



Note d'

Numéro 70
Janvier 2016

information

du SRED

Service de la recherche en éducation
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport

Le rôle des compétences non cognitives dans les orientations en fin de secondaire I

Joëlle Latina*, François Rastoldo**, Giovanni Ferro Luzzi**
et José V. Ramirez*

La transition entre le secondaire I et la poursuite d'études ou d'une formation professionnelle, qu'elle soit duale ou en école exclusivement, constitue une phase délicate dans la vie des jeunes.

Ces derniers doivent en effet entamer un processus de choix et d'orientation qui déterminera une partie de leur transition à la vie active.

Ces choix découlent bien entendu des souhaits partagés des jeunes avec leurs parents et d'orientations proposées par l'institution, mais ils sont également et surtout conditionnés par des contraintes de performance dans le parcours scolaire. Ces contraintes s'opèrent dès l'entrée au secondaire I où les élèves sont, à des degrés divers d'hétérogénéité selon le canton, regroupés dans des filières d'enseignement qui diffèrent en exigences et en contenu.

La transition entre les deux niveaux du secondaire (c.-à-d. le temps qu'il faut pour se stabiliser dans une filière de formation au secondaire II) a eu tendance à se complexifier ces dernières années. Ainsi, si la majorité de ces parcours sont linéaires, la part des parcours complexes et caractérisés par des réorientations, redoublements ou interruptions temporaires s'accroît. De nombreuses études mettent en avant l'importance des structures scolaires du système éducatif comme favorisant ou limitant cette linéarité des parcours (p. ex. Latina, 2015 ; Hrizi et al. 2014). Le milieu socioéconomique est également un déterminant important qui opère à la fois en amont dans les performances scolaires des élèves ainsi que dans les orientations mêmes qui sont prises par l'élève avec ses parents, en fin de primaire comme à la fin du secondaire I. Les parcours complexes sont générateurs de coûts pour l'élève (sous forme de temps plus long pour acquérir une formation, mais également sur l'estime de soi) et pour le système puisque les scolarités s'allongent. C'est peut-être aussi un processus incontournable pour que la bonne orientation soit finalement trouvée après un tâtonnement qui requiert l'expérimentation d'une formation donnée.

Si les compétences cognitives jouent un rôle fondamental dans la construction de parcours éducatif de l'élève, de nombreuses études mettent également en avant l'importance de compétences non formelles (dites aussi « non cognitives ») dans les orientations observées. Or ces

dernières peuvent également avoir un effet de retour sur les premières, de sorte qu'un mécanisme multiplicateur ou en spirale peut s'installer dans le parcours de l'élève, sans que les compétences cognitives soient en cause. Du point de vue des politiques éducatives ou d'insertion sur le marché du travail, il importe donc de bien comprendre quel poids peut être accordé à ces facteurs psychologiques dans l'éventuel allongement des parcours scolaires.

Quel est le rôle des facteurs non cognitifs ?

Les psychologues ont depuis longtemps mis en exergue l'importance des facteurs non cognitifs dans le processus d'apprentissage, comme dans d'autres contextes tels que le marché du travail (Piatek & Pinger, 2010), la criminalité ou encore la santé (Cobb-Clark et al. 2014). Cette littérature donne à voir un débat assez vif entre les tenants de l'école behavioriste qui met en avant le rôle prépondérant du contexte (ou situation) pour déterminer les comportements, et ceux qui considèrent que les traits de personnalité sont les vecteurs prépondérants. La présente recherche reste agnostique quant à ce débat et part simplement de l'hypothèse que des traits de personnalité existant à un moment donné peuvent influencer le comportement des jeunes dans leur parcours scolaire. Cette approche ne minimise donc pas le rôle du contexte ou de l'expérience ni n'adopte de parti pris quant à l'ancrage génétique ou héréditaire de ces traits de personnalité.

* Haute école de gestion de Genève (HEG) et NCCR-Lives.

** Service de la recherche en éducation (SRED).



En psychologie, une classification très répandue des traits de la personnalité repose sur une typologie à cinq catégories, communément connue comme celle des « Big Five » (voir p. ex. Almlund et al. 2011), qui permet d'appréhender l'ensemble de la multitude des facettes de la personnalité :

- *ouverture* : réceptivité aux expériences nouvelles (esthétiques, culturelles, intellectuelles) ;
- *méticulosité* : sens de l'organisation, des responsabilités, du travail ;
- *extraversion* : orientation des intérêts vers le monde externe, sociabilité ;
- *aménité* : tendance à agir de manière coopérative et non centrée sur soi ;
- *stabilité émotionnelle* : prévisibilité et cohérence dans les réactions émotionnelles.

De nombreuses épithètes pour décrire la personnalité de manière plus fine sont bien entendu contenues dans ces cinq groupes, qui ne doivent pas être considérés comme parfaitement étanches et cloisonnés. Ces groupes ne sont pas non plus mutuellement exclusifs et chaque personne se démarque par un niveau plus ou moins prononcé dans chaque trait de la personnalité. Il n'existe cependant pas une véritable théorie de ces cinq traits (ou toute autre typologie choisie), qui reposent sur des régularités empiriques qui ont progressivement émergé dans la littérature et qui se sont cristallisés autour de ces cinq catégories.

En marge de cette typologie, il est d'usage d'adopter d'autres indicateurs de compétences non cognitives, comme une mesure de l'estime de soi ou une mesure dite du locus de contrôle – ou lieu de maîtrise (*locus of control*), tel que proposé par Rotter (1966). Cet indice, tout comme celui d'estime de soi, est intimement lié au trait de stabilité émotionnelle (Almlund et al. 2011). Il indique dans quelle mesure la personne juge que les événements et situations vécues sont le résultat de son action ou au contraire dictés par la fatalité ou toute autre influence externe. Lorsque la personne possède une maîtrise de son environnement et attribue aisément les conséquences expérimentées (négatives ou positives) à ses propres actions, elle est dite avoir un locus de contrôle *interne*. Ce dernier sera dit *externe* si l'individu considère avoir peu ou aucun degré de contrôle sur les événements vécus. Selon les psychologues, ce locus de contrôle se forme pendant l'enfance et se stabilise à l'adolescence, sans qu'il ne soit complètement figé, puisqu'il peut encore subir l'influence du milieu familial,

scolaire ou professionnel (Barón & Cobb-Clark, 2010). De manière générale, les études constatent que les personnes caractérisées par un locus de contrôle interne font des études plus longues et parviennent à un statut social plus élevé, mais le sens de la causalité n'a pas encore été démontré à ce jour.

Des choix rationnels et optimaux ? La cohorte d'élèves de 2004

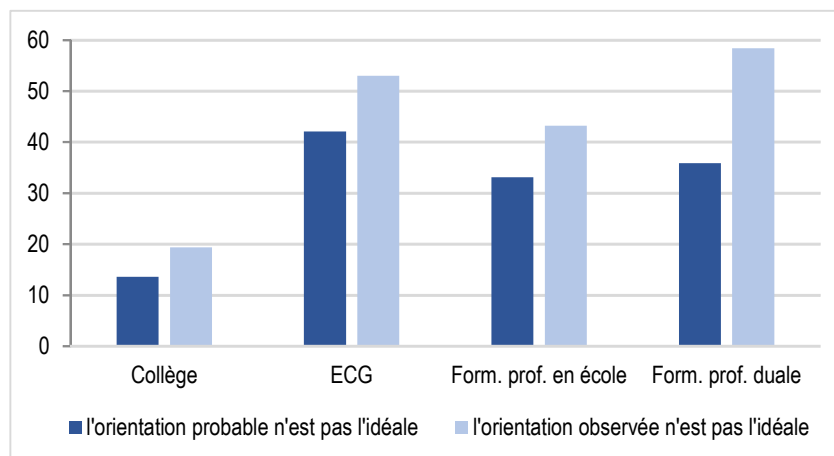
En mai 2004, la réforme du cycle d'orientation (secondaire I) du canton de Genève avait été sujette à une évaluation par le SRED et, dans ce cadre, les élèves en fin de cycle ont répondu à un questionnaire détaillé sur leurs choix d'orientation, leurs souhaits et motivations quant à leur futur parcours de formation. Cette enquête avait donné lieu à une série de trois rapports analysant en détails les orientations des élèves¹. En l'occurrence, ces études montrent que les orientations effectives des élèves n'ont que très peu été affectées par la réorganisation des filières. Ces orientations semblent en fait essentiellement déterminées par l'éventail de choix qu'elles offrent aux jeunes dans leur parcours ultérieur de formation davantage que par leur plus grande adéquation ou goût du domaine. De plus, selon le profil de l'élève, l'orientation effectivement observée l'année suivante s'écarte dans de nombreux cas de l'orientation « idéale » (qui ne dépend pas des contraintes scolaires comme les notes) mais aussi de celle qui était prévue par l'élève en fin de cycle. Cette phase de transition semble ainsi servir davantage de période d'expérimentation pour un nombre important de jeunes qui, dans un second temps, ajustent leurs parcours de formation (redoublements, réorientations),

alors que pour d'autres, les contraintes (issues de leurs difficultés scolaires essentiellement) ne laissent que peu de place à un réel processus de choix.

Cette phase de fluctuations dans le parcours de formation n'est par ailleurs pas immédiatement compatible avec le modèle classique de capital humain (Becker, 1975). Dans ce modèle, les agents (les élèves et leurs parents) procèdent à un investissement éducatif rationnel et optimal grâce à une analyse coûts/avantages fondée sur une information parfaite concernant les contraintes liées à ces choix². Depuis quelques années, ce modèle a donc été amendé pour prendre en compte les apports de la recherche en psychologie et tenter de mieux appréhender les comportements de jeunes dans leurs transitions scolaires, en incluant notamment les compétences non cognitives. Coleman et DeLeire (2003) ont été les premiers à proposer un modèle de capital humain qui tient explicitement compte des compétences non cognitives, en intégrant le locus de contrôle comme variable explicative des choix éducatifs. À partir de données longitudinales nord-américaines, ils trouvent que ce dernier a un impact significatif et relativement élevé sur les choix éducatifs des adolescents et montrent qu'à parité d'autres facteurs, les individus ayant un locus interne investissent plus dans leur éducation que ceux dont le locus est externe.

Les données d'enquête récoltées par le SRED en 2004 ont dès lors été exploitées une seconde fois dans le cadre de cette étude afin de déceler l'éventuel pouvoir explicatif du locus de contrôle. Cependant, et contrairement aux études basées sur les données nord-américaines, notre analyse ne s'intéresse pas à l'influence du locus de contrôle sur

Graphique 1. Proportion (en %) d'élèves pour lesquels l'orientation probable ou observée n'est pas idéale, selon l'orientation idéale



le nombre d'année d'études, mais plutôt à l'écart qu'il peut générer entre les attentes des jeunes en fin de scolarité obligatoire et leur parcours observé. Plus précisément, nous examinons l'influence d'un locus de contrôle plus externe sur la probabilité que l'orientation probable ou observée au secondaire II ne corresponde pas au choix idéal. Autrement dit, notre approche consiste à mesurer l'impact des compétences cognitives et non cognitives sur l'occurrence d'un déséquilibre. Ce dernier est défini comme la non-concordance entre l'orientation probable et l'orientation idéale (déséquilibre *ex ante*) ou entre l'orientation observée et l'orientation idéale (déséquilibre *ex post*).

Choix contraints et réorientations ultérieures

Lorsqu'ils répondent au questionnaire sur leurs choix d'orientation en mai 2004, la plupart des élèves ont déjà entrepris des démarches en vue de poursuivre une formation. Sur une volée de 3'905 élèves, 3'295 répondent au questionnaire, soit un taux de réponse de 84.5%. L'échantillon final sur lequel nous avons réalisé les diverses estimations ne comprend toutefois que 2'801 observations. Les près de 500 observations manquantes concernent les élèves qui n'ont pas pu être observés au secondaire II, ceux n'ayant pas répondu aux questions principales concernant l'orientation ainsi que ceux dont l'orientation souhaitée ne correspondait pas à l'une des quatre filières agrégées du système genevois (le Collège, l'École de culture générale, la formation professionnelle à plein temps en école et la formation professionnelle duale)³.

Comme le montre le **Graphique 1**, la proportion d'élèves contraints dans leur choix est sensiblement plus faible pour celles et ceux pour qui le Collège représente la filière idéale. Ces derniers sont 12% à anticiper en mai un choix contraint, alors que 20% d'entre eux ne parviendront finalement pas à intégrer la voie gymnasiale l'automne suivant. Par contre, parmi les élèves qui souhaitent intégrer un apprentissage, près de trois

Tableau 1. Pourcentage de réorientations dans les trois premières années du secondaire II, selon l'existence ou non de contraintes en fin de secondaire I et par type de contrainte

	Orientation			
	probable = idéale	probable ≠ idéale	observée = idéale	observée ≠ idéale
Réorientation 1 ^{re} - 2 ^e du sec. II	19.7	50.4	17.7	48.2
Réorientation 2 ^e - 3 ^e du sec. II	13.2	24.3	12.5	23.6

élèves sur cinq n'y parviennent pas juste après le cycle d'orientation. De manière générale, l'occurrence d'un choix contraint est plus importante *ex post* (une fois que la filière effective est observée) qu'*ex ante* (avant que la filière effective ne soit observée), quelle que soit la filière idéale⁴.

Dans quelle mesure ces contraintes sont-elles importantes pour les politiques publiques ? Le **Tableau 1** permet de mieux cerner la pertinence de notre recherche en mettant en parallèle l'existence de choix contraints au moment de la transition vers le secondaire II et le risque de rupture et/ou réorientation durant les trois années qui suivent (soit théoriquement l'âge de 18 ans). Un an après leur sortie du secondaire I, l'occurrence d'une réorientation est deux à trois fois plus élevée pour les élèves n'ayant pas pu intégrer leur filière idéale auparavant. Bien qu'elle diminue avec le temps, entre la deuxième et la troisième année du secondaire II, cette occurrence est toujours sensiblement plus importante pour les élèves ayant fait un choix contraint.

Les indicateurs de compétences et autres variables utilisées

Outre le regroupement de l'élève, l'indicateur de compétences cognitives que nous avons retenu est une moyenne (équipondérée) des moyennes annuelles de maths, français et allemand que l'élève a obtenues en fin de secondaire I,

compte tenu du regroupement fréquenté au cycle d'orientation. Comme discuté plus haut, l'indicateur de compétences non cognitives est le locus de contrôle, mesuré à partir des réponses que les élèves ont données aux cinq propositions suivantes :

1. « Je pense que pour réussir dans la vie, la chance est plus importante que l'effort. »
2. « J'ai parfois l'impression que tout m'échappe. »
3. « J'ai des idées et des envies mais en fin de compte, tout dépend des circonstances. »
4. « Chaque fois que je fais des projets, quelque chose ou quelqu'un m'empêche de les réaliser. »
5. « Quand je fais des projets, je suis presque sûr de pouvoir les réaliser. »

Pour chacune de ces propositions, le score est donné par une échelle de Likert allant de 1 à 6, où 1 est « cela ne me correspond pas du tout » et 6 « cela me correspond tout à fait ». Les propositions 1, 2, 3 et 4 mesurent l'externalité du locus de contrôle. Les propositions 1, 4 et 5 sont exactement trois des six items originellement proposés par Rotter (1966). Les deux autres sont néanmoins semblables aux items 4 et 5, dans la mesure où elles visent à évaluer le locus de contrôle sur un continuum identique, allant de l'interne à l'externe. Les cinq items considérés sont fortement et significativement corrélés. Le **Tableau 2** présente une description statistique des deux indicateurs de compétences utilisés dans nos estimations, outre le regroupement de l'élève. L'indicateur de compétences cognitives varie ainsi de 1 à 6, où 6 correspond à un meilleur niveau de compétences cognitives ; tandis que notre indicateur de compétences non cognitives, le locus de contrôle, varie de 1 à 6 avec 6 représentant les individus ayant un locus plus externe.

Tableau 2. Statistiques descriptives des indicateurs de compétences

	moyenne	écart-type	min.	max.
Indicateur de compétences cognitives	4.2	0.7	2.1	6.0
Indicateur de compétences non cognitives	3.4	0.8	1.0	6.0

Ces indicateurs ont été standardisés (valeur centrée réduite) pour simplifier l'interprétation des coefficients qui leur sont liés dans les diverses estimations que nous avons effectuées. Pour déduire une valeur centrée réduite du locus de contrôle, nous avons fait en sorte qu'une variation positive s'interprète comme une plus grande internalisation de l'élève, à savoir que les événements et situations vécus soient interprétés comme résultant d'actions individuelles et non dictés par la fatalité ou toute autre influence externe. Une fois standardisés, et en contrôlant pour le regroupement de l'élève en fin de secondaire I, la corrélation entre ces deux indicateurs de compétences est positive et statistiquement significative mais relativement peu élevée, avec un coefficient de corrélation de 0.20, impliquant qu'il n'y a, a priori, pas de relation systématique entre locus de contrôle et compétences cognitives⁵.

Les autres variables que nous avons incluses dans les équations visant à expliquer le risque d'occurrence d'un choix contraint en fin de secondaire I sont les suivantes :

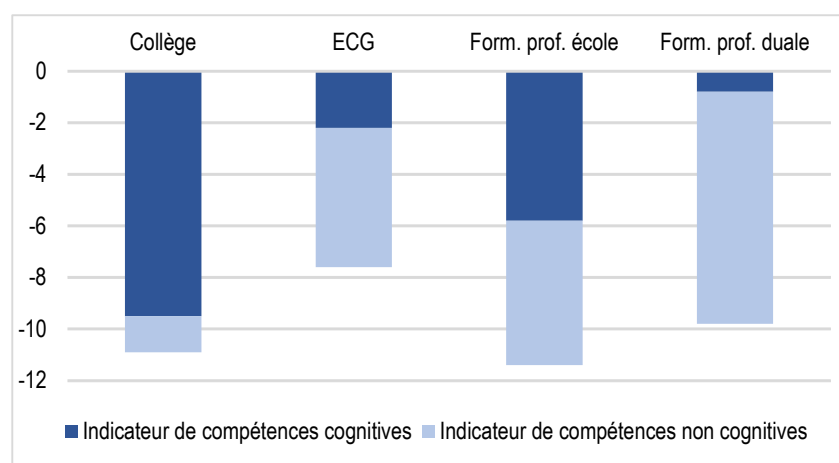
- regroupement de l'élève en fin de secondaire I ;
- âge en fin de secondaire I ;
- sexe, origine, nationalité, âge d'arrivée dans le canton de Genève, langue parlée à la maison, vit (ou non) avec ses deux parents et la CSP de ces derniers.

Des effets différenciés selon l'idéal des élèves

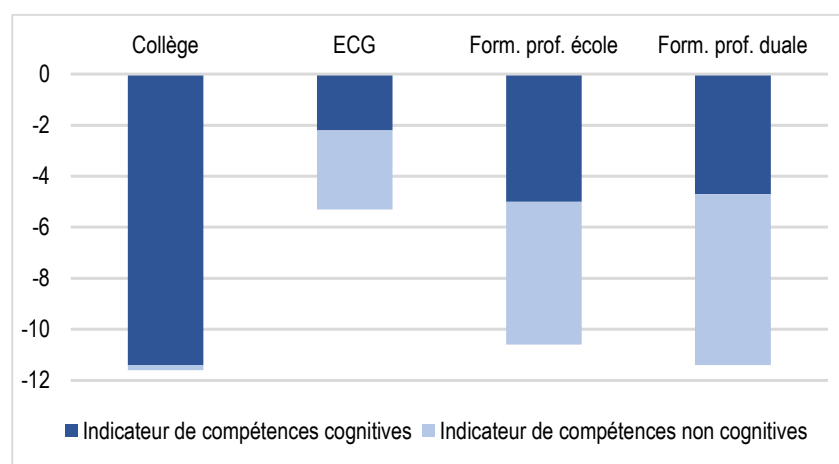
Pour chaque type de contrainte (*ex ante* et *ex post*), nous avons estimé la même équation qui inclut les deux indicateurs de compétences et l'ensemble des variables (de contrôle) listées ci-dessus. Seuls les effets associés aux indicateurs de compétences sont discutés. Le **Graphique 2** présente les effets estimés pour l'occurrence de contrainte *ex ante* dans le choix de l'élève, alors que le **Graphique 3** se focalise sur l'occurrence d'un choix contraint observé *ex post*. Selon l'orientation idéale, la « barre » représente la somme des effets (mesurés en points de pourcentage et à parité d'autres facteurs) des compétences sur le risque de choix contraint. La partie plus foncée de cette « barre » est associée à l'effet mesuré (en moyenne) pour les compétences cognitives.

Considérons par exemple les élèves pour qui la filière idéale était le Collège. En moyenne, un écart-type au-dessus de la moyenne sur l'indicateur de compétences cognitives diminue (à parité d'autres

Graphique 2. Impact (en p.p.) d'une variation d'un écart-type des indicateurs de compétences sur l'occurrence que l'orientation probable ne soit pas l'idéale, selon l'orientation idéale



Graphique 3. Impact (en p.p.) d'une variation d'un écart-type des indicateurs de compétences sur l'occurrence que l'orientation observée ne soit pas l'idéale, selon l'orientation idéale



choses) la probabilité d'occurrence d'être contraint *ex ante* d'environ 9.5 points de pourcentage (p.p.) et 11.1 p.p. *ex post* (cf. **Graphiques 2 et 3**)⁶. Par contre, une plus grande externalité du locus de contrôle n'affecte quasiment pas l'occurrence de devoir réaliser un choix contraint. Pour ces élèves, les compétences cognitives semblent ainsi prépondérantes dans la détermination de la contrainte lors du choix d'orientation, tandis que le locus de contrôle ne semble avoir que peu d'influence.

En revanche, pour les élèves dont l'orientation idéale consiste à intégrer un apprentissage, ce sont davantage les différences en termes de compétences non cognitives qui affectent leur risque de faire face à un choix contraint. Ceci est particulièrement vrai lorsque l'on considère l'occurrence d'une contrainte *ex ante*, comme on peut aisément le constater à partir du **Graphique 2** avec un effet

de 9.0 p.p. contre moins de 1.0 p.p. pour les compétences cognitives.

Notons enfin que si les compétences cognitives semblent globalement jouer un rôle plus important dans la probabilité d'être contraint *ex post*, c'est-à-dire que l'orientation effectivement observée ne correspond pas à l'orientation idéale, les compétences non cognitives restent toutefois un facteur important lorsque l'on considère les élèves dont les choix idéaux sont les formations professionnelles (duale ou en école). Pour ces derniers, un locus de contrôle plus interne augmente leurs chances d'intégrer finalement la filière désirée.

La comparaison des **Graphiques 2 et 3** nous indique que le poids des compétences cognitives augmente au moment où l'orientation observée ne correspond pas au choix idéal de l'élève et ce, plus particulièrement lorsque la formation professionnelle duale (l'apprentissage) est la

voie idéale. Ce résultat pourrait s'expliquer par exemple par une anticipation erronée de certains élèves de l'importance des compétences cognitives dans la recherche d'une place d'apprentissage, notamment pour celles et ceux ayant un locus de contrôle plus externe.

En conclusion

Les principaux résultats obtenus dans le cadre de cette recherche peuvent être résumés comme suit :

- L'occurrence d'un déséquilibre est négativement et significativement corrélée aux résultats scolaires de l'élève en fin de secondaire I ; cette corrélation est, conformément à nos attentes, plus prononcée lorsque l'orientation idéale ou probable est la voie académique.
- L'occurrence d'un déséquilibre est également négativement et significativement corrélée au caractère interne du locus de contrôle : plus un élève possède un locus externe (c.-à-d. qu'il considère avoir peu ou aucun degré de contrôle sur les événements vécus), plus cette probabilité de déséquilibre sera élevée.
- L'effet du locus de contrôle est particulièrement marqué pour les élèves dont l'orientation idéale ou probable est l'une des filières de la formation professionnelle, mais davantage en apprentissage (formation duale) qu'en formation à plein temps dans une école.
- Enfin, l'étude montre également que l'occurrence d'un déséquilibre est significativement plus élevée pour les élèves sortant du regroupement à exigences moindres et ce, quelle que soit la filière idéale ou probable de l'élève, mais dans une moindre mesure pour celles et ceux dont l'apprentissage constitue la voie idéale.

Ces résultats confortent l'intuition généralisée quant à l'effet des compétences cognitives sur les contraintes qui affectent les orientations des élèves au moment du passage au secondaire II, tout en apportant des éléments nouveaux concernant les compétences non cognitives. En particulier, nos résultats suggèrent que ces dernières jouent un rôle important pour les élèves désirant suivre un apprentissage à leur sortie du cycle d'orientation. Pour ces derniers, il apparaît que ceux qui possèdent un locus de contrôle plus interne ont plus de chances de réaliser leur souhait, à parité d'autres facteurs. Ainsi, deux pistes de réflexion peuvent être entrevues. Premièrement, il serait intéressant d'étudier la manière dont l'école pourrait

aider les élèves au locus plutôt externe à modifier l'image qu'ils ont de leur propre capacité à maîtriser leur environnement. Rendre ce locus de contrôle plus interne leur permettrait d'acquérir une maîtrise accrue de leur processus d'orientation. Une seconde piste consiste à réfléchir aux moyens d'adapter et améliorer les stratégies de recherche de places d'apprentissage proposées aux élèves dotés d'un locus de contrôle plutôt externe, afin d'accroître leurs chances de suivre une orientation conforme à leurs aspirations. ■

Notes

- ¹ Rastoldo et al. (2004, 2005, 2006).
- ² Relevons que l'hypothèse de rationalité du modèle de capital humain est en ligne avec l'approche sociologique de Boudon (1974), pour qui les choix éducationnels peuvent être imputables aux disparités de classes sociales en termes de performance et de choix scolaires. L'utilité espérée d'un choix éducationnel serait ainsi le résultat d'un calcul correspondant à la différence entre la perception subjective des bénéfices (revenus, statut social) et la perception toute aussi subjective des coûts, en considérant la probabilité de compléter le cursus scolaire choisi.
- ³ Sur les 3'295 élèves, les 184 ayant répondu que leur orientation idéale était une solution transitoire, la sortie du système de formation du canton de Genève ou le redoublement, n'ont donc pas été retenus dans l'échantillon final.
- ⁴ Les contraintes *ex ante* et *ex post* sont bien entendu fortement corrélées entre elles mais pas de manière parfaite : le coefficient de corrélation est proche de 0,7.
- ⁵ Cette corrélation est de 0.18 pour les élèves du regroupement A et de 0.22 pour celles et ceux du regroupement B.
- ⁶ Pour avoir un ordre de grandeur lié à ces effets, se reporter aux valeurs moyennes du [Graphique 1](#).

Références

- Almlund, M., Duckworth, A.L., Heckman, J., & Kautz, T. (2011). Personality Psychology and Economics. In E. Hanushek, S. Machin and L. Woessmann (Ed.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp.1–181). Elsevier.
- Bain, D., Davaud, C., Favre, B., Hexel, D., Jaeggi, J.-M., Lurin, J. & Soussi, A. (2000). *Hétérogénéité au Cycle d'orientation*. Genève : SRED.

>>>

Barón, J.D., & Cobb-Clark, D.A. (2010). Are Young People's Educational Outcomes Linked to Their Sense of Control? *IZA Discussion Paper*, No. 4907.

Becker, G. (1975). *Human Capital - A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 2nd Ed. National Bureau of Economic Research, Inc.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.

Coleman, M., & DeLeire, T. (2003). An Economic Model of Locus of Control and the Human Capital Investment Decision. *Journal of Human Resources*, 38(3), 701–721.

Cobb-Clark, D.A., Kassenboehmer, S.C. & Schurer, S. (2014). Healthy Habits: The Connection Between Diet, Exercise, and Locus of Control. *Journal of Economic Behavior & Organizations* 98, 1–28.

Hrizi, Y., Mouad, R., Petrucci, F. & Rastoldo, F. (2014). Les parcours de formation des jeunes en difficultés scolaires à la fin du cycle d'orientation. *Note d'information du SRED* No 65.

Latina, J. (2015). *Upper Secondary School Transitions: An Empirical Analysis*. Thèse n°8, Faculté des Sciences de la Société, Université de Genève.

Mouad, R., Davaud, C. & Rastoldo, F. (2012). *Analyse de la transition post-diplôme des détenteurs d'un CFC dual d'assistant socio-éducatif ou d'assistant en soins et santé communautaire. Volées 2010, 2011 et 2012*. Genève : SRED.

Piatek, R. & Pinger, P.R. (2010). Maintaining (Locus of) Control? Assessing the Impact of Locus of Control on Education Decisions and Wages. *IZA Discussion Paper*, No. 5289.

Rastoldo, F. & Evrard, A. (2004). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport I: Transitions scolaires de la première volée d'élèves soumise à la nouvelle structure du secondaire I*. Genève : SRED.

Rastoldo, F., Kaiser, C. & Alliata, R. (2005). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II : Choix d'options au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves. Transitions entre les degrés 6 et 9 vues par des directions de collèges*. Genève : SRED.

Rastoldo, F., Evrard, A. & Kaiser, C. (2006). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport III : Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'orientation*. Genève : SRED.

Rotter, J.B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.

>>>

Les dernières publications du SRED

Rapports de recherche

- ♦ Évaluation du projet pilote de mise en place d'un CFC d'employé de commerce bilingue français/anglais. Rapport intermédiaire. R. Mouad, E. Guilley, coll. H. Baillon. Novembre 2015, 50 p. [doc. 15.018]
- ♦ Évolution des moyennes trimestrielles en 9e du cycle d'orientation : quels en sont les déterminants ? Étude réalisée en collaboration avec le groupe Édumétrie de la SSRE. F. Petrucci, A. Soussi, F. Rastoldo, E. Guilley, C. Nidegger. Novembre 2015, 50 p. [doc. 15.017]
- ♦ Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs). V. Jendoubi, E. Guilley, F. Benninghoff. Octobre 2015, 73 p. [doc. 15.016]
- ♦ Interruptions prématurées de la formation à Genève. Résultats de l'enquête auprès des jeunes décrocheurs. F. Petrucci, F. Rastoldo. Août 2015, 35 p. [doc. 15.015]
- ♦ Le réseau d'enseignement prioritaire (REP) 8 ans après son introduction. A. Soussi, C. Nidegger. Mars 2015, 112 p. [doc. 15.004]

Indicateurs du système d'enseignement et prévisions

- ♦ Mémento statistique de l'éducation à Genève. Édition 2015. Mai 2015, dépliant 16 p.
- ♦ Prévision des effectifs d'élèves de l'enseignement secondaire II. Prévision à 4 ans de terme: 2015-2018. F. Petrucci (coord.). Avril 2015, 70 p. [doc. 15.006]

Repères et indicateurs statistiques (RIS)

- ♦ Notes paraissant en version digitale sur le site du SRED : <https://www.ge.ch/recherche-education/ris/>

Notes d'information du SRED

- ♦ No 69 : Les interruptions prématurées de formation dans l'enseignement secondaire II genevois au cours de l'année scolaire 2013-2014. F. Petrucci, F. Rastoldo. Septembre 2015, 12 p.
- ♦ No 68 : Prévisions cantonales d'effectifs d'élèves de l'enseignement public pour la période 2015-2018. F. Petrucci, L. Martz et A. Evrard. Juin 2015, 8 p.

Notes Focus (observatoire cantonal de la petite enfance)

- ♦ No 8 : Petite enfance à Genève: données statistiques et accueil familial de jour. M. Bruderlin, F. Benninghoff, L. Martz. Décembre 2015, 4 p.
- ♦ No 7 : Facteurs sociodémographiques influençant le choix d'un mode d'accueil pour les jeunes enfants. A. Jaunin, F. Benninghoff. Août 2015, 8 p.
- ♦ No 6 : Facteurs sociodémographiques influençant la prise en charge extra-parentale des jeunes enfants. A. Jaunin, F. Benninghoff. Août 2015, 6 p.

Informations complémentaires :

francois.rastoldo@etat.ge.ch, 022 546 71 36 – giovanni.ferroluzzi@hesge.ch, 022 388 17 24
joelle.latina@hesge.ch, 022 388 18 70 – jose.ramirez@hesge.ch, 022 388 17 25

Edition :

narain.jagasia@etat.ge.ch, 022 546 71 14

Version électronique de cette note :

<http://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/notesinfo/notes-sred-70.pdf>