être suffisamment atteint au s. à s., où les anciens élèves se déclarent peu satisfaits à cet égard, il en est autrement pour les anciens du s. à o. Ces derniers estiment qu'ils avaient suffisamment d'autodiscipline pour effectuer leur formation postgymnasiale;
- si les sujets du s. à s. étaient tout de même capables de se prendre en charge au-delà du Collège, s'agissant de leurs études, c'est parce qu'ils avaient «rattrapé» au cours de leur formation postgymnasiale cet apprentissage qui leur faisait tant défaut au terme du Collège (effet d'interaction).

Dès lors, on peut se demander si les attitudes chez les sujets vis-à-vis du Collège sont éventuellement liées au fait que l'élève peut percevoir la formation gymnasiale et postgymnasialement comme *continuité*, ce qui, d'une part, rend nécessaire une certaine souplesse quant aux programmes à suivre et, d'autre part, impliquerait précisément que l'élève doit apprendre déjà pendant les études gymnasiales (et non seulement après) à assumer ses propres responsabilités face à son avenir. Autrement dit: dans quelle mesure l'élève a-t-il l'impression d'accomplir deux étapes absolument distinctes au cours desquelles il poursuit deux objectifs fondamentalement différents? Soit d'abord acquérir (sans s'occuper de son avenir professionnel) les connaissances imposées afin d'obtenir l'un des certificats de maturité fédérale, puis se préparer à l'exercice d'une profession plus ou moins déterminée.

Voici des explications d'après l'analyse du facteur RESPONSABILISATION:

Les tests effectués relèvent que la différence sur le critère «Collège» est très significative ($p = .00$) (table 2) et qu'elle est imputable à 3 items qui portent sur les dimensions suivantes:

- orientation continue, item 8/g
- choix des cours et planification de la formation postgymnasiale, item 9/h
- obligation et responsabilisation, item 12/k.

Par contre, concernant la différence pour «responsabilisation» sur le critère «groupes», également très significative ($p = .01$), un seul item explique l'attitude plus positive des élèves actuels comparés aux anciens élèves, à savoir l'item 8/g (orientation continue).

Cet item a demandé aux sujets si leur Collège les rend (*les a rendus*) responsables de leur orientation professionnelle, ce qui n'a été véritablement affirmé que par les 2R (4,00) (table 2, fig. 6). Les 3 autres groupes se distinguent par des moyennes plutôt basses et ne différant que de 0,68: 2C (3,05), aR (2,87), et aC (2,47) (idem).

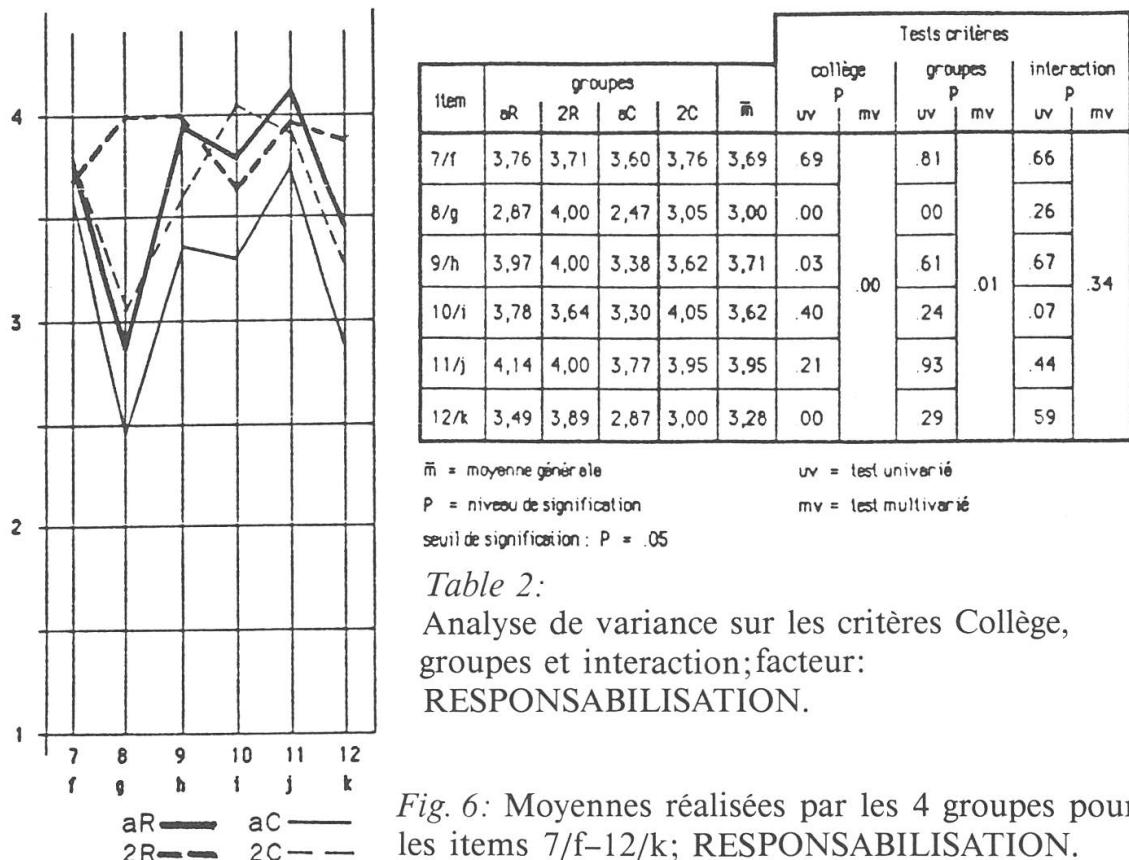


Fig. 6: Moyennes réalisées par les 4 groupes pour les items 7/f-12/k; RESPONSABILISATION.

Il s'agit donc d'expliquer, d'une part, l'attitude plus négative des aR par rapport au 2R (item 8/g) et, d'autre part, de comprendre les différences sur le critère «Collège» qui portent sur l'adéquation entre la formation gymnasiale et postgymnasiale. En fait, ces résultats montrent qu'il s'agit de deux problèmes différents quoique liés, à savoir:

- La responsabilisation face à la formation gymnasiale et postgymnasiale (items 9/h et 12/k) et
- la responsabilisation face à l'orientation professionnelle (item 8/g).

Au niveau de la responsabilisation face à la *formation gymnasiale et postgymnasiale*, les attitudes des 2 groupes du s. à o. sont significativement plus positives comparées à celles des groupes respectifs du s. à s. (items 9/h: p=.03, 12/k: p=.00 (table 2).

Pour l'item 9/h, nous avons demandé aux sujets
- *s'il est plus facile de planifier sa formation postgymnasiale lorsqu'on peut choisir au Collège les cours à étudier*,
et pour l'item 12/k

– si le fait d'imposer le programme à accomplir au Collège signifie priver l'élève de ses responsabilités vis-à-vis de ses études.

Or, les résultats montrent que pour favoriser la responsabilisation chez les élèves face à leur formation à obtenir, des occasions de choix individuels semblent être indispensables. Les sujets du s. à o. comme ceux du s. à s. déclarent (items m, n et o) que lorsqu'ils peuvent choisir, donc prendre des décisions personnelles, ils peuvent davantage faire des projets à plus long terme.

Par conséquent, il paraît bien qu'une meilleure responsabilisation face à la formation scolaire et professionnelle dépend (entre autres – voir «approche théorique»–) de la possibilité offerte aux élèves de participer individuellement à l'élaboration du programme à accomplir.

Par ailleurs, les résultats de l'item 8/g nous permettent de relever l'une des limites, propres à toute formation non professionnelle telle que la formation gymnasiale en l'occurrence. Car, si les 2R ont l'impression que le système scolaire fréquenté les responsabilise face à leur orientation professionnelle future, l'orientation envisagée pendant le Collège ne semble souvent se révéler que comme orientation passagère. Mais les conditions économiques et professionnelles actuelles (et sans doute aussi futures) sont précisément telles qu'elles exigent de chacun d'être apte à se réorienter, lorsque les circonstances le demandent.

A ajouter enfin que les sujets du s. à o. – comparés à leurs condisciples du système traditionnel – se déclarent significativement plus satisfaits face:

- aux conditions d'études;
- au cursus scolaire effectué (orientation continue!) et
- à la vie en général pendant le Collège.

Par contre, le système pratiqué ne semble pas influer sur la satisfaction face à l'activité professionnelle finalement exercée.

Conclusion

Les résultats obtenus ont montré que – comparé au s. à s. (système traditionnel) – introduire le s. à o. au niveau du Collège permet sensiblement de favoriser les attitudes des élèves face à leur formation gymnasiale. Permettre aux élèves (voire les obliger) d'effectuer des choix individuels (que le système doit pleinement valoriser!) signifie amorcer des apprentissages qui deviennent tôt ou tard inévitables au-delà du Collège. Il s'agit notamment de l'apprentissage de l'*autodiscipline* et de l'*orientation continue*.

En consentant aux élèves le droit de se comporter de manière autonome – en les faisant individuellement participer à la composition du programme à effectuer – on favorise leur responsabilisation à la fois face au travail scolaire et face à la formation professionnelle future. A noter toutefois que l'orientation professionnelle envisagée au Collège ne correspond pas forcément à celle qui sera finalement prise.

Enfin, si les conclusions proposées ne constituent aucunement une solution «miracle» et qu'elles ne répondent pas forcément à la réalité et aux souhaits de tous les élèves, nous estimons néanmoins qu'elles montrent assez précisément dans quel sens la formation gymnasiale traditionnelle pourrait être modifiée pour rendre – comme le stipule l'ORM – les collégiens (plus) autonomes et responsables face au travail scolaire et face à leur activité professionnelle future. Ceci d'autant plus que les résultats obtenus pour les autres facteurs (qui ne sont pas présentés ici) vont tous dans le même sens.

Références

- Bell, N., Perret-Clermont, A.-N. et Baker, N. La perception de la causalité sous-jacente à l'insertion scolaire chez les élèves en fin de scolarité obligatoire. *Psychologie*, 1989, n° 3, p. 190–198.
- Carugati, F. et Mugny, G. La théorie du conflit scoiocognitif. In: Mugny, G. (éd.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: P. Lang, 1985. Collection Exploration, p. 57–70.
- Conseil de l'Europe. Actualité d'une politique d'éducation permanente. «Le programme de Sienne.» *Education et culture*. Strasbourg, 1980.
- De Paolis, P. et Mugny, G. Régulations relationnelles et sociocognitives du conflit scoiocognitif, et marquage social. In: Mugny, G. (éd.). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: P. Lang, 1985. Collection Exploration, p. 93–108.
- Doise, W. Les représentations sociales: Définition d'un concept. In: Doise, W. et Palmonari, A. (éds). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986. Textes de bases, p. 81–94.
- Doise, W., Meyer, G. et Perret-Clermont, A.-N. Etude psycho-sociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire. *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation*: Université de Genève, 1976, n° 2, p. 15–27.
- Egger, E. Europäische Schulreformen und -tendenzen. In: Semaine d'études Genève 67. *L'enseignement secondaire de demain*. Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire. Aarau: Sauerländer, 1968, p. 262–268.
- Gruber, H.-E. et Vonèche, J. Reflections on the formal operations of thought. In: *The collected papers of Howard E. Gruber*. Université de Genève, 1982, p. 217–232.
- Perret-Clermont, A.-N. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: P. Lang, 1979. Collection Exploration.
- Perret-Clermont, A.-N. Quel est l'enjeu des situations didactiques? VI^{es} journées internationales de l'éducation scientifique, Chamonix, 30, 31/1 et 1/2 1984.
- Programme 1985–86. *Présentation du Collège de Genève*. Genève: Imprimerie de Buren, 1985.

¹ Gubler, E. *Introduction du système à options à l'école secondaire supérieure et quelques incidences sur les attitudes des élèves: comparaison entre les Collèges Rousseau et Calvin*. Université de Genève, 1988.

² comportant les degrés 10 à 13.

³ Commission d'évaluation de l'expérience du Collège Rousseau – *Rapport au chef du Département de l'instruction publique*. Genève, 1977.

⁴ A noter que depuis 1986, 3 parmi les 8 Collèges de Genève appliquent le système à options.

⁵ *Présentation du Collège de Genève*, 1985.

⁶ Le Collège de Genève distingue 5 sections dont 4 mènent au certificat de maturité fédérale (A, B, C et D).

⁷ Appelé «responsable de groupe» (et non «maître de classe»), parce qu'il ne s'occupe plus d'une classe précise mais d'un groupe d'élèves.

Einführung des Wahlfachsystems in der Mittelschule und einige Auswirkungen auf die Einstellungen der Schüler

Zusammenfassung

Seit einiger Zeit wird diskutiert, wie die herkömmliche Mittelschulbildung den veränderten beruflichen und gesellschaftlichen Bedingungen angepasst werden könnte. Wichtige Themen sind etwa individualisierter und fächerübergreifender Unterricht, Motivation, autonomes Denken und Handeln sowie Eigenverantwortung der Schüler. Der vorliegende Beitrag fasst einige Resultate zu den zwei letzteren Themen zusammen.

Mittels einer empirischen Vergleichsstudie wurde versucht herauszufinden, ob und inwiefern sich die Einführung des Wahlfachsystems in der Mittelschule (Collège) auf die Einstellungen der Schüler auswirkt. Über 150 Mittelschüler und ehemalige Mittelschüler beantworteten einen Fragebogen.

Die erhaltenen Resultate ließen erkennen, dass die Einführung des Wahlfachsystems – verglichen mit dem herkömmlichen undurchlässigen Abteilungssystem – sich grundsätzlich positiv auf die Einstellungen der Schüler auswirkt und dies nicht nur kurz – sondern auch längerfristig. Die Aufforderung an den Schüler, beim Zusammenstellen des zu durchlaufenden Programmes teilzunehmen, fördert (unter anderem) sichtlich die Eigendisziplin des Schülers und die Fähigkeit, sich verändernden Gegebenheiten anzupassen, was den Übergang von der Mittelschule an weiterführende Schulen erleichtern kann.

Introduction of the Choice System at the Secondary School and some Reactions upon the Students' Attitudes

Summary

The way how the traditional Secondary school education can be changed to take the new professional and social conditions more into account has been discussed for many years. Discussed are among others, subjects as individualized and interdisciplinary education, motivation, autonomous thinking and acting and the students' selfresponsability for school and future work.

The present paper summarizes some results of the two last points, obtained from an empirical comparative study. About 150 present and ancient secondary school students responded to a questionnaire concerning the impact on their attitudes when the choice system was introduced in the «Collège».

Results showed that the choice system – compared with the traditional one – favoured the students' attitudes and this not merely at the Secondary school period but also thereafter. It seems in particular that it affects improvements in the students' selfdiscipline and ability to adapt themselves to further situations, thus lessening difficulties at the beginning of an undergraduate curriculum or other professional training.