

**Première partie :**

**L'attitude d'acteur**

# **Chapitre I**

## **Expliquer un fait social**

Expliquer la conduite d'un élève qui construit son orientation, c'est expliquer un phénomène d'ordre psychologique et social. En s'attachant à l'aspect social en particulier, une alternative se présente: la lecture de la situation au travers de paradigmes déterministes ou de paradigmes interactionnistes. Il n'est pas question d'exposer ici l'ensemble des réflexions conduites en sociologie qui se rapportent à ces deux types de paradigmes, mais la lecture des travaux de R. Boudon permet simplement de marquer brièvement les positions des uns et des autres. Le choix d'un paradigme particulier est décisif, car il est révélateur du statut que l'on attribue à l'Homme dans la société et, au-delà, de la conception que l'on se fait de l'élève dans son orientation.

## **I / LES PARADIGMES DETERMINISTES**

Pour R. Boudon, ils analysent les comportements des agents. Par comportement, il faut entendre des actes non orientés vers des fins, résultant exclusivement d'éléments antérieurs. Pour eux, les actes des agents sociaux sont intégralement explicables à partir d'éléments antérieurs à ces actes (contraintes structurelles, processus de socialisation...). Ainsi, A, antérieur à B, explique B.

L'utilisation de ces paradigmes a été largement répandue, mais reste peu satisfaisante. Plusieurs critiques ont été adressées par R. Boudon en particulier à deux attitudes: l'hyperculturalisme et le réalisme totalitaire.

## A - L'HYPERCULTURALISME

Représenté par Hyman (cité par Boudon), ce courant fait de l'action d'un individu la résultante exclusive d'éléments antérieurs. L'apparition des comportements est rapportée aux normes et aux valeurs intériorisées par les agents. Ainsi, l'action présente de monsieur X est le résultat de l'intériorisation de normes et de valeurs à une certaine époque.

L'explication peut paraître séduisante. Il convient cependant de remarquer que des actes rituels, par exemple, trouvent une signification non pas tellement dans l'intériorisation de valeurs, mais dans la présence et la persistance d'institutions et de structures favorables. Dès lors, le recours à ce type d'explication n'est plus pertinent. En effet, si l'accomplissement d'un acte rituel donné devient nuisible à un individu, du fait de la disparition de l'institution ou des structures favorables, il adaptera alors son comportement au nouvel environnement. R. Boudon a souligné par l'exemple suivant les limites de ce paradigme hyperculturaliste. *"J'aurai beau avoir "intériorisé" les préceptes de l'écologie, si une poubelle à papier tarde à apparaître à l'horizon, je ne me promènerai pas indéfiniment dans les rues de Paris en portant la pile de papiers dont je désire me débarrasser"*<sup>4</sup>. Ainsi, l'hyperculturalisme ne peut pas rendre compte des divergences entre individus sensibles à des valeurs identiques, ni de certains choix effectués par des élèves, qui semblent, en apparence du moins, opposés aux valeurs qu'ils revendiquent par ailleurs.

## B - LE REALISME TOTALITAIRE

Ce troisième courant est représenté par K. Popper (cité par Boudon). *"Le réalisme totalitaire fait un paradigme général de ce cas limite où le choix prend la forme d'un choix forcé imposé à l'individu par "la structure sociale" "*<sup>5</sup>. Les conduites individuelles résultent apparemment de fins choisies, mais sont en

---

<sup>4</sup> Boudon, R. (1977). p.239.

<sup>5</sup> Boudon, R. (1977). p. 240.

réalité déterminées par les structures sociales. "On aboutit ainsi dans le pire des cas aux rengaines qui font de l'individu un simple support des structures sociales, la liberté de choix que l'observateur "naïf" est amené à prêter aux acteurs étant réduite à une illusion pure et simple"<sup>6</sup>. Certains choix peuvent parfois paraître contraints, le nombre d'options offertes réduit, mais généraliser ces situations de choix forcé et d'illusion de la liberté paraît impossible ou rarissime en situation d'orientation scolaire. Ainsi, le réalisme totalitaire ne permet pas non plus de rendre compte des faits de changement constatés, toutes choses étant égales par ailleurs, ni de rendre compréhensibles les divergences de comportement entre des individus placés dans des conditions identiques.

Pour Boudon, utiliser l'un de ces deux paradigmes reviendrait à tomber dans le piège du sociologisme, pour qui il en est ainsi parce qu'il ne peut en être autrement. L'avenir des individus est contenu dans leur présent. Il semble en fait que ces conceptions déterministes de l'activité humaine soient éloignées de la réalité de l'entretien d'orientation. Les élèves rencontrés dans cette situation y exercent leurs capacités à se déterminer, expression de leur liberté de choix. Il est du devoir du praticien de l'orientation d'aider tout consultant à user de cette liberté, entre autres en lui indiquant des alternatives à son choix. Il semble ensuite que ces conceptions déterministes ne rendent pas compte de l'existence d'un calcul. L'Homme y paraît dépourvu de fonctionnement mental supérieur. Tout se déroule, en apparence du moins, dans un automatisme, un systématisme mécanique qui le prive d'une part active dans la détermination de son comportement. Or, les situations d'entretien d'orientation laissent parfois apparaître des individus hyperactifs, très investis dans leur avenir.

Il convient donc de rejeter l'emploi de paradigmes trop déterministes pour l'explication de ce phénomène social que constitue le choix de son orientation par un élève de terminale - on ne peut par exemple évoquer sa soumission absolue à l'environnement social ou économique, ni l'absence d'alternatives dans une situation

---

<sup>6</sup> Boudon, R. (1977). p. 240.

d'orientation pour expliquer sa conduite lorsqu'il choisit une filière donnée - et d'examiner les paradigmes interactionnistes.

## II / LES PARADIGMES INTERACTIONNISTES

Ils analysent les actions de l'acteur, c'est-à-dire des comportements orientés vers la recherche d'une fin. Ils considèrent le phénomène social dont ils apportent l'explication comme le résultat de la juxtaposition ou de la composition d'un ensemble d'actions.

Pour R. Boudon, seuls ces modèles semblent en mesure de donner une explication satisfaisante d'un phénomène social. *"Dans tous les cas où les sociologues ont réussi à déchiffrer des phénomènes obscurs, ils ont utilisé des analyses de type interactionniste: le phénomène en question est expliqué par la composition d'actions individuelles dont la logique ne peut pas être ramenée à des schémas de type stimulus-réponse ou cause-effet"*<sup>7</sup>. Retenons simplement le paradigme interactionniste de type weberien pour l'illustration des fondements théoriques. R. Boudon le définit ainsi: *"Les comportements des acteurs sont interprétés comme dotés d'une propriété d'intentionnalité et par conséquent comme ayant le statut d'actions. Mais, à la différence des paradigmes précédents, on introduit l'hypothèse que certains éléments de ces actions (structuration du système de préférence, choix des moyens pour obtenir les fins désirées, habileté dans la mise en oeuvre des moyens, ...) sont déterminés par des éléments antérieurs aux actions en question"*<sup>8</sup>.

R. Boudon favorise, quant à lui, une approche méthodologique particulière: l'individualisme méthodologique. Il s'agit d'une perspective d'investigation d'un problème, qui prend pour point de départ l'analyse des actions individuelles et fait des phénomènes sociaux une conséquence des actions individuelles. *"L'objet privilégié de*

---

<sup>7</sup> Boudon, R. (1977). p. 245.

<sup>8</sup> Boudon, R. (1977). p. 199.

*l'individualisme méthodologique se situe bien là : dans l'examen des comportements individuels au sein du système social donné*<sup>9</sup>. L'étude qui suivra n'a pas pour ambition d'établir des relations entre des phénomènes sociaux généraux, tels par exemple que le rapport entre l'augmentation de la durée de la scolarité et l'augmentation de la durée de l'espérance de vie, l'élévation du niveau de qualification et la baisse du nombre des demandeurs d'emploi. Au contraire, elle se centre sur le choix d'orientation des élèves, pour en rechercher une explication de type microsociologique. De ce point de vue, l'engorgement des premiers cycles universitaires pourra par exemple être analysé comme un effet pervers de l'agrégation des choix individuels. Elle privilégiera donc une méthodologie individualiste. "De manière générale, on dira qu'on a affaire à une *méthodologie individualiste lorsque l'existence ou l'allure d'un phénomène P, ou lorsque la relation entre un phénomène P et un phénomène P' sont explicitement analysés comme une conséquence de la logique du comportement des individus impliqués par ce ou ces phénomènes*"<sup>10</sup>. Elle s'efforcera donc de considérer les comportements des élèves de terminale qui établissent des choix d'orientation pour en cerner les logiques d'action, les variations et les déterminants. L'étude s'appuiera donc pour cela tantôt sur une population d'élèves, tantôt sur des cas individuels. Expliquer reviendra donc à identifier les paramètres de l'action.

Ainsi, considérant l'exemple de madame Dupont, ménagère qui remplit son panier, R. Boudon identifie huit paramètres entrant dans le schéma d'explication du phénomène achat, parmi lesquels:<sup>11</sup>

- Les données relatives aux processus de socialisation auxquels a été exposée Mme. Dupont (elle a des préventions contre les conserves).
  
- Des données relatives à ses ressources (monétaires ou cognitives)

---

<sup>9</sup> Ansart, P. (1990). 81.

<sup>10</sup> Boudon, R., & Bourricaud, F. (1990) p.306.

<sup>11</sup> Boudon, R. (1977). p. 249.

- Une représentation des fins à atteindre (alimenter une famille)
- Des données relatives aux valeurs sous-tendant cette représentation (l'hygiène alimentaire ou la composition d'un repas)
- Des données relatives aux contraintes structurelles caractérisant son environnement (dimensions de la famille, appétit de chacun, dimensions du réfrigérateur,...)
- Des données relatives aux contraintes déterminées par le système social dans son ensemble (le prix d'un produit A, substitut d'un produit B est le double de celui de B).
- Des données relatives au changement des contraintes dans le temps et éventuellement la perception de ce changement (le prix a augmenté de 20% en un mois, mais Mme. Dupont croit qu'il a augmenté de 30%).
- Des données relatives aux distorsions perceptives (il y a des cerises sur le marché, mais elle ne les a pas vues).

)  
 Considérons maintenant le cas de Pierre Dupont, élève de terminale, effectuant un choix d'orientation. L'explication du phénomène choix se fonde sur des domaines similaires. Pierre Dupont:

- a des préventions contre les études de Droit, mais pas contre la gestion,
- ne peut engager une somme supérieure à 8000 francs par an pour ses études; il a par ailleurs toujours eu du mal à comprendre les cours,



- a une représentation particulière de la profession qu'il veut exercer plus tard: il considère un métier avec des contacts qu'un métier où l'on gagne bien sa vie,
- préfère toutefois gagner beaucoup d'argent plutôt qu'occuper un emploi stable,
- ne veut pas consacrer plus de deux heures par jour en déplacement pour se rendre à l'Université,
- veut obtenir le D.E.S.C.F.. Il lui faudra donc consacrer cinq ans d'études par la voie universitaire, mais six ans s'il choisit de passer d'abord par un B.T.S.,
- a cru entendre dire qu'une année d'étude supplémentaire serait bientôt nécessaire pour obtenir le D.E.S.C.F.,
- peut poursuivre un cycle de gestion de deux ans après le B.T.S., mais ne le sait pas.

Les paradigmes interactionnistes et déterministes pourraient tous deux proposer des explications du choix de Pierre Dupont. Les premiers mettant en avant sa perception réduite de la situation ou son manque d'information, les seconds préférant faire appel aux déterminismes liés à sa position dans la fratrie (sa soeur aînée suit les mêmes études) ou encore à son origine sociale (son père appartient à l'ordre des experts-comptables).

Ces deux positions semblent très tranchées. Mais des rapprochements semblent toutefois être intervenus entre elles, notamment pour tenter d'expliquer le problème de la reproduction de la société, conçue comme le fait d'acteurs qui justifient leurs choix, c'est-à-dire pour tenter de concilier les explications sur le choix des individus, vu au niveau individuel (microsociologique) et au niveau global (macrosociologique).

Comment expliquer que les individus effectuent des choix en apparence libres et indépendants et que les groupes sociaux auxquels ils appartiennent se reproduisent?

- Pierre Bourdieu (courant post-structuraliste) l'explique en évoquant le phénomène de la "causalité du probable", par laquelle des acteurs apprennent à "*refuser le refusé et à vouloir l'inévitable*"<sup>12</sup>. Il place au centre de sa réflexion la notion d'*habitus*. "*L'habitus est un ensemble de dispositions acquises, de schèmes de perception, d'appréciation et d'action, inculqués par le contexte social en un moment et une place particuliers*"<sup>13</sup>. L'habitus apparaît donc comme "*un ensemble de grilles de lecture de la réalité strictement déterminé par des contraintes objectives*"<sup>14</sup>. Par le mécanisme de l'habitus, les classes sociales semblent agir et se reproduire à travers les individus, simples exécutants de rôles définis par des structures. Mais il semble avoir, au fil du temps, reconsidéré le concept d'habitus, qui, de grille de lecture de la réalité est devenue "*grammaire des pratiques*", principe générateur de comportements infinis, impossible à prévoir avec précision. L'individu a donc regagné des capacités adaptatives: il s'agit d'un individu, "qui, dès lors, n'est plus très éloigné du stratège"<sup>15</sup>.

- Pour sa part, J.M. Berthelot a également permis un rapprochement entre les deux analyses, en insistant sur l'influence du contexte institutionnel (hiérarchies des filières) sur les stratégies des acteurs. La structure sociale constituée par la hiérarchie des filières jouerait un rôle particulièrement important dans les choix d'orientation des élèves<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> Bourdieu, P., cité par Duru-Bellat, M. (1995) p.80.

<sup>13</sup> Ansart, P. (1990). p.41.

<sup>14</sup> Duru-Bellat, M. (1995). p.83.

<sup>15</sup> Paradeise, C., citée par Duru-Bellat, M. (1995) p.83.

<sup>16</sup> voir chapitre V, l'exposé des travaux et des thèses de J.M. Berthelot.

- Pour Marie Duru-Bellat<sup>17</sup>, l'analyse des comportements se joue entre deux pôles:

- l'étude du cadre socialement structuré (rapports entre les sexes, hiérarchies scolaires...),
- l'examen des réactions subjectives des acteurs qui choisissent entre des alternatives hiérarchisées.

C'est cette dernière alternative que nous privilégierons, puisqu'elle correspond à la perspective du praticien en situation de recherche. L'exemple de Pierre Dupont montre que l'on peut donner une explication du phénomène social qu'est le choix de son orientation par un élève, à partir du paradigme de l'individualisme méthodologique. Il conviendra donc de considérer d'abord l'individu, de se placer du point de vue de l'élève et d'observer son comportement au sein du système scolaire. Pour R. Boudon, la pertinence d'un paradigme dépend du contexte de la recherche, de la structure du phénomène à étudier et des catégories de données prises en considération. Maintenant la syntaxe des paradigmes interactionnistes, il apparaît nécessaire de privilégier l'approche individualiste, de se concentrer sur l'action de l'individu pour expliquer son choix d'orientation, y compris en y intégrant un certain déterminisme (éléments antérieurs aux actions considérées, déterminants structurels tels que sexe et catégorie socioprofessionnelle, perception de la situation...). L'acteur n'est pas uniquement défini par la situation dans laquelle il se trouve. On considérera donc aussi d'une part les conditions de socialisation de l'élève: "Elles conditionnent partiellement les contraintes de la structure de jeu pour un acteur particulier et sa propre perception de la situation, enfin, elles sont aussi présentes dans l'orientation de la stratégie mise en place"<sup>18</sup> et d'autre part ce que P. Béret appelle "l'intentionnalité" de l'acteur, c'est-à-dire le sens que ce dernier donne à la situation<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Duru-Bellat, M. (1995) p.84.

<sup>18</sup> Béret, P. (1983) p. 70.

<sup>19</sup> Le terme d'intentionnalité qui apparaîtra plus avant dans le développement sera employé dans un sens différent qui sera alors précisé.

Quatre traits de la situation de choix d'orientation apparaissent en particulier, qui justifient la syntaxe interactionniste et l'approche individualiste :

- les élèves intègrent le comportement des autres acteurs dans les contraintes de leur propre projet. Leurs choix prennent par exemple en compte le rapport entre l'offre et la demande pour une même formation ou encore les calculs supposés des autres acteurs vis-à-vis des commissions d'affectation. Ils s'efforcent de "jouer" sur le système pour arriver à leurs fins.

- ils ne se soucient généralement pas des conséquences de leurs choix sur le destin d'autrui. Leur perspective d'action est égocentrée,

- ils envisagent les bénéfices qu'ils recueilleront personnellement et sont très attentifs aux conséquences des effets pervers qui peuvent survenir,

- ils justifient souvent leurs choix en se fondant soit sur leurs intérêts personnels (pour une discipline, pour une fonction particulière dans le monde du travail) ou sur les événements antérieurs de leur scolarité (un échec, un redoublement), sur des éléments antérieurs de leur existence propre, sur l'histoire de leur famille, ou encore en évoquant les déterminismes de filière dans laquelle ils sont eux-même engagés.

La perspective adoptée est celle du chercheur, praticien de l'orientation scolaire, qui s'attache d'abord au comportement de l'individu, le considérant comme un acteur, même si des déterminismes dus à la logique de la situation et à l'influence des structures sociales sont pris en compte. Il convient donc de proposer maintenant une définition de l'acteur.

Elle s'inspire des travaux de R. Boudon et de M. Crozier. Les liens entre ces deux courants de pensée sont étroits (l'acteur est au centre des deux théories), même si elles s'opposent sur certains points : les champs d'observation sont différents, les objets

d'étude également (M. Crozier s'intéresse en particulier aux dysfonctionnements des organisations existantes, R. Boudon privilégie l'étude de l'agrégation des comportements et des effets d'émergence). L'acteur en situation d'orientation scolaire possède donc les caractéristiques suivantes:

- L'acteur est un homme intentionnel. Après avoir décrit les différents paradigmes interactionnistes, R. Boudon écrit; "*Mais il existe entre ces différents types une unité syntaxique qui dérive de l'unicité de l'atome logique qui compose ces paradigmes, à savoir la notion d'action individuelle, c'est-à-dire de comportement intentionnel*"<sup>20</sup>.

- Cette notion d'intentionnalité complète la définition de l'acteur donnée plus haut et entraîne l'émergence d'une autre notion, celle d'effets pervers. Ils peuvent correspondre à des situations différentes, engendrer biens ou maux collectifs, biens ou maux individuels. Ainsi, l'augmentation de la demande d'éducation entraîne des gains de productivité (biens collectifs); l'augmentation de la demande scolaire entraîne une augmentation du prix d'achat du statut social (maux collectifs).

- L'acteur agit avec l'intérêt comme mobile d'action, non seulement l'intérêt matériel mais également le prestige, le pouvoir ou la protection d'un espace d'autonomie. L'intérêt prend son sens par rapport à la situation dans laquelle l'acteur se trouve. Toute action se justifie donc par l'utilité qu'elle recèle.

- L'acteur évolue dans des systèmes sociaux qui ont une structure. Celle-ci fixe les contraintes sous lesquelles les individus agissent. Elles définissent les limites du possible mais ne suffisent pas à déterminer leur comportement. Sa participation au jeu collectif est donc guidée par des règles; la théorie des jeux qui en a fait son

<sup>20</sup> Boudon, R. (1977). p. 252.

objet d'étude le définit ainsi: "*Le propos de la théorie des jeux est l'étude de toute situation présentant des caractéristiques semblables à celles des jeux de société, c'est-à-dire, de situations où des individus font des choix en interaction, dans un cadre stipulé à l'avance*"<sup>21</sup>.

- Comme dans un jeu de société, l'acteur opère des choix dans un cadre défini à l'avance par des règles. Le résultat de ces choix constitue une issue du jeu à laquelle est associée un gain ou une perte. Le joueur reste libre, mais doit, s'il veut gagner, adopter une stratégie rationnelle en fonction de la nature du jeu et respecter les règles de celui-ci"<sup>22</sup>.

- Des actions de l'acteur au cours des jeux, on pourra déduire une stratégie. M. Crozier et E. Friedberg indiquent à ce propos: "*L'acteur individuel est un agent libre qui garde dans toutes ses activités et non pas seulement au moment de son engagement de départ, sa capacité de calcul et de choix, c'est-à-dire, sa capacité d'élaborer des stratégies qui, de son point de vue, sont rationnelles*"<sup>23</sup>. Un développement plus important sera consacré ultérieurement aux stratégies de l'acteur, à la rationalité qu'il mobilise dans ces actions et au système social particulier qu'est le système scolaire.

### III / LE CONCEPT D'ATTITUDE

Le concept d'acteur a été privilégié pour constituer le socle conceptuel de ce travail de recherche. Le concept d'attitude sera mis en avant pour en former l'assise méthodologique. Il convient de le définir rapidement et de justifier son emploi.

---

<sup>21</sup> Guerrien, B. (1993). p.5.

<sup>22</sup> Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). p.113.

<sup>23</sup> Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). p. 96.

Michel Crozier le conçoit ainsi: "*orientations normatives permanentes des individus par rapport à certains objets sociaux privilégiés, découpés en fonction des centres d'intérêt et des besoins spécifiques de la recherche: le chômage, le vote des femmes, la religion, les partis politiques, le travail, l'entreprise, etc...*"<sup>24</sup>.

Il apparaît, à la suite de cette définition:

- que l'attitude n'est pas appréhendée directement, mais indirectement, à travers une série de mesures complexes du degré de satisfaction que les individus éprouvent à l'égard des différentes dimensions d'un objet social étudié.

- qu'elle est construite après coup, inférée à partir des jugements et des opinions recueillis auprès des individus. "*Elle constitue l'élément stable, la structure psychologique qui fonde la suite des opinions et leur donne sens et cohérence*"<sup>25</sup>.

- qu'elle reflète les valeurs d'un individu: "*l'attitude constitue le pont entre, d'une part, les conduites observables des individus et, d'autre part, la structure des valeurs qui oriente celle-ci et qui, elle, reste inobservable*"<sup>26</sup>.

L'utilisation de l'attitude dans la recherche doit être favorisée pour trois raisons:

- elle est un attribut de l'individu; il est possible de postuler sa stabilité chez une personne donnée,

- elle est un moyen de saisir le vécu subjectif d'une situation,

---

<sup>24</sup> Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). p.462.

<sup>25</sup> Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). p.462.

<sup>26</sup> Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). p.463.

- elle n'est pas uniquement l'expression d'une réaction en fonction d'une expérience passée, mais elle correspond à une orientation stratégique des acteurs.

---

*"Elles (les attitudes) reflètent donc leur choix d'une orientation d'action face aux risques et opportunités des jeux auxquels ils participent dans leurs univers sociaux"*<sup>27</sup>. Ainsi, leur analyse a un caractère prospectif et non plus rétrospectif.

---

L'étude des attitudes d'un groupe de lycéens par rapport à leur orientation pourrait donc être riche d'enseignements. Elle devrait permettre de préciser dans quelle mesure l'élève de terminale est acteur de son orientation. Deux outils seront privilégiés pour approcher la réalité sociale et recueillir les données de l'enquête: les questionnaires d'attitude et les entretiens semi-directifs. Il convient maintenant d'analyser les aspects différentiels de l'attitude des élèves. Seront étudiés en premier lieu les aspects quantitatifs collectifs de l'attitude d'acteur des élèves (CHAPITRE II), puis les aspects quantitatifs individuels (CHAPITRE III), enfin les aspects qualitatifs individuels (CHAPITRE IV).

---

<sup>27</sup> Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). p.468.



# **Chapitre II**

## **Les aspects quantitatifs collectifs de l'attitude des élèves**

Ils ont été repérés à l'aide d'un questionnaire, réalisé par nos soins, à cette fin particulière.

## **I/ LE QUESTIONNAIRE D'ATTITUDE**

### **A / DESCRIPTIF DU QUESTIONNAIRE<sup>28</sup>**

Il se compose de quarante-sept items, rédigés au plus près des cinq critères énoncés par Pol Debatty<sup>29</sup>, dans son livre "la mesure des attitudes" (L'item est court, formulé simplement; il exprime une opinion; il exprime une pensée complète; il est formulé à la voix active; l'objet de l'attitude mesurée doit être le sujet de la phrase). Une même **sous-dimension** d'acteur est mesurée par deux items au moins (exception faite de la sous-dimension "INFORMATION"). La moyenne des notes obtenues à tous les items, puis à toutes les sous-dimensions et dimensions constitue l'indication de l'attitude. L'échelle de notation comporte six points, de zéro à cinq.

Il a pour objectif principal d'enregistrer les attitudes des élèves par rapport à huit **sous-dimensions** de l'attitude d'acteur. Elles semblent suffisantes pour rendre compte des actions des élèves. Par sous-dimension, il convient d'entendre: trait supposé pertinent d'une attitude, permettant par comparaison de différencier l'attitude d'un acteur de l'attitude d'un autre acteur. Par extension, une

---

<sup>28</sup> Voir annexe A1

<sup>29</sup> Cité par Javeau, C. (1988). p.71.

dimension, qui regroupe plusieurs sous-dimensions, apparaît comme un trait pertinent de niveau supérieur: ce système s'apparente à une construction hiérarchique "factorielle". Par ailleurs, six critères majeurs de la population d'étude ont été enregistrés en vue du traitement différentiel des données: l'âge, le sexe, l'origine socioprofessionnelle, la série scolaire, la poursuite d'étude choisie après le bac, la position dans la fratrie. L'expérience du praticien de l'orientation laisse intuitivement penser qu'ils peuvent se montrer très différenciateurs.

## B / LES HUIT SOUS-DIMENSIONS DE L'ATTITUDE D'ACTEUR

Elles sont, à notre sens, les composantes essentielles de l'attitude d'acteur d'un élève. Il convient donc de les décrire.

- "IMPORTANCE" : cette première sous-dimension correspond à l'attitude de l'élève vis-à-vis de l'importance de l'enjeu que représente pour lui son orientation (item 18 et 31). Elle évalue son attitude, notamment vis-à-vis des conséquences de son choix. Elle lui demande de se positionner par rapport à la relation établie entre son choix actuel et ses conséquences ultérieures: son choix de terminale entraînera-t-il, à son avis, des conséquences significatives?

- "MOMENT": elle se rapporte à la perception que l'élève a du moment de son orientation principale (item 10, 40, 5 et 21); Elle évalue la perspective temporelle du choix de l'élève par rapport au moment présent. Considère-t-il que le moment principal de son orientation est déjà intervenu après la troisième, qu'il intervient en terminale, ou bien qu'il interviendra bien après la terminale?

- "INDEPENDANCE PAR RAPPORT A AUTRUI" : cette troisième sous-dimension correspond à l'influence de l'opinion d'autrui, que l'élève perçoit dans

sa propre prise de décision (item 27, 3, 14 et 37). Elle concerne quatre personnes en particulier: les parents, les camarades, les professeurs et le conseiller d'orientation-psychologue. L'élève estime-t-il que l'avis des parents, des professeurs, des camarades et du conseiller d'orientation est plus pertinent que le sien pour sa propre orientation?

④ - "ACTION PERSONNELLE SUR LA SITUATION" : elle concerne l'influence personnelle que l'élève s'accorde sur son orientation, la part de responsabilité qu'il s'attribue dans son choix d'orientation (item 41, 30, 2, 16, 23, 38 et 26). Estime-t-il que son avis personnel va prévaloir, ou bien que d'autres personnes et d'autres éléments décideront à sa place? Il se prononce sur l'influence qu'il s'accorde et qu'il accorde à d'autres personnes (les parents, les professeurs) ou d'autres éléments (le hasard, la chance).

⑤ - "INFORMATION" : elle correspond à son attitude par rapport à sa capacité à s'informer (item 29. L'item 1, correspondant à cette sous-dimension, n'a pu être retenu, pour des raisons d'exploitation matérielle du questionnaire). Cette sous-dimension ne prétend pas évaluer un niveau d'information de l'élève, préalablement supposé nécessaire à une orientation adéquate, ni son appréciation de son niveau d'information, mais sa capacité d'identifier les informations nécessaires à son choix : connaît-il les informations dont il aura besoin pour se déterminer?

) - "CLASSEMENT" : elle correspond à l'attitude de l'élève vis-à-vis de ses compétences dans le classement par ordre de préférence des alternatives qui s'offrent à lui (item 15 et 39). Elle évalue par conséquent sa capacité à situer ses différents choix les uns par rapport aux autres: l'élève possède-t-il des critères pour évaluer les possibilités qui s'offrent à lui?

- "CALCUL" : cette sous-dimension se rapporte à l'attitude de l'élève par rapport à ses compétences dans la construction d'un plan d'action cohérent, qui mettrait en relation un but et un moyen (item 20 et 36). Elle concerne en particulier sa capacité à établir une relation entre une filière et un champ professionnel, entre un diplôme et un métier: l'élève connaît-il une filière ou un diplôme lui permettant d'exercer son futur métier?

- "ESTIMATION" : elle correspond à l'attitude de l'élève par rapport à sa capacité à estimer les résultats de son plan d'action (item 12, 25, 34 et 45). Elle se rapporte en particulier aux risques et aux avantages du choix qu'il envisage, à l'idée qu'il se fait des conséquences de son choix. Parvient-il à en estimer les avantages, les inconvénients, les conséquences?

Ces huit sous-dimensions permettent de décrire l'attitude de l'acteur idéal: il identifie le moment de son choix, mesure l'importance de l'enjeu. Il s'est forgé son propre avis sur son choix, indépendant de celui d'autrui, il croit par son action avoir prise sur son avenir. Il est capable d'identifier les informations nécessaires à son choix, d'ordonner les différentes possibilités qui s'offrent à lui, de construire un plan d'action cohérent et d'estimer le résultat de son action.

Pour des raisons de commodités et pour permettre une meilleure utilisation de l'information, les huit sous-dimensions ont été regroupées en trois dimensions principales

### C/ LES TROIS DIMENSIONS PRINCIPALES DE L'ATTITUDE D'ACTEUR

- La première (ENJEU) regroupe "IMPORTANCE" et "MOMENT". Elles évaluent la perception que l'acteur a de l'importance de l'enjeu de son orientation et du moment auquel il agit. En termes d'analyse de l'action, elles correspondent

aux critères de "significativité" de l'action quant à ses conséquences, ainsi que de l'identification du moment de l'action. On peut supposer qu'un élève peu sensibilisé à l'enjeu de son orientation ainsi qu'au moment où ce choix s'opère ne fait pas usage de ses compétences d'acteur.

- La seconde (INFLUENCE) rassemble les sous-dimensions "INDEPENDANCE PAR RAPPORT A AUTRUI" et "ACTION PERSONNELLE SUR LA SITUATION". Elles se rapportent à la sensibilité de l'élève par rapport à l'avis d'autrui, ainsi qu'à l'influence personnelle qu'il s'accorde sur son avenir. En termes d'analyse de l'action, ces sous-dimensions correspondent aux critères d'indépendance vis-à-vis de l'avis d'autrui; ainsi qu'à l'effet que l'individu accorde à son action personnelle sur la situation. Un élève qui s'en remet à l'avis des autres pour décider de son orientation et qui ne s'attribue aucun pouvoir sur son avenir ne fait pas preuve d'une attitude d'acteur.

- La troisième dimension (COMPETENCE) regroupe les sous-dimensions "INFORMATION", "CLASSEMENT", "CALCUL" et "ESTIMATION". Elles sont en fait des compétences nécessaires à l'élève pour mettre en oeuvre une performance d'acteur. En termes d'analyse de l'action, elles correspondent aux savoirs-faire, nécessaires à la production d'une performance d'acteur. Un élève incapable d'identifier les informations qui lui sont nécessaires, de hiérarchiser ses choix, de mettre en relation un but et un moyen et d'estimer le résultat de son plan d'action ne peut produire une performance d'acteur.

Il convient ici de remarquer que les trois dimensions définies, ainsi que les huit sous-dimensions entretiennent entre elles des rapports d'exclusion mutuelle. Un élève peut fort bien percevoir que son avenir se joue en terminale et se soumettre au "conseil" de ses parents. Il peut posséder des compétences d'acteur, au sens où nous les avons définies et, pour autant, estimer que, quoi qu'il fasse, le hasard, la

chance, le destin (l'avis des enseignants, les capacités d'accueil des sections, le népotisme...), sont les déterminants absolus de son avenir. Enfin, il peut réaliser l'importance de l'enjeu et du moment, tout en se déclarant incapable de choisir une filière pour son futur métier, ou dans l'incapacité d'établir un ordre de priorité dans ses choix. Les trois dimensions et les huit sous-dimensions correspondent par conséquent à des domaines distincts les uns des autres. Ils permettront ainsi de définir des types ou "patterns".

#### D / MODE DE DIFFUSION DU QUESTIONNAIRE ET TRAITEMENT DES DONNEES

Il a été diffusé auprès de cent-vingt élèves de classe de terminale (deux classes de terminale "C", deux classes de terminale "G"<sup>30</sup>) du lycée de Décines, au mois de janvier 1994. Les élèves ont été regroupés par classes, le questionnaire a été administré directement. Les mêmes consignes et les mêmes explications ont été données aux quatre classes. Cent-un exemplaires utilisables pour l'enquête ont été conservés à l'issue du dépouillement, (50 garçons et 51 filles, 50 élèves de "G" et 51 de "C").

Les élèves étaient invités à exprimer leur degré d'accord avec les items en leur accordant une note, d'après une échelle de notation comportant six points indiqués comme suit:

---

<sup>30</sup> Les séries "C" et "G" sont par la suite devenues séries "S" et "S.T.T.". La finalité de ces baccalauréats et la composition sociale des classes n'en ont pas été affectés.

- 0 : pas d'accord du tout
- 1 : pas d'accord
- 2 : plutôt pas d'accord
- 3 : plutôt d'accord
- 4 : d'accord
- 5 : tout à fait d'accord

La cotation a respecté les notes attribuées par les élèves. Elle s'est effectuée par rapport à une conception de l'acteur "parfait". Ce dernier possède les caractéristiques suivantes:

- Il considère son année de terminale comme un moment privilégié de son orientation.
- Il est conscient de l'enjeu que représente pour lui le choix qu'il va opérer, et des conséquences qui en découlent.
- Il prend ses décisions indépendamment de l'avis d'autrui (parents, professeurs, conseiller d'orientation, camarades) ou du moins après les avoir intériorisés et intégrés.
- Il croit avoir prise sur sa destinée, il pense, par son action, pouvoir influencer sur son avenir.
- Il est capable d'identifier les informations nécessaires à son choix.
- Il est capable de hiérarchiser les possibilités qui s'offrent à lui, de la plus à la moins souhaitable.



- Il est capable de mettre en relation un but et un moyen, un diplôme et un métier, une filière et un domaine professionnel.

- Il est capable d'estimer les conséquences de son plan d'action.

Ces qualités font de lui un acteur idéal, mais certainement inexistant. C'est toutefois ce profil-type qui a été utilisé pour la cotation des réponses. Plus les jugements exprimés par les élèves s'en rapprochaient, plus ceux-ci étaient considérés comme acteurs.

## II / DESCRIPTION DES **RESULTATS DE LA POPULATION** GÉNÉRALE

Au vu des premiers résultats, il est possible de constater que, d'une façon générale, les élèves sont plutôt sensibles à l'enjeu de leur orientation:

- Ils considèrent l'année de terminale comme une année décisive. Ils estiment que leur orientation définitive n'est pas déjà intervenue après la classe de troisième et n'interviendra pas après la terminale.

- Ils pensent être indépendants de l'avis d'autrui. Ils rejettent largement une éventuelle dépendance de l'avis des parents et des camarades, un peu moins celle des enseignants et du conseiller d'orientation. Ils estiment par ailleurs avoir par leur action personnelle une influence sur leur avenir. Ils rejettent largement une influence des parents, du hasard ou du destin, beaucoup moins celle des enseignants et de l'administration du lycée. Tel est leur avis sur leur dépendance ou indépendance vis-à-vis des adultes. La réalité en est peut-être toute différente.

- Dans l'ensemble, les élèves pensent posséder les compétences de l'acteur, telles qu'elles ont été décrites plus haut. Ils s'estiment capables d'identifier les informations nécessaires à leur orientation, de classer leurs choix par ordre de préférence, de mettre en relation une suite d'étude et un métier et d'estimer par avance le résultat de leur plan d'action.

En lisant les résultats au travers des trois dimensions majeures définies plus haut, il apparaît donc que les élèves s'estiment sensibles au moment et à l'enjeu de leur choix, indépendants de l'avis d'autrui ainsi que de l'influence qu'il pourrait exercer sur leur avenir et capables d'utiliser les compétences d'acteur, telles qu'elles ont été définies plus haut.

### **III / COMPARAISON DES RESULTATS A UNE MOYENNE THEORIQUE**

Le profil de l'attitude mesurée est encore très général. Il convient donc d'en évaluer la force et l'intensité en la comparant à la moyenne théorique utilisée dans l'échelle de notation.

Il est possible de supposer qu'un élève faisant preuve de capacités d'acteur "normales" ou "moyennes" porte sur les items proposés des jugements "moyens", c'est à dire, en termes numériques, proches ou équivalents à la moyenne de l'échelle de valeur qui lui est proposée (ici, 2,5 sur 5). Pour apprécier la force de l'attitude des élèves, il convient donc de comparer les performances enregistrées avec la moyenne théorique de l'échelle et d'observer si la différence entre les deux est significative ou non.

On utilisera donc pour cela un indicateur statistique comme le "t" de Student, pour un échantillon inférieur à 60 individus, ou bien le "z" de la loi normale réduite pour une population supérieure à 60 individus<sup>31</sup>:

L'hypothèse de travail est la suivante : si le "z" ou le "t" calculés sont supérieurs au "z" ou au "t" lus dans la table, au seuil de 5% d'erreur, il est possible d'affirmer qu'il existe une différence significative entre la moyenne observée et la norme (à .05 = 5% d'erreur, z = 1,96, DDL infini et t = 2,02, DDL = 40).

#### A / COMPARAISON POUR LA POPULATION GENERALE DES PERFORMANCES ENREGISTREES A LA MOYENNE THEORIQUE ( 2,5)<sup>32</sup>

##### 1 / Les huit sous-dimensions

Une simple observation du tableau permet de constater qu'elles sont supérieures au "z" indiqué dans la table de la loi normale réduite pour toutes les dimensions et sous-dimensions étudiées. Il est donc possible d'affirmer, que l'ensemble des performances enregistrées sont toutes significativement supérieures à la moyenne théorique, par conséquent, que les élèves de la population estiment faire preuve d'une attitude d'acteur marquée.

---

<sup>31</sup> Langouet, G., & Porlier, J. C. (1991). p. 79-80.

$$| t | = \frac{| m - Mo |}{s / \sqrt{N}}$$

$$| z | = \frac{| m - Mo |}{s / \sqrt{N}}$$

- m est la moyenne de la population ou de l'échantillon observé
- Mo est la moyenne théorique
- s est l'écart-type de l'échantillon
- N est l'effectif de la population ou de l'échantillon.

<sup>32</sup> Voir annexe A2

2 / Le détail des sous-dimensions "MOMENT", "INDEPENDANCE PAR RAPPORT A AUTRUI" et "ACTION PERSONNELLE SUR LA SITUATION".<sup>33</sup>

Pour presque tous les items, les "z" calculés sont significativement supérieurs au "z" théorique. Les élèves paraissent donc faire preuve en général d'une attitude d'acteur affirmée. Ils semblent toutefois sensibles à l'avis du conseiller d'orientation et croient à l'influence des enseignants sur leur avenir.

B / COMPARAISON POUR LES ELEVES DES SERIES "C" ET "G" DES PERFORMANCES ENREGISTREES A LA MOYENNE THEORIQUE ( 2,5)<sup>34</sup>

1/ Les huit sous-dimensions

Les résultats sont identiques à ceux relevés précédemment. Les notes calculées sont supérieures au "t" donné par la table. Aucune différence n'est notable entre les populations "C", "G", et la moyenne théorique.

2/ Le détail des sous-dimensions "MOMENT", "INDEPENDANCE PAR RAPPORT A AUTRUI" et "ACTION PERSONNELLE SUR LA SITUATION"<sup>35</sup>

Les résultats sont significativement supérieurs au "t" donné par la table de STUDENT, au seuil de .05, à quelques exceptions près. Les élèves font preuve d'une attitude d'acteur affirmée.

---

<sup>33</sup> Voir annexe A3

<sup>34</sup> Voir annexe A2

<sup>35</sup> Voir annexe A3

## C / COMPARAISON POUR LES GARÇONS ET LES FILLES DES PERFORMANCES ENREGISTRÉES A LA MOYENNE THÉORIQUE ( 2,5)<sup>36</sup>

### 1/ Les huit sous-dimensions

Aucune différence n'est notable entre les garçons et les filles. Les résultats observés sont tous supérieurs à la valeur du "t" indiquée par la table au seuil de .05.

### 2/ Le détail des sous-dimensions "MOMENT", "INDEPENDANCE PAR RAPPORT A AUTRUI" et "ACTION PERSONNELLE SUR LA SITUATION"<sup>37</sup>

Les résultats des garçons et des filles sont supérieurs au "t" lu dans la table. Garçons et filles font donc preuve d'une attitude d'acteur marquée. Toutefois, seuls les garçons sont sensibles à l'avis du conseiller d'orientation

## D / ESTIMATION DU NOMBRE D'ÉLÈVES FAISANT PREUVE D'UNE ATTITUDE D'ACTEUR MARQUÉE DANS LES DIMENSIONS ET SOUS-DIMENSIONS ÉTUDIÉES.<sup>38</sup>

Les résultats précédemment acquis sont fondés sur l'étude des moyennes. Il convient maintenant d'évaluer précisément le nombre d'élèves faisant preuve de l'attitude décrite ci-dessus, afin d'estimer l'ampleur du phénomène.

Ce calcul permet de quantifier le nombre d'élèves situés au-dessus du seuil de signification, c'est-à-dire le nombre de ceux dont il est possible d'affirmer que les résultats sont significativement supérieurs à la moyenne théorique. Connaissant le "t" et le "z" donné, on calcule la note au-dessous de laquelle la différence entre la moyenne observée et la moyenne théorique n'est plus significative. Les élèves

---

<sup>36</sup> Voir annexe A2

<sup>37</sup> Voir annexe A3

<sup>38</sup> Voir annexe A4

dont les notes sont inférieures, sont réputés ne pas avoir d'attitude marquée, au sens où nous l'avons décrit plus haut. Nous reprenons pour ce calcul les formules utilisées plus haut<sup>39</sup>, développées selon une autre configuration, en gardant une marge d'erreur égale à 5%<sup>40</sup>.

#### 1/ Les résultats des populations et échantillons :

Ils varient peu, corroborant ainsi les résultats précédemment obtenus. Les différences entre les séries ou entre les sexes semblent peu importantes.

#### 2/ Les résultats à la moyenne des trois dimensions de l'attitude d'acteur

Ils confirment les résultats obtenus précédemment : les élèves de la population générale et des autres échantillons font effectivement preuve d'une attitude marquée. Seul un nombre très restreint d'entre eux (3 individus) fait exception.

#### 3/ Les résultats aux différentes dimensions

Ils contraignent à nuancer les remarques effectuées jusqu'à présent. Peu d'élèves voient leurs notes se situer en dessous du seuil de signification pour la dimension "INFLUENCE". En revanche, pour les dimensions "ENJEU" et "COMPETENCES", le nombre d'élèves dont les résultats sont situés en dessous du seuil de signification semble relativement élevé, notamment pour cette dernière dimension. En effet, au moins un quart de la population générale, 10% des "C",

---

<sup>39</sup> Voir III, même chapitre

<sup>40</sup> Langouet, G., & Porlier, J. C. (1991). p. 79-80.

$$m = z * \frac{s}{\sqrt{N}} + Mo$$

$$m = t * \frac{s}{\sqrt{N}} + Mo$$

- m est la moyenne de la population ou de l'échantillon observé
- Mo est la moyenne théorique
- s est l'écart-type de la distribution
- N est l'effectif de la population ou de l'échantillon.

10% des "G", 10% des garçons et 15% des filles a des notes inférieures au seuil de signification. Ces élèves ne sont donc pas supposés faire preuve d'une attitude marquée dans cette dimension.

Il convient donc d'apporter aux résultats précédents les nuances suivantes. Quels que soient la population et les échantillons, les dimensions et les sous-dimensions étudiés, les notes observées sont, dans leur ensemble, significativement supérieures à la moyenne théorique. Cependant, les résultats de 20% des élèves environ ne sont pas supérieurs à la valeur du "t" ou du "z" lu dans la table au seuil de .05, pour les dimensions "ENJEU" ainsi que "COMPETENCES".

Il apparaît, par conséquent, que l'hypothèse de travail énoncée ci-dessus (III)<sup>41</sup> peut-être largement validée.

En étudiant les résultats du point de vue des moyennes, il semble que les élèves, qu'ils appartiennent à la population générale ou aux échantillons qui la composent (garçons et filles, série "C" et "G"), font preuve d'une attitude d'acteur marquée. Pour les items particuliers étudiés, considérant la population générale et les échantillons qui la composent, l'hypothèse de travail est aussi largement vérifiée. L'attitude d'acteur des élèves est nettement marquée. Quant à l'influence du conseiller d'orientation-psychologue, elle est reconnue, tant dans la population générale que dans les échantillons.

Il n'y a donc globalement pas de variation de l'attitude d'acteur par rapport à la moyenne théorique de l'échelle de notation dans les dimensions, sous-dimensions, ou échantillons étudiés, mais seulement dans quelques items particuliers.

En étudiant les résultats du point de vue quantitatif, il est possible de constater, que les élèves font largement preuve d'une attitude d'acteur marquée par rapport à la moyenne théorique. La variation de l'attitude n'apparaît pas selon la population

---

<sup>41</sup> "t" ou "z" calculé est supérieur au "t" ou "z" lu dans la table au seuil de 5% d'erreur.

ni les divers échantillons étudiés, mais selon les dimensions, puisque 20% des élèves environ échappe à cette règle dans les dimensions "ENJEU" ainsi que "COMPETENCES".

L'examen de cette première partie permet donc de commencer à valider l'hypothèse I, énoncée en introduction et de conclure que l'estimation que les élèves font de leur attitude d'acteur est en général nettement marquée, quels que soient la population, les échantillons ou les dimensions étudiés. L'ensemble des élèves fait preuve d'une attitude marquée, mais non la totalité: l'étude quantitative indique qu'un quart environ d'entre eux fait exception pour les deux dimensions signalées plus haut. Il est toutefois possible de conclure que cette attitude apparaît dans son ensemble, mises à part quelques exceptions déjà signalées, significativement plus affirmée que l'attitude de l'élève, acteur "moyen" de son orientation.

#### IV / COMPARAISON DES RESULTATS OBTENUS AUX DIFFERENTS CRITERES

Il importe donc maintenant de poursuivre l'étude de l'attitude des élèves en examinant si sa force varie, non plus par rapport à une norme, mais selon les critères (sexe, série, choix d'étude post-bac, origine socioprofessionnelle du chef de famille, place dans la fratrie) et les sous-dimensions d'acteur retenues (enjeu, moment, indépendance par rapport à autrui, action sur la situation, information, classement, calcul, estimation).

Il convient de comparer les moyennes obtenues par les termes d'un même critère (pour le critère "place dans la fratrie", par exemple : aînés, cadets, derniers et enfants uniques) et d'examiner si la différence est suffisamment importante pour



être significative, en gardant une marge d'erreur égale à 5%. On utilisera, pour cela, les indicateurs "z" de la loi normale réduite et "t" de STUDENT, selon que le nombre total des élèves concernés est supérieur ou inférieur à 60<sup>42</sup>.

L'hypothèse de travail est la suivante : si le "z" ou le "t" calculés sont supérieurs au "z" ou au "t" lus dans la table au seuil de .05, il est possible d'affirmer qu'il existe une différence significative entre les moyennes de deux termes d'un même critère, au seuil choisi (à .05 = 5% d'erreur, "z" = 1,96, et "t" = 2,02, DDL = 40); par conséquent, l'attitude d'acteur d'un groupe d'élèves donné est significativement plus forte que celle d'un autre groupe.

Examinons donc pour la population générale les termes des critères retenus et observons, pour chacun de ces derniers, si les différences aux notes attribuées par les élèves varient de façon significative.

#### A / LE CRITERE DE LA SERIE

Dans ce critère, seul le résultat à la sous-dimension "INDEPENDANCE PAR RAPPORT A AUTRUI" (3) est supérieur au seuil théorique retenu (1,96). Les élèves de la série "G" sont donc, semble-t-il, plus indépendants que ceux de la série "C".

#### B / LE CRITERE DU SEXE

Aucun résultat n'est supérieur au seuil retenu. Aucune des différences entre garçons et filles n'est donc significative.

<sup>42</sup> Langouet, G., & Porlier, J. C. (1991). p. 79-80.

$$| t | = \frac{| m - m' |}{sd \sqrt{1/n + 1/n'}}$$

$$| z | = \frac{| m - m' |}{\sqrt{s^2/N + s'^2/N'}}$$

- m et m' sont les moyennes des échantillons observés
- s et s' sont les écarts-type de chacune des distributions
- sd est l'écart-type estimé commun aux deux échantillons n et n'
- N et N', n et n' représentent l'effectif des échantillons.

### C / LE CRITERE DE LA PLACE DANS LA FRATRIE

Le résultat à la sous-dimension "ACTION SUR LA SITUATION" est supérieur au seuil théorique, lorsque l'on compare les enfants uniques avec les cadets (2,86) ou avec les derniers (2,75). Les enfants uniques semblent donc moins croire en leur capacités d'action sur la situation que les cadets ou les derniers.

### D / LE CRITERE DE L'AGE

Il est intéressant de remarquer que, sur les trois années regroupant le plus d'individus (1974: 16 élèves; 1975: 37; 1976: 37) les résultats vont croissant avec l'âge, pour toutes les sous-dimensions étudiées. Ainsi, les élèves nés en 1974 indiquent des résultats supérieurs à ceux des élèves nés en 1976. Les premiers semblent, par exemple, croire plus à l'influence de leur action sur la situation que les derniers (3,66 en moyenne, contre 3,33), et être plus capables de mettre en relation un but et un moyen (3,90 en moyenne, contre 3,48). Toutefois, ces écarts, constatés dans toutes les sous-dimensions, sont significatifs pour la sous-dimension "INFLUENCE D'AUTRUI" et "ACTION SUR LA SITUATION". Le "z" lu y est égal à 2,88. Les élèves nés en 1974 se perçoivent donc plus indépendants de l'avis d'autrui que ceux qui sont nés en 1976.

### E / LE CRITERE DU CHOIX DE LA FILIERE POUR LA POURSUITE D'ETUDE APRES LE BAC.

Le "t" obtenu à la sous-dimension "INFLUENCE D'AUTRUI" est supérieur au seuil théorique (2,02) lorsque l'on compare les élèves ayant choisi un B.T.S. ou un D.U.T. et ceux qui sont désireux d'entrer dans une école spécialisée pour la prochaine année scolaire. Les premiers se déclarent donc plus indépendants d'autrui que les derniers.

## F / LE CRITERE DE LA CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE

Aucun résultat n'est supérieur au seuil retenu. Aucune différence entre les enfants de père agriculteur ou artisan, cadre, profession intermédiaire, employé ou ouvrier n'est donc significative.

Au vu des résultats indiqués, il ne semble pas possible de valider l'hypothèse formulée au début du CHAPITRE II, (IV). D'une façon générale, on ne peut pas considérer les différences constatées entre les termes d'un même critère comme significatives. L'attitude d'acteur d'un groupe d'élèves n'est donc pas, dans l'ensemble, significativement plus forte que celle d'un autre pour un même critère donné.

Certes, quelques variations ont été constatées, au seuil de .05 (marge d'erreur de 5%), par exemple pour la sous-dimension "MOMENT" et "ACTION SUR LA SITUATION", mais les unes et les autres demeurent, dans l'ensemble, rares. Il convient de souligner que pour aucun critère il n'est possible de constater des différences significatives dans plusieurs dimensions. Pour certains même, (critères de sexe, catégorie socioprofessionnelle et critères croisés) aucune différence significative n'est constatable. Il convient également de souligner, qu'aucune sous-dimension ne varie de façon significative et systématique dans tous les critères. Seule la sous-dimension "INDEPENDANCE PAR RAPPORT A AUTRUI" montre des différences significatives dans trois des cinq critères retenus (série, âge, choix de la filière pour la poursuite d'étude), "ACTION SUR LA SITUATION" n'étant présent que pour le critère de la place dans la fratrie.

**L'ensemble de ces résultats permet donc de conclure que la force de l'attitude des élèves varie peu d'un critère à l'autre. Les "G" n'ont pas une attitude d'acteurs plus grande que les "C", les jugements des garçons dans**

les items "COMPETENCES" ne sont pas plus élevés que ceux des filles; il en est de même pour les aînés et les cadets... Les quelques variations enregistrées interdisent toutefois de parler d'uniformité de la force de l'attitude dans les critères considérés. Il semble donc possible de qualifier l'attitude des élèves non d'uniforme, mais d'homogène.

## V / COMPARAISON DES RESULTATS OBTENUS AUX DIFFERENTES SOUS-DIMENSIONS

Il convient maintenant de poursuivre l'étude de l'attitude d'acteur des élèves de terminale en comparant les résultats obtenus aux différentes sous-dimensions et d'observer si la force de l'attitude des élèves varie d'une sous-dimension à l'autre.

On prendra en compte les moyennes de la population générale des échantillons garçons, filles, "C" et "G" et on examinera si la différence est suffisamment importante pour être significative en gardant une marge d'erreur égale à 5%. On utilisera les mêmes indicateurs statistiques que dans le point précédent, calculés à partir des mêmes formules.

L'hypothèse de travail est identique à la précédente : si le "z" ou le "t" calculés sont supérieurs au "z" et au "t" lus dans la table, il est possible d'apporter la preuve qu'une différence significative existe entre les moyennes de deux dimensions d'une même population, au seuil choisi (à .05 = 5% d'erreur, "z" = 1,96, et "t" = 2,00, DDL = 60); par conséquent, l'attitude d'une même population ou d'un même échantillon donné est significativement plus forte à une sous-dimension particulière qu'à une autre.

Observons donc pour la population générale et les échantillons cités ci-dessus, si les notes attribuées par les élèves varient de façon significative.

#### A/ LES RESULTATS DE LA POPULATION GENERALE

Seul le "z" obtenu après calcul des différences entre, d'une part, les sous-dimensions "RELATION BUT-MOYEN" et "CLASSEMENT" (3,67) et, d'autre part, les sous-dimensions "RELATION BUT-MOYEN" et "INFORMATION" (2,97) est supérieur au "z" lu dans la table. Il est par conséquent possible d'affirmer, au seuil de risque choisi (.05), que les élèves de la population générale s'estiment plus capables de mettre en relation une filière ou un diplôme avec un métier donné que de classer par ordre de préférence les choix qui s'offrent à eux ou d'identifier les informations nécessaires à leur choix.

#### B/ LES RESULTATS DES ECHANTILLONS "C" et "G"

Aucune des différences observée dans les résultats entre les sous-dimensions n'est significative. Les performances enregistrées sont donc toutes homogènes.

#### C/ LES RESULTATS DES ECHANTILLONS "FILLES" ET "GARCONS"

Aucune des différences observées dans les résultats de l'échantillon "garçons" n'est significative. En revanche, le "t" obtenu après calcul des différences entre, d'une part, les sous-dimensions "RELATION BUT-MOYEN" et "CLASSEMENT" (5,67) et, d'autre part, les sous-dimensions "RELATION BUT-MOYEN" et "INFORMATION" (3,07) est supérieur au "t" lu dans la table au seuil de .05. Il est par conséquent possible d'affirmer que les filles s'estiment plus capables de mettre en relation une filière ou un diplôme avec un métier donné que de classer par ordre de préférence les choix qui s'offrent à elles ou d'identifier les informations nécessaires à leur choix.

Au vu de ces résultats, il ne semble pas possible de valider l'hypothèse formulée au début du CHAPITRE II, (V). D'une façon générale, les différences constatées entre les sous-dimensions de la population générale et des autres échantillons examinés ne sont pas significatives. Par conséquent, l'attitude d'un groupe d'élèves n'est pas significativement plus forte dans une sous-dimension que dans une autre.

Certes, quelques variations ont été constatées, au seuil de .05, par exemple pour la sous-dimension "ESTIMATION" de l'échantillon "filles", mais elles restent rares. Pour aucune population ou échantillon il n'est possible d'établir une hiérarchie entre les 8 sous-dimensions. Pour certains, aucune hiérarchie ne semble émerger. Par ailleurs, aucune sous-dimension ne domine systématiquement les autres de façon significative. Seule la sous-dimension "RELATION BUT-MOYEN" est supérieure aux sous-dimensions "CLASSEMENT" et "INFORMATION" dans la population générale et dans l'échantillon "filles".

**L'ensemble de ces résultats permet donc de conclure que la force de l'attitude des élèves varie peu, d'une sous-dimension à l'autre. Les sous-dimensions ne se distinguent pas dans l'ensemble, chez les élèves de la population générale, les garçons, les filles, les "C", les "G".... Toutefois, les quelques variations enregistrées ne permettent pas une fois encore de conclure à l'uniformité de la force de l'attitude dans les sous-dimensions considérées. Si l'attitude des élèves n'est pas uniforme, elle apparaît cependant très homogène.**

## **VI/ LE POINT SUR LES PRINCIPAUX RESULTATS ACQUIS**

Le développement approchant de son terme, il importe maintenant de faire le point sur les résultats acquis quant aux aspects généraux de l'attitude d'acteur

des élèves de terminale. Après analyse des résultats obtenus aux huit sous-dimensions, il est possible d'établir les constats suivants :

## A / L'ATTITUDE D'ACTEUR DES ELEVES DE LA POPULATION GENERALE

D'une façon générale, les élèves sont plutôt sensibles à l'enjeu de leur orientation; ils considèrent l'année de terminale comme une année décisive. Ils estiment que leur orientation principale ne s'est pas déjà réalisée après la troisième et ne se réalisera pas après la terminale.

Ils pensent être indépendants de l'avis d'autrui. Ils se déclarent nettement indépendants de l'avis des parents et des camarades, mais estiment l'être un peu moins de celui des enseignants et du conseiller d'orientation. Ils indiquent avoir, par leur action personnelle, une influence sur leur avenir. Ils n'accordent pas d'influence à leurs parents, au hasard ou au destin, mais en attribuent une aux enseignants et à l'administration du lycée.

Les élèves pensent par ailleurs détenir des compétences d'acteur : ils s'estiment capables d'identifier les informations nécessaires à leur orientation, de classer leurs choix par ordre de préférence, de mettre en relation une suite d'étude et un métier et d'estimer par avance le résultat de leur plan d'action.

Leur attitude est donc très proche de l'attitude de l'acteur idéal, défini plus haut comme modèle de notation.

## B / LA FORCE DE L'ATTITUDE EXPRIMEE PAR RAPPORT A UNE MOYENNE THEORIQUE

### 1/ En étudiant les résultats par rapport aux moyennes

Les élèves, qu'ils appartiennent à la population générale ou aux échantillons qui la composent (filles et garçons, élèves des séries "C" et "G"), font preuve d'une attitude d'acteur marquée. Dans les items particuliers étudiés, celle

des élèves est également nettement marquée. Elle ne varie donc pas globalement par rapport à la moyenne théorique, quels que soient les dimensions, sous-dimensions, ou échantillons étudiés, mais seulement pour quelques items particuliers.

## 2/ En étudiant les résultats du point de vue quantitatif

Les observations relevées au point précédent (A) sont globalement confirmées. Les quatre cinquièmes des élèves font preuve d'une attitude marquée dans deux dimensions particulières, "ENJEU" ainsi que "COMPETENCES", la quasi-totalité dans la dimension "INFLUENCE".

Le plus grand nombre d'élèves, mais non tous, fait donc preuve d'une attitude d'acteur marquée, plus forte que celle de l'élève, acteur "moyen" de son orientation.

## C / LA FORCE RELATIVE DE L'ATTITUDE EXPRIMEE, SELON LES DIFFERENTS CRITERES

La force de l'attitude d'acteur varie très peu, dans l'ensemble, selon les critères retenus (sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle du père, place dans la fratrie, filière choisie pour l'orientation post-terminale), quels que soient la population et les échantillons étudiés. Si elle n'apparaît pas uniforme, elle semble toutefois homogène.



#### D/ LA FORCE RELATIVE DE L'ATTITUDE EXPRIMEE, SELON LES DIFFERENTES SOUS-DIMENSIONS

La force de l'attitude d'acteur varie dans l'ensemble très peu selon les huit sous-dimensions définies, quels que soient la population et les échantillons étudiés. Là encore, elle n'apparaît pas uniforme, mais très homogène.

Les aspects généraux de l'attitude des élèves de terminale ont été décrits. Les variations et les écarts observés ne sont pas justifiables par les variations générales des critères et des sous-dimensions. Toutefois, le questionnaire s'est montré très discriminant. Les écarts-types des distributions observées sont très élevés. Il convient donc de rechercher ailleurs la source des variations et de s'attacher à l'étude des aspects individuels de l'attitude.

# **Chapitre III**

## **Les aspects quantitatifs individuels de l'attitude des élèves**

Il est possible de les mettre en évidence soit en constituant différentes typologies d'attitudes d'acteurs, soit en examinant les corrélations existant entre les notes enregistrées.

## **I / LES TYPOLOGIES D'ATTITUDES DES ACTEURS ET LEUR CONSTITUTION**

Elle prend en compte la **position** de l'élève dans chacune des dimensions d'acteur évoquées au CHAPITRE I, I, C ( ENJEU, INFLUENCE et COMPETENCES). La position correspond à la force de l'attitude, calculée dans chacune des dimensions.

Les élèves situés de la 1ère à la 33ème place, qui font donc preuve d'une attitude d'acteur plutôt marquée, occupent une position "A". Ceux qui sont situés de la 34ème à la 68ème place, dont l'attitude d'acteur apparaît plus modérée, occupent une position "B". Enfin, les élèves situés de la 67ème à la 101ème, dont l'attitude d'acteur est moins marquée, occupent une position "C". Trois positions, correspondant à trois niveaux hiérarchiques de l'**intensité** de l'attitude, sont ainsi déterminées. La réunion de leurs différentes positions dans les trois dimensions, considérées dans l'ordre où elles sont citées ci-dessus, permet de constituer des combinaisons, par exemple, ABB, CBA, ou CCB, selon que leur attitude est plus marquée dans l'une ou l'autre des dimensions. Deux groupes de typologies d'attitudes peuvent ainsi être formés, selon que l'on s'attache aux combinaisons des positions (perspective dynamique) ou à la fréquence d'apparition des positions (perspective statique). Les deux approches sont complémentaires. On classera donc les attitudes des acteurs en fonction des

combinaisons de positions ou en fonction des positions qu'ils occupent principalement. Chaque typologie prend en considération, non seulement les dimensions concernées, mais aussi le niveau des positions occupées, pour les catégories de sexe et de série de bac.

## **II / DESCRIPTION DES TYPES D'ACTEURS CONSTITUES EN FONCTION DES COMBINAISONS DE POSITIONS REALISEES ENTRE LES TROIS DIMENSIONS**

Quatre typologies ont été constituées, en fonction de la nature des combinaisons observées, de l'amplitude des écarts existant entre les positions, des groupes de combinaisons formés à partir du niveau occupé dans la première dimension et leur déroulement vers les autres dimensions. Une dernière typologie étudiera la direction des parcours.

### **A /DESCRIPTION DES TYPES DE COMBINAISONS OBSERVEES**

On en dénombre quatre sortes, du plus homogène au plus hétérogène <sup>43</sup>:

- les types "consécutifs". L'élève occupe des positions de même niveau dans les trois dimensions (AAA, BBB, CCC...). Ceux qui appartiennent à ces types sont des acteurs très homogènes, dont l'attitude est peu variable d'une dimension à l'autre.

- les types "deux niveaux identiques, interrompus". L'élève occupe une position de même niveau dans la première et la troisième dimension (ABA, CBC, BCB...)

---

<sup>43</sup> Voir annexe A5

- les types "deux niveaux identiques consécutifs". L'élève occupe une position de même niveau dans la première et la deuxième dimension, ou bien dans la deuxième et la troisième (AAB, CBB, BBA...). L'homogénéité de ces deux derniers types est plus faible que le premier.

- les types "dispersés". L'élève occupe une position de niveau différent dans chacune des dimensions, quels que soient leur hiérarchie et leur ordre (ABC, ACB, CAB...). Ceux qui appartiennent à ces types sont des acteurs très hétérogènes. Leur attitude est très variable d'une dimension à l'autre.

Toutes les combinaisons ne sont pas représentées, (CCA ou CAC ne figurent pas dans la liste). Certaines combinaisons sont présentes uniquement chez les filles (ABC) ou chez les élèves de série "C" (ACA). On compte en tout 25 combinaisons différentes, avec des occurrences variables, 1 pour AAC, à 10 pour BCC, voire 12 pour AAA.

Un seul regard sur le tableau<sup>44</sup> permet de constater que le type de combinaison de loin le plus représenté est le type "deux mêmes niveaux consécutifs" (un élève sur deux), les autres "patterns" étant presque aussi fréquemment observables les uns que les autres. Rares sont ceux qui connaissent dans leur combinaison trois niveaux différents. Le regroupement des trois premiers types, dans lesquels ils occupent au moins deux fois une position de même niveau, rassemble plus de 80% de l'effectif. On ne note par ailleurs aucune différence statistiquement significative, (test du X<sup>2</sup> (chi carré), avec 5% de marge d'erreur), malgré une disparité importante dans la répartition des effectifs des acteurs occupant trois niveaux différents, entre les garçons et les filles, ou bien entre ceux de "C" et de "G". Les filles et les garçons, les élèves de l'une ou l'autre série mentionnée ne se retrouvent donc statistiquement pas plus souvent dans un type de combinaison que dans un autre.

---

<sup>44</sup> Voir annexe A5

B/ DESCRIPTION DES TYPES D'ACTEURS EN FONCTION DE L'AMPLITUDE DES ECARTS ENTRE LES POSITIONS CONSTITUTIVES DU TYPE.<sup>45</sup>

Cette typologie se fonde sur l'existence de différences dans la force de l'attitude aux trois dimensions, mais surtout sur l'importance de cette différence. L'amplitude de l'écart correspond aux différences de niveau entre les positions. L'amplitude maximale est prise en compte dans le classement. Trois types différents apparaissent :

- le type uniforme (l'écart a une amplitude nulle, par exemple : AAA, BBB...)
- le type variable (un seul niveau sépare les différentes positions de la combinaison, par exemple, ABA, BCC, CBC...)
- le type différencié (deux niveaux séparent les positions, par exemple, ACB, ACC, CAC...)

Le type variable est le plus représenté, puisqu'il rassemble à lui seul plus de la moitié des élèves. Dans l'ensemble, le plus grand nombre de ceux-ci a une combinaison comprenant deux positions séparées par une amplitude faible. Seuls quelques élèves (9) ont une combinaison composée uniquement de deux positions ("C" et "A") nécessairement séparées par une amplitude forte. Les différences entre les termes des catégories de sexe et de série de bac sont pratiquement inexistantes.

---

<sup>45</sup> Voir annexe A6

## C/ DESCRIPTION DES TYPES D'ACTEURS EN FONCTION DE LEUR POSITION DANS LA PREMIERE DIMENSION "MOMENT et ENJEU"<sup>46</sup>

Cette typologie se fonde sur les éventuelles ruptures de niveau que les combinaisons connaissent après la première dimension. Elle se décline en 5 types (T):

- (T1) trois niveaux consécutifs (AAA, BBB...),
- (T2) deux niveaux identiques consécutifs (AAB, BBC,...),
- (T3) deux niveaux identiques interrompus (BCB, CAC,...),
- (T4) deux autres niveaux identiques consécutifs (ABB, BCC,...),
- (T5) deux autres niveaux différents (ACB, BCA,...).

Une première lecture du tableau indique que 65% des élèves (T3 + T4 + T5) voient leur position changer de niveau après la première dimension. Le parcours de la première vers la deuxième connaît donc fréquemment une rupture. Par ailleurs, le type le plus fréquemment représenté est celui qui, après la première position, en associe deux de niveau identique (ABB, CAA,...). Plus d'un tiers des élèves est concerné, 15% par des combinaisons faisant intervenir un redoublement de "C" : BCC, ACC.

Une seconde lecture du tableau permet de pressentir des différences importantes entre le niveau des positions de départ et les 5 types constitués. Séparons d'un côté le niveau "A" (Total "A") des niveaux "B" et "C" (Total "B + C") et d'un autre regroupons les types T1 qui correspond aux trois niveaux consécutifs, T2 et T3, dans lesquels la position de départ apparaît deux fois, puis T4 et T5, dans lesquels la position de départ n'apparaît plus. Utilisons comme indicateur statistique le X<sup>2</sup> (chi carré) et posons l'hypothèse de travail.

---

<sup>46</sup> Voir annexe A7

<sup>47</sup> Langouet, G., & Porlier, J. C. (1991). p.103

### 1/ Hypothèse de travail

Si le  $X^2$  calculé est supérieur au  $X^2$  lu dans la table au seuil de .05, il sera possible d'affirmer que la répartition dans la typologie des parcours, qui commencent par la position "A" à la première dimension, est significativement différente de celle qui commence par la position "B" ou "C". Le D.D.L. est égal à 2, la marge d'erreur est équivalente à 5%.

### 2/ Formule

Nous utiliserons la formule suivante<sup>47</sup> en appliquant la correction de Yates pour cas concernés (quand les fréquences théoriques sont comprises entre 5 et 10).

	3 NIVEAUX CONSECUTIFS	2 MEMES NIVEAUX CONSECUTIFS OU INTERROMPUS	2 AUTRES NIVEAUX IDENTIQUES OU DIFFERENTS	TOTAL
TOTAL A	12 <i>6,86</i>	8 <i>9,47</i>	13 <i>16,66</i>	33
TOTAL B+C	9 <i>14,13</i>	21 <i>19,52</i>	38 <i>34,33</i>	68
TOTAL GENERAL	21	29	51	101

### 3/ Résultat

Le  $X^2$  calculé (6,71) est supérieur au  $X^2$  lu dans la table (5,99). Il est donc possible d'affirmer, avec 5% de marge d'erreur, que les parcours des élèves qui commencent par la position "A" ont dans la typologie des fréquences d'apparition différentes des parcours qui commencent par la position "B" et "C". En particulier, la fréquence des parcours "trois niveaux consécutifs" semble plus élevée pour les élèves qui commencent par la position

$$X^2 = \sum \frac{(n_i - n'_i)^2}{n'_i}$$

- $n_i$  est la fréquence observée (en gras)
- $n'_i$  est la fréquence théorique (en italiques)



"A". Les parcours de type AAA semblent plus nombreux que les parcours de type BBB et CCC. Par ailleurs, la fréquence des patterns "deux autres niveaux identiques" et "deux autres niveaux différents" semble plus importante pour ceux qui commencent leur parcours par un niveau "B" ou "C".

#### D/ DESCRIPTION DES TYPES D'ACTEURS EN FONCTION DE LA DIRECTION DE LEUR COMBINAISON<sup>48</sup>

Par direction, il convient d'entendre l'allure générale de la combinaison, formée par la différence de position entre la première et la troisième dimension ou encore par la tendance au changement de position vers un niveau supérieur ou inférieur, à l'intérieur de la combinaison. Trois types de combinaisons apparaissent:

- les types stationnaires (AAA, CCC),
- les types descendants (ABB, ACB...),
- les types ascendants (CAB, BAA...).

La répartition des effectifs est prédominante dans les types descendants et ascendants, qui regroupent respectivement 40% de l'effectif chacun. On ne note pas de différence fondamentale entre les catégories de sexe et de série de bac. Un certain équilibre se manifeste malgré tout entre les diverses combinaisons. Une classification plus fine en sous-types n'a pas permis de dégager une tendance nette.

A ce stade du développement, il convient de faire le point sur les résultats obtenus au terme de l'étude des attitudes d'acteur des élèves dans une perspective dynamique, c'est-à-dire en fonction des combinaisons de position relevées. Il apparaît

---

<sup>48</sup> Voir annexe A8

ainsi, que 80% des élèves ont une combinaison composée à un moment ou à un autre de deux niveaux identiques au moins (AAA, CCC, ABB, BCC, ABA, CBC,...). Parmi ceux-ci prédominent les combinaisons de type AAB ou ABB (50% de l'ensemble). Dans la plupart des cas (50% des élèves), un seul niveau hiérarchique sépare les positions d'un même type. Une différence statistiquement constatée existe entre les élèves qui commencent leurs parcours par une position "A" et ceux qui commencent par une position "B" ou "C". Les premiers semblent plus fréquemment impliqués dans des combinaisons de type AAA, les seconds dans des combinaisons qui associent à "B" ou "C" deux autres niveaux identiques (BAA, CBB, ...) ou deux niveaux différents (BCA, CBA, ...). Enfin, les parcours ascendants et descendants se répartissent de façon équilibrée entre les élèves (respectivement 40% chacun). Les différences constatées entre les termes des catégories de sexe et de série de bac se révèlent peu importantes. L'étude des parcours des élèves dans une perspective statique devrait permettre de confirmer les résultats déjà obtenus et mettre à jour de nouvelles données sur l'intensité et l'organisation de l'attitude des élèves-acteurs.

### **III / DESCRIPTION DES TYPES D'ACTEURS EN FONCTION DES POSITIONS DOMINANTES QU'ILS OCCUPENT DANS LES TROIS DIMENSIONS**

Deux typologies ont été constituées, en fonction des positions occupées au moins une fois, ou en fonction des positions occupées le plus souvent.

#### **A/ DESCRIPTION DES TYPES D'ACTEURS EN FONCTION DES POSITIONS OCCUPEES AU MOINS UNE FOIS DANS LEURS PARCOURS<sup>49</sup>**

Cette typologie regroupe les combinaisons où apparaissent au moins une fois l'une des trois positions, quelle que soit la combinaison, unique (AAA), composée de deux positions (AAB, CBC,...), ou mixte (ABC).

---

<sup>49</sup> Voir annexe A9

Un simple regard sur le tableau permet de constater, que la position "B" entre le plus souvent en combinaison avec les autres et "A" le moins souvent. Mais les patterns dans lesquelles ces positions sont impliquées ne sont pas identiques. Deux cas de figure apparaissent clairement : "A" semble plus impliqué dans des combinaisons uniques (AAA) alors que "B" (53) et "C" (43) le sont plus dans celles composées de deux positions simplement.

#### B/ DESCRIPTION DES TYPES D'ACTEURS EN FONCTION DES POSITIONS OCCUPEES DE FACON DOMINANTE<sup>50</sup>

La position est dite dominante dans un type lorsqu'elle y est présente au moins deux fois, quels que soient sa place et son niveau par rapport à la troisième position. Dans le type ACC ou CAC, "C" est dominant.

Un premier examen du tableau (TOTAL 1) permet de constater que les combinaisons les plus fréquentes sont celles qui unissent "A" et "B" surtout, mais aussi "B" et "C", quelle que soit la dominante. Les combinaisons entre "A" et "C" sont les plus rares. Une seconde lecture du tableau (TOTAL 2) indique que les positions "B" et "C" constituent souvent les dominantes des combinaisons composées (24 pour chacune). Les positions "A" y sont plus rarement présentes comme dominantes. Une dernière lecture de la colonne (TOTAL 3) indique que toutes combinaisons confondues, le nombre des dominantes est équivalent, quelle que soit la position considérée. La position "A" a comblé son retard sur les autres grâce à l'importance des combinaisons uniques AAA.

L'étude des parcours des élèves dans une perspective statique a donc permis de constater que la position "B" était la plus souvent présente dans les combinaisons observées. Par ailleurs, ces positions ne se regroupent pas de la même façon. "A" forme plutôt des patterns uniques de type AAA, alors que "B" et "C" se combinent le plus souvent dans des formations de deux positions seulement.

---

<sup>50</sup> Voir annexe A10

En ce qui concerne les patterns composés, il apparaît que les combinaisons les plus fréquentes sont celles qui unissent les positions "A" et "B", d'une part, et les positions "B" et "C", d'autre part. Les types regroupant des éléments "A" et "C" demeurent plus rares. Une synthèse générale s'impose, afin de rassembler les résultats obtenus.

#### **IV / SYNTHÈSE DES RESULTATS OBTENUS**

Elle montre clairement que l'attitude des élèves-acteurs oscille entre homogénéité et diversité.

##### **A/ HOMOGENEITE DE L'ATTITUDE D'ACTEUR**

Elle se manifeste d'abord dans le nombre important d'élèves dont la combinaison est composée de positions de deux niveaux seulement. 85% des élèves sont dans ce cas. 20% ont une combinaison composée de positions d'un même niveau. Pour le plus grand nombre, l'intensité de l'attitude est identique dans deux dimensions sur trois. Pour ces mêmes élèves, l'attitude est essentiellement fondée sur **une** position majoritaire au sein de la combinaison, soit "A", soit "B", soit "C". C'est donc une grande homogénéité de l'attitude **individuelle**, interne à chaque combinaison, et **générale**, relative au plus grand nombre d'élèves, qu'il faut constater. Seuls 16% de la population interrogée ont une attitude répartie sur les trois niveaux d'intensité.

Elle se manifeste ensuite dans la faible amplitude des différences de niveaux constatées au sein des combinaisons. Pour le plus grand nombre (53%), elle reste égale à 1 niveau d'amplitude, pour 20% la différence n'existe pas. Seuls 9 élèves ont un parcours composé uniquement de positions "A" et "C". L'intensité de l'attitude varie par conséquent peu au sein des combinaisons. On peut là encore constater une homogénéité **individuelle** et **générale** de l'intensité de l'attitude.

Elle se manifeste enfin dans l'équilibre général des tendances entre les combinaisons ascendantes, descendantes et stationnaires, le nombre des premiers compensant le nombre des seconds et les derniers ne remettant pas en cause l'équilibre établi, quel que soit le niveau auquel ils se situent. Un autre cas de figure aurait pu voir ce rapport bouleversé par une répartition nettement dominée par l'une des trois catégories. Il n'en est rien. Il convient donc de conclure à l'homogénéité **générale** des tendances des combinaisons.

#### B/ DIVERSITE DE L'ATTITUDE D'ACTEUR

Ces aspects de l'homogénéité individuelle et générale des attitudes des élèves-acteurs ne doit en aucun cas masquer d'autres aspects, qui sont le reflet de la diversité de l'attitude.

Elle se traduit d'abord par une grande variété des types de combinaison formés (25 en tout). Ils concernent de 1 à 12 élèves chacun, en moyenne, 4. 10 types regroupent au plus 3 élèves; quelques uns ne sont pas représentés dans tous les termes des catégories que nous avons retenues. Certes, la majorité des parcours connaît une rupture de niveau entre la première et la seconde dimension, moins entre la seconde et la troisième. Mais c'est donc une grande diversité **générale** de l'attitude des élèves qu'il convient de relever.

Cette diversité se manifeste ensuite par la différence statistiquement constatée entre les combinaisons formées, selon la position que les élèves occupent dans la première dimension. Celui qui y occupe la position "A" a plus de chance que les autres d'être impliqué dans une combinaison unique (AAA). En revanche, un occupant de la position "B" ou "C" a plus de chances que les autres d'être impliqué dans une combinaison commençant par deux niveaux consécutifs (BBA, CCB) ou poursuivie par deux niveaux différents (BAC, CBA). C'est donc là encore à une diversité **générale** de l'attitude des élèves qu'il convient de conclure.

Elle apparaît enfin dans la constitution des combinaisons. "B" est une position plus fréquemment utilisée que "C" ou "A". Les positions se combinent différemment. La dominante, "A" se combine de préférence avec elle-même ou avec "B"; la dominante "B" se combine autant avec "A" qu'avec "C"; la dominante "C" se combine presque exclusivement avec "B". Les combinaisons entre "A" et "C" sont rares. "B" et "C" se combinent rarement avec eux-mêmes, respectivement. La diversité **générale** des règles de combinaison, donc de l'intensité des attitudes apparaît clairement.

#### C/ LES QUATRE TYPES D'ACTEURS<sup>51</sup>

La synthèse des informations exposées précédemment permet de dégager une typologie des acteurs en quatre catégories et d'identifier des groupes d'acteurs. Ils se déclinent en fonction des dominantes des combinaisons, des catégories de sexe et de série de bac. Les pourcentages indiqués concernent l'effectif total de la population étudiée.

- Les acteurs accomplis : (28%). Leur attitude correspond à des combinaisons de type AAA (12%) ou encore BAA / CAA (8%). Dans l'ensemble, ceux-ci sont très conscients ou moyennement conscients de l'enjeu et du moment de leur orientation. En revanche, ils ont tous très bien mesuré leurs possibilités d'action sur leur orientation, ils s'estiment très indépendants de l'avis d'autrui et maîtrisent très bien leurs compétences d'acteur. On les retrouve principalement dans la série "G" (19%), avec autant de filles que de garçons.

- Les acteurs médians : (28%). Leur attitude correspond surtout à des combinaisons de type ABB ou CBB (12%), très rarement à des "patterns" de type BBB. Ils sont soit très conscients, soit très peu conscients de l'enjeu et du moment

---

<sup>51</sup> Voir annexe A11

de leur orientation. En revanche, ils mesurent, sans plus, leurs possibilités d'action sur la situation, ils sont assez dépendants de l'avis d'autrui et pensent maîtriser correctement leurs compétences d'acteur. On retrouve parmi eux, soit les garçons de la série "C" (12%), soit les filles de la série "G"(8%).

- Les acteurs médiocres : (28%). Leur attitude correspond en particulier à des combinaisons de type ACC ou BCC (10% pour cette dernière), très rarement de type CCC. Ils apparaissent très conscients ou assez conscients du moment et de l'enjeu de leur orientation. Ils sont en revanche peu convaincus de leurs possibilités d'action sur la situation, très dépendants de l'avis d'autrui et ne croient pas du tout maîtriser leurs compétences d'acteurs. On retrouve parmi eux surtout des filles, autant de série "C" que de série "G" (9% respectivement).

- Les acteurs mixtes : (16%). Leur attitude connaît de très larges variations selon les dimensions. Elle correspond en particulier aux combinaisons de type BAC / BCA et surtout de type CBA / CAB (8%). Ils apparaissent par conséquent dans l'ensemble moyennement ou très peu conscients de l'enjeu et du moment de leur orientation. Ils sont en général très convaincus de leurs possibilités d'actions sur la situation, s'estiment très indépendants de l'avis d'autrui (8%). Leur attitude dans la dernière dimension n'est pas clairement apparente. On retrouve en particulier ces acteurs parmi les filles de la série "C" (7%).

La répartition des acteurs dans la typologie précédente reflète la diversité des situations que nous avons remarquée plus haut. Certes, les dominantes "A", "B", "C", se partagent le même nombre d'élèves, mais il convient de souligner, d'une part, que les plus convaincus de pouvoir construire leur avenir, les plus proches du modèle théorique idéal que nous avons dressé au chapitre précédent côtoient les plus enclins à le subir. De façon relative, des acteurs accomplis y voisinent avec des acteurs moins hardis. Que dire par ailleurs de ceux dont l'attitude se

répartit sur les trois positions, sinon souligner la diversité individuelle de leur attitude? Il convient également de rappeler que les garçons et les filles ne se répartissent pas de la même façon dans les dominantes. Les premiers sont principalement présents dans une dominante (les garçons de série "C" surtout en dominante B, les garçons de série "G" surtout en dominante A), alors que les secondes se répartissent sur plusieurs dominantes (les filles de la série "C" surtout dans les combinaisons à dominante C ou sans dominante, celles de la série "G" en proportion égale dans les dominantes A, B et C).

## **V / LES CORRELATIONS RELEVÉES ENTRE LES ATTITUDES DES ACTEURS**

Les résultats obtenus ont permis de mettre en évidence des aspects importants de l'attitude des élèves, de son profil et de son intensité. Toutefois, ces conclusions restent provisoires, dans la mesure où elles concernent des attitudes seulement construites sur trois dimensions et trois niveaux hiérarchiques, et qu'elles se rapportent à des groupes caractérisés chaque fois par deux termes de deux catégories. Il convient donc de poursuivre l'étude de l'attitude d'acteur des élèves non plus en privilégiant la constitution de groupes possédant des caractéristiques propres, mais en se fondant sur les variations de l'attitude, son organisation, son architecture, telle qu'elle apparaît après l'addition de l'ensemble des attitudes individuelles des acteurs. Le recours aux corrélations devrait donc permettre de dégager de nouvelles données. Elles se fondent sur les liens existants entre les positions des élèves, c'est-à-dire sur les variations concomitantes de l'intensité des attitudes observées. Il est possible de les évaluer grâce à un



coefficient de corrélation, le "r" de Bravais-Pearson ( rBp)<sup>52</sup>.

L'hypothèse de travail est la suivante : si le rBp calculé est supérieur au rBp lu dans la table, il est possible d'affirmer qu'une différence significative existe entre les scores observés dans un premier domaine (les x) et les scores observés dans un second domaine (les y), au seuil choisi (à .01 = 1% d'erreur, le DDL choisi variant selon la taille de l'échantillon), par conséquent, qu'il existe un lien significatif entre l'intensité d'une attitude dans un domaine et celle d'une attitude dans un autre domaine. La corrélation existe, puisque l'hypothèse nulle est rejetée. Selon sa force et selon l'usage, la corrélation sera qualifiée de :

- nulle, si elle est comprise entre .15 et .20,
- faible, si elle est comprise entre .25 et .40,
- marquée, si elle est comprise entre .40 et .60,
- élevée, si elle est supérieure à .60.

L'étude des variations d'attitude concernera trois domaines : les corrélations existantes entre les dimensions d'acteur, les sous-dimensions d'acteur, et les éléments internes à la sous-dimension "influence d'autrui".

---

<sup>52</sup> Langouet, G., & Porlier, J. C. (1991). p.121.

$$r_{Bp} = \frac{\sum (x - mx) (y - my)}{\sqrt{\sum (x - mx)^2 \cdot \sum (y - my)^2}}$$

- x et y sont des données de score des individus d'une même population dans deux domaines différents
- mx et my sont les moyennes de ces scores

## A / ETUDE DES CORRELATIONS RELEVÉES ENTRE LES DIMENSIONS DE L'ATTITUDE D'ACTEURS <sup>53</sup>

L'observation du tableau permet de constater que le  $r_{Bp}$  calculé pour la population générale entre les dimensions "INFLUENCE" et "COMPETENCES" est supérieur au  $r_{Bp}$  lu dans la table, A .05,  $r_{lu} = .19$ , D.D.L. = 100), par conséquent que ces dimensions sont corrélées de façon marquée. Les autres dimensions n'entretiennent pas entre elles de liens significatifs.

L'étude des corrélations par sexe confirme ce premier constat. Toutefois, certaines de celles qui sont observées entre les autres dimensions, même si elles ne sont pas suffisamment fortes pour être significatives, sont négatives dans la population des filles. La variation des attitudes s'effectue donc en sens opposé pour les filles. Plus elles sont sensibles au moment et à l'enjeu de leur orientation, moins elles le sont à l'influence d'autrui sur leur orientation, moins elles croient à leurs capacités d'action sur la situation et vice versa.

L'étude des corrélations par série de baccalauréat conforte également les premiers résultats observés pour la population générale. Il convient toutefois de remarquer que la corrélation constatée entre les deux dimensions citées plus haut est très élevée dans la population de la série "G" alors qu'elle reste plus faible dans la celle de la série "C".

## B / ETUDE DES CORRELATIONS RELEVÉES ENTRE LES SOUS-DIMENSIONS DE L'ATTITUDE D'ACTEURS<sup>54</sup>

Un seul regard sur le tableau permet de constater que les corrélations entre les sous-dimensions sont, toutes significatives. Les corrélations entre les sous-dimensions MOMENT et ENJEU, CALCUL et ESTIMATION, INFORMATION et ESTIMATION, elles sont marquées. Entre les sous-dimensions "INFLUENCE

---

<sup>53</sup> Voir annexe A12.

<sup>54</sup> Voir annexe A13.

D'AUTRUI" et "ACTION SUR LA SITUATION", la liaison est faible alors qu'elle est marquée pour les sous-dimensions "INFORMATION" et "CALCUL".

L'étude des corrélations selon les sexes varie peu de la précédente. A noter cependant que la corrélation entre "INFORMATION" et "CALCUL" est seulement marquée pour les filles.

L'étude des corrélations selon les séries de bac reprend les résultats observés pour la population générale. Deux modifications importantes interviennent cependant. La corrélation constatée entre les sous-dimensions "MOMENT" et "ENJEU" est élevée pour la population de la série "G"; la corrélation constatée entre les sous-dimensions "INFLUENCE D'AUTRUI" et "ACTION SUR LA SITUATION" est marquée chez les élèves de la série "G" et faible chez les élèves de la série "C".

#### C / ETUDE DES CORRELATIONS RELEVÉES ENTRE LES ÉLÉMENTS INTERNES À LA SOUS-DIMENSION "INFLUENCE D'AUTRUI"<sup>55</sup>

Par éléments, entendons les différentes personnes susceptibles d'exercer une action sur les élèves dans leur décision d'orientation : les enseignants, les parents, les camarades, le conseiller d'orientation-psychologue.

Un seul regard sur le tableau indique que les corrélations existant pour la population générale entre d'une part ENSEIGNANTS et CONSEILLER D'ORIENTATION-PSYCHOLOGUE et d'autre part entre ENSEIGNANTS et PARENTS sont les seules significatives. Elles sont marquées dans le premier cas, mais faibles dans le second.

Dans l'étude des corrélations selon les sexes, ainsi que selon les séries de bac, seules les corrélations entre ENSEIGNANTS et CONSEILLER D'ORIENTATION sont significatives et marquées.

---

<sup>55</sup> Voir annexe A14.

## VI/ LE POINT SUR LES PRINCIPAUX RESULTATS ACQUIS

A ce stade du développement, il convient de rassembler les éléments évoqués dans ce second chapitre et d'interpréter les constats effectués en les illustrant par des cas concrets.

L'étude des typologies d'acteurs a permis de constater que l'attitude d'acteur des élèves de terminale oscillait entre homogénéité et hétérogénéité. L'homogénéité est individuelle, presque constatable dans chaque type, et générale, c'est-à-dire présente dans le plus grand nombre des combinaisons; l'hétérogénéité apparaît dans la diversité générale des types.

L'étude des corrélations permet de montrer comment se structurent les attitudes et s'établissent les relations entre les trois dimensions de l'attitude d'acteur, entre les sous-dimensions et entre les éléments de la sous-dimension "INFLUENCE D'AUTRUI".

Pour ce qui est des dimensions de l'attitude d'acteur, les élèves qui se déclarent peu sensibles à l'avis d'autrui et estiment avoir une action sur leur avenir sont les mêmes que ceux qui pensent posséder les compétences d'acteur. En revanche, les élèves conscients du moment et de l'enjeu de leur orientation ne sont pas ceux qui se déclarent indépendants de l'avis d'autrui et croient en leur action sur leur avenir. De plus, les élèves conscients du moment et de l'enjeu ne sont pas ceux qui estiment posséder des compétences d'acteurs. Il apparaît presque naturel d'établir une relation entre dimension "COMPETENCES" et dimension "INFLUENCE". Croire que l'on peut agir sur son avenir implique presque naturellement de penser en avoir les moyens, donc de posséder les compétences d'acteur. Toutefois, l'absence de corrélation entre la dimension "ENJEU" et les deux autres dimensions semble plus inquiétante. Plusieurs cas de figure extrêmes peuvent intervenir, qui font apparaître d'éventuelles contradictions dans l'attitude

d'acteur. Mais les jugements portés sur la force des attitudes des élèves sont relatifs. Ils reposent sur les valeurs qu'ils ont indiquées, elles mêmes globalement supérieures à la moyenne théorique de l'échelle de notation.

Cas 1: l'acteur impossible: les élèves se déclarent sensibles au moment et à l'enjeu, mais s'estiment simultanément sensibles à l'avis d'autrui et ne croient pas en leur action sur leur avenir. Ils pensent que leur orientation est importante et intervient en ce moment, mais estiment que d'autres ont un avis plus pertinent sur la question et qu'ils sont incapables par leur action personnelle d'agir sur leur avenir. On relèvera dans cette attitude son caractère inconséquent: l'élève est, d'une part, invité à l'action puisqu'il est sensible à l'enjeu, mais, d'autre part, invité à ne pas agir, puisque d'autres le font pour lui et que son action n'apportera aucun résultat. Elle peut être le fait des élèves fatalistes, ou des anxieux, qui craignent de prendre en main leur avenir. La nature contradictoire de cette attitude caractérise donc l'acteur impossible, qui n'agit pas.

Cas 2 : l'acteur virtuel: les élèves se déclarent peu sensibles au moment et à l'enjeu, mais estiment simultanément être peu sensibles à l'avis d'autrui et croire en leurs possibilités d'action sur leur avenir. Ils pensent que leur orientation est peu importante, que les décisions qui les engagent ne se prendront pas cette année, mais que leur avis serait le bon, s'ils devaient prendre une décision et qu'ils peuvent agir sur la situation. On relèvera dans cette attitude son caractère dangereux car elle maintient l'élève dans l'inaction. D'une part il n'est pas persuadé qu'il doit agir maintenant pour quelque chose d'important et d'autre part, il est convaincu de ses capacités à agir virtuellement sur son avenir mais risque de ne jamais passer à l'action. Cette attitude pourrait être celle des élèves qui se refusent à regarder la réalité, tout en se berçant d'illusions sur leurs capacités à agir sur la situation. Elle caractérise donc l'acteur virtuel, qui pourrait agir.

Cas 3 : le futur acteur: ils se déclarent sensibles au moment et à l'enjeu, mais estiment simultanément ne pas posséder les compétences d'acteur. Ils reconnaissent l'importance de leur orientation, ont également perçu l'importance du moment, mais ne pensent pas avoir les moyens d'exercer leurs compétences d'acteurs. On notera dans cette attitude un aspect contradictoire. En effet, l'élève est sensible à l'importance de l'enjeu, mais ne se donne pas les moyens d'agir. Elle peut être par exemple le fait des sujets insuffisamment sensibilisés au moment de l'action, qui se mettront sous peu en dynamique d'action. La contradiction portée par cette attitude caractérise le futur acteur.

Cas 4: l'acteur potentiel: les élèves se déclarent peu sensibles au moment et à l'enjeu, mais estiment en même temps disposer des moyens d'action. Ils pensent que leur orientation est peu importante, que les décisions qui engagent leur avenir n'interviendront pas cette année, mais qu'ils disposent de toutes les compétences pour agir. Cette attitude ne comporte pas de contradiction, malgré les apparences. Elle peut être celle de sujets en situation de réussite scolaire, pour lesquels les véritables enjeux se situent bien après l'année de terminale et qui se sont déjà largement préoccupés de leur avenir. Elle peut également être celle des élèves qui ont déjà réglé la question de leur orientation, ou bien dont les enjeux se situent en dehors du champ scolaire mais qui disposent des compétences nécessaires à l'action dans le champ scolaire. Cette attitude caractérise l'acteur potentiel.

Deux derniers cas concernent uniquement les élèves de la série "C", ceux pour lesquels il n'a pas été possible d'établir de corrélation significative entre les dimensions "INFLUENCE" et "COMPETENCES".

Cas 5 : le futur acteur ou l'acteur virtuel: les élèves se déclarent peu sensibles à l'avis d'autrui et croient en leurs possibilités d'action sur leur avenir, mais estiment simultanément ne pas posséder les compétences d'acteur. Conscients de leurs

possibilités d'action sur leur avenir, ils ne s'en donnent pas les moyens. Cette attitude, qui porte en elle une contradiction du type "je peux, mais je ne peux pas", trouve son incarnation dans trois types. Elle peut correspondre soit à la situation du futur acteur, qui va bientôt passer à l'action, déjà évoquée au cas 3, soit à un type pathologique d'individu, qui vit en contradiction avec ses désirs d'action. Enfin, elle correspond, quoi qu'il en soit, à un individu dont la volonté d'action ne débouchera pas immédiatement sur une action : c'est l'acteur velléitaire. Il s'agit d'une variation du cas 2.

Cas 6 : l'acteur improbable: les élèves se déclarent sensibles à l'avis d'autrui, ne croient pas en leurs possibilités d'action sur leur avenir, mais estiment disposer des compétences nécessaires. Ils pensent ne pas pouvoir gouverner leur avenir, mais posséder les compétences nécessaires à l'action, pour le cas où ils y passeraient. Cette attitude apparemment peu cohérente se rapproche du profil décrit au cas 1. Elle ne laisse pas envisager une suite d'action vraisemblable. Elle caractérise donc l'acteur improbable.

Pour ce qui est des sous-dimensions du modèle d'acteur, la description du tableau<sup>56</sup> a permis de montrer, que les corrélations entre les sous-dimensions, étaient toutes significatives et marquées. Il apparaît par conséquent que les élèves conscients du moment de leur orientation sont également conscients de l'enjeu, surtout en série "G". Il apparaît également que les élèves peu sensibles à l'influence d'autrui croient en leurs capacités d'action sur la situation, surtout en série "G". Quant aux trois compétences d'acteur, elles entretiennent entre elles des liens étroits. Les élèves qui estiment savoir de quelles informations ils auront besoin, se pensent également capables de construire un plan d'action cohérent et d'en estimer les résultats.

---

<sup>56</sup> Voir annexe A13.

Pour ce qui est des corrélations internes à la sous-dimension "INFLUENCE D'AUTRUI"<sup>57</sup>, deux groupes distincts apparaissent nettement. D'un côté se trouvent les corrélations faisant intervenir les camarades et d'autres adultes. Elles sont pratiquement nulles. Ceux qui préfèrent l'avis de leurs camarades pour leur orientation rejettent celui des autres adultes. L'inverse est également vrai.

D'un autre côté se trouvent les corrélations faisant intervenir les adultes. Elles sont sensiblement supérieures aux corrélations faisant intervenir les camarades. Elles se séparent également en deux parties. On constate d'une part que la corrélation existant entre parents et conseillers d'orientation reste faible, même si elle n'est pas nulle. Les élèves sensibles à l'avis des seconds sont aussi plutôt sensibles à celui des premiers, et vice versa. On constate d'autre part dans la population générale que la corrélation entre les enseignants et les parents, entre les enseignants et le conseiller d'orientation est significative, faible dans le premier cas, marquée dans le second. Ainsi, les élèves sensibles à l'avis de leurs parents sont aussi sensibles à celui des enseignants; les élèves sensibles à l'avis des enseignants sont aussi sensibles à celui du conseiller. L'inverse est également vrai. L'affirmation précédente se nuance cependant en fonction des populations étudiées, puisque la corrélation entre enseignants et parents, si elle garde une force identique, n'est plus significative, pour des raisons probables de taille de l'échantillon, dans les populations "C", "G", filles et garçons.

L'attitude face à la perméabilité du jugement d'autrui se structure donc pour les élèves sur deux grands pôles : les pairs et les adultes. Une subdivision intervient pour ces derniers, séparant d'un côté les adultes de la famille de ceux de l'école. Les corrélations qui unissent les parents aux enseignants ou aux conseillers restent globalement peu élevées, alors qu'elle est marquée entre enseignants et conseiller.

En d'autres termes, une seconde appréciation sur la question de l'attention au jugement d'autrui indique que les élèves sensibles à l'avis du conseiller le sont aussi à celui des enseignants, alors que les élèves sensibles à l'avis de leurs

---

<sup>57</sup> Voir annexe A14.



parents le sont moins à celui des autres adultes, et réciproquement. Cette dernière affirmation n'est pas contradictoire avec l'interprétation des corrélations développée en début de paragraphe et qui évoquent un lien global entre la sensibilité à l'avis des adultes.

Il convient maintenant, après l'étude théorique de l'attitude d'acteur, d'analyser de façon concrète, au travers de quatre cas d'élèves particuliers, leurs comportements d'acteurs, les liens concrets existant entre les dimensions que nous avons évaluées, mais surtout la genèse de l'attitude, ses fondements, sa construction et sa concrétisation dans une dynamique individuelle.

# **Chapitre IV**

## **Les aspects qualitatifs de l'attitude d'acteur des élèves**

Rompre avec l'étude quantitative de l'attitude d'acteur de l'élève de terminale suppose aussi rompre avec le modèle un peu réducteur de l'acteur défini précédemment en huit sous-dimensions. Mais rendre compte de façon qualitative de l'attitude d'acteur suppose de restituer le vécu de l'élève de terminale, son appréhension subjective de la réalité, non plus uniquement vis-à-vis de son orientation scolaire et professionnelle, mais aussi vis-à-vis de domaines proches. Les attitudes à l'égard de ces nouveaux domaines ne doivent pas être considérées comme des déterminants de l'attitude, mais comme des éléments périphériques, permettant de mieux la comprendre. Cette exploration plus large permet par ailleurs de mieux cerner la dynamique de l'élève de terminale, acteur de son orientation. Rompre avec une approche quantitative suppose aussi rompre avec la démarche méthodologique employée jusqu'ici. La technique de l'entretien sera donc privilégiée au détriment du questionnaire.

## **I / LES ENTRETIENS**

Ils ont été conduits sur un mode semi-directif, à l'aide d'un guide très large<sup>58</sup>, selon la méthode préconisée par J. Poirier, S. Clapier-Valadon et P. Raybaut: *"Le questionnaire devient alors un simple guide, certes très utile, mais qui n'est jamais présenté à l'informateur comme on ne sait quel formulaire administratif anonyme et contraignant. Il s'agit d'un simple aide-mémoire auquel on peut recourir avec la discrétion qui s'impose"*<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Voir annexe A15.

<sup>59</sup> Poirier, J., Clapier-Valadon, S., & Raybaut, P. (1983). p. 25.

Les thèmes évoqués au cours des entretiens concernent l'élève (ses activités extra-scolaires, ses conduites de plaisir, sa situation face à l'avenir) et sa famille (le climat familial, le rapport de la famille vis-à-vis de l'orientation, l'histoire scolaire et professionnelle de la famille). Les entretiens ont été enregistrés sur bande magnétique, retranscrits, puis traités en analyse thématique. Concernant quatre élèves, ils ont duré de 40 à 45 minutes.

Leur exploitation a permis de faire émerger leur attitude vis-à-vis de l'avenir, de l'école et de leur famille, pour ce qui concerne la question de leur orientation dans une dynamique individuelle et de mettre en évidence des aspects différentiels importants. Aux quatre élèves désignés par des pseudonymes (Brigitte, Serge, Sabine et Marc) correspondent quatre dynamiques originales et uniques, possédant leur cohérence interne. Il convient de les restituer individuellement avant de les confronter les unes aux autres.

## **II / LA DYNAMIQUE INDIVIDUELLE DE L'ATTITUDE D'ACTEUR**

### **A - LE CAS DE BRIGITTE**

Brigitte a 19 ans; élève de terminale G, elle paraît se rapprocher le plus du type des "nouveaux lycéens" définis par F. Dubet (amenée en section G par la sélection, pessimiste face à l'avenir, attend beaucoup des enseignants, centrée sur la personne des enseignants et non sur la matière...) <sup>60</sup>. Elle est l'aînée de la famille, son père est ouvrier qualifié. Elle privilégie surtout les relations amicales avec les autres. Elle déteste avant tout le racisme. Classée en catégorie "social" de la typologie de Holland, elle est très sensible aux problèmes des autres.

Après la troisième, elle aurait souhaité s'orienter vers une seconde professionnelle, mais elle s'est finalement décidée pour une seconde générale. En

---

<sup>60</sup> Dubet, F. (1991).

choisissant la série "F8" (médico-sociale), elle aurait eu l'impression de se sentir prisonnière d'une filière. En fin de seconde, elle a choisi la série "G" pour ne pas redoubler.

Pour l'avenir, Brigitte a conçu un plan très construit et très précis. Sa démarche est active. Elle souhaite devenir infirmière, puis puéricultrice. Si elle échoue aux concours, elle se dirigera vers la faculté de psychologie ou de droit. Les alternatives de son plan d'action sont claires, même si elles sont gouvernées par des logiques différentes (logique d'attente, logique utilitaire, logique de cohérence avec la nature de son bac).

Pour les 10 ans à venir, elle donne priorité au domaine scolaire, le reste (métier, situation familiale) apparaît comme secondaire. Pour les 30 prochaines années, elle ne fait aucun projet précis. Dans son attitude d'acteur, Brigitte considère donc son avenir dans une perspective d'action très construite et très organisée, avec le court ou moyen terme pour échéance ultime.

Pour ce qui est de l'école, Brigitte en a perçu l'importance. Elle place ses études au premier plan et sa future vie familiale après. Elle souligne fréquemment les efforts qu'elle a dû consentir. Son vécu scolaire apparaît très pénible. Elle considère l'école comme un milieu hostile. Elle se sent accablée par les enseignants qui la dévalorisent, semble-t-il, en difficultés avec des professeurs qui, pour elle font preuve de leur incompétence, prisonnière d'un rythme implacable qui pénalise les élèves dépourvus d'aide à la maison. Face à cet univers hostile, elle vit ses rapports aux autres élèves sur le mode de la solidarité (entraide), dont elle bénéficie également de la part de ses parents.

Enfin, elle perçoit l'école sous un angle utilitaire. Pour elle, c'est un moyen. Elle s'interroge souvent sur l'utilité d'une notion enseignée en classe pour la vie professionnelle. Elle veut terminer rapidement ses études pour obtenir un diplôme.

Dans son attitude d'acteur, Brigitte considère donc l'école comme un milieu hostile, d'autant plus que l'enjeu est important. Elle entretient avec elle des rapports utilitaires.

Sa famille lui a laissé toute liberté dans le choix de son orientation. Depuis la 6ème, elle souhaite travailler avec des enfants. Ses parents la soutiennent et l'encouragent dans ce sens. Son attitude d'acteur se caractérise donc par un rapport de domination vis-à-vis de sa famille qui lui prodigue de plus un soutien inconditionnel. Brigitte est l'auteur de son projet.

Chez Brigitte, la dynamique d'acteur se centre donc autour du vécu d'adversité. Son attitude vis-à-vis de l'école, perçue comme un milieu hostile, permet de mettre en valeur les autres attitudes :

- l'attitude hypercalculatrice qui organise l'avenir en se protégeant des imprévus,
- l'importance accordée à l'enjeu, d'autant plus grande que le milieu est hostile,
- la solidarité souhaitée en classe,
- le soutien requis du milieu familial.

Le vécu d'adversité donne à l'attitude d'acteur de Brigitte son caractère défensif, mais néanmoins combattif. Pour réussir, Brigitte doit s'exposer à des risques.

## B - LE CAS DE MARC

Marc a 18 ans; élève de terminale "C", il est fils unique. Son père est cadre supérieur. Marc a suivi une scolarité sans incidents. En fonction de la fluctuation de ses résultats scolaires, il a d'abord pensé à une scolarité à

l'Université pour devenir professeur de mathématiques, mais s'est finalement décidé pour le métier d'ingénieur et l'entrée en classe de maths sup.

Pour l'avenir, Marc n'a pas élaboré de plan précis, il ne souhaite pas intégrer une école d'ingénieurs en particulier. Il veut seulement effectuer les études les plus longues possible.

Pour les 10 ans à venir, il ne perçoit que la fin de ses études et l'entrée dans la vie professionnelle. Il n'a aucune idée de ce qui se passera dans les 30 prochaines années. Marc ne fait donc pas preuve d'une attitude d'acteur très organisée. Pour l'avenir, il a le court ou moyen terme pour échéance ultime.

Pour ce qui est de l'école, Marc entretient avec elle des rapports de sympathie. Il reconnaît aimer les matières enseignées pour elles-mêmes, aimer apprendre et savoir. Pour lui, elle apparaît également comme un lieu de vie, un lieu de socialisation, où l'on peut rencontrer les autres. Il a bien compris son importance et l'enjeu de la scolarisation, puisqu'il a renoncé au sport au profit de l'école. Par ailleurs, on le sent très désireux de réussir. Pour lui, l'important est d'avoir un meilleur résultat que les autres, de montrer au professeur que sa matière l'intéresse. Marc apparaît donc comme un acteur très à l'aise dans le milieu scolaire qu'il perçoit comme une succession de situations de concurrence.

Marc a le sentiment d'avoir choisi le domaine dans lequel il poursuivra ses études. Mais sa famille et son père en particulier l'ont très vivement incité à entrer en classe préparatoire. Marc est donc un acteur partiellement soumis à la volonté de ses parents.

Chez Marc, la dynamique d'acteur se centre donc autour du vécu de bien-être qu'il entretient à l'école. Cette attitude avenante, vis-à-vis de l'école permet de souligner les autres attitudes, en particulier :

- la volonté de rester le plus longtemps possible à l'école,
- l'attrait pour les matières enseignées en classe,
- la perception de la situation scolaire comme une situation de compétition,
- la soumission acceptée à la volonté paternelle, qui souhaite le voir accomplir des études longues.

Le vécu de sympathie pour l'école donne à l'attitude de Marc son caractère peu actif. Il contrôle très bien la situation, paraît très adapté à l'école. Pour réussir, il lui suffit de persévérer dans l'attitude dont il fait déjà preuve.

#### C - LE CAS DE SABINE

Sabine a 20 ans. Elève de terminale "G", elle est l'aînée de la famille. Son père est cadre supérieur. Elle est classée en type "social" de la typologie de Holland. Elle a redoublé les classes de 5ème et de 4ème. En seconde, elle aurait souhaité poursuivre en 1ère "S". Pour éviter un troisième redoublement, elle a accepté d'entrer en 1ère "G". Ce demi-échec l'a rendue plus prudente. Elle souhaite maintenant poursuivre en B.T.S. "commerce international".

Pour l'avenir, Sabine n'a pas prévu de solution de rechange, pour le cas où son admission dans la section de B.T.S. lui serait refusée. Son désir d'y accéder est si grand, qu'il lui retire toute prudence.

Pour les 10 ans à venir, Sabine donne priorité au travail, aux loisirs (les voyages), en évacuant totalement le champ scolaire de ses préoccupations. Pour les 30 ans à venir, elle souhaite une vie familiale, une sécurité affective et une vie professionnelle.

Pour l'avenir, Sabine fait donc preuve d'une attitude d'acteur réservée, peu organisatrice. Elle évolue avec le moyen ou long terme pour échéance ultime.



Pour ce qui est de l'école, Sabine en a un vécu agréable. Elle la considère comme un espace de liberté et de tolérance, où les élèves peuvent faire preuve d'un comportement plus relâché que dans d'autres milieux. Elle reconnaît avoir renoncé au sport par crainte d'échouer au lycée, tout en s'avouant peu attirée par l'école. Sabine apparaît donc comme un acteur très à l'aise dans le milieu scolaire. Si elle en a finalement perçu les enjeux, elle n'accorde pas à l'école une importance primordiale.

En ce qui concerne la famille, Sabine occupe une position particulière. Jusqu'en seconde, elle souhaitait devenir laborantine (c'était le projet que sa mère avait pour elle-même), après l'échec en seconde, elle a choisi la 1ère "G" contre l'avis de sa mère. Elle assume seule son choix, même si elle s'est rendu compte que cela ne lui convenait pas. Sabine a donc une attitude de domination -sans soutien- vis-à-vis de sa famille. Son projet, qu'elle construit seule, en opposition à sa mère, fait d'elle un acteur dont la dynamique se construit autour d'un conflit.

Chez Sabine, la dynamique d'acteur se centre donc autour de l'attitude d'opposition qu'elle entretient avec sa mère, à propos de sa propre orientation, après le changement de projet intervenu en seconde. Cette attitude d'opposition permet de resituer :

- l'attitude de prudence dans l'élaboration d'un nouveau projet,
- l'évacuation du champ scolaire dans ses projets au profit du champ professionnel,
- le choix d'un projet scolaire à court terme.

L'opposition aux parents sur la question de l'orientation donne à l'attitude d'acteur de Sabine son caractère résigné. Elle reconnaît que la filière "G" ne lui convient pas. Elle semble avoir délibérément sacrifié un avenir scolaire au profit

d'un avenir professionnel à brève échéance. Elle est en quête d'une réussite scolaire rapide pour accéder à un emploi.

#### D - LE CAS DE SERGE

Serge a 20 ans, il est classé en type "recherche" dans la typologie de Holland. Il est le dernier d'une famille de trois enfants. Son père, ouvrier qualifié, travaille dans le secteur du bâtiment.

Il éprouve quelques difficultés en classe. Il a du mal à atteindre la moyenne, et pense obtenir le bac de justesse. Ayant d'abord pensé devenir ingénieur, il demandera finalement un B.T.S. en génie civil.

Dans ses activités extra-scolaires, Serge pratique la compétition cycliste en club, à raison de deux ou trois entraînements hebdomadaires, comme deux autres membres de sa famille. En course, il s'efforce de rester dans le peloton, pour être sûr de terminer. Il ne tente une échappée que s'il se sent bien. Par ailleurs, il est adepte de jeux vidéo (aventure et découverte). Il essaie de progresser le plus loin possible dans le programme.

Pour l'avenir, Serge n'a pas mis au point de plan particulier. Il se portera candidat à un B.T.S., c'est tout. Pour les 10 prochaines années, il reconnaît n'avoir pensé à rien. Tout au plus accepte-t-il d'envisager les deux ans à venir dans les domaines sportifs et scolaires. Quand on lui pose la question des 30 prochaines années, il répond par un rire. Pour l'avenir, Serge fait preuve d'une attitude d'acteur peu organisatrice. Il évolue avec le très court terme comme échéance.

Pour ce qui est de l'école, Serge entretient avec elle des rapports utilitaires. Il la considère comme un moyen d'insertion avant tout. Il veut obtenir un diplôme pour travailler le plus rapidement possible. Il a, certes, des difficultés scolaires, mais semble vivre sa scolarité avec bonheur. Pour lui, l'école est l'endroit où l'on peut retrouver les copains.

Cependant, il ne semble pas la considérer comme une priorité absolue. Ses centres d'intérêts se regroupent autour du cyclisme, activité pour laquelle il reçoit l'appui et le soutien total de sa famille (soutien logistique avant , pendant et après la course). Il a préféré renoncer à une scolarité à l'I.N.S.A. pour continuer la compétition cycliste. Vis-à-vis de l'école, Serge apparaît donc comme un acteur peu engagé, dans la mesure où elle ne constitue pas un enjeu prioritaire. Son rapport utilitaire demeure prépondérant.

En ce qui concerne la famille, Serge entretient à son égard une situation de soumission totale. Il a accepté la préférence de ses parents pour le B.T.S. (insertion rapide, difficulté abordable, débouchés probables) et s'est décidé pour le génie civil. Il reste en cela dans la lignée de son père et de son grand-père. La coïncidence permet de penser qu'il choisit ce que sa famille attend qu'il choisisse, dans le domaine scolaire et professionnel, dans la mesure où ce choix lui permet aussi de poursuivre dans le domaine sportif. Serge apparaît par conséquent totalement soumis à la volonté de ses parents.

Chez Serge, la dynamique d'acteur se centre donc autour de la préférence accordée aux activités extra-scolaires, ce qui permet de trouver cohérence avec les autres attitudes et notamment :

- le faible investissement dans le domaine scolaire,
- l'attitude utilitariste par rapport à l'école et la recherche d'une insertion rapide,
- la préférence pour une scolarité conciliant sport et études.

La préférence pour le champ extra-scolaire donne à Serge une attitude d'acteur frileux. Serge assure une insertion rapide et évite également une rupture avec le cercle familial. Le champ scolaire recouvre peu d'enjeux à ses yeux, il n'y court que peu de risques. En compétition, Serge reste le plus longtemps possible

dans le peloton pour parvenir jusqu'à la ligne d'arrivée, plutôt que de tenter une échappée. A l'école, il assure une scolarité en B.T.S., plutôt que de tenter une scolarité à l'I.N.S.A.. On relève une certaine homologie entre les deux attitudes.

**Ainsi, Brigitte, Marc, Sabine et Serge font tous preuve d'une attitude d'acteurs centrée autour d'une dynamique particulière. Brigitte se risque dans un milieu hostile, Marc se complait dans un milieu qui lui paraît sympathique, Sabine se résigne dans une trajectoire qui ne lui convient pas et Serge assure un passage dans un cycle professionnel court.**

### **III / LES ASPECTS DIFFERENTIELS DE L'ATTITUDE D'ACTEUR**

Après avoir examiné l'organisation des attitudes d'acteur autour de 4 dynamiques particulières, il convient maintenant d'envisager les variations de ces attitudes par rapport à l'avenir, l'école et la famille pour la question de l'orientation scolaire dans ses aspects différentiels.

#### **A - L'ATTITUDE PAR RAPPORT A L'AVENIR**

Elle varie selon trois axes: la présence ou l'absence d'une anticipation dynamique, la distance de la projection temporelle, les domaines d'activité retenus par les élèves.

##### **1 / la présence ou l'absence d'une anticipation dynamique**

Brigitte a mis au point un schéma d'action prévisionnelle très développé :  
*"Si je réussis mon bac, j'vais en faculté, autrement...je passe des concours d'infirmière et puis, si je réussis, je continuerai en tant que puéricultrice dans le*

*but d'être dans une crèche..." et encore : "J'ai l'intention de faire une fac de psycho et si c'est aussi bouché qu'on le dit, je ferai droit... Le droit, parce que je suis en "G2", donc on fait du droit, la psycho, ça m'apportera toujours quelque chose, puisque je vais travailler avec des enfants". Il s'agit donc effectivement d'une attitude d'anticipation dynamique, concrétisée par des plans d'action précis, comprenant des ordres de priorité, des choix clairs et des logiques différentes.*

L'attitude de Serge tranche nettement sur celle de Brigitte. Il reconnaît s'être porté candidat pour un B.T.S., mais annonce simultanément : *"j'ai pas de projets"*. Il semble réaliser, au cours de l'entretien, qu'il devra rechercher un emploi dans deux ans, après avoir réussi au B.T.S.. C'est dire si les perspectives de cet acteur sont réduites à peu de choses.

## 2 / la distance de la projection temporelle

Les quatre acteurs formulent en termes de probabilité les événements qui, à leur avis, surviendront dans les dix ans et, en termes de souhaits, les événements qui risquent de se produire dans les trente ans. On peut néanmoins remarquer que les attitudes face à la perspective temporelle varient largement d'un élève à l'autre. Serge refuse de considérer une échéance supérieure à deux ans. Sabine, en revanche, indique quelques vœux : *"C'est ce que j'aimerais! Avoir un mari, des enfants, une famille, mais quand ça va arriver, ça, je le sais pas du tout"*.

## 3 / les domaines d'activité retenus par les élèves

Les élèves interrogés n'ont pas sélectionné les mêmes domaines d'activité pour l'avenir. Par ailleurs, ils n'accordent pas la même importance à un même domaine. Ainsi, Serge ne retient que le domaine scolaire. Il faut l'interroger explicitement sur le domaine sportif et professionnel pour qu'il réponde. Sabine mentionne les loisirs, le domaine professionnel et familial, mais pas le domaine scolaire. C'est un peu comme si elle avait déjà réussi son B.T.S.. Brigitte semble

très focalisée sur le domaine scolaire et professionnel, un peu moins sur la famille. Quant à Marc, seul les études et le domaine professionnel retiennent son attention. Là encore, les acteurs s'opposent.

## B - L'ATTITUDE PAR RAPPORT A L'ECOLE

Elle se décline sur quatre axes: la conception de la fonction de l'école, l'hostilité ou la sympathie à son égard, la perception de l'école, lieu de concurrence ou d'entente, la position prioritaire ou secondaire du champ scolaire.

### 1 / la conception de la fonction de l'école

Deux attitudes s'opposent : Marc aime apprendre et savoir. Il reconnaît lire un livre de maths par plaisir, sur son lit. Pour lui, la fréquentation de l'école se justifie en soi. L'école sert à apprendre. Il a donc une conception expressive de la fonction de l'école. *"Si je suis en term. "C", c'est parce que j'aime bien... tout ce qui est... maths... physique..."*. En revanche, d'autres élèves en ont une vision plus instrumentale. Serge voit en l'école un moyen d'obtenir un diplôme pour s'insérer professionnellement. Quant à Brigitte, elle juge l'école en fonction de l'utilité des notions enseignées pour l'avenir. *"Apprendre ce que c'est qu'un logarithme, ou une fonction exponentielle... j'me demande à quoi ça va servir dans le futur"*. Ainsi s'opposent, selon les acteurs, conception expressive et conception instrumentale.

### 2 / l'hostilité ou la sympathie à l'égard de l'école

Pour Sabine, l'école est un espace de liberté. Serge la perçoit comme un lieu de convivialité : *"C'est l'endroit où l'on peut retrouver les copains"*. Brigitte, en revanche, perçoit l'école comme un lieu hostile. Pour elle, c'est surtout un lieu de confrontation avec les professeurs, présumés peu capables, suspects de porter sur elle un jugement dépréciatif. *"On m'a toujours enfoncée..."* remarque-t-elle.

L'attitude de sympathie de certains acteurs tranche donc sur l'attitude d'hostilité des autres.

### 3 / la perception de l'école, lieu de concurrence ou d'entente

Marc lit des livres de mathématiques "*pour faire voir au prof que ça m'intéresse*" et "*pour avoir un meilleur résultat par rapport aux autres*". Son attitude indique qu'il perçoit l'école comme un univers de compétition et se dispose à agir pour son propre compte. C'est sans conteste une attitude individualiste. En revanche, Brigitte la perçoit comme un lieu d'entente. "*On s'entraide entre copines...même encore maintenant...des fois je comprends pas ou si c'est une copine qui comprend pas, tu peux l'aider...bin... je l'aide*". Pour elle, l'école n'est pas un domaine concurrentiel, son attitude est donc collective. D'un acteur à l'autre, la perception du cadre d'action oscille donc d'une situation à jeu individuel à une situation à jeu collectif.

### 4 / la position prioritaire ou secondaire du champ scolaire

Elle apparaît très clairement par rapport aux activités extra-scolaires. Serge a compris qu'une scolarité à l'I.N.S.A. risquait de le faire vivre exclusivement pour l'école pendant cinq ans, ce qui l'aurait contraint à l'abandon de la compétition cycliste. Pour lui, le champ scolaire devient secondaire par rapport au champ sportif. Les véritables enjeux semblent se situer dans le second, et non dans le premier. En revanche, Sabine a arrêté de pratiquer le tennis il y a trois ans. "*Dans ma classe, il y en a qui ont continué cette année, mais elles ont échoué à l'école...Il n'y a pas le choix, je pense qu'on peut pas tout faire à partir d'un certain niveau*". Pour Sabine, le champ scolaire est prioritaire par rapport au champ sportif. L'attitude des acteurs face aux enjeux scolaires est donc très contrastée.

## C - L'ATTITUDE PAR RAPPORT A LA FAMILLE SUR LA QUESTION DE L'ORIENTATION

Elle se conçoit principalement dans un rapport de soumission ou de domination.

Après la seconde, Sabine a choisi, contre l'avis de ses parents, de ne pas redoubler, et s'est décidée pour une 1ère "G". *"Mes parents voulaient que je redouble, j'ai pas voulu, j'avais déjà un an de retard, je me suis retrouvée en "G", c'était pas mon truc, mais tant pis, j'ai continué"*. Sabine a une attitude de domination vis-à-vis de sa famille, elle apparaît ainsi comme une élève auteur de son projet.

Serge suit la lignée de son père et de son grand-père, en "choisissant" le domaine du bâtiment. Ses parents semblent l'avoir influencé en le poussant à choisir un B.T.S.. *"Ils ont dit que c'était ce qu'il y avait de mieux"*. Serge indique les raisons de leur choix : *"Ce qu'ils voulaient surtout, c'était que je sois au travail le plus vite possible... Ils veulent pas que j'aille à l'Université, parce que tout seul, j'ai du mal à travailler, ils savaient qu'il n'y avait rien pour m'aider et puis pas forcément du boulot, tandis que c'est plus concret ce que j'ai choisi"*.

Serge a donc une attitude de soumission. Il apparaît parfaitement assujetti aux désirs de ses parents pour le choix de la filière. On peut par ailleurs supposer que le choix du domaine professionnel n'est pas neutre et recueillera leur assentiment. Serge apparaît donc assujetti, alors qu'il a lui-même l'illusion de choisir avec une certaine marge de manoeuvre! Tout se passe en effet comme s'il choisissait le seul domaine et la seule filière qu'on lui permette de choisir.

Ainsi, l'attitude de l'élève varie de la soumission à la domination. En fonction de celle de la famille vis-à-vis de lui, l'élève sera donc auteur conflictuel ou consensuel, ou encore assujetti consensuel.



L'attitude d'acteur de l'élève de terminale comporte donc une dynamique propre, qui trouve sa cohérence autour de l'un des traits pertinents évoqués en particulier (vécu d'hostilité vis-à-vis du système scolaire, place secondaire accordée au système scolaire...), qui produit le comportement propre de chaque acteur : il risque pour réussir, ou bien assure une admission honorable. Par ailleurs, l'étude des aspects différentiels de l'attitude a montré que l'on pouvait opposer les attitudes sur chacun des 9 traits pertinents utilisés.

Il convient maintenant de faire le point sur les éléments acquis avant d'aborder les développements ultérieurs.

# Conclusion partielle 1

Désireux d'approcher la conduite de l'élève de terminale construisant son orientation, nous avons opposé (CHAPITRE I) les paradigmes déterministes et les paradigmes interactionnistes. Seuls ces derniers ont semblé à même de fournir un cadre de recherche satisfaisant. Nous plaçant dans la perspective d'étude de l'individualisme méthodologique, qui privilégie les actions individuelles pour point de départ des analyses, nous avons donc considéré l'élève de terminale comme un acteur, c'est-à-dire comme un homme intentionnel, agissant avec l'intérêt comme mobile d'action, évoluant dans des systèmes sociaux aux structures non déterminantes des comportements, et opérant des choix dans un cadre défini à l'avance par des règles. Sur le plan méthodologique, la mesure de son attitude a été privilégiée comme moyen d'investigation.

Un modèle de l'attitude d'acteur (CHAPITRE II) comprenant huit sous-dimensions (IMPORTANCE, MOMENT, INDEPENDANCE PAR RAPPORT A AUTRUI, ACTION PERSONNELLE SUR LA SITUATION, INFORMATION, CLASSEMENT, CALCUL et ESTIMATION) regroupées en trois dimensions (ENJEU, INFLUENCE et COMPETENCES) a servi de fondement à la construction d'un questionnaire destiné à recueillir les attitudes des élèves. Après traitement des données, il est apparu, dans l'ensemble, que l'attitude d'acteur des élèves était nettement marquée. Seul un nombre restreint d'entre eux adopte une attitude plus frileuse. Aucune différence n'a été constatée entre les critères d'étude choisis (place dans la fratrie, sexe, âge,...), ni entre les différentes sous-

dimensions ou dimensions de l'attitude. Cependant, le questionnaire ayant semblé discriminant et des variations étant constatées, des investigations ont ensuite été conduites sur les différences interindividuelles.

A cet effet, des types ont été constitués (CHAPITRE III) en fonction de la position respective des élèves dans les différentes dimensions de l'attitude d'acteur. Une homogénéité de l'attitude a été constatée en ce qui concerne le nombre des positions composant les types et l'amplitude réduite existant entre ces positions. En revanche, une grande variété a été constatée dans la nature des types, dans la combinaison des positions à partir de la première dimension et dans les règles de combinaisons des positions en général. Une typologie des acteurs en quatre catégories a ainsi été constituée (accomplis, médians, médiocres et mixtes). Poursuivant l'étude des différences interindividuelles, des corrélations ont ensuite été mises à jour entre les sous-dimensions et les dimensions de l'attitude d'acteur. Leur étude a permis d'identifier et de caractériser des petits groupes d'élèves en fonction de leur sexe et de leur série de bac.

L'étude a montré, dans l'ensemble, la multiplicité des attitudes et leur fluctuation entre homogénéité et diversité, sans pour autant qu'elles soient réductibles à un trait ou une variable particuliers. Seule une investigation qualitative pouvait faire apparaître d'autres aspects différentiels de l'attitude d'acteur, ce qui impliquait une rupture avec la méthode utilisée jusqu'à présent.

A cet effet, quatre élèves, Brigitte, Marc, Sabine et Serge ont participé à un entretien individuel. Leur attitude est apparue correspondre à une dynamique individuelle, organisée autour d'un trait particulier: le vécu d'adversité en milieu scolaire, le vécu de bien-être en milieu scolaire, l'opposition à la mère et l'importance des activités extra-scolaires. Leurs attitudes s'opposent face à trois objets: l'avenir, l'école et la famille.

Les investigations conduites permettent de confirmer les hypothèses formulées en introduction: les élèves ont une attitude d'acteurs de leur orientation. Leur attitude marquée, "*orientations normatives permanentes*"<sup>61</sup>, traduit leur implication réelle dans le choix de leur orientation. Il a été possible d'établir une typologie des acteurs en évaluant leur attitude par rapport:

- à la perception qu'ils ont du moment et de l'enjeu du choix,
- à la perception qu'ils ont de leur influence propre parmi d'autres acteurs et d'autres facteurs intervenant dans le choix,
- à la perception qu'ils ont de leurs compétences d'acteurs.

En d'autres termes, les élèves de terminale perçoivent l'importance du moment et de l'enjeu de leur choix.

Ils sont capables d'évaluer leur influence personnelle, celle d'autres acteurs et d'autres facteurs dans leur choix.

Ils s'estiment capables d'effectuer un choix.

Différentes typologies des attitudes ont été établies, fondées sur la constitution de types ou le calcul de corrélations, de façon à mettre en évidence des aspects différentiels. Quels que soient les résultats, l'estimation que les individus font de leur attitude est très probablement un prédictif sûr de leur conduite effective. Il est donc possible de supposer que les élèves ont une attitude d'acteur dans la réalité.

A ce stade de l'étude, quelques hypothèses peuvent être évoquées pour expliquer les résultats obtenus. Ainsi, il est possible de supposer que l'estimation, somme toute élevée, de l'attitude d'acteur par les élèves, même si elle est réelle, est peut-être due à une tendance des sujets enquêtés, habituelle en matière de passation de questionnaire, à approuver le contenu des items, et d'une certaine

---

<sup>61</sup> Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). p 462.

façon, à surestimer le niveau de leurs réponses. D'autres raisons ont pu les amener à juger de façon plus généreuse ou plus réservée les items qui leur étaient présentés. En premier lieu, on peut supposer que l'élève a un "style" personnel, qui l'amène de façon préférentielle à se montrer pessimiste ou optimiste, prudent ou plus hardi dans l'évaluation de lui-même. En second lieu, on peut supposer plus sûrement que le niveau d'estime de soi entre en jeu dans une estimation de cette nature. *"L'estime de soi désigne l'attitude plus ou moins favorable qu'a chaque individu envers lui-même, la considération et le respect qu'il se porte, le sentiment qu'il se fait de sa propre valeur en tant que personne"*<sup>62</sup>. Il est ainsi possible de penser que l'estimation par un élève de ses capacités d'acteur et de ses chances de réussir un projet, est largement fonction de l'estime qu'il se porte, éventuellement que son attitude d'acteur elle-même est fonction de son niveau d'estime de soi. Ces deux dernières raisons pourraient rendre compte des profils-types très marqués (AAA, CCC,...), de la multiplicité des types rencontrés, les niveaux d'estime de soi étant différemment répartis dans une même population donnée. Le niveau présumé stable de l'estime de soi conduit très probablement les individus à porter un jugement de même intensité sur les différents items. Ainsi, il est possible de rendre compte de l'homogénéité interne des types observés (ABA, BBC,...), c'est-à-dire de l'amplitude réduite entre les trois composantes du type, de la prédominance d'un niveau central dans chaque type, ainsi que de l'absence de différence entre les dimensions et sous-dimensions de l'attitude.

Après expérimentation, quelques remarques peuvent être formulées quant au modèle utilisé pour décrire l'attitude d'acteur des élèves. La présence de certaines sous-dimensions peut paraître non indispensable, encore que leur définition corresponde à une réalité constatée par les praticiens de l'orientation. Ainsi, les compétences d'acteur sont indispensables à la production d'une

---

<sup>62</sup> Rosenberg, cité par Bariaud, F., & Bourcet, C., in Bolognini, M., & Preteur, Y., (1998). (référence de page non disponible).

performance, mais les sujets ne perçoivent pas toujours leur absence, ce qui ne les empêche pas de passer à l'acte. Pour autant, les trois pôles de l'attitude gardent toute leur raison d'être:

- ne pas identifier le moment de l'action, ni l'importance de l'enjeu ne permet pas de produire une performance d'acteur.

- croire que son influence sur la situation est nulle revient à renoncer à l'action; par ailleurs, avoir le sentiment que l'avis d'autrui est toujours plus pertinent aboutit à la même conséquence.

- avoir le sentiment de ne pas pouvoir cerner l'information nécessaire, ne pas pouvoir classer les différentes alternatives, ne pas pouvoir établir de liens entre un but et un moyen, ne pas pouvoir entrevoir les conséquences du choix sont des éléments inhibiteurs de l'action.

L'attitude d'acteur mesurée par le modèle présenté ci-dessus n'est pas sans rappeler en partie la conception que J. Nuttin propose de ce qu'il nomme "motivation". Pour lui, la base du fonctionnement comportemental de l'individu est constituée par un dynamisme, un besoin fondamental d'entrer en relation avec le monde. L'une des caractéristiques de l'humain est donc d'intervenir de façon intentionnelle dans le cours des choses et dans sa vie personnelle. Ce besoin doit être compris dans le cadre d'une relation personnalité-monde. Ainsi, "*Une personnalité est toujours un sujet-en-situation et le monde comportemental est toujours la situation-d'un-sujet*"<sup>63</sup>. La référence à l'intentionnalité et à l'action du sujet en situation sont des points de convergence importants avec la définition de l'acteur proposée plus haut.

---

<sup>63</sup> Nuttin J., cité par Pelletier D., Bujold R. & al. (1984). p. 42.

Pour Nuttin, ce dynamisme est l'essence même de l'humain: "*Somme toute, à la base même du fonctionnement comportemental, il y a le besoin ou dynamisme, d'entrer en relation avec le monde, cette relation étant la condition intrinsèque du fonctionnement même et de son développement*"<sup>64</sup>. Ainsi, ce dynamisme de fonctionnement et de croissance amène l'Homme à tendre vers son auto-développement. La formation de projets est une activité spécifiquement humaine. Pour cet auteur, "*rien n'est plus personnel que la formation de tels projets, étant donné que ces projets forment, à leur tour, la personnalité. En d'autres termes, c'est dans ces projets que la personnalité se développe; c'est donc bien la personnalité même qui doit les développer*"<sup>65</sup>.

Cette référence à la théorie de J. Nuttin permet donc d'établir un lien entre l'attitude d'acteur et un besoin de réalisation spécifiquement humain. D'une part, elle permet de supposer que l'attitude d'acteur mesurée plus haut correspond à ce que cet auteur désigne par "motivation". Comme cette "motivation", l'attitude d'acteur est un attribut de l'Homme. Elle permet, d'autre part, de supposer que cette attitude d'acteur repose sur des fondements psychologiques et, enfin, que sa structure est propre à chaque individu, puisqu'elle est l'expression de la personnalité de chacun. Ainsi, il serait possible d'expliquer que les différences interindividuelles constatées dans les types soient très importantes, qu'aucune différence significative n'ait été relevée entre les critères d'étude choisis, d'ordre plutôt sociologique (sexe, place dans la fratrie...) et de justifier a posteriori les investigations cliniques conduites sur les élèves. Il convient donc, après leur étude, de parler effectivement de dynamique individuelle possédant une structuration propre, à propos de l'attitude d'acteur. Cette attitude pourrait par conséquent se coder non sur un mode binaire (acteur / non acteur), mais selon un gradient comportemental (être plus ou moins acteur). Les incohérences

---

<sup>64</sup> Nuttin J., cité par Pelletier D., Bujold R. & al. (1984). p. 43.

<sup>65</sup> Nuttin J., cité par Pelletier D., Bujold R. & al. (1984). p. 49.

apparentes, relevées dans l'attitude des lycéens seraient donc expliquées, ainsi que le large spectre relevé dans l'intensité des conduites déclarées.

Une fois ce constat établi, il est possible de supposer que des variables psychologiques telles que le niveau d'anxiété ou le niveau d'aspiration sont des facteurs de modulation de l'attitude d'acteur: le niveau d'aspiration, parce qu'il se situe en relation de dépendance étroite avec la notion d'estime de soi, déjà mentionnée. Le niveau d'anxiété, ensuite, tant il semble probable qu'élevé, il freine cette tendance naturelle de l'individu à concevoir des projets et à passer à leur réalisation. Ces hypothèses pourraient constituer un terrain intéressant pour d'autres investigations. Par ailleurs, d'autres rapprochements peuvent être effectués entre la motivation, telle que la définit Weiner (CHAPITRE IX) et le comportement de l'acteur étudié en seconde partie, notamment parce que cet auteur conçoit la motivation comme un ensemble de liens de causalité effectués par le sujet, ce qui n'est pas sans rappeler le principe de l'utilitarisme et les calculs des acteurs.

Toutefois, quelles que soient les hypothèses explicatives, s'intéresser à l'élève, acteur de son orientation, ne signifie pas seulement mesurer ou décrire une attitude de mise en action. Avoir une attitude favorable à l'action ne signifie pas encore "être acteur". Il convient pour cela de rendre aussi compte des processus dynamiques, des calculs qu'il élabore pour soutenir son action et de l'intentionnalité de sa démarche. Tel est l'objet de la seconde partie.